



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS-UFT
CÂMPUS DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
DE HISTÓRIA-PPGEHIST
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA



ANTONIO GUANACUY ALMEIDA MOURA

**WEBQUEST'S: POSSIBILIDADES NO ENSINO E
APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA**

ARAGUAÍNA-TO
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS-UFT
CÂMPUS DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA-PPGEHIST
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA

ANTONIO GUANACUY ALMEIDA MOURA

**WEBQUEST'S: POSSIBILIDADES NO ENSINO E
APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA**

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: produção e difusão

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Tocantins (UFT), como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Braz Batista Vas

ARAGUAÍNA-TO
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

M929w Moura, Antonio Guanacuy Almeida.
 Webquest's: Possibilidades No Ensino e Aprendizagem De
 História . / Antonio Guanacuy Almeida Moura. – Araguaína, TO, 2018.
 149 f.

 Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do
Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-
Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2018.
 Orientador: Braz Batista Vas

 1. Ensino de História. 2. WebQuest. 3. Narrativas Históricas. 4.
Ensino Médio. I. Título

CDD 980

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ANTONIO GUANACUY ALMEIDA MOURA

**WEBQUEST'S: POSSIBILIDADES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE
HISTÓRIA**

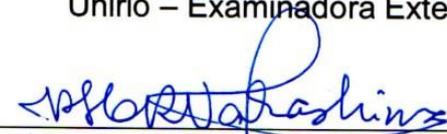
Aprovado em 17 de setembro de 2018



Prof. Dr. Braz Batista Vas
UFT – Campus Araguaína – Orientador



Prof.ª Dr.ª Anita Correia Lima de Almeida
Unirio – Examinadora Externa



Prof.ª Dr.ª Rosária Helena Ruiz Nakashima
UFT – Campus Araguaína – Examinadora

ARAGUAÍNA-TO

2018

Dedico este trabalho a Francisca Albertina, a minha avó materna (*In memoriam*) que me ensinou a ver a vida com mais leveza e acreditar no dom do amor.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar neste espaço os meus mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para realização deste trabalho.

Agradeço a Deus por seu cuidado e força nos momentos de aflição.

Agradeço de coração a minha esposa Tainah Myrene, por estar ao meu lado incentivando-me a prosseguir, pela paciência, palavras de conforto e apoio ao longo da realização deste trabalho.

Agradeço também a minha mãe Virginia Maria pelo carinho demonstrado para comigo ao longo desta caminhada, gratidão esta que se estende ao meu pai.

A todos os nobres colegas do mestrado, que em todos os momentos proporcionaram-me aprendizado, seja acadêmico ou de vida, a vocês a minha admiração.

Ao corpo docente do ProfHistória, ao qual tenho as melhores referencias como profissionais no campo da História, por meio de vocês tenho o estímulo a continuar pesquisando e estudando para melhor ensinar História.

A minha gratidão, em especial, ao meu orientador Prof. Dr. Braz Batista Vas, ao qual tenho as melhores estimas, e que nessa caminhada me conduziu de maneira serena e firme, auxiliando-me ao longo de todo o desenvolvimento do trabalho.

Aos amigos de todas as horas Ronair Justino e Bruno, pelos momentos de descontração e estudos.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins-IFTO, *Câmpus* Dianópolis, pelo apoio e incentivo por meio da concessão de bolsa de qualificação – PRO-QUALIFICAR, por meio da qual possibilitou-me a compra de livros, estadia e deslocamentos durante a realização do mestrado.

RESUMO

As transformações causadas na sociedade pelo uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), estão presentes em todas as instituições e espaços sociais, dentre estes o ambiente escolar, refletindo-se sobre as formas de pensar, ensinar e fazer educação. Nesse sentido, pretende-se por meio desta dissertação de mestrado mostrar os resultados da aplicação da metodologia educacional *WebQuest*, metodologia colaborativa de pesquisa, orientada na internet e elaborada com suporte tecnológico digitais. O objetivo desta pesquisa é investigar as possíveis potencialidades e as fragilidades da *WebQuest* na aprendizagem de História em uma turma da segunda série do ensino médio. Para tanto, foi necessário refletir se o uso do *WebQuest*, que é uma metodologia amparada aos recursos tecnológicos, pode contribuir com a aprendizagem histórica dos alunos que a utilizam. A investigação deu-se através de uma pesquisa de campo de natureza descritiva-exploratório, com alunos da turma “A” do segundo ano do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins-IFTO, *Câmpus* Dianópolis. A pesquisa constituiu-se por meio da aplicação de questionários via plataforma *Survey Monkey*, desenvolvimento e aplicação de uma *WebQuest*, coleta de informações compartilhadas via aplicativo móvel de comunicação e registro das observações, por meio de uma ficha de observação, provenientes do contato *in loco* e, por fim, para análise das respostas às questões fechadas, obtidas mediante aplicação dos questionários, utilizou-se a estatística descritiva, sendo os dados submetidos ao *software* estatístico IBM- SPSS V 23.0, *software*, que facilita a interpretação, análise, gerenciamento dos dados e compartilhamento dos resultados. Os dados obtidos indicam que há algumas limitações relacionadas ao uso pedagógico de tecnologias digitais no espaço escolar, e que o uso da metodologia *Webquest* aplicada ao ensino de História, pode favorecer a aprendizagem colaborativa entre os alunos e facilitar o acesso a fontes diversas por meio da pesquisa orientada na internet.

Palavras-Chave: Ensino de História, WebQuest, Narrativas Históricas, Ensino Médio.

ABSTRACT

The transformations caused in society by the use of digital information and communication technologies TDIC, are present in all institutions and social spaces, among these the school environment, reflecting on the ways of thinking, teaching and making Education. In this sense, it is intended through this master's dissertation to show the results of the application of the educational methodology Web Quest, collaborative methodology of Internet oriented research and elaborated with digital technological support. The purpose of this research is to investigate the potentialities and weaknesses of Web Quest in learning history in a second grade class in high school. To do so, it was necessary to reflect whether the use of Web Quest, which is a methodology for technological resources, can contribute to the historical learning of the students who use it. The investigation was through a field survey of an exploratory descriptive nature, with students from class A of the second year of high school of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Tocantins – IFTO, Campus Dianópolis. The research is through the application of questionnaires via the Platform Survey Monkey, development and application of a Web Quest, collection of shared information via mobile application of communication and recording of observations, through a plug of observation, coming from the on-site contact, finally, for an analysis of the answers the closed questions obtained through the application of the questionnaires, the descriptive statistic was used, the data submitted to the IBM-SPSS statistical software V 23.0, software that facilitates the interpretation, analysis, data management and sharing of the results. The data obtained indicate that there are some limitations related to the pedagogical use of digital technologies in the school space, and that the use of the Web Quest methodology applied to the teaching of History, can encourage collaborative learning among students and facilitate the access to diverse sources through internet-oriented search.

Keywords: History Teaching, Web Quest, Historical Narratives, High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Vídeo A Visão do K-12 Estudantes de Hoje.....	50
Figura 2- Unidades do IFTO.....	68
Figura 3- Menu de Navegação e Acesso	79
Figura 4- Introdução da WebQuest	80
Figura 5- Tarefa da WebQuest.....	81
Figura 6- Processo da WebQuest	82
Figura 7- Etapas 1 e 2 do processo.....	83
Figura 8- Avaliação da WebQuest.....	84
Figura 9- Conclusão da WebQuest	84
Figura 10- Dialogos Grupo de Pesquisa.....	104
Figura 11- Dialogos Grupo de Pesquisa.....	105
Figura 12- Dialogos Grupo de Pesquisa.....	105
Figura 13- Fala aluno [A7].....	106
Figura 14- Fala aluno [A8].....	106
Figura 15- Fala do aluno [A6].....	107
Figura 16- Fala dos alunos [A11] e [A13]	107
Figura 17- Mapa mental sobre WebQuest.....	110
Figura 18- Passo 1	111
Figura 19- Passo 2	111
Figura 20- Passo 3	112
Figura 21- Passo 4	112
Figura 22- Passo 5	113
Figura 23- Passo 6	114
Figura 24- Passo 7	114
Figura 25- Passo 8	115
Figura 26- Passo 9	115
Figura 27- Passo 10	116
Figura 28- Passo 11	117
Figura 29- Passo 12	117
Figura 30- Passo 13	118
Figura 31- Passo 14	119

Figura 32- Passo 15	119
Figura 33- Passo 16	120
Figura 34- Passo 17	121
Figura 35- Passo 18	121
Figura 36- Passo 19	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Benefícios ligados as tecnologias intelectuais do ciberespaço.	18
Quadro 2- Diferenças entre a aprendizagem/ensino tradicional X aprendizagem/ensino colaborativa.	64
Quadro 3- Estrutura da preparação para coleta de dados da pesquisa.	71
Quadro 4- Estrutura das sessões de encontros presenciais com os sujeitos da pesquisa.	72
Quadro 5- Questionários e seus respectivos blocos	75
Quadro 6- Percepção dos alunos sobre as vantagens do uso da <i>WebQuest</i> e o aprendizado de História	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Modo pelo qual os alunos entram em contato com a História	88
Tabela 2- Forma na qual mais gostam de estudar História	90
Tabela 3- Local de costume de acesso à internet para realizar as atividades de História	91
Tabela 4- Já havia estudado antes por meio de uma WebQuest	97

LISTA DE SIGLAS

CGI.br- Comitê gestor da internet no Brasil

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICJ - Iniciação Científica Junior

IFTO - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins

LABIN - Laboratório de Informática

MWQ - Metodologia *WebQuest*

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PNE - Plano Nacional de Educação

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFT - Universidade Federal do Tocantins

WWW- *World Wide Web*

WQ's - *WebQuest's*

WQ - *WebQuest*

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Sobre a disciplina de História	86
Gráfico 2- Espaços na escola mais utilizado para estudar História	93
Gráfico 3- Por quais dispositivos eletrônicos costumam acessar a internet para estudar	94
Gráfico 4- O que mais gostou em trabalhar com a WebQuest	97
Gráfico 5- Avaliação por parte dos alunos com a experiência de uso da WQ.....	100

Sumário

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA	27
1.1 Formação Docente e Tecnologias Digitais	31
1.2 Sobre a aproximação entre as Tecnologias Digitais e Ensino de História	35
1.3 Letramento Digital e Ensino de História	41
1.3.1 Letramento(s) Digital(is).....	41
1.3.2 Ensino, História e Leitura Digital.....	44
CAPÍTULO 2 - O WEBQUEST E SEU POTENCIAL EDUCACIONAL	48
2.1 WebQuest: ferramenta metodológica de aprendizagem	53
2.2 Componentes de uma WebQuest	57
2.3 WebQquest e aprendizagem colaborativa	62
CAPITULO 3 - A UTILIZAÇÃO DA WEBQUEST NO ENSINO DE HISTÓRIA NO IFTO- CÂMPUS DIANÓPOLIS	67
3.1 Caracterização, local e contexto da amostra	67
3.2 Conteúdo proposto via Webquest	69
3.3 Preparação e realização das sessões do trabalho de campo para pesquisa	71
3.4 Metodologia	73
3.5 Instrumentos de coleta de dados, técnicas e análise dos dados	75
3.6 Apresentação da Webquest e análise dos dados coletados	77
3.6.1 Processos de construção da Webquest “Representações da identidade negra no Brasil”.....	77
3.6.2 Apresentação e descrição da Webquest.....	78
3.7 Análises dos dados	85
3.7.1 Análises do Bloco II: Percepção em relação ao Ensino de História.....	85
3.7.2 Análises do Bloco III: relações entre o ensino de História e a Web.....	88
3.7.3 Bloco IV: Análise do trabalho desenvolvido em grupo.....	95
3.7.4 Análise do uso da Metodologia Webquest.....	96
3.7.5 Observações <i>In Loco</i>	101
3.7.6 Impressões e dificuldades encontradas pelos alunos no uso do Webquest.....	105
3.8 Produto Final: Tutorial Para Criar Uma Webquest	109
3.8.1 Passo a passo para criar uma WebQuest.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE	136

INTRODUÇÃO

O uso de tecnologias digitais relacionadas ao consumo, produção, difusão e compartilhamento de informações são, hoje (2018), comuns no dia-dia da sociedade contemporânea, sobretudo nos centros urbanos, causando diversas transformações socioculturais. Essas transformações causadas na sociedade pelo uso das tecnologias digitais da informação e comunicação - TDIC, abrangem também a educação, exigindo que os professores assumam uma postura que contemple não apenas o uso prático dos recursos digitais, sem qualquer reflexão crítica sobre sua utilização, mas também a adoção de uma perspectiva teórica, crítica e social do que representa para a sociedade, educação e o ensino de História a incorporação e adoção das ferramentas digitais.

Essas novas dinâmicas sociais que se apresentam na escola no tempo presente, mediadas pela introdução das TDIC, mídias digitais e redes sociais, fazem com que as informações cheguem na palma da mão aos docentes e discentes em fração de segundos, em qualquer lugar e a qualquer momento (conquanto haja conexão e energia), em um processo crescente de hipermobilidade e ubiquidade, pois segundo aponta o Marco Referencial Metodológico para a Medição do Acesso e Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação do Cetic.br (2016, p. 11), “Esse movimento, originado pela intensa utilização das mídias e tecnologias digitais, vem se fortalecendo em distintos segmentos sociais devido à disseminação de dispositivos portáteis (*tablets, laptops, smartphones, etc.*) associados a conexões móveis.”

Cabe então, aos docentes, a compreensão deste novo cenário educacional que se vislumbra e transforma-se a cada dia, a fim de incorporar a sua prática pedagógica, metodologias de ensino que contemplem o uso de linguagens diversificadas, dentre estas a digital, possibilitando desta forma o estabelecimento de novas relações com o saber.

Nessa perspectiva é necessário aos professores atentarem-se ao desafio de apreensão dos conhecimentos engendrado pelo uso das tecnologias digitais, como se pode observar nas afirmações do professor Marco Silva:

Diante desse “movimento contemporâneo de técnicas”, o desafio está basicamente no fato de que os professores precisam atentar para “o estilo digital de apreensão dos conhecimentos, isto é, para um novo

comportamento de aprendizagem oriundo também da nova racionalidade técnica e dos estímulos que ela engendra. (SILVA, 2007, p. 72).

Porém, muitos são os cuidados que os docentes devem tomar antes de se fazer o uso pedagógico das TDIC, para que as tecnologias digitais não sejam fetichizadas como a salvaguarda de todos os problemas educacionais, dessa forma o uso de recursos e tecnologias educacionais digitais, “[...] não poderá ser vista como redentora da educação, mas como um elemento a contribuir na construção de uma escola que, embora se perceba determinada, pode desenvolver mecanismos que contribuam na superação de suas limitações” (OLIVEIRA, 1997, p. 11-12).

Desta feita é possível ao professor, quando utiliza tecnologias digitais na sua *práxis*, como sustenta Lévy, “aprender com o movimento contemporâneo das técnicas” (1997, p. 01), tornando assim o uso das TDIC no ensino de História, uma ponte que pode potencializar as associações, formulações, acesso a dados históricos e a aprendizagem dos discentes.

Os recursos digitais, quando utilizados com intencionalidade pedagógica podem propiciar alterações consideráveis na educação, o que se estende ao ensino e aprendizagem da disciplina de História, segundo aponta Kenski:

Para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é necessário respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que seu uso, realmente, faça a diferença. (KENSKI, 2007, p. 46).

Assim, é possível aos docentes, flexibilizarem o processo de ensino e aprendizagem em História, aliando sua prática pedagógica ao uso de recursos tecnológicos digitais, como a *Web*, desta forma amplia-se a possibilidade de interação professor-aluno e o desenvolvimento de competências e habilidades para uso das TDIC no ensino.

O uso de tecnologias intelectuais ou da inteligência ancoradas no ciberespaço favorecem situações como as seguintes, conforme nos aponta Lévy (2010) no quadro a seguir:

Quadro 1: Benefícios ligados as tecnologias intelectuais do ciberespaço.

BENEFÍCIOS	EXEMPLOS
Novas formas de acesso à informação	Navegação por hiperdocumentos, caça à informação através de mecanismos de pesquisa, <i>Knowbots</i> ou agentes de <i>software</i> , exploração contextual através de mapas dinâmicos de dados;
Novos estilos de raciocínio e de conhecimento	Simulações;
Memórias dinâmicas	<i>Objetivadas</i> em documentos digitais ou programas disponíveis na rede;
Aumento da Inteligência Coletiva	Compartilhamento de dados, informações e conhecimento produzido social e coletivamente pelas tecnologias de rede.

Fonte: Extraído e adaptado do livro “Cibercultura”, capítulo X, 2010.

Com o mundo cada vez mais conectado, e as redes digitais trazendo diferentes possibilidades de acesso às informações e maneiras diversas de relacionar-se com o conhecimento e a aprendizagem, é necessário, como nos adverte Lévy (2010, p. 159), que “Qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber”.

Sendo assim, a troca e o uso colaborativo de informações, o fluxo crescente das interações na internet entre as pessoas, mediada pelas tecnologias digitais, culminou com novas dinâmicas sociais proporcionada pela ampla interligação das pessoas por meio do ciberespaço, demonstrando “[...] a necessidade de construção de novas estruturas educacionais que não sejam apenas a formação fechada, hierárquica e em massa como a que está estabelecida nos sistemas educacionais” (KENSKI, 2007, p. 48).

No contexto educacional essas relações mediadas pelo uso das TDIC também devem ser levadas em consideração, já que uma consequência imediata desse processo de informatização da sociedade possibilitado por interações ubíquas para aprendizagem no ciberespaço, é que o aprendizado tem se tornado contínuo. Neste sentido as Diretrizes Nacionais da Educação Básica apontam que “Esse novo modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e

desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo” (BRASIL, 2013, p. 163).

Na esteira destas observações, e pelo fato de que muito se tem discutido sobre a presença das TDIC no cotidiano dos discentes, muitos destes “nativos digitais” e dos professores, que precisam lidar com o uso e implementação de tecnologias digitais na sua prática pedagógica sem perder sua autonomia e autoria docente, bem como sobre a necessidade de compreender e debater as relações entre aprendizagem em História e a incorporação de tecnologias digitais ao seu ensino, e por não estar a parte deste universo de interações entre professores e alunos, mediante o uso de diversas fontes e linguagens, tal realidade nos direcionou a estudar o uso de *WebQuest's* no ensino de História.

A metodologia *WebQuest*, surge pelas mãos de Bernie Dodge¹ e Tom March², no ano de 1995, enquanto possibilidade de um trabalho pedagógico direcionado e baseado em pesquisas orientadas na internet, constituindo-se como uma metodologia didática, amparada em recursos digitais, para a prática da pesquisa em rede, seleção das informações e navegação na internet sem praticar “surfagem na rede”.

Por conseguinte, o problema que motiva essa investigação encontra-se na convergência entre o discurso sobre as possibilidades geradas com o uso de novas fontes e linguagens no Ensino de História, a saber as TDIC, visando obter retorno sobre a pergunta central da pesquisa, que busca refletir se o uso do *WebQuest*, que é uma metodologia amparada em recursos tecnológicos, pode contribuir com a aprendizagem histórica dos alunos que a utilizam.

O problema levantado desdobra-se nas seguintes questões: A metodologia *WebQuest* favorece a aprendizagem colaborativa na disciplina de História ao explorar recursos da *web 2.0*? Há motivação e interesse por parte dos discentes em aprender

¹ O professor Dr. Bernie Dodge é graduado em Engenharia Elétrica pelo Worcester Polytechnic Institute e PhD em Design Instrucional pela Syracuse University. O professor Bernie Dodge desenvolveu o modelo *WebQuest*, uma metodologia de ensino baseada na internet desenvolvida na San Diego State University – SDSU em 1995. Atualmente, ministra cursos sobre jogos e simulações, realidade virtual e aumentada e design de e-learning.

² Tom March tem "trabalhado na Web" e contribuído com "Bright Ideas for Education" desde 1994. Tom March colabora e desenvolve atividades e sites de e-learning para docentes e discentes. Em colaboração com o professor Bernie Dodge no ano de 1995, desenvolveram o primeiro modelo de *WebQuest*, atualmente Tom March é diretor ozline.com, consultoria educacional, concentrando-se em apoiar a mudança sistêmica em direção ao aprendizado digital.

História a partir do uso da *WebQuest*? Qual o potencial educacional e as fragilidades do uso da *WebQuest* para o ensino de História?

Desse modo, argumenta-se que com a adoção de diferentes fontes e linguagens no processo de ensino e aprendizagem, em especial as tecnologias digitais de informação e comunicação, por meio da *WebQuest*, pode-se constituir fecundo campo para estudos no âmbito do ensino de História, possibilitar aos professores utilizar um recurso pedagógico amparado em tecnologias digitais, além de contribuir para a aproximação e integração da disciplina de História ao cotidiano dos discentes,

Buscou-se, portanto, através do desenvolvimento da pesquisa, estabelecer um estudo que proporcionasse uma reflexão crítica sobre o uso das tecnologias digitais no ambiente escolar, pois, em consonância com Guimarães (2012, p. 373), entendemos que “O processo de ensino e aprendizagem em História pode ser enriquecido e ampliado com a incorporação de novas TDICs, [...]”, ressalta-se ainda, que em educação, as tecnologias digitais permeiam desde a sala de aula, passando pelos materiais utilizados pelos docentes e discentes, até as formas de comunicação do fazer pedagógico, sejam eletrônicas e/ou digital, oral, escrita ou pictográfica.

Nessa perspectiva, Kenski (2007) salienta que educação e tecnologias são indissociáveis:

A maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo. Não são nem o objeto, nem a substância, nem sua finalidade. Elas estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas, elaboração da proposta curricular até a certificação dos alunos que concluíram um curso. (KENSKI, 2007, p. 44).

Ressalta-se ainda, que a pesquisa realizada é fruto de um despertar, primeiro movido por inquietações no âmbito do espaço de trabalho, questionando-me como poderia melhorar minha prática de ensino em sala de aula enquanto professor de História, segundo pela curiosidade em compreender as implicações do uso de diferentes fontes e linguagens no ensino de História, em especial as tecnologias digitais da informações e comunicação, curiosidade esta despertada ao entrar em contato com a obra “*Didática e prática de ensino em História: experiências, reflexões e aprendizados*” da professora Selva Guimarães, ainda no ano de 2016 ao cursar a disciplina, Metodologia do Ensino de História: o pesquisador professor e o professor-

pesquisador, ofertada no núcleo do ProfHistória na Universidade Federal do Tocantins - UFT em Araguaína.

A partir destas inquietações e do problema da pesquisa, já apresentado anteriormente, no decorrer dos semestres que se seguiram iniciou-se o trabalho de delineamento da pesquisa, que caracteriza-se como uma pesquisa descritiva-exploratória, levando-nos a traçar o objetivo geral da pesquisa, direcionado a investigar as possíveis potencialidades e as fragilidades da metodologia *WebQuest* na aprendizagem de História em uma turma da segunda série do ensino médio.

Acompanhado dos respectivos objetivos específicos, sendo eles: Elaborar uma *WebQuest* sobre as representações da identidade negra no Brasil, investigar a aplicabilidade da *Webquest* no processo de ensino e aprendizagem de História e analisar a contribuição da *WebQuest* na aprendizagem histórica.

Logo, presume-se, que pode haver uma dinamização didático-metodológica para o ensino de História quando o aluno, através da intervenção do professor, entrar em contato com a metodologia educacional *Webquest*, que pode se apresentar como possibilidade e meio para uma aprendizagem colaborativa no ambiente escolar, a fim de potencializar o ensino de História.

Desta forma, a partir do estudo proposto, pretende-se dar espaço a uma discussão mais ampla, proporcionada pela ampliação das pesquisas no campo do ensino de História, que sejam voltadas para o uso de diferentes fontes e linguagens, em especial das tecnologias digitais, pois ao inserir no âmbito do ensino de História as TDIC, pode-se abrir o caminho para a renovação dos métodos de ensinar e apreender História, de modo a tornar compreensível os processos históricos que levam a formação e a constituição dos sujeitos no tempo presente.

Cabe apontar que os desdobramentos da pesquisa, nos direcionou a caminhos que levaram a uma discussão e reflexões a partir das “percepções” dos alunos diante do uso desta metodologia educacional o *WebQuest*, sobre a viabilidade do uso desta metodologia educacional no ensino-aprendizagem em História na última etapa da educação básica, considerando-se que o ensino utilizando as TDIC constitui-se como uma expressão e faceta da sociedade da informação.

Para construção e desenvolvimento desta dissertação de mestrado e desenvolvimento da pesquisa, foi necessário a leitura de algumas obras para dar sustentação e fundamentação teórica para o seu desenvolvimento, desta maneira, a

contribuição de vários autores foi essencial para compor o referencial teórico deste trabalho de mestrado.

As reflexões e os respectivos conceitos dos autores, foram sendo entrelaçados com a pesquisa a medida do aprofundamento das leituras realizadas, convergindo para aplicação e apontamentos dos conceitos ao longo dos capítulos da dissertação.

Dentre as leituras realizadas, as quais abordam a temática didática e ensino de História com a qual se dialoga, cabe apontar a leitura do livro *Didática e Prática de Ensino de História*, de Selva Guimarães, na qual a autora faz apontamentos acerca da didática, metodologias e práticas de ensino de História. A autora aponta que:

Nós - professores, alunos, autores, produtores, formadores, investigadores, ensinamos e aprendemos História, sempre, nos diversos espaços, mas é na educação escolar que, fundamentalmente, produzimos novas maneiras de ler, compreender, escrever, viver e fazer História. (GUIMARÃES, 2012, p. 14).

A partir dos apontamentos feitos pela autora citada anteriormente, percebe-se que na educação escolar encontra-se espaço para o fazer histórico, que pode se dar através das diferentes fontes e linguagens no processo de ensino e aprendizagem em História. Já que, de acordo com Guimarães (2012, p. 257), “uma das principais discussões na área da metodologia do ensino de História tem sido o trabalho educativo com diferentes fontes e linguagens no estudo desta disciplina”. Desta forma, o conhecimento histórico passa a ser abordado por diversas fontes e formas diferentes de linguagens, possibilitando novas abordagens metodológicas que podem ser inseridas no cotidiano escolar tornando a produção do conhecimento histórico mais dinâmico e flexível.

Corroborando com Selva Guimarães, no livro *Aprendendo História: reflexão e ensino*, Ferreira e Franco (2013, p. 165) apontam que, “A paisagem de nossa época está tão cheia de tecnologia que a sua onipresença parece ser um dado um natural.”, sendo possível, assim, a História, professores, historiadores e alunos lançarem mão destes recursos diante das suas múltiplas possibilidades de uso.

Na pesquisa, foram importantes também as considerações de Pierre Lévy sobre a cibercultura, ou seja, essa cultura contemporânea fortemente marcada pelas tecnologias digitais, que se articulam em um espaço conectado por meio dos computadores, isto é, o ciberespaço, outro conceito proposto por Lévy na obra intitulada *Cibercultura* (2010); sendo definido por Pierre Lévy (2010, p. 32) como “[...]”

novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento”.

O Ciberespaço permitiu a ampliação exponencial da troca de informações, já que estamos “conectados” a todo momento, e, segundo Martino (2015, p. 29) ““Estar lá”, no caso, significa ter a possibilidade de navegar entre documentos, páginas, textos e informações diversas”.

Desta forma as ferramentas dispostas no ciberespaço permitem o acesso a diversos recursos de aprendizagem, proporcionando a interação entre indivíduos que compõem comunidades no ciberespaço, o que levou ao desenvolvimento do conceito que Lévy (2005, 2007), denominou de ‘Inteligência Coletiva’, que segundo Lévy (2005, p. 96) é “uma inteligência distribuída em toda parte, continuamente valorizada e sinergizada em tempo real” por meio da rede digital, o que pode favorecer o ensino-aprendizagem por meio da produção e socialização dos saberes.

Essa sensação de estar em todos os lugares e ao mesmo tempo, essa onipresença já referenciada , que é proporcionada pelas tecnologias digitais é o que faz com que as mesmas possam ganhar espaço e mais adeptos. É o que Martino (2015) e Lévy (1999) denominam de *ubiquidade*, “a presença, em todos os lugares mediada pelas mídias digitais conectadas em rede, em qualquer espaço e tempo”.

Nesse “não lugar” e por meio dessa “presença - ausência” mediada pelas TDIC, é que emerge a “sociedade em rede”, termo cunhado por Manuel Castells (1999) e que nos foi útil na compreensão do novo perfil da sociedade, do contexto social ao qual a escola está inserida, tal qual as suas práticas de ensino, em meio a era da informação e comunicação e os seus proeminentes dispositivos digitais.

Dentro dessa dinâmica social mediada pelas tecnologias digitais, é possível que haja a interação entre os indivíduos, proporcionando a troca de informações, na resignificação das experiências dos indivíduos, culminando em um dos elementos do que Henry Jenkins denomina de *Cultura da convergência*.

Bem-vindo à cultura da convergência, onde as velhas e as novas mídias colidem, onde mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis. [...] A circulação de conteúdos – por meio de diferentes sistemas de mídia, sistemas administrativos de mídias concorrentes e fronteiras nacionais – depende fortemente da participação ativa dos consumidores. Meu argumento aqui será contra a ideia de que a convergência deve ser compreendida principalmente como um processo tecnológico que une múltiplas funções dentro dos mesmos aparelhos. Em vez disso, a convergência representa uma transformação cultural, à medida que

consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos. (WILLIAM; JENKINS, 2013 p. 30).

Na esteira da discussão sobre a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação e seus usos no campo da educação, os trabalhos de Vani Moreira Kenski (2003; 2007), nos deram suporte teórico na compreensão de como se fazer educação mediada pelas tecnologias digitais, pois segundo Kenski (2007) as mesmas são indissociáveis, tornando possível a experiência aos alunos de aprender por meio do ciberespaço, bem como as contribuições de Maria Elizabeth Almeida (2005; 2014) direcionaram-nos a pensar e refletir sobre a construção de um currículo orientado para a mudança e a inovação da prática pedagógica, contemplando a formação pedagógica dos docentes para com o uso das TDIC e a realidade escolar.

Buscando relacionar o uso de tecnologias digitais na educação, aproveitar as informações dispostas na *web* para o ensino de História, e subsidiar a construção da *WebQuest* utilizada na pesquisa, recorreremos as considerações do professor Bernie Dodge e seu colaborador Tom March, que, buscando direcionar as pesquisas e uso das informações na internet, desenvolveram a metodologia *WebQuest*, na busca por explorar domínios cognitivos mais elevados dos alunos, como avaliação, síntese e análise das informações, proporcionando, assim, aos discentes, transformar informação em conhecimento.

A possibilidade de se trabalhar com diferentes fontes e linguagens, a saber recursos amparados em tecnologias digitais de informação e comunicação, no ensino-aprendizagem de História, nos direciona a pensar o fazer histórico, como nos diz Certeau (2007, p. 73) no livro *a Escrita da História*, dentro desta operação historiográfica, da “reunião dos documentos à redação do livro, a prática histórica é inteiramente relativa à estrutura da sociedade”, ou seja, fazer história e pensar historicamente decorre da utilização dos recursos que são próprios a cada sociedade.

A pesquisa se deu com alunos integrantes da 2ª série “A” do Curso Técnico em Informática integrado ao ensino médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins, *Câmpus* Dianópolis, localizado na região sudeste do estado do Tocantins, a escolha da turma que conta, com dezessete alunos matriculados regularmente, se deu pelo fato do acompanhamento prévio que o professor/pesquisador já faz com os discentes integrantes desta turma desde a primeira série do ensino médio.

Para coleta dos dados e desenvolvimento da pesquisa, inicialmente foi elaborada e aplicada uma *WebQuest*, intitulada “representações da identidade negra no Brasil”, seguido, posteriormente, da aplicação de dois questionários com perguntas objetivas e subjetivas, que foram gerados por meio da plataforma *Survey Monkey*, uma plataforma *online* para criação de questionários. Ainda como forma de complementar a coleta de dados da pesquisa, foi adotado o método etnográfico, por meio de caderno de campo, no qual foram coletadas informações e feitas anotações, provenientes do contato *in loco* entre o professor-pesquisador e os alunos sujeitos da pesquisa.

Para análise das respostas às questões fechadas, obtidas mediante aplicação dos questionários, utilizou-se a estatística descritiva, sendo os dados submetidos ao *software* estatístico IBM- SPSS V 23.0, *software* possui um conjunto amplo de recursos, que facilitam a interpretação, o gerenciamento dos dados, análise e compartilhamento dos resultados.

Por fim, como forma de complementar aos dados obtidos por meio dos questionários e observação *in loco*, foi disponibilizado aos alunos o espaço via grupo formado no aplicativo *WhatsApp*, para que estes pudessem expressar suas visões de maneira menos sistematizada e com uma maior liberdade, quanto a participação na atividade proposta e a utilização da *WebQuest*, todas as respostas que foram postadas no grupo de pesquisa do aplicativo, o professor-pesquisador tomou nota e fez o *print* da tela com as respostas para serem analisadas complementarmente aos demais dados coletados.

Após a introdução, o desenvolvimento e apresentação do texto, esta organizado em três em capítulos distribuídos ao longo do corpo da dissertação da seguinte forma: o primeiro capítulo expõe uma apresentação geral das transformações sociais e históricas advindas do surgimento, distribuição e uso de tecnologias digitais dentro e fora do espaço escolar, utilização de diferentes fontes e linguagens aplicadas ao ensino de História, em especial as tecnologias digitais, a formação docente para o uso pedagógico da tecnologias digitais da informação e comunicação na educação e as mudanças e consequências advindas da textualidade eletrônica no espaço escolar e no ensino de História.

O segundo capítulo refere-se à *WebQuest* e seu potencial educacional, bem como quanto ao histórico e o conceito apontado por seus idealizadores Dodge (1995) e March (1998), considerações sobre o uso de *WQ's* na educação a luz das

considerações de estudiosos como: Hahn e Giovanni (2015); Almeida e Grinberg (2009); Moreira (2011); Hahn (2016); Bottentuit Junior e Coutinho (2008); Abar e Barbosa (2008); sua estrutura e detalhamento dos seus componentes. Aborda também a aprendizagem em colaboração, já que as *WQ's* assentam-se em um contexto voltado para a aprendizagem colaborativa.

Já o terceiro e último capítulo, traz o detalhamento dos aspectos metodológicos da pesquisa, caracterização, contexto e local da pesquisa, a apresentação da “*Webquest* Representações da Identidade Negra no Brasil”, seu processo de construção, descrição dos seus componentes, bem como os seus aspectos técnicos, além de apontar para os resultados da análise descritiva dos dados empíricos coletados durante a pesquisa e a apresentação do produto final, em forma de um tutorial para criação de uma *WebQuest*, criado pelo professor-pesquisador no intuito de auxiliar outros professores quanto a produção de *WQ's* para uso e aplicação no ensino de História.

Por fim, nas considerações finais, baseando-se nas questões norteadoras da pesquisa, apresenta-se, as principais conclusões, a trajetória ao longo da pesquisa, as percepções sobre o uso e aplicação da *WebQuest* “representações da identidade negra no Brasil”, as limitações na pesquisa e em torno do uso das TDIC no ambiente escolar e algumas considerações que podem nortear pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1 - TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA

Nas últimas décadas da segunda metade do século XX, conhecemos a “terceira onda ou a era da informação³”, pois houve uma maior difusão dos computadores e o acesso crescente a internet/web, o que permitiu, paulatinamente, o armazenamento, a distribuição de informações e o acesso de usuários em todo o mundo aos diversos bancos de dados disponibilizados na rede, fazendo com que “a informação penetrasse na sociedade como uma rede capilar e ao mesmo tempo como infraestrutura básica” (SILVA, 2007, p. 28)

Essa fluidez das informações na nossa sociedade deve-se a popularização das tecnologias digitais, pois de acordo com Caimi (2014, p. 166) “Esse fenômeno, que os autores classificam como terceira revolução nos suportes de informação, produziu importantes transformações na dinâmica da sociedade contemporânea, em suas instituições, na vida das pessoas”.

Um novo contexto social se delineou a partir da “convergência explosiva do computador com as telecomunicações” (SILVA, 2007, p. 29), causando mudanças profundas na infraestrutura de processos sociais tais como: educação, cultura, economia, lazer, etc.

Este novo contexto social no qual as relações ocorrem em ambientes virtuais, sendo que de forma semelhante ao mundo real, na perspectiva de Recuero (2014, p. 17) “Tratam-se de novas formas de “ser” social que possuem impactos variados na sociedade contemporânea a partir das práticas estabelecidas no ciberespaço”. Essas interações propiciadas principalmente pela troca de informações no ciberespaço⁴, geram a construção de novos conhecimentos, práticas de leitura, distribuição e troca das informações.

Dentro dessa perspectiva, Lévy (2007, p. 25-26) salienta que:

³ Alvin Toffler (1995), cientista social norte-americano, coloca que é possível dividir, em função de suas características, as sociedades em três ondas civilizatórias: a primeira é a agrícola, a segunda é a industrial e a terceira é a digital. (KAMPFF, 2009, p. 21). Alvin Toffler, publicou um livro em 1981, chamado “A terceira onda”, sendo uma importante publicação para divulgação da ideia de uma “era da informação”.

⁴ Optamos por adotar o conceito de Lévy (1999, p. 39), que define ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização.

O papel da informática e das técnicas de comunicação com base digital não seria “substituir o homem”, nem aproximar-se de uma hipotética “inteligência artificial”, mas promover a construção de coletivos inteligentes, nos quais as potencialidades sociais e cognitivas de cada um poderão desenvolver-se e ampliar-se de maneira recíproca. Dessa perspectiva, o principal projeto arquitetônico do século XXI será imaginar, construir e organizar o espaço interativo e móvel do ciberespaço.

As transformações sociais e históricas proporcionadas pelos avanços tecnológicos, refletem-se no tempo presente. Atualmente, em um mundo digitalmente conectado, a maioria dos nossos jovens e adolescentes carregam os seus dispositivos móveis - sejam eles *laptops*, telefones celulares, *smartphones*, *tablets*, etc; para conectar-se na *web*, compartilhar textos, enviar mensagens, ler e estudar *online*, mudando a forma como as pessoas se comunicam e interagem de maneira jamais vista em outros períodos da nossa história, já que, conforme Palfrey e Gasser (2011, p. 13), a “[...] invenção e a adoção das tecnologias digitais por mais de um bilhão de pessoas no mundo todo ocorreu no período de poucas décadas”.

Com o surgimento e expansão da rede mundial de computadores em meados da década de 70 e início dos anos 80, Suzuki e Rampazzo (2009, p. 8), apontam que “cada tecnologia desenvolvida modifica algumas dimensões da nossa inter-relação com o mundo, da percepção da realidade, da interação com o tempo e com o espaço”. Nessa ótica, as relações sociais estabelecidas entre os diferentes sujeitos históricos levaram a uma interação muito mais intensa entre o real e o virtual, mediado por uma nova configuração tecnológica.

Logo, as tecnologias digitais viabilizaram novas formas de acesso e divulgação das informações, e hoje, com a ampliação e popularização da Internet e de outras tecnologias de comunicação e informação, a interatividade e interação entre as pessoas mediada por tecnologias digitais culminaram com novas dinâmicas sociais, proporcionada pela ampla interligação das pessoas por meio do ciberespaço, que segundo Lévy (1999, p. 31) define-se como “[...] novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento”, espaço este onde o sujeito coloca-se, ao mesmo tempo, como produtor e consumidor de informações, e que, na perspectiva de Lévy (1999), é o principal canal de comunicação e suporte da memória da humanidade no corrente século.

Em meio a esses avanços tecnológicos e a configuração das novas dinâmicas sociais, mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC,

emerge a sociedade em rede⁵ (CASTELLS, 1999) e, com ela, aumenta o número de nativos digitais e de imigrantes digitais. Sobre estes, Selva Guimarães esclarece que:

Nativos digitais: assim são denominadas aquelas pessoas que nasceram e cresceram na cultura informatizada pós-1980, que acompanharam o desenvolvimento tecnológico, as mudanças, e que foram e estão sendo alfabetizados imersos em uma nova (para os velhos) linguagem, a digital. Enfim, formam aquele grupo de pessoas que sempre viveu no mundo informatizado. Os imigrantes digitais são as pessoas para quem a informática é uma novidade; fazem parte de gerações anteriores, que não nasceram na era digital, mas estão aprendendo a lidar com a tecnologia. (FONSECA, 2012, p. 363)

Portanto, a utilização dos recursos provenientes do ciberespaço e materializados pela *Web 2.0*⁶ no processo de ensino - aprendizagem em História pode conduzir a uma proximidade real do mundo vivido pelos alunos, haja visto a mudança de hábitos da sociedade, que requer, hoje (2018), formas distintas de aprender daquelas que tradicionalmente conhecemos, fazendo emergir novas perspectivas educativas com novos modos de interação, socialização e de convivência, possibilitado pelo acesso, criação e o uso de materiais educativos mediadas pelas tecnologias digitais em rede. Pois a:

A internet oferece um vastíssimo campo de possibilidades de acesso, criação e uso de materiais educativos, destacando-se livros de texto digitais, e-books, livro- web, enciclopédias online; sítios especializados de acesso a arquivos, hemerotecas, com documentação digitalizada, [...]; atividades de *webquest*, individuais ou cooperativas, em que os alunos analisam informações procedentes de páginas web pré-selecionadas pelo professor; recursos cartográficos com imagens de satélite, como Google Maps ou Google Earth. (CAIMI, 2014, p.176).

⁵ Para Manuel Castells, o termo sociedade em rede refere-se ao novo perfil da sociedade da informação, procurando entender desta forma uma sociedade na qual os elementos digitais são proeminentes. Já que “embora a forma de organização social tenha existido em outros tempos e espaços, o novo paradigma da tecnologia da informação fornece a base material para sua expansão penetrante em toda a estrutura social”. (CASTELLS, 1999, p. 565)

⁶ O conceito de *web 2.0* é apresentado em MARTINO (2015, p.13) como “Uma plataforma dinâmica, em constante transformação gerada pelas interações entre usuários. As redes sociais, o *Google* e as produções colaborativas seriam exemplos desse cenário”. Segundo Santaella (2013, p. 31) “O termo adquiriu rapidamente domínio público e ele parece confortável para indicar as mudanças pelas quais a Web passou a ser utilizada por desenvolvedores e usuários, o que se manifesta, entre outras coisas, em ambientes de interação e participação com suas plataformas e linguagens específicas”. Apesar da Web 2.0 ser a forma predominante atualmente, estamos caminhando para Web 3.0 ou Web semântica, a terceira fase da Web, que “trabalha com a atribuição de significados aos termos nos motores de busca, de modo a satisfazer a intenção de cada usuário quando busca uma informação e espera receber uma resposta que seja tão precisa quanto possível.” (SANTAELLA, 2013, p. 35)

Conforme aponta Hernández e Sancho (2006, p. 19), “muitas pessoas interessadas em educação viram nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação o novo determinante, a nova oportunidade para repensar a educação.” E no decorrer das últimas décadas, uma das principais discussões na área da metodologia, pesquisa e do ensino de História, remete-se ao uso progressivo de diferentes fontes e linguagens, tais como: cinema, televisão, documentos, fontes iconográficas, tecnologias digitais da comunicação e informação, etc; Selva Guimarães (2012) aponta que o uso de diferentes linguagens se trata de uma opção metodológica a qual o historiador, o docente e os discentes podem ampliar seu olhar e produzir conhecimento de forma interdisciplinar.

Trata-se de uma opção metodológica que amplia simultaneamente o olhar do historiador, de professores e alunos, e o campo de estudo, fazendo com que o processo de produção de conhecimentos se torne interdisciplinar, dinâmico e flexível. As fronteiras disciplinares são questionadas; os saberes são religados e rearticulados em busca da inteligibilidade da história. Isso requer de nós, professores e pesquisadores, um aprofundamento de nossos conhecimentos acerca da constituição das diferentes linguagens. (GUIMARÃES, 2012, p. 258).

É importante ressaltar que, as tecnologias digitais não são neutras e seu uso tem provocado transformações, sejam elas sociais ou culturais, e no cerne deste processo de transformações, insere-se o espaço escolar e seus agentes escolares, que necessitam acompanhar o acelerado desenvolvimento tecnológico. Dentre estes agentes escolares, estão os professores, profissionais que se dedicam à docência, que “É uma atividade complexa e desafiadora, o que exige do professor uma constante disposição para aprender, inovar, questionar e investigar sobre como e porque ensinar”. (PESCE; ANDRÉ, 2012, p. 40).

Já que, segundo Porto (2006, p. 43), “Novas formas de pensar, de agir e de comunicar-se são introduzidas como hábitos corriqueiros. Nunca tivemos tantas alterações no cotidiano, mediadas por múltiplas e sofisticadas tecnologias.” Cabe então ao professor, e de história especialmente, a compreensão deste novo cenário educacional que se vislumbra e transforma-se a cada dia, a fim de incorporar na sua prática pedagógica o uso das tecnologias digitais, enriquecendo a práxis e experiência educacional dos discentes, tornando o ensino mais interessante.

Costa e Ferreira (2014), apontam que o docente auxiliado pelas ferramentas digitais podem ampliar e modificar o seu fazer pedagógico.

À medida que o professor nota que, com o auxílio das ferramentas digitais, pode fazer mais do que está acostumado, começa a refletir sobre sua prática e sobre o potencial dessas ferramentas, modificando o seu fazer pedagógico. Assim, proporciona ao aluno aprender utilizando as tecnologias que o apoiarão no processo de reflexão, construção e reconstrução do conhecimento por meio de informações do mundo exterior. (COSTA; FERREIRA, 2014, p. 88).

Pois em termos estruturais, a escola do século XXI não difere daquela do início do século passado, no entanto, os estudantes de hoje não aprendem da mesma maneira que os do século anterior, pois o acesso as tecnologias digitais têm-se expandido nos diversos espaços que configuram a sociedade em rede. Logo, de acordo com Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 47), as “Crianças e jovens estão cada vez mais conectados as tecnologias digitais, configurando-se como uma geração que estabelece novas relações com o conhecimento e que, portanto, requer que transformações aconteçam na escola”.

Por isso, sendo a escola um espaço formal de educação, novos desafios lhe são postos, sendo necessário aos docentes reverem as suas práticas dentro do processo educacional, para atender a necessidade dos discentes frente as mudanças provocadas pelo uso das TDIC dentro e fora do espaço escolar. Segundo Fonseca (2009, p. 172) “Ainda temos várias limitações e problemas, sim. A realidade escolar brasileira é diversa e desigual. Mas as possibilidades se abrem a cada dia. Por isso temos que estar ‘antenados’, como dizem nossos alunos”.

1.1 Formação Docente e Tecnologias Digitais

A inserção na escola de recursos tecnológicos e sua utilização pelos professores, é uma discussão que merece destaque, pois é na escola e através dos docentes, como mediadores deste processo, no qual tecnologias e conhecimentos integram-se no sentido de produzir novos conhecimentos, sendo necessário, portanto, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica-DCNEB “[...] repensar a formação dos professores para que possam enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são confiadas na sala de aula e além dela” (BRASIL, 2013, p. 171).

Em meio a essa transformação cultural que estamos vivendo provocado pelo acesso exponencial a recursos e meios digitais de informação e comunicação, é

necessário que os docentes mergulhem nessa cibercultura⁷, para compreender o universo dos chamados “nativos digitais”, os professores, portanto, devem se apropriar das ferramentas digitais, a fim de potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, Beth Almeida ressalta que:

Compreender as diferentes formas de representação e comunicação propiciadas pelas tecnologias disponíveis na escola bem como criar dinâmicas que permitam estabelecer o diálogo entre as formas de linguagem das mídias são desafios para a educação atual que requerem o desenvolvimento de programas de formação continuada de professores. (ALMEIDA, 2005, p. 63).

Em entrevista à revista *Gestão Educacional*, Pierre Lévy, quando indagado se a forma de ensinar mudaria nos próximos anos, apontou para um cenário de mudanças que requer uma preparação dos alunos para essa nova realidade, porém, é necessário que os profissionais da educação se preparem antes para ensinar no novo cenário que se constitui.

Sim, estamos no início de uma grande transformação cultural. Hoje, nós podemos estar em dois lugares ao mesmo tempo. O banco de dados da internet funciona como uma biblioteca única de todo o mundo. E nós podemos usar essas informações, que podem estar em outros idiomas, porque já há ferramentas que traduzem tudo para nós. Esses três processos eu chamo de ubiquidade, interconexão e manipulação automática de símbolos. Essa é a nova situação que vivemos. Isso está ligado à educação, porque temos que preparar os alunos para essa nova realidade. Mas temos que nos preparar antes de ensinar. (MESQUITA, 2013, p. 1).

Mesmo com a crescente utilização de tecnologias digitais no ensino, a experiência de trabalhar com uma nova metodologia em sala de aula sempre foi um grande desafio para os professores, que na sua grande maioria são “imigrantes digitais”, já que o novo sempre causa um pouco de estranheza e desconforto, principalmente quando se trata do uso de recursos tecnológicos digitais, porém, tais recursos podem facilitar o processo de ensino - aprendizagem, conforme nos explicita Torres (2011, p. 02), “é essencial que o estudante tenha acesso aos mais variados

⁷ O conceito de cibercultura é proposto pelo filósofo francês Pierre Lévy na obra intitulada *Cibercultura*, o conceito de "cibercultura", segundo Lévy, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 16).

tipos de tecnologias, desde as mais simples até as mais sofisticadas para que possa refinar sua percepção”.

A aceitação e compreensão sobre o uso das tecnologias digitais por parte dos docentes, é o passo inicial, para inclui-las como ferramentas que possam enriquecer a prática pedagógica, de forma que contribua para uma aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento da autonomia dos discentes.

Dentro dessa perspectiva, Nóvoa (2011, p. 14) salienta que:

Os professores reaparecem no século XXI como “elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias* (grifos nossos)”. (apud GUIMARÃES 2012, p. 113).

O texto das Diretrizes Nacionais da Educação Básica, nos lembra que as “tecnologias da informação e comunicação modificaram e continuam modificando o comportamento das pessoas e essas mudanças devem ser incorporadas e processadas pela escola para evitar uma nova forma de exclusão, a digital” (BRASIL, 2013 p. 167). Assim, a escola, deve constituir-se como um espaço democrático, na qual diversas possibilidades de aprender e ensinar devem estar presentes, haja visto, as inúmeras fontes, materiais e linguagens, que tem sido incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem.

O uso de tecnologias digitais da informação e comunicação na educação, em especial na área de Ciências Humanas e Sociais, é uma proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs), desde os anos 2000, e seu uso e aplicação devem ser explorados, para que o educando possa “entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para o planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe” (BRASIL, 2000, p. 96). A exploração das propriedades constitutivas dessas tecnologias aplicadas ao ensino de História, podem permitir a inovação prática na sala de aula por parte dos docentes, além de proporcionar aos discentes a base para construção de novos conhecimentos, a seleção de informações em distintas fontes disponíveis na *web* e o uso de recursos tecnológicos distintos.

Tal proposta é reforçada, anos mais tarde, com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica DCNEB (2013), que faz referência as diretrizes

indicadas no I Plano Nacional de Educação (PNE)⁸ 2001-2010, e apontaram as qualidades esperadas do professor, das quais destaca-se no artigo VI, “domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério” (BRASIL, 2013, p. 172).

No entanto a presença das TDIC, aplicadas a educação histórica e ao seu ensino por si só não é garantia de uma maior qualidade no processo de ensino-aprendizagem, pois a aparente modernidade a partir do uso de tais recursos no processo de ensino pode mascarar ainda um ensino tradicional, pautado na memorização tradicional das informações por parte dos discentes, assim, a formação pedagógica dos docentes se converte em um dos fatores-chave para o uso dos recursos digitais.

Formação esta já sinalizada pelo Decreto nº 6.755/2009, que estabeleceu alguns objetivos para a Política Nacional de Formação de Professores, dentre estes o artigo IX chama atenção, ressaltando ser necessário “Art. IX – promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos” (BRASIL, 2013, p. 172-173).

Mesmo com o incentivo das diretrizes e das políticas de incentivo a formação docente, alguns professores ainda possuem dificuldades em lidar e incorporar as TDIC no fazer docente, sendo um reflexo da sua formação inicial, incidindo diretamente na sua prática pedagógica, já que, segundo Bacich, Tanzi e Trevisani (2015, p. 90), “Apenas alguns cursos de licenciatura trazem uma ementa pautada em ferramentas tecnológicas e ensino on-line”.

Além do fator formação docente, Caimi (2014) elenca outros fatores que produzem um descompasso entre o ritmo com que as TDIC avançam na sociedade e sua penetração no espaço escolar.

Essa suposta brecha entre escola e sociedade no uso das tecnologias da informação, comunicação e interação pode ser entendida sob muitos aspectos: alguns de caráter financeiro, como alto custo de instalação e manutenção de equipamentos nas escolas, alguns de cunho educativo, como o apego a formatos pedagógicos de maior tradição ou o predomínio de certos

⁸ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos, em 25 de junho de 2014, em esforço conjunto e com a assistência técnica do Ministério da Educação (MEC), os estados, o Distrito Federal e os municípios envidaram esforços para a elaboração ou adequação dos planos de educação, aprovando o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), assegurado por meio da Lei nº 13.005/2014.

modelos de formação dos professores; outros de natureza cultural e de mentalidade, como o receio da perda de controle sobre o processo de ensino-aprendizagem, a falta do domínio dos professores no manuseio desses suportes digitais, as mudanças que pressupõem nos papéis convencionais de professor e aluno para enumerar apenas alguns. (CAIMI, 2014, p. 174-175).

Desta maneira percebe-se que a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação é um grande desafio para a escola e os docentes que queiram adquirir alguma competência e habilidade no tocante ao uso destas, já que é necessário adequar-se as novas demandas socialmente impostas nesta era de informação e conhecimento, pois, “Ensinar e aprender são desafios que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento”(MORAN, 2000, p. 12)

Posto o desafio ao professor, cabe a ele explorar as potencialidades educativas das ferramentas digitais, repensando a dimensão individual e coletiva do processo educacional, tornando-se um intermediário entre o aluno e as fontes históricas disponibilizadas na *web*, nesse aspecto, Lévy (1999, p. 157), aponta que “o professor é incentivado a torna-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos”.

Assim, o acesso aos recursos tecnológicos atuais podem melhorar e aperfeiçoar o seu fazer pedagógico em sala, conforme Junior (2013, p. 8), “As tecnologias da informação facilitaram as interações entre as pessoas, trazendo assim, novas possibilidades para o processo de ensino aprendizagem no campo educacional”. Portanto cabe aos docentes, em especial os de História, apresentar possibilidades de uso dos mais diferentes recursos didáticos e tecnológicos que possam viabilizar um aprendizado significativo, colaborativo e interessante para os discentes, despertando o interesse em relação ao conteúdo ministrado.

1.2 Sobre a aproximação entre as Tecnologias Digitais e Ensino de História

Nesta seção situaremos a discussão entre História e a utilização de diferentes fontes e linguagens aplicadas ao seu ensino, em especial as tecnologias digitais,

desta forma, cabe-nos pensar e estudar um tempo específico, *o tempo presente*⁹, que traz consigo, várias questões que possibilitam amplas discussões no que se refere ao *métier* do historiador na sociedade da informação, Ferreira e Franco (2013, p. 72) apontam que, “Nesse sentido, a legitimidade do tempo presente como objeto de investigação histórica abriu espaço para uma nova gama de estudos e questões teóricas e metodológicas para o ofício do historiador.”

A História, em todas as suas dimensões, não ficou de fora da influência promovida pelo processo de informatização da sociedade, sendo o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação objeto de debates e estudos entre pesquisadores, educadores e professores da área, o que demonstra não só a preocupação com a História como disciplina escolar, mas conduzem a percepção necessária de que é “[...] impossível deixar de fazer uso da informática, mas não é possível deixar de se preparar para debater as implicações metodológicas de suas aplicações” (FIGUEIREDO, 1997, p. 594).

Nesse sentido, o uso das TDIC pode oferecer amplas possibilidades a História e ao seu ensino, dada a infinidade de recursos, informações e fontes disponíveis no ciberespaço, sendo necessário reflexões por parte dos docentes e pesquisadores, pois “A questão do armazenamento, tanto das informações como de fontes bibliográficas que interessam ao pesquisador em História também passa pela informática e merece atenção” (TAVARES, 2012, p. 303).

Ressalta-se, porém, que apesar do aumento crescente das informações e difusão dos recursos tecnológicos, os mesmos não devem ser encarados como substitutos do papel do professor em sala de aula, neste processo as tecnologias digitais devem ser tidas como ferramentas de apoio a prática docente. De acordo com Schimidt (2009, p. 64), “constata-se que, neste processo, não basta ater-se às

⁹ O conceito formulado por François Bédarida, *histoire du temps présent*, ganha destaque na Alemanha, e especialmente na França, onde esse novo campo da História se desenvolveu, ganhando notoriedade e tornando-se mundialmente conhecido a partir de 1978, quando François Bédarida, cria na França o *Institut d'histoire du temps présent (IHTP)*, dirigindo-o até 1990. De acordo com Motta (2012, p. 30), segundo os informes do próprio instituto, sua história se escreve dentro de um duplo contexto: em primeiro lugar, a anamnese coletiva que viu o despertar de uma memória europeia e internacional da Segunda Guerra Mundial e de suas sequelas e, em segundo, o surgimento de uma nova historiografia contemporânea, “entendida em seu sentido etimológico, que ganhou plena legitimidade no campo científico”. Devemos, também, a François Hartog importantes reflexões sobre o tempo presente. Em seu livro *Régimes d'historicité*, ele defende a ideia de presentismo, ou seja, o foco posto no presente (por si e em si). Segundo Hartog (1996, p. 11) “Não apenas uma história do presente é possível, mas o presente, enquanto o ponto de que parte o historiador e para o qual ele volta, torna-se a categoria principal da reflexão histórica.”

características e potencialidades próprias das novas tecnologias, mas também refletir e retomar a sua interação com os currículos e com a prática pedagógica em sua totalidade.”

Corroborando com Schimidt, Selva Guimarães esclarece que:

O processo de ensino e aprendizagem pode ser enriquecido e ampliado com a incorporação de novas fontes de saberes, como a Internet, sem, contudo, desprezar outras fontes, ou torna-la “a mais confiável”, “a mais importante na atualidade”. (FONSECA, 2009, p. 193).

Frisamos desta maneira, ser necessário, por parte dos professores, no que tange ao uso de recursos tecnológicos, em especial no ensino de História, que ao utilizar tais recursos disponibilizados na *web 2.0*, o professor deve tomar alguns cuidados, pois “O entusiasmo por essas conquistas técnicas deve estar mesclado a algumas cautelas, para evitar que se transforme num deslumbramento com a aparelhagem, destituído de pensamento sobre os instrumentos e as conclusões a que elas nos dão acesso” (SILVA; FONSECA, 2007, p. 86).

Portanto, ao refletir sobre seu uso e ao inseri-las no âmbito do ensino de História, abre-se o caminho para a renovação dos métodos de ensinar e aprender História, de modo a favorecer e amplificar a compreensão dos processos históricos que levam a formação e a constituição dos sujeitos no tempo presente. Logo:

Nas últimas décadas do século XX e na primeira do século XXI, a produção historiográfica e educacional não somente se ampliou de forma consistente e gradativa, como alargou sua presença na indústria cultural incluindo aqui os diferentes espaços de produção de novas tecnologias e artefatos, objetos que fazem parte da cultura contemporânea. (GUIMARÃES, 2012, p. 19).

Sendo assim, novas demandas sociais estão postas, e impõe-se tanto aos historiadores, quanto aos professores de História e ao seu ensino, sendo necessário refletir e discutir sobre as novas perspectivas que se abrem com a utilização dos recursos digitais no campo do conhecimento historiográfico, ensino, pesquisa e aprendizagem, pois “é inegável que as transformações tecnológicas, aliadas à crescente produção de equipamentos e programas em atendimento às demandas do mercado, vêm fazendo uma significativa alteração de usos, costumes e práticas, especialmente entre os jovens” (TAVARES, 2012, p. 301).

Portanto, evidencia-se as mudanças que essa nova geração, a dos nativos digitais, tem com o saber, num contexto marcado pela leitura de hipertextos¹⁰, mudança no ritmo da aprendizagem e a acelerada velocidade na circulação das informações, o que faz com os professores, particularmente o de História, busque mecanismos que os aproximem do mundo dos discentes, contribuindo para aprendizagem histórica¹¹, assim, “é preciso pensar sobre algumas perspectivas básicas no contato com a informática no campo do conhecimento histórico, tanto na pesquisa quanto no ensino e na aprendizagem” (SILVA; FONSECA, 2007, p. 86).

Desta feita, o ensino de História, quando transposto didaticamente, auxilia e possibilita aos alunos uma reflexão no sentido da compreensão, interpretação e orientação na vida prática, resultando em uma aprendizagem histórica que proporciona aos discente uma nova leitura do “mundo”.

Segundo Schimidt e Cainelle (2009):

Atualmente, a preocupação com a importância do conhecimento histórico na formação intelectual do aluno faz com que um dos objetivos fundamentais do ensino seja o de desenvolver a compreensão histórica da realidade social. Assim, compreender a história com base nos procedimentos históricos tornou-se um dos principais desafios enfrentados pelo professor no cotidiano de sala de aula. Esse desafio é um passo interessante na construção de uma prática de ensino reflexiva e dinâmica, podendo-se afirmar que ensinar História é fazer o aluno compreender e explicar, historicamente, a realidade em que vive. (SCHIMIDT; CAINELLI, 2009, p. 53).

No entanto, percebe-se ainda hoje nas escolas, um crescente desinteresse nas aulas por boa parte dos alunos, já que houve uma mudança na relação desses jovens com a escola e muitos consideram as aulas e a escola desconectadas de seu mundo (CAIMI, 2014), e nas aulas de História isso se acentua, já que muitas vezes a maneira como as aulas são ministradas, principalmente de forma expositiva, dão a entender que o conhecimento histórico é algo ultrapassado, estático e memorizado, Segundo Schimidt e Cainelli:

¹⁰ O conceito de hipertexto é discutido por Pierre Lévy (1999). Na obra cibercultura, o autor o define como um texto em formato digital, reconfigurável e fluído. Adotaremos o conceito proposto por Lévy no decorrer do texto.

¹¹ Concebemos o conceito de aprendizagem histórica, como um processo de mudança na estrutura da cognição histórica, por meio de processos que visam o desenvolvimento do pensamento e formação da consciência histórica, que não limita-se apenas ao enunciado de datas, eventos, e narrativa dos fatos. Segundo Rüsen (2010c), “Aprender é um processo dinâmico, ao longo do qual o sujeito aprendiz passa por mudanças. Ele adquire alguma coisa, apropria-se de algo: um entendimento, uma capacidade ou um misto dos dois” (RÜSEN, 2010c, p. 106).

A dinâmica da subjetividade fica estagnada quando a História é ensinada como algo certo, dado. O conhecimento histórico quando passa a ser aprendido apenas pela recepção evita - em vez de promover - a habilidade de dar sentido a história e de orientar de acordo com a experiência histórica. (SCHMIDT; CINELLI, 2009, p. 19-20).

Portanto, ensinar História é poder criar possibilidades para que os alunos aprendam a refletir de forma crítica sobre a sua realidade, dando, assim, significado aos conteúdos apreendidos. De acordo com Schimidt (2009, p. 57), é despertar o senso crítico para “entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom” e sim através de pesquisas, de redescobertas.

Deve-se ter em mente que a sala de aula não deve ser um espaço para simples transmissão de conteúdo, mas antes disso, um ambiente de partilha de experiências entre os docentes e discentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a novidade na sala de aula é necessária, e deve-se procurar meios para conseguir transformar o passado, que parece ser tão antigo, em objeto novo. Logo:

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas em problemáticas. (SCHMIDT, 2004, p. 57).

Há um grande desafio posto aí nesse processo de informatização, seja para os docentes, discentes e/ou para o ensino de História, que não ficou excluído do processo de informatização que todos os setores da sociedade vêm passando, sendo a *World Wide Web* (rede mundial de computadores), uma ferramenta didática imprescindível para lidar com a distribuição de informações e conhecimento. Segundo nos afirma Ferreira e Franco:

[...]. Pelo contrário, a internet revela-se cada vez mais um elemento incontornável na vida das pessoas. O ensino de História pode se beneficiar na medida em que capacitar alunos e professores a selecionar e a distinguir as fontes onde foram extraídas suas informações e, assim, fazer com que a internet se constitua num recurso didático e pedagógico a mais, na medida em que fornece, com rapidez inigualável, várias possibilidades de leitura. (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 166).

O Ensino de História se beneficiou dessa expansão da informática e seus recursos, e da possibilidade de uso para as pesquisas aplicadas ao ensino de história; pois de acordo com Rosa (2011, p. 14), “Do mesmo modo que alguns historiadores

se dirigem aos arquivos físicos para obter material inédito na pesquisa acadêmica, atualmente, a Internet também pode propiciar essa experiência.”

Assim, os professores de História, podem acessar as fontes históricas disponibilizadas na *web*, a fim de selecionar e ampliar o leque de fontes, que podem ser usadas didaticamente nas aulas de História, pois no momento presente, não se pode ignorar o uso dos computadores e da internet, sem porém, pensar que a pesquisa e o ensino de História deve-se ater apenas a tais recursos, pois as transformações causadas pelos recursos tecnológicos, vão além do campo de pesquisa dos historiadores e professores de História.

Não cabem aqui as explicações técnicas mais detalhadas, senão as referidas às possibilidades da informática para a pesquisa histórica. Atualmente, o historiador tem acesso a uma quantidade quase infinita de informações, distribuídas em centenas de milhares de sites que oferecem análises de fatos históricos, cronologias, biografias, reproduções de imagens de quadros, esculturas, obras arquitetônicas, músicas, dicionários, enciclopédias, embora parte desse material não siga padrões acadêmicos ou científicos, seja na seleção de fatos ou temas, seja na análise destes. (TAVARES, 2012, p. 308).

A facilidade com a qual se acessam os dados e informações disponibilizados na *web 2.0*, trouxe ganhos para o processo de ensino-aprendizagem, a orientação quanto a navegação no “mar de informações” que a rede oferece, de acordo com Silva e Porto (2012, p. 87) “Em certos casos, quando são principiantes, é necessário que sejam orientados prioritariamente sobre o manuseio do computador, os passos apropriados para a navegação e as possibilidades que o mundo digital pode oferecer”.

Desta forma, cabe ao professor orientar os seus alunos a adquirirem competências para localizar, selecionar, acessar, e usar as informações disponibilizadas na *web*, para isso, o professor pode lançar mão de projetos colaborativos baseado na inteligência coletiva¹², contribuindo para a aprendizagem dos discentes.

Nessa perspectiva Maria da Graça Setton, destaca:

¹² O conceito de inteligência coletiva é debatido por Pierre Lévy, nas obras: *A inteligência Coletiva e o que é Virtual?*. Para Lévy trata-se de uma “inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências. Acrescentemos à nossa definição este complemento indispensável: a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas.” (LÉVY 2010, p. 28-29)

Nesse sentido, a principal função do professor não pode ser mais a difusão dos conhecimentos que agora é feita de maneira mais eficaz por outros meios. A competência do professor deve se deslocar no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor se torna um animador da inteligência coletiva que estão ao seu encargo. (SETTON, 2015, p. 103).

Assim, no contexto atual, significa dizer que a aproximação das tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino de História, deve ser levado em conta, pois de acordo com as DCNEB (2013, p. 25-26), “Essa distância necessita ser superada, mediante aproximação dos recursos tecnológicos de informação e comunicação, estimulando a criação de novos métodos didático-pedagógicos, para que tais recursos e métodos sejam inseridos no cotidiano escolar”. Dessa forma, as tecnologias digitais, deixam de ocupar um espaço de disputa, podem flexibilizar o currículo, dar suporte e enriquecer a prática do docente, ampliando as possibilidades do uso de novas fontes e linguagens que se aplicam ao ensino de história.

1.3 Letramento Digital e Ensino de História

Atualmente, os recursos digitais estão sendo associados a diversas mudanças, políticas, sociais e culturais, e dentre essas mudanças cita-se a forma de ler, que nas últimas décadas, seja por conta do novo perfil de leitores que surge com a popularização da internet/web ou por conta da ampliação e acesso a recursos digitais diversos, vem modificando-se e exigindo o desenvolvimento de habilidades, que possibilitem a compreensão e leitura dos signos evanescentes e disponíveis no ciberespaço. No centro desse complexo de habilidades, está a capacidade de realizar leituras apropriando-se das tecnologias digitais e seus suportes, algo que exige um domínio do letramento digital. Buscaremos portanto discorrer nesse tópico sobre as mudanças e consequências advindas dessa modalidade de letramento para o ensino de História: o letramento digital.

1.3.1 Letramento(s) Digital(is)

As transformações advindas da leitura e linguagem digital, impõe-se a História e ao seu ensino, já que a textualidade eletrônica rompe uma lógica que já não é linear, como a inscrição de um livro, abrindo-se para o estabelecimento de novas relações com o saber histórico, tornada possível mediante a multiplicação das ligações

hipertextuais, que é a base da linguagem digital. Sendo, portanto, necessário neste contexto de uso das tecnologias digitais na História e no seu ensino o desenvolvimento de habilidades que contemplem os letramentos digitais.

O termo letramento¹³, no seu sentido tradicional, segundo aponta Kleiman (1995, p. 19), é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. A palavra “letramento”, usualmente utilizada em português, se originou da tradução da palavra de língua inglesa “*literacy*”, e conforme nos aponta Soares (1999, p. 17), “*literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Cabe ressaltar que para a autora, neste conceito está implícita a ideia de que a escrita traz diversas consequências, passando de aspectos socioculturais a linguísticos.

Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 1999, p. 17).

De acordo com Buzato (2006, p. 9), autores anglófonos também utilizam o termo “*Literacy*” não só no caso da escrita tradicional/impressa, mas utilizam também o termo no caso de uso dos computadores - “*computer Literacy*”. Partindo dos pressupostos apresentados, mas afinal, em que consiste o letramento digital?

A definição do conceito de letramento digital se dá para além da reprodução de textos em meios digitais, nessa perspectiva, analisando-se o contexto e o momento atual (2018), no qual novas formas de leitura e acesso a informação apresentam-se

¹³ Muito se tem discutido sobre os significados do termo letramento, pois não é raro confundir este termo com alfabetização, para Soares (2004, p. 11), o termo alfabetização refere-se a um “processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica”. Ainda segundo o dicionário de termos Ceale, para Magda Soares, o termo pode ainda ser entendido, atualmente, “como a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o sistema alfabético – e das normas que regem seu emprego.” Já o termo letramento, para Buzato (2006, p. 6), “[...] letramento ou os letramentos são práticas socioculturais que tem sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um determinado grupo social, ajudando manter sua coesão e identidade do grupo, são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e da escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos sócio-culturais”. Soares (2000), ainda destaca que a alfabetização e o letramento, são interdependentes e indissociáveis, embora os dois processos tenham especificidades quanto a seus objetos de conhecimento e aos processos linguísticos e cognitivos de apropriação desses objetos, pois a “alfabetização desenvolvesse *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização” (SOARES, 2004, p. 14).

por meio das telas eletrônicas na cibercultura, é possível refinar e tornar mais claro e preciso esse conceito.

O uso das tecnologias digitais modificou e criou novos hábitos e comportamentos em nosso cotidiano, considerando a importância de se adquirir, na sociedade da informação, conhecimentos e habilidades para participação em práticas sociais em ambientes digitais, com o surgimento e proliferação das redes de telecomunicações, especialmente a web/internet, vimos surgir novas habilidades no tocante ao ato de ler e escrever. A leitura e a escrita em meios digitais, se distinguem e não seguem os mesmos padrões daquelas que são empregadas pelo leitor de um texto impresso como o livro, revistas, jornais impressos e etc.

Situação a qual, para Soares (2002), a tela ou a “janela” do computador, como espaço de escrita, leva a novos processos cognitivos, conhecimento e maneiras de escrever e ler, enfim, a um novo letramento, que chamamos de ‘letramento digital’, pois “atualmente, com escrita digital, surge este novo espaço de escrita a tela do computador” (SOARES, 2002, p. 154).

Sobre essas mudanças e a definição do termo letramento digital, Magda Soares ressalta:

[...] a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um *letramento digital*, isto é, um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p. 151).

Soares (2002), pautando-se nessa definição e nas reflexões sobre a cultura da tela na cibercultura, sugere que o termo letramento seja usado no plural, “letramentos”, pois os usos de diferentes tecnologias criam diferentes letramentos em quem faz uso destas tecnologias no processo de escrita e leitura.

[...] Propõe-se o uso do plural *letramentos* para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*. (SOARES, 2002, p. 156).

Uma outra definição que deve ser mencionada e corrobora com a perspectiva de Soares (2002) é a de Buzato (2006), na sua visão o(s) letramento(s) digital(is), são

práticas sociais amparadas por meio dos dispositivos digitais no mundo contemporâneo.

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p. 16).

Em entrevista à revista, *Educational Leadership*, o autor da *Digital Literacy* (1997), Paul Gilster, define letramento digital como a “capacidade de compreender as informações e, mais importante, avaliar e integrar as informações em vários formatos que o computador pode fornecer”. O educador ainda esclarece ser fundamental avaliar as fontes encontradas na web/internet e coloca-las em contexto para poder compreender as informações acessadas por meio da interface que dá acesso as infovias do ciberespaço.

Gilster (1997), citado por Souza (2007), sugere que para a aquisição de letramento digital sejam necessárias quatro competências básicas, a saber:

A mais essencial delas é a avaliação crítica de conteúdo, ou seja, a habilidade de julgar o que encontramos na rede. A segunda competência é a de ler usando o modelo não-linear ou hipertextual. Além disso, faz-se necessário aprender como associar as informações dessas diferentes fontes, isto é, a construção de conhecimento diante da internet. Finalmente, é importante desenvolver habilidades de buscas para lidar com o que ele denomina "biblioteca virtual". (GILSTER, 1997, p. 155 apud SOUZA, 2007, p. 59).

Em uma perspectiva não exclusivamente técnica, em que o letrado digitalmente tenha que ser um *expert* em conhecimentos técnicos sobre *hardware* e *software*, diante do exposto, pode-se entender letramento(s) digital(is) como um conjunto de competências e habilidades, valores e práticas situados social e culturalmente, necessárias a um indivíduo para acessar, interpretar e compartilhar de maneira crítica as informações que se apresentam em diversos formatos e de variadas fontes nos canais de comunicação digital.

1.3.2 Ensino, História e Leitura Digital

No processo de ensino-aprendizagem de História é necessário ao docente estar atento as mudanças que se impõem a História e ao seu ensino na era da

“textualidade eletrônica”, pois, novos modos de leitura, publicação, acesso, recepção de fontes e discursos históricos estão disponíveis no espaço digital.

De acordo com Chartier (1994), o texto na tela é uma revolução do espaço de escrita, a sua imaterialidade de textos em um não lugar específico, metamorfoseando-se, modifica totalmente a relação do leitor com o texto, as maneiras de ler e os processos cognitivos.

Se abrem possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata da totalidade da obra, tornada visível pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens nem limites. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais. (CHARTIER, 1994, p. 100-101).

A multiplicação de suportes digitais vem diversificando as práticas de leitura e modificando o perfil dos leitores, que usam cada vez mais as interfaces de dispositivos digitais para ler. Santaella (2004; 2014) destaca nesse universo de leitura digital, o “leitor imersivo”, que ao ler transita pelas infovias do ciberespaço, navegando nas suas arquiteturas líquidas.

[...] Esse leitor das telas eletrônicas está transitando pelas infovias das redes, constituindo-se em um novo tipo de leitor que navega nas arquiteturas líquidas e alineares da hipermídia no ciberespaço, espaço este constituído do conjunto de redes de computadores interligados por todo planeta. (SANTAELLA, 2014, p. 218).

O novo tipo de leitor, da cibercultura, por meio dos hipertextos - textos digitais, reconfiguráveis e fluídos - não se restringem mais apenas a lançar mão dos conteúdos e fontes restritas ao domínio dos especialistas, podendo em tempo real na tela, explorar, aprimorar, produzir e compartilhar textos e informações por meio da multiplicação das ligações hipertextuais.

Para Lévy (2010), o(s) leitor(es) digital(is) podem redigir colaborativamente os textos que leem, acessando os hiperdocumentos, que são poderosos instrumentos de escrita e leitura coletiva no espaço digital.

O navegador pode tornar-se autor de maneira mais profunda do que percorrer uma rede preestabelecida: ao participar da estruturação de um texto. Não

apenas irá escolher quais links preexistentes serão usados, mas irá criar novos links, que terão um sentido para ele e que não terão sido pensados pelo criador do hiperdocumento. [...] O corte e a estruturação dessas informações em rede podem ser consideradas como um de suas “leituras” possíveis. (LÉVY, 2010, p. 59-60).

Cabe destacar, que a emergência de um novo tipo de leitor, o leitor imersivo, não pressupõe o desaparecimento dos demais tipos de leitores¹⁴, Santaella (2014, p. 218), salienta que, “desde o livro ilustrado e as enciclopédias, o código escrito foi historicamente se mesclando aos desenhos, esquemas, diagramas e fotos, o ato de ler foi igualmente expandindo seu escopo para outros tipos de linguagens”, sendo assim, entende-se que o conceito de leitura acompanha essa expansão e migração da leitura do impresso para o digital.

Nesse espaço digital os docentes e discentes, na sua grande maioria leitores digitais, tem a sua disposição, um número virtualmente infinito de páginas. Cabe ressaltar que não basta saber acessar a “internet”, é necessário a análise, observação e a leitura crítica das fontes encontradas, para serem utilizadas com finalidades didáticas na História e no seu ensino.

O estabelecimento de novas relações entre os leitores e os modos de ler decorrentes do surgimento de novos suportes e estruturas para o texto escrito, transforma as formas de apresentação da História pois, “A textualidade eletrônica de fato transforma a maneira de organizar as argumentações históricas ou não e os critérios que podem mobilizar um leitor para aceitá-las ou rejeitá-las” (CHARTIER, 2009, p. 59).

Embora, os discursos históricos, a História e seu ensino no processo pedagógico dentro do espaço escolar, esteja sendo transformado pelas mutações que se impõem a História, sua escrita e difusão na sociedade da informação, não se pode esquecer que a centralidade da ação não deve estar na tecnologia em si, mas nos sujeitos, que devem manter um olhar crítico diante do que a tecnologia digital oferece. Nesse sentido Lévy (2010, p. 24) esclarece que, “por trás das técnicas agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens na sociedade.”

¹⁴ Santaella (2004; 2014), destaca também outros tipos de leitores a saber: o leitor contemplativo, que é um tipo de leitor da era pré-industrial, da era do livro impresso, da imagem expositiva, fixa; o leitor Movente, que é o leitor das grandes cidades, filho da revolução industrial, um tipo de leitor em movimento, das misturas de sinais e linguagens que as metrópoles são feitas.

Assim, espera-se que, em meio a crescente comunicação, leitura, escrita e distribuição de textos eletrônicos, por meio de suportes digitais, seja possível aos docentes perceberem que não basta ater-se a técnica¹⁵ em si, mas refletir sobre suas potencialidades e fragilidades no processo pedagógico, de forma que possa possibilitar aos discentes tornarem-se conhecedores das possibilidades do uso destes recursos, em sala e fora de sala, e como dentro da realidade presente podem proporcionar reflexões do mundo individual e coletivo dos sujeitos históricos quando lançam mão destes recursos para aprendizagem histórica.

A relação entre a leitura digital e as diferentes fontes e linguagens, que são utilizadas dentro e fora do espaço escolar, podem possibilitar novas abordagens no ensino de História, enriquecendo a aprendizagem dos discentes por meio do uso de metodologias pedagógicas amparadas em recursos digitais.

Neste cenário, onde usualmente as relações e práticas sociais são permeadas pelo uso de tecnologias digitais, e os discentes geralmente estão expostos a diferentes linguagens, aprendendo e navegando em diferentes sítios da internet e nas redes sociais online através de recursos virtuais, a utilização das *WebQuest's*, como ferramentas de aprendizagem colaboram, para a formação de leitores capazes de desenvolver competências básicas para o processo de letramento digital, permitindo-os, selecionar, analisar, interpretar, comunicar ideias e construir colaborações com maior destreza dentro das demandas sociais que se apresentam na sociedade da informação.

¹⁵ Cotidianamente lidamos com várias tecnologias nos mais variados espaços sociais, dentre estes espaços cita-se, a escola, Kenski (2007, p. 24), ressalta que “As maneiras, jeitos ou habilidades especiais de lidar com cada tipo de tecnologia, para executar ou fazer algo, chamamos de técnica”. O desafio desdobra-se na compreensão das mudanças contemporâneas advindas do uso técnico das tecnologias no espaço escolar, transcendendo a simples habilidade de uso destas sem qualquer reflexão crítica.

CAPÍTULO 2 - O *WEBQUEST* E SEU POTENCIAL EDUCACIONAL

A História, como disciplina e área do conhecimento, no tempo presente, tem se deparado com novas técnicas, métodos e recursos alternativos para o seu ensino, o que tem tornado as aulas em sala e fora dela, mais dinâmicas e ricas para a aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, diversas técnicas de ensino e recursos metodológicos destacam-se, a saber: As TDIC, o acesso a informação via *sites* de História na *web*, *e-books*, sala de aula invertida e demais metodologias ativas e participativas etc.

O avanço e o uso destas técnicas e recursos digitais no ensino, tem proporcionado aos professores de História e seu alunos, em sua grande maioria nativos digitais que mantem-se interconectados, a possibilidade de ensinar e aprender por meio do espaço digital, facilitando o contato com o conhecimento histórico que é produzido e difundido via *web*, e é na escola, conforme nos aponta Bottentuit Junior e Santos (2014), que esses saberes adquiridos são compartilhados entre os alunos e professores tanto na forma presencial como virtualmente.

Portanto, percebe-se que as tecnologias digitais e seus recursos, no tempo presente, proporcionam o que Lévy (2005), denominou de desterritorialização, fato proporcionado pela virtualização de uma pessoa, de uma coletividade, ato ou informação, no qual eles tornam-se “não-presentes”, pois “a sincronização substitui a unidade de lugar, e a interconexão, a unidade de tempo” (LÉVY, 2005, p. 21)

O ato de ensinar e aprender História não tem ficado de fora desse processo em que espaço e tempo são recortados pela interconexão digital, as aulas já não restringem-se apenas a espaços físicos, a comunicação entre professores e alunos está cada vez mais mediada pelas mídias digitais e a internet, e a possibilidade de comunicação e interação face a face ou virtualmente é cada vez maior, Logo:

O que a tecnologia traz hoje é a integração de todos os espaço e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. (MORAN, 2015, p. 39).

Desse modo, isso significa dizer que temos uma mudança na maneira de pensar e ensinar História, pois a inter-relação existente entre educação, ensino de História e os aparatos tecnológicos, estão cada vez mais presentes na rotina dos

atores escolares. Desta forma, percebe-se, como afirma Dos Santos (2017, p. 58), “A educação, como uma área da vida social que comporta muitas e variadas práticas, há muito utiliza diferentes *técnicas* e *tecnologias* como instrumentos mediadores dos processos de ensino e aprendizagem”.

Kenski (2007) ao tratar sobre educação, poder e tecnologias nos chama a atenção para o poder que há na articulação da educação com o conhecimento e as tecnologias, a autora ressalta também o papel do professor nesse processo e no uso que ele faz dos suportes tecnológicos.

Por sua vez, na ação do professor na sala de aula e no uso que ele faz dos suportes tecnológicos que se encontram a sua disposição, são novamente definidas as relações entre conhecimento a ser ensinado, o poder do professor e a forma de exploração das tecnologias disponíveis para garantir melhor aprendizagem dos alunos. (KENSKI, 2007, p. 13)

Percebe-se aí, a importância do professor na aprendizagem dos discentes, sendo necessário por sua parte aliar conhecimentos pedagógicos que integrem a sua prática aos recursos tecnológicos a sua disposição; orientar e propor aos discentes a resolução de atividades que favoreçam uma aprendizagem colaborativa, possibilitando-lhes: aprender e acessar informações além do espaço-tempo da sala de aula, a ressignificar as informações disponíveis na *web*, a construir novos conhecimentos e a desenvolver a espiral da aprendizagem.

Conforme destaca Almeida (2005):

É importante integrar as potencialidades das tecnologias de informação e comunicação nas atividades pedagógicas, de modo a favorecer a representação textual e hipertextual do pensamento do aluno, a seleção, a articulação e a troca de informações, bem como o registro sistemático de processos e respectivas produções, para que possa recuperá-las, refletir sobre elas, tomar decisões, efetuar as mudanças que se façam necessárias, estabelecer novas articulações com conhecimentos e desenvolver a espiral da aprendizagem. (ALMEIDA, 2005, p. 66).

Desta forma, é possível dar sentido e ressignificar as informações a que os aprendizes têm acesso por meio do uso de recursos digitais, dentro e fora do espaço escolar, transpondo didaticamente, desta maneira, por meio das inovações tecnológicas, os conteúdos a serem ensinados. Para Schmidt (2009, p. 65), “para que a prática de sala de aula adquira “o cheiro bom do frescor”, é preciso que se assumam definitivamente os desafios que a educação histórica enfrenta hoje em dia”.

O vídeo, *A Vision of K-12 Students today*, que pode ser acessado via *link* ou *QRcode*¹⁶, sumariza bem a relação que deve haver entre ensino e o uso das TDIC, chamando a atenção para o perfil dos estudantes de hoje, ressaltando que é possível ao professor do século XXI, quando disposto, fazer uso das tecnologias em ambientes de aprendizagem colaborativa, promovendo uma ressignificação na forma de ensinar e aprender.

Figura 1- vídeo *A Visão do K-12 Estudantes de Hoje*



Fonte: Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=PKzyGW-FIBw> > ou por meio do QRcode ao lado da imagem. Acesso em: 05/10/2017

Em razão do acelerado ritmo de mudanças na sociedade nas últimas décadas, ocasionado pelas TDIC, a circulação de informações disponível tem transposto os diversos espaços sociais, e a possibilidade de acesso a documentos e textos históricos não limitam-se mais apenas aos arquivos públicos, museus, livros e manuais didáticos dispostos nas prateleiras das bibliotecas.

Porém, com um *click* pode-se acessar diversos sites que disponibilizam materiais históricos e didáticos para consulta e estudo totalmente digitalizados, e os docentes de História, quando encorajados a integrar as suas aulas uma proposta pedagógica a qual se alie as TDIC, cria-se as condições necessárias para se lidar com o grande volume de informações disponibilizadas na internet no tempo presente.

Martha Gabriel (2013) nos aponta que:

¹⁶ Segundo o dicionário de significados *online* o *QRcode*, ou código QR, é a sigla de "Quick Response", que significa resposta rápida. Ele permite ao leitor de um texto que traz um *QRcode*, acessar *links* que podem encaminhá-lo para um site, vídeo etc, em rede online. Toda vez que aparecer um *QRcode* ao longo de um texto ele pode ser lido por meio do celular, *smartphone* ou dispositivo móvel. Hoje existem diversos leitores gratuitos de *QRcodes* na internet. Disponível em:< <https://www.significados.com.br/qr-code/> > acesso em 05/10/2017. O *QRcode* utilizado foi criado no *QRCode Monkey* é um dos mais populares geradores de código qr online gratuitos. Disponível em:< <https://www.qrcode-monkey.com/#about> > acesso 05/10/2017.

Enquanto no passado as possibilidades de obter informações estavam limitadas a um número determinado de fontes e origens, hoje, a cada dado instantâneo, o volume de informações geradas em tempo real por um número incontável de fontes e origens inunda o presente. (GABRIEL, 2013, p. 74)

Adaptar o espaço digital à educação é uma tarefa que demanda condições apropriadas, pois a cada dia surgem novos recursos (*Webquests*, blogs, *sites* educativos, *podcasts*, aplicativos etc.) que estão sendo disponibilizados na internet para os pesquisadores do ensino, educandos e educadores, e “A “navegação” pela internet é uma possibilidade atraente, no entanto é preciso pensar como esse espaço pode ser melhor utilizado para ensino, neste caso, ensino de História.” (HAHN; GIOVANNI, 2015, p. 437)

Os alunos quando instigados a pesquisar, podem desenvolver atributos como a criticidade, autonomia e criatividade, e a *web* tem demonstrado ser um excelente espaço para o desenvolvimento destes atributos, cabe ressaltar, porém, mesmo sendo necessário promover a autonomia dos estudantes na aprendizagem, no caso da internet, não basta ao professor incentivar a sua utilização para pesquisa esperando que os discentes encontrem eventualmente tudo aquilo que os livros didáticos de História não incluem. É necessário que o docente crie estratégias e utilize recursos que possibilitem a busca, seleção e organização das informações encontradas na internet.

É precisamente aí, e visando atender às demandas de pesquisas orientadas na internet, que surge as *WebQuests*, cuja proposta é possibilitar a essa “geração.com”, conforme definiu Tom March (1998), orientar-se durante a sua navegação e busca de informações pela rede mundial de computadores.

Neste sentido, destaca-se a importância do uso do *WebQuest*, enquanto estratégia para o ensino de História, a pesquisa e o contato com diferentes fontes históricas disponíveis em sites eletrônicos na internet, pois de acordo com Bernie Dodge (1995), um dos idealizadores desta metodologia, é possível, com ajuda da internet, compreender e refinar o conhecimento a partir do uso de uma *WebQuest*.

Desta forma, é importante que os professores de História, vejam a *web 2.0* e seus recursos como aportes facilitadores da aprendizagem dos seus alunos, e que sob sua orientação, é possível aos discentes aprender colaborativamente e encontrar o caminho a percorrer no labirinto de *sites*, materiais e atividades dispostos na internet.

Pois, para March (1998, p. 1) a “*Web* não é apenas útil para a educação, mas, usada de forma eficaz, pode revolucionar a aprendizagem dos alunos.”

Em meio a este cenário educacional, de livre acesso as informações disponibilizadas na rede mundial de computadores, faz-se necessário novas formas de ensinar e aprender na educação, Logo:

O trabalho com Webquests moderniza os modos de fazer educação garantindo acesso a informações autênticas e atualizadas, ou seja, as WebQuests oferecem orientações concretas para que o uso da internet se torne realmente efetivo. (BOTTENTUIT e SANTOS, 2014, p. 12).

Dentro desta ótica, o uso de diferentes fontes e linguagens, a saber as TDIC, tem instigado educadores e pesquisadores da área do ensino de História a “*pensar.com*”¹⁷, nas diferentes maneiras de produzir e ensinar história na cibercultura, com o auxílio e uso pedagógico de diferentes mídias e recursos digitais, cabendo mencionar o que aponta Pierre Lévy, na obra as tecnologias da inteligência.

Compreender o lugar fundamental das tecnologias da comunicação e da inteligência na história cultural nos leva a olhar de uma nova maneira a razão, a verdade, e a história, ameaçadas de perder sua preeminência na civilização da televisão e do computador. (LÉVY, 1993, p. 53).

Neste sentido, a compreensão e a incorporação de recursos e suportes digitais, aplicados ao ensino de História, ampliam a possibilidade do acesso a informação, difusão e compartilhamento do conhecimento histórico por meio do uso de fontes virtuais, que podem ser acessadas a qualquer tempo e espaço com um click de um *mouse* e/ou ao toque na tela de um dispositivo móvel com acesso a internet.

¹⁷ O termo “*pensar.com*” é uma alusão do autor da dissertação ao uso do domínio “. com” para uso na internet, não no sentido comercial de um site, pois foi criado originalmente para esta finalidade, mas é uma forma de referenciar o uso da linguagem digital no ensino de História, por meio da qual é possível comunicar, conectar-se, interagir, e aprender na cibercultura.

2.1 WebQuest: ferramenta metodológica de aprendizagem

Em uma sociedade marcada pela interconexão das redes digitais, adequar o ensino de História ao espaço digital demanda autonomia, disciplina e pesquisa, para atender e dar suporte a um modelo de educação histórica, que nas últimas décadas tem buscado a liberdade do conhecimento, o compartilhamento das ideias por meio de recursos digitais e a promoção de uma aprendizagem colaborativa, a fim de atender os novos ritmos de compartilhamento das informações, de ensinar e aprender na sociedade da informação.

Muitos destes recursos estão na “palma da mão” ou alocados na *web 2.0*, criando múltiplas possibilidades, novos cenários e ambientes de aprendizagem, sejam físicos ou virtuais, para ensinar e aprender História, acessar a diversas fontes históricas a qualquer tempo, em diferentes espaços e construir uma rede colaborativa de compartilhamento de saberes históricos por meio do ciberespaço.

Diante deste cenário, e pensando no vasto campo de investigação sobre o ensino de História e o papel das TDIC na produção e disseminação do conhecimento histórico, surge como possibilidade e estratégia, mediante orientação do professor, para ser uma alternativa no ensino-aprendizagem de História, a metodologia *Webquest*. Sobre essa metodologia, diversas universidades, tanto do Brasil como em Portugal, têm manifestado interesse em estudar seu uso e aplicabilidade como instrumento pedagógico para pesquisa orientada na internet, segundo nos aponta Bottentuit Junior e Coutinho (2008, p. 01)

De facto, tem-se observado tanto no Brasil como em Portugal, um aumento significativo na produção de WQ's. Este facto justificasse pelas inúmeras acções de formação desenvolvidas por educadores e instituições que se preocupam em formar professores sensibilizando-os para a importância da utilização pedagógica das inúmeras páginas de conteúdo disponíveis na Internet.

Aqui no Brasil, segundo os mesmos autores, há uma concentração maior de grupos de estudos sobre *WebQuests*, principalmente na região Sudeste do país, sendo os estudos nas demais regiões ainda tímidos. Embora já sejam estudadas a algum tempo, as *WebQuests*, ainda são pouco conhecidas e aplicadas no ensino de História, como argumentam Hahn e Giovanni e (2015).

Essa metodologia é pouco conhecida no ensino de História nas escolas brasileiras, mas já vem sendo utilizada há alguns anos em todos os continentes, com destaque especial para países como Espanha e Portugal, onde tem mostrado interessantes resultados. (HAHN; GIOVANNI 2015, p. 437-438).

Mesmo pouco utilizada e aplicada no ensino de História, como ressaltado anteriormente, alguns estudos como o de Hahn e Giovanni (2015); Almeida e Grinberg (2009); Moreira (2011); Hahn (2016), têm demonstrado que as *WebQuests* podem facilitar a aprendizagem no tocante ao ensino de História, ajudando o aluno a desenvolver competências específicas relacionadas a aprendizagem histórica, privilegiando a navegação orientada na *web* e proporcionando situações de aprendizagem que vão além do simples registro de dados.

Costa e Carvalho (2006), ressaltam que as *WebQuests*

Podem ser um bom ponto de partida para a aprendizagem não só porque explicitam claramente aos alunos o que têm que fazer, como o vão fazer e como vão ser avaliados, orientando-os para recursos online de fiabilidade e pertinência garantidas e baseando-se, como se referiu, em tarefas pertinentes, estimulantes e ao seu alcance, mas também porque, através de uma *WebQuest*, é possível promover competências específicas, nomeadamente as que estão relacionadas com a) a pesquisa e selecção da informação; b) a comunicação; c) a colaboração e d) a participação social. (COSTA; CARVALHO, 2006, p. 13).

Para que se tenha um esclarecimento sobre o que são *WebQuests*, como foi desenvolvida e por quem, cabe ressaltar, que essa metodologia, *WebQuest*, e o conceito foram criados pelo professor Bernie Dodge¹⁸ e seu colaborador Tom March no ano de 1995 na *San Diego State University*, na Califórnia, visando dar suporte ao professor ao propor aos seus alunos a realização de atividades que integrem recursos disponibilizados na internet. De acordo com Dodge (1995, p. 1) “A *WebQuest* é “uma investigação orientada na qual algumas ou todas as informações com as quais os aprendizes interagem são originadas de recursos da internet”.

A ideia é ajudar os alunos a explorar os recursos que a internet tem para oferecer, o que não é pouco, e ao mesmo tempo, fazer com que os docentes sejam capazes de ajudar seus alunos a não se perderem no leque ilimitado de informações e arquivos que a rede oferece nos diversos sítios eletrônicos. Assim, como ressalta

¹⁸ Bernie Dodge e Tom March estão trabalhando desde o início de 1995 para desenvolver o *WebQuest* como uma estratégia para efetivamente integrar a Web na instrução da sala de aula. Disponível: < <http://tommarch.com/strategies/webquests/> >. Acesso em 20/09/2017.

Abar e Barbosa (2008, p. 12) “O desafio que se impõem a nós, educadores, é integrar o uso da internet na Educação como instrumento de construção do conhecimento, ampliando a possibilidade de experimentação”.

Portanto, o *WebQuest* é uma metodologia de ensino com grandes possibilidades práticas para ser implementada pelos docentes de História nas suas aulas, já que, possibilita ao aluno ou grupo de alunos, através da pesquisa na internet, de forma orientada, entrar em contato com diversas fontes históricas e registros digitais como imagens, museus digitais, sites de História, *blogs*, *e-Books*, e outros, ou seja, é muito mais que uma simples ferramenta tecnológica, é uma metodologia que vai além do simples registro de dados e memorização dos conteúdos, mas, quando bem estruturada e orientada pelo professor criam situações possíveis aos alunos de aprender a aprender.

A luz de estudos como de Bottentuit Junior e Coutinho (2008) tem-se observado que o uso desta ferramenta no ensino pode possibilitar aos discentes o desenvolvimento de competências e habilidades que são preconizadas pelo currículo nacional da educação básica e fundamentais no momento atual em que a nossa sociedade se encontra, na era da “cultura digital”¹⁹, sendo uma ferramenta que pode ser integrada como prática pedagógica para o ensino-aprendizagem, aqui em especial o ensino de História.

De facto, foi possível verificar que os autores consideram as WQ's poderosas ferramentas cognitivas, capazes de promover, para além das aprendizagens, competências transversais preconizadas no currículo nacional do ensino básico e que são fundamentais no contexto da sociedade do conhecimento em que vivemos; referimo-nos é claro às competências de: a) Pesquisa e tratamento de informação; b) Comunicação; c) Relacionamento interpessoal e de grupo; d) Aprender a aprender [25] para o desenvolvimento das quais as WQ's podem contribuir de forma inequívoca. (BOTTENTUIT JUNIOR e COUTINHO, 2008, p. 5).

¹⁹ Não existe um consenso na literatura sobre a definição de cultura digital, tomaremos como base, a definição adotada por Manuel Castells (2011). Para ele cultura digital parte da ideia de comunicar-se ou misturar qualquer produto com base em um idioma comum digital; além da capacidade de comunicar-se do local ao global em tempo real por meio de múltiplos modos de comunicação via a interconexão das redes digitais. Refere-se também a capacidade de reconfigurar todas as configurações criando um novo significado nas diferentes multicamadas dos processos de comunicação e a criação gradual de uma mente coletiva devido ao trabalho *on-line* através de um conjunto de cérebros sem limites. CASTELLS, M. Criatividade, Inovação e Cultura Digital. Um mapa das Interações. Disponível: < <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=3.htm> > Acesso em 06/10/2017.

As *WebQuests* não trazem benefícios apenas para o aluno, o professor, ao utilizar essa metodologia também é beneficiado, sendo uma ótima oportunidade para integrar as TDIC a sua prática pedagógica, além de favorecer o desenvolvimento de algumas competências, como nos afirma Costa e Carvalho (2006) na *Actas do Encontro sobre WebQuest*.

No que respeita à “actividade do professor”, o que aqui propomos é, à semelhança do que propusemos para os alunos, o aproveitamento das *WebQuests* como oportunidade para os próprios professores desenvolverem algumas competências profissionais, nomeadamente as que estão directamente relacionadas com:

1. A concepção de materiais e a modelação da aprendizagem na Internet
2. A facilitação da comunicação interpessoal
3. A organização, promoção e gestão do trabalho colaborativo
4. A avaliação e divulgação das aprendizagens. (COSTA; CARVALHO, 2006, p. 06).

No site *WebEduc*²⁰, o portal de conteúdos educacionais do ministério da educação (MEC), nos recursos da internet para educação, pode-se encontrar uma lista com as habilidades cognitivas que podem ser desenvolvidas por professores e aprendizes ao utilizar uma *WebQuest*, a saber:

- Modernizar modos de fazer educação;
- Garantir acesso às informações autênticas e atualizadas;
- Promover a aprendizagem cooperativa;
- Desenvolver habilidades cognitivas;
- Traduzir ativamente informações, ao invés de apenas reproduzi-las;
- Incentivar a criatividade;
- Favorecer o trabalho de autoria dos professores;
- Favorecer o compartilhar de saberes pedagógicos.

Assim, o uso de uma *WebQuest*, no ensino de História perpassa a simples coleta de informações na internet sobre um assunto proposto, mas possibilita também,

²⁰ *WebEduc* é um site disponibilizado pelo ministério da educação, onde se encontra materiais de pesquisa, objetos de aprendizagem e outros conteúdos educacionais de livre acesso.



a utilização de outros espaços na escola, que não seja apenas a sala de aula, favorece uma abordagem crítica dos conteúdos, o refinamento das informações por parte dos discentes e a aprendizagem colaborativa. Pois pensando no atual cenário, onde o uso e o acesso a recursos digitais têm crescido exponencialmente, Moreira (2011) considera que “a WebQuest é um recurso que se enquadra na sociedade em que vivemos e nas suas exigências, pois promove a procura, a cooperação, a partilha, a reflexão e a criatividade” (MOREIRA, 2011, p. 31).

2.2 Componentes de uma *WebQuest*

Para o uso adequado de uma *WebQuest* por parte do professor, é importante conhecer a estrutura e a finalidade dos seus componentes, pois, conforme bem aponta Jarbas Novelino Barato no prefácio da obra *WebQuest: um desafio para o professor*, de Abar e Barbosa (2008), no ambiente escolar, “o uso adequado de novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC’s) dependem sobretudo da autoria docente (ABAR; BARBOSA, 2008, p. 06).

Conhecendo a estrutura e os componentes de uma *WebQuest*, o docente consegue se planejar para criar sua própria *WebQuest* adequada a sua realidade, além de projetar um ambiente que possibilite a aprendizagem dos seus alunos, bem como a seleção e o uso das fontes que estão disponíveis na internet, evitando o que Dodge (1995, p. 1) chama de “surfagem” pela rede, já que os alunos não teriam uma tarefa clara na cabeça e ficariam desperdiçando o seu tempo de conexão na *web*.

A estrutura e os componentes de uma *WebQuest*, com suas descrições e finalidades, são os seguintes:

- **INTRODUÇÃO:** É na introdução que o assunto é apresentado de maneira a situar e motivar o aluno, ou seja, é a porta de entrada para o contexto a ser investigado. Na perspectiva de Dodge (1995, p. 1) uma *WebQuest* deve possuir “Uma introdução que prepare o “palco” e forneça algumas informações de fundo.” É interessante, usar uma linguagem clara e compreensível a fim de aguçar a curiosidade dos alunos em relação ao tema trabalhado.

- **TAREFA:** A tarefa proposta ao aluno deve ser exequível, desafiadora e interessante, resultando em um produto ao final de sua execução, que possa ser apresentado aos demais grupos, comunidade escolar etc. “Não é sem razão que a TAREFA é considerada a “alma” ou o “coração” da *WebQuest*” (ABAR; BARBOSA, 2008, p. 39)

É importante lembrar, que é neste ponto que deve-se atingir os objetivos de aprendizagem, já que é a partir da tarefa, que os discentes vão orientar-se para realizar o exercício de seleção, problematização e transformação das informações disponíveis na *WebQuest* em conhecimento adequado à solução do problema especificado na tarefa proposta. Giovanni (2016, p. 34) ressalta a importância da tarefa, pois, “Este item ocupa espaço central na metodologia, por promover o desenvolvimento de competências como: classificar, organizar, analisar, sistematizar, refletir e concluir o desafio proposto”.

Dodge (2002), ao definir as categorias possíveis de tarefas para uma *WebQuest*, criou a sua “taskonomia”, fazendo uma referência metafórica aos estudos de Bloom (1972)²¹ e sua taxonomia, classificando-as em doze tipos de tarefas, sendo elas: *Tarefas de recontar, Tarefas de reencaminhamento, Tarefas de compilação, Tarefas de mistério, Tarefas jornalísticas, Tarefas de design, Tarefas de produtos criativos, Tarefas de consenso, Tarefas de persuasão, Tarefas de autoconhecimento, Tarefas analíticas, Tarefas de julgamento, Tarefas científicas.*

É importante esclarecer a possibilidade de uma tarefa combinar elementos de duas ou mais categorias destas tarefas apresentadas, por isso, conforme Abar e Barbosa (2008, p. 39) “Pensar em boas TAREFAS exige reflexão dos autores de uma *WebQuest*, pois é o momento que requer sair do convencional para propor propostas factíveis e relacionadas ao contexto”, devendo desafiar e motivar os alunos. Destaca-se, assim o:

- **PROCESSO:** É no processo que é descrito o passo a passo da tarefa para os alunos e como devem se organizar para executá-la, sendo

²¹ Segundo Ferraz e Belhot (2010, p. 423-424) “A Taxonomia de Bloom do Domínio Cognitivo é estruturada em níveis de complexidade crescente – do mais simples ao mais complexo – e isso significa que, para adquirir uma nova habilidade pertencente ao próximo nível, o aluno deve ter dominado e adquirido a habilidade do nível anterior”. A taxonomia propõe tarefas que exijam as seguintes habilidades dos alunos: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

necessário nesta etapa uma descrição clara, como nos orienta Abar e Barbosa (2008), Logo:

O processo deve orientar claramente o que os alunos precisam fazer para atingir o objetivo principal, que é a execução da tarefa, o que devem buscar, quais objetivos atingir e quais resultados obter em cada etapa da atividade. (ABAR; BARBOSA, 2008, p. 43).

Cabe aqui uma atenção maior, e Dodge (1995, p. 02) ressalta que “O processo deve estar dividido em passos claramente descritos”, pois a não compreensão do processo pode acarretar dificuldades e afetar diretamente os resultados esperados, dessa forma, é necessário “Descrever passo a passo como os alunos irão caminhar para desenvolver a tarefa e orientá-los no procedimento são parte do PROCESSO e os ajudam a obter bons resultados no produto final” (ABAR; BARBOSA, 2008, p. 44).

- **RECURSOS:** Este componente da *WebQuest*, permite a concretização da tarefa proposta, os recursos são as informações disponíveis, na própria *WebQuest*, através *links*, *hiperlinks*, vídeos, *hipertextos*, *textos* em pdf etc. Os recursos devem ser fornecidos pelo professor e devem compor bases confiáveis de informações, serem relevantes e necessárias para que os alunos executem a tarefa sem correr o risco de ficarem “surfando” na rede.

Nessa perspectiva Bernie Dodge (1995) destaca:

As fontes de informação podem incluir documentos da WWW, especialistas disponíveis via email ou conferências em tempo real, base de dados pesquisáveis na rede, e livros e documentos acessíveis no ambiente de aprendizagem ou trabalho dos participantes. Uma vez que a proposta inclui ponteiros para os recursos, o aprendiz não corre o risco de ficar surfando completamente adernado pelo "Webspace". (DODGE, 1995, p. 02).

Sendo assim, os recursos caracterizam-se por pistas que estão disponíveis na *web*, já que é o suporte de uma *WebQuest* e para execução da tarefa, só sendo possível a sua realização por meio do acesso aos recursos dados e disponibilizados no ciberespaço.

- **AVALIAÇÃO:** Neste componente, indica-se os instrumentos de avaliação da tarefa, permitindo aos alunos conhecerem os critérios de avaliação postos, bem como permite ao professor e aos próprios alunos envolvidos na resolução da tarefa, o conhecimento se ela foi concluída com sucesso. Constitui-se assim, como apontam Abar e Barbosa (2008, p. 47) “em uma definição prévia, na própria *WebQuest*, de como o professor fará a avaliação do produto final ou resultado da tarefa”.

Corroborando com Abar e Barbosa, Giovanni (2016) destaca:

Para cada tipo de produto final solicitado, aplicam-se os fatores centrais de avaliação, sendo explicitados nas dimensões quantitativas e qualitativas, podendo ser aplicados valores percentuais a cada item, de modo que o aluno possa previamente avaliar a atividade com base na rubrica disponibilizada. (GIOVANNI, 2016, p. 36).

Frisa-se que, a avaliação constitui-se em um *feedback*, para os alunos e professores, sendo também parte integrante e norteadora do processo de ensino-aprendizagem.

- **CONCLUSÃO:** Neste espaço, o professor Bernie Dodge aponta que a *WebQuest* deve apresentar uma conclusão “que encerre a investigação, mostre aos alunos o que eles aprenderam e, talvez, os encoraje a levar a experiência para outros domínios” (DODGE, 1995, p. 2). É possível, neste ponto, apontar outras páginas através de *links*, a fim de estimular os alunos a continuarem sua investigação e seus estudos acerca da temática em questão. Abar e Barbosa (2008, p. 49) destacam a importância desse componente, que deve:

- Reafirmar aspectos interessantes e motivadores presentes na introdução;
- Realçar a importância do tema tratado e o sucesso da tarefa executada;
- Indicar caminhos que possam estimular os alunos a prosseguir em investigações sobre o tema, propondo novas questões, com referências, ou tarefas simples de ser executadas.

Portanto, é mais uma oportunidade de encorajar e indicar caminhos e portas para os discentes continuarem pesquisando e investigando sobre a temática proposta

na *WebQuest*, deve ser um convite a aprender mais, o professor pode inserir e sugerir outros *links* e *sites* que abordem a temática em questão na internet.

- **CRÉDITOS:** Esta seção aponta o material utilizado para formatação da *WebQuest*. As historiadoras Almeida e Grinberg (2009, p. 209) ressaltam que, os créditos, “É uma seção importante por mostrar ao aluno que aquela é uma atividade elaborada por alguém, com alguns objetivos, e que por trás da atividade há um trabalho prévio de escolhas do professor”. Os dados apresentados aqui, são importantes para transmitir confiabilidade, sendo indispensável, pois a *WebQuest* está disponibilizada na *web*.

O professor, mais do que gerenciar as informações disponibilizadas na *web*, deve buscar atender os objetivos de ensino-aprendizagem, desta forma, é necessário definir a sua estratégia por meio da *WebQuest*, de maneira que atenda ao que foi proposto, e insira os discentes em um ambiente de aprendizagem que facilite a construção do conhecimento por meio desta metodologia. Com isso, amplia-se a possibilidade de inserção dos discentes em um ambiente de aprendizagem, mediada pelas TDIC, e oportunizando aos docentes de História, explorar diferentes fontes disponíveis na internet.

Nesta perspectiva Giovanni (2016) defende que:

A *WebQuest*, neste cenário, figura como uma alternativa metodológica a ser aplicada no ensino, visando promover uma nova roupagem às narrativas históricas marcadamente presentes em recursos que não promovem uma interação com o aluno. Restam as tentativas, e são nessas possibilidades de promoção da autonomia, no processo de aprendizagem, que se insere esta investigação. (GIOVANNI, 2016, p. 37).

Ao usar recursos digitais no ensino de História, o professor deve estar ciente, que estes recursos quando bem aplicados, tornam-se uma estratégia diversificada, podendo facilitar a interatividade, colaboração, a troca de informações e saberes entre os aprendizes, promovendo uma mudança na forma de se ensinar História, uma vez que a geração de “nativos digitais”, cada vez mais, navega na internet acessando diferentes fontes e sites hospedados no ciberespaço.

Portanto, cabe aos docentes de História, estarem abertos aos novos ritmos e dimensões de ensinar e aprender, imposto pelas transformações decorrentes do uso

de diferentes fontes e linguagens nas aulas de história, a saber o uso e aplicabilidade de recursos digitais. “Com isso, estaremos não só ampliando o leque de alternativas das quais o aluno dispõe para auxiliar processos de construção de conhecimento, como também estaremos desenvolvendo o currículo da era digital.” (VALENTE, 2013, p. 7-8)

2.3 WebQquest e aprendizagem colaborativa

Com a popularização, dos recursos digitais, surgiram novas possibilidades pedagógicas para o ensino-aprendizagem nas aulas de História, proporcionando aos docentes explorar novas formas de ensinar e aos discentes novas formas de aprender, contribuindo para o rompimento de velhos paradigmas educacionais, centrados muitas vezes na memorização e transmissão de informações.

Na sociedade em que vivemos, o uso das TDIC no ensino de História e no processo educativo não pode ser ignorado, caso contrário, incorre-se no erro de construir ambientes de aprendizagem fora de seu tempo, ou seja, anacrônicos. Em função da proliferação de plataformas educativas, de informações e conteúdos provenientes de distintas fontes no ciberespaço, ampliou-se as possibilidades para uma aprendizagem colaborativa. Para Pierre Lévy, em entrevista à revista *Gestão Educacional*, em 2013, “estamos vivendo o início de uma transformação cultural, em que a forma de construir o conhecimento é colaborativa.”

Os alunos são os maiores beneficiados destas mudanças emergentes, pois a maior parte do aprendizado dentro desta cultura do digital, acontece em grupos e em colaboração, já que “ações cooperativas e colaborativas de avanço no conhecimento libertam os alunos para novas aprendizagens e progressos em relação ao seu aprendizado” (KENSKI, 2003, p. 59)

Os recursos digitais, ampliaram ainda mais as possibilidades de acesso ao saber, interação e colaboração no meio educacional, moldando-se e transformando-se à medida que a sua utilização e implementação, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem intensificaram-se, promovendo formas mais envolventes de participação por meio de atividades de ensino colaborativo na *web*, em um processo educacional voltado para o desenvolvimento de grupos e redes de colaboração.

As atividades de ensino colaborativas, orientam-se pelos princípios que Lévy (2007 p. 28), denominou de ‘Inteligência Coletiva’, portanto, “Uma inteligência

distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”, ou seja, a possibilidade aberta de aumentar o conhecimento que é produzido social e coletivamente pelas tecnologias de rede.

Sendo assim, cada membro do grupo, baseado em princípios da aprendizagem colaborativa, são responsáveis por sua aprendizagem e pela aprendizagem dos demais participantes do grupo, fortalecendo a própria maneira de aprender e a maneira de aprender dos demais.

Abar e Barbosa (2008, p. 82), entendem por aprendizagem colaborativa:

Uma estratégia educativa em que alunos, em um grupo, têm espaço de trabalho conjunto, participação ativa caracterizada pela interação, em que as ideias são compartilhadas, comparadas e discutidas, sendo, cada um, responsável pela própria aprendizagem e dos demais.

Torres e Irala (2014) corroboram com Abar e Barbosa (2008), definindo aprendizagem colaborativa como:

[...] a aprendizagem colaborativa seria duas ou mais pessoas trabalhando em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento. Ao professor não basta apenas colocar, de forma desordenada, os alunos em grupo, deve sim criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas entre os alunos e entre estes e o professor. (TORRES; IRALA, 2014, p. 65).

Dessa forma, atividades de cunho colaborativo, desenvolvidas de forma presencial ou virtualmente, síncronas ou assíncronas²², tornam o processo de ensino aprendizagem mais aberto, possibilitando aos alunos uma maior interação entre os membros do grupo para atingir o objetivo proposto. Sendo assim, “[...] cada membro do grupo é responsável pela sua aprendizagem e pela aprendizagem dos demais participantes.” (KENSKI, 2003 p. 107)

Torres e Irala (2014) ressaltam que a aprendizagem colaborativa, não é uma prática recente, mas:

Insere-se em um conjunto de tendências pedagógicas e bases teóricas historicamente difundidas no contexto escolar. As principais tendências pedagógicas e bases teóricas que a embasam são:

- a) Movimento da Escola Nova;
- b) Teorias da Epistemologia Genética de Piaget;

²² Esse termo, síncrona refere-se a atividades onde há uma interação entre os participantes em tempo real, atividades síncronas permitem a construção coletiva do conhecimento e permite um *feedback* rápido na interação entre os participantes, exemplo: *chat*. Já nas atividades desenvolvidas de forma assíncronas os participantes se comunicam em tempos distintos, não em tempo real. Ex: *e-mail*.

- c) Teoria sociocultural de Vygotsky;
 d) Pedagogia Progressista (termo emprestado de SNYDERS, apud LIBÂNEO, 1986)” (TORRES; IRALA, 2014, p. 70).

Embora, a aprendizagem colaborativa não tenha sido produzida em um contexto histórico e social no qual contemplem-se as TDIC, a *web 2.0* e os ambientes *online* de aprendizagem, Mattar (2013) nos aponta que teorias tradicionais de aprendizagem podem fundamentar práticas atuais de aprendizagem em ambientes virtuais.

A aprendizagem colaborativa, mediante suas características próprias, propicia uma forma de ensinar e aprender que supera o paradigma tradicionalista do processo de ensino-aprendizagem, baseando-se em práticas de ensino e princípios de aprendizagem que podem proporcionar o crescimento do grupo e colocam os aprendizes como partícipes na construção do conhecimento.

No quadro a seguir estão as principais diferenças entre a aprendizagem tradicional e colaborativa:

Quadro 2- Diferenças entre a aprendizagem/ensino tradicional X aprendizagem/ensino colaborativa.

APRENDIZAGEM TRADICIONAL	APRENDIZAGEM COLABORATIVA
O espaço de aprendizagem restringe-se a sala de aula.	Ambiente de aprendizagem não restritos apenas a sala de aula, são explorados espaços que não sejam apenas físicos como espaços online.
Professor é autoridade em sala de aula, centralizador do processo de ensino-aprendizagem.	Professor é um orientador/facilitador do processo de ensino-aprendizagem.
O aluno é um receptor passivo, não há partilha das experiências.	O aluno e professores, aluno e aluno interagem e partilham as experiências.
Aprendizagem e conquistas individualizada.	Aprendizagem colaborativa e conquistas compartilhada entre os aprendizes.
Acesso restrito aos recursos educacionais de aprendizagem, geralmente recursos analógicos e escritos.	Acesso aos recursos físicos e digitais diversos de aprendizagem no ciberespaço: <i>chats</i> , fóruns <i>online</i> , <i>site</i> , <i>WebQuests</i> , ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) etc.
As informações são repassadas e o aluno apenas as recebe.	As informações são assimiladas pelos discentes e transformadas em conhecimento coletivamente e colaborativamente.

Fonte: estruturada pelo autor

Embora a aprendizagem colaborativa, não limite-se a ausência ou presença das TDIC em sala de aula, uma das ideias de sustentação é que nesse tipo de aprendizagem o conhecimento seja construído social e coletivamente através da interação entre as pessoas, sendo assim o uso das TDIC em sala de aula, pode ser um aliado em potencial para o desenvolvimento de uma aprendizagem pautada em princípios colaborativos, pois, as mesmas favorecem, uma abordagem diferenciada do volume exponencial de informações a qual os discentes entram em contato, a interatividade, colaboração, a criação, compartilhamento e seleção destas informações, além de potencializar a práxis docente. Torres e Irala (2014) enfatizam que:

Devido às grandes revoluções nas áreas científicas e tecnológicas do mundo atual, ela apresenta-se como uma abordagem diferenciada para que os aprendizes do mundo atual possam ter condições de manusear a avalanche de informações às quais eles estão expostos, interpretando-as e transformando-as em conhecimento socialmente relevantes. (TORRES; IRALA, 2014, p. 74).

Ao se utilizar os recursos disponíveis nas redes digitais, deve-se ter consciência de que professores e alunos ao se relacionarem podem aprender melhor por meio da colaboração, interação, compartilhamento e trocas de informações entre si, seja presencial ou em ambientes de aprendizagem *online* ou *off-line*.

Portanto, métodos de aprendizagem colaborativos apresentam-se oportunos em tempos em que a interatividade e a colaboração proporcionada pelo uso das TDIC, estão cada vez mais presentes no contexto escolar, nessa perspectiva, Kenski (2003) aponta que o ensino quando mediado pelas tecnologias digitais pode alterar as estruturas verticais e lineares de interação com as informações e com a construção individual e social do conhecimento.

Ao adotar na sua práxis, princípios colaborativos, o docente amplia a sua capacidade não só de ensinar, mas de aprender, resultando em uma interação entre professor-aluno permeada por aprendizado, partilha e atos de colaboração que ultrapassam a passividade e a unilateralidade do processo de ensino-aprendizado, tornando o ato de aprender uma construção social e colaborativa, promovendo desta forma a luz das reflexões de Freire (1987), uma educação libertadora na qual os sujeitos não sejam depósitos de conteúdo, mas críticos e reflexivos da sua realidade.

O processo de ação colaborativa no ensino-aprendizagem pressupõe que haja uma circulação, troca de informações e articulação entre os docentes e discentes, pois

ambos são membros ativos da aprendizagem colaborativa, desta feita, os recursos digitais e ambientes de aprendizagem colaborativos *online* podem oferecer novos espaços e tempos de interação e de comunicação entre docentes e discentes.

Por consequência, o professor ao inserir nas suas aulas recursos que contemplem uma aprendizagem colaborativa, é capaz de levantar situações-problemas que levam a uma discussão crítica e reflexiva das informações obtidas mediante pesquisas, transformando-as em conhecimento por meio de um trabalho reflexivo e colaborativo entre os alunos em situações próprias de aprendizagem destes aprendizes.

Assim, em um contexto educacional, de aprendizagem colaborativa, o uso de *WebQuests*, pode atender muitas dessas aspirações pois agrega características que possibilitam uma aprendizagem colaborativa, como aponta Costa e Carvalho (2006), salientando que:

Podemos dizer, por outras palavras, que a elaboração e participação em *WebQuests* pode contribuir para a interiorização de competências colaborativas hoje essenciais ao desenvolvimento, quer dos indivíduos, quer das instituições em que estudam ou trabalham (elas próprias “instituições que aprendem”). (COSTA; CARVALHO, 2006, p. 16).

Adotando-se atividades e metodologias que tenham por princípio a interação e a colaboração, pode-se favorecer entre os discentes o desenvolvimento cognitivo, habilidades de escrever, ler e interpretar textos e *hipertextos*, rompendo o paradigma da memorização dos conteúdos, “Claro que a *WebQuest*, por si só, não garante o alcance desses objetivos. Mas ela possibilita internalizar a ideia de protagonismo dos estudantes” (ALMEIDA; GRINBERG, 2009 p. 212).

Posto o desafio, neste contexto de aprendizagem colaborativa, as *WebQuests*, que assentam-se em uma proposta de trabalho que promova a colaboração entre os estudantes, podem ser um caminho a ser trilhado na construção e reelaboração do conhecimento histórico no espaço escolar, cabendo analisar e observar quais as suas contribuições para assimilação de conceitos, construção do conhecimento histórico e sua utilização pedagógica como recurso para as aulas de História.

CAPITULO 3 - A UTILIZAÇÃO DA WEBQUEST NO ENSINO DE HISTÓRIA NO IFTO- CÂMPUS DIANÓPOLIS

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos no experimento realizado com uma turma do 2º ano do ensino médio, acerca da inserção e utilização da metodologia educacional, amparada em recursos tecnológicos digitais, o *WebQuest*, aplicado aos alunos da disciplina de História do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO, *Câmpus* Dianópolis.

3.1 Caracterização, local e contexto da amostra

O estudo proposto, buscou investigar as possíveis potencialidades e fragilidades da metodologia *WebQuest*, no que tange à aprendizagem histórica dos alunos, por meio da utilização, de forma pedagógica, de recursos digitais no ambiente escolar.

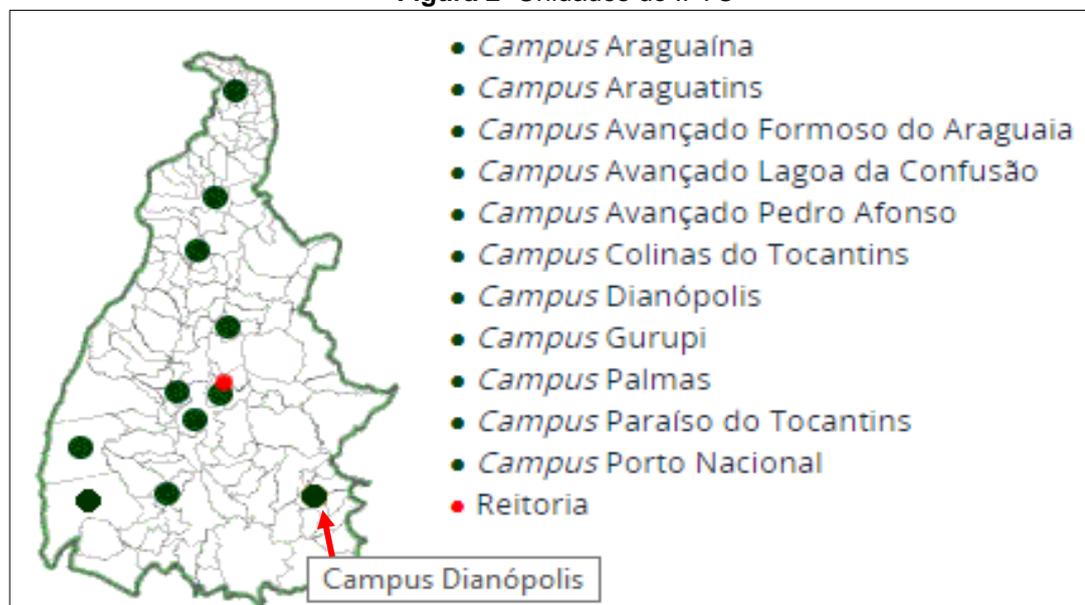
O contato com a turma, a pesquisa e a coleta de dados *in loco* foi realizada, a partir do final do primeiro semestre letivo do ano de 2017, ainda no segundo bimestre, e início do segundo semestre letivo do corrente ano (2017), no início das atividades do 3º bimestre, conforme calendário escolar/acadêmico dos cursos integrados (Regular e EJA), subsequentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO. O processo de pesquisa, sua caracterização e o contexto de pesquisa, quando descrito, tende a garantir uma apresentação mais confiável dos resultados coletados, sendo possível, desta maneira, relacionar a conjuntura em que os dados foram produzidos na tentativa de uma melhor apreensão da realidade.

Nesse sentido, ao responderem os questionários (Apêndice A), foi possível ao professor-pesquisador, mapear o perfil sócio-educacional dos discentes envolvidos na pesquisa, sobretudo, no que se refere as suas percepções quanto ao ensino de História, o uso da *web* e das TDIC no ensino-aprendizagem em História e a construção do conhecimento de forma colaborativa a partir do uso da metodologia *WebQuest*.

A pesquisa foi realizada com 17 alunos do segundo ano do Ensino Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO – *Câmpus*

da cidade de Dianópolis²³ – localizado na mesorregião Sudeste do Estado do Tocantins, a 350 Km da capital, Palmas. Local onde o professor-pesquisador atua como docente da disciplina de História junto aos alunos das turmas do ensino médio integrado aos cursos técnicos. Os alunos participantes da pesquisa, são integrantes do curso Técnico em Informática do segundo ano do ensino médio, turma “A”, do período matutino, sendo na sua maioria, do gênero feminino 58,8%, e os demais alunos da turma, constitui-se de alunos do gênero masculino 41,2%, com idades que variam entre 15 (5,9%) e 17 anos (41,2%), residentes, em sua grande maioria, na zona urbana 94,1% e a minoria na zona rural da cidade 5,9%.

Figura 2- Unidades do IFTO



Fonte: Portal do IFTO

O *Câmpus* do IFTO, da cidade de Dianópolis, oferta atualmente dois cursos técnicos integrados ao ensino médio, distribuídos em dois eixos tecnológicos, de acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, instituído conforme Parecer 11/2008 e Resolução CNE/CEB n.º 03/2008 e atualizado recentemente pela Resolução CNE/CEB n.º 04, de 06 de junho de 2012, a saber: o Curso Técnico em Agropecuária, que está inserido no eixo tecnológico ‘Recursos Naturais’, e o Curso

²³ O *Câmpus* da cidade de Dianópolis foi criado no ano de 2013, com autorização do Ministério da Educação-MEC, por meio da Portaria nº 330, de 23 de abril de 2013, que dispõe sobre a autorização de funcionamento dos campi que integram a estrutura organizacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto_cms/docs/arquivos/010720141147PortariaautorizacaoDianopolis.pdf> Acesso em: 25/10/2017.

Técnico em Informática, que insere-se no eixo 'Tecnológico de Informação e Comunicação'. Oferta também dois cursos superiores, o bacharelado em Engenharia Agrônômica e a licenciatura em Informática, e um curso técnico subsequente em Informática.

Os alunos/sujeitos participantes da pesquisa foram esclarecidos quanto ao caráter científico da pesquisa do qual iriam participar, e todos aceitaram participar, registrando a aceitação por meio de sua assinatura e dos seus respectivos responsáveis no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, fornecido pelo professor-pesquisador.

As atividades de pesquisa com os alunos foram desenvolvidas inicialmente em sala de aula, posteriormente, recorreremos ao uso do laboratório de informática - Labin. O câmpus, conta atualmente com um total de cinco laboratórios de informática, destes, quatro são equipados com um total de 30 computadores, ressalta-se ainda que apenas o Labin 01 e 02 possuem acesso à internet, o outro laboratório é destinado as aulas de *hardware*, estes espaços são destinados ao apoio à formação avançada, no âmbito de ensino, pesquisa e extensão, sendo o acesso permitido por meio de reserva antecipada no sistema de reserva de recursos do câmpus.

3.2 Conteúdo proposto via *Webquest*

A escolha do tema proposto para elaboração da *WebQuest*, intitulada "Representações da identidade negra no Brasil", visou atender a legislação conexas/correlatas à Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, que está disposta no projeto pedagógico do Curso Técnico em Informática do IFTO - *Câmpus* Dianópolis, referente ao componente curricular de História.

Optou-se por trabalhar com uma temática que insere-se dentro do contexto histórico do que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, que devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, segundo as leis nº 10.639/2003, ampliada pela nº 11.645/2008 e seus respectivos pareceres e resoluções.

A implementação da lei supracitada é resultado da histórica luta de denúncias e proposições dos muitos grupos e entidades dos movimentos sociais negros brasileiros, desta feita, a escola torna-se um espaço privilegiado e porta de entrada

para o conhecimento amplo, geral e irrestrito da cultura e identidade negra em um país que a “propósito, recorde-se que entre 40% e 60% da população brasileira possui ascendência africana” (SERRANO; WALDMAN, 2010, p. 14).

Cabe ressaltar, que a lei não resume-se apenas a exigência da inclusão de conteúdos no currículo, porém, um outro aspecto importante da lei 10.639/2003 está atrelada a formação de atitudes éticas, premissa fundamental para educação das relações étnico-raciais.

Diante disso, o uso da *WebQuest* e a inserção da temática proposta, que versa sobre as representações da identidade negra no Brasil, e para além da questão do acesso e uso das tecnologias digitais, traz a luz um tema que não pode ser silenciado e deve ser enfrentado e trabalhado, principalmente em sala de aula, a fim de explicar valores, transformar conceitos e aproximar-se da realidade cotidiana local.

No âmbito do IFTO- *Câmpus* Dianópolis, que recebe alunos oriundos de comunidades quilombolas, dentre estas cita-se a comunidade Lajeado²⁴, o estudo sobre as representações da identidade negra, a partir de elementos constituintes da História do Brasil durante a Primeira república, dentre estes as teorias raciais que pregavam o “branqueamento”²⁵ da população brasileira, suscita a emergência de se aprofundar a discussão no espaço escolar sobre a questão racial na sociedade brasileira e no âmbito local, que por vezes enfrentou o silenciamento e a desqualificação pautado na ideia de que vivemos uma “democracia racial”.

Conforme ressaltam as historiadoras Almeida e Grinberg (2009), não se pode pensar o processo educacional no Brasil sem levar em conta a discussão sobre questões étnico-raciais.

Assim como Hebe Mattos e Martha Abreu, partimos do princípio de que hoje é ponto pacífico que não se pode mais educar no Brasil sem se levar em

²⁴ O Incra publicou no Diário Oficial da União no dia 17/11/2016 o edital de conclusão do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) das terras da comunidade remanescente de quilombo Lajeado, localizada a 48km do município de Dianópolis, no território vivem cerca de 14 famílias em uma área de 2,3 mil hectares, estudos apontam que a região foi ocupada por volta do século XIX. Disponível em: < <http://www.incra.gov.br/noticias/incrato-conclui-relatorio-de-identificacao-da-comunidade-quilombola-lajeado> >. Acesso em 27/02/2018.

²⁵ Segundo Schwarcz (1993), em finais do século XIX o Brasil era apontado como um caso único e singular de extrema miscigenação racial, e é no I Congresso Internacional das Raças, que o então diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, João Batista Lacerda, apresenta a tese “Sur les métis au Brésil”, trazendo na abertura a reprodução do quadro de Modesto Broccos, a “Redenção de Cã”, na qual estão apresentadas de forma sintética as conclusões dos teóricos do branqueamento, no qual o autor reconstruía, por meio de imagens, não só argumentos como as perspectivas de época. Na perspectiva de teóricos da época em um século o país se tornaria branco como a criança retratada na tela do quadro de Modesto Broccos.

conta a discussão da questão racial. E que, independentemente de qualquer política pública, na prática as premissas expostas nas Diretrizes serão aquilo que as escolas e principalmente os professores fizerem. (ALMEIDA e GRINBERG, 2009, p. 211).

Nesta perspectiva, de acordo com a categoria usada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, quanto à cor da pele, 64,70% dos sujeitos participantes da pesquisa se autodeclararam pretos ou pardos, o que reforça a emergência de pôr os alunos/sujeitos da pesquisa em contato com fontes e materiais produzidos historiograficamente sobre o tema escolhido.

Para que possam entender e exercitar a compreensão de que tudo que foi trazido à tona via fontes dispostas na *WebQuest*, este conteúdo integra um horizonte no qual o conhecimento sobre as políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população na segunda metade do século XIX e início do século XX, articulam-se com uma compreensão mais aprofundada das questões étnico-raciais que permeiam a realidade nacional e local, pois o estado do Tocantins, segundo o censo de 2010 do IBGE identificou que 72,25 % da população do Estado é composta por pessoas autodeclaradas pretas e/ou pardas.

Assim, no interior de tal contexto específico, a produção de conhecimento, posturas e valores que fomentem a formação de educandos e cidadãos orgulhosos do seu pertencimento étnico-racial, favorece a construção e a valorização da História, memória e identidade das populações afrodescendentes.

3.3 Preparação e realização das sessões do trabalho de campo para pesquisa

No tocante a preparação e as sessões de trabalho, dispõe, conforme apresentado nos quadros 3 e 4, a descrição do passo-a-passo seguido no desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 3- Estrutura da preparação para coleta de dados da pesquisa.

Etapas	Duração	Data	Atividades Desenvolvidas
Primeiro encontro	50 min	03/07/2017	Apresentação da proposta de pesquisa a turma pré-selecionada.
Segundo encontro	50 min	04/07/2017	Apresentação e discussão da proposta de pesquisa a professora da turma.

Terceiro encontro	50 min	05/07/2017	Apresentação da proposta de pesquisa a Coordenação da Base Nacional Comum dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ²⁶ . Comunicação da execução da pesquisa junto a coordenação da Base Nacional Comum dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.
-------------------	--------	------------	--

Fonte: Autor do trabalho

Os encontros presenciais com os sujeitos envolvidos deram-se conforme a disponibilidade dos horários de aula da turma e horários livres para reserva nos laboratórios de informática, respeitando as demandas de uso do labins, pois existe uma reserva fixa pré-estabelecida para uso destes, e as atividades realizadas pelos discentes nos projetos que no qual estão envolvidos, pois alguns alunos são bolsistas de iniciação científica Junior-ICJ e realizam atividades ligadas tanto a pesquisa quanto a extensão.

Quadro 4- Estrutura das sessões de encontros presenciais com os sujeitos da pesquisa.

Etapas	Duração	Data	Atividades Desenvolvidas	Local
Primeiro encontro	60 min	07/08/2017	Esclarecimento das dúvidas iniciais acerca da proposta de pesquisa. Distribuição do termo de consentimento livre e esclarecido. Criação de um grupo de pesquisa por meio do aplicativo <i>WhatsApp</i> .	Sala de aula da turma
Segundo encontro	60 min	08/08/2017	Disponibilização do link de acesso a <i>WebQuest</i> , para que os alunos pudessem inicialmente explorar a ferramenta. Esclarecimento de dúvidas quanto ao uso da ferramenta.	Labin 02

²⁶ Nesta coordenação estão lotados os professores que ministram as disciplinas básicas referentes aos componentes curriculares das três áreas de conhecimentos do Ensino Médio (Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias). Como tratam-se de cursos técnico integrados ao ensino médio, implementou-se uma coordenação específica para os professores que não fossem da área técnica, a fim de facilitar o atendimento das demandas solicitadas pelos professores que integram esta coordenação.

			Recolhimento do termo de consentimento livre esclarecido devidamente assinado pelos alunos e seus responsáveis.	
Terceiro encontro	1h30min	09/08/2017	Formação dos grupos Apresentação do conteúdo proposto, via o <i>WebQuest</i> .	Labin 01
Quarto encontro	60 min	11/08/2017	Realização da Tarefa	Labin 01
Quinto encontro	60 min	14/08/2017	Realização da Tarefa	Labin 01
Sexto encontro	60 min	15/08/2017	Realização da Tarefa	Labin 01
Sétimo encontro	1h30min	16/08/2017	Apresentação dos resultados da tarefa e discussão sobre a participação na atividade	Labin 01

Fonte: Autor do trabalho

Embora alguns encontros com os sujeitos da pesquisa tenham sido presenciais, ou seja, na própria escola, não descartou-se o uso de dispositivos móveis tanto para acesso a *WebQuest*, quanto para comunicação ubíqua, desta feita, em comum acordo com os alunos o professor-pesquisador criou e administrou um grupo, por meio do aplicativo *WhatsApp*, para que fossem esclarecidas quaisquer dúvidas, repassados informes gerais quanto ao desenvolvimento da pesquisa e postado respostas quanto a questionamentos posteriores, inerentes ao desenvolvimento e participação na atividade de História desenvolvida via o *Webquest* “representações da identidade negra no Brasil”.

3.4 Metodologia

A presente pesquisa foi realizada através de uma pesquisa de campo, “que consiste na observação dos fatos como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis [...] para posteriores análises” (GONÇALVES, 2014, p. 63).

Para realização do trabalho optou-se pela pesquisa de campo de natureza descritiva-exploratório. Segundo nos aponta Gil (2008, p, 28) “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Na face descritiva, a opção por trabalhar com a turma “A” do segundo ano do Ensino Médio do Curso Técnico em Informática do IFTO-Câmpus Dianópolis permitiu analisar e descrever o perfil dos alunos que compõem a referida turma, o processo de desenvolvimento e aplicação da *WebQuest* “representações da identidade negra no Brasil”, bem como a realização da atividade proposta via *WebQuest*.

No que se refere ao caráter exploratório da pesquisa, em consonância com Gil (2008, p. 27), “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27).

Portanto, na realização deste estudo buscou-se explorar o uso de recursos digitais, por meio da metodologia *WebQuest* no processo de ensino-aprendizagem em História, e em se tratando da abordagem da pesquisa, o mapeamento do perfil dos alunos em relação a atividade proposta, via a utilização de uma *WebQuest*, pode configurar um rol de hipóteses para aprofundamento e estudos futuros, no tocante a utilização de diferentes fontes e linguagens, a saber o uso de tecnologias digitais na área do ensino de História.

A pesquisa foi realizada junto aos alunos do segundo ano do ensino médio turma “A”, do período matutino, do IFTO - Câmpus Dianópolis, que conta com cursos de ensino superior e técnicos profissionalizantes integrados ao ensino médio, onde o professor-pesquisador atua como docente no ensino médio. A escolha da turma que conta atualmente, com dezessete alunos matriculados regularmente, se deu pelo fato do acompanhamento prévio que o pesquisador/docente já faz com os discentes integrantes desta turma desde a primeira série do ensino médio.

Antes de se iniciar o levantamento e a coleta de dados *in loco*, foram realizados encontros sequenciais para esclarecimento da proposta de pesquisa, com os alunos, a professora da turma e a coordenadora da Base Nacional Comum dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, coordenação na qual o professor-pesquisador é lotado. Todos os alunos se dispuseram prontamente em participar da pesquisa, a professora da turma e a coordenação de imediato se prontificaram em apoiar a

realização da mesma, ressaltado que foi solicitado, e acordado entre professor-pesquisador e a professora da turma, que os resultados e a produção realizada sobre a temática proposta pelos alunos ao término da pesquisa, fossem expostos e debatidos em sala e para efeito de avaliação e registro de nota no 3º bimestre letivo.

3.5 Instrumentos de coleta de dados, técnicas e análise dos dados

Além da aplicação do *WebQuest*, para coleta dos dados da pesquisa, utilizou-se dois questionários com perguntas objetivas e subjetivas, que foram gerados e aplicados por meio da plataforma *Survey Monkey*²⁷, uma plataforma *online* para criação de questionários, sendo estes questionários divididos em blocos, a saber:

Quadro 5- Questionários e seus respectivos blocos

QUESTIONÁRIOS	BLOCOS
Questionário 01	1º Bloco - dados gerais, 2º Bloco - percepção em relação ao ensino de História; 3º Bloco - relações entre o ensino de História e a <i>web</i> ; 4º Bloco - trabalho desenvolvido em grupo.
Questionário 02	1º Bloco - sobre o uso da metodologia <i>WebQuest</i> , 2º bloco - trabalho em grupo na realização da tarefa via <i>WebQuest</i> .

Fonte: Autor do trabalho.

Os *links* para preenchimento dos questionários foram disponibilizados após a realização da *WebQuest*, por meio do aplicativo do *WhatsApp*, a partir do qual foi criado um grupo para comunicação ubíqua e atender as demandas dos alunos durante a pesquisa. Ressalte-se que instrumentos, como os questionários, de acordo com Gil (2008, p. 121), “irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa”, desta forma os questionários aplicados, para

²⁷ A plataforma *Survey Monkey*, é uma plataforma para gerar questionários online. Por meio dessa plataforma os dados podem ser exportados em formatos diferentes, adequando-se as demandas do pesquisador. A plataforma pode ser acessada tanto no computador ou por meio do aplicativo móvel. Para saber mais informações sobre essa plataforma basta acessar: <https://pt.surveymonkey.com/>

além dos dados coletados, buscaram captar as impressões dos sujeitos da pesquisa, não observadas pelo professor-pesquisador.

Como forma de complementar a coleta de dados da pesquisa, foi adotado o método etnográfico de caderno de campo, no qual foram feitas anotações e reunidas informações, provenientes do contato *in loco* entre o professor-pesquisador e os alunos sujeitos da pesquisa. Neste caso, a observação participante, permitiu ao professor-pesquisador, por meio de uma Ficha de Observação (Apêndice C), registrar os dados coletados do contato direto com a situação observada e descrever as reações dos alunos no decorrer de cada encontro durante a pesquisa, esse registro do que foi observado, contribui para avaliação dos resultados, corroborando com as informações obtidas por meio dos questionários aplicados.

Nesta pesquisa, os encontros e a comunicação não restringiram-se apenas ao espaço físico, mas estenderam-se para o espaço virtual, ou seja, o ciberespaço, onde ao término da atividade proposta via *WebQuest*, passamos a nos comunicar via aplicativo móvel de comunicação, sendo assim, foi disponibilizada para os sujeitos da pesquisa via grupo do *WhatsApp*, outro instrumento avaliativo, composto pelas seguintes indagações: *Como foi para vocês participarem da atividade proposta? O que vocês puderam aprender? O que gostariam de dizer sobre essa experiência? Quais as dificuldades enfrentadas em todo o processo?*

O uso desse instrumento possibilitou aos alunos expressarem suas visões de maneira menos sistematizada e com uma maior liberdade, quanto a participação na atividade proposta e a utilização da *WebQuest*, todas as respostas foram postadas no grupo de pesquisa do aplicativo, o professor-pesquisador tomou nota e fez o *print* da tela com as respostas para serem analisadas complementarmente aos demais dados coletados.

Para análise das respostas às questões fechadas, obtidas mediante aplicação dos questionários, utilizou-se a estatística descritiva, sendo os dados submetidos ao *software* estatístico IBM- SPSS V 23.0, *software* com um conjunto amplo de recursos, que facilita a interpretação, o gerenciamento dos dados, análise e compartilhamento dos resultados. “As técnicas estatísticas disponíveis constituem notável contribuição não apenas para a caracterização e resumo dos dados, como também para o estudo das relações que existem entre as variáveis [...]” (GIL, 2008, p. 160).

As respostas dadas as perguntas descritivas nos questionários aplicados, às anotações realizadas na ficha de observação, bem como as respostas postadas no grupo de pesquisa do *WhatsApp*, foram agrupadas e organizadas para análise.

3.6 Apresentação da Webquest e análise dos dados coletados

Esta seção, discorrer-se-á acerca do processo de construção da *WebQuest* “Representações da Identidade Negra No Brasil”, assim como analisar-se-á os dados obtidos durante a pesquisa, resultado da aplicação da metodologia *WebQuest* no ensino e aprendizagem de História no segundo ano “A” do IFTO-Câmpus Dianópolis.

3.6.1 Processos de construção da Webquest “Representações da identidade negra no Brasil”.

Todo o processo de construção da *WebQuest*, partiu inicialmente de uma curiosidade em relação ao uso das TDIC aplicadas ao ensino de História. Depois de uma pesquisa criteriosa na *web*, nos deparamos com essa metodologia proposta pelo professor Bernie Dodge, e após uma revisão de literatura em relação ao uso do *WebQuest* no ensino, conseguiu-se aprofundar os conhecimentos sobre esse ambiente de aprendizagem, o que possibilitou produção e construção do *layout* e interface²⁸ da WQ para realização da atividade de pesquisa.

Embora existam outros recursos e sites disponíveis na internet para criação de *WebQuests*, optamos por utilizar os recursos da *Google* para a construção da *WebQuest*. Inicialmente criou-se uma conta de *e-mail* da *Google*, no *Gmail*, por meio do qual é possível acessar o *Google Sites*, que possibilita a montagem de interface para *Websites* de maneira simples e sem a necessidade de grandes conhecimentos

²⁸ Cabe aqui ressaltar a diferença entre Layout e interface: O termo Layout (do inglês layout) é um esboço mais elaborado do que um rafe (rafe refere-se a um esboço inicial, ou seja, um desenho bruto daquilo que foi imaginado e idealizado para um determinado projeto), de qualquer trabalho de arte gráfica. Nele estão apresentados (ainda não na forma definitiva, mas aproximada) todos os elementos visuais básicos (títulos, mancha do texto, ilustração etc.) do trabalho que está sendo criado. O segundo termo refere-se a comunicação entre o homem (usuário) e a máquina (computador). A interface gráfica é utilizada em sistemas que utilizam gráficos e ícones para representar comandos e programas, minimiza a necessidade de digitação. Pode-se dizer que as telas são a interface de um aplicativo ou sistema. (RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. G. Dicionário de Comunicação. 3 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2001. Disponível em: < <http://colecãoaprender.blogspot.com.br/2013/08/qual-diferença-entre-layout-e-interface.html> > acesso em 01/11/2017.)

técnicos de programação quanto a construção e manutenção da web-página, além de permitir a liberdade para criação de modelos próprios, ser gratuito e não cobrar por espaço ou hospedagem.

Procurou-se nortear a criação e o desenvolvimento da WebQuest “Representações da Identidade Negra no Brasil” baseados nos princípios orientadores apontados pelo criador e idealizador da *WebQuest*, Bernie Dodge, no artigo intitulado *Focus: Five rules for writing a great WebQuest*, neste artigo Dodge (2001), aconselha por meio do acrônimo ‘*FOCUS*’, quais princípios orientadores devem ser levados em consideração quando se pretende criar uma WebQuest:

Find great sites. (Encontrar excelentes sites)

Orchestrate your learners and resources. (Organize seus alunos e recursos)

Challenge your learners to think. (Desafiar seus alunos a pensar)

Use the medium. (Use o meio)

Scaffold high expectations. (Grandes expectativas)

Ao entrar em contato com o ambiente virtual de aprendizagem, no *WebQuest*, o aluno é convidado a navegar de forma orientada pelas infovias do ciberespaço, sendo motivado e atraído a iniciar os estudos sobre a temática proposta.

3.6.2 Apresentação e descrição da *Webquest*

A *WebQuest*²⁹ “Representações da Identidade Negra No Brasil”, caracteriza-se por seu nível de aplicação curta. Por meio do acesso à página disponibilizada na *web*, os alunos puderam aceder a WQ e seus recursos, as páginas obedecem uma ordem linear³⁰ de conexões. Na primeira página observa-se o *menu* de navegação (Figura 3) e acesso as demais partes constituintes da WQ, por opção dispomos a navegação

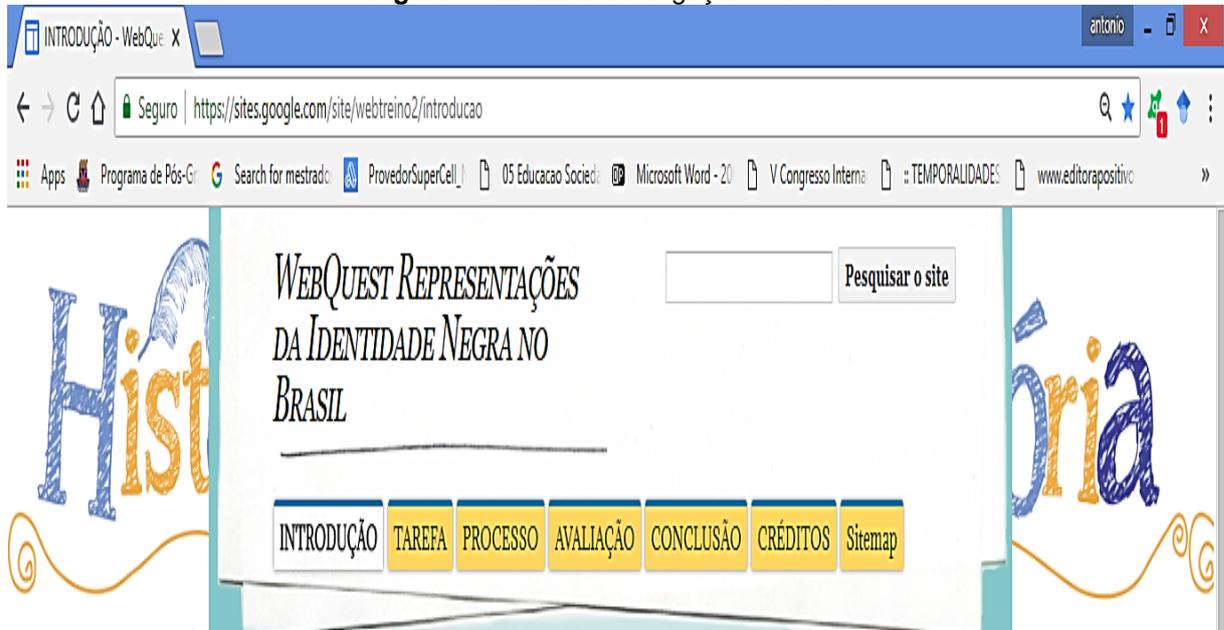
²⁹ O acesso a *WebQuest* Representações da Identidade Negra no Brasil, pode ser feita pelo endereço. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/webtreino2/>> ou por meio do QRcode



³⁰ Em uma *homepage* de ordem linear, o deslocamento entre as páginas acompanha uma sequência que levam uma página a outra, normalmente com opções de botões, “próxima página” e “página anterior”, permitindo ao usuário avançar e retroceder.

horizontalmente, nesse espaço é possível visualizar a indicação dos itens principais que compõem uma WQ, segundo o modelo proposto Bernie Dodge (1995): introdução, tarefa, processo, avaliação e conclusão.

Figura 3 - Menu de Navegação e Acesso



Fonte: Autor da pesquisa

Assim, a cada página acessada, o *menu* de navegação vai estar sempre disponível, seguindo uma navegação linear, para que os alunos possam avançar e retroceder com um *click* rápido nas diferentes hiperligações que dão acesso aos outros componentes da *WebQuest*. É na introdução (Figura 4) que “prepara-se o palco” para a atividade. De forma provocativa o seu conteúdo deve despertar a curiosidade do discente, fornecendo algumas informações iniciais sobre o tema proposto na *WebQuest*.

Figura 4- Introdução da WebQuest

The screenshot shows a web page titled 'História' with a decorative border. At the top, there is a navigation menu with buttons for 'INTRODUÇÃO', 'TAREFA', 'PROCESSO', 'AVALIAÇÃO', 'CONCLUSÃO', 'CRÉDITOS', and 'Sitemap'. The main content area is titled 'INTRODUÇÃO' and contains the following text:

Em 2017 o Museu Nacional de Belas Artes completou 80 anos de sua criação.

Esse período da nossa história trata de temas fundamentais para a história da população negra no país. Dentre estes, as teorias raciais, a mobilização dos negros e suas lutas contra o racismo e pela cidadania.

Que tal conhecer um pouco mais sobre esse período?

Desta forma convido você a se tornar um guia do Museu Nacional e apreender mais da nossa história através do universo artístico do nosso patrimônio cultural.

Topam o desafio?

Vá para [TAREFA](#)

The page also features a central image of a gallery interior with several paintings on the walls and a large painting on the left. Below the image, there is a small URL: <https://muba.gov.br/portal/realizacao/galeria-sec-xix.html>, acessado em 26/10/2017.

Situado no centro do Rio de Janeiro, hoje é a instituição que possui a maior e mais importante coleção de arte brasileira do século XIX.

Lá podemos encontrar documentos, desenhos, quadros, objetos, livros e pinturas referentes ao contexto histórico da Primeira República do Brasil (1889-1930).

Fonte: autor da pesquisa.

Na introdução da WQ, é apresentada uma situação hipotética, em que os alunos são convidados a tornarem-se um guia do Museu Nacional de Belas Artes, situado no Rio de Janeiro, onde se encontram diversas fontes históricas que abordam temas relacionados a história dos negros durante a Primeira República do Brasil. Na introdução os alunos devem sentir-se desafiados e motivados, pois, “o conceito orientador desse componente é motivação” (BARATO, 2004, p. 3).

Seguindo uma navegação linear no *menu*, os alunos puderam acessar a página da tarefa (Figura 5) a ser realizada, na qual foi solicitado que organizassem e compartilhassem um roteiro de apresentação sobre a teoria racial do branqueamento durante a Primeira República, e sobre as representações étnicas que se apresentam no óleo sobre tela a *Redenção de cã*, exposta na sala de Arte Brasileira do Século XIX do museu. Para realização desse roteiro os discentes seguiram as proposições dispostas na página.

Figura 5- Tarefa da WebQuest

INTRODUÇÃO TAREFA PROCESSO AVALIAÇÃO CONCLUSÃO CRÉDITOS Sitemap

TAREFA



Fonte: <http://www.deolhoemgravata.com.br/mec-libera-r-487-milhoes-para-mais-de-85-mil-escolas-em-todo-o-pais/> acesso em 20/03/2017

O trabalho proposto tem como finalidade recolher um conjunto de informações que te irão permitir como guia do Museu Nacional de Belas Artes, organizar um roteiro de apresentação da teoria racial de defesa do branqueamento da população brasileira, durante o período da Primeira República do Brasil, e as representações étnicas que se apresentam no óleo sobre tela Redenção de Cã (1895), que se encontra na sala de Arte Brasileira do Século XIX do museu.

Assim, propomos as seguintes tarefas:

- 1ª Tarefa: Procurar informações sobre o artista que criou o quadro.
- 2ª Tarefa: Descrever o que está acontecendo na cena retratada.
- 3ª Tarefa: Analisar a mensagem transmitida pelo artista.
- 4ª Tarefa: Esse quadro realiza visualmente a teoria do branqueamento formulada na época pelo médico brasileiro João Batista de Lacerda. Em que consistia essa teoria?
- 5ª Tarefa: Descobrir quais as relações de poder nas representações étnicas do quadro.

Vá para [PROCESSO](#)

Fonte: autor da pesquisa

A tarefa é um dos elementos centrais no processo criativo, é a “alma da WebQuest”, Dodge (1995, p. 1), aponta que a tarefa deve ser “factível e interessante”, dessa forma, ao propor-se a confecção e o compartilhamento desse roteiro, buscamos incentivar o desenvolvimento da criatividade, a pesquisa, seleção e análise das informações sobre o tema proposto, por meio da navegação de forma orientada na *WebQuest*.

Após obterem as informações referentes ao desenvolvimento da tarefa, os discentes continuaram a navegação, indo para a página do processo (Figura 6), na qual inicialmente foram instruídos a formarem grupos. Para facilitar o processo, optou-se por dividi-lo em duas etapas, na primeira etapa (Figura 7) apresentou-se os recursos disponíveis para realização da tarefa, a saber: textos, hipertextos, vídeos online, imagens, teses e artigos.

Figura 6- Processo da WebQuest

WEBQUEST REPRESENTAÇÕES DA IDENTIDADE NEGRA NO BRASIL

INTRODUÇÃO TAREFA **PROCESSO** AVALIAÇÃO CONCLUSÃO CRÉDITOS Sitemap

PROCESSO

Agora vem a parte mais empolgante do trabalho... a pesquisa!

O ponto de partida para esta investigação será formar grupos de trabalho com os seus colegas.

Vamos Lá!

Para facilitar o processo, vamos dividir o trabalho em etapas.

Vá para **ETAPA 1**

Fazer login | Atualizar recentemente | Anunciar | Imprimir página | Google Sites

Fonte: autor da pesquisa

Na segunda etapa do processo (Figura 7), após a leitura e o acesso aos recursos referente a temática proposta, cada grupo teve que socializar os resultados obtidos, sendo assim, solicitou-se uma apresentação em *slides* que posteriormente foi transformada por cada grupo em uma *page flip*³¹.

Para compartilhamento e visualização via *web*, a *page flip* de cada grupo pode ser acessada por meio dos seguintes links:

Grupo I: [https://issuu.com/izahkatitta/docs/roteiro de apresenta o da teoria](https://issuu.com/izahkatitta/docs/roteiro_de_apresenta_o_da_teor)

Grupo II: [https://issuu.com/sabrinaoliveira2/docs/teoria do branqueamento. grupo 02](https://issuu.com/sabrinaoliveira2/docs/teoria_do_branqueamento_grupo_02)

Grupo III: [https://issuu.com/ingridmartinsindy/docs/teoria do branqueamento.grupo 03](https://issuu.com/ingridmartinsindy/docs/teoria_do_branqueamento_grupo_03)

Grupo IV: [https://issuu.com/georgetrindadetr/docs/teoria do branqueamento.pptx](https://issuu.com/georgetrindadetr/docs/teoria_do_branqueamento.pptx)

Para criação da *page flip*, os grupos foram orientados a utilizar o *ISSU*, um serviço on-line, que permite fazer o “*Upload*” de um documento e visualizar o resultado em formato de revista digital, sendo possível também criar uma biblioteca para armazenar os documentos criados e compartilhar os *links* sempre que quiser.

³¹ O efeito *page flip*, possibilita “folhear” arquivos da Microsoft Word e/ou formato PDF transformados em livros digitais, esse tipo de efeito é um efeito GUI (interface gráfica do usuário) de software, que permite aos usuários interagir com dispositivos eletrônicos através de gráficos, ícones e indicadores visuais, mostrando visualmente uma representação de arquivos em formato de texto como páginas de papel virtual.

Figura 7- Etapas 1 e 2 do processo

Fonte: autor da pesquisa

Todos os recursos necessários para realização da tarefa solicitada foram disponibilizados por meio de *links* de acesso à *web* integrados ao processo, pois “uma vez que a proposta inclui ponteiros para os recursos, o aprendiz não corre o risco de ficar surfando completamente adernado pelo "WebSPACE".” (DODGE, 1995, p. 2)

Na página da avaliação (Figura 8), apresentam-se os critérios adotados pelo professor-pesquisador para o julgamento do trabalho final dos grupos. No processo avaliativo dos trabalhos apresentados, atribui-se pesos diferentes para cada item de avaliação, conforme figura 8, considerou-se os seguintes aspectos avaliativos: (I) O tema e o contexto histórico em que a pintura foi produzida, (II) explanação da teoria do branqueamento e apresentação dos personagens da tela e seu contexto histórico, (III) Capacidade de pesquisa e organização das informações, (IV) Apresentação Visual da *page flip*, (VI) Empenho e espírito de grupo.

Figura 8- Avaliação da WebQuest

WEBQUEST REPRESENTAÇÕES DA IDENTIDADE NEGRA NO BRASIL

INTRODUÇÃO TAREFA PROCESSO AVALIAÇÃO CONCLUSÃO CRÉDITOS Sitemap

AVALIAÇÃO

Mostre o que você aprendeu para os seus colegas e para o professor. Para avaliação do seu trabalho será levado em conta os seguintes itens:

Identificação do tema apresentado na pintura, seu autor, e o contexto histórico em que foi produzido.	30%
Explicação da teoria do branqueamento, distinção e apresentação dos personagens da pintura levando em consideração o contexto da produção da pintura.	30%
Capacidade de pesquisa e organização da informação	20%
Apresentação Visual da <i>page flip</i>	10%
Empenho e espírito de grupo	10%

Vá para [CONCLUSÃO](#)

Fonte: autor da pesquisa

Por meio da avaliação, ao final da realização da tarefa, os alunos receberam um *feedback* em relação aos trabalhos apresentados, “Ademais, é na avaliação que o aluno saberá se atingiu todos os objetivos propostos pela tarefa por meio das rubricas de avaliação” (BOTTENTUIT JUNIOR; SANTOS, 2014, p. 10).

A conclusão (Figura 9) da WQ, apresenta-se de forma curta e objetiva, mas cabe ressaltar que essa etapa não é o fechamento total das questões norteadoras da pesquisa, no entanto, espera-se que os alunos sintam-se encorajados a continuar a pesquisar e aprofundar os seus conhecimentos sobre a temática proposta na *WebQuest*.

Figura 9- Conclusão da WebQuest

WEBQUEST REPRESENTAÇÕES DA IDENTIDADE NEGRA NO BRASIL

INTRODUÇÃO TAREFA PROCESSO AVALIAÇÃO CONCLUSÃO CRÉDITOS Sitemap

CONCLUSÃO

Muito obrigado pela colaboração!

Após a realização do trabalho espero que tenha apreendido um pouco mais sobre História do Brasil e a construção das representações identitárias da população negra. É importante não esquecer que há muito mais a conhecer e aprender, desta forma que talvez vocês queiram visitar essa sala de COLEÇÕES do Museu Nacional de Belas Artes.

Fazer login | Atualizar este site | Anunciar conosco | Imprimir página | Traduzir | Google Sites

Fonte: autor da pesquisa

Desta feita, pretendendo despertar a curiosidade e estimular novas situações de aprendizagem, foi disponibilizado na conclusão, o acesso a página digital de coleções do Museu Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro, que dispõem de outros *links* para o acesso as demais coleções e obras disponibilizadas digitalmente do museu.

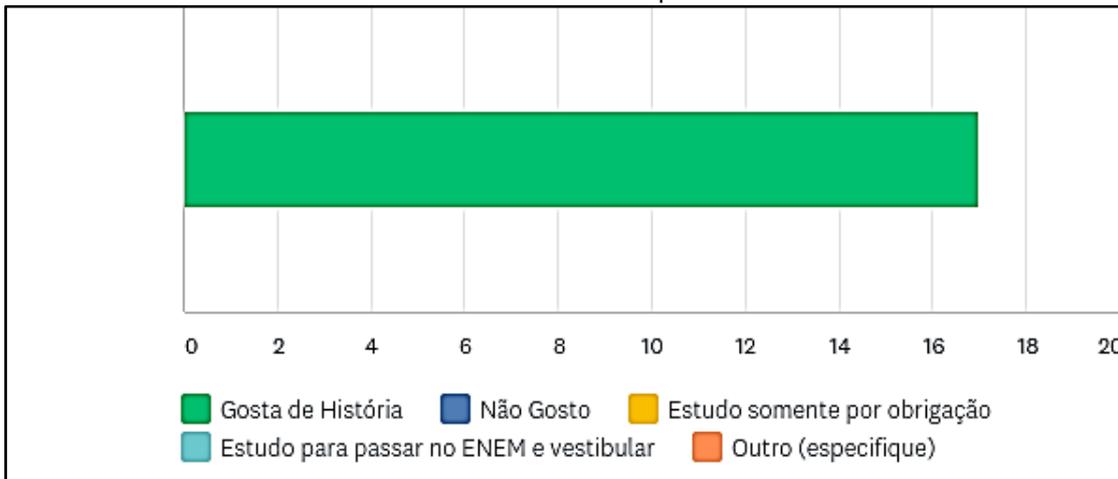
3.7 Análises dos dados

Apresenta-se neste tópico a análise descritiva dos dados empíricos, em função da análise dos dados coletados, as inferências relacionadas a investigação da aplicabilidade da metodologia *WebQuest* no ensino de História e a contribuição das *WQ's* para aprendizagem histórica dos alunos através de uma *WebQuest* produzida para esta finalidade. Ademais, por meio dos dados foi possível verificar como se processaram as relações de colaboração entre os sujeitos participantes da pesquisa e como o uso das *WebQuest's* fomentam o gosto pela disciplina de História.

3.7.1 Análises do Bloco II: Percepção em relação ao Ensino de História

Os dados gerados no primeiro questionário, além de apresentar informações sobre o perfil sócio-educacional dos discentes, apresentadas anteriormente, revelam as percepções dos discentes sobre o ensino de História e a relação estabelecida entre o ensino de História e a *web*.

Quando perguntados sobre questões relativas a disciplina de História, a saber: Gosta de História, não gosto, estudo somente por obrigação, estudo para passar no Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM e vestibular, outro (especifique), no qual os alunos deveriam escolher, a opção que melhor descrevesse a opinião de cada um, 100% dos alunos/sujeitos expressaram por meio do questionário, gostar da disciplina de História, conforme apresentado no gráfico abaixo.

Gráfico 1- Sobre a disciplina de História

Fonte: Dados da pesquisa

Para além do simples gostar de História, considera-se que essa empatia e interesse com a disciplina de História contribui e facilita para o discente a “compreensão de que a História é um conhecimento construído ao longo do tempo e que se altera em função dos desafios do presente” (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 9).

Propositalmente, não se inseriu, nas escalas que compõem o questionário uma opção neutra, pois considera-se que toda enunciação, irradia juízo de valores, sejam positivos ou negativos, acerca do que pode ser considerado importante pelos sujeitos da pesquisa, dessa forma os alunos/sujeitos puderam posicionar-se frente as questões que envolveram a pesquisa.

Quando cruza-se os dados do gráfico anterior com as respostas relacionadas sobre “a importância do ensino de História para vida”, pode-se constatar, que a disciplina de História entre os alunos/sujeitos assume um grau de importância bastante relevante, pois a disciplina de História, por meio do seu ensino, representada por 88,2% dos alunos, dos quais, 64,7% afirmaram considerar *importante* e 23,5% *muito importante*, em relação a 11,8% que consideram a disciplina *sem nenhuma* ou *alguma importância* para vida social destes. Essa importância atribuída a História, possibilita aos discentes, a compreensão, por meio do ensino de História, do “sentir-se sujeito histórico”. Pois em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas

afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro. (BRASIL, 2000, p. 22).

O fato da maioria dos alunos/sujeitos revelar que consideram a História e seu ensino importante para vida, é algo bastante propício à reflexão sobre o papel da História, por meio do seu ensino, na vida dos sujeitos, principalmente “Em um cenário onde estar diante de irrequietos jovens, nas mais diversas salas de aula, para ensinar História tem sido um desafio para os professores” (BITTENCOURT, 2009, p. 7)

Ao serem perguntados, numa escala de cinco pontos que ia de “*Importante à alguma importância*” atribuída as diferentes fontes e linguagens como alternativa didática para apreender História, 100% dos participantes da pesquisa atribuíram nesta escala as TDIC algum grau de importância, dos quais, 47,1% apontaram como *importante* e 52,9% *muito importante*, cabe aqui ressaltar que as TDIC fazem parte do cotidiano da juventude brasileira, dessa forma os dados demonstram que os jovens pesquisados, veem no uso das tecnologias digitais, experimentando através da linguagem digital, um instrumento importante para se aprender História no espaço escolar.

No que se refere as demais fontes e linguagens especificadas, sobre as fontes orais, 58,8% disseram considerar *importante*, 35,3% *muito importante* e 5,9% atribuíram *pouca importância*, os dados apontam quase na sua totalidade 94,1%, que os alunos/sujeitos, atribuem um grau de relevância e importância ao uso de fontes orais para a aprendizagem histórica. De acordo com Fonseca (2009) a expansão, diversidade dos estudos históricos e educacionais, o uso pedagógico das fontes orais no ensino de História, nos diferentes níveis, têm impulsionado e favorecido a incorporação dessas fontes no ensino-aprendizagem da disciplina de História.

No tocante, as fontes impressas, observa-se que os alunos/sujeitos, seguindo a mesma escala, 52,9% consideram *importante* o uso de fontes impressas para aprender História, 35,3% *muito importante* e 11,8% atribuem *pouca importância*, dentre estas fontes impressas, para o estudo e aprendizado em História, destaca-se os livros, que ainda são um dos principais instrumentos de consulta, acesso a outras fontes e pesquisa no ambiente escolar.

Quanto ao grau de importância atribuído as linguagens, como canções e cinema, 23,5% afirmaram considerar *importante*, 76,5% consideram sem *nenhuma importância* ou *pouco importante*, percebe-se a partir dos dados apresentados, que

não existe uma familiarização por parte da grande maioria dos alunos quanto ao uso destas linguagens, como recursos, fonte e/ou documentos históricos para compreensão histórica dos temas estudados.

Os dados apresentados reforçam a importância da visão dos discentes sobre o uso de diferentes fontes e linguagens aplicadas ao ensino de História, cabendo ressaltar, que o acesso as mais variadas fontes históricas e o uso de linguagens diversas, possibilita e abre espaço para novos modos de ensinar e aprender História.

3.7.2 Análises do Bloco III: relações entre o ensino de História e a Web

Nesta sessão, por meio dos dados coletados, tornou-se possível mapear as impressões dos sujeitos da pesquisa, no que se refere as suas percepções sobre a relação entre o ensino de História e a *Web*.

De modo a visualizarmos os principais modos pelo qual estes entram em contato com a História, a partir dos dados recolhidos, apresentaremos na (tabela 1) as respostas obtidas:

Tabela 1- Modo pelo qual os alunos entram em contato com a História

Contato História	SEMPRE	QUASE SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA	TOTAL
Através de sites disponibilizados na internet	58,8%	41,2%	0,0%	0,00%	100%
Em sala de aula (através da fala dos professores)	70,6%	23,5%	5,9%	0,00%	100%
Através do livro didático	29,4%	58,8%	11,8%	0,0%	100%
Revistas de História	0,00	11,8%	52,9%	35,3%	100%
Documentários	5,9%	35,3%	35,3%	23,5%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os dados analisados e apresentados na tabela 01, 58,8% *sempre* e 41,2% *quase sempre* dos alunos/sujeitos recorrem a sites disponibilizados na internet/web, para entrarem em contato com a História, considerando-se esses dados, verifica-se, que o contexto tecnológico ampliou a possibilidade de acesso e contato com a História. Ferreira e Franco (2013, p. 167) destacam ser “possível fazer

com que a internet se constitua num recurso didático e pedagógico a mais, na medida em que fornece, com uma rapidez inigualável, várias possibilidades de leitura”.

Cabe apontar, que a internet não é o único modo de contato dos sujeitos da pesquisa com a História, esse contato também mantém-se fora do ciberespaço, e o ambiente escolar é apontado como um destes espaços. Os dados apontam que 70,6% *sempre* e 23,5% *quase sempre*, utilizam a sala de aula e é por meio da fala dos professores, que mantém esse contato. Destaca-se a importância do papel do professor como mediador do processo de ensino aprendizagem, já que o professor de História pode ajudar o aluno a adquirir as ferramentas necessárias para o pensar historicamente, pois “a sala de aula não é apenas o espaço onde se transmite informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que interlocutores constroem significações e sentidos” (SCHIMIDT; CAINELLI, 2009, p. 35)

O livro didático, também é apontado pelos alunos/sujeitos da pesquisa como uma das formas de manter contato com História, destes 29,4% *sempre* e 58,8% *quase sempre* o utilizam para entrar em contato a História, e uma pequena parcela 11,8% *às vezes* recorrem a esse instrumento ainda tão utilizado no espaço escolar. Esses dados corroboram a importância atribuída anteriormente pelos sujeitos as fontes impressas para se aprender História. Reitera-se que o livro didático é uma das fontes do conhecimento histórico, e “é uma fonte útil para a cultura escolar desde que não mais seja considerado o lugar de *toda a História*.” (GUIMARÃES, 2012, p. 106).

Outros meios de contato, como revistas de História, ainda são poucos utilizadas. Os dados apontam 52,9% *às vezes* utilizam, 35,3% *nunca* utilizaram as revistas e um menor percentual 11,8% *quase sempre*. Segundo Guimarães (2012, p. 337), é possível que no “tempo presente, dominado pela interatividade, pelos artefatos como telefone celular, internet *wi-fi*, computadores portáteis, as novas gerações podem se interessar mais pela leitura de jornais e revistas nos meios digitais do que na versão impressa”.

Assim como as revistas de História, os documentários ainda são pouco utilizados, como apresentado na tabela 01, apenas 5,9% disseram *sempre* utilizar os documentários, outros 35,3% *às vezes* ou *quase sempre* se valem desta linguagem e/ou recurso e 23,5% *nunca os utilizaram*. Como qualquer outra fonte e linguagem os documentários podem ser utilizados como importantes registros de dimensão histórica, contudo, ao utiliza-las é necessário problematizá-las adotando sempre uma postura crítica quanto ao seu uso no ensino.

Quando questionados sobre qual forma mais gostavam de estudar História, constata-se, por meio dos dados coletados, que há uma preferência em estudar História por meio da mediação do professor em sala de aula e através do acesso à internet/web, como se pode observar nas informações da tabela 02.

Tabela 2- Forma na qual mais gostam de estudar História

		Respostas	
		N	Porcentagem
Opções de Resposta	Em sala de aula (mediado por meio da fala dos professores)	8	47,1%
	Através da Internet	7	41,2%
	Através do livro didático	2	11,8%
	Outro (especifique)	0	0%
Total		17	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Com esses dados, pode-se constatar que os alunos, em sua maioria, ainda preferem estudar História com a mediação do professor em sala de aula 47,1%, embora as transformações tecnológicas tenham adentrado o espaço escolar e introduzido novos referenciais na produção, distribuição e acesso ao conhecimento histórico, percebe-se o alcance e influência destas transformações tecnológicas no espaço escolar, quando observa-se na tabela que 41,2% dos respondentes preferem estudar História utilizando a internet, enquanto apenas 11,8% gostam de estudar história através do livro didático.

Os dados apresentados na tabela 02, demonstram que a presença das TDIC dentro e fora do espaço escolar e o acesso à internet tendem a modificar o processo de ensino aprendizagem em História, ressalta-se que isso não significa a perda da importância da sala de aula e do professor nesse processo e que deve ser seguido com algumas cautelas para se evitar uma imagem “fetichizada” da aparelhagem tecnológica e dos recursos provenientes da internet/web.

Quando questionados sobre o uso da internet/web para fazer pesquisas escolares e realizar as atividades de História, (100%) dos alunos/sujeitos disseram que se valem da rede mundial de computadores para realizar suas pesquisas escolares e as atividades propostas da disciplina de História.

Esses dados refletem a crescente frequência de acessos entre adolescentes que usam a internet, segundo a pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil, de 2016, intitulada TIC Kids *online*, realizada pelo do Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br, e apresentada no ano de 2017, “estima que, em 2016, 82% das crianças e adolescentes com idades entre 9 e 17 anos eram usuários de Internet, o que equivale a 24,3 milhões de indivíduos conectados nessa faixa etária” (CETIC, 2017, p. 99), os dados da pesquisa realizada pelo CGI.br ainda apontam, que o acesso à internet entre jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, chegou a 91%, sendo esses indivíduos considerados usuários da rede, faixa etária semelhante à dos alunos/sujeitos participantes do estudo realizado no *Câmpus* do IFTO na cidade de Dianópolis.

Outras informações levantadas e analisadas, mediante a aplicação do questionário, remetem ao local de costume dos discentes de acesso à internet para realizar as atividades de História. As respostas obtidas podem ser observadas na tabela 03.

Tabela 3- Local de costume de acesso à internet para realizar as atividades de História

		Respostas	
		N	Porcentagem
Opções de Resposta	Em Casa	10	58,8%
	Na escola	5	29,4%
	De espaços variados (casa de amigos, de um espaço público com acesso gratuito)	2	11,8%
Total		17	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados coletados apontam que a grande maioria 58,8% dos sujeitos acessam a internet/web em suas residências para realizar as atividades de História, esses dados confirmam uma dinâmica já observada em pesquisa realizada pelo CGI.br, na qual a proporção daqueles que se conectam em casa, em faixa etária variável de 15-17 anos, chegou a 86% no ano de 2016, demonstrando que os domicílios continuam sendo, portanto, o principal local de acesso à internet. Observa-se também, que o acesso à internet/web por parte dos alunos na escola, para realizar as atividades de História, é menor 29,4% embora se tenha uma rede disponível aberta

apenas para os alunos, no entanto o acesso³² à internet/web por meio da rede disponibilizada aos alunos, limita-se principalmente por conta da amplitude do *Câmpus*, inviabilizando desta forma a distribuição dos dados via rede *Wifi*, a todos os blocos da instituição esparsos sobre sua área, o que pode ser um fator para o baixo acesso à internet para realizar as atividades de História nas dependências do *Câmpus*.

Esse baixo acesso à internet/web na escola, é reforçado e corrobora com os dados já apresentados na pesquisa TIC Kids *online*, apontando que ainda há “desafios quanto a adoção da internet por jovens em escolas brasileiros, que encontra-se em patamares inferiores aos verificados em outros países” (CETIC, 2017, p. 108).

Os dados apresentados na tabela 03 revelam ainda que o acesso à rede mundial de computadores para realização das atividades da disciplina de História em outros espaços que não seja o domicílio ou a escola, este tipo de acesso não é tão frequente e em menor grau procura-se estes locais.

Levando-se em consideração, a frequência com que utilizam a internet para realizar pesquisas, trabalhos escolares da disciplina de História ou de outras disciplinas, para acessar e comunicar-se via redes sociais *online*, os dados apontam que entre as práticas dos alunos na rede, mantém-se a predominância de atividades relacionadas à prática de pesquisas escolares, destes 64,7% *sempre* e 35,3% *quase sempre* recorrem à internet para realizar suas pesquisas, e aquelas ligadas ao uso das redes sociais *online* onde 88,2% *sempre* e 11,8 *quase sempre*, utilizam a *web* para acessar suas redes sociais e comunicar-se.

Dentre os espaços utilizados na escola e apontados na pesquisa para acessar a internet, destaca-se a biblioteca, espaço este frequentado por 64,7% dos alunos para uso da rede *Wifi*, local onde a distribuição dos dados e qualidade da conexão dentro das dependências da instituição é melhor, além de dispor de bancadas individuais com computadores de mesa e *tablets* para acesso à rede, sendo o acesso a biblioteca livre aos estudantes.

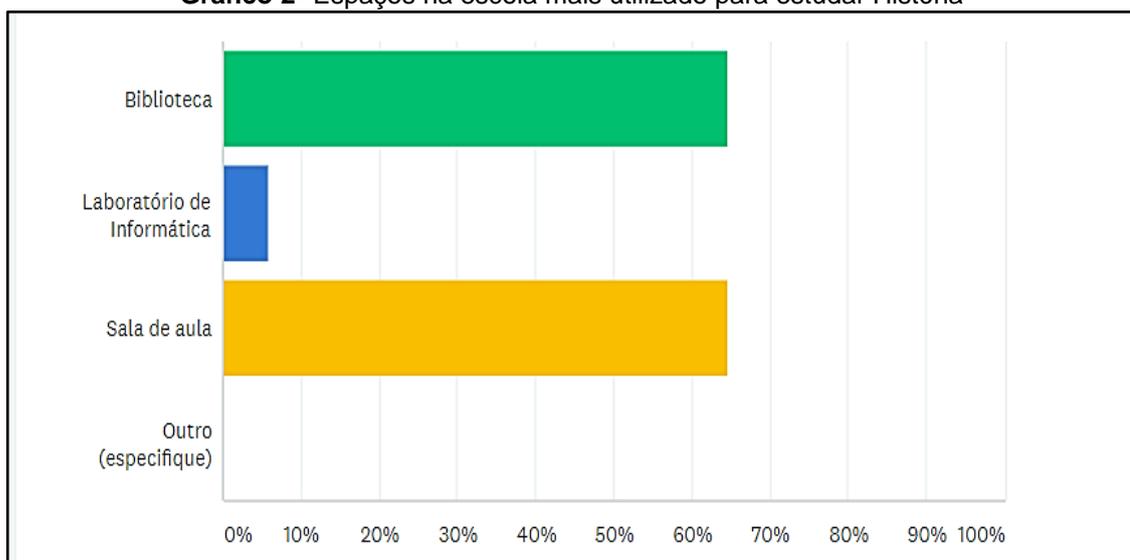
³² Buscando solucionar o problema de acesso e distribuição a internet/web no *Câmpus* Dianópolis, foi adquirido uma torre própria para recebimento e dispersão do sinal de internet no *Câmpus* o equipamento foi adquirido por meio do pregão eletrônico 02/2016 visando a implantação e/ou ampliação dos meios de comunicação da instituição: internet e telefone. Disponível em:< <http://www.ifto.edu.br/dianopolis/centrais-de-conteudos/documentos/plano-diretor-de-tecnologia-da-informacao-pdti-2015-2017/pdti-2015-2016-v5-1-relatorio-final-de-execucao.pdf/view> > Acesso em 11/04/2018.

Embora possua cinco laboratórios de informática, somente dois possuem acesso à rede, e apenas 35,3% dos alunos o utilizam para acessar a internet. Chama a atenção o fato do laboratório possuir uma estrutura pronta e organizada para uso dos alunos, e o tão pouco uso desse espaço por meio destes. Ressalta-se que a liberação e acesso aos laboratórios de informática se dá mediante reserva prévia e supervisão, seja do professor ou do técnico de laboratório, o que pode ser um dos motivos do seu baixo uso.

Ainda que possua uma infraestrutura tecnológica, o acesso à rede mundial de computadores em outros espaços, como as salas de aula, ainda é limitado, o que pode tornar-se um obstáculo para o uso de tecnologias digitais em todo o ambiente escolar.

Um alcance maior da rede *Wifi*, poderia proporcionar um melhor aproveitamento do uso de recursos digitais em sala de aula por parte dos alunos e professores de História, podendo, dessa forma, ser possível aproveitar as inúmeras potencialidades do uso da internet e das tecnologias digitais na sala de aula, pois dentre os espaços mais utilizados para estudar História, segundo os respondentes, encontra-se a sala de aula, a biblioteca, e em seguida em menor grau o laboratório de informática, conforme observa-se no gráfico 02.

Gráfico 2- Espaços na escola mais utilizado para estudar História



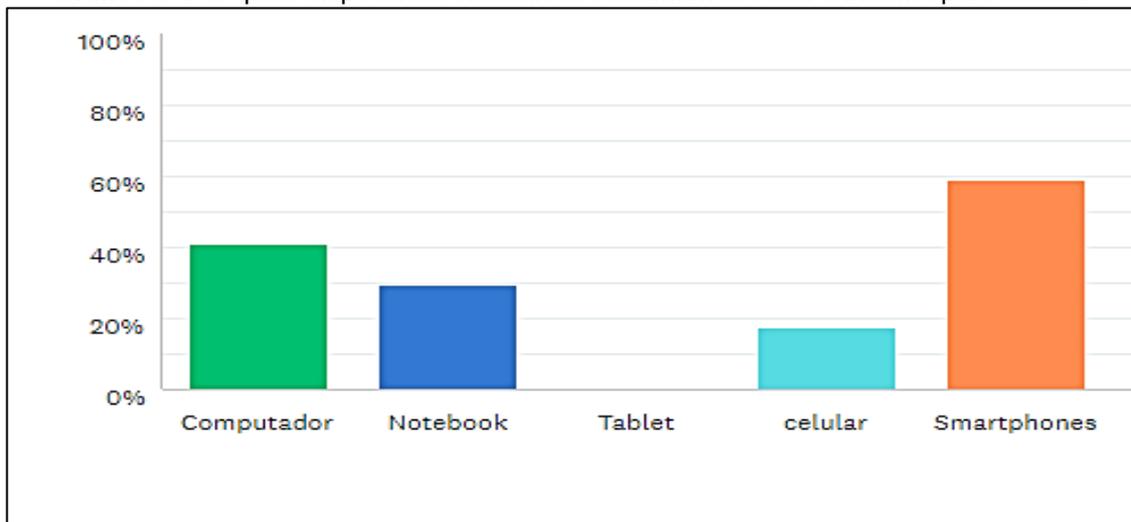
Fonte: Dados da pesquisa

O uso de recursos digitais para acessar a internet, no contexto escolar, e em especial nas aulas de História pode propiciar diferentes possibilidades de uso e

acesso as mais diversas fontes, modificando as formas de pensar e de construir o conhecimento histórico em sala de aula, sendo seu uso considerado *importante* por 41,8% e *muito importante* 58,2% dos inquiridos para aprender História, sendo um indicativo, portanto, que o acesso à internet através de recursos digitais pode ser uma forma de inovar em termos de metodologia de ensino nas aulas de História no *Câmpus*.

O acesso à informação está na palma da mão, livre de cabos e fios permitindo a interação a partir de qualquer lugar e espaço, desde que esteja conectado a uma rede *Wifi*, à geração conhecida como “nativos digitais”, estão habituadas a manusear equipamentos eletrônicos e dispositivos móveis (*Smartphones, tablets, notebooks e etc.*), que permitem o acesso à internet. Analisando essa afirmação, questionou-se aos discentes participantes da pesquisa, por quais dispositivos eletrônicos costumam acessar a internet para estudar. As respostas dadas demonstram que em maior ou menor grau, os alunos recorrem a esses equipamentos eletrônicos para acessar a internet e auxiliá-los nos estudos, em especial aos *smartphones*, sendo um dos principais dispositivos utilizados entre os estudantes para se conectar, como se pode observar nas informações do gráfico 03.

Gráfico 3- Por quais dispositivos eletrônicos costumam acessar a internet para estudar



Fonte: Dados da pesquisa

O uso crescente de *Smartphones*, cada vez mais tem ganhado espaço e preferência entre os jovens e estudantes, Lopes (2016) afirma que a difusão e popularidade dos *smartphones* entre os estudantes, se dá pelo fato destes

dispositivos móveis possibilitarem o acesso à *internet*, redes sociais *online* e a inúmeros aplicativos com uma gama muito grande de usos e finalidades.

Ao mesmo tempo, o gráfico 03 demonstra, que o acesso à internet por meio de outros dispositivos eletrônicos, como celular³³, computador *desktop*, *tablets* e *notebook* apresenta uma tendência de redução no seu uso por parte dos estudantes pesquisados, frente ao uso dos smartphones, reflexo da influência cada vez maior de uma aprendizagem móvel e ubíqua e do crescente desenvolvimento técnico desse tipo de equipamento.

3.7.3 Bloco IV: Análise do trabalho desenvolvido em grupo

No que diz respeito à realização de atividades de História sozinhos ou em grupo, uma grande maioria 82,4% considerou que prefere trabalhar em grupo e a minoria sozinho 17,6%. O fato de preferirem na sua maioria trabalhar em grupo, contribui para realização de atividades que estimulem o trabalho em colaboração, assim como a atividade proposta durante a pesquisa, por meio do uso de *WebQuest's*, pois a partir da perspectiva de Dodge (1995), o uso de *WQ's*, tem dentre seus objetivos o trabalho em grupo. Na mesma linha de pensamento de Dodge, Santos (2013), defende que é possível através das *WQ's* obter uma “aprendizagem significativa por meio do trabalho em grupo, a interação entre os pares e a transformação da informação em conhecimento” (SANTOS, 2013, p. 66)

Dentre as justificativas apresentadas do porquê trabalhar em grupo, 52,9% afirmaram facilitar aprender colaborativamente, demonstrando que os alunos têm a noção de que o trabalho em grupo facilita a aprendizagem, conforme verifica-se na fala de alguns dos alunos:

“Sim, pois houve uma maior interação e discussão do assunto entre os membros do grupo, facilitando a aprendizagem.” [A 1]

“Sim, pois através do grupo há uma maior interação e questionamentos sobre o tema, e através desses questionamento há aprendizado entre os alunos, numa forma onde todos possam aprender.” [A 15]

³³ Os celulares diferentes dos smartphones, possuem atribuições básicas, como fazer ligações, enviar mensagens vi SMS, e alguns modelos ainda podem acessar a internet por meio do WAP (sigla que, em inglês, que significa “Protocolo de Aplicação Sem Fio”) e se conectar por Bluetooth. Já os smartphones trazem mais tecnologias embutidas, que vão além de ligações e mensagens de texto, possuem tela *touch screen* e sistema operacional, como o *Android*, *iOS* ou *Windows Phone*, dentre outros.

Na perspectiva vygotskyana (1991), é por meio da interação entre as pessoas, e principalmente mediante a comunicação entre as mesmas, que o conhecimento é construído, e 17,6% afirmam ser possível, por meio do trabalho em grupo, a troca de ideias, o que facilitaria o compartilhamento de ideias e o conhecimento entre os colegas, demonstrando, dessa forma, que há uma predisposição dos alunos/sujeitos da pesquisa em ouvir e ser ouvido, aprender mutuamente e em colaboração, como verifica-se nas falas apresentadas:

“[...] porque em grupo teve uma maior troca de ideias o que facilitou a aprendizagem entre os membros do grupo, já que pudemos ajudar uns aos outros na realização da tarefa” [A 1]

“[...] trocas de conhecimento e ideia propostas pelos integrantes, facilita na resolução das atividades.” [A 6]

Além disso, 11,8% apontaram facilitar o desenvolvimento do senso crítico por meio do trabalho em grupo. Aqueles que responderam preferir trabalhar sozinho, justificaram-se por ser possível concentrar-se melhor na realização da tarefa 11,8% e por existir a possibilidade de ter distração quando trabalha-se em grupo 5,9%, como ressaltada na fala do aluno 04: *“o grupo foi unido na realização, mas por outro lado, acho que individual seria melhor, pois era você, não tinha ninguém pra tirar sua concentração”* [A 4]

Esse dado é interessante por ser um indicador que revela, mesmo em menor escala, a possibilidade de se ter interferências na realização de tarefas e trabalhos em grupos, mesmo utilizando recursos digitais.

3.7.4 Análise do uso da Metodologia Webquest

No campo da análise dos resultados, buscou-se por meio do segundo questionário (Apêndice B) mapear e descrever as impressões dos alunos no que tange ao uso, desempenho e resolução da tarefa proposta via *WebQuest*, permitindo-se, desta maneira, compreender a dinâmica de utilização de uma *WebQuest* aplicada ao ensino de História.

É possível observar, por meio da tabela 04, que o uso de uma *WQ* para a maioria dos alunos participantes da pesquisa é algo novo, tendo a sua grande maioria afirmado nunca ter estudado usando essa metodologia, embora os participantes estejam em menor ou maior grau habituados ao uso de TDIC na sua rotina escolar.

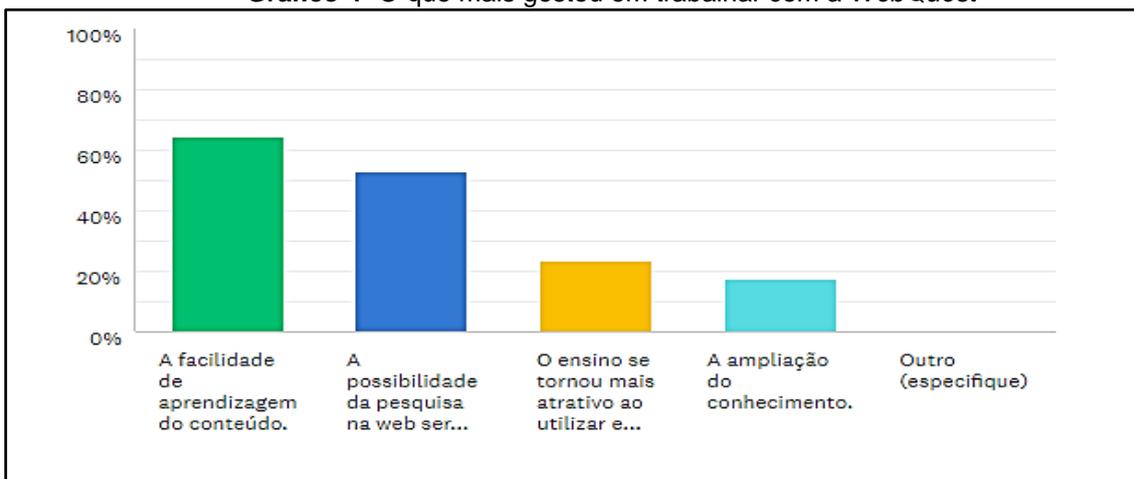
Tabela 4- Já havia estudado antes por meio de uma *WebQuest*

		Respostas	
		N	Porcentagem
Opções de Resposta	SIM	1	5,9%
	NÃO	16	94,1%
Total		17	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Esses dados apontam e convergem para o fato de que o uso desta metodologia aplicada ao ensino, e em particular ao ensino de História, na região sudeste do Tocantins, ainda é pouco ou quase inexplorada por professores desta disciplina. Bottentuit Junior e Coutinho (2008) já apontavam para este cenário sobre o uso de *WebQuest's* no Brasil e estudos feitos por Giovanni e Hahn (2015) destacam o pouco conhecimento desta metodologia em escolas brasileiras.

Para compreensão sobre o trabalho proposto com a *WebQuest*, após a realização da atividade, os alunos foram questionados sobre o que mais eles gostaram em trabalhar com essa ferramenta digital. Aos inquiridos foi dado mais de uma opção de resposta, sendo a possibilidade da pesquisa na *web* ser orientada e a facilidade de aprendizagem do conteúdo, referidos como as razões porque gostaram de ter trabalhado com uma *WQ*. Isso pode ser constatado observando-se o gráfico 04.

Gráfico 4- O que mais gostou em trabalhar com a *WebQuest*

Fonte: Dados da pesquisa

A partir dos dados apresentados no gráfico 04, percebe-se que a proposta desenvolvida via *WQ* converge para o que um dos seus mentores, o professor Bernie Dodge (1995), propôs ao desenvolver essa metodologia, o incentivo ao bom uso das

informações constantes na rede ao passo que facilita a aprendizagem dos conteúdos propostos e incentiva o desenvolvimento cognitivo dos alunos ao propor o contato direto com fontes alocadas na *web*, sua interpretação e transformação em conhecimento.

Ainda sobre a experiência de trabalhar com a metodologia *WQ* e suas vantagens para aprender História, elaborou-se um quadro com algumas das respostas descritivas dos alunos, demonstrando as suas impressões coletadas por meio do questionário empregado.

Quadro 6- Percepção dos alunos sobre as vantagens do uso da *WebQuest* e o aprendizado de História

	RESPOSTAS
A metodologia <i>WebQuest</i> contribuiu para aprendizagem sobre o contexto histórico das primeiras décadas republicanas e a teoria racial do branqueamento? Justifique.	“Sim, pois com esta ferramenta de ensino podemos acessar informações precisas na internet e que atendem ao roteiro de pesquisa, me ajudando a conhecer mais sobre esse período e sobre essa teoria que dizia ser necessário tornar o país branco.” [A 6]
	“Sim, pois a pesquisa foi bem mais centrada no assunto, me possibilitou aprender de uma forma muito mais prática e interessante sobre esse período da história.” [A 12]
	“Sim, pois a <i>WebQuest</i> já tem muitas coisas sobre o tema bem esclarecido, o que não aconteceria se eu usasse apenas os sites da internet, pois na internet ainda tem a seleção do conteúdo e saber se é um site confiável.” [A 14]
	“Sim porque com essa tecnologia fizemos o trabalho que seríamos um guia de um museu e com isso fomos desafiados o que ajudou bastante na resolução da atividade proposta o que foi essencial para a compreensão desse conteúdo.” [A 15]
Há vantagens em utilizar a <i>WebQuest</i> nas aulas de História em relação as aulas convencionais	“Sim, o conteúdo será expandido, complementado com a ferramenta, melhorando o nível de aprendizagem.” [A 6]
	“Sim. Pois é um método inovador e atrativo, chama a atenção dos alunos, e facilita a aprendizagem do conteúdo proposto.” [A 14]

(Ex: aula expositiva)? Justifique.	“Sim. Porque a WebQuest é bem chamativa e é um meio fácil de fazer uma pesquisa na internet sobre o conteúdo de história.” [A 2]
	“Para mim as vantagens de uma aula em sala são irrefutáveis, pois assim que eu tiver uma dúvida, posso perguntar e tira-la no mesmo momento, mas de qualquer forma a WebQuest facilita muito a forma como os alunos aprendem.” [A 13]

Fonte: Dados da Pesquisa

A partir das respostas obtidas, percebe-se que o uso da metodologia *WebQuest* contribuiu para aprendizagem de História dos discentes. Na resposta do aluno 06 [A 6] é utilizado o termo “ferramenta de ensino”, referindo-se a metodologia *WebQuest*. Na resposta deste aluno observa-se que a aprendizagem do conteúdo proposto é associada a possibilidade de navegação e acesso de forma precisa as informações na rede, propiciando-o conhecer mais sobre o período estudado. Certamente a resposta e percepção deste aluno vai de encontro com um dos princípios dessa metodologia, que é a navegação orientada no “oceano informacional” da internet/web.

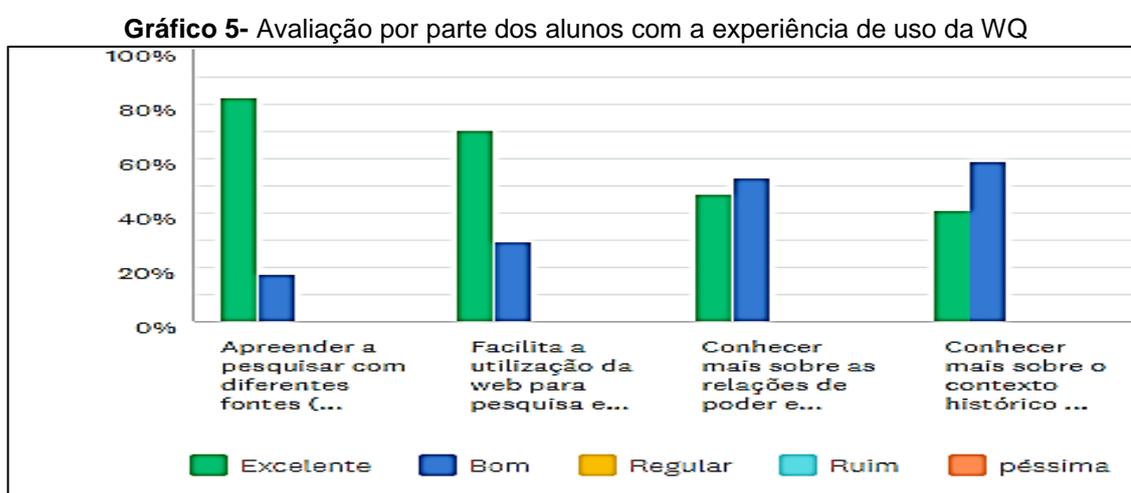
O aluno 14 [A 14] deixa claro na sua resposta, que o uso da *WebQuest* contribuiu para sua aprendizagem, por ser prática para usar e acessar às informações disponibilizadas na web de forma orientada, já que existe a dificuldade de selecionar e confiar em páginas disponíveis em sítios na internet. Segundo Bottentuit Junior e Coutinho (2008, p. 2) “As WQ’s podem servir para dar maior utilidade às inúmeras páginas de conteúdo existentes na Internet que não possuem uma estrutura orientada de forma directa para uma utilização em contexto educativo”

Ao considerar os dados anteriormente apresentados, verifica-se na fala dos sujeitos da pesquisa, que há vantagens em utilizar a *WQ* como recurso metodológico nas aulas de História, na concepção do aluno 6 [A 6] essa vantagem se dá porque o conteúdo ministrado pode ser expandido e complementado com o uso da *WQ*. Os alunos 14 [A 14], 2 [A 2] e 13 [A 13], apontam nas suas falas, como vantagem da *WQ*, a facilidade que se tem para realizar pesquisas em sítios da internet, além de considerarem uma metodologia atrativa e capaz de garantir-lhes a aprendizagem dos conteúdos de História.

Percorrendo as respostas apontadas pelo grupo de alunos participantes, no que se refere a facilidade em aprender a disciplina História por meio de realização de

tarefas via *WebQuest*, tem-se a afirmação positiva de 100% destes. Ressalta-se que ao usar suportes digitais para o ensino de História, o papel desempenhado por professores e alunos sofrem modificações frente a propostas de ensino consideradas “tradicionais”, favorecendo a personalização do ensino e o preenchimento de lacunas no processo de ensino-aprendizagem.

Quando solicitados para avaliar alguns pontos em relação a experiência acerca do uso da *WQ*, conforme dados apresentados no gráfico 05, os alunos respondentes puderam expor suas impressões no tocante a: apreender a pesquisar com diferentes fontes, facilidade em utilizar recursos da web para pesquisa e aprendizagem histórica e compreender aspectos históricos relacionados ao período da Primeira República.



Fonte: Dados da pesquisa

Após realização da atividade proposta via *WQ*, os alunos 82,4% consideraram que o uso da *WebQuest* é uma *excelente* forma de aprender a pesquisar com diferentes fontes, ressalte-se que ao produzir uma atividade com essa ferramenta educacional é possível compô-la com imagens, textos, hipertextos e vídeos, sendo estes os recursos e fontes necessárias à execução das ações propostas nesse ambiente educacional. Em relação a facilidade em utilizar recursos da web para a pesquisa e aprendizagem histórica, 70,6% dos alunos consideraram *excelente* e 29,4% *bom*, o que demonstra que o uso de recursos educacionais, como a *WQ*, quando mediado e orientado pelo professor, podem se tornar suportes pedagógicos valiosos no ensino e aprendizagem da disciplina de História.

Ainda sobre a avaliação dos alunos, estes sinalizaram positivamente. 47,1% disseram ser *excelente* e 52,9% *bom*, a experiência com a *WQ*, para conhecer mais

sobre as relações de poder e representações étnicas na tela apresentada, a “Redenção de Cã”, o contato com outras fontes além de textos, como as imagens digitais e digitalizadas, por meio dos recursos disponibilizados na *WQ*, podem complementar e ampliar a compreensão histórica do tema estudado, no entanto para entendê-las é necessário compreender o contexto histórico em que elas foram produzidas, e quando questionados se por meio da utilização da *WQ* “Representação da identidade negra no Brasil”, foi possível conhecer mais sobre o contexto histórico da Primeira República, 41,2% afirmaram ser *excelente* e 58,8% *bom*, demonstrando ser possível relacionar o uso da *WQ* ao aprendizado construído sobre a temática estudada.

3.7.5 Observações *In Loco*

Nos primeiros encontros com a turma selecionada, professora da turma e professor-pesquisador, foi apresentada a proposta de investigação. Os alunos, inicialmente, foram esclarecidos que se tratava de uma pesquisa de mestrado e que estes teriam a liberdade de escolha para participar ou não. Também foram esclarecidos que seria usada a metodologia educacional *WebQuest*, o que em um primeiro momento causou curiosidade, pois quando perguntados se conheciam essa ferramenta, a grande maioria afirmou desconhecer e nunca ter utilizado nas aulas de História. Ao final a turma se comprometeu em participar, sendo disponibilizado em encontro posterior o termo de consentimento livre esclarecido para que os mesmos e seus respectivos responsáveis assinassem.

Ao término desse primeiro encontro, os alunos foram informados de que seria criado um grupo no *WhatsApp*, para comunicação móvel e ubíqua entre alunos e professor-pesquisador, para acompanhamento das atividades e informes gerais relacionados a pesquisa.

Em encontro com a professora, acertou-se os detalhes referentes a liberação da turma e sua participação na pesquisa. Não houve objeção por parte da mesma, que demonstrou, também, interesse em conhecer um pouco da pesquisa e do uso de *WebQuest's* no ensino de História, pois assim como os alunos, a docente ainda não tinha ouvido falar dessa metodologia educacional para pesquisa orientada na *web*.

Acertado os detalhes, em sessão posterior, alunos e professor-pesquisador dirigiram-se ao laboratório de informática 02, onde inicialmente foi disponibilizado o *link* de acesso a *WQ* e repassada a orientação acerca do acesso a sua página.

Foi possível observar no Labin 02, que os alunos já estavam bastante ambientados com o laboratório de informática e seus computadores, demonstrando familiaridade no uso destes aparelhos eletrônicos.

Quando acessaram a página inicial da *WebQuest* “Representações da identidade negra no Brasil”, os alunos começaram a explorar a *WQ*, navegando por suas páginas a partir de sua interface. Nesse primeiro contato com a *WQ* “Representações da identidade negra no Brasil”, os alunos mostraram-se bastante receptivos ao seu uso na aula de História, alguns alunos questionaram se a página apresentada era apenas um site da internet, foi explicado que não, que se tratava de uma atividade didática e que a *WebQuest* é uma investigação orientada, utilizando recursos provenientes da internet, a explicação foi complementada ressaltando-se que a *WQ* apresentada a eles havia sido feita pelo próprio professor-pesquisador.

Os alunos foram instruídos a prosseguir a navegação na *WQ* seguindo as orientações dadas na tela inicial. Aos poucos, os discentes foram explorando as páginas do início ao fim, clicando nos *links* de acesso. Observou-se neste primeiro momento que os alunos não tiveram dificuldades na navegação e foi comentado por alguns alunos em sala que “*é fácil navegar nela*”. Nessa primeira sessão, a instrução dada foi que seguissem navegando e explorando as páginas da *WQ* e que pudessem se ater inicialmente a sua introdução e a tarefa proposta.

No encontro seguinte, formaram-se os grupos para realização da tarefa proposta. Os grupos foram formados sob orientação do professor-pesquisador e com auxílio dos alunos, mesmo sob orientação, a formação dos grupos deu-se quase que espontaneamente entre os alunos, mostrando o grau de afinidade entre os discentes da turma. Nesse momento, em meio a organização dos grupos, sendo estes grupos subdivididos em três grupos com quatro alunos e um grupo com cinco alunos, observou-se burburinhos entre os alunos até o final da organização destes.

Depois dos grupos formados, os alunos prosseguiram a navegação na *WQ*. Quase ao término desta sessão a navegação foi interrompida, por conta da oscilação e a dificuldade de acesso à internet em alguns computadores, levantando questionamentos do tipo “*e agora professor?*” “*O que vamos fazer a net está ruim*”. Colaborativamente ficou acordado que seria disponibilizado o *link* de acesso a *WQ* “Representações da identidade negra no Brasil”, também no aplicativo móvel *WhatsApp*, para que os grupos pudessem prosseguir a navegação e realização da

tarefa, mesmo fora do ambiente escolar, o que proporcionou uma certa calma nos ânimos dos participantes e do professor-pesquisador.

No encontro que se seguiu, os alunos, já esclarecidos da atividade, deram início a resolução da tarefa proposta. Observou-se que alguns grupos estavam mais articulados e que haviam se organizado também fora do espaço escolar, constatação feita a partir da interação entre esses grupos e mediante a organização destes no laboratório, evidenciado, por meio das suas anotações em cadernos e a dinâmica de resolução da tarefa, na qual cada componente se revezava na navegação e acesso as páginas, ora lendo os textos *online* ora discutindo sobre os vídeos apresentados e fazendo anotações. Nesta sessão o professor-pesquisador pouco entrevistou, já que a orientação era que continuassem acessando a página do processo para levantamento das informações necessárias a resolução do desafio.

Na introdução da *WQ*, os discentes foram desafiados a tornarem-se guias do Museu Nacional, para apreender mais sobre a História do nosso país, sendo portanto, a porta de entrada para resolubilidade da tarefa, os discentes demonstraram-se surpresos e ao mesmo tempo motivados, já que muitos nunca saíram das suas cidades e nem tiveram acesso a um museu.

Nas sessões posteriores para realização da tarefa, mesmo com a internet “lenta”, foi possível aos alunos continuarem a realização da mesma. Observou-se nesses encontros uma maior interação e colaboração entre estes, já que conheciam a tarefa a ser realizada, cabendo agora focar na sua resolução. Neste encontro os componentes dos grupos somaram esforços e apoiaram-se em prol desse objetivo, evidenciando, assim, que os discentes entenderam ser necessário realizar a tarefa em grupo para obter sucesso e conseguir completa-la.

O fato dos alunos compreenderem a necessidade de trabalhar em grupo, já é um sinal positivo, demonstrando que o uso de *WebQuest's* pode favorecer a aprendizagem em colaboração, a troca de informações e produção de conhecimento entre os discentes.

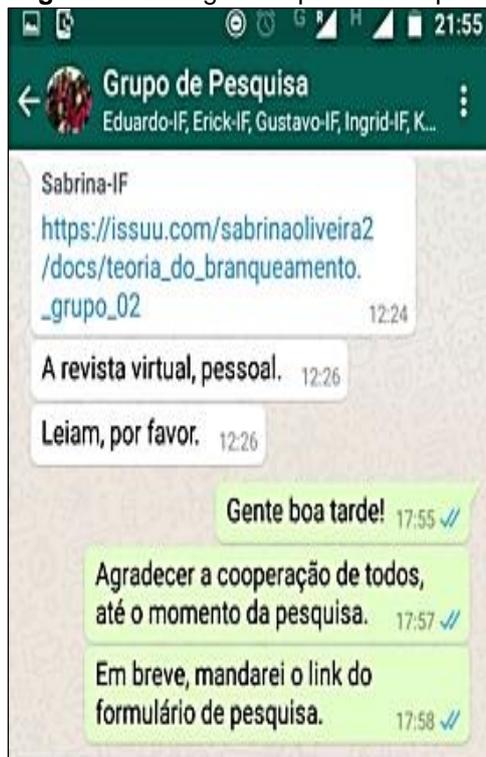
As observações seguiram, e à medida que se envolviam mais com a tarefa, era possível constatar algumas reflexões apontadas pelos alunos e compartilhada com os demais alunos participantes independentemente de grupos, como se observa na fala de uma aluna e tomada como nota pelo professor-pesquisador: “*professor essas teorias eram racistas e o quadro retrata um pouco disso, mas hoje em dia não é diferente dessa época*”, em meio a reflexão posta por esse aluno, iniciou-se alguns

comentários e discussão sobre questões raciais no labin. Nesse momento percebeu-se uma euforia entre os discentes ao discutir sobre as relações étnicas e raciais vigentes no país, alguns alunos ainda sugeriram que esse deveria ser um tema discutido na semana “Afro com Ciência” do *Câmpus*.

A soma desses esforços e reflexões em torno do tema e por meio do acesso via *WQ*, aponta para o que Abar e Barbosa (2008, p. 15) ressaltam que, “Somente o entendimento entre o grupo e a valorização do conhecimento de cada um garante o sucesso na produção final”.

Ao término das sessões destinadas a realização da tarefa, foi solicitado aos alunos que compartilhassem os *links* das suas produções em formato de *page flip*, no grupo criado por meio de aplicativo móvel, permitindo o acesso e visualização ao professor-pesquisador e discentes integrantes dos demais grupos, esse compartilhamento tornou-se um incentivo aos alunos dos distintos grupos a conhecerem e acompanharem o produto final resultante da execução da tarefa da *WebQuest*, conforme demonstra as figuras 10, 11 e 12.

Figura 10-Dialogos Grupo de Pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa

Figura 11- Dialogos Grupo de Pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa

Figura 12- Dialogos Grupo de Pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa

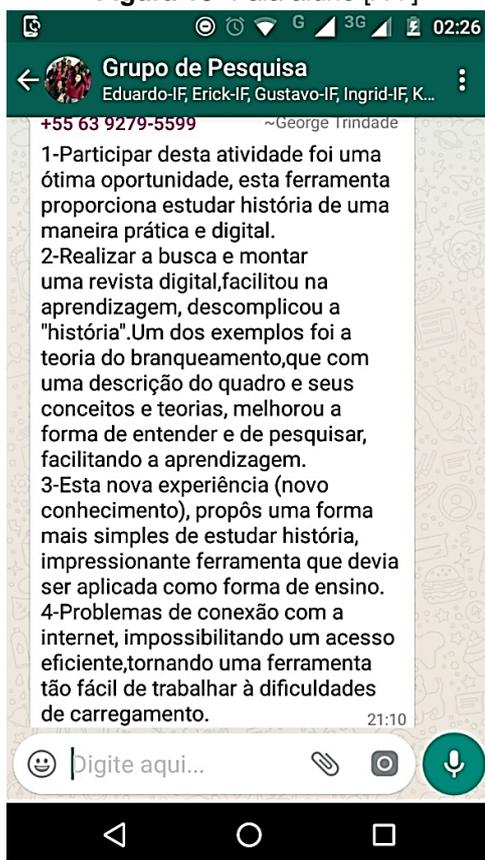
No último encontro, realizado no labin 01, foram apresentados as *page flip* por grupos e realizada uma discussão referente a participação na atividade. Os alunos se demonstraram satisfeitos em participar da pesquisa e sinalizaram positivamente para o uso da *WebQuest* nas aulas de História.

3.7.6 Impressões e dificuldades encontradas pelos alunos no uso do *Webquest*

Ainda sobre a experiência na utilização da *WebQuest*, ao término da atividade proposta, foi oportunizado aos alunos expressarem suas visões e impressões por meio do aplicativo *WhatsApp* no grupo criado para comunicação móvel e ubíqua, sobre a participação na atividade proposta, a experiência em estudar História com a utilização de uma *WQ* e as dificuldades enfrentadas em todo o processo.

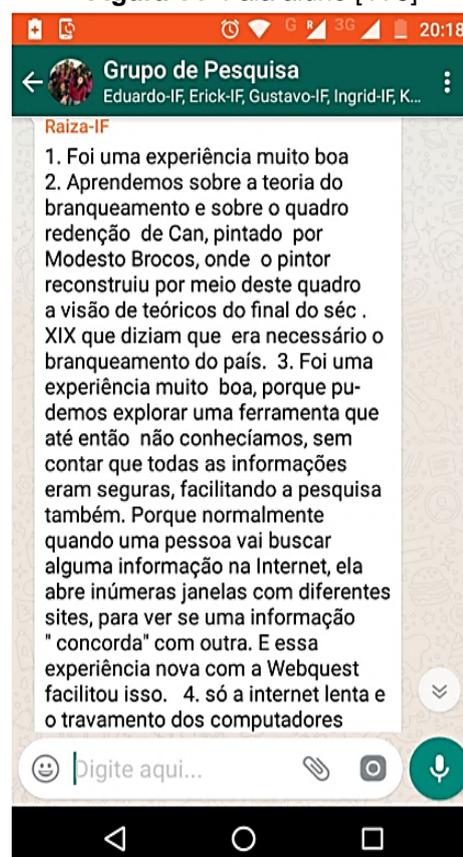
Como forma de visualizarmos as inclinações dos alunos à metodologia *WebQuest*, observou-se por meio do *print* da fala de alguns destes alunos, disponibilizada e compartilhada via grupo do *WhatsApp*, as suas ponderações a fim de fomentar discussões e esclarecimentos acerca do uso desta metodologia educacional.

Figura 13- Fala aluno [A 7]



Fonte: Dados da Pesquisa

Figura 14- Fala aluno [A 8]



Fonte: Dados da Pesquisa

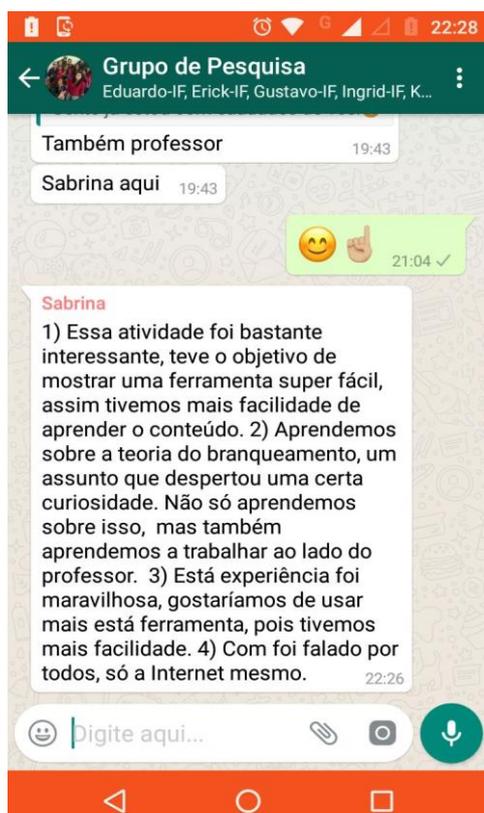
Observa-se na figura 13, que o aluno 7 [A 7], considerou que participar da pesquisa por meio da resolução da atividade proposta via *WQ* foi oportuno, e que esta “ferramenta”, referindo-se a *WebQuest* tornou o ensino de História prático e digital. É interessante notar que o contato com o conhecimento Histórico por meio mundo digital situa-se em um contexto no qual a percepção dos imigrantes digitais na cibercultura em relação a processos de ensino-aprendizagem modificaram-se, portanto o uso de tecnologias digitais aplicadas ao ensino podem “*facilitar a aprendizagem e descomplicar a história*” [A 7].

Ambos os alunos 7 [A 7], 8 [A 8], 13 [A 13] apontam, a facilidade de pesquisar na internet com o uso da *WQ*, a utilização de forma pedagógica das inúmeras páginas e sítios da internet para pesquisas escolares, que podem conduzir a textos, imagens, arquivos diversos, museus e etc., longe de um deslumbramento, o acesso orientado na grande rede pode se configurar como instrumento rico de troca de informações e saberes históricos.

Também pode se observar nas falas dos envolvidos na pesquisa que a *WebQuest* intitulada “Representações da identidade negra no Brasil” contribuiu para

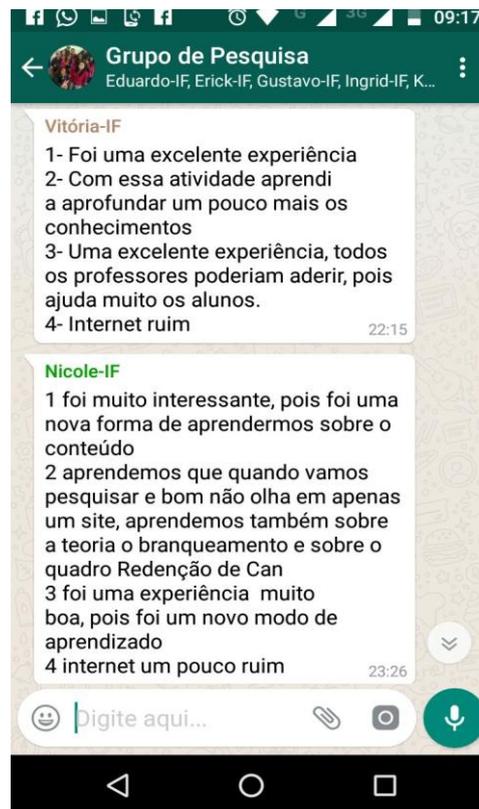
estes conhecerem um pouco mais sobre alguns temas fundamentais para história do Brasil, a saber, as teorias raciais evolucionistas que surgem no momento histórico no qual discutia-se sobre a cidadania que os ex-escravos e seus descendentes teriam, conforme se observa nas falas dos alunos 6 [A 6], 7 [A 7], 8 [A 8] e 13 [A 13], os quais apontam para uma *visão positiva* no que concerne a utilização de uma *WQ* para aprender História.

Figura 15- Fala dos alunos [A 6]



Fonte: Dados da Pesquisa

Figura 16- Fala dos alunos [A 11] e [A 13]



Fonte: Dados da Pesquisa

Dentre as dificuldades apontadas em todo processo de uso da *WQ*, a qualidade ruim da internet, é recorrente na fala dos alunos, segundo o aluno 7 [A 7] essa dificuldade atrapalhou o carregamento da página de acesso a *WQ*. A conexão lenta da internet foi citada por 94,1% dos sujeitos da pesquisa, este fato foi ocasionado por conta da oscilação na rede e distribuição do sinal *wifi* no interior do *Câmpus*. Dados do CETIC (2017, p. 117) apontam que, “A velocidade de conexão à Internet é também um dos principais obstáculos a serem vencidos pelas escolas do campo, pois quase a metade das instituições possui velocidades de conexão de até 2Mbps”.

Dessa forma, a baixa velocidade de conexão à internet apontada como uma das dificuldades, é um *ponto negativo* quanto ao uso de recursos digitais nas aulas de História, o que pode causar desinteresse e desânimo no uso da *WQ*, principalmente em locais em que o acesso e distribuição da internet seja restrito ou de baixa qualidade, podendo desta forma desencorajar o seu uso nas aulas.

Uma outra dificuldade no processo, apontada por 5,9% dos discentes, refere-se a dificuldade de navegação nas páginas da *WQ*, essa dificuldade talvez esteja relacionada ao fato de ser uma experiência de aprendizagem nova em relação ao uso de uma *WebQuest* para aprender História, pois a grande maioria nunca havia estudado antes por meio dessa tecnologia educacional.

Embora os alunos tenham apresentado tais dificuldades, não se deixou de apresentar alternativas para o acesso e uso da *WQ*, pois uma vez disponibilizada na internet, os discentes poderiam acessá-la também a partir dos seus *smartphones*, não restringindo-se apenas aos computadores dos laboratórios de informática do *Câmpus*, possibilitando desta forma o acesso aos recursos para a realização da tarefa proposta.

Diante do panorama apresentado, os dados demonstram que os alunos envolvidos na pesquisa têm familiaridade com recursos digitais, fato demonstrado pelo uso de aplicativo como forma acessar o *link* da *WebQuest* postado e compartilhado no grupo pelo professor-pesquisador, embora não seja o foco da pesquisa, pode-se constatar, também, que esses grupos sociais *online* acessados via aplicativos de celulares e *smartphones* podem auxiliar e tornar-se úteis nas aulas e no ensino de História.

A experiência de dialogar com os alunos ao toque da tela do *smartphone*, demonstra o quanto os discentes se sentem à vontade mediante o uso de linguagens que dão acesso ao ciberespaço, além de ter auxiliado na compreensão das percepções referenciadas no grupo do *WhatsApp* pelos alunos sobre a utilização da *WQ* para aprendizagem do conteúdo proposto. Mediante o exposto há uma demonstração, por parte dos alunos, para uma inclinação *positiva* em relação ao uso desta ferramenta educacional para o ensino e aprendizagem de História. Observa-se também nesse processo que os alunos, como “nativos digitais”, são familiarizados com ferramentas digitais diversas para acesso a página e recursos utilizados para realização da tarefa via *WebQuest*.

Na fala do aluno 11 [A 11], percebe-se o desejo de uso da *WQ* não apenas na disciplina de História, mas sugere que “*outros professores*” também a utilizem,

sinalizando que a experiência de uso da *WebQuest* para aprender História foi exitosa. O uso de *WQ's* podem permitir não só os docentes de História, mas docentes de outras disciplinas, a iniciarem o uso de tecnologias digitais no ensino-aprendizagem dos seus alunos de forma colaborativa e contextualizada a disciplina que ministram.

Uma das características das tecnologias digitais e que se aplicam a *WQ*, é o fato destas atividades desenvolvidas em rede poderem extrapolar o espaço/tempo em sala de aula, possibilitando aos professores organizarem atividades didáticas que promovam a aprendizagem colaborativa dos alunos não apenas no espaço físico da sala de aula. Moran (2015, p. 34) enfatiza que:

As tecnologias móveis e em rede permitem conectar todos os espaços e elaborar políticas diferenciadas de organização de processos de ensino e aprendizagem adaptados a cada situação, aos que são mais proativos e aos mais passivos; aos muitos rápidos e aos mais lentos; aos que precisam de muita tutoria e aos que sabem aprender sozinhos. (MORAN, 2015, p. 34).

Ressalta-se que uso de uma *WQ* deve seguir um planejamento prévio, para que haja uma boa execução da atividade proposta, sendo possível, desta forma, contornar possíveis dificuldades técnicas ou pedagógicas que ocorram durante a sua produção, organização e aplicação no processo de ensino e aprendizagem em História.

3.8 Produto Final: Tutorial Para Criar Uma *Webquest*

O modelo *WebQuest* proposto pelo professor Bernie Dodge (1995) baseia-se em uma investigação orientada na internet, utilizando fontes e informações veiculadas no ciberespaço. Assim, apresentaremos a seguir um tutorial, com o passo a passo para criar uma *WQ*, utilizando um recurso da plataforma *Google*, o *Google sites*, uma ferramenta simples para criar e publicar páginas na *Web*, onde é possível o professor criar e compartilhar modelos próprios de *WebQuest*, adequados a sua realidade e que contemplem as atividades curriculares que integram o plano de trabalho docente.

Antes de produzir uma *WebQuest*, é necessário ater-se aos seus principais componentes, conforme observa-se no mapa mental a seguir.

Figura 17- Mapa mental sobre WebQuest



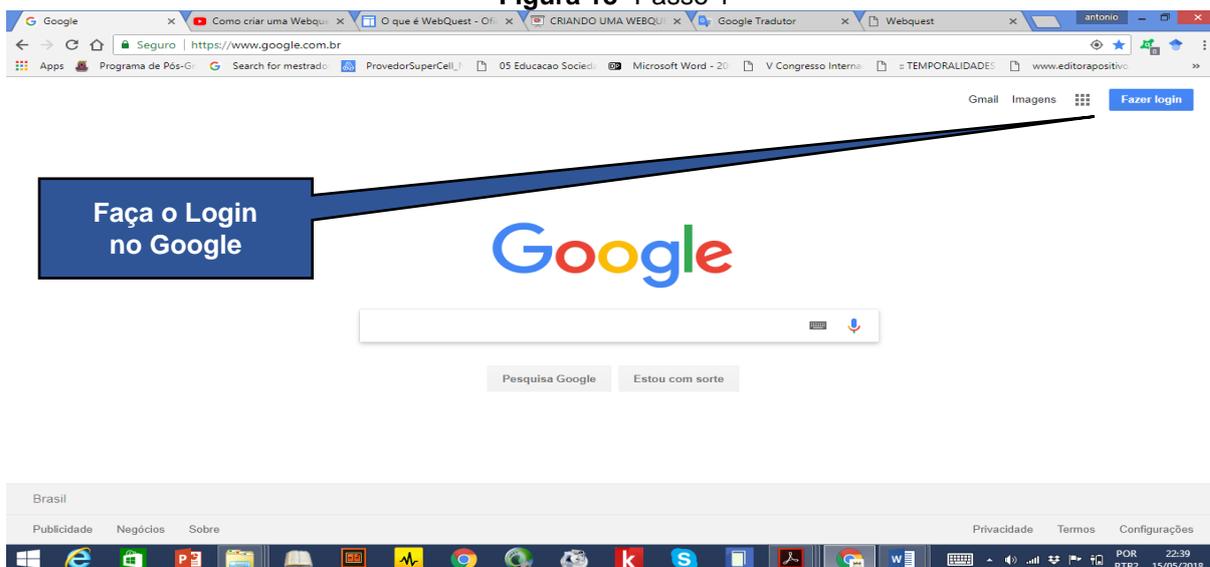
Fonte: <http://ticnaformacaodeprofessores.blogspot.com.br/search?q=webquest>

Cabendo ao docente planejar e projetar um ambiente estruturado, desafiando seus alunos para que estes possam aprender por meio da proposta de aprendizagem criada pelo professor-autor via *WebQuest*.

3.8.1 Passo a passo para criar uma *WebQuest*

Para criar uma *WebQuest* utilizando recursos do *Google*, inicialmente é necessário, por meio de um dispositivo eletrônico, computador, *tablet* ou *Smartphone*, conectado a internet, acessar o navegador *Google Chrome*, fazer o *login* no canto superior direito do navegador do *Google*, conforme pode ser observado na figura 18.

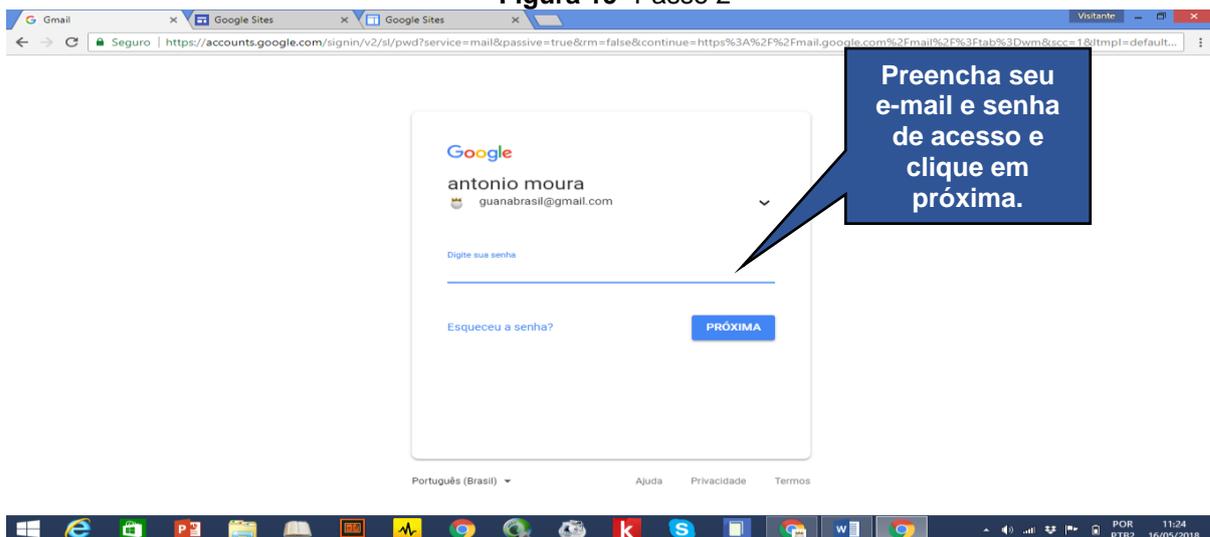
Figura 18- Passo 1



Fonte: autor da pesquisa.

Após fazer o *login*, o usuário será automaticamente direcionado para a página seguinte, sendo solicitado que preencha seu *e-mail*, *Gmail*, caso não possua uma conta no *Gmail*, é necessário o usuário criá-la. Preenchendo o campo solicitado de *e-mail*, basta agora inserir a senha de acesso e clicar em 'próxima' para ser direcionado a página posterior, conforme ilustra a figura 19.

Figura 19- Passo 2

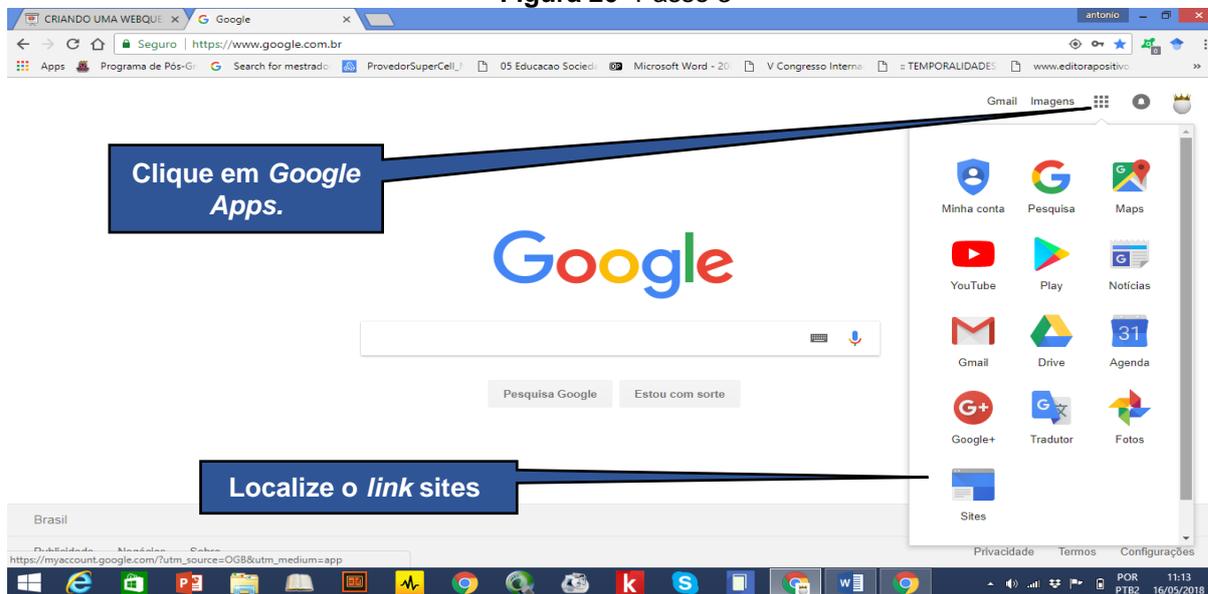


Fonte- autor da pesquisa.

Depois de logado a conta de *e-mail*, é necessário clicar no ícone *Google Apps*, e logo após será apresentado algumas ferramentas da *Google*, sendo necessário

localizar e clicar no link *sites Google* para direcioná-lo a página que permitirá a criação da *WebQuest*, conforme indica as figuras 20 e 21.

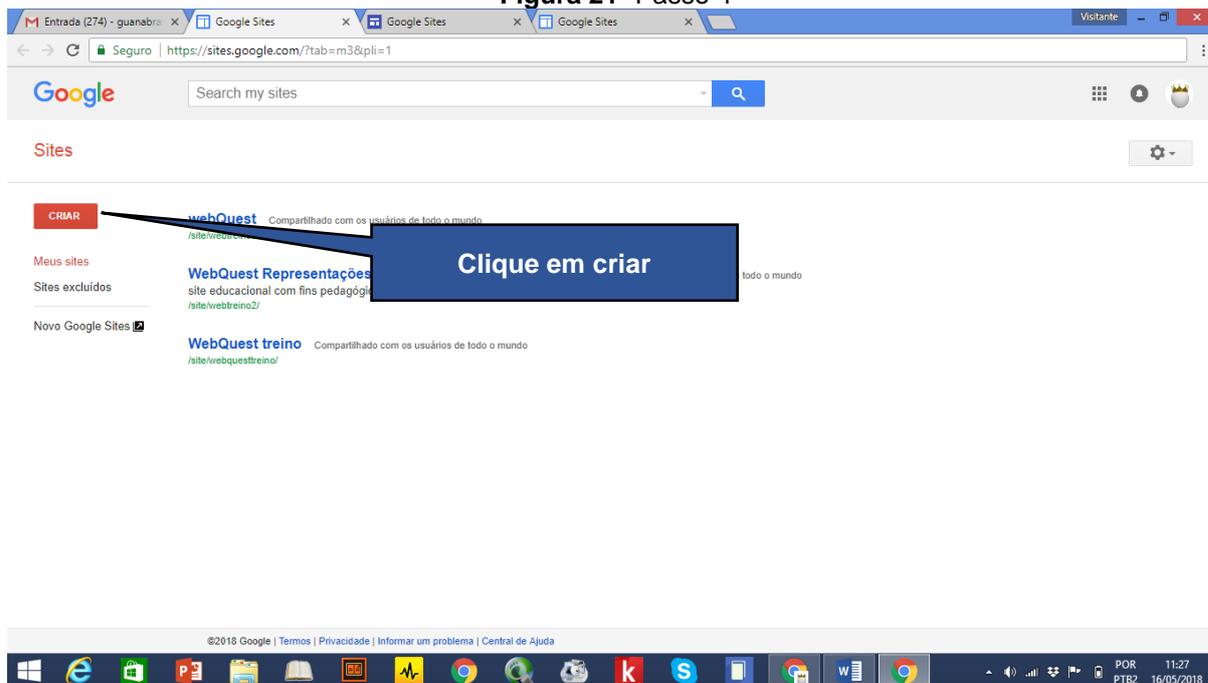
Figura 20- Passo 3



Fonte- autor da pesquisa

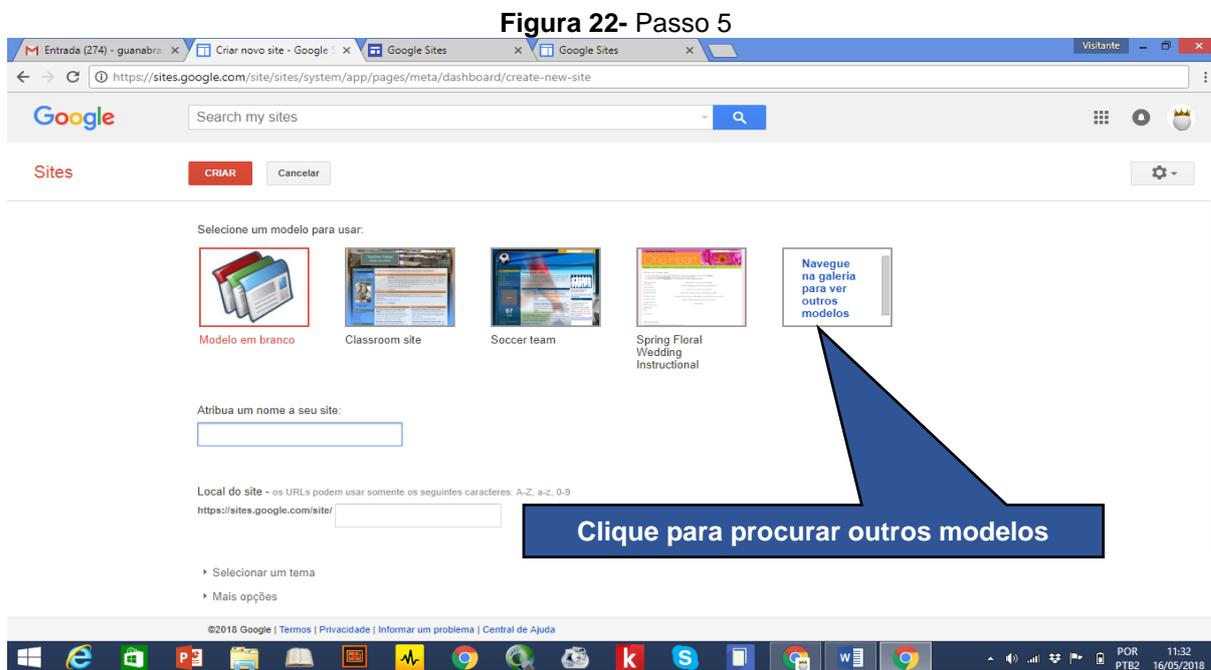
Clicando em criar, ícone destacado em vermelho na lateral esquerda da página, o autor da *WQ*, dará início a escolha do modelo que irá utilizar.

Figura 21- Passo 4



Fonte: autor da pesquisa.

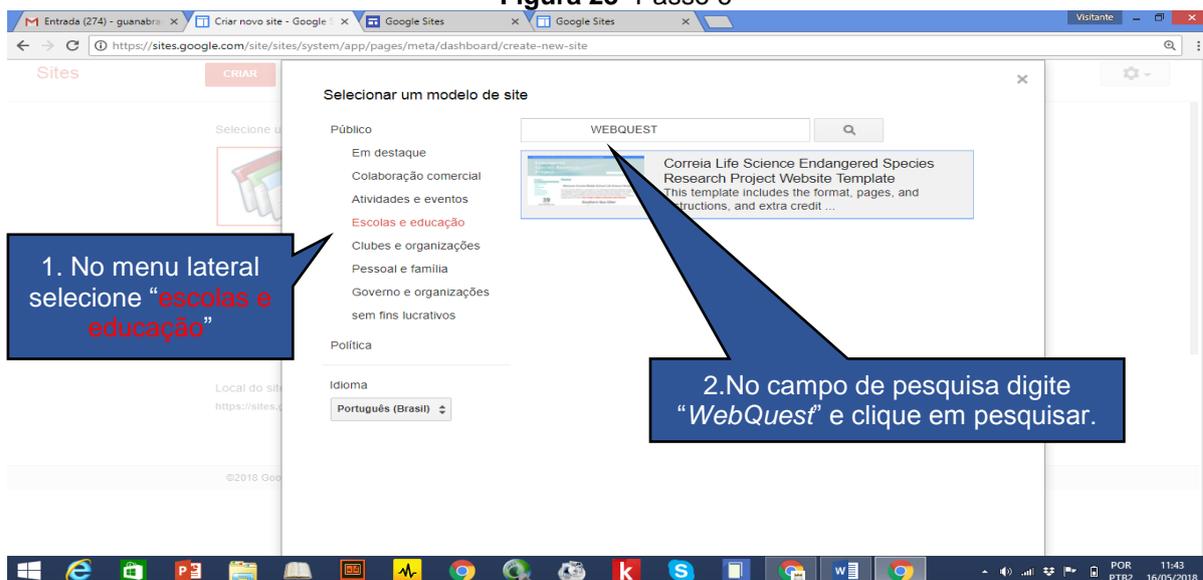
Agora basta clicar no ícone “galeria para ver outros modelos”, segundo indica a figura 22.



Fonte: autor da pesquisa.

Quando direcionado a página seguinte, onde deve-se escolher um modelo de página, clica-se no menu lateral, disposto a esquerda da página. em “*escolas e educação*” e no campo de pesquisa na parte superior da página e ao centro, preencha com o termo “*WEBQUEST*” dando o comando para pesquisar, semelhante ao apresentado na figura 23.

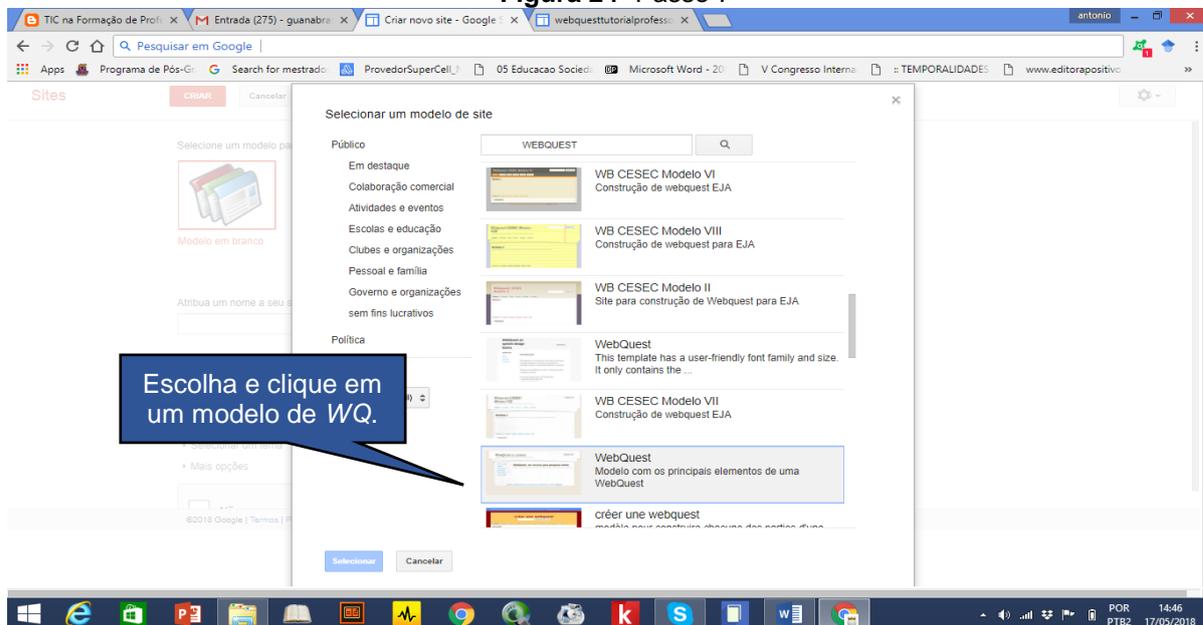
Figura 23- Passo 6



Fonte- autor da pesquisa.

Ao clicar em pesquisar, o autor da *WQ* poderá escolher um modelo dentre os muitos disponíveis e apresentados. Sugere-se que opte por um modelo que traga os principais elementos de uma *WQ*, conforme apresentado na figura 24.

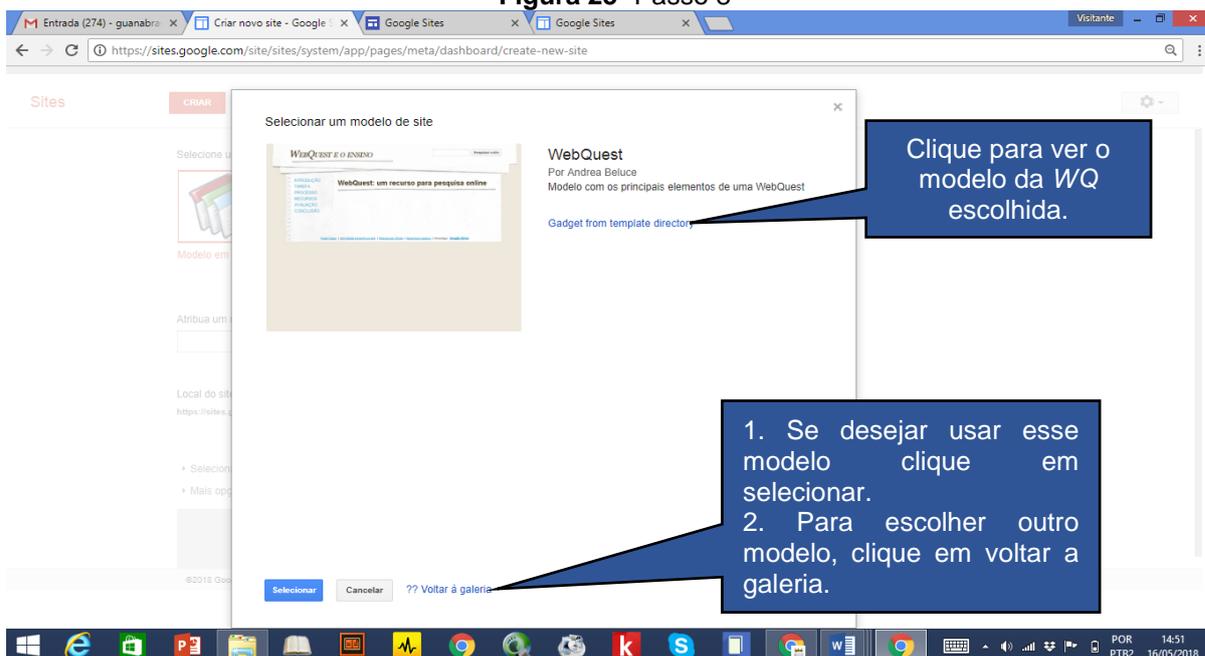
Figura 24- Passo 7



Fonte: autor da pesquisa.

Feita a escolha do modelo de *WQ*, o passo seguinte é verificar o modelo escolhido, e, caso deseje utilizar o modelo escolhido, clique em selecionar ou, se desejar ver outros modelos, basta clicar em voltar a galeria segundo indica a figura 25.

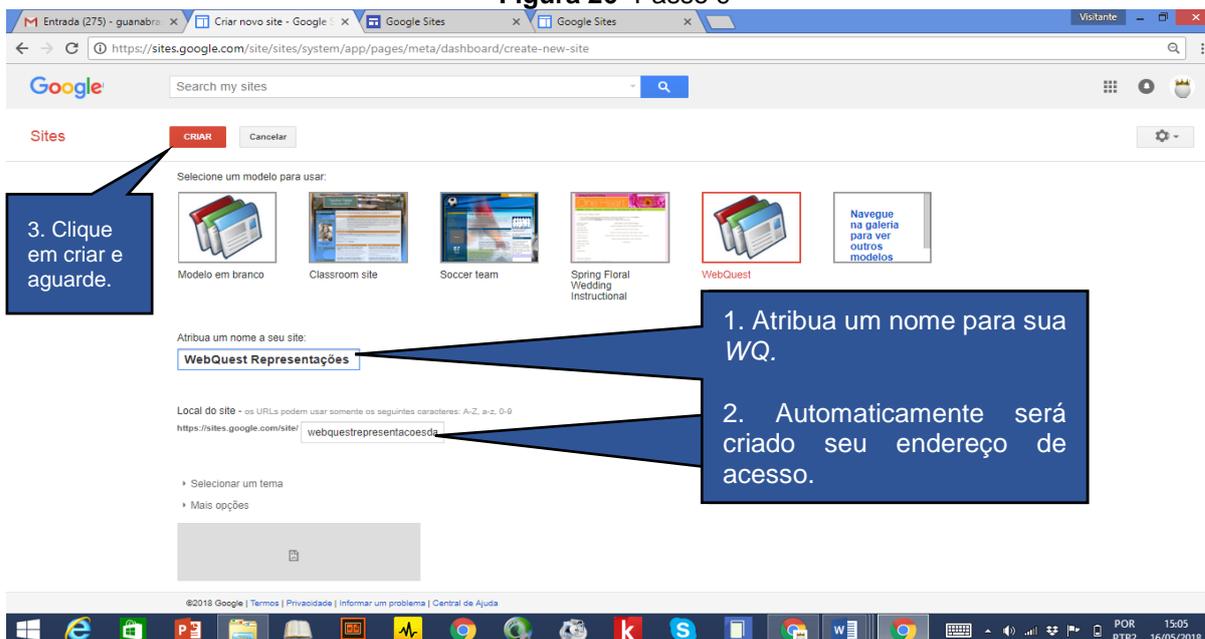
Figura 25- Passo 8



Fonte: autor da pesquisa.

Ao selecionar o seu modelo de *WQ*, é necessário lhe atribuir um nome, para que seja gerado automaticamente o seu endereço de acesso na *web*, para que a *WQ* seja hospedada no servidor gratuitamente e possa ser compartilhada posteriormente com alunos e demais interessados, por fim basta clicar no ícone vermelho “criar”, no canto superior esquerdo da página, conforme mostrado na figura 26.

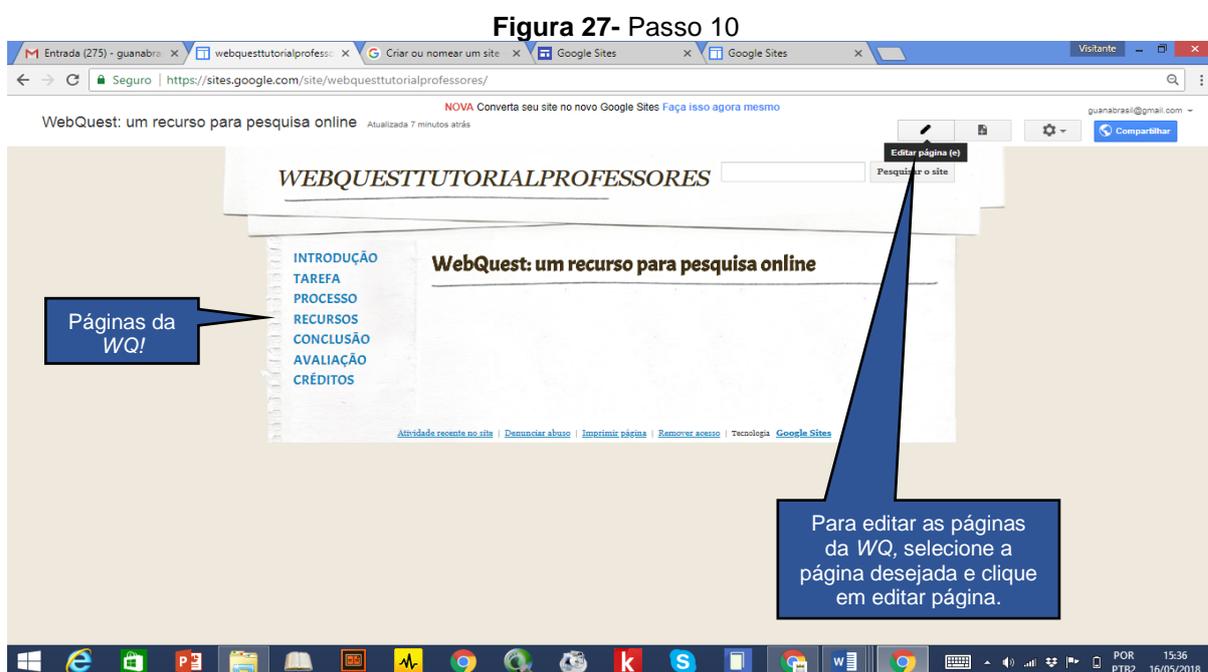
Figura 26- Passo 9



Fonte: autor da pesquisa.

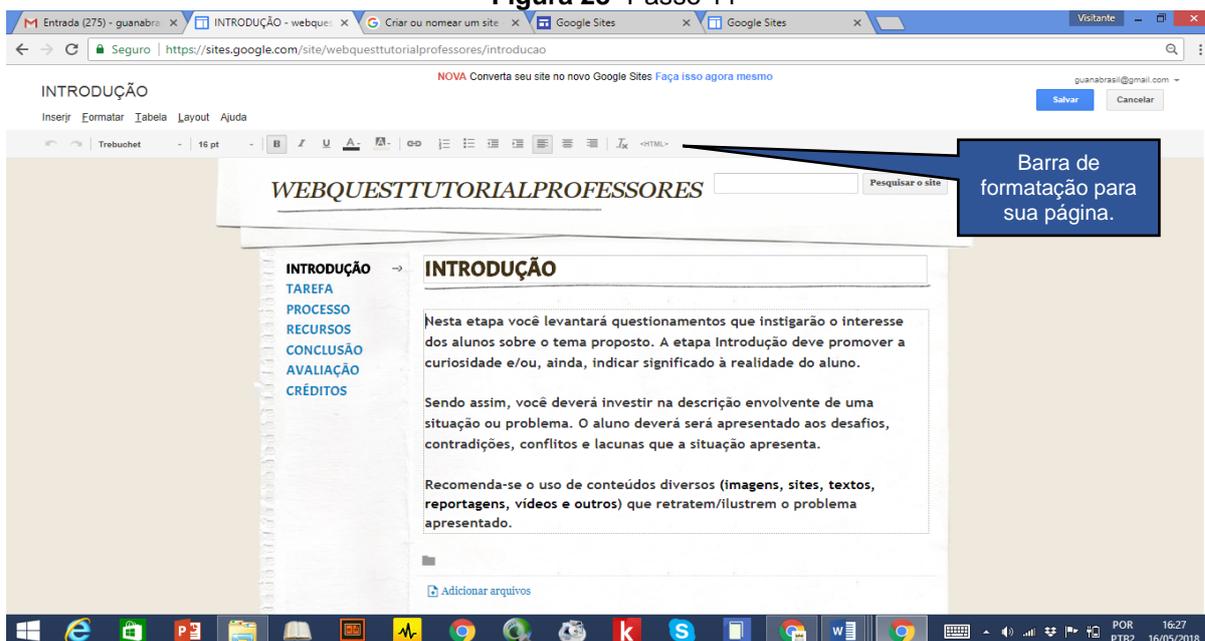
Automaticamente será gerado uma página estruturada com os principais elementos de uma *WQ*: introdução, tarefa, processo, recurso, conclusão, avaliação e créditos, sendo necessário agora, por parte do autor, editar cada página que compõe a sua *WQ*. Essa edição deve ser bem planejada para garantir que a *WebQuest* proposta possa ser clara e exequível para seus usuários.

Para editar as páginas componentes da *WebQuest*, inicialmente seleciona-se a página desejada, localizadas a esquerda da tela, posteriormente clica-se no ícone editar página, localizado no canto superior direito da tela. Esse caminho pode ser observado a seguir na figura 27.



Ao clicar para editar a página, o autor da *WQ* terá acesso a uma barra de formatação, sendo possível escolher, por meio dela, o tipo de fonte, o tamanho da fonte, adicionar ou remover *link* e etc. É possível, também, ao autor fazer uso das caixas de textos, onde deve ser digitado o texto da introdução da *WQ*, conforme ilustrado na figura 28.

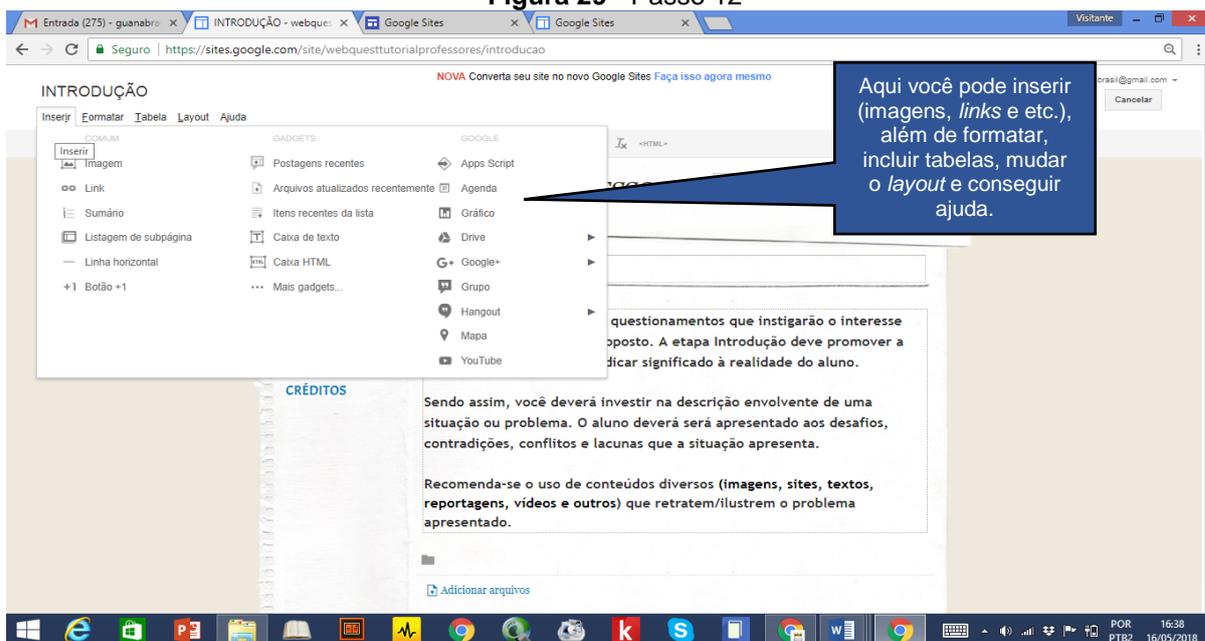
Figura 28- Passo 11



Fonte: autor da pesquisa.

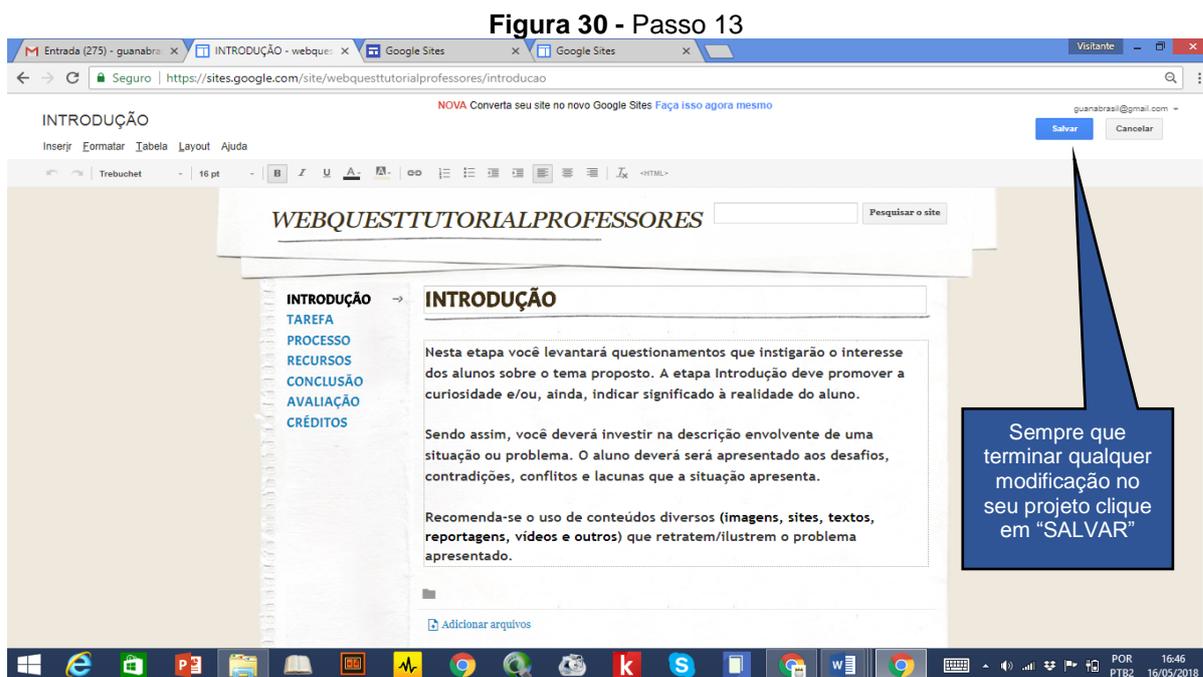
Ainda na edição da *WQ*, clicando em 'inserir' verifica-se a possibilidade de fazer uso e inserir, imagens, vídeos, mapas e outros arquivos dispostos no próprio computador do autor ou na *web*, sendo permitido ainda a formatação mais elaborada da *WebQuest*. Caso o autor queira, pode formatar o título e seu alinhamento, inserir tabelas e modificar o layout da sua *WQ*, conforme exposto na figura 29.

Figura 29 - Passo 12



Fonte: autor da pesquisa

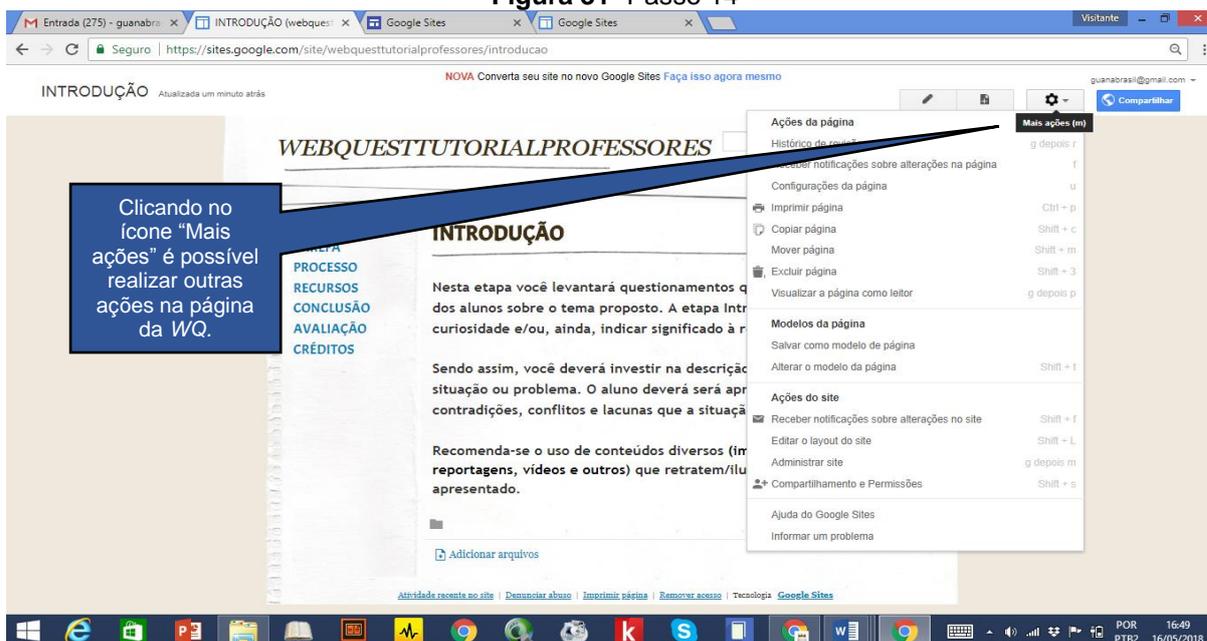
É importante lembrar que as ações de modificação e formatação na página *web* da *WQ* não são salvas automaticamente, portanto, é necessário que a cada nova modificação, inserção de imagens, figuras, *links* ou textos o autor clique no ícone “salvar” para não perder as ações já feitas na sua *WebQuest*, tal qual demonstra a figura 30.



Fonte: autor da pesquisa

Após salvar suas alterações, caso o autor deseje é possível realizar ações mais detalhadas na página da *WQ*, como: imprimir as páginas, visualizar como leitor, administrar a página, buscar ajuda, permitir comentários e etc, para isso, basta clicar no ícone “mais ações” no canto superior direito da página, conforme mostra a figura 31.

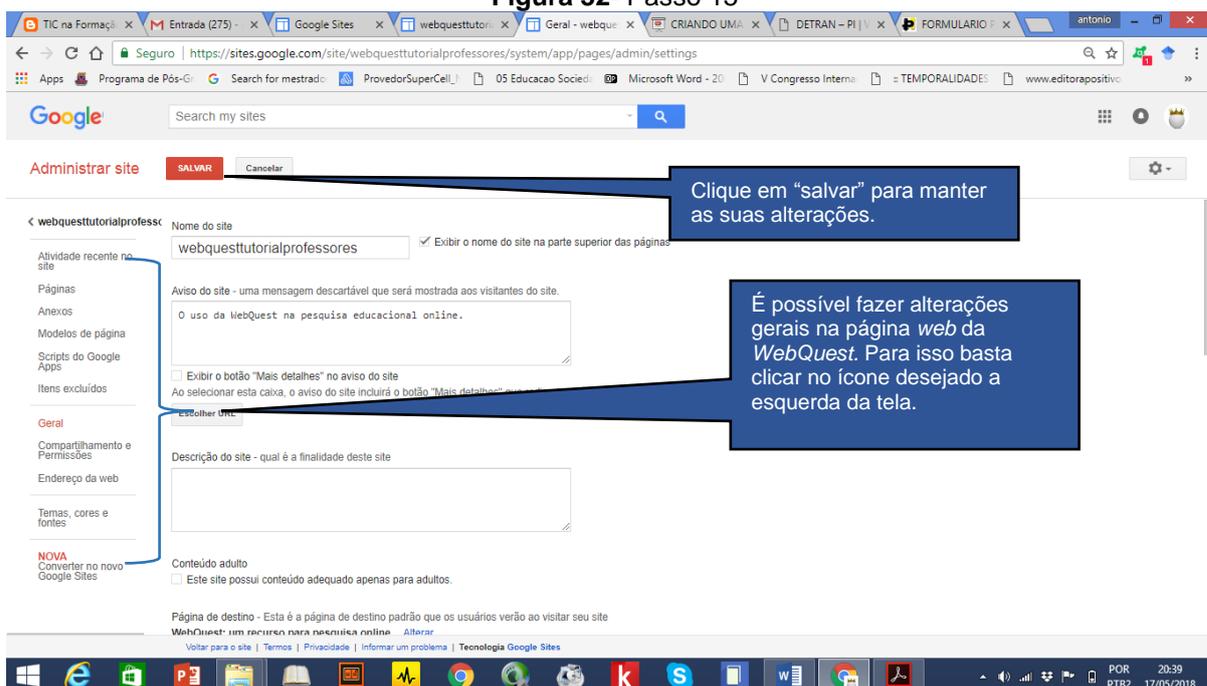
Figura 31- Passo 14



Fonte: autor da pesquisa.

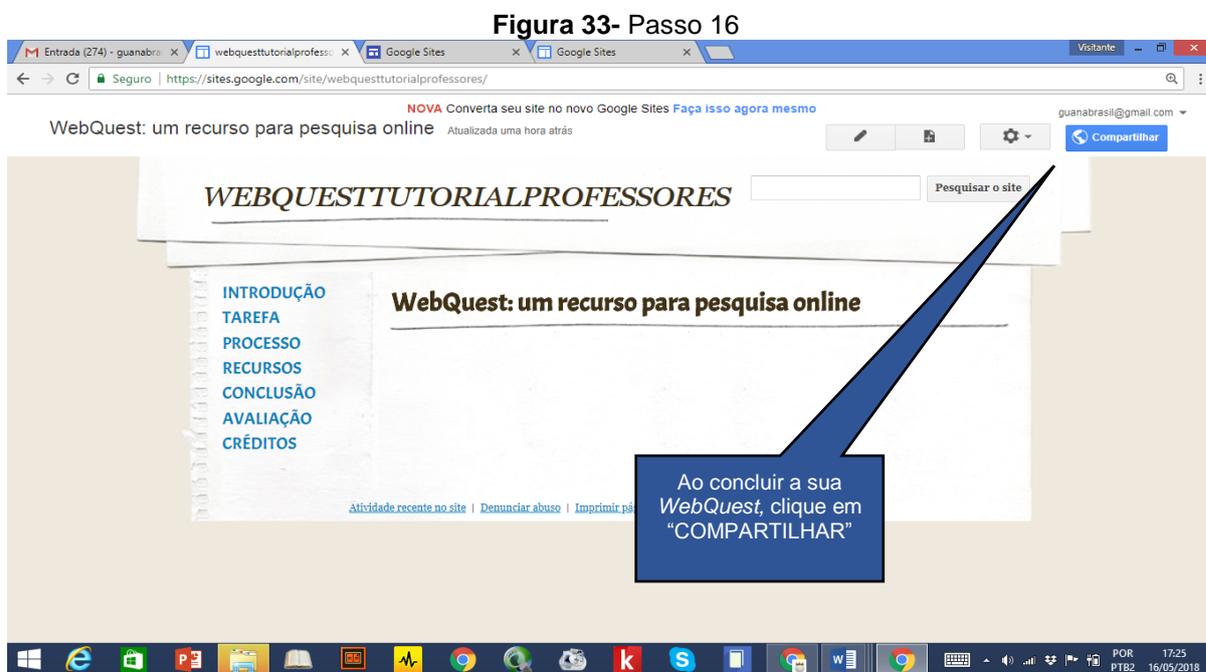
Ao clicar em mais ações => administrar site, o autor da WQ, será direcionado para a página administrativa, onde há a possibilidade de alterar temas, cores e fontes, gerir as páginas web da WQ, acrescentando ou excluindo páginas, além de poder fazer modificações gerais. Ao final basta clicar no ícone vermelho “salvar” no canto superior direito da página, conforme é demonstrado pela figura 32.

Figura 32- Passo 15



Fonte: autor da pesquisa.

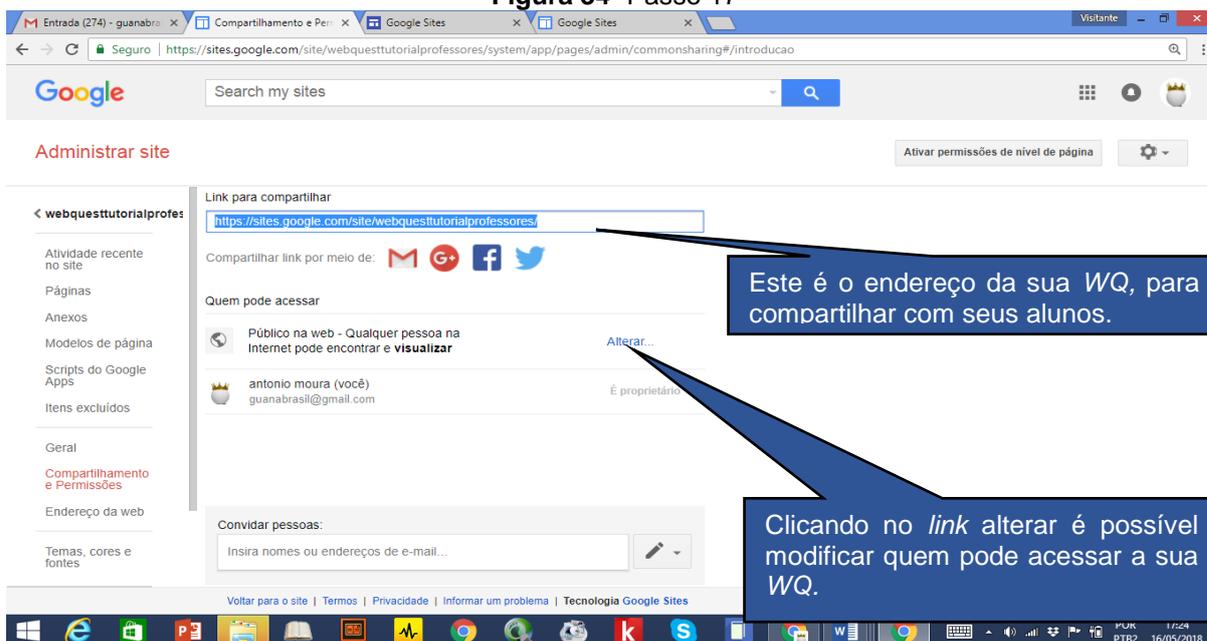
Ao término das alterações necessárias e depois de salvá-las, cabe ao autor compartilhar a página *web* da sua *WQ*, para isso basta clicar no ícone de cor azul no canto superior direito da página, conforme é demonstrado pela figura 33.



Fonte: autor da pesquisa.

Ao clicar no ícone compartilhar, o autor da *WQ* agora é direcionado para página onde é possível ter acesso ao *link* da página *web* da sua *WebQuest*, podendo compartilhá-lo por meio de *e-mail*, Facebook ou Twitter, conforme demonstrado na figura 34.

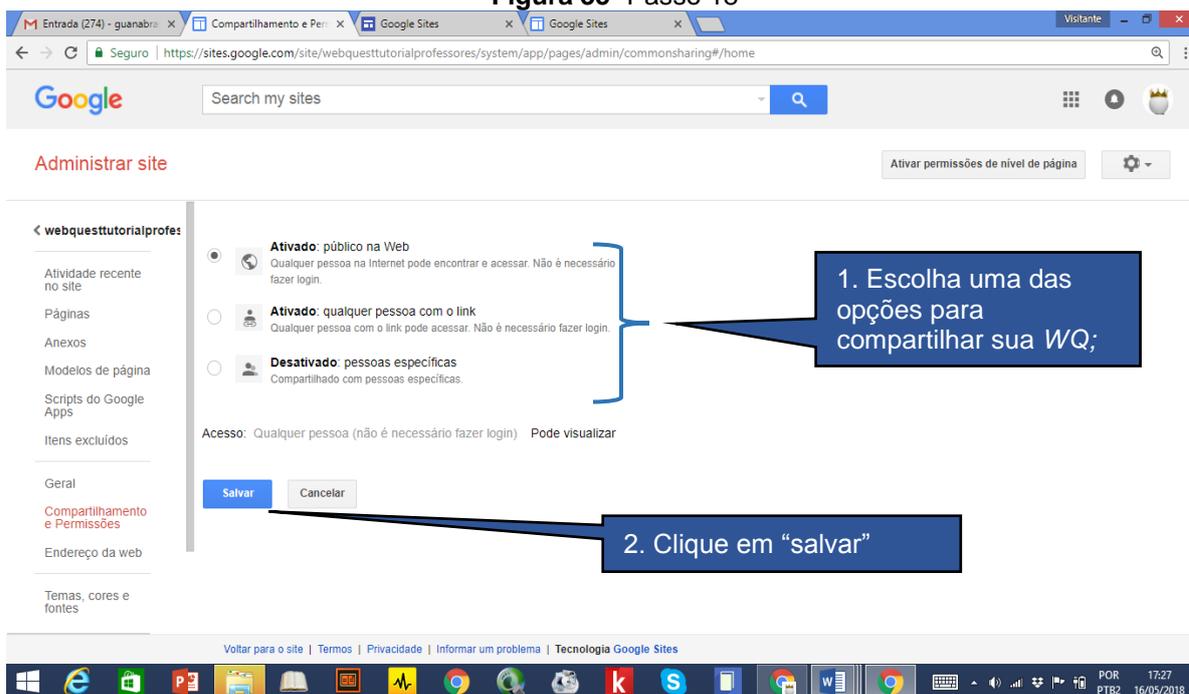
Figura 34- Passo 17



Fonte: autor da pesquisa.

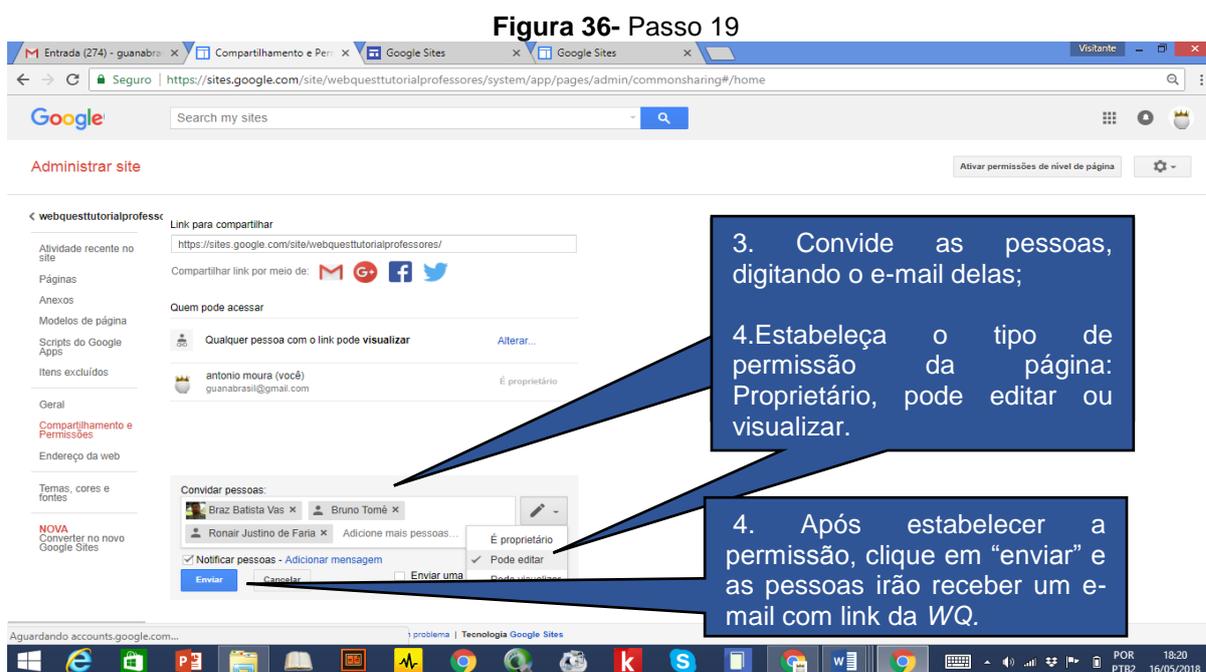
O autor pode ainda copiar o *link* e compartilhar via outras formas digitais de acesso à *web*, ficando a seu critério a forma de compartilhamento. É possível ao autor escolher as opções de compartilhamento, desde um público aberto na *web*, qualquer pessoa com o *link* ou pessoas específicas, caso queira, basta apenas selecionar uma das opções e depois salvar, tal qual demonstrado na figura 35.

Figura 35- Passo 18



Fonte: autor da pesquisa.

Depois de salvar a escolha de compartilhamento, é permitido ao autor da página *web* da *WebQuest*, convidar pessoas para visualizar ou editar, basta estabelecer a permissão, posteriormente é só clicar em enviar e as pessoas escolhidas irão receber um *e-mail* com o *link* da *WQ*, como demonstra a figura 36.



Fonte: autor da pesquisa.

Ao término da criação da *WebQuest*, o *link* da página *web* da *WQ*, ficará disponível para o acesso na internet.

Cabe ressaltar, que existem muitas *WebQuest's* disponíveis na internet, mas quando o professor elabora o projeto da sua *WQ*, torna-se autor do material didático, didaticamente experimenta novas formas de ensinar e aprender, proporciona aos seus alunos uma postura ativa na busca pelo conhecimento histórico e atualiza-se frente às demandas do uso de recursos digitais na educação.

É necessário ainda ao professor de História, autor da *WebQuest*, buscar páginas e fontes confiáveis na internet, selecionando e examinando bem os endereços disponibilizados na *web*, buscando aproveitar as potencialidades de *sites* de museus, base de dados bibliográfica, arquivos virtuais e etc., sem se esquecer de observar todo o material selecionado a título de "material didático para *WQ*" e com os devidos cuidados em relação aos direitos autorais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o contexto atual da sociedade, na qual o desenvolvimento, uso e aplicação de tecnologias digitais tem contemplado diferentes espaços, percebe-se que o ambiente escolar não tem ficado de fora deste processo. Embora se destaque o grande desafio que há em criar condições dentro do ambiente escolar, para que os professores e alunos possam ensinar e aprender, levando em conta, a inserção e o uso de recursos pedagógicos amparados em tecnologias digitais.

Nesse sentido, o presente estudo se desenhou em torno do problema levantado sobre as contribuições do uso do *WebQuest*, que é uma metodologia amparada em recursos tecnológicos, para aprendizagem na disciplina de História. O que se percebeu ao longo da pesquisa e através da coleta e análise dos dados é que os alunos mostraram-se entusiasmados no uso da *MWQ* para estudar, receptivos quanto ao uso de uma metodologia capaz de promover e favorecer a colaboração, acesso a informações e a troca de conhecimentos, sinalizando, desta forma, positivamente para o uso da metodologia *WebQuest* no processo de ensino e aprendizagem em História.

No que tange ao processo de aprendizagem colaborativa em torno do uso da *MWQ* para aprender História, explorando recursos da *web 2.0*, os alunos/sujeitos puderam, por meio da *WQ*, acessar, selecionar, compartilhar e processar informações advindas da *web* com seus pares, assumindo dessa maneira uma postura predisposta a aprender colaborativamente, que, por sua vez despertou-lhes o interesse para a aprendizagem do conteúdo selecionado e proposto.

O trabalho em colaboração deu-se desde a organização dos grupos até a conclusão da tarefa, evidenciando-se na ação e desenvolvimento da tarefa para o qual os alunos empenharam-se e focaram na resolução da atividade proposta via “*WebQuest* Representação da identidade negra no Brasil”. Neste sentido, observa-se que o uso de uma *WQ* pode ajudar a potencializar a aprendizagem colaborativa no ensino de História.

Entrelaçando as respostas dadas, percebe-se que há uma potencialização no ensino de História ao lançar mão do uso da *WebQuest*, não como salvaguarda para ensino da disciplina, mas como ferramenta didático-pedagógica eficiente para o aprendizado em História, facilitando a participação, interação e colaboração entre os seus usuários.

Com base nos dados coletados na pesquisa, os resultados demonstram que os alunos recorrem progressivamente aos recursos tecnológicos digitais para estudar História, seja dentro ou fora do espaço escolar, ampliando desta forma a maneira como entram em contato com a História, embora se utilizem também de outros recursos para estudar.

O gosto pelo uso das TDIC desses “nativos digitais”, reflete-se na motivação e interesse demonstrado em relação ao uso da *WebQuest* para aprender História, o que torna esta ferramenta propícia para o uso no ensino e aprendizagem em História, no ensino médio, etapa final da educação básica, facilitando assim o acesso a fontes diversas, personalização do ensino e a pesquisa orientada na internet. Cabe ressaltar que o uso de *WebQuest's* no ensino de História, também pode ser testado na segunda etapa da educação básica, ensino fundamental (6º ao 9º ano), podendo fornecer resultados ainda mais profundos, e não contemplados nesta pesquisa, que direcionou-se aos alunos do ensino médio.

Verificou-se, também, e pode ser constatado em discussão sobre a temática e pela avaliação do produto final dos grupos, a *page flip*, que os alunos/sujeitos, ao término da realização da tarefa da “*WebQuest* representações da identidade negra no Brasil”, ampliaram a compreensão histórica do conteúdo abordado, o que demonstra ser possível relacionar o uso da metodologia *WQ* ao aprendizado adquirido sobre temas constituintes da História do Brasil, dentre estes as teorias raciais evolucionistas e os debates sobre questões étnico-raciais nas primeiras décadas republicanas.

Além disso, por meio da pesquisa verificou-se também algumas limitações, relacionadas ao uso pedagógico de tecnologias digitais no espaço escolar, o que conseqüentemente pode desestimular o uso da *WebQuest* por parte dos docentes, estendendo-se aos discentes.

Dentre estas cabe apontar, limitações de ordem técnica, principalmente quanto a distribuição e acesso à internet banda larga no espaço escolar. Como observado na escola pesquisada, a falta de acesso à internet pode desestimular o uso de uma *WebQuest* por parte do professor na escola, já que a *WQ* é uma metodologia direcionada para pesquisas orientadas na internet, somado a esse fator, uma outra limitação, não no campo das interações entre o aluno e metodologia *WebQuest*, mas que se refere ao grau de familiaridade e habilidade no uso de recursos digitais necessários ao docente de História para criar uma *WQ* adequada a sua realidade, dificuldade esta sentida, mais superada pelo professor-pesquisador ao longo do

desenvolvimento e criação da “*WebQuest* representações da identidade negra no Brasil”.

Tendo em vista, as observações advindas desta pesquisa, infere-se que o uso da metodologia *WebQuest* no ensino de História, pode colaborar para a aprendizagem histórica dos discentes baseando-se no uso de recursos digitais, além de contribuir com o professor como alternativa didática para com o trabalho na disciplina de História.

Na nossa compreensão, e certos de que não esgotamos toda a discussão sobre o uso de recursos pedagógicos amparados em tecnologias digitais no ensino de História, e longe do fetiche sobre as TDIC para solucionar todas as lacunas no trabalho com a disciplina de História, mas baseando-se nas observações advindas desta pesquisa, o uso de *WebQuest's* no ensino de História é uma alternativa que, como apontado e comprovado, é uma possibilidade viável para ser utilizada didaticamente no ensino de História, o que pode resultar em ganhos de aprendizagem para os discentes.

Dessa forma, é importante salientar que a partir das considerações apresentadas, sobre a experiência de uso do *WebQuest* no ensino de História, avalia-se positivamente o uso da metodologia *WebQuest* para o trabalho em sala de aula com o ensino de História, visto a dinâmica e singularidades desta ferramenta, que amplia a colaboração entre os discentes, a autonomia destes e permite ao professor de História o uso de diferentes fontes históricas, como: imagens, vídeos, hipertextos, excerto de livros, textos históricos etc.

Em meio as limitações, acredita-se que a pesquisa proposta e seus resultados podem contribuir para que sejam pensadas ações que culminem na ampliação do uso de recursos digitais no ambiente escolar, em especial no ensino de História, além de demonstrar a relevância e importância da utilização das TDIC para aprender História, em especial com o uso das *WebQuest's*.

Entende-se, assim, que o estudo pode nortear outros trabalhos que se assentem no uso da metodologia *WebQuest* no ensino de História, visto que outras questões podem ser levantadas possibilitando estudos futuros. Nessa perspectiva ressalta-se que a continuidade de experiências com o uso de *WebQuest's*, por professores de História e pesquisadores pode fortalecer o campo de pesquisa no ensino de História relacionado a linha de pesquisa, linguagens e narrativa históricas: produção e difusão.

Por fim, é necessário compreender que as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano dos alunos, professores e do ambiente escolar, sendo necessário a promoção de uma formação crítica para uso destas no ensino e na aprendizagem histórica e maiores investimentos em pesquisas voltadas para se aproveitar as inúmeras possibilidades e potencialidades das tecnologias digitais na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABAR, Celina.; BARBOSA, Lisbete. Madsen. **WebQuest: um desafio para o professor**. São Paulo: Avercamp, 2008.

ALMEIDA, Anita Correia Lima de; GRINBERG, Keila. As WebQuests e o ensino de História. GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo de Souza, ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 201-212, 2009.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos. Integração das Tecnologias na Educação. Secretaria de Educação a Distância: MEC. **SEED**, 2005.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel. **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de . Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo. ALMEIDA, Meb; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (Org.). **Webcurrículo. Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2014.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; DE MELLO TREVISANI, Fernando. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**.- Porto Alegre: Penso editora, 2015.

BARATO, Jarbas Novelino. **A Alma da Webquest: a construção**. São Paulo: 2004. Disponível em:<
http://clিকেaprenda.uol.com.br/sg/uploads/UserFiles/File/A_alma_da_Webquest.pdf
> acesso em 05/03/2017

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez editora, 2009.

_____. **O saber histórico na sala de aula**.3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. **Um Estudo com Autores de WebQuests em Língua Portuguesa**: avaliação do processo de concepção, utilização e resultados obtidos. 2008. Disponível em:< http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2008/pdf/estudo_com_autores.pdf> acesso em 10/04/2018

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; SANTOS, Camila Gonçalves. Revisão Sistemática da Literatura de Dissertações Sobre a Metodologia WebQuest. **Revista Educa Online, Rio de Janeiro**, v. 8, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Portal de Conteúdos Educacionais do MEC**. Brasília – DF: SEED/MEC. Disponível em:< <http://webeduc.mec.gov.br/> > acesso em 05/10/2017

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais e formação de professores. **São Paulo: Portal Educarede**, 2006. Disponível em:< https://www.academia.edu/1540437/Letramentos_Digitais_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores> Acesso em 29/01/2018.

CAIMI, Flávia Eloisa, Geração homo Zappiens na Escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: **usos do passado, memória e mídia** / Org. Marcelo Magalhães... [et al.]. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. 280p.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo. Paz e Terra. 1999.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: CERTEAU, Michel. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2007.

CHARTIER, R. A história na era digital. **A história ou a leitura do tempo** [tradução de Cristina Antunes]. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 59-63

_____. **Do códex à tela: as trajetórias do escrito**. In: CHARTIER, R. A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília, DF: UnB, 1994. p. 95-111.

COSTA, Ana Maria Simões Netto; FERREIRA, André Luís Andrejew. Os sites de redes sociais como ferramenta de novas práticas pedagógicas. In: RICHIT, Adriana. (Org.). **Tecnologias Digitais em Educação: perspectivas teóricas e metodológicas sobre formação e prática docente**. Curitiba/PR: CRV, 2014.

COSTA, Fernando Albuquerque; CARVALHO, Ana Amélia Amorim. WebQuests: Oportunidades para alunos e professores. **Actas do Encontro sobre WebQuest**, p. 8-25, 2006.

DODGE, Bernie. (2002) **Taskonomy WebQuest: Uma Taxonomia de Tarefas**. Disponível em: < <https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=http://webquest.org/sdsu/taskonomy.html&prev=search> > acesso em 05/10/2017.

_____. FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest. **Learning and leading with technology**, v. 28, n. 8, p. 6-9, 2001.

_____. (1995). **Webquest: uma técnica para aprendizagem na rede internet**. Disponível em: < https://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo_webquest_original_1996_ptbr.pdf >. Acesso em 05/10/2017.

FERRAZ, A. P. C. M. et al. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod., São Carlos**, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História: reflexão e ensino**. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2013.

FIGUEIREDO, Luciano R. História e informática: uso do computador. In: **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**/ Ciro Flamarion Cardoso, Ronaldo Vainfas (org.). Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. São Paulo- Campinas: Papyrus, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.

GABRIEL, Martha. **Educar: a (r) evolução digital na educação**. Saraiva, 2013.
GIL, Antonio Carlos; **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIOVANNI, Adaiane. **As tecnologias no ambiente escolar: estudo sobre o desempenho dos alunos do 3º ano do ensino médio com a metodologia WEBQUEST**. Dissertação de mestrado Campo Mourão, 2016.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. 13 ed. rev. e ampl. Campinas/SP: Papyrus, 2012 (Coleção Magistério: Formação do Trabalho Pedagógico).

HAHN, Fábio André. **É POSSÍVEL APRENDER HISTÓRIA COM A METODOLOGIA WEBQUEST?** 2º Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História 2016. Disponível em < <http://simpohis2016.blogspot.com/p/fabio-andre-hahn.html> > acesso 10/08/2017.

HAHN, Fábio André; GIOVANNI, Adaiane. Iniciação à docência e ensino de história—desafios na contemporaneidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 2, 2015.

HARTOG, François. **Time, History and the writing of History: the order of time. na, 1996**. Disponível em: < https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/Fran%C3%A7ois_Hartog_-_Regime_de_Historicidade_%281%29.pdf > acesso em 14/11/2017.

HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana M. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JUNIOR, R. M. A. O Ensino a Distância e as Novas tecnologias. **Revista Primus Vitam**. nº 5 – 1º semestre de 2013.

KAMPFF, Adriana Justin Cerveira. **Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação**. 2 ed. Curitiba, PR: IESDE, 2009. 212p.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 6 ed. Campinas: Papyrus, 2007.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Papyrus Editora, 2003

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 9 ed. São Paulo. Loyola. 2007.

_____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. [Tradução de Carlos Irineu da Costa]. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. 203 p.

_____. **Cibercultura**. [Tradução de Carlos Irineu da Costa]. 3 ed. São Paulo. Editora 34, 2010.

_____. **Cibercultura**. [Tradução de Carlos Irineu da Costa]. São Paulo. Ed. 34. 1999.

_____. O digital e a inteligência coletiva. **Folha de São Paulo, São Paulo**, v. 6, p. 3, 1997.

_____. **Que é o Virtual?** Tradução Paulo Neves. 1 ed., 7 reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2005.

LOPES, Cristiano Gomes, **O ensino de História na palma da mão como extensão da sala de aula**. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal do Tocantins-UFT- *Câmpus* Universitário de Araguaína. 2016.

MARCH, Tom. **Why Webquests?** an introduction. 1998. Disponível em: > <http://tomarch.com/writings/why-webquests/> >. Acesso em 05/10/2017.

Marco Referencial Metodológico para a Medição do Acesso e Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação. **Centro Regional de Estudos**

para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). Versão revisada São Paulo, Novembro de 2016.

MARTINO, L.M.S- **Teoria das Mídias Digitais: Linguagens, ambientes, redes.** – 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MATTAR, João. Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOCs. **São Paulo: TECCOGS-PUC/SP**, n. 7, p. 21-40, 2013. Disponível em <http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2013/edicao_7/2-aprendizagem_em_ambientes_virtuais-joao_mattar.pdf>. Acesso: 30/05/2017.

MESQUITA, D. **Internet e escola de mãos dadas.** Revista Gestão Educacional, abr.2013. Disponível em: <https://carolineluvizotto.wordpress.com/2013/05/27/entrevista-com-pierre-levy-internet-e-escola-de-maos-dadas/> Acesso em 30/05/2017.

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores Com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas In: MORAN, José Manuel. MASSETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas/SP: Papirus, 2000. p. 11-65.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: [A. do livro] Lilian BACICH, Adolfo Tanzi NETO e Fernando de Mello TREVISANI. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015. p. 28-45.

MOREIRA, Carla Luisa Santos. **A Webquest na aprendizagem da História e da Geografia.** 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de História e Geografia), Universidade do Minho, Portugal. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/57048>> Acesso em: 05/10/2017.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. **História, memória e tempo presente.** In: VAINFAS, Ronaldo; CARDOSO, Ciro. (orgs.). **Novos Domínios da História.**, Rio de Janeiro, Elsevier 2012. p. 21-36.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática educativa: dos planos e discursos à sala de aula.** Campinas, SP: Papirus Editora, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais.** Artmed, 2011.

PESCE, M.K & ANDRÉ, M.E.D.A. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v.04, n.07, p.39-50, jul/dez. 2012.

POOL, Carolyn R. A new digital literacy a conversation with Paul Gilster. **Educational Leadership**, v. 55, p. 6-11, 1997. Disponível em: <
<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov97/vol55/num03/A-New-Digital-Literacy@-A-Conversation-with-Paul-Gilster.aspx> > acesso em 30/01/2018.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 53-57, jan/abr 2006.

RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. G. **Dicionário de Comunicação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2001. Disponível em: <
<http://colecacaoaprender.blogspot.com.br/2013/08/qual-diferenca-entre-layout-e-interface.html> > acesso em 01/11/2017.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2014. (Coleção *Cibercultura*).

ROSA, Michele Rossoni. Educação Histórica, fontes históricas e novas tecnologias: descompassos e possibilidades. **Revista ÂGORA, Porto Alegre, Ano**, v. 2, p. 13-24, 2011. Disponível em: <
http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/revistavirtualagora/artigos/educacao_historica.pdf > Acesso em: 05/03/2017

Rüsen, Jörn. **História Viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1 reimpressão, 2010c.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. Pia Sociedade de São Paulo: Editora Paulus, 2014.

_____. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Raquel La Corte dos. O uso da tecnologia/metodologia WebQuest em práticas pedagógicas no contexto de uma Licenciatura em Letras/Espanhol. **Caracol**, n. 13, p. 56-77, 2017.

SANTOS, Camila Gonçalves dos. Reflexões acerca do ensino baseado em tarefas como aporte teórico para a metodologia Webquest. **Revista Contextos Linguísticos**, Vitória, v. 7, p. 62-78, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, M. A. *A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula*. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil-(1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória d'África: a temática africana em sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação**. 1. Ed., 2 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Marco Antônio; PORTO, Amélia. **Nas trilhas do ensino de história**. Belo Horizonte: Rona, 2012.

SILVA, Marco et al. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 4 ed. 1 reimpr. 2007.220 p.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** nº 25, Rio de Janeiro, Jan./Apr. 2004. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002>
acesso em 15/06/2018.

_____. Letramento em verbete: o que é letramento. _____.
Letramento: um tema em três gêneros Belo Horizonte: Autêntica, p. 13-25, 1999.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.
Educação & Sociedade, v. 23, n. 81, 2002.

SOUZA, V. V. Soares. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

SUZUKI, Juliana Telles Faria; RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis. **Tecnologias em Educação**. São Paulo: Pearson Education, 2009.

TAVARES, Célia Cristina da Silva. História e Informática. In: Ciro Flamarion e Ronaldo Vainfas (orgs.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 301-317.

TIC Kids Online Brasil **[livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil 2016** = ICT Kids Online Brazil: survey on Internet use by children in Brazil 2016 / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. 3.700 Kb; PDF

TORRES, F. A, **Análise do Uso da Sala de Tecnologias Em Escola Pública e Privada**. Revista Tecnologias na Educação- ano 3-número 1- Julho 2011. Disponível em:< <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Rel2-ano3-vol-4-julho2011.pdf> >. Acesso em 20/08/2016.

TORRES, Patrícia L.; IRALA, Esron A. F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, Patrícia L. **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: SENAR-PR, 2014. Disponível em< https://cursos.atencao basica.org.br/sites/default/files/aprendizagem_colaboraiva_-_teoria_e_pratica.pdf >. Acesso em 10/08/2017.

VALENTE, José Armando. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes. **Sinop: UNEMAT**, julho, 2013. Disponível em < http://sinop.unemat.br/v-semi-info-edu/wp-content/uploads/2013/07/tdic_curriculo_trajetorias.pdf > acesso 10/08/2017.

VYGOSTKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos proceços psicológicos superiores**. Org. Michael Cole et al. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WILLIAM, Gibson; JENKIN, Henry, **Cultura da convergência [livro eletrônico]**; tradução Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2013.

APÊNDICE

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIOS

QUESTIONARIO 01:

1º BLOCO- DADOS GERAIS

Questionário aplicado para verificação de algumas informações acerca de aspectos relacionados com a disciplina de História e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no ensino de História.

1. Nome Completo

2. Gênero

Masculino

Feminino

Outro (especifique)

3. Qual sua idade?

15

16

17

Outro (especifique)

4. Sua residência está localizada na:

Zona Urbana

Zona Rural

5. Como você se considera (etnia):

Branco(a). Pardo(a). Preto(a). Amarelo(a). Indígena.

2º BLOCO- PERCEPÇÃO EM RELAÇÃO AO ENSINO DE HISTÓRIA

6. Sobre a disciplina de História você:

- Gosta de História
- Não Gosto
- Estudo somente por obrigação
- Estudo para passar no ENEM e vestibular
- Outro (especifique)

7. Como você considera o ensino da História para sua vida?

- Importante
- Pouca importância
- Muito importante
- Alguma importância
- Nenhuma importância
-

8. Qual a importância que você atribui as diferentes fontes e linguagens (alternativas didáticas) para apreender História?

	Importante	Muito importante	Nenhuma Importância	Pouca importância	Alguma Importância
Tecnologias digitais Informação Comunicação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fontes orais (ex: Entrevista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Imprensa: Revistas impressos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fontes ex: vestígios Construção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Canções e cinema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. O seu contato com a História ocorre?

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Nunca
Através de sites disponibilizados na internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em sala de aula (através da fala dos professores)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Através do livro didático	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revistas de História	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Documentário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Outro

10. Qual a forma que você mais gosta de estudar História?

- Através da Internet
- Através do livro didático
- Em sala de aula (através da fala dos professores)
- Através de documentários
- Outro (especifique)

3º BLOCO- RELAÇÕES ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A WEB

11. Utiliza a internet/web para estudar e fazer pesquisas escolares?

Sim

Não

12. Você costuma acessar a internet para realizar as atividades de História?

Sim

Não

13. De onde você costuma acessar a internet para realizar as atividades de História?

Em Casa

Na escola

Da Lan House

Da casa de um amigo(a)

De um espaço público com acesso gratuito

14. Com que frequência utiliza a Internet?

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Nunca
Para realizar as atividades de	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para realizar de outras disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para estudar e fazer pesquisas escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para acessar sites revistas de História	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para acessar as redes sociais e comunicar-se (Ex: Facebook, Instagram,WhatsApp)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Quais espaços na escola você mais utiliza para estudar História?

- Sala de aula
- Laboratório de Informática
- Biblioteca
- Outro (especifique)

16. Você considera o acesso à internet através de recursos digitais importante para aprender História?

- Importante
- Muito importante
- Pouco importante
- Nenhuma importância

17. Por quais dispositivos eletrônicos você costuma acessar a internet para estudar?

- Computador
- Notebook
- Tablet
- Celular
- Smartphones*
- Outro (especifique)

18. Qual espaço na escola você mais utiliza para acessar a internet?

- Sala de aula
- Laboratório de informática
- Biblioteca
- Outro

4º BLOCO- TRABALHOS DESENVOLVIDO EM GRUPO

19. Ao realizar uma atividade de História você prefere trabalhar sozinho ou em grupo?

- Em Grupo
- Sozinho (a)

20. Você prefere trabalhar em grupo porque:

- Facilita a aprendizagem colaborativa
- Permite a troca de ideias entre os colegas
- Facilita o desenvolvimento do senso crítico
- Há mais interação entre os colegas
- Outro (especifique)

21. Prefere trabalhar sozinho (a) porque:

- Quando trabalho em grupo há distração
- Gosto de trabalhar sozinho
- Concentro-me melhor na realização da tarefa
- Não há distração
- Outro (especifique)

22. O trabalho desenvolvido em grupo online através da resolução da *WebQuest*:

- Facilitou a aprendizagem colaborativa e o contato com os membros
- Não foi possível evidenciarmos a construção de um conhecimento de forma
- Não acredito que esta metodologia tenha conseguido facilitar a aprendizagem
- Pouco ajudou na interação entre os membros do
- Outro (especifique)

APÊNDICE B -QUESTIONÁRIO 02

Questionário sobre o uso da metodologia *WebQuest* Representações da Identidade Negra no Brasil.

1º BLOCO- SOBRE O USO DA METODOLOGIA WEBQUEST

1. Você já havia estudado antes através de uma *WebQuest*?

SIM

NÃO

2. Você considera que a metodologia *WebQuest* contribuiu para aprendizagem sobre o contexto histórico das primeiras décadas republicanas e a teoria racial do branqueamento? Justifique.

3. O que você mais gostou ao trabalhar com *WebQuest*:

A possibilidade da pesquisa na web ser orientada.

A facilidade de aprendizagem do conteúdo.

O ensino se tornou mais atrativo ao utilizar esse recurso.

A ampliação do conhecimento.

Outro (especifique)

4. Para você a realização da tarefa via *WebQuest* facilita a aprendizagem da disciplina de História?

SIM

NÃO

5. Qual o principal problema você encontrou na realização da atividade via *WebQuest*.

- Conexão lenta da internet
- Dificuldade de navegação na WebQuest
- Não compreendi a tarefa proposta.
- Outro (especifique)
-
- Tive dificuldade em me organizar em relação ao tempo para a realização da atividade.
- Tive dificuldade para realizar a atividade em grupo

6. Em relação a sua experiência com a *WebQuest* avalie os seguintes pontos:

	Excelente	Bom	Regular	Ruim	Péssima
Aprender a pesquisar com diferentes fontes (Textos, Pintura, sites etc)	<input type="checkbox"/>				
Facilita a utilização da <i>web</i> para pesquisa e aprendizagem histórica.	<input type="checkbox"/>				
Aprender a trabalhar em grupo/equipe	<input type="checkbox"/>				
Conhecer mais sobre as relações de poder e representações étnica no óleo sobre tela <i>Redenção de Cã</i> (1895)	<input type="checkbox"/>				
Conhecer mais sobre contexto histórico da Primeira República	<input type="checkbox"/>				

7. A utilização da *WebQuest* facilitou a pesquisa na internet do conteúdo proposto?

- SIM
- NÃO

8. Em sua opinião há vantagens em utilizar a *WebQuest* nas aulas de História em relação as aulas convencionais (Ex: aula expositiva em sala)? Justifique.

2º BLOCO- TRABALHO EM GRUPO NA REALIZAÇÃO DA TAREFA VIA WEBQUEST

Perguntas referentes ao trabalho em grupo durante a realização da atividade via *WebQuest*.

1. Sobre o trabalho em grupo na realização da tarefa da *WebQuest*

	Concordo	Concordo totalmente	Discordo	Discordo totalmente
Facilita o trabalho grupo/equip	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendemos uns com os outros de colaborativ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O grupo foi unido resolução da tarefa WebQues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acreditamos que essa metodologia educacional <i>WebQuest</i> tenha conseguido desenvolver um envolvimento maior do grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não acreditamos que essa metodologia educacional <i>WebQuest</i> tenha conseguido desenvolver um envolvimento maior do grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. O trabalho em grupo facilitou a aprendizagem? Justifique

3. Sobre a *WebQuest* deixe um comentário

APÊNDICE C - FICHA DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÕES

<p>Reações dos discentes em relação ao uso da <i>WebQuest</i>.</p> <p>Animados com a proposta de uso da <i>WebQuest</i> na aula de História?</p> <p>Desanimados com a proposta de uso da <i>WebQuest</i> na aula de História?</p> <p>Muito ou pouco receptivos com a proposta de uso da <i>WebQuest</i> na aula de História?</p>	
<p>Principais questionamentos dos alunos e dúvidas em relação ao <i>WebQuest</i>.</p>	
<p>Autonomia em relação ao uso da <i>WebQuest</i>:</p> <p>Solicitam ajuda do professor-pesquisador?</p>	
<p>Problemas de ordem técnica:</p> <p>Dificuldade de acesso à internet/<i>web</i></p> <p>Dificuldade de navegação pela <i>WebQuest</i></p>	
<p>Colaboração entre os componentes das equipes durante a realização da tarefa.</p>	
<p>Outras Observações:</p>	

APÊNDICE D-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: WebQuest's: possibilidades no ensino e aprendizagem de História

Pesquisador: Antonio Guanacuy Almeida Moura

Instituição: Universidade Federal do Tocantins - UFT

Telefones para contato: (63) 3416-5686 (UFT)/ (99) 98234-7816

Nome do voluntário: _____

R.G: _____

Você está sendo convidado (a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: ***WebQuest's: possibilidades no ensino e aprendizagem de História***, de responsabilidade do pesquisador Orientador Professor **Dr. Braz Batista Vas** e do orientando de Mestrado **Antonio Guanacuy Almeida Moura**.

O motivo que nos leva a estudar o uso da ferramenta tecnológica *WebQuest* no ensino de História é a intenção de propor um diálogo entre a História e o ensino, já que a História é uma disciplina pertencente ao contexto do ensino escolar. Pretende-se, portanto, não corrigir falhas, mas, coletar subsídios que venham a servir nos debates sobre o ensino de História e suas implicações no ambiente escolar. De modo específico nosso objetivo é verificar a aprendizagem no Ensino de História por meio da inserção e utilização de recursos tecnológicos digitais, como o *WebQuest*, aplicados ao ensino de História, como forma de promover um ensino mais dinâmico e motivador, para os alunos da disciplina de História do câmpus do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins-IFTO, *Câmpus* Dianópolis.

O procedimento para coleta de dados dar-se-á por meio da observação participante, seguido pela aplicação de questionários para identificar a receptividade e as dificuldades encontradas pelos discentes do IFTO- *câmpus* Dianópolis participantes da pesquisa, frente ao uso das mídias digitais como metodologia para o ensino e aprendizagem de História, que dar-se-á através da aplicação da tecnologia educacional *WebQuest*.

A participação é voluntária. Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou ônus. Nós trataremos a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponibilizado nenhum tipo de compensação financeira aos participantes.

A participação na pesquisa não representará qualquer risco de ordem física e o risco psicológico é mínimo, especialmente pelo caráter mais lúdico da atividade proposta.

Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória

Universidade Federal do Tocantins (UFT) | Câmpus de Araguaína
Avenida Paraguai s/nº | Setor Cimba | Araguaína/TO | 77824-838

Bloco D | Salas 9 e 10 | Araguaína/TO | (63) 3416-5686 | www.uft.edu.br |
secretariaprofhistoria@mail.edu.br

DECLARAÇÃO DO (a) PARTICIPANTE:

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa, o uso da *WebQuest* como prática inovadora no ensino de História no IFTO *Campus* de Dianópolis, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas sobre a mesma. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e mudar minha decisão se assim o desejar. O professor orientador **Dr. Braz Batista Vas** certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas, poderei chamar o estudante **Antonio Guanacuy Almeida Moura** e/ou a professor orientador **Dr. Braz Batista Vas** no telefone (63) 99278-6898. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome do Participante: _____

Data e Assinatura do Participante: __/__/2017.

Nome do Responsável: _____

Data e Assinatura do Responsável: __/__/2017.

Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória

Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT) | Câmpus de Araguaína

Endereço: Avenida Paraguai s/nº | Setor Cimba-Araguaína/TO | 77824-838

| Bloco D | Salas 9 e 10 | Araguaína/TO | (63) 3416-5686 | www.uft.edu.br |

secretariaprofhistoria@mail.edu.br