DOI 10.5216/o.v15i1.34719

Os jovens, a aprendizagem histórica e os novos suporte de informação

*Flávia Eloisa Caimi**
*Bárbara Nicola***

Resumo: Este artigo resulta de uma pesquisa realizada com 60 estudantes do ensino médio de uma escola pública da rede estadual de ensino, em um município de pequeno porte do norte do estado do Rio Grande do Sul. O propósito foi investigar os diversos modos como os jovens interagem com as novas tecnologias digitais e, mediante tais informações, apontar possibilidades metodológicas para o trabalho com a história escolar. O estudo contou ainda com revisão bibliográfica que buscou reconhecer as características dessa geração denominada *homo zappiens* (VEEN; WRAKKING, 2009) e o contexto de "obesidade informativa" em que vivem (POZO, 2002). Dentre os resultados, verificou-se que persiste uma distância incômoda entre os jovens e as propostas de trabalho no ensino de história, no que diz respeito ao domínio e à utilização de tais tecnologias como suporte de aprendizagem.

Palavras-chave: Juventudes; tecnologias digitais; educação escolar.

*Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, RS, Brasil.
E-mail: caimi@upf.br

**Rede Pública Estadual, Barra Funda, RS, Brasil.
E-mail: barbaranicola.projetos@gmail.com

The Youngsters, the Historical Learning, and the New Information Basis

Abstract: This article is the result of a research conducted with 60 high school students from a state public school, located in a little town in the North region of Rio Grande do Sul, Brazil. The goal was to investigate the several ways in which young students interact with new digital technologies and, through the results obtained, indicate methodological possibilities to work with school history. The study has also been constructed with a bibliographical research that aimed to identify the characteristics of this generation named *homo zappiens* (VEEN e WRAKKING, 2009) and the context of "informative obesity" in which they live (POZO, 2002). With the results, it is possible to verify that there still exists a disturbing distance between the youngsters and the work proposals for the teaching of history, regarding the dominion and the use of these technologies as a learning support.

Keywords: Youth; digital technologies; scholar education.

Los jóvenes, el aprendizaje histórico y nuevos soportes de información

Resumen: Este artículo es el resultado de una encuesta de 60 estudiantes de la secundaria de una escuela pública estatal en una pequeña ciudad en el norte del estado de Río Grande del Sur. El propósito fue investigar las diversas formas en que los jóvenes interactúan con las nuevas tecnologías digitales y, sobre dicha información, señalando posibilidades metodológicas para el trabajo con la historia escolar. El estudio también incluyó una revisión de la literatura que tenía como objetivo reconocer las características de esta generación llamada *homo zappiens* (VEEN; WRAKKING, 2009) y el contexto de la "obesidad informativa" en que viven (POZO, 2002). Entre los resultados, se verificó que persiste una distancia incómoda entre los jóvenes y las propuestas de trabajo en la enseñanza de historia, con respecto al dominio y a la utilización de tales tecnologías como soporte de aprendizaje.

Palabras-clave: Juventud; tecnologías digitales; educación escolar.

Introdução

Vivemos num tempo e num tipo de sociedade em que a demanda por aprendizagem é constante e diversa, requerendo formas de aprender distintas das que tradicionalmente conhecemos. Desde a criação do primeiro sistema de escrita pelos sumérios, há cerca de cinco mil anos, até aproximadamente a invenção da imprensa por Gutenberg, no século XV, praticamente vigorou uma mesma cultura da aprendizagem. Tratava-se de garantir o domínio do código escrito, por meio da aprendizagem reprodutiva e mecânica, uma vez que as limitações tecnológicas em sua produção e conservação não permitiam "libertar a humanidade da escravidão da memória do imediato" (POZO, 2002, p. 27). O exercício da memorização e o uso de regras mnemônicas perpassaram tanto o contexto greco-romano clássico como o mundo medievo, este último muito marcado pelo conhecimento religioso contemplativo.

No cenário renascentista, vê-se uma nova revolução na tecnologia da escrita, na medida em que a imprensa favorecerá tanto a maior disseminação do conhecimento, quanto o seu mais fácil acesso e conservação, "libertando a memória da pesada carga de conservar todo esse conhecimento" (POZO, 2002, p. 28) e promovendo uma progressiva descentração desse conhecimento, que afeta tanto os modos de produzi-lo quanto os modos de apropriar-se dele. A ciência que se desenvolve nos tempos modernos exige muito mais do que memorização, promovendo uma perda de prestígio da aprendizagem reprodutiva entre as elites intelectuais. As sociedades industriais cada vez mais vão se definindo por uma crescente oferta de educação, por uma formação permanente e massiva, bem como por um maior volume de acesso à informação.

Na segunda metade do século XX, mais especialmente nas últimas décadas, conhecemos uma terceira revolução nos suportes de informação, que nos impõe uma espécie de "obesidade informativa", expressão cunhada por Pozo (2002, p. 35) referindo-se à imensa capacidade que têm diversas sociedades, atualmente, de armazenamento e distribuição da informação, com acesso instantâneo a grandes bancos de dados de caráter textual e audiovisual. Para esse autor, a informação flui de modo bem mais dinâmico na nossa cultura, mas também de forma muito menos organizada:

> Enquanto que a aprendizagem da cultura impressa costuma ser uma viagem organizada por quem produz o conhecimento [...], na sociedade da informação é o *consumidor* quem deve organizar ou dar significado à sua viagem. É a cultura do *zapping* informativo, uma cultura feita de retalhos de conhecimento, uma *collage* que é necessário recompor para obter um significado. (POZO, 2002, p. 37).

Esse fenômeno que os autores classificam como uma terceira revolução nos suportes de informação produziu importantes transformações na dinâmica das sociedades contemporâneas, nas suas instituições, na vida das pessoas. Uma geração inteira, de modo mais ou menos silencioso, adotou a tecnologia e desenvolveu novas estratégias de aprendizagem, de relacionamento, de convívio social, constituindo um expoente das mudanças sociais relacionadas à globalização.

Marc Prensky (2001) define esses jovens como "nativos digitais", uma vez que a tecnologia digital é uma linguagem que "falam" e com a qual operam desde que nascem. Veen e Wrakking (2009, p. 30), por sua vez, nomeiam essa nova geração de *homo zappiens*, "aparentemente uma nova espécie que atua em uma cultura cibernética global com base na multimídia" e a distinguem pelo fato de terem crescido acessando múltiplos recursos tecnológicos, desde os mais antigos, como o controle remoto da TV, o mouse do computador, o *minidisc*, até os mais recentes, como o telefone celular, o *iPod*, o *mp3*, o *tablet* e tantos outros. Consideram, ainda, que:

> Esses recursos permitiram às crianças de hoje ter controle sobre o fluxo de informações, lidar com informações descontinuadas e com a sobrecarga de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicarem-se e colaborarem em rede, de acordo com suas necessidades. (VEEN; WRAKKING, 2009, p. 12).

Os autores salientam que a relação desses jovens com a escola mudou, em relação ao comportamento de outras gerações. Dentre os mais típicos comportamentos manifestados pelo *homo zappiens* em relação à escola, destacam: a) reconhece a escola como um dos interesses, dentre muitos outros, como redes de amigos, trabalho de meio turno, encontros sociais; b) considera a escola desconectada do seu mundo e da vida cotidiana; c) demonstra comportamento ativo, em alguns casos, hiperativo; d) concede atenção ao professor por pequenos intervalos de tempo; e) quer estar no controle daquilo com que se envolve e não aceita explicações do mundo apenas segundo as convicções do professor; f) aprende por meio dos jogos, de atividades de descoberta e investigação, de maneira colaborativa e criativa.

Enfim, o uso intensivo das tecnologias digitais teria influenciado o modo de pensar e o comportamento do *homo zappiens*, na medida em que:

> [...] para ele, a maior parte da informação que procura está a apenas um clique de distância, assim como está qualquer pessoa que queira contatar. Ele tem uma visão positiva sobre as possibilidades de obter a informação certa no momento certo, de qualquer pessoa ou de qualquer lugar. O *homo zappiens* aprende muito cedo que há muitas fontes de informação e que essas fontes podem defender verdades diferentes. Filtra as informações e aprende a fazer seus conceitos em redes de amigos/parceiros com quem se comunica com frequência. (VEEN; WRAKKING, 2009, p. 30).

Diversas teorias da aprendizagem têm afirmado, ao longo de décadas, que os jovens aprendem ativamente, não são recipientes vazios à espera de serem preenchidos com os saberes dos professores. Ainda que essa ideia seja praticamente consensual entre os educadores atualmente, a implicação disso se coloca de maneira muito contundente e impactante nessa era digital em que nos encontramos, obrigando que todos os principais interessados na educação das novas gerações – pais, professores, gestores de políticas públicas e outros – olhem com muita atenção para os seus valores, reflitam sistematicamente sobre esse cenário e busquem o melhor caminho para conduzir os processos educativos.

Não se trata de adotar posições ou tomar atitudes radicais, seja no endeusamento das novas ferramentas digitais, como se pudessem, por si só, resolver todas as mazelas escolares, seja na sua demonização, como se fossem uma ameaça à estabilidade dos sistemas educativos.

O desafio que se coloca aos educadores é a criação de respostas compatíveis com as mudanças e novas demandas educativas e sociais, tomando os valores da geração *homo zappiens* como fonte de inspiração para essa tarefa.

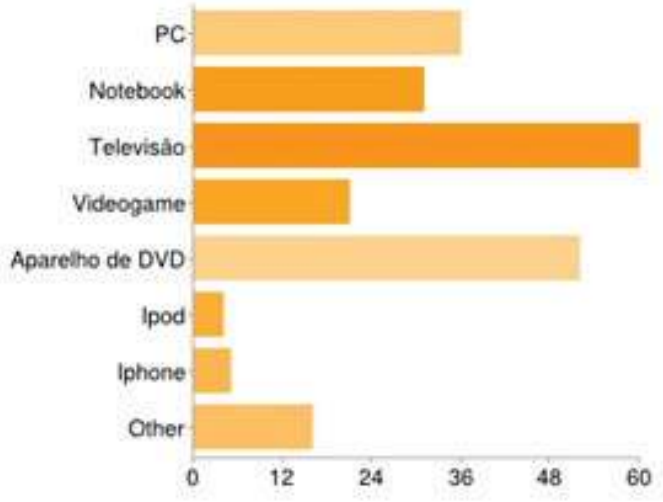
Os estudantes e suas interações com os novos suportes de informação

Mobilizadas por essas concepções acerca do papel dos novos suportes de informação no cenário escolar, na sequência do artigo apresentaremos os achados de uma pesquisa realizada com sessenta estudantes de ensino médio, em escola da rede pública estadual, num município de cerca de três mil habitantes do norte gaúcho.

Fazendo uso de um formulário *online*, buscamos conhecer o grau de interação desses estudantes com as diversas mídias disponíveis atualmente, no esforço de constituir um perfil discente e de apontar potencialidades de trabalho mediante o uso da internet nas aulas de história, de modo compatível com seus interesses, necessidades e experiências. Partimos do pressuposto que, mesmo num pequeno município do interior do estado, desenvolve-se uma geração *homo zappiens* (VEEN; WRAKKING, 2009), que compartilha do contexto atual de "obesidade informativa" (POZO, 2002) e de forte "presentismo" (HOBSBAWM, 1995) das sociedades contemporâneas.

O formulário *online* foi respondido pelos sessenta estudantes do 1º ao 3º ano do ensino médio, no laboratório da escola. Suas idades variam entre 15 e 17 anos, sendo 36 do sexo feminino (60%) e 24 do sexo masculino (40%). Inicialmente, procuramos identificar com quais tipos de mídias os alunos são acostumados a interagir no seu dia a dia. Para tanto, oferecemos uma lista de aparelhos eletrônicos e solicitamos que assinalassem quais estão presentes em sua casa, obtendo-se os seguintes dados:

Gráfico 1 – Suportes de informação presentes na residência dos estudantes.



Fonte: Elaboração do autor.

A totalidade dos estudantes possui aparelho de televisão, 87% possuem aparelho de DVD, 60% possuem PC, 52% possuem *notebook* e 35% possuem *videogame* em casa. Aparelhos como *iPod* e *iPhone* estão menos presentes no cotidiano familiar dos alunos, com percentuais de 7% e 8%, respectivamente. Todos os estudantes possuem o seu próprio aparelho de telefone celular ou *smartphone*, utilizando-o primordialmente para enviar mensagens, ouvir música, jogar, fotografar e acessar internet. A opção de realizar ligações apareceu em poucas situações, bem como o uso do celular como despertador. Isso mostra que os estudantes utilizam o celular em todas as suas funcionalidades, sendo menos importante a de efetuar e receber ligações.

Indagados sobre a possibilidade de acessar a internet pelo seu celular, 31 (52%) estudantes afirmaram positivamente, ao passo que 29 (48%) disseram não ter este acesso. Em contrapartida, esta funcionalidade está disponível para 45 (75%) estudantes na sua residência, sendo a maioria dos acessos (31 respondentes) por cabo. Ao serem questionados se há algum tipo de restrição ou acompanhamento dos pais nos seus acessos, 48 estudantes responderam que acessam livremente em casa, dez afirmaram que acessam sob o olhar de seus pais e doze disseram não ter acesso residencial. A impossibilidade de acesso residencial, em geral, está associada ao fato de muitos estudantes residirem no interior do município, em locais distantes da antena de transmissão, aonde o sinal chega muito precariamente.

Questionamos também sobre as preferências dos alunos no que diz respeito ao uso do tempo livre. Uma expressiva maioria (41 respondentes, 68%) manifesta maior interesse em navegar na internet. Quinze estudantes manifestam preferência por assistir televisão (25%) e apenas quatro estudantes (7%) disseram preferir jogar videogame.

Por fim, perguntamos aos estudantes como percebem seus conhecimentos de internet em relação aos conhecimentos dos seus pais e dos seus professores, obtendo o seguinte resultado:

Tabela 1 – Domínio da internet dos jovens em relação a pais e professores.

Nível de conhecimento	Pais	Professores
Conhecem mais	57 – 95%	25 – 42%
Conhecem tanto quanto	2 – 3%	28 – 46%
Conhecem menos	1 – 2%	7 – 12%

Fonte: Elaboração dos autores.

É curioso verificar que a percepção dos estudantes em relação aos seus professores é bem mais positiva do que a que têm de seus pais, no que diz respeito ao domínio das ferramentas de navegação na internet. Note-se que quase a totalidade dos estudantes reconhece ter maior domínio que seus pais, ao passo que apenas 42% dos estudantes consideram ter maior conhecimento que seus professores e 46% consideram que conhecem essa ferramenta tanto quanto seus professores. O que se nota, efetivamente, é que os professores têm menos domínio técnico dessas ferramentas, no entanto, os alunos conferem aos mestres a autoridade do saber. Essa concepção da docência manifestada pelos estudantes parece ser um bom indício de que é possível operar uma maior aproximação entre eles e seus professores no que tange ao uso de tecnologias digitais no trabalho pedagógico escolar.

Um dos aspectos mais impactantes da sociedade digital sobre os processos formais de ensinar-aprender História é a perspectiva "presentista" que consubstancia a vida dos jovens na atualidade. Eric Hobsbawm alerta para esse cenário, em meados da década de 1990, indicando a destruição dos mecanismos sociais que vinculam a experiência pessoal das atuais gerações com as experiências das gerações pretéritas, como um dos mais típicos fenômenos do final século XX. Mostra, ainda, que "quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem" (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

Engana-se quem pensa que o autor faz tal afirmação de forma a reconhecer a impossibilidade do conhecimento histórico diante de tais obstáculos. Ao contrário, Hobsbawm reafirma o valor dos historiadores e do conhecimento que produzem, na medida em que seu ofício consiste justamente em fazer lembrar o que outros esquecem tarefa que, nesse contexto histórico, exige que eles não se limitem ao simples papel de cronistas, memorialistas e compiladores.

Essa mesma demanda colocada aos historiadores impõe-se, em certa medida, ao professor de História, cuja tarefa é despertar o interesse dos estudantes e persuadi-los da importância da História, mostrar-lhes que a inteligibilidade do tempo presente requer o conhecimento das experiências daqueles que nos precederam, assim como o reconhecimento do passado em comum. A imersão dos jovens num mundo repleto de novidades e facilidades tecnológicas, com tão amplo acesso a informações, torna inoperante, em definitivo, a prática de memorização e reprodução que tem dominado o ensino de História por décadas. Ou ainda, como afirma Miranda (2011), coloca em evidência as contradições entre essas novas possibilidades comunicativas e o código curricular canônico que consubstancia a História escolar e "fortalece a importância de uma formação pautada mais na erudição informativa – em torno da qual se situa a quadripartição histórica e o tempo cronológico e linear europeu – do que na formação atitudinal em consonância com o ofício do historiador" (MIRANDA, 2011, p. 172).

Dialogar com o universo cultural dos jovens, aproximar-se de seus consumos, entender a cultura juvenil e incorporar suas experiências cotidianas no contexto escolar são fortes demandas que se colocam aos professores. Nossos jovens, segundo Morduchowicz (2004), têm experimentado uma nova sensibilidade, com algum déficit, mas também com alta potencialidade para a aprendizagem; são jovens que lidam de modo diferente das gerações precedentes com os conceitos de tempo e espaço; que apresentam maior rapidez de reflexos e capacidade de integrar elementos visuais e sonoros; são jovens que, frente às novas tecnologias de informação e comunicação, têm desenvolvido uma atenção flutuante, descontínua e dispersa; que não definem suas identidades apenas nos livros que leem, mas também nos programas de televisão que assistem, nos textos multimídia em que navegam, nas músicas que escutam e nos filmes que elegem.

Dedicamos os esforços, nesta parte final do estudo, para mapear as potencialidades formativas da internet na aula de História. Tal suporte é tratado aqui para além do eventual modismo da presença de novas tecnologias na escola ou do caráter supostamente lúdico e atrativo com que se apresentam. Busca-se problematizar o seu uso e a capacidade (ou não) de apoiar situações didáticas qualificadas e potentes para o desenvolvimento do pensamento crítico, da organização da informação, da argumentação, da tomada de decisões e da resolução de problemas.

A internet na aula de história: tecnologia ou metodologia?

Há alguns meses, ao entrar numa sala de 6º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal para acompanhar um estágio curricular da licenciatura em História, uma das autoras foi assediada por um grupo de estudantes que disputavam sua atenção e preferência por visitá-los em seus *blogs*. Jovens entre dez e doze anos tinham seus próprios espaços de visibilidade na *web* e se expressavam com desenvoltura fazendo uso da terminologia específica desse cenário comunicativo. Novos tempos?!

Estudos têm demonstrado – e nossas vivências empíricas também – certo descompasso entre o ritmo com que as tecnologias avançam em diversas atividades sociais, econômicas ou mesmo na vida cotidiana e sua penetração no âmbito educativo. Essa suposta brecha entre escola e sociedade no uso das tecnologias de informação, comunicação e interação, pode ser entendida sob muitos aspectos: alguns de caráter financeiro, como o 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 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 de domínio dos professores no manuseio desses suportes digitais, as mudanças que pressupõem nos papeis convencionais de professor e aluno, para referir apenas alguns.

Não obstante a escassa inserção de tais tecnologias no ambiente escolar, nas situações em que são utilizadas, observa-se o predomínio de rotinas metodológicas pouco inovadoras, ora tomadas como panaceia didática, ora como um capricho pedagógico, mas poucas vezes integradas plenamente na proposta histórica e no conjunto do fazer docente. Nesse sentido, há que se diferenciar tecnologia e metodologia, uma vez que o uso por si só da tecnologia não garante um melhor ensino nem uma melhor aprendizagem. A internet, por exemplo, quando utilizada apenas como repositório de informações, favorece a aprendizagem tanto quanto o faziam as antigas enciclopédias escolares ou fazem os livros didáticos. Por outro lado, tratada no campo metodológico, a internet pode oferecer excelentes oportunidades para o desenvolvimento da capacidade de comunicação, análise, resolução de problemas, gestão e avaliação de informações, dentre outros.

Verónica Trejo (2011, p. 131-132) apresenta um conjunto de possibilidades educativas propiciadas pelas tecnologias digitais em rede, sumarizadas em seis tipologias de aprendizagem[1]:
1) Aprendizagem distribuída: considera que o conhecimento não se encontra apenas no livro-texto ou na exposição dos professores. Os alunos têm fácil acesso a novas fontes de informação, novos materiais didáticos, assim, todos podem aprender e todos podem ensinar. O professor não é o único que ensina e, por vezes, se converte em mediador do conhecimento.
2) Aprendizagem entre iguais: os estudantes aprendem entre eles mediante debates, colaboração web, encontros virtuais, fóruns, chats etc.
3) Aprendizagem autônoma por indagação e projetos: viabilizada a partir da resolução de problemas, estudo de casos, utilizando recursos da rede como *webquest*, *miniquest*, fontes históricas digitalizadas, com participação e orientação dos professores.

4) Aprendizagem colaborativa e cooperativa: os alunos podem desenvolver projetos colaborativos na internet com ferramentas das redes sociais que funcionam como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem.
5) Estratégias de simulação: por meio de ferramentas interativas, usando a criatividade e a imaginação, os alunos podem recriar um acontecimento ou processo em forma de videojogos, jogos de simulação histórica, mundo virtual etc.
6) Ensino em colaboração:fazendo uso de fóruns, listas de discussão, redes sociais e outros recursos, os professores podem eles mesmos trocar ideias, informações, opiniões, trabalhos. Ainda, podem criar conteúdos de qualidade didática, fruto da sua experiência em sala de aula, e indexá-los para o compartilhamento com seus pares.

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, como o CPDOC/FGV, por exemplo; portais de arquivos sonoros e audiovisuais; espaços educativos com disponibilização de aulas, oficinas, sequências didáticas e materiais digitais criados por docentes, como o portal do professor do MEC; base de dados de acesso a periódicos, tal como o *scielo*; multimídia expositiva e interativa, em formato *Power-Point*; jogos para simulação e resolução de problemas; 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*.

Enfim, o universo de possibilidades é infinito, o que redobra a necessidade de cuidado na seleção, organização, análise, sistematização das informações e recursos disponibilizados. Miranda (2011, p.171) alerta que esse fenômeno de larga expansão dos suportes e lugares de memórias pode gerar profunda relativização da concepção de memória e também produzir esquecimentos, na medida em que a infinidade de informações disponíveis não sejam "acompanhadas por necessários filtros de leitura e escolha", ou "por atitudes perante o conhecimento que sejam capazes de conferir-lhes significado e transformá-las em saber". Assim concebida, a internet pode favorecer processos qualificados de reelaboração e apropriação crítica do conhecimento e fomentar a construção colaborativa desse mesmo conhecimento.

Diz o provérbio que "não existe vento favorável para quem não sabe aonde vai" e ele se aplica muito bem à navegação na *web*. É preciso entender que a tecnologia, em si mesma, não é mais do que um recurso em potencial. O que a torna importante no processo de aprendizagem é a intencionalidade do professor, a clareza metodológica acerca da sua funcionalidade, os objetivos de aprendizagem que orientam o seu uso na proposta histórica e pedagógica em curso num dado contexto escolar.

Nota

1 Tradução livre das autoras.

Referências

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibasa, 1983.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MIRANDA, Sônia Regina. Ensino de História, tecnologias digitais e aprendizagens históricas: desafios de formação em novas (e velhas) questões de reflexão. In: FONSECA, S.G.; GATTI JÚNIOR., D. (Org.). **Perspectivas do ensino de História**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011.

MORDUCHOWICZ, R. **El sentido de una educación en medios**. 2004. Disponível em: <www.comminit.com/la/pensamientoestrategico/lash /lasld/d-787.html.> Acesso em: 28 nov. 2014.

POZO, Juan Ignácio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRENSKY, Marc. D**igital Game-Based Learning**.Minnesota: ParagonHouse, 2001.

TREJO, Verónica Arista. Como se enseña la Historia en la educación básica. In: GUTIÉRREZ, L. F. e GARCIA, N. **Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica**. México:Secretaría de Educación Pública, 2011.

VEEN, Wim; WRAKKING, Bem. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Recebido em 29 de março de 2015
Revisado em 28 de agosto de 2015
Aceito em 30 de agosto de 2015