



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

MARCELA DA SILVA SOARES

**Aprender História com a metodologia WebQuest:  
Uma proposta de material didático-pedagógico sobre  
Villa Rica Del Espiritu Santo-PR**

Universidade Estadual do Paraná – Unespar

Novembro/2021



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA**

**MARCELA DA SILVA SOARES**

**APRENDER HISTÓRIA COM A METODOLOGIA WEBQUEST:  
UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO SOBRE  
VILLA RICA DEL ESPIRITU SANTO-PR**

**CAMPO MOURÃO – PR  
2021**

**MARCELA DA SILVA SOARES**

**APRENDER HISTÓRIA COM A METODOLOGIA WEBQUEST:  
UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO SOBRE  
VILLA RICA DEL ESPIRITU SANTO-PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Área de Concentração:** Ensino de História

**Linha de pesquisa:** Linguagens e Narrativas históricas

**Orientador(a):** Dr. Fábio André Hahn

**CAMPO MOURÃO – PR  
2021**

## FICHA CATALOGRÁFICA

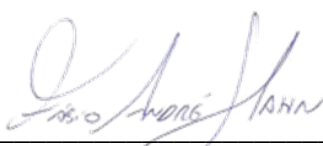
Ficha de identificação da obra elaborada pela Biblioteca  
UNESPAR/Campus de Campo Mourão  
Bibliotecária Responsável: Liane Cordeiro da Silva CRB 1153/9

|       |  |
|-------|--|
| S676a | <p>Soares, Marcela da Silva</p> <p>Aprender história com a metodologia WebQuest: uma proposta de material didático-pedagógico sobre Villa Rica Del Espiritu Santo-PR. / Marcela da Silva Soares. -- Campo Mourão – PR, 2021.</p> <p>204 f. : il.; Color.</p> <p>Orientador: Dr. Fábio André Hahn.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), 2021.</p> <p>Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas históricas.</p> <p>1. História-Estudo e Ensino. 2. Metodologia-WebQuest. 3. Tecnologia Digital. I. Hahn, Fábio André (orient). II. Universidade Estadual do Paraná–Campus Campo Mourão, PR. III. UNESPAR. IV. Título.</p> |
|-------|--|

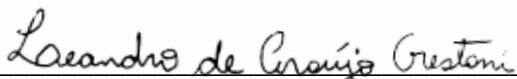
MARCELA DA SILVA SOARES

**APRENDER HISTÓRIA COM A METODOLOGIA WEBQUEST:  
UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO SOBRE  
VILLA RICA DEL ESPIRITU SANTO-PR**

**BANCA EXAMINADORA**



Dr. Fábio André Hahn (orientador) — Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus de Campo Mourão



Dr. Leandro de Araújo Crestani — Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz (FAG)



Dr. Braz Batista Vaz — Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Lademe Correia De  
Sousa:66256623215

Assinado de forma digital por  
Lademe Correia De  
Sousa:66256623215  
Dados: 2021.12.07 11:41:54 -03'00'

Dra. Lademe Correia de Sousa — Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Data de Aprovação

19/11/2021

Campo Mourão – PR

*“Meu esposo Edmar Antonio Soares  
e meu filho, Miguel Antonio Soares”*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que permitiu que todas as conquistas em minha vida se concretizassem. A meu marido e meu filho, por me apoiarem neste momento de tanto crescimento e ao mesmo tempo de abdição.

Ao meu orientador, professor Fábio André Hahn, por me direcionar com paciência e dedicação, sempre acreditando no meu trabalho e me acalmando nos momentos de incerteza.

Aos meus colegas de turma de mestrado, pelas muitas noites e madrugadas que passamos juntos estudando e compartilhando momentos de angústia, incerteza, mas de muito aprendizado. Em especial, às “luluzinhas” Janaina Piron Branco, Joelma da Costa Aranha Hortêncio e Leiva Cristina Severino Botelho, pelo apoio incondicional – um ombro amigo nos momentos em que as lágrimas surgiam –, por darem força quando o desespero e a vontade de desistir apareciam ao longo desta jornada tão árdua, mas ao mesmo tempo tão gratificante. Obrigada, meninas, amigas do mestrado para a vida.

Agradeço imensamente pela parceria do meu colega de pesquisa, Alex Vinicius Faria, e pelo valioso trabalho colaborativo que desenvolvemos juntos. Os conhecimentos se somaram na construção de um material didático para que se aproximasse do perfil dos alunos, mas sem perder a cientificidade.

Aos professores Braz Batista Vas, Leandro Araújo Crestani e Lademe Correia de Sousa pelas valiosas sugestões durante a banca. O meu carinho à professora Marcella Albaine Farias da Costa, pelas indicações de *lives*, livros e artigos que somaram neste meu trajeto de tanto amadurecimento.

Em especial, durante a fase de cumprimento dos créditos do curso, aos professores que ministram as diversas disciplinas com tanta paixão: Federico José Alvez Cavanna, Michel Kobelinski, Ricardo Marques de Mello, Jorge Pagliarini, Cyntia Simione França, Frank Antonio Mezzomo, Cristina Satiê de Oliveira Pátaro e Bruno Flávio Londra Fagundos, este também coordenador local do profHistória, com o qual compartilhei minhas primeiras incertezas sobre o mestrado.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão de bolsa ao longo do curso.

E todo o meu amor e carinho e sinceros agradecimentos aos sujeitos desta pesquisa, alunos queridos. Apesar de os encontros serem todos virtuais, conseguimos estabelecer laços de afetividade e de muito aprendizado. Agradecimento especial à professora Edacione Figueira

Barbato, que foi muito solícita, me ajudando incondicionalmente no desenvolvimento de todo o trabalho, permitindo que eu aplicasse a pesquisa com sua turma.

Ao Colégio Estadual Santo Inácio de Loyola e à Equipe do Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão, que autorizaram a realização desta pesquisa.

Enfim, só tenho gratidão a todos os que fizeram parte, direta ou indiretamente, deste período de crescimento, amadurecimento, esforço, dedicação, mas principalmente de transformação da minha vida.

## RESUMO

SOARES, Marcela da Silva. **Aprender História com a metodologia WebQuest**: uma proposta de material didático-pedagógico sobre Villa Rica Del Espiritu Santo. 202 f. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional, Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão, Campo Mourão, 2021.

O objetivo desta pesquisa foi avaliar como os alunos aprendem História com a metodologia WebQuest no contexto pandêmico de ensino remoto com o propósito de estimular a resolução de situações-problema e dar maior autonomia a professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração o perfil mais dinâmico dos alunos. Parto de dois pressupostos: i) A metodologia WebQuest como uma Tecnologia Digital de Informação e Comunicação pode mobilizar o conhecimento histórico; ii) Adaptações em sua organização metodológica permitem maior interação do aluno com o conteúdo proposto, oportunizando a aprendizagem na aula de História. A pesquisa se construiu em três etapas: 1) construção da WebQuest sobre o tema Villa Rica del Espiritu Santo de forma colaborativa e com base em resultados de pesquisas anteriores e coleta de dados realizada junto aos alunos em 2017 e 2021; 2) aplicação da WebQuest de forma remota; 3) análise das produções com base na Taxonomia Digital de Bloom ou na Taxonomia dos Objetivos Educacionais, versão revisada de 2009. O material didático-pedagógico construído foi aplicado com alunos do 2º ano A do Ensino Médio da Escola Estadual Santo Inácio de Loyola, no município de Fênix (PR). Concluímos que algumas alterações nos procedimentos da metodologia aproximaram os alunos do conteúdo proposto e, mesmo em ensino remoto, ela se mostrou como possibilidade. Os objetivos estabelecidos para verificação da aprendizagem foram constatados com base na análise de dados cruzados das produções dos alunos e em toda a arguição nas aulas de aplicação. Os resultados mostraram que os alunos desenvolveram diferentes níveis de aprendizagem: 81,3% de ordem inferior e 68,8% de ordem superior.

**Palavras-chave:** Ensino de História, WebQuest, TDIC, Villa Rica Del Espiritu Santo.

## ABSTRACT

SOARES, Marcela da Silva. **Learning History with the WebQuest methodology**: a proposal for didactic-pedagogical material about Villa Rica Del Espiritu Santo. 202 p. 2021. Thesis (Professional Master's Degree in History Teaching) — Postgraduate Program in History Teaching – Professional Master's Degree, State University of Paraná, Campo Mourão Campus, Campo Mourão, 2021.

The objective of this research was to evaluate how students learn history with the WebQuest methodology in the pandemic context of remote teaching with the purpose of stimulating the resolution of problem situations and giving greater autonomy to teachers and students in the process of teaching and learning, taking into account the more dynamic profile of the students. I start from two assumptions: i) the WebQuest methodology as a Digital Information and Communication Technology can mobilize historical knowledge; ii) adaptations in its methodological organization allow greater student interaction with the proposed content, providing opportunities for learning in the history class. The research was built in three stages: 1) construction of the WebQuest on the theme Villa Rica del Espiritu Santo in a collaborative way and based on results of previous research and data collection carried out with students in 2017 and 2021; 2) application of the WebQuest remotely; 3) analysis of the productions based on Bloom's Digital Taxonomy or Taxonomy of Educational Goals, revised version 2009. The didactic-pedagogical material was applied to students in the 2nd year A of High School at Santo Inácio de Loyola State School, in the city of Fênix (PR). We concluded that some changes in the methodology procedures brought the students closer to the proposed content and, even in remote teaching, it proved to be a possibility. The objectives established to verify learning were verified based on the cross-data analysis of the students' productions and on all the discussion in the application classes. The results showed that the students developed different levels of learning: 81.3% lower order and 68.8% higher order.

**Keywords:** Learning in History, WebQuest, TDIC, Villa Rica Del Espiritu Santo.

## LISTAS DE FIGURAS

|           |   |   |     |
|-----------|---|---|-----|
| Figura 1  | — | Esquema das teorias de aprendizagem.....  | 25  |
| Figura 2  | — | Taxonomia de Bloom e Taxonomia Revisada de Bloom .....  | 47  |
| Figura 3  | — | Taxonomia Digital de Bloom.....   | 49  |
| Figura 4  | — | Taxonomia de Bloom para a Era Digital Aplicada à WQ Interativa .....                                      | 49  |
| Figura 5  | — | Site Janela para a história.....  | 65  |
| Figura 6  | — | Página inicial do site Janela para a história .....   | 67  |
| Figura 7  | — | Menu do site Janela para a história .....   | 68  |
| Figura 8  | — | Imagem reduzida do caso/ Site Janela para a história.....   | 70  |
| Figura 9  | — | Imagem reduzida do caso/ Site Janela para a história.....   | 72  |
| Figura 10 | — | Diálogo do WhastApp caso/ Site Janela para a história .....   | 73  |
| Figura 11 | — | Apresentação da tarefa / Site Janela para a história.....   | 74  |
| Figura 12 | — | Apresentação da tarefa/ Site Janela para a História.....  | 75  |
| Figura 13 | — | Como e o que será avaliado / Site Janela para a história .....  | 76  |
| Figura 14 | — | Pistas para investigação/Site Janela para a história .....  | 76  |
| Figura 15 | — | Pistas para investigação/Site Janela para a história .....  | 77  |
| Figura 16 | — | Pistas para investigação/Etapa 1 – A cidade/Site Janela para a história.....                              | 78  |
| Figura 17 | — | Execução da tarefa/Site Janela para a história .....  | 78  |
| Figura 18 | — | Execução da tarefa/Site Janela para a história .....  | 79  |
| Figura 19 | — | Localização geográfica dos rios .....   | 81  |
| Figura 20 | — | Entrada do Parque Estadual Vila Rica do Espírito Santo .....  | 83  |
| Figura 21 | — | Mesorregião centro-ocidental paranaense. Em destaque as cidades-palco da pesquisa realizada em 2017 ..... | 87  |
| Figura 22 | — | Rota do Colégio Estadual Santo Inácio Loyola ao Parque Estadual de Vila Rica do Espírito Santo.....       | 88  |
| Figura 23 | — | Museu de Fênix-Paraná.....  | 89  |
| Figura 24 | — | Entrada do Colégio Estadual Santo Inácio de Loyola .....  | 93  |
| Figura 25 | — | Grupo de WhatsApp criado com a turma .....  | 114 |
| Figura 26 | — | Layout da sala de aula virtual com a turma .....  | 114 |
| Figura 27 | — | Dinâmica de apresentação.....   | 116 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 28 — Postagens no Classroom: 1° e 2° encontro com a turma .....                                    | 117 |
| Figura 29 — Postagens no Classroom: 3° e 4° encontro com a turma .....                                    | 118 |
| Figura 30 — Localização das cidades espanholas e reduções jesuíticas .....                                | 119 |
| Figura 31 — Espaço destinado à postagem das produções dos alunos no Classroom.....                        | 120 |
| Figura 32 — Etapa Cidade – Pista 2 .....  | 123 |
| Figura 33 — Postagem das orientações e critérios para o jogo.....   | 129 |
| Figura 34 — Impressão do resultado do <i>game</i> .....   | 130 |
| Figura 35 — Postagem das orientações e critérios para o desenho.....                                      | 138 |
| Figura 36 — Postagem do desenho do aluno A-8/ Título: “Parque Estadual Vila Rica do Espírito Santo” ..... | 141 |
| Figura 37 — Postagem do desenho do aluno A-14/ Título: “Vida antes do Renascer”.....                      | 142 |
| Figura 38 — Postagem do desenho aluno A-22/ Título: “Fundação de Villa Rica del Espiritu Santo”.....      | 143 |
| Figura 39 — Postagem das orientações e critérios para a carta .....                                       | 145 |
| Figura 40 — Produção Carta A-4.....   | 147 |
| Figura 41 — Arquitetura e Artefatos – Pista 1.....  | 148 |
| Figura 42 — Produção Carta A-21.....  | 149 |
| Figura 43 — Postagem da carta. Aluno A-1 .....  | 150 |
| Figura 44 — Postagem da carta. Aluno A-14 .....   | 150 |

## LISTA DE QUADROS

|           |   |  |     |
|-----------|---|--|-----|
| Quadro 1  | — | Tipologias de Tarefas .....  | 45  |
| Quadro 2  | — | Tipos de Habilidades Educacionais de Bloom .....                                       | 46  |
| Quadro 3  | — | Modelo Bidimensional da Taxonomia de Bloom.....  | 48  |
| Quadro 4  | — | Relação município-escola.....  | 88  |
| Quadro 5  | — | Maiores dificuldades no ensino remoto relatadas pelos alunos.....                      | 103 |
| Quadro 6  | — | Pontos positivos e negativos do ensino remoto relatados pelos alunos.....              | 105 |
| Quadro 7  | — | Pontos do ensino remoto que os alunos querem que permaneçam no ensino presencial ..... | 107 |
| Quadro 8  | — | Facilidades e dificuldades encontradas na metodologia.....                             | 121 |
| Quadro 9  | — | O que recordaram sobre a investigação .....  | 122 |
| Quadro 10 | — | O que os alunos recordaram sobre cada etapa de investigação .....                      | 124 |

## LISTA DE TABELAS

|           |   |   |     |
|-----------|---|---|-----|
| Tabela 1  | — | Dados comparativos sobre a frequência com que os alunos acessam a internet para realizar pesquisas escolares..... | 96  |
| Tabela 2  | — | Você considera a internet importante para aprender História? .....  | 97  |
| Tabela 3  | — | Você considera possível aprender História recorrendo às informações disponíveis na internet?.....                 | 98  |
| Tabela 4  | — | Você considera estudar História importante para a sua vida? .....   | 99  |
| Tabela 5  | — | Comparação entre as formas em que a História aparece em que os alunos mais confiam .....                          | 100 |
| Tabela 6  | — | Comparação entre as formas em que a História aparece que mais agradam aos alunos .....                            | 101 |
| Tabela 7  | — | Mapeamento da pesquisa .....  | 126 |
| Tabela 8  | — | Mapeamento do desenvolvimento das atividades.....   | 127 |
| Tabela 9  | — | Resultados dos alunos em cada questão.....  | 131 |
| Tabela 10 | — | Desempenho geral dos alunos na execução do <i>game</i> .....  | 136 |
| Tabela 11 | — | Avaliação dos alunos na execução do desenho.....  | 139 |
| Tabela 12 | — | Avaliação dos alunos na execução da carta .....   | 146 |
| Tabela 13 | — | Resultados comparativos entre alunos que realizaram o diário bordo e os que não o realizaram.....                 | 153 |
| Tabela 14 | — | Comparativa entre etapas de investigação que aparecem nos desenhos X cartas .....                                 | 156 |
| Tabela 15 | — | Resultados finais de cada aluno .....   | 157 |

## LISTA DE SIGLAS

|              |  |
|--------------|--|
| BNCC         | — Base Nacional Comum Curricular   |
| CNN          | — Cable News Network, que em português significa Rede de Notícias a Cabo |
| CNPq         | — Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico          |
| IAP PR       | — Instituto Ambiental do Paraná  |
| IFPR         | — O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná        |
| IFTO         | — Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins        |
| ITIS         | — Unidade de Terapia intensiva   |
| LRCO         | — Livro Registro de Classe online  |
| MUPA         | — Museu Paranaense   |
| NIC.Br       | — Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR                         |
| NRE          | — Núcleo Regional de Educação  |
| Numem        | — Núcleo de Documentação, História e Memória da UniRio                   |
| PDE          | — Programa de Desenvolvimento Educacional                                |
| PPGSeD       | — Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento |
| PPP          | — Projeto Político Pedagógico  |
| ProfHistória | — Programa de Pós-graduação em Ensino de História                        |
| SEED-PR      | — Secretaria de Estado da Educação do Paraná                             |
| SESA         | — Secretária de Estado de Saúde  |
| TDICs        | — Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação                       |
| UEM          | — Universidade Estadual de Maringá                                       |
| UNESPAR      | — Universidade Estadual do Paraná  |
| UNIRIO       | — Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro                       |
| USF          | — Programa Universidade Sem Fronteiras                                   |
| USP          | — Universidade de São Paulo  |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>17</b> |
| <b>CAPÍTULO 1: APRENDIZAGEM E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....</b>  | <b>22</b> |
| <b>1.1 Teorias de aprendizagem .....</b>   | <b>23</b> |
| <b>1.2 Aprendizagem no ensino de História.....</b>   | <b>28</b> |
| <i>1.2.1 Estudos de cognição.....</i>  | <i>28</i> |
| <i>1.2.2 Educação histórica.....</i>   | <i>29</i> |
| <i>1.2.3 Aprendizagem – um movimento plural.....</i>   | <i>31</i> |
| <b>1.3 Aprendizagem e as TDICs .....</b>   | <b>34</b> |
| <b>CAPÍTULO 2: WEBQUEST COMO POSSIBILIDADE PARA APRENDIZAGEM NA AULA DE HISTÓRIA .....</b>                                     | <b>42</b> |
| <b>2.1 A Metodologia WebQuest e a Taxonomia de Bloom.....</b>  | <b>42</b> |
| <b>2.2 Potencial da metodologia WebQuest para a aprendizagem histórica .....</b>   | <b>50</b> |
| <b>2.3 Problematizando a metodologia WebQuest.....</b>   | <b>55</b> |
| <b>CAPÍTULO 3: WEBQUEST A CIDADE ESPANHOLA VILLA RICA DEL ESPIRITU SANTO: O MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DE APLICAÇÃO.....</b> | <b>63</b> |
| <b>3.1 A proposta .....</b>  | <b>63</b> |
| <b>3.2 O tema.....</b>   | <b>80</b> |
| <b>CAPÍTULO 4: CULTURA JUVENIL, SUJEITOS DA APRENDIZAGEM E PERCURSO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA .....</b>                    | <b>86</b> |
| <b>4.1 Caminhos trilhados para a construção da WebQuest.....</b>   | <b>87</b> |
| <b>4.2 O estabelecimento de ensino e sujeitos da pesquisa em tempo de ensino remoto.....</b>                                   | <b>93</b> |
| <i>4.2.1 Colégio Estadual Santo Inácio de Loyola.....</i>  | <i>93</i> |
| <i>4.2.2 Sujeitos da pesquisa .....</i>  | <i>94</i> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>CAPÍTULO 5: WEBQUEST NA AULA DE HISTÓRIA .....</b>                  | <b>109</b> |
| <b>5.1 Contexto da implementação .....</b>                             | <b>110</b> |
| <b>5.2 A implementação .....</b>                                       | <b>113</b> |
| <b>5.3 Os resultados .....</b>   | <b>126</b> |
| 5.3.1 <i>Resultados da primeira tarefa: game .....</i>                 | <i>128</i> |
| 5.3.2 <i>Resultados da segunda tarefa: desenho .....</i>               | <i>137</i> |
| 5.3.3 <i>Resultados da terceira tarefa: carta.....</i>                 | <i>144</i> |
| <b>5.4 Análise da aprendizagem com base na Taxonomia de Bloom.....</b> | <b>151</b> |
| 5.4.1 <i>Observações sobre o desenvolvimento das produções.....</i>    | <i>151</i> |
| 5.4.2 <i>Análise geral dos resultados .....</i>                        | <i>153</i> |
| <br>   |            |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                       | <b>159</b> |
| <br>   |            |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>163</b> |
| <br>   |            |
| <b>APÊNDICE .....</b>  | <b>172</b> |
| <br>   |            |
| <b>ANEXO.....</b>  | <b>175</b> |

## INTRODUÇÃO

Sou professora<sup>1</sup> da Educação Básica há 15 anos. Professora por paixão, daquelas que acreditam no potencial de cada aluno. Amo aqueles alunos dedicados, estudiosos, mas minha paixão está naqueles que entram na sala de aula batendo porta, empurrando a carteira e falando que odeiam História. Esses são meu maior desafio porque me fazem crescer como professora e pessoa. Não é uma dificuldade, e sim uma oportunidade.

Eu gosto de ouvir meus alunos, dar autonomia a eles na sala de aula, conversar, conhecer sua realidade, seu gosto, seus sonhos, sua história.

Mesmo sendo professora, tenho momentos em que me sinto desmotivada e em que penso que meu trabalho não faz diferença nenhuma. Muitas vezes identifico uma distância enorme entre o que ensino e o que meu aluno aprende. A sensação que tenho é de que este abismo tem ficado maior a cada ano que passa.

Sempre idealizei ser professora. Ensinar História para mim é muito significativo. E para os alunos que leciono, é significativo aprender História? Quais caminhos devo percorrer para ensinar História no contexto em que vivemos de forma que gere aprendizagem? São questões difíceis de responder, mas que me motivaram a buscar respostas. É o que faz valer a pena ter lutado pelo sonho de me tornar professora. Nesse sentido, concordo com Fernando Cerri (2011, p. 18), quando ele afirma que “o professor de História é um intelectual que analisa como vivem, pensam e aprendem os alunos e produz formas de ensinar e aprender a partir dessas interpretações”.

São essas angústias que levo para minha pesquisa; são estas respostas que quero encontrar. Mas o mestrado não me trouxe respostas; diria que trouxe mais indagações. Entretanto, depois desta pesquisa, sinto como se soubesse onde buscar o que preciso, me sinto mais fortalecida enquanto professora. E gostaria que minha pesquisa propiciasse isso aos alunos, muito mais que o conhecimento do conteúdo específico ou o conhecimento do método histórico, da investigação histórica. Quero que os alunos aprendam a buscar, saibam indagar e problematizar não apenas a temática da pesquisa, mas o mundo ao seu redor, que sejam reflexivos e capazes de interagir com o conteúdo estudado.

---

<sup>1</sup> Tempo verbal: Utilizo primeira pessoa do singular quando trato sobre minha própria prática e primeira pessoa do plural nos momentos em que as ações se referem a trabalhos conjuntos da referida pesquisa.

Já lecionei em seis cidades diferentes<sup>2</sup> desde o início da minha carreira. Há quase três anos estou em Maringá. Já observei contextos bem distintos e destaco que os alunos estão se tornando cada vez mais dinâmicos; por outro lado, são interpretados de forma errônea e taxados como desinteressados, bagunceiros. Diria que são um tanto quanto inquietos por vários motivos. Um deles por não encontrarem sentido naquilo que estudam, por não se sentirem parte do processo ou, ainda, por já terem acesso às várias informações de forma muito mais dinâmica do que a escola pode oferecer. Já foram os anos em que a escola concentrava o poder das informações.

Os alunos mudam, a realidade à minha volta muda, certamente minhas estratégias como professora também precisam mudar, principalmente o meu olhar, porque a maneira como o meu aluno se relaciona com o conhecimento tem se alterado de forma muito rápida. Como afirmam Cytia Simione França e Cristiano Biazzi Simon (2014, p. 188), as transformações tecnológicas da sociedade também impõem mudanças no ambiente escolar, e o papel da escola é socializar o conhecimento de forma que gere a aprendizagem, visando ao desenvolvimento do aluno. Também envolve observá-los em seu contexto, identificar como pensam, agem, comportam-se, relacionam-se.

É nítido que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) têm estado presente de forma direta ou indireta na vida destes alunos e por que não incorporar estas ferramentas em nossas metodologias? Mas elas não são a solução. Segundo Fábio André Hahn (2015), a tecnologia por si só não gera aprendizagem. Sem a mediação adequada, não se criam condições para a construção do conhecimento; por isso, é necessário romper as barreiras e aliar as TDICs ao processo de ensino e aprendizagem da História.

O uso das TDICs na educação sempre foi um tema que despertou interesse, o que se intensificou no período de aulas remotas e agora híbridas – formato adotado devido às medidas de isolamento como prevenção contra o contágio da covid-19. Mas é preciso observar as fragilidades que as TDICs possuem para a aprendizagem, principalmente neste novo formato de ensino, mas sem desconsiderar suas possibilidades para o ensino de História.

Diante de uma sociedade cada vez mais dinâmica, refletir sobre aprendizagem na contemporaneidade é muito mais complexo do que se pode imaginar. Como já mencionado, compreendo que os alunos possuem cada vez mais acesso a um número maior de informações, mesmo que de forma fragmentada e desordenada. Olhar para o potencial dos recursos e

---

<sup>2</sup> Terra Roxa, Umuarama, Maria Helena, Foz do Iguaçu, Palotina, Maringá – todas no Estado do Paraná.

metodologias digitais é algo urgente dentro do atual contexto em que vivemos. É preciso pensar em estratégias, como WebQuest, que possibilitem a aprendizagem.

A metodologia WebQuest consiste em um tipo de exercício orientado com a utilização da internet partindo de uma situação-problema que pode ser desenvolvida pelo próprio professor dentro de uma estrutura dividida em: introdução, tarefa, processo e avaliação (DODGE, 1996, p. 1-2). Criada na década 1990 pelo professor Bernie Dodge e seu colaborador Tom March, a WebQuest foi idealizada para estruturar produções colaborativas, de modo que o aluno consiga desenvolver suas hipóteses interpretativas sobre o conteúdo pesquisado e problematize a própria construção do conhecimento histórico. Nesta pesquisa, devido à implementação de forma remota, as produções dos alunos foram desenvolvidas de forma individualizada.

No que tange aos primeiros passos deste estudo, com o meu ingresso no ProfHistória, já sabia o que queria pesquisar, mas não sabia que caminhos percorrer. Foi quando meu orientador me apresentou a metodologia WebQuest por meio de alguns trabalhos publicados (HAHN, 2015; GIOVANNI; HAHN, 2017) e pela dissertação de mestrado de seu orientando Eder Dias do Nascimento, defendida em 2018. E também me interessei pela ideia de produzir um material didático de forma colaborativa com seu outro mestrando, Alex Vinicius Faria (2021). Apesar da insegurança inicial, aceitei o desafio e me encantei. A ideia de pesquisar uma temática usando a metodologia WebQuest, que viria a contribuir para sanar a carência de materiais em História do Paraná, também se mostrou sedutora. Minha preocupação inicial se pautou em conhecer a metodologia.

É importante ressaltar que, desde sua criação em 1995 por Bernie Dodge, a metodologia WebQuest vem sendo investigada por muitos pesquisadores interessados na área (MARCH, 2003/2004; CARVALHO, 2002; ROCHA, 2007; MARTINS 2007; ABAR; BARBOSA, 2008; BARATO, 2008; BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2008; BOTTENTUIT JUNIOR, 2010; SILVA, 2010; BOTTENTUIT JUNIOR; SANTOS, 2014; HAHN, 2015), que fundamentam este trabalho.

Minha pesquisa integra uma pesquisa “guarda-chuva”, coordenada pelo professor Fábio André Hahn, intitulada “WebQuest no Ensino de História”, e com apoio da Fundação Araucária e do CNPq. Uma das temáticas de investigação do projeto é Villa Rica del Espíritu Santo. O objetivo nesta pesquisa, portanto, além de contribuir para o processo de elaboração do material, foi aplicar e avaliar seus resultados com alunos do 2º ano A do Ensino Médio do Colégio Estadual Santo Inácio de Loyola, localizado no município de Fênix-PR.

Villa Rica del Espiritu Santo é uma das mais antigas cidades fundadas pelos espanhóis no Paraná e se localiza na região centro-ocidental do estado. Hoje na localidade tem um parque estadual que pertence ao município de Fênix - Pr. A atividade foi desenvolvida por um coletivo de pesquisadores<sup>3</sup> e encontra-se disponível no site Janela para a história (UNESPAR, 2021). Integrando outros materiais, o site almeja sanar uma carência que temos sobre a história do Paraná. Também cumpre a Lei nº 13.381/01, que torna os conteúdos de História do Paraná obrigatórios no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual (PARANÁ, 2018, p. 86).

Com base no exposto, a pesquisa tem como problemática investigar como os alunos aprendem História usando a metodologia WebQuest. Parto do pressuposto de que: i) a metodologia WebQuest enquanto uma TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), possui potencial de mobilização do conhecimento histórico; ii) alterações no em sua organização metodológica, permitem maior interação do aluno com o conteúdo proposto, oportunizando a aprendizagem na aula de História.

Dois objetivos específicos foram estabelecidos:

- 1- Compreender os limites e possibilidades da metodologia para a disciplina de História em aplicação de forma remota<sup>4</sup>;
- 2- Avaliar os níveis de aprendizagem possíveis de serem atingidos com a aplicação da metodologia WebQuest do presente estudo;

Como forma de organizar a discussão proposta, este trabalho se estrutura em cinco capítulos. No primeiro, intitulado **Aprendizagem e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação**, trago reflexões sobre aprendizagem na contemporaneidade e no ensino de História e como o uso de TDICs pode contribuir para este processo. Com isso, considero a forma como os alunos se relacionam com o conhecimento na sociedade atual.

O segundo capítulo, **WebQuest como possibilidade para aprendizagem na aula de História**, objetiva mostrar seu diálogo com a taxonomia de Bloom e o potencial dela para aprendizagem na aula de História devido a seu método investigativo, interdisciplinar e por proporcionar maior autonomia ao professor e aos alunos. Problematizo as lacunas evidenciadas em sua estrutura apresentando outras possibilidades em sua organização e articulando o jogo

---

<sup>3</sup> O material da presente pesquisa foi resultado de um trabalho colaborativo entre Alex Vinicius Faria, Fábio André Hahn e mim. O caso está alojado no site Janela para história, onde há mais cinco casos e produções de outros pesquisadores sob a supervisão do professor Hahn.

<sup>4</sup> Ensino remoto foi a nomenclatura adotada pelo estado do Paraná para definir o modelo de ensino on-line, que ocorreu através de plataformas digitais.

digital aliado ao processo de construção do conhecimento histórico, bem como os benefícios do trabalho interdisciplinar.

No terceiro capítulo, **WebQuest “Villa Rica del Espiritu Santo”**: material didático pedagógico de aplicação, apresento a parte propositiva da minha dissertação, a WebQuest sobre Villa Rica del Espiritu Santo<sup>5</sup> e as mudanças a ela atribuídas em relação às outras WebQuests do site Janela para história. As alterações feitas em sua organização foram pensadas com o intuito de aproximar o aluno do conteúdo estudado e do método histórico, - resultado coletivo do grupo de pesquisa – e, por fim, uma breve discussão sobre a temática Villa Rica del Espiritu Santo e sua relevância.

No quarto capítulo, intitulado **Cultura juvenil, sujeitos da aprendizagem e espaço escolar em tempo de pandemia**, apresento resultados da sondagem realizada com os alunos sujeitos desta pesquisa: primeiro, em 2017, dados que serviram de aporte para se pensar a construção deste material didático; segundo, o perfil dos alunos do 2º ano A do Ensino Médio do colégio do município de Fênix-PR dialogando com alguns dados coletados em 2017. Trago reflexões sobre o ensino remoto baseadas na percepção dos próprios sujeitos desta pesquisa.

No quinto e último capítulo, **WebQuest na aula de História**, apresento os resultados da pesquisa expondo o processo de implementação do material didático, que ocorreu de forma remota com os alunos. Com base na Taxonomia Digital de Bloom ou Taxonomia dos Objetivos Educacionais, versão revisada de 2009, analiso os níveis de aprendizagem propostos e atingidos por cada atividade da metodologia WebQuest do presente estudo

Nas próximas páginas, externalizo não apenas resultados de muita reflexão teórica e análise de dados, mas principalmente o que os alunos aprendem em uma aula de História com a metodologia WebQuest. Meu intuito, além dessa pesquisa, foi pensar no novo perfil dos alunos e o que eu, como professora, posso fazer para propiciar melhorias em seu processo de aprendizagem.

---

<sup>5</sup> A WebQuest sobre Villa Rica del Espiritu Santu está alojada no site Janela para a História. Ela foi desenvolvida e testada e está à disposição para ser aplicada por todos os professores do país de rede pública ou privada.

# CAPÍTULO 1

## APRENDIZAGEM E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Ensinar pode ser considerada uma tarefa relativamente fácil quando não consideramos a sua relação imediata com o aprender. Nesse sentido, ensinar é fácil, bem mais difícil é fazer o outro aprender, bem mais difícil é criar condições para que outro sujeito possa mobilizar-se intelectualmente (CAIMI, 2015, p. 115).

Trabalhar com metodologias que possibilitem situações educativas exige do professor não somente o conhecimento histórico, mas também um “conhecimento pedagógico que lhe permita mobilizar estratégias e recursos que transformem os conhecimentos científicos em saberes escolares ensináveis” (CAIMI, 2015, p. 115). Assim, como aponta Flávia Eloisa Caimi, ministrar uma aula de História é uma tarefa fácil, o árduo é criar estratégias que oportunizem o aprendizado.

Mas como se dá a aprendizagem em uma aula de História com alunos do século XXI? Como ensinar de forma que se gere conhecimento histórico? Esses foram os questionamentos que me motivaram a cursar o ProfHistória e a desenvolver esta pesquisa. Considero não ser algo simples, porém necessário diante da importância de se refletir não somente sobre o que se ensina em uma aula de História, mas principalmente sobre como se ensina e o que se aprende nela.

Portanto, tenho observado meus alunos ao longo destes últimos anos e notado como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) têm se tornado uma realidade de uma boa parte deles. Tenho percebido que aprendem de forma diferente e se relacionam com o conhecimento de uma forma peculiar em comparação com a da geração anterior.

Não consigo refletir sobre aprendizagem na aula de História deixando de fora essa percepção que tem me intrigado tanto. Assim, a questão que norteia a discussão deste capítulo é: Como o uso das TDICs pode contribuir para a aprendizagem na aula de História? Essa pergunta fez surgir outra: Como se dá a aprendizagem dos alunos na contemporaneidade? Já afirmo que não existem respostas, porque não é possível generalizar a forma como todos aprendem devido às especificidades de cada contexto. As questões que me direcionam neste primeiro capítulo me trazem reflexões necessárias não somente para esta pesquisa, mas também para minha jornada como professora.

Objetivei estruturar o primeiro capítulo em três subtítulos. No primeiro, busco nas teorias construtivistas de aprendizagem um olhar sobre a construção do conhecimento na contemporaneidade.

No segundo, com base em estudos de Caimi (2009), volto-me para uma discussão sobre aprendizagem no ensino de História e as contribuições da educação histórica e estudos de cognição, destacando as contribuições de ambas as vertentes. Complementar tal discussão como um movimento plural (#45 BATE PAPO, 2020), busco contribuições de autoras como Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2005), Circe Bittencourt (2006), Margaridas Dias de Oliveira (2010; #45 BATE PAPO, 2020) e Ivani Fazenda (2011).

No terceiro, trago uma discussão sobre as formas de acesso e interação dos alunos com o conhecimento e destaque, diante do novo perfil de aluno, a necessidade de desenvolver estratégias metodológicas em que se utilizem as TDICs. Estudo autores como Pierry Lévy (1999), Wim Veen e Ben Vrakking (2009), Marc Prensky (2001, 2010) e Bruno Leal Pastor Carvalho (2016), Marcella Albaine Farias da Costa (2019), Vanessa Spinosa e Marcella A. F. Costa (2021).

### **1.1 Teorias de aprendizagem**

Nas últimas décadas, principalmente nestes últimos dois anos (2020-2021), devido à pandemia de covid-19 que o mundo tem enfrentado<sup>6</sup>, as TDICs têm reorganizado a forma como vivemos, nos comunicamos, compramos, trabalhamos, nos relacionamos, acessamos e produzimos informações e também como aprendemos. É certo que as realidades não são iguais: seja por razões socioeconômicas ou culturais, as mudanças não impactam a todos ao mesmo tempo e da mesma forma, mas não podemos negar que elas estão acontecendo e a passos largos.

A forma como se ensina e se aprende em uma aula de História não fica fora deste contexto. Enfrentamos um conflito de gerações na sala de aula, e a maneira como ensinamos não é como nossos alunos aprendem. É preciso centrar na forma como ocorre a aprendizagem, e é nítido que as TDICs exercem uma forte influência no comportamento das pessoas e em como elas se relacionam e produzem conhecimento.

As TDICs não são a chave, mas podem ser a porta pela qual precisamos passar para estimular a aprendizagem de conhecimentos históricos na contemporaneidade. Segundo Caimi (2006, p. 24), levar este universo dos adolescentes em consideração não é deixar para trás o “rigor intelectual ou [o] valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste

---

<sup>6</sup> De acordo com artigo publicado na revista *The Lancet*, revista de grande relevância no mundo científico, o primeiro caso de covid-19 registrou-se em 1 dezembro de 2019 em Wuhan, na China. O primeiro caso no Brasil foi confirmado no dia 16 fevereiro de 2020 em São Paulo: um homem de 61 anos. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 20 maio 2021.

conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagens”.

Desde a antiguidade, sempre existiu o interesse da humanidade em compreender como ocorre a aprendizagem humana e, com a instituição das disciplinas científicas no século XIX, entre elas a Psicologia, inicia-se o amadurecimento dessa compreensão de como adaptar o conhecimento às reais necessidades de aprendizagem. No decorrer dos séculos seguintes, surgem as teorias<sup>7</sup> que buscam explicar como as pessoas são capazes de apreender o que lhe é ensinado. Com base nas teorias do condicionamento, Teoria da Gestalt, Epistemologia Genética, Socioconstrutivismo, Teoria de Wallon, Aprendizagem Significativa, entre outras, são estabelecidos alguns princípios didáticos<sup>8</sup> para ensinar por métodos que estimulem esse processo.

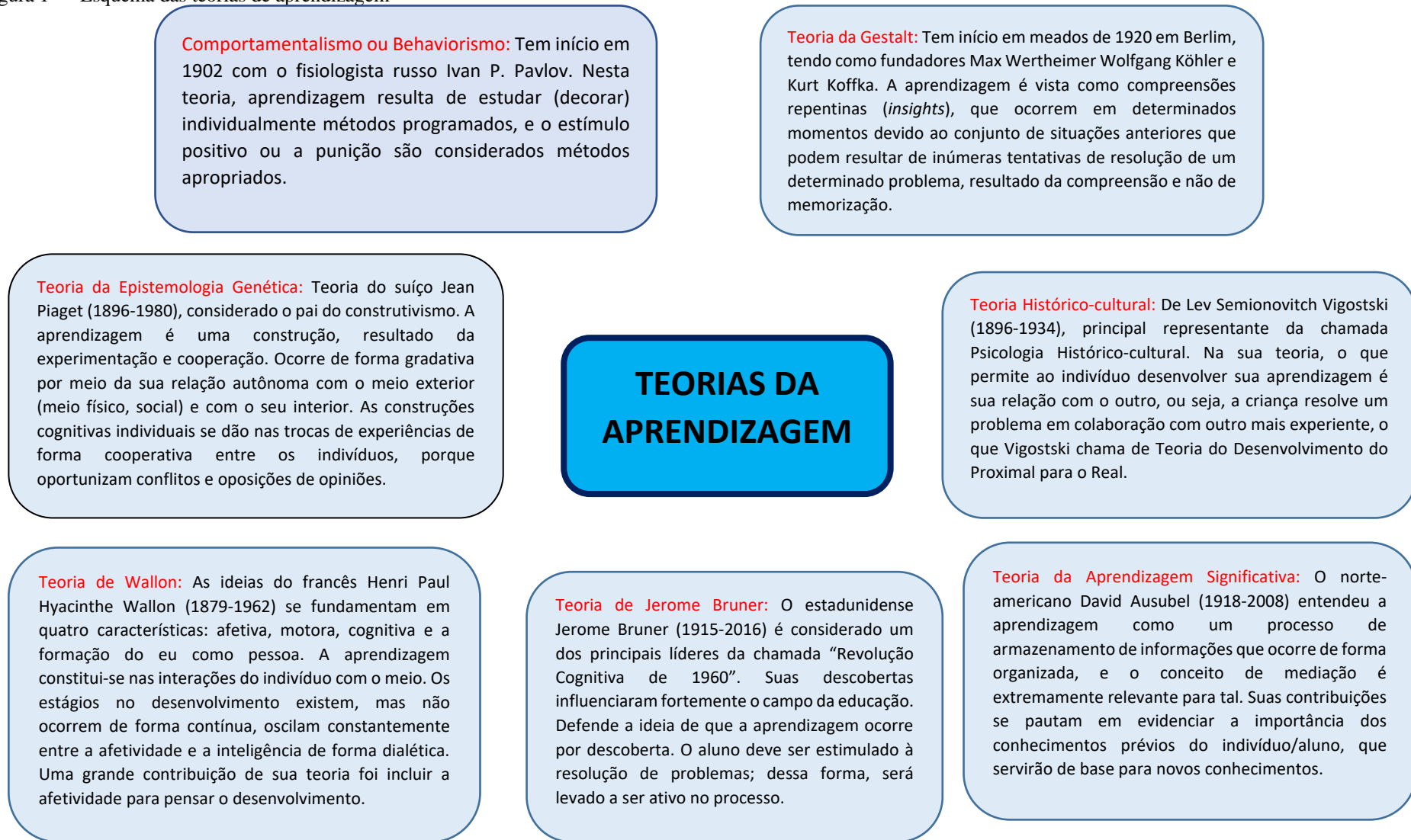
Cabe ressaltar, mesmo que de forma breve, como essas teorias definem o processo de aprendizagem:

---

<sup>7</sup> É importante pontuar que a intenção desta pesquisa não é trazer um aprofundamento sobre as teorias de aprendizagem, mas apontar a preocupação da humanidade ao longo dos anos em buscar respostas de como este processo ocorre.

<sup>8</sup> O termo “didática” vem da expressão grega *techné didaktiké*, mas seu caráter pedagógico foi definido por Comenius – considerado o pai da didática – em 1649, em sua obra “Didática Magna”, que popularizou a sistematização do processo de ensino, “que mostra a arte de ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 2011, p. 11). **Didática**, de acordo com o dicionário eletrônico: 1- arte de transmitir conhecimentos; técnica de ensinar. 2. Na pedagogia parte da pedagogia que trata dos preceitos científicos que orientam a atividade educativa de modo a torná-la mais eficiente. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/didaticas/>. Acesso em: 9 maio 2020.

Figura 1 — Esquema das teorias de aprendizagem



É importante salientar que, com exceção da Teoria do Condicionamento, as teorias destacam que a aprendizagem é: construída com a interação e/ou as experiências do indivíduo/aluno com seu meio, cooperação, afetividade, autonomia por descoberta, valorização dos conhecimentos prévios e compreensão, e não com memorização – todos os elementos importantes e que não devem ser desconsiderados quando penso em uma aprendizagem no contexto atual.

Fica evidente que a aprendizagem se trata de algo extremamente complexo e que não é facilmente adquirida simplesmente pelo desejo de que aconteça; por isso, ela tem sido objeto de estudos ao longo de décadas. Observar as contribuições que cada teoria traz é muito importante, como apontado por Marta Lima (2019, p. 24):

A aprendizagem é objeto de problematização de diferentes áreas do conhecimento e aborda a partir de variadas perspectivas teóricas. Os estudos mais divulgados sobre aprendizagem e apropriação pela pedagogia são resultantes de investigação do campo da psicologia do desenvolvimento humano, que ao longo do século XX problematizaram a construção do conhecimento, as diferentes formas de aprender e a elaboração do pensamento em sua relação com a linguagem. Entre os representantes mais expressivos do cognitivismo encontram-se Jean Piaget (1988), Jerome S. Bruner (1978), David Ausubel (1980) e Lev Vygotsky (1998).

Por se tratar de um tema complexo, a contribuição da psicologia educacional tem trazido expressivo suporte para o entendimento da aprendizagem. As teorias do cognitivismo surgem entre as décadas de 1950 e 1960; porém, sua efervescência ocorreu em 1990. Apresentam-se em contraponto com as teorias comportamentalistas, que defendiam o condicionamento de indivíduos quando expostos a uma situação de estímulo. “A psicologia cognitiva foi influenciada pelo advento do computador digital” (NEUFELD; BRUST; STEIN, 2011, p. 1). As diferentes formas de interação passam a exigir uma outra percepção de aprendizagem, denominada “construtivismo”<sup>9</sup>. Apesar de essas teorias não pensarem na educação em si, muitos dos estudos sobre elas serviram de pressupostos para este trabalho.

Portanto, trazer novos olhares do processo de aprendizagem é também levar em consideração as demandas do tempo presente. O livro organizado por Kund Illeris (2013a), *Teorias contemporâneas da aprendizagem*, traz estudos sobre o que se desenvolveu após a década de 1990, formulados conforme um princípio de uma nova sociedade e de novas relações estabelecidas no contexto digital. Essas teorias são pensadas além da “aquisição de

---

<sup>9</sup> Apesar de vários pesquisadores serem denominados “construtivistas”, o termo foi cunhado por Piaget. Em poucas palavras, significa “aprendizagem construída por meio de interações do indivíduo com seu meio”. Chegou à América Latina por meio de estudos de Emília Ferreiro, que foi sua aluna. Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/o-que-e-o-metodo-de-ensino-construtivista/>. Acesso em: 11 nov. 2020.

conhecimento”: são mais focadas em como os indivíduos constroem competências para atuar em diferentes desafios.

Entre as teorias apresentadas na coletânea, podemos destacar: Teoria de Knud Illeris, cientista dinamarquês e professor de aprendizagem. Defende uma aprendizagem alicerçada em três categorias essenciais: a funcionalidade, que diz respeito ao conteúdo de aprendizagem e à compreensão que o sujeito possui no processo; a sensibilidade, que diz respeito à emoção e à motivação, e integração, que é justamente o que desperta o sentido em aprender com o outro e com o ambiente. Com base nesses três alicerces, a aprendizagem resulta de um processo interno que é inerente ao ser humano e aos agentes externos, à cultura e à sociedade (ILLERIS, 2013b).

Outra teoria é a de Peter Jarvis, um britânico conhecido internacionalmente por suas pesquisas em aprendizagem. Defende que as conexões neurais do indivíduo são acionadas quando são revestidas por significado, seja pessoal ou social; portanto, desenvolve uma teoria abrangente de aprendizagem humana. Segundo o autor, a aprendizagem se inicia ainda no útero materno e se perpetua ao longo de toda a vida, reforçada com as interações humanas e o reflexo do corpo e mente de cada indivíduo (JARVIS, 2013).

O britânico John Heron enfatiza que a aprendizagem só é possível pela experiência do sujeito ao longo de sua vida. Afirma que esta percepção deriva da sua Teoria da Pessoa, resultado da integração entre a mente e a vida do indivíduo. Para ele, a aprendizagem é reflexo daquilo em que não se tem nenhuma intenção em aprender, como as atividades corriqueiras, e das atividades conscientes em se aprender, resultado das experiências sociais (HERON, 2013).

Assim como nas teorias do construtivismo, as outrora destacadas são algumas das teorias reunidas no livro Kund Illeris (2013a), que também defendem o papel ativo do sujeito no processo de aprendizagem, a importância da interação social, a emoção, a motivação. São algumas observações que me fazem refletir sobre os elementos que devem ser considerados ao desenvolver uma metodologia com o intuito de mobilizar o conhecimento histórico.

Entretanto, o objetivo aqui foi pontuar algumas teorias que contribuíram para que eu pudesse pensar a aprendizagem, e não delimitar nenhuma delas ou demarcar uma teoria em específico. O intuito, portanto, é refletir sobre o fato de que os seres humanos estão constantemente buscando entender a si próprios, como se organizam, vivem, se relacionam e aprendem. Nós, professores, que estamos no seio dessas mudanças com a cultura contemporânea de nossos alunos, marcada por uma efervescência tecnológica, não ficamos de fora dessa busca constante. Mas é importante sinalizar que os aspectos em comum nestas teorias devem ser levados em consideração, como autonomia dos sujeitos, interação social, emoção e significância. Portanto, no próximo item trago as percepções de aprendizagem em História.

## 1.2 Aprendizagem no ensino de História

No campo da História existem hoje diversas linhas de investigação que se debruçam sobre a aprendizagem, mas, segundo Caimi (2009, p. 68), “é consenso entre as tendências contemporâneas a compreensão de que o aprender implica um processo construtivo/reconstrutivo do sujeito”. Assim, o conhecimento se estrutura na interação do sujeito com o meio físico, social e simbólico.

Porém, durante muito tempo essa não foi uma preocupação. Havia pouco interesse por parte de historiadores em pesquisar a aprendizagem na disciplina. Esse espaço esteve muito atrelado a estudos tratados pela Pedagogia. Hoje, as pesquisas que se preocupam com aprendizagem em História têm sido palco de diversas investigações. Descrevo aqui duas vertentes historiográficas.

Caimi aponta para duas “tendências interpretativas para compreensão do fenômeno da aprendizagem histórica, que podem ser traduzidas em: estudos de cognição; e educação histórica” (CAIMI, 2009, p. 68).

### 1.2.1 Estudos de cognição

Segundo Caimi (2009), os estudos de cognição estão preocupados com a construção de conceitos históricos com base em dois campos: um advindo da teoria da história, e outro, da psicologia cognitiva da aprendizagem e do desenvolvimento. Investigam como se constroem as relações entre o tempo vivido e o tempo histórico e como se estrutura o processo de ensino/aprendizagem.

Caimi ainda destaca que neste campo de pesquisa se supera uma visão equivocada que se tinha das contribuições de Piaget, conforme a qual a aprendizagem dependia do desenvolvimento biológico e se dava em estágios determinados. Essa perspectiva aponta para uma aprendizagem histórica, resultante da interação do sujeito com seu meio e que é frequentemente construída e reconstruída. Nesse viés, os pesquisadores buscam perceber:

Como se dá, no desenvolvimento cognitivo, a compreensão das relações entre o tempo vivido e o tempo histórico (ou, dito de outro modo, entre a memória e a história)? Que recursos cognitivos estão implicados nos modos de pensar historicamente? Em que medida as noções de temporalidade e causalidade histórica estão relacionadas ao desenvolvimento do pensamento lógico? Qual a relevância das aquisições de reversibilidade, reciprocidade e descentralização para aprendizagem dos fenômenos históricos? (CAIMI, 2009, p. 69).

As contribuições provenientes dessa área mostram o papel ativo do sujeito na construção da sua aprendizagem, valorizando seu protagonismo e ressaltando a necessidade de as aulas

serem organizadas de forma que se tornem um ambiente que possibilite esta troca de conhecimento em qualquer nível de ensino.

Jean Piaget (1896-1980), biólogo, filósofo e psicólogo, que, por meio da epistemologia genética, buscou entender como o conhecimento se desenvolve, evidenciou a importância do protagonismo do sujeito e sua interação com o meio físico e social. Suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem são significativas e compreendem que o desenvolvimento cognitivo é algo que é construído nas experiências individuais. Portanto, e na troca de experiências que elas florescem. A exposição do sujeito a situações-problema também é considerada um fator importante para esse processo (PILETTI; ROSATO, 2017).

Essa premissa reforça a importância do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem ao oportunizar situações educativas que estimulem o aprendizado histórico com maior autonomia, levando o aluno a um conhecimento sobre sua presença como um ser histórico e sua relação com outras histórias em culturas e espaços distintos. A aprendizagem para a epistemologia piagetiana se dá a partir

da ação, não no sentido de meras respostas associativas, mas no sentido muito mais profundo da associação do real com as coordenações necessárias e gerais da ação. Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras (PIAGET, 1970, p. 37).

Piaget aponta que não basta o conhecimento sobre o estudado, e sim a ação de transformação. Dessa forma, para pensar em uma metodologia que estimule a ação do aluno como problematizador é favorável não só conhecer o objeto, mas também agir sobre ele.

### *1.2.2 Educação histórica*

Os estudos denominados “educação histórica”, fundamentada no campo da epistemologia da História, estabelecem diálogo com a metodologia de investigação em Ciências Sociais. Buscam, assim, analisar as ideias históricas que os sujeitos constroem a partir de suas interações sociais (CAIMI, 2009, p. 68-70).

Essa vertente se fundamenta em estudos de Jörn Rüsen, cujo objetivo procura responder qual a relevância da História para a vida no presente, fazendo vínculo com questões que muitas vezes estavam restritas somente aos estudos acadêmicos. Ela se preocupa com a relevância histórica para a vida das pessoas e como se orientam no tempo a partir disso. Em complemento, os investigadores desta vertente

têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens

exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos) (BARCA, 2005, p. 15).

O papel de quem ensina História também é de selecionar um conteúdo, que não é necessariamente aquele que foi produzido pelo historiador; é também romper com a dicotomia entre saber científico e saber ensinado e, além disso, perceber que o aluno tem acesso ao conhecimento histórico de muitas formas e muito mais fora da sala do que dentro dela. É preciso atentarmos a todas as narrativas históricas que estão em seu meio, já que o aprendizado se constrói a partir de uma dupla experiência: uma baseada no convívio social do cotidiano, e outra baseada na experiência da escola (RÜSEN, 2010a).

O aprendizado histórico nasce da necessidade do presente, de suas carências de orientação, que são transformadas em perspectivas questionadoras do passado. Não envolve apenas um processo cognitivo, mas também elementos estéticos, emocionais, normativos e interesses (RÜSEN, 2010a, p. 44). Em outras palavras, o aprendizado é motivado a partir do momento em que o indivíduo, ou, no caso, o aluno, se sente parte do processo, é motivado por temas de seu interesse a buscar no passado um horizonte de possíveis perspectivas que servirão para orientá-lo de forma prática em sua vida. Aprender História, para Rüsen, deve ser entendido como um “processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (RÜSEN, 2010a, p. 43).

De acordo com o autor (RÜSEN, 2010b), a consciência histórica se expressa em quatro tipos principais: a primeira ele chama de Tradicional, que relaciona o tempo de forma a afirmar determinados valores pretéritos no presente; a consciência denominada Exemplar busca no passado modelos de ação para o presente; a do tipo Crítica nega que o passado deva ser reproduzido no presente; e, por fim, a Genética compreende a singularidade, a especificidade dos fatos, assim como as múltiplas temporalidades que envolvem uma análise de um processo histórico.

Ele completa afirmando que o aprendizado histórico se dá pelo desenvolvimento da competência narrativa, e o aluno deve aprender a discernir os tipos de consciência histórica e perceber que um mesmo fato pode ser narrado com base em qualquer um dos tipos de consciência histórica, sem que isso constitua uma infração metodológica. Há outro processo que ocorre na aprendizagem histórica, a saber, a subjetivação do objeto, fenômeno no qual os fatos históricos são assimilados pelos alunos e colocados de forma a construir sua subjetividade. Há também a objetivação do sujeito, em que o aluno desenvolve determinadas carências de

orientação temporal e busca na investigação histórica as respostas para suas demandas do presente.

Esse duplo processo de aquisição do conhecimento histórico se dá basicamente por meio de três operações:

Experiência, a interpretação e a orientação. As três operações podem ser analisadas e distinguidas uma da outra em diferentes níveis ou dimensões da aprendizagem histórica. A ocupação da consciência histórica enquanto aprendizagem histórica pode ser abordada quando traz à tona um aumento na experiência, e na capacidade de aplicar estes significados históricos aos quadros de orientação da vida prática (RÜSEN, 2010b, p. 84).

Assim sendo, neste campo de pesquisa, as aulas são pensadas de maneira que direcionem os alunos a construir seu próprio conhecimento, aumentando sua experiência sobre o passado humano, sua capacidade de interpretação e operando sua identidade de uma forma discursiva argumentativa, necessária à orientação temporal.

### *1.2.3 Aprendizagem – um movimento plural*

Me posiciono da mesma forma que Caimi (2009, p. 70), quando argumenta que ambas as vertentes (Estudos de Cognição e Educação Histórica) contribuem para a pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem, pois se complementam. As duas perspectivas buscam entender como se elaboram as ideias dos estudantes sobre os conteúdos estudados e trazem importante contribuição para a superação do desafio em ensinar e aprender História, apesar de partirem de perspectivas diferentes.

Os estudos de cognição voltam-se mais para a compreensão de como ocorre a construção do conhecimento ao dos conteúdos. Na Educação Histórica, a atenção maior está na compreensão das ideias dos estudantes e é definida como conceituação histórica (CAIMI, 2009, p. 71). Por isso, elas se complementam, auxiliando na compreensão de como o aluno opera e constrói o conhecimento. Pensar em como ensinar de forma que se gere aprendizagem é um grande desafio, mas que permeia não somente os momentos de uma aula, mas principalmente aqueles em que ela é planejada.

Para Schmidt e Cainelli (2005), ensinar História nos dias de hoje é levar em conta as transformações da sociedade contemporânea e também as novas perspectivas historiográficas para traçar novos métodos. É lidar com todos estes emaranhados de informações, selecionando o que realmente faz sentido conforme a realidade do meu aluno.

Não é mais possível fugir das mudanças que afetam uma aula de História. Conforme pontuado por Bittencourt (2006, p. 14), a disciplina de História e seus educadores ainda

enfrentam muitos desafios, entre os quais uma geração de alunos que vivem o “presentismo de forma intensa” e a concorrência dos meios de comunicação que formam os alunos com um número assustador de informações que oferecem uma história de espetáculos e descontextualizada. Uma metodologia que os ajude a lidar com esta avalanche de informações também deve fazer parte do ensinar História.

Como professora, destaco que não podemos desconsiderar o meio em que os alunos estão inseridos. É preciso analisar não somente os problemas de ensino-aprendizagem em sala, mas tudo o que envolve esse aluno, tudo o que o forma, modela e o constrói como sujeito histórico, pois todos esses elementos são refletidos no âmbito escolar. Oportunizar metodologias que tenham potencial de trazer para dentro da sala de aula o mundo de interesses dos alunos é essencial; porém, o aprendizado terá condições de ser desenvolvido apenas partindo de situações educativas que introduzam um método histórico, porque “não se estuda História para contar tudo o que aconteceu, mas para construir uma problemática sobre o passado ou sobre um tema em perspectiva histórica” (OLIVEIRA, 2010, p. 10).

Bittencourt chama a atenção para os “desafios que implicam ainda rever e aprofundar o conceito de conhecimento histórico escolar, que não pode ser entendido como mera e simples transposição didática” (2006, p. 25). Da mesma forma, Caimi (2009) aponta a existência de inúmeros desafios indissociáveis em ensinar e aprender História na contemporaneidade: o que se escolhe ensinar, como ensinar e as especificidades da aprendizagem histórica. No intuito de tornar a História mais significativa, os conteúdos e métodos não podem ser dissociados porque eles formam a base do trabalho do professor. Assim, Caimi (2009) defende “a relação entre conteúdo e método”, se posicionando a favor de uma história-problema baseada em um método investigativo.

Considero que este tipo de metodologia auxilia na interação dos alunos com o objeto estudado, pois proporciona a mobilização do conhecimento histórico para romper com o que Bittencourt chama de “mera transposição didática”.

Para Oliveira (#45 BATE PAPO, 2020), assim como para Caimi (2009), as estratégias de trabalho dos profissionais da Educação devem ser determinadas levando em consideração a realidade de seus alunos e objetivos, ou seja, é preciso conhecer a quem se vai ensinar e ter objetivos sólidos daquilo que se quer alcançar. Além disso, Oliveira reforça a ideia da importância de o profissional do ensino de História estar sempre renovando o que ensina (#45 BATE PAPO, 2020).

Defendo a ideia de que a disciplina de História deve criar situações educativas que privilegiem a autonomia dos alunos porque muito mais importante que “a explicação de uma

situação concreta do passado seria os alunos compreenderem as hipóteses, raciocínios e métodos que orientaram os historiadores na sua produção” (CAIMI, 2012, p. 146). E, para o desenvolvimento dessas habilidades, são necessárias estratégias de métodos próprios da História que os conduzam a vivenciar essa compreensão de forma ativa, em que o aluno possa ser inserido no processo e se sinta parte dele. Por isso destaco a importância de compreender o universo dos alunos.

Portanto, é preciso pensar a aprendizagem no ensino de História como um movimento plural porque, segundo Caimi (#33 BATE PAPO, 2020), educação e aprendizagem são fenômenos complexos, exigem uma análise plural, de diferentes vertentes. Quando fala de aprendizagem, ela está partindo da epistemologia genética de Piaget, da teoria histórico-cultural de Vygotsky, da filosofia da linguagem de Bakhtin e da epistemologia da história de Rüsen, evidenciando que nenhum autor tem as respostas para todas as perguntas. Por isso, é preciso buscá-las de acordo com o fenômeno que se quer compreender, e tudo isso vai depender das perguntas que se visa responder (#33 BATE PAPO, 2020).

De acordo com as teorias construtivistas e contemporâneas apresentadas, os alunos aprendem com a relação que estabelecem com o objeto. Assim sendo, as metodologias que não tenham apenas centralidade no professor, mas que se direcionem aos alunos oportunizando situações concretas do passado criam potencial para aprendizagem no ensino de História.

Defendo que, para os alunos alcançarem níveis de compreensão mais elaborados, uma possibilidade é investir em metodologias que levem em conta sua “cultura digital”<sup>10</sup>, que tenham potencialidade investigativa e despertem a autonomia.

Destaco a importância de se criar metodologias que envolvam um trabalho de cooperação entre os professores. O trabalho interdisciplinar deve se fundar na mudança de atitude e método com o objetivo de integrar conteúdos de forma que o aluno perceba que o conhecimento escolar não é algo fragmentado.

Ivani Catarina Arantes Fazenda possui uma longa jornada de pesquisa na área, desde a década de 1970, e aponta para a necessidade de um ensino interdisciplinar com bases curriculares únicas, o que não é a nossa realidade. Entretanto, é possível pensar em práticas que articulem saberes, informações e experiências de forma dialógica entre as disciplinas ou até mesmo entre professores da mesma área para integrar conteúdos e gerar novos conhecimentos. Portanto, “além do desenvolvimento de novos saberes, a interdisciplinaridade na educação

---

<sup>10</sup>O termo “cultura digital” é considerado nesta pesquisa não apenas como um conjunto de práticas que se utiliza de recursos provenientes das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, mas como todo o conjunto de elementos que compõem a sociedade contemporânea e que interferem diretamente ou indiretamente nos alunos.

favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas” (FAZENDA, 2011, p. 22-23).

Para Piaget (1976), a interdisciplinaridade amplia a capacidade disciplinar porque permite trocas entre as diversas áreas sem negar os objetos ou métodos específicos de cada uma. Proporciona maior compreensão do conteúdo abordado porque dá ao aluno uma visão mais ampla sobre a temática.

Concluo pontuando que o primeiro passo para potencializar a aprendizagem no ensino de História é reconhecer que a aprendizagem é um movimento plural e que é importante estar sempre refletindo sobre o que se ensina, como se ensina e para quem se ensina para que haja renovação.

### **1.3 Aprendizagem e as TDICs**

Na concepção de Marc Bloch (2001), para ser um historiador é preciso observar e reconhecer as realidades à sua volta. Desconsiderar as vivências no mundo contemporâneo seria como não observar a personagem principal do processo de ensino-aprendizagem: o aluno.

Ante tantas leituras possíveis para embasar esta reflexão, destaco as contribuições de Pierry Lévy (1999), Wim Veen e Ben Vrakking (2009), Marcella Albaine Farias da Costa (2019), Vanessa Spinosa e Marcella A. F. Costa (2021), Marc Prensky (2001, 2010) e Bruno Leal Pastor Carvalho (2016). Busco no diálogo com esses autores, refletir sobre a necessidade de se pensar em estratégias metodológicas que usem as TDICs não pelo fato de tornarem a aula de História mais atrativa, interessante para os alunos. Certamente o uso dos recursos digitais tem este potencial; entretanto, outros recursos não digitais também o têm. Buscando uma metodologia que se aproxime da forma como meu aluno estabelece a relação com o conhecimento, parto do pressuposto de que<sup>11</sup>, direta ou indiretamente, as ferramentas digitais fazem parte de suas práticas cotidianas.

Neste item refletirei sobre a indagação inicial deste capítulo: Como o uso das TDICs pode contribuir para a aprendizagem na aula de História? Este questionamento é relevante porque novos desafios surgem no campo da educação diante dos sujeitos virtuais (PRENSKY, 2010). Agora mais do que nunca, com a implementação do ensino remoto e híbrido, pensar em como mobilizar as ferramentas digitais a serviço do conhecimento sistematizado se tornou uma tarefa necessária e urgente.

---

<sup>11</sup> Parto da realidade dos jovens estudantes do estado do Paraná.

Diversos autores destacam como são nítidas as transformações cotidianas no que diz respeito ao uso das TDICs, e estas alterações são ainda mais presentes nas novas gerações, que interagem com o conhecimento por intermédio dessas ferramentas de forma muito natural e com muita autonomia. Considero de extrema importância observar que meus alunos possuam acesso a informações em muitos outros espaços, principalmente neste contexto de ensino remoto e híbrido.

Os alunos não são mais aqueles que absorvem a informação de maneira passiva: estão acostumados a interagir com o conteúdo e, se nas aulas não podem fazer isso, não se sentem confortáveis e não mostram interesse. Lévy (1999, p. 58) evidencia que as escolas e universidades estão perdendo o monopólio na formação dos alunos; portanto, o papel agora deve ser de orientá-los na construção deste novo saber que vem de todos os lados. "E o ensino remoto evidenciou que o professor e a instituição escolar continuam tendo a mesma importância, os alunos sentem falta destes e compreendem a relevância de ambos para o bom desempenho em sua aprendizagem".<sup>12</sup>

A escola é o espaço do conhecimento sistematizado. Apesar de não ser o único responsável pela propagação de informações, é o local institucionalizado para isso, além de ter a função de ajudar os alunos a ordenar os diversos saberes para que eles tenham condições de construir os seus próprios. Como já foi dito anteriormente, para que ocorra a aprendizagem, é preciso levar em consideração as ideias históricas dos alunos e tudo o que os cerca (BARCA, 2005). Significa que é preciso aproveitar o potencial dos alunos e trazê-lo para dentro da sala de aula (seja física ou virtual), porque eles não estão isolados do seu contexto: são um reflexo dele. Aprendem com suas experiências de interação no meio, conforme entendem as teorias construtivistas e o campo de estudo de cognição e aprendizagem histórica.

Como professora da educação básica, observo como é nítida a mudança no perfil dos alunos no que diz respeito a maestria para lidar com situações do cotidiano utilizando os suportes tecnológicos. Eles lidam com o conhecimento de forma descomprometida, mas isso não significa que não aprendem: apenas possuem outra maneira de lidar com ele. Preferem ir ao Google<sup>13</sup> para buscar uma resposta em vez de folhear um livro; questionam quando a aula

---

<sup>12</sup> No Capítulo 4 aponto tais evidências, com base nos dados do questionário de sondagem, coletados com os alunos investigados nesta pesquisa.

<sup>13</sup> O Google foi fundado em 4 de setembro de 1998 por Larry Page e Sergey Brin em estudos de doutorado na Universidade Stanford, na Califórnia, EUA. O projeto de pesquisa consistia na criação de um buscador por meio de palavras-chave que iria determinar a busca das páginas disponíveis em outros sites e foi chamado de PageRank. Depois que o termo de pesquisa mudou para Google, o domínio do nome ocorreu em 15 de setembro de 1997. O google.com.br chegou ao Brasil no ano de 2000. Hoje estima-se que o Google recebe cerca de 5,5 bilhões de acessos diariamente, tornando-se o maior e mais conhecido site de busca do mundo. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Google>. Acesso em: 9 jun. 2020.

do seu professor não traz a mesma abordagem que a de um youtuber; preferem fotografar os tópicos do conteúdo do quadro em vez de copiá-lo no caderno; pedem ao professor que mande as informações necessárias para o trabalho pelo WhatsApp em vez de receber a folha impressa com as orientações. Eles podem não dominar o conceito de pacto colonial, mercantilismo, revolução, mas dominam conceitos do mundo digital porque interagem com eles o tempo todo. Então, temos que propiciar metodologias com as quais os alunos interajam, façam sua própria leitura, tirem suas próprias conclusões, mas com as quais o professor possa mediar o conhecimento da mesma forma.

E como a escola está propiciando esses momentos? Criando momentos de interação, de autonomia, mostrando como selecionar e organizar as informações disponíveis no Ciberespaço, e desenvolver seus próprios saberes.

Buscamos informações para tudo aquilo de que precisamos em um click, e qualquer conteúdo pode ser compartilhado quase que instantaneamente e atingir pessoas de diversas partes do mundo. Pierre Lévy (1999) chama esse processo de “inteligência coletiva”. Segundo o autor, ela é a nova forma de pensamento, socialização e difusão de conhecimento, a forma com a qual os próprios consumidores da informação são também seus produtores, pois compartilham suas produções colaborativas em websites. A difusão desta outra forma de pensar e agir está no que ele chama de Ciberespaço, ou seja, o espaço virtual que permite que inteligências coletivas sejam criadas e somadas.

Porém, são inúmeras as críticas a este novo modelo de sociedade já prevista por Lévy (1999) na década de 1990. Conforme já apontado pelo autor, não significa que é preciso ser contra este momento ou a favor dele, significa entender que existem mudanças que estão ocorrendo e observar que o crescimento do espaço cibernético está atingindo nossos alunos e que cabe aos professores explorar este contexto da melhor forma possível. Ele afirma que:

Não prometo que a internet resolverá, em um passe de mágica, todos os problemas culturais e sociais do planeta. Consiste apenas em reconhecer dois fatos. Em primeiro lugar, que o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômicos, político, cultural e humano (LÉVY, 1999, p. 11).

Para o autor, a tecnologia não é a solução para os problemas do mundo, mas não é possível fugir dela: cada vez mais estamos presenciando as mudanças na forma de comunicação, o que atinge principalmente os mais jovens. Contudo, com a pandemia, elas se propagaram para todos os grupos etários. Lévy define Ciberespaço, como o ambiente

interconectado mundialmente por meio da internet, em que temos a web, chats, jogos, correio eletrônico e tudo o mais que uma conexão oferece nos dias atuais – o espaço virtual que é criado por estas interfaces e que gera a inteligência coletiva (LÉVY, 1999, p. 17).

Veen e Vrakking (2009) discutem as consequências da Cibercultura para a aprendizagem nas escolas. Afirmam que os jovens fazem parte de uma geração instantânea, que fazem várias coisas ao mesmo tempo, manuseiam as tecnologias e interagem com elas com muita facilidade, mas só prestam atenção àquilo que realmente lhes interessa. Os autores os definem como uma geração que não usa linearidade para resolver um problema: primeiro iniciam e só depois buscam ajuda em uma rede de amigos ou em sites de buscas. Entretanto, outras abordagens e métodos de ensino se fazem necessários porque há grande potencial em desenvolver metodologias que organizem a pesquisa neste ciberespaço para o ensino de História, conforme será discutido nos próximos capítulos.

É nítido que os alunos que temos, mesmo quando não possuem acesso a uma rede de internet, são fruto deste contexto histórico mundial. Assim, pensar em mudanças nas práticas pedagógicas de forma a incorporar tais tecnologias é algo que se tornou inevitável e principalmente um desafio desde o início da pandemia no Brasil.

Em sua tese de doutoramento intitulada *Ensino de História e historiografia escolar digital*, Marcella Albaine Farias da Costa (2019) defende o digital como condição de pensamento. Destaca como o digital vem se tornando mais presente nos documentos normativos e como ganha espaço de reflexão e problematização nos eventos da área de História e pesquisas de mestrado do ProfHistória. E, por fim, o que mais me interessa mencionar é que ela identifica quais elementos da cultura digital aparecem nas produções dos alunos mesmo quando não são utilizados. Contudo, quando a mesma oficina foi oferecida aos alunos com a possibilidade do uso do recurso digital, muitos alunos preferiram o papel.

Cabe destacar algumas considerações: nossos alunos não tinham o hábito de utilizar as TDICs para produção de conhecimento na escola, seja por falta dela no espaço escolar, seja por despreparo dos professores em usá-las, seja porque aulas com tais recursos demandam mais tempo, como constatado por Costa (2019), o que desencoraja os professores de utilizá-las. Entretanto, com o ensino remoto, este cenário mudou drasticamente. O contexto de pandemia impôs uma nova forma de ensino realizado a distância, e isso acelerou a introdução das ferramentas tecnologias nas práticas docentes:

as percepções sobre a rotina escolar e o que seria ensinar e aprender tiveram que olhar o que se esperava ser o futuro: lidar com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como algo central para os processos de aprendizagem e de ensino (SPINOSA; COSTA. 2021, p. 279).

Ou seja, o que era buscado por alguns professores em alguns momentos e metodologias específicas passou a fazer parte do cotidiano escolar, gerando ainda mais a necessidade de estes recursos serem considerados mais que simples ferramentas de ensino. É preciso agregar o uso das TDICs de forma problematizada nas aulas. Os alunos são cada vez mais digitais e aprendem de inúmeras formas, são criativos e conseguem fazer várias coisas ao mesmo tempo; porém, quando se trata do conhecimento sistematizado, ainda existem inúmeras barreiras para o uso dessas ferramentas.

Veen e Vrakking (2009, p. 14) destacam que é preciso reconhecer as habilidades que o *homo zappiens* desenvolve fora da escola e propõem iniciativas a serem incorporadas dentro dela, como a aprendizagem baseada na pesquisa, o uso da rede e a abordagem interdisciplinar. Partindo desse princípio, a metodologia WebQuest apresenta-se como uma opção de ensino-aprendizagem para aproveitar as habilidades dos alunos de hoje.

Entretanto, não desconsidero o fato de as realidades dos alunos serem distintas. Assim como Veen e Vrakking (2009) definem os jovens da atualidade como *home zappiens*, Marc Prensky (2001) afirma que a sociedade pode ser dividida em dois grupos: os “nativos digitais” e os “imigrantes digitais”. “Nativos digitais” são aqueles nascidos após 1980 em meio a tecnologias digitais que fazem parte de sua cultura, como televisores, rádios, videogames e computadores, e os “imigrantes digitais”, nascidos antes de 1980 e que também usam a tecnologia, mas não com a mesma propriedade e de forma tão automática quanto os “nativos digitais”.

O aluno presente na sala de aula pode ser considerado um “nativo digital”? Dada a lacuna entre a geração do professor e a do aluno, talvez sim. No entanto, eu nasci na década de 1980 e não sou uma nativa digital. Meu filho de 10 anos, por sua vez, com certeza é, mas outra criança com a mesma idade pode não ser. O que podemos concluir com isso? Conforme afirma Carvalho (2016), não se pode desconsiderar que existem diversos contextos e que eles devem ser levados em consideração em sala de aula.

Definir um período para demarcar “nativos digitais” e “imigrantes digitais” não leva em conta as particularidades: é preciso “perceber que aquilo que era para ser visto como uma unidade definida pela data de nascimento (“geração”), também é fortemente delimitado pelo local e pelas condições de nascimento” (CARVALHO, 2016, p. 4). Estas questões ficaram ainda mais visíveis neste período em que vivenciamos o ensino remoto: quantos alunos ficaram excluídos do processo e tantos outros que apresentaram muitas dificuldades no início para realizar postagem de atividades, acesso ao sistema institucional, etc., que são ações consideradas simples por outros.

Por isso, comungo da ideia de Carvalho (2016) de que é preciso perceber as particularidades locais e compreender todo o contexto mundial que vem demarcando uma era de tecnologias. Conhecer as particularidades dos próprios alunos e o contexto escolar é uma reflexão necessária. Em consonância, volto-me ao que Caimi (2009) pontua sobre a necessidade de considerar a realidade de João para ensinar João porque, mesmo na contemporaneidade, por mais disseminadas que as tecnologias estejam, elas ainda não são uma realidade de todos, seja por condições sociais ou até mesmo por opção.

A pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação mostra que três em cada quatro brasileiros possuem acesso à internet e que 99% desses usuários acessam a internet por meio do *smartphone*, porém:

Apesar do avanço no percentual de domicílios com conexão à Internet e do uso da rede pelos brasileiros nos últimos anos, ainda existe uma parcela da população que nunca utilizou as novas tecnologias, especialmente aqueles que fazem parte de grupos socioeconômicos mais vulneráveis. Enquanto 77% da população com 10 anos ou mais que vivia nas áreas urbanas estava conectada em 2019, essa proporção era de 53% nas áreas rurais. As diferenças são ainda maiores se forem comparadas as condições socioeconômicas: mais de 90% da população com 10 anos ou mais das classes A e B era usuária de Internet, enquanto essa proporção era 57% nas classes D e E (CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS..., 2020, p. 21).

Com base nos dados apresentados, é possível constatar que apesar do avanço ainda há desigualdade de acesso a esses recursos. Conforme afirmou Bruno Leal, ser um “nativo digital” vai muito além de ter nascido em um determinado período; envolve questões culturais, financeiras e regionais. Pierry Lévy (1999), em sua obra *Cibercultura*, afirma que as tecnologias geram exclusão, sejam elas sociais ou entre países, assim como a telefonia e a televisão o fizeram e ainda fazem.

Segundo ele, qualquer modificação nos meios de comunicação tende a gerar algum meio de exclusão. Essa disparidade ocorre, contudo, ressalta que o número dos que não têm conexão vêm diminuindo ao longo dos anos e a tendência é que se torne cada vez menor. Aos poucos teremos fácil acesso com menores custos, e a educação não pode ficar fora dessas mudanças. O atual momento de incorporação de aulas remotas e híbridas estimulou muitas mudanças e muitas outras virão; por isso, pensar nas potencialidades e fragilidades deste novo cenário digital é bastante relevante.

Pesquisa da Cetic.br divulgada em 18 agosto de 2021 (CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS..., 2021) e realizada entre outubro de 2020 e maio de 2021 evidenciou “uma proporção maior de domicílios com acesso à rede (83%) do que indivíduos usuários (81%). Na comparação com 2019, o aumento foi de 12 e de 7 pontos percentuais, respectivamente” (CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS..., 2021, p. 1). Este aumento não se restringiu apenas

aos domicílios, mas também às escolas, que tiveram que se adaptar para a demanda do ensino híbrido, com instalações de internet para levar conexão a todas as salas de aula – um crescimento considerável, mas longe do desejável, já que sabemos que estas mudanças não são homogêneas.

Os documentos normativos destacam a importância do uso das tecnologias de informação e comunicação para fins educacionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais, de caráter orientador, destacam que as TDICs inseridas no cotidiano escolar ajudarão na ampliação de conhecimento para o exercício em cidadania, dinamizando o processo de ensino (BRASIL, 2013).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>14</sup>, referência obrigatória para a elaboração dos currículos da educação básica de redes públicas e privadas, considera as TDICs importantes, devendo ser incorporadas para incentivar o desenvolvimento de habilidades e competências na formação dos alunos. O documento destaca que é preciso:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

As tecnologias de informação estão entre as dez competências gerais definidas pelo documento como essenciais para assegurar a aprendizagem e que devem ser desenvolvidas nas três etapas da educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Competência é definida “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores” (BRASIL, 2018, p. 8). Costa (2019) aponta que a BNCC já prevê a incorporação de novas linguagens tecnológicas na escola para que elas sejam usadas de forma mais democrática e para preparar o aluno de forma consciente para o mundo da cultura digital. Assim, ela defende que o digital vem ganhando força nos documentos normativos, pesquisas e principalmente na vivência de muitos alunos.

---

<sup>14</sup> “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)”. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 23 jan. 2022. p. 7.

Em síntese, as TDICs têm mudado a forma como os alunos se relacionam com o conhecimento e conseqüentemente como aprendem. Possuem potencial para contribuir com a aprendizagem nas aulas de História se forem usadas para o trabalho reflexivo. Precisam ser utilizadas com este propósito: estimular os alunos a problematizar as informações e analisá-las de forma que desenvolvam o senso crítico e analítico. É preciso usar as ferramentas digitais e a linguagem virtual, mas com objetivos preestabelecidos.

No próximo capítulo discutirei de modo mais centrado o potencial da metodologia WebQuest para o ensino de História e a importância de estabelecer objetivos para o desenvolvimento da aprendizagem.

## CAPÍTULO 2

### WEBQUEST COMO POSSIBILIDADE PARA APRENDIZAGEM NA AULA DE HISTÓRIA

[O] docente [é] como um arquiteto cuja missão principal é projetar ambientes que possam ajudar os alunos a construir saber pessoal. Projeto arquitetônicos não são edifícios prontos. São, muito mais, desenhos de sonhos possíveis que, uma vez aceitos pelos construtores, transformam-se em obras sólidas e duradouras (ABAR; BARBOSA, 2008, p. 6).

O desafio do professor de História vai muito além de apenas prender a atenção dos alunos na aula: precisamos ser verdadeiros arquitetos e edificar bases sólidas para que os alunos possam realizar construções duradouras. Feito isso, o professor proporcionará subsídios para uma aprendizagem em História. É preciso olhar para o perfil<sup>15</sup> dos nossos alunos antes de pensar como essas bases serão construídas. Evidentemente nem todos os alunos possuem acesso às TDCIs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), mas todos estão inseridos em uma sociedade em que a “lógica digital” se faz presente e é característica dos “nativos digitais”.

Meu objetivo neste capítulo é demonstrar por que considero a WebQuest uma metodologia que pode mobilizar o conhecimento histórico, mas cuja organização precisa de algumas alterações. Este capítulo encontra-se estruturado em três partes. Na primeira, destaco o que é a metodologia WebQuest, seus princípios, como está estruturada e a correlaciono com a Taxonomia de Bloom. Na segunda, problematizo o potencial da WebQuest para o ensino de História porque, além de ser uma metodologia articulada à cultura digital dos alunos, possui características com as quais o ensino de História pode se beneficiar. Na terceira, evidencio algumas lacunas da WebQuest e as modificações realizadas pelo grupo em sua estrutura, sem deixar de apresentar as produções já existentes sobre ela.

#### 2.1 A Metodologia WebQuest e a Taxonomia de Bloom

A metodologia WebQuest consiste em um exercício estruturado pelo professor sobre um problema que faz uso de recursos disponíveis na internet e de conteúdos alojados em suas páginas diversas. A etimologia da palavra remete à aglutinação de duas palavras inglesas, ou seja, *web* (rede de hiperligações) e *quest* (questionamento, busca ou pesquisa) (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2008, p. 3). Os alunos serão direcionados a desenvolver uma pesquisa

---

<sup>15</sup> O termo “Perfil de alunos”, apresentando nesta pesquisa, se refere a alunos mais dinâmicos que gostam e querem interagir com o conhecimento. Conforme discussão apresentada no capítulo 1 no item 1.3.

sobre o tema proposto com acesso a documentos e informações previamente selecionados pelo professor. A proposta é possibilitar, de forma ordenada, uma pesquisa de pistas na internet por equipes, em formato colaborativo ou individualizado, com o propósito de gerar problematização.

A WebQuest foi criada por Bernie Dodge e Tom March, seu colaborador, no ano de 1995, na Universidade de San Diego, Califórnia. Dodge era docente de Tecnologia Educacional na San Diego State University (SDSU). Ao coordenar um programa de formação de professores em tecnologia cujo objetivo era propiciar conhecimentos sobre simulação educacional e apresentar o funcionamento de uma simulação educacional do software Arquette, programa utilizado para recuperar arquivos com mais eficácia, Dodge optou por criar uma forma alternativa para o curso, já que as metodologias utilizadas até então se restringiam a apresentar o material, o que não era suficiente para gerar aprendizagem.

Com o objetivo de estimular os professores-alunos a conseguir alcançar um domínio de conteúdo que fosse superior ao obtido pelo curso até então, que ele considerava insuficiente, Dodge adotou uma estratégia de trabalho em grupo. Começou orientando os alunos organizados em equipes a recolher dados do software educacional de simulação em diferentes fontes da web. Ainda não contente, pensou em uma questão norteadora e que os alunos deveriam se imaginar como consultores e teriam que avaliar o software e recomendá-lo ou não ao diretor da escola. Os resultados alcançados no processo foram muito significativos: além da participação efetiva, os alunos assumiram o desafio na investigação proposta. Dessa forma, Dodge criava uma metodologia que, além de obter informações, as transformava em “conhecimento pessoal e substancial” (BARATO, 2008, p. 6-7).

Uma atividade WebQuest pode ser curta ou longa. De acordo com Dodge (1996, p. 1), na curta o professor deve planejar para que seja executada em uma ou três aulas, e o aluno terá acesso a um número significativo de informações e, com base nestes subsídios ou pistas disponibilizada o aluno deve significá-las partindo da solução da tarefa proposta. Ele não deve fazer uma simples coleta de informações. A longa dura de uma semana a um mês e proporciona ao aluno o que ele chama de “refinamento do conhecimento”. Independente disso, o autor destaca que o mais importante é restringir a “surfagem na rede” sem objetivos explícitos de pesquisa.

Em seu formato clássico deve conter: introdução, tarefa, processo, avaliação, conclusão e créditos (DODGE, 1996; BOTTENTUIT JUNIOR, 2010; ABAR; BARBOSA, 2008).

*Introdução:* um dos aspectos principais, pois é nela que o aluno recebe, de forma simples e objetiva, o assunto que será pesquisado. Idealmente ela deve aguçar o interesse do aluno pelo tema. Para isso, também é possível apresentar uma imagem.

*Tarefa:* este item apresenta o mistério a ser desvendado pelo aluno. Esta etapa da WebQuest é aquela em que se lança uma personagem que os alunos deverão interpretar ao longo da pesquisa. Este momento deve propor atividade que exija um ou mais tipos de habilidade, como: produção, avaliação, síntese, aplicação, compreensão e análise dos conteúdos pesquisados. A criação fictícia da personagem na tarefa está estritamente relacionada com a habilidade que se quer que o aluno alcance. Dodge (1996) criou, baseado na Taxonomia de Bloom, uma classificação de tarefas possíveis para WebQuest.

*Processo:* o que os alunos deverão percorrer para solucionar o problema, todas as pistas que deverão seguir de forma a evitar a pesquisa desorientada na rede. Para que o objetivo principal da tarefa seja atingido, os recursos disponibilizados aqui precisam estar em consonância com o proposto inicialmente e apresentar todas as pistas necessárias para a sua execução. Estabelecer a organização do trabalho em grupo neste momento é fundamental.

*Avaliação:* Deve ser apresentado com nitidez para o aluno como ele será avaliado. Esta apresentação de rubrica de avaliação<sup>16</sup> ajuda não só o aluno, mas também o professor, que poderá visualizar se seus objetivos foram atingidos.

*Conclusão:* o fechamento da atividade. Deve ser curta e objetiva, mostrando a relevância daquele conteúdo para o aluno e sugerindo materiais complementares com *links* de outros sites para que o aluno seja levado a continuar o estudo sobre o tema proposto.

*Créditos:* Aqui o professor trará as referências dos materiais utilizados na construção da sua WebQuest: fontes, textos, imagens, vídeos, livros – enfim, toda a fundamentação teórica.

Além disso, a metodologia tem a flexibilidade de ser desenvolvida em diferentes tipos de recursos: Microsoft Word, Power Point, páginas na web ou até mesmo folhas de papel sulfite, desde que as informações para a solução do problema estejam disponíveis na internet (BARATO, 2008, p. 8). É importante estar estruturada de acordo com seus princípios, de forma autêntica, ou seja, organizada de forma que desafie o aluno a refletir sobre o conteúdo pesquisado para que não seja mera reprodução das informações, visando facilitar e promover a aprendizagem.

---

<sup>16</sup> Rubrica de avaliação é uma terminologia educacional dos Estados Unidos. É um guia de pontuação usado para avaliar a qualidade das respostas construídas pelos alunos. Simplificando, é um conjunto de critérios para atribuição de notas. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Rubric\\_\(academic\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Rubric_(academic)). Acesso em: 29 set. 2021.

Uma característica muito peculiar da WebQuest são os “elementos motivacionais”, assim chamados por Dodge: a atividade/tarefa é construída determinando aos alunos uma personagem ou papel a ser exercido, apresentado dentro de um cenário. Os alunos podem se imaginar como cientistas, detetives, repórteres etc., ou até mesmo personagens diferentes e cada aluno da equipe pode escolher quem ele será. O importante é que esteja dentro de uma organização investigativa, o que proporciona um ambiente estimulador da imaginação do educando e torna a atividade mais concreta (DODGE, 1996, p. 2). Pensar na proposta da tarefa é um fator imprescindível. Ela deve exigir, além de um simples registro de dados, o despertar do senso crítico e investigativo do aluno. Por isso que é muito importante pensá-la com base na Taxonomia de Dodge (DODGE, 1999), criada como metáfora da Taxonomia de Bloom (BLOOM *et al.*, 1956). Dodge classifica as tarefas em:

Quadro 1 — Tipologias de Tarefas

| <b>Tipologia</b>                                      | <b>Descrição</b>   |
|---|--|
| <i>Tarefas de repetição:</i>                          | Os alunos são levados apenas a resumir as informações apresentadas.  |
| <i>Tarefas de compilação:</i>                         | Possibilitam ao aluno explicar, organizar as informações.  |
| <i>Tarefas de mistério:</i>                           | Os alunos devem ser desafiados e não podem resolver a investigação proposta de modo simples, porque este tipo de tarefa requer síntese de várias informações. A imaginação dos alunos deve ser aguçada com personagens que tenham caráter de mistério. |
| <i>Tarefas jornalísticas</i>                          | Os alunos desempenharão papel de jornalistas, e o professor pode aproveitar para desenvolver competências relacionadas à fidelidade das informações. Podem ser aplicadas para trabalhar algum fato importante da escola ou região.                     |
| <i>Tarefas de elaboração de um plano ou protocolo</i> | É estabelecida uma meta e os alunos serão levados a propor um plano de ação seguindo algumas restrições, como, por exemplo, montar uma empresa com um orçamento pré-estipulado.  |
| <i>Tarefas criativas</i>                              | É destinado um papel, como de inventor, artista ou algo do gênero, e os alunos precisam ser criativos para elaborar a tarefa solicitada. Para se alcançar o resultado, podem ser definidas algumas determinações.                                      |
| <i>Tarefas de construção consensual</i>               | Os alunos devem, partindo de seus diferentes pontos de vista, chegar a um consenso para concluir a tarefa. Acontecimentos reais e atuais são comumente utilizados.   |
| <i>Tarefas de persuasão</i>                           | Baseado no que aprenderam, os alunos devem elaborar um plano de persuasão. Eles podem apresentar suas opiniões na produção de um vídeo, cartaz ou escrita.   |
| <i>Tarefas de autoconhecimento</i>                    | Envolvem literatura e arte e levam os alunos a refletir sobre valores pessoais, morais e éticos.   |
| <i>Tarefas analíticas</i>                             | Permitem temas interdisciplinares: os alunos debatem e analisam os assuntos após pesquisá-lo.  |
| <i>Tarefas de tomada de decisão</i>                   | Os alunos devem fazer escolhas e, com base em uma série de itens, devem ordenar as informações de forma que executem a tarefa, como tarefas de convenção de condomínio, sistema judicial.  |
| <i>Tarefas científicas</i>                            | Os alunos levantam hipóteses e apresentam os resultados com base no aprofundamento do conhecimento.  |

Fonte: Abar e Barbosa (2008, p. 40–42)

Conforme apresentado, as tarefas se classificam em 12 tipos e sua elaboração exige do professor maior atenção, já que devem instigar o aluno sobre o tema proposto. Na construção da WebQuest, é preciso considerar as ideias de March (2003/2004, p. 2), que ressalta que as “tecnologias de informação e comunicação requerem uma abordagem mais autêntica e centrada no aprendizado”. Pensar a WebQuest com base na “Taxonomia dos Objetivos Educacionais”, mais conhecida como Taxonomia de Bloom, pode auxiliar na construção de “boas” WebQuests, fugindo do que Dodge (1996) e March (2003/2004) chamam de WebExercise, que são atividades desprovidas de integração e reflexão.

E o que seria a Taxonomia de Bloom? Quais seus pontos de aproximação do estudo em questão? É importante compreender que a Taxonomia de Bloom foi criada em 1948, anteriormente à proposta de WebQuest de Benier Dodge. A Associação Norte-americana de Psicologia (*American Psychological Association*) solicitou a alguns de seus membros que montassem um grupo para discutir e desenvolver uma taxonomia dos objetivos de processos educacionais baseando-se no princípio de utilizar conceitos de classificação. Benjamin Samuel Bloom coordenou o projeto. Junto com seus colaboradores, M.D. Englehart, E. J. Furst, W. H. Hill e D. Krathwohl, especificaram o desenvolvimento cognitivo, o afetivo e o psicomotor. Cada um destes domínios tem diversos níveis de profundidade de aprendizado. Segundo Bloom, o desempenho adequado em cada uma delas dá subsídios para o próximo nível, mais elevado, de compreensão (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 422).

Quadro 2 — Tipos de Habilidades Educacionais de Bloom

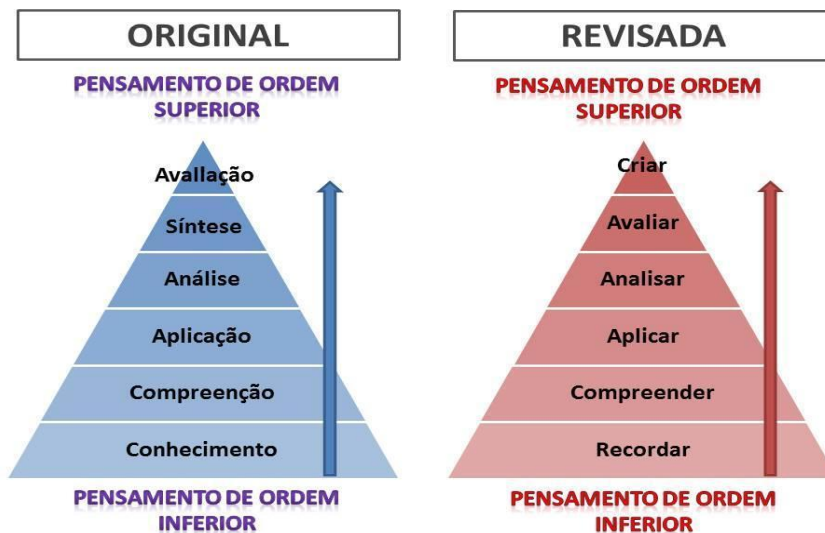
| <b>Tipo de desenvolvimento</b> | <b>Habilidades</b>  | <b>Classificação das categorias</b>   |
|--------------------------------|---|---|
| Cognitivo                      | Habilidades intelectuais  | Conhecimento<br>Compreensão<br>Aplicação<br>Análise<br>Síntese<br>Avaliação   |
| Afetivo                        | Aspectos emocionais, atitude, respeito e responsabilidade – todos ligados ao desenvolvimento da sensibilidade | Receptividade<br>Resposta<br>Valorização<br>Organização<br>Caracterização   |
| Psicomotor                     | Domínio motor e habilidades físicas específicas   | Bloom e seus colaboradores não chegaram a propor uma Taxonomia para este domínio. Mas outros o fizeram, como, por exemplo, Simpson, Harrow e Manilla. Simpson, que tem vínculo mais explícito com o grupo de Bloom, dividiu-a em cinco estágios de conhecimento: percepção, posicionamento, execução acompanhada, mecanização, completo domínio de movimentos |

Fonte: A autora, com base nos autores Ferraz e Bethot (2010) e Rodrigues Júnior (2016)

O Quadro 2 apresenta, de forma didática, os tipos de desenvolvimento de habilidades propostos por Bloom e sua equipe, mas aqui me proponho a discutir apenas o domínio cognitivo. Os seis níveis do domínio cognitivo são apresentados numa sequência que vai do mais simples (conhecimento) ao mais complexo (avaliação), e cada nível utiliza as capacidades adquiridas nos níveis anteriores (KOCH, 2016).

Desde sua publicação em 1950, a Taxonomia de Bloom teve algumas atualizações. Em 2001 foi publicado no livro *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy for educational objectives* (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001) o relatório dos resultados desta revisão. Foi o trabalho de um grupo de pesquisa formado anos antes por psicólogos, educadores, especialistas em currículos, testes, avaliações etc., partindo de um convite da Associação de Psicologia Americana ainda em 1996. O trabalho foi supervisionado por David Krathwoht, que participou do desenvolvimento da Taxonomia original. A pesquisa resultou em algumas alterações, como a renomeação das categorias (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 424) conforme demonstrado abaixo:

Figura 2 — Taxonomia de Bloom e Taxonomia Revisada de Bloom<sup>17</sup>



Fonte: O que é [...], ([2008])

Uma das principais mudanças foi substituir os termos anteriores, que eram substantivos, por verbos: Assim, “conhecimento” foi substituído por “recordar”, “síntese”, por “avaliar” e “avaliação”, por “criar”. Como se pode observar, as categorias foram renomeadas declarando

<sup>17</sup> Onde se lê “compreensão”, leia-se “compreensão”.

o resultado que se espera do aluno, mas permaneceram as divisões entre os níveis inferiores e superiores. Na nova nomenclatura, “recordar”, “compreender” e “aplicar” são os mais básicos, chamados de “pensamento de ordem inferior” e que incluem pensamento concreto, memorização e entendimento. Os três níveis superiores, que são “analisar”, “avaliar” e “criar”, são as habilidades de ordem superior, que incluem o pensamento abstrato, o crítico metacognitivo e o criativo.

A teoria revisada também se transformou em um modelo bidimensional, que trata a dimensão do conhecimento separadamente da dimensão do processo cognitivo (FERRAZ; BELHOT, 2010). Diferentemente da versão de 1950, a taxonomia revisada diferencia “saber o quê” (o conteúdo do raciocínio) de “saber como” (os procedimentos para resolver problemas) (PAIVA; PADILHA, 2012, p. 86).

Quadro 3 — Modelo Bidimensional da Taxonomia de Bloom

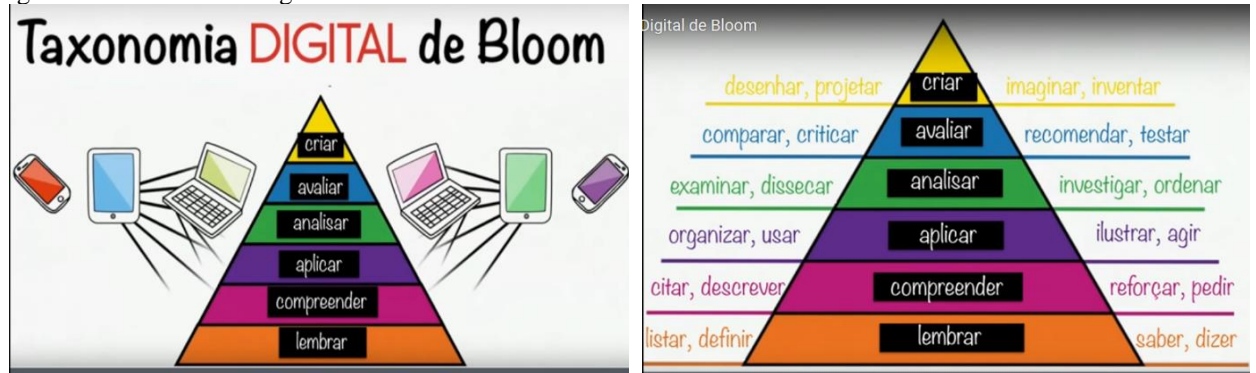
| Dimensão do conhecimento | Dimensão do Processo Cognitivo   |          |         |          |         |       |
|--------------------------|--|----------|---------|----------|---------|-------|
|                          | Lembrar  | Entender | Aplicar | Analisar | Avaliar | Criar |
| <b>Factual</b>           | Elementos básicos que os estudantes precisam saber para estar inteirados sobre uma disciplina e para resolver os problemas relacionados a ela. |          |         |          |         |       |
| <b>Conceitual</b>        | Inter-relações entre os elementos básicos dentro de uma estrutura mais ampla, possibilitando o funcionamento conjunto deles.                   |          |         |          |         |       |
| <b>Procedural</b>        | Como realizar certa ação, métodos de investigação, algoritmos, técnicas e métodos.   |          |         |          |         |       |
| <b>Meta-Cognitivo</b>    | Conhecimento de cognição em geral, assim como a consciência do seu próprio processo de conhecer.   |          |         |          |         |       |

Fonte: Adaptado de Rodrigues Júnior (2016, p. 47-49)

No Quadro 3 fica evidente que a dimensão do conhecimento é o conteúdo de raciocínio que se visa atingir, e a dimensão do processo cognitivo são os procedimentos, as diferentes categorias, ou seja, os níveis de desenvolvimento que se quer alcançar.

Existe, ainda, uma atualização mais recente da Taxonomia de Bloom, feita em 2009 pelo educador neozelandês Andrew Churchese e publicada no site Eduteka sob o título *Bloom’s Digital* (PAIVA; PADILHA, 2012, p. 86). Foi reelaborada pensando na conjuntura tecnológica atual e no perfil dos jovens estudantes.

Figura 3 — Taxonomia Digital de Bloom

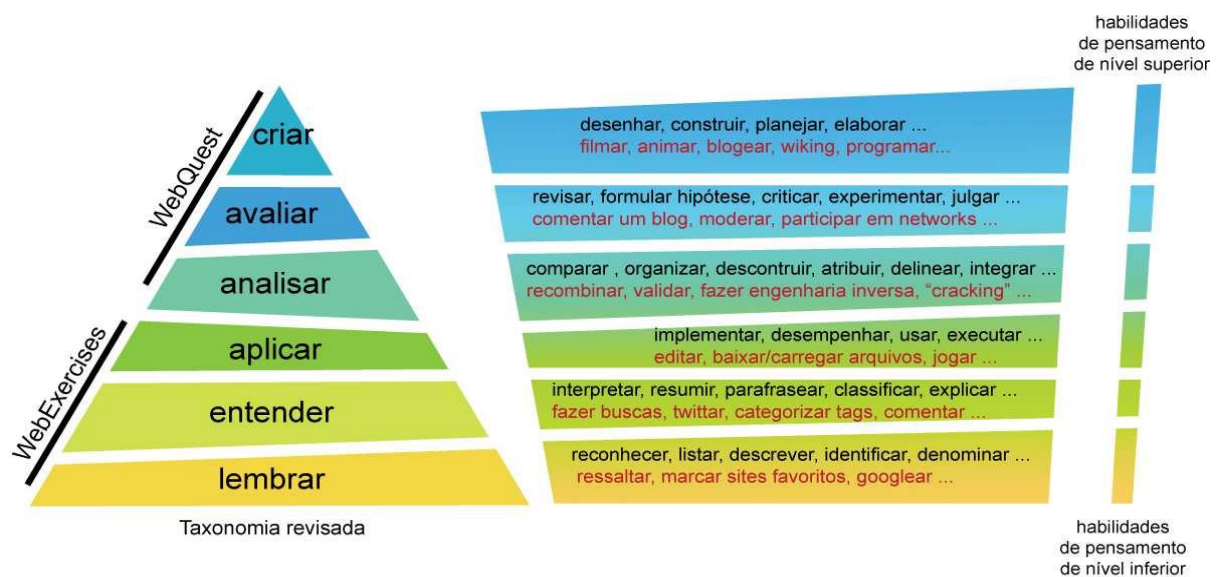


Fonte: Adaptado de Koch (2016)

A taxonomia digital promove habilidades características do século XXI, pois utiliza ferramentas tecnológicas como veículos para produzir conhecimento e transformar as ideias dos alunos em diferentes níveis. Estimula os alunos a desenvolver habilidades de ordem superior, como: comunicação, colaboração, criatividade e pensamento crítico. A taxonomia digital tem o intuito de abranger não apenas o domínio cognitivo, mas também as habilidades que os alunos possuem com as ferramentas tecnológicas.

O gráfico abaixo identifica que níveis uma atividade WebQuest deve desenvolver nos alunos e os diferentes verbos, questões e estratégias de aula associadas aos meios digitais em cada um deles

Figura 4 — Taxonomia de Bloom para a Era Digital Aplicada à WQ Interativa



Fonte: Paiva e Padilha (2012, p. 87)

No gráfico acima, a atividade estruturada pelo professor para que seja uma WebQuest e não um WebExercise deve ser pensada de forma que proporcione ao aluno analisar, avaliar e

criar, assim ele poderá “ativar níveis de pensamento mais elevados do que a simples memorização” (ABAR; BARBOSA, 2008, p. 76).

É possível fazer essa relação entre as tarefas da WebQuest e a Taxonomia de Bloom já que a forma como a tarefa é construída pode tanto desenvolver diferentes habilidades nos alunos porque ele precisará avaliar, analisar e criar, como também só reproduzir o que foi posto nas pistas. O importante é que as tarefas tenham objetivos que oportunizem a construção gradativa do conhecimento.

Não se pode desconsiderar a importância da organização de todo o processo, cujas etapas precisam estar em consonância entre si, ou seja, para que seja executável o aluno precisa saber como será avaliado e precisa ter uma tarefa motivadora e instigante. Outro ponto importante para compor uma boa WebQuest são as pistas, que precisam ser estruturadas para levar a uma pesquisa direcionada, que forneça as informações necessárias para o aluno desenvolver o que foi sugerido. E, por fim, a avaliação precisa partir da realidade do aluno e ser compatível com a tarefa solicitada.

## **2.2 Potencial da metodologia WebQuest para a aprendizagem histórica**

Considero que a metodologia WebQuest “é um recurso que se enquadra na sociedade em que vivemos e nas suas exigências, pois promove a procura, a cooperação<sup>18</sup>, a partilha, a reflexão e a criatividade” (MOREIRA, 2009, p. 31), características de uma atividade que está em consonância tanto com a “cultura digital” dos alunos quanto com os princípios do aprendizado histórico. Ela pode nos ajudar a buscar alternativas para a indagação: “Como ensinar história num mundo marcado pela internet e pela ‘googleficação’?” (SALIBA, 2009, p. 58).

A intenção é pontuar as características existentes em sua estrutura que podem beneficiar o ensino-aprendizagem em uma aula de História. Parte-se dos seguintes princípios: sua estrutura permite trabalho colaborativo entre os professores da mesma área ou de disciplinas diferentes, dependendo dos objetivos estabelecidos; sua organização por meio de tarefas apresenta uma base investigativa e também proporciona ao professor e ao aluno autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>18</sup> O trabalho de cooperação entre os alunos no desempenho da execução das tarefas é uma possibilidade da metodologia, entretanto, a pesquisa individualizada se mostrou mais viável quando aplicada de forma remota.

Destaco primeiramente o potencial interdisciplinar<sup>19</sup> e/ou multidisciplinar<sup>20</sup>, da metodologia. Ela pode ser planejada tanto para uma disciplina específica quanto com uma abordagem multidisciplinar. Romper a visão fragmentada dos conteúdos e oferecer maior oportunidade de aprendizagem é possível quando “várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto” (FAZENDA, 2015, p. 13).

Segundo Ivani Fazenda (2015), é preciso estabelecer um diálogo entre as disciplinas na busca das inter-relações para um método que propicie a relação entre o ensinar e o aprender. A autora chama a atenção para o fato de que esse trabalho não envolve um projeto específico, mas uma mudança de atitude e prática que vem desde a formação inicial, passando pela capacitação continuada e resultando “na interdisciplinaridade escolar [...], que visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração” (FAZENDA, 2015, p. 12).

Outro elemento que deve ser levado em consideração pelo professor, segundo Fazenda, é a “capacidade de identificar os diferentes tipos de saberes em jogo no ato de ensinar” (2015, p. 16), pois o professor não é o dono do saber, e a troca de conhecimento não ocorre somente entre as diversas áreas, mas também entre os diversos sujeitos.

Professores de diversas disciplinas podem, juntos, estruturar uma WebQuest. Para tanto, é preciso estarem em consonância e com objetivos “sem nenhuma linearidade ou hierarquização que subjuguem os profissionais participantes” (FAZENDA, 2015, p. 13) porque não se trata apenas de “saberes disciplinares”, mas principalmente dos saberes construídos pelos professores sobre o ato de ensinar e a quem ensinar.

O segundo ponto a se considerar na estrutura desta metodologia é seu princípio investigativo. Segundo as historiadoras Anita Almeida e Keila Grinberg,

a grande jogada da WebQuest é que ela não é uma simples coleta de informações, de dados para serem trabalhados em algum momento mais tarde. É uma coleta de dados orientada, motivada por um desejo de conseguir realizar a *tarefa* proposta. Então, ela transforma a simples coleta num processo de aprendizagem. Desenvolve competências, ensinando a classificar, organizar, analisar, sistematizar, refletir,

---

<sup>19</sup> **Interdisciplinaridade:** Existe um diálogo entre as disciplinas que é resultado de um trabalho colaborativo com objetivos de desenvolver vários conteúdos para tratar o mesmo assunto. Ou seja, como o conhecimento específico de cada disciplina pode ajudar na solução de um problema comum. Por exemplo: como conscientizar os alunos sobre o desperdício de água? Pela interação das disciplinas, que, trabalhando de forma colaborativa, mas mantendo seus interesses próprios, buscarão desenvolver vários conteúdos para tratar do mesmo assunto com o mesmo objetivo.

<sup>20</sup> **Multidisciplinar:** Quando um mesmo assunto é abordado por diversas disciplinas, entretanto, elas partem de seu próprio conteúdo disciplinar. Por exemplo: Num assunto como o racismo, a Matemática trabalha com dados estatísticos sobre ele no Brasil e a História fala sobre o mito da democracia racial no Brasil. Ou seja, existe uma temática em comum, mas cada disciplina foca em sua especificidade.

concluir. Enfim, a partir do material disponível, ela ensina a criar um texto novo (ALMEIDA; GRINBERG, 2009, p. 209).

Sua estrutura baseada na investigação norteia os alunos a produzir partindo das pistas disponibilizadas. As autoras ainda salientam que o potencial da metodologia pode ser um subsídio para sanar as dificuldades que os professores da Educação Básica possuem, como, por exemplo, adequar os conteúdos de forma metodologicamente aplicável sem perder seu caráter científico. Esta proposta pode auxiliar o aluno não somente na compreensão do conteúdo estudado em si, mas principalmente na compreensão do próprio processo do fazer histórico (ALMEIDA; GRINBERG, 2009, p. 201-202).

Em consonância com o exposto, Caimi (2012) destaca que, entre as especificidades da aprendizagem histórica, está a organização de estratégias que se utilizam de métodos investigativos para conhecer o aluno. Além disso, é preciso saber “conciliar o domínio de conteúdos historiográficos essenciais com o desenvolvimento de pensamento histórico complexo e sofisticado”, superando, dessa forma, aulas que apresentam apenas uma narrativa, reduzida ao verbalismo do professor (CAIMI, 2012, p. 146).

É importante apresentar dados levantados na investigação de Bottentuit Junior e Coutinho (2008) sobre as WebQuests. De acordo com a pesquisa, muitas não cumprem seu papel e não passando de WebExercises. Resultados das pesquisas apontam que as maiores falhas estão na tarefa, nos recursos e na avaliação. Entre as 483 produções analisadas em língua portuguesa, 253 de nacionalidade portuguesa e 230 de nacionalidade brasileira, apenas 41% foram consideradas verdadeiras. O levantamento foi feito com base nos trabalhos disponibilizados em rede entre o período de julho e outubro de 2007.

Os dados apresentados mostram que é preciso pensar nesta ferramenta como possibilidade para novas aprendizagens; entretanto, quando utilizada somente como uma ferramenta, não cumpre seu papel. É necessário que ela esteja atrelada a uma alteração de postura do professor, que pense a prática articulada à aprendizagem como construção e não como reprodução do conhecimento.

O terceiro argumento sobre a metodologia WebQuest é permitir que professor e aluno sejam desafiados na construção do conhecimento. O professor será o responsável por mediar o conhecimento e o aluno, em meio a um ambiente de aprendizagem construído de modo a ser instigante e desafiador, é levado a uma pesquisa direcionada para resolver uma situação-problema. Esta é uma metodologia que possibilita romper velhos hábitos de ensino verbalista e centrados na figura centralizadora do professor e propicia que o aluno também seja ativo no processo de ensino-aprendizagem (CAIMI, 2009, p. 78).

O professor tem a possibilidade de criar uma solução inteligente para usar as informações existentes na rede, incluindo o acesso a diversos formatos de documentos, e inúmeras tarefas, mostrando aos alunos que a História é dinâmica.

É perceptível que a elaboração de uma WebQuest não é tarefa fácil; por isso, é preciso que o professor seja um “investigador social e organizador de atividades problematizadoras” (BARCA, 2004, p. 133) e reflexivo sobre sua própria prática. Fernando de Araújo Penna e Rodrigo de Almeida Ferreira (2018, p. 109) entendem o papel do professor como uma personagem que “desenvolve atividade intelectual, não somente pela operação cognitiva inerente ao processo de ensino-aprendizagem, mas também por sua atuação sobre a realidade”.

A WebQuest pode propiciar ótimos resultados para a prática docente. Bottentuit Junior e Santos (2014), acreditam nas inúmeras possibilidades que a metodologia pode oferecer para professores e alunos, entre elas:

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

Esses objetivos educacionais da metodologia podem ser encontrados no site da Escola do Futuro<sup>21</sup>. Bottentuit Junior e Santos (2014) prosseguem na afirmação que ela pode dinamizar o processo de aprendizagem pois consideram que é preciso fazer com que os alunos se sintam responsáveis pelo próprio aprendizado.

É muito comum os alunos acreditarem que uma “boa aula” de História acontece com a transmissão do conteúdo e centralizada na figura do professor; porém, a aprendizagem não é reflexo de uma prática unilateral: ela ocorre quando há envolvimento das duas partes. Ela se efetua quando os alunos são levados a fazer parte do processo, sendo instigados a sair de sua zona de conforto para produzir conhecimento. Certamente metodologias que proporcionem

---

<sup>21</sup> A Escola do Futuro foi a pioneira no assunto sobre WebQuest no Brasil. Foi fundada em 1989 e era um laboratório departamental de aprendizagem na Escola de Comunicação. Com seu crescimento e interdisciplinaridade incorporados à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade de São Paulo (USP), ela estuda os efeitos do uso de tecnologias de informação na aprendizagem e se destaca por ter um trabalho muito mais prático do que teórico e por atuar pela inclusão digital. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola\\_do\\_Futuro\\_da\\_Universidade\\_de\\_S%C3%A3o\\_Paulo](https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_do_Futuro_da_Universidade_de_S%C3%A3o_Paulo). Acesso em: 12 nov. 2020.

esses momentos tornará o tema proposto muito significativo, estimulando a compreensão de raciocínio do método histórico partindo-se de uma situação-problema.

Para que ocorra o ensino-aprendizagem, é preciso pensar no papel do aluno e do professor no processo, e a metodologia WebQuest parte destes dois princípios:

a metodologia fornece uma gama de possibilidades e vantagens para professores e alunos envolvidos. 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. Para March (2003), uma vez que os alunos estão focados em uma tarefa motivadora, começam o processo de adquirir novas informações. No estágio inicial, todos os alunos ganham iguais elementos, que os ajudarão na construção de conhecimento do assunto a ser pesquisado (BOTTENTUIT JUNIOR; SANTOS, 2014, p. 11).

Os alunos estão o tempo todo cercados de informações dos mais diversos tipos, normalmente provenientes da internet, mas somente “as informações da Web não são suficientes para que o aprendizado aconteça. É necessário que haja uma pedagogia que embase o trabalho com o uso da tecnologia para que a construção do conhecimento ocorra” (BOTTENTUIT JUNIOR; SANTOS, 2014, p. 11).

A WebQuest propicia aos alunos o uso de um recurso que já usam com frequência. Para a construção de novos saberes de forma ordenada, proporciona uma interação com o tema proposto devido à sua estrutura investigativa. O professor exerce não somente o papel de elaborar o material, mas principalmente de mediar o processo e incitar o aluno à pesquisa. Segundo Rocha:

Na proposta de WebQuest, a função do professor em classe será a de ouvir a discussão dos alunos, esclarecer pontos polêmicos, e assegurar que cada aluno seja ouvido. Como autor da WebQuest, o professor deve atuar planejando tarefas que engajem os alunos em atividades que favoreçam a reflexão. Já como tutor, o professor deve acompanhar e dar apoio às buscas dos alunos durante os processos de trabalho exigidos pela Tarefa (ROCHA, 2007, p. 78).

Desse modo, o desempenho do professor é fundamental não somente no desenvolvimento do material, mas também no processo de aplicação. A WebQuest destina-se à educação presencial, com a participação ativa dos alunos sob a orientação do professor, estendendo-se pela pesquisa guiada na internet” (ABAR; BARBOSA, 2008, p. 13). Porém, Dodge (1996) afirma que ela pode ser aplicada de forma individual quando o ensino for a distância – uma medida excepcional, pois descaracteriza uma etapa importante do processo, que é a produção colaborativa. Mas, em tempos de ensino remoto, ela se torna uma opção para dinamizar as aulas e inserir o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

WebQuest estruturada pelo próprio professor pode proporcionar ao aluno a realização de uma investigação histórica e permitir que ele seja um sujeito problematizador do conteúdo.

Assim como o médico dá diagnóstico investigando os sintomas do paciente, a investigação histórica por meio de pistas, sinais e indícios pode produzir o conhecimento, levando o aluno a interpretar o conteúdo posto, pois, conforme Ginzburg, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177). Em seu texto “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, Ginzburg evidencia a possibilidade de observar os pequenos indícios, detalhes que muitas vezes são deixados de lado, mas que, se observados e analisados, podem revelar o fundamento para a comprovação de determinado fato.

Em síntese, na metodologia WebQuest, professor e aluno têm uma mudança de postura. O primeiro desenvolve competência ao planejar situações didáticas, podendo estruturar seu próprio material sozinho ou com um grupo de professores da mesma área ou de forma interdisciplinar. O segundo poderá ser autor do seu processo de ensino-aprendizagem pois a WebQuest proporciona que ele se aproxime do método e do raciocínio histórico. O aluno não só fará uso de recursos provenientes da internet, mas também será levado à resolução de uma situação-problema.

### **2.3 Problematizando a metodologia WebQuest**

Sempre nutri interesse em pesquisar sobre práticas que pudessem aproximar o aluno do conteúdo estudado de forma problematizada. Ao longo dos anos de minha docência, observava não somente o crescente interesse dos alunos pelas TDICs, mas também a postura dos professores: os que as utilizavam apenas como ilustração do conteúdo e os que se recusavam a utilizá-las pelos mais diversos motivos, como não dominar as técnicas ou por falta de equipamentos nas escolas. Hoje o cenário é outro: elas se tornaram necessárias, e as resistências dão espaço à necessidade. Entretanto, não significa que as dificuldades acabaram e barreiras foram rompidas. Urge um novo olhar sobre o uso das TDICs na educação.

Os alunos que antes não as viam como suporte ao seu aprendizado porque as atrelavam à diversão e ao uso de redes sociais agora as utilizam com frequência para a produção de trabalhos e pesquisas. Diante do novo contexto, considero a metodologia WebQuest uma possibilidade para estimular o aprendizado que incorpora elementos da “cultura digital” dos alunos sem descaracterizar o papel científico do ensino de História. Além disso, nos últimos anos, a metodologia aparece no campo de pesquisa em diversas áreas do conhecimento, embora ainda de forma tímida no ensino de História.

A Revisão Sistemática<sup>22</sup> das Dissertações sobre metodologia WebQuest de João Batista Bottentuit Junior e Camila Gonçalves Santos (2014) constatou a existência de 38 dissertações em língua portuguesa em nível de mestrado no período entre 2003 e 2012, entre as quais 20 (53%) portuguesas e 18 (47%) brasileiras. Entre as dissertações revisadas, encontraram apenas duas dissertações na área de História, ambas de pesquisadores portugueses. A predominância das dissertações tanto portuguesas como brasileiras se encontra na área de matemática, com 32%. Os critérios para este levantamento foram: estudos de nível de mestrado sobre metodologia WebQuest; dissertações escritas em língua portuguesa que tenham estudos empíricos na área de ensino e dissertações disponíveis em dados da web (BOTTENTUIT JUNIOR; SANTOS, 2014, p. 14).

No que concerne ao Brasil, Adaiane Giovanni (2016), em sua dissertação de mestrado, realizou um levantamento sobre as produções. Em seu mapeamento contemplou pesquisas de nível de mestrado e doutorado no período de dezembro de 2014 a janeiro de 2015 “junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em seu Banco de Teses e no portal Domínio Público, no campo de buscas de Teses e Dissertações, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (GIOVANNI, 2016, p. 38).

A pesquisadora identificou 50 produções no recorte temporal de 2003 a 2014. Entre elas, 43 de mestrado e 7 de doutorado; a grande maioria em programas de Educação e as demais em várias áreas do conhecimento, mas nenhuma produção específica sobre o ensino de História. Refazendo os passos da pesquisadora, incluindo também o Banco de Teses do ProfHistória com o objetivo de tentar identificar todas as produções de teses ou dissertações que tenham considerado a metodologia para o Ensino de História, independente do Programa de Mestrado, encontramos um número muito reduzido de produções, mesmo tendo percebido que as pesquisas no campo aumentaram. Em ensino de História no Brasil são, salvo engano, apenas três trabalhos de dissertação concluídos sobre a metodologia, duas das quais produzidas sob orientação do professor Fábio André Hahn e a outra pelo professor Braz Batista Vas.

A primeira pesquisa, intitulada *As tecnologias no ambiente Escolar: Estudo sobre o desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio com a Metodologia WebQuest*, foi defendida em 2016 por Adaiane Giovanni no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Giovanni realiza uma investigação descritiva exploratória sobre a contribuição da metodologia

---

<sup>22</sup> Revisão Sistemática da Literatura é uma revisão analítica sobre um determinado tema e utiliza como fonte dados de um assunto específico levando em consideração alguns passos (BOTTENTUIT JUNIOR; SANTOS, 2014).

para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 3º ano do Ensino Médio de escola pública. Seu tema na elaboração e aplicação da WebQuest é Guerra do Contestado<sup>23</sup>.

As outras duas encontram-se no Banco de Dissertações do ProfHistória e foram defendidas em 2018: *WebQuest's: possibilidades no ensino e aprendizagem de História*, de Antônio Guanacuy Almeida Moura<sup>24</sup>, e *Metodologia WebQuest na aula de História*, dissertação de Éder Dias do Nascimento. Ambas buscam pensar o ensino de História por meio da aplicação e análise da metodologia.

Moura (2018) investigou as potencialidades e fragilidades da metodologia WebQuest com base em sua aplicação com alunos do 2º ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO, Campus Dianópolis, sobre o tema: Representações da Identidade Negra No Brasil<sup>25</sup>. Com esse estudo, Moura identificou inúmeras dificuldades no que diz respeito à utilização da tecnologia no espaço escolar, porém, por meio de análise das informações obtidas com um questionário com a plataforma *Survey Monkey*, da atividade de implementação, observação de campo e interação por meio de grupo de WhatsApp, concluiu que os alunos se mostram entusiasmados para estudar usando a metodologia e que ocorreu a colaboração entre os alunos na realização da atividade.

Nascimento (2018), por sua vez, analisou as produções de alunos das turmas do 8º ano do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio para identificar as contribuições da metodologia para o ensino de História. Seu tema foi a escravidão negra no Paraná. Como procedimento da pesquisa, Nascimento utilizou um questionário para levantamento do perfil dos estudantes usando a plataforma *Survey Monkey* e produziu um diário de campo. O autor realizou uma comparação com as informações dispostas na WebQuest com o resultado final dos alunos, baseando-se em suas competências narrativas.

As conclusões, porém, não foram as mesmas que as de Moura e Giovanni. Nascimento<sup>26</sup> destaca que, mesmo usando esta ferramenta de pesquisa direcionada na web, ocorreram os mesmos problemas que há com as atividades realizadas sem o uso da internet. Além disso, notou poucas evidências de familiaridade com a resolução de situações-problema na disciplina

---

<sup>23</sup> A WebQuest de Giovanni (2016), Guerra do Contestado, encontra-se disponível em: <http://janelaparaahistoria.unespar.edu.br/caso4.html>. Acesso em: 26 ago. 2021.

<sup>24</sup> Essa dissertação rendeu publicação de um artigo na Revista História hoje. MOURA, Antonio Guanacuy Almeida; Vaz, Braz Batista. *WebQuets e ensino: uma experiência tocantinense para aprendizagem de história*. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 17, p. 234-257. 2020. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/564>. Acesso em: 24 jan. 2022.

<sup>25</sup> A WebQuest de Moura (2018), Representações da Identidade Negra no Brasil, encontra-se disponível em: <https://sites.google.com/site/webtreino2/>. Acesso em: 26 ago. 2021.

<sup>26</sup> A WebQuest de Nascimento encontra-se disponível em: <http://janelaparaahistoria.unespar.edu.br/caso5.html>. Acesso em: 26 ago. 2021.

de História e que muitos alunos apresentaram dificuldades para interpretar as diferentes seções e as informações históricas disponibilizadas na WebQuest.

Dadas as evidências, Nascimento chegou à conclusão de que tal ferramenta precisa ser construída e planejada com cuidado; caso contrário, o aluno apenas coletará e sintetizará as informações. Portanto, apontou a necessidade de se criarem tarefas que sejam mais próximas da realidade do aluno; nesse caso, substituir a tarefa inicial pela criação de um poema<sup>27</sup>. Como alerta Bottentuit Junior, “a tarefa é um dos componentes mais críticos, pois se não for bem pensada poderá não resultar em aprendizagem, ou seja, os alunos não irão se envolver nem produzir os conhecimentos esperados” (BOTTENTUIT JUNIOR, 2012, p. 74).

Depois de reformulada e com a autorização do autor, no ano de 2019, apliquei-a com as turmas de 2º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Tancredo de Almeida Neves, no município de Maringá-PR. O conteúdo foi “Escravidão Negra no Paraná”, e o material atendeu à demanda por História do Paraná, sanando a carência dos reduzidos materiais disponíveis a respeito.

No que diz respeito à produção dos alunos, os resultados foram muito mais satisfatórios do que os primeiros analisados por Nascimento, devido ao fato de a tarefa solicitada ser algo que exigia mais autonomia do aluno. Ainda assim, nem todos conseguiram realizá-la.

Essa dificuldade na concretização da tarefa esteve ligada a não conhecer a estrutura de um poema para compor, de organizar a pesquisa, de identificar os principais elementos ao longo da página. Em síntese, além de não terem os conhecimentos prévios para escrever um poema, não conseguiram compreender as informações necessárias no site para construir um poema. Os alunos não conseguiram fazer anotações de forma concisa e organizada em seu caderno conforme avançavam na investigação das pistas. Ficou evidente a necessidade da elaboração de um instrumento que auxiliasse os alunos no registro das informações essenciais e que criar mais que um instrumento avaliativo seria muito favorável para estimular a aprendizagem em diferentes níveis.

Outro elemento que me instigou bastante foi a necessidade de usar o celular que os alunos apresentaram ao longo da pesquisa. O *smartphone* deles ficava o tempo todo ao lado do monitor<sup>28</sup> e muitos chegaram a pedir se podiam fazer a pesquisa no celular. Conforme

---

<sup>27</sup> A WebQuest A escravidão negra no Paraná, depois de reformulada foi alojada no site: <https://www.encontroscomahistoria.com.br/>. Acesso em: 26 ago. 2021.

<sup>28</sup> No estado do Paraná, o uso do *smartphone* do aluno é permitido na sala de aula desde que com autorização do professor e para fins pedagógicos. Normalmente não são todos os alunos que possuem acesso à internet. Mas, em meados de 2021, com as aulas no formato híbrido (presencial/on-line concomitantemente), os alunos em grande parte das escolas do Paraná passaram a ter acesso à rede de internet móvel da escola (*Wi-fi*).

observado por Cristiano Gomes Lopes (2018, p. 98), devido ao aumento significativo das operadoras de internet, o uso de *smartphones* tem estado cada vez mais presente no ambiente escolar, impondo uma nova dinâmica na aquisição e construção do conhecimento: “transbordam o limite interior da sala de aula”.

Os resultados de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas desde 2014 sob a coordenação do professor Fábio André Hahn evidenciam uma mudança significativa no perfil dos alunos no que concerne ao uso das TDICs. Os dados obtidos em relatórios da CETIC.br (Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação) nos anos de 2013 e 2014 e a pesquisa realizada por Hahn em 2017 com alunos das escolas das cidades Engenheiro Beltrão, Quinta do Sol, Fênix, Barbosa Ferraz e Corumbataí do Sul já evidenciaram a presença bastante forte do acesso à internet via celular: 86,16%. Isso motivou a alteração do formato do site para “responsivo”, ou seja, seu tamanho se adapta ao tamanho da tela em que será utilizado.

Outro aspecto é a forte presença dos jogos digitais. Em sua pesquisa de Mestrado Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), intitulada: Tecnologia digital e metodologia WebQuest: uma proposta de material didático-pedagógico. Alex Vinicius Faria (2021) fez uma análise dos dados do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.Br) e identificou que estudantes de 10 a 15 anos em idade escolar são os que mais acessam a internet via celular. Partindo desse dado e da necessidade em utilizar a tecnologia para aulas mais dinâmicas, baseadas no princípio de metodologias ativas, desenvolveu uma proposta didático-pedagógica incluindo o jogo virtual por meio da plataforma de software livre Scratch2<sup>29</sup>.

Por entender que o jogo precisa estar atrelado a objetivos educacionais, sua proposta foi desenvolver o *game* intitulado: Villa Rica del Espiritu Santo, que foi incorporado à multimídia da WebQuest em estudo. Todo o material da WebQuest deste estudo foi desenvolvido de forma colaborativa<sup>30</sup>. Realizamos adaptações à sequência da metodologia para facilitar e direcionar a pesquisa do aluno. Também incluímos diálogos de conversas de grupo de WhatsApp<sup>31</sup> e

---

<sup>29</sup> **Scratch** é uma linguagem de programação criada em 2007 pelo MIT (Massachusetts Institute of Technology). Desde 2012 está disponível o Scratch2 online como uma aplicação para Windows, OSX e Linux. Ele é um aplicativo que não exige conhecimento da linguagem de programação, permitindo que professores, mesmo sem conhecimento avançado na utilização de computadores, consigam fazer criações.

<sup>30</sup> **O jogo produzido por Alex Vinicius Faria** foi incorporado à WebQuest desta pesquisa. A parte técnica foi responsabilidade de Faria e o que diz respeito ao conteúdo histórico do *game* coube a mim, tudo com acompanhamento direto de Hahn. No Capítulo 3, defino com maior exatidão todo o processo de elaboração do material didático Villa Rica del Espiritu Santo e como ficou o trabalho de cada membro do grupo de pesquisa.

<sup>31</sup> **WhatsApp**: é uma ferramenta de comunicação instantânea que permite o envio de mensagens, fotos, vídeos, mensagens de texto por meio de números de celular. Pode ser acessada tanto por *smartphone* como por computador. Criada em 2009 pelo norte-americano Brian Acton e pelo ucraniano Jan Koum, teve várias atualizações. Possui alto potencial para práticas pedagógicas (LOPES, 2018).

definimos três instrumentos avaliativos. O intuito, portanto, foi propiciar mais chances de produção de conhecimento levando em conta as diferentes habilidades dos alunos.

Foram três as alterações definidas em conjunto concernentes aos instrumentos avaliativos da WebQuest em questão: um jogo virtual criado com base no mapa da cidade de Villa Rica del Espiritu Santo; a produção de um desenho representando os principais elementos identificados sobre a antiga cidade espanhola; a produção de um texto escrito.

Pensamos em uma outra maneira de organizar a metodologia WebQuest que estivesse atrelada aos objetivos próprios do ensino de História. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), o ensino de História deve levar o aluno a aprender a identificar as principais características contidas nas imagens, textos, mapas, etc., comparar sociedades em época e espaço distintos e contextualizar as diferentes sociedades em seu próprio espaço cultural. É também preciso que cada aluno consiga desenvolver suas interpretações sobre o conteúdo pesquisado e, por fim, analisá-lo, o que nem sempre se completa em sala de aula.

O aluno precisa ser incentivado a “ter uma postura ativa na busca pelo conhecimento, os professores precisam se atualizar, utilizar novas tecnologias, vivenciar outras dimensões de relacionamento com o conhecimento e a educação” (ABAR; BARBOSA, 2008, p. 62). Nossa sociedade vive uma forte influência do uso da internet, que nos proporciona redes sociais, grupos de WhatsApp, TikTok, jogos virtuais, YouTube, entre outros. O intuito foi levar um pouco dessa linguagem dos “nativos digitais” para a estruturação da WebQuest, o que consideramos ser um ponto positivo na construção do conhecimento sistematizado.

Contudo, é preciso reforçar que o acesso à internet claramente ainda não é uma realidade de todas as famílias. Na pesquisa realizada em 2017 entre os alunos investigados, cerca de 30% não possuíam acesso à internet em casa. Os alunos entrevistados demonstram um forte interesse em aprender História acessando a internet. Quando questionados se consideram a internet importante para aprender História, apenas 0,32% responderam que não. Ou seja, apenas 1 aluno respondeu que não; todos os demais a consideraram como tendo alguma importância, importante ou muito importante. As respostas mostram que eles consideram as informações provenientes da internet como fonte de estudos históricos.

A WebQuest sobre Villa Rica del Espiritu Santo foi organizada de forma colaborativa com base no perfil dos alunos investigados. Além da utilização dos recursos provenientes da internet para estimular a aprendizagem de História, incorporamos elementos da “cultura digital” para desenvolver saberes próprios da disciplina. Sua organização estrutural e metodológica vem ao encontro do campo de interesse dos “nativos digitais”, pois dão mais sentido à realidade deles, e eles pensarão não somente no que aprendem, mas como aprendem.

Alex Vinicius Faria (2021) aplicou antes de mim o material didático-pedagógico Villa Rica del Espiritu Santo com seus alunos do 4º ano do Curso Técnico em Informática do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus de Assis Chateaubriand em dezembro de 2020<sup>32</sup> com o objetivo de avaliar suas potencialidades e sua importância como diversificação de tarefas com a metodologia WebQuest.

Por meio da investigação descritiva-exploratória, identificou seu potencial para tarefas diversificadas e complementares na metodologia WebQuest. Constatou que ela é exequível e eficiente, pois o material é intuitivo e autoexplicativo. Os alunos realizaram a atividade em um período de 3 horas-aula, levando em consideração a pesquisa e a execução do *game*, a produção da carta. O desenho poderia ser entregue em outro momento. O *game* foi executado de forma individual, mas os desenhos e a produção escrita puderam ser feitos em duplas. Somente alguns alunos preferiram fazê-los individualmente. O trabalho colaborativo ficou comprometido, tendo em vista que a aplicação remota impossibilitou que Faria verificasse se ele realmente ocorreu e como ocorreu.

Ainda sobre a funcionalidade da metodologia, Faria (2021) utilizou o grupo focal, que consiste em um debate organizado pelo pesquisador para discutir com seus alunos os objetivos da pesquisa. Descreveram que as imagens e mapas correspondiam com o material escrito, o que ajudou na compreensão das informações; entretanto, fizeram sugestões referentes ao design do material, como dinamizar algumas imagens com recursos computacionais e modificar as cores do site. Em síntese, os alunos declararam que o material produzido é muito didático e que facilita a compreensão do conteúdo (FARIA, 2021, p. 102-103).

No que diz respeito às produções realizadas por seus alunos, a sequência de execução foi: o *game* com a funcionalidade de levar o aluno a verificar e revisar as pistas; a carta, motivando os alunos a desenvolver argumentos sobre a existência da antiga cidade espanhola Villa Rica elaborando uma carta endereçada ao Representante do Governo Federal e a produção de um desenho criativo com os elementos investigados<sup>33</sup>.

Faria (2021) concluiu que a metodologia WebQuest despertou curiosidade nos alunos, estimulando maior protagonismo no processo de aprendizagem. Com base na análise das produções nesse estudo, o autor visou compreender qual o comportamento dos alunos na

---

<sup>32</sup> A princípio, o objetivo de Faria era aplicar a WebQuest com alunos do Ensino Médio do Estado do Paraná, mas, depois de diversas tentativas sem sucesso de adesão às aulas ele realizou a aplicação com os alunos do Curso técnico da IFPR, devido à adesão às aulas remotas. Ele ministrava a disciplina de Tópicos Especiais em Linguagem de Programação com esta turma.

<sup>33</sup> Após a aplicação de Faria em dezembro de 2020, chegamos à conclusão de que seria apropriado alterar a sequência das tarefas, solicitando o desenho, que é uma atividade lúdica, antes da produção da carta para o aluno ter mais subsídios para a argumentação na produção final.

execução da tarefa “*game*” e suas contribuições para a resolução das demais tarefas: produção da carta (compilação) e do desenho (criatividade). Identificou que o aproveitamento médio da turma na carta e desenho foi de 78% e do *game*, de 75%. Os resultados foram obtidos a partir de critérios previamente definidos: *game* resultado de acertos, carta e desenho foram analisados em conjunto, observando a clareza das informações, criatividade e argumentos. Obteve, assim, resultados satisfatórios com o uso de tarefas diversificadas na WebQuest.

No próximo capítulo, descreverei com detalhes as mudanças feitas à WebQuest neste estudo. Aponto as diferenças na sua forma de organização em relação às outras WebQuests também alojadas no site Janela para história. Todas as modificações realizadas na disposição do material surgiram do resultado do grupo de pesquisa. O propósito foi aproximar o aluno do conteúdo estudado na aplicação da WebQuest, e assim obter melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

## CAPÍTULO 3

### WEBQUEST A CIDADE ESPANHOLA VILLA RICA DEL ESPIRITU SANTO: O MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DE APLICAÇÃO

O desenvolvimento tecnológico aumentou as possibilidades de aprendizagem do *Homo zappiens*. Há mais informações disponíveis a partir das quais se pode criar conhecimento (VEEN; VRAKKING, 2009, p. 83).

Como muito bem pontuado por Veen e Vrakking, é preciso considerar que hoje existem inúmeras possibilidades para desenvolver a aprendizagem. Criar, avaliar e analisar são ações realizadas frequentemente pelos alunos por meio do uso dos recursos tecnológicos em seu cotidiano. Aplicar metodologias que fazem parte dessa realidade em uma aula de História é também proporcionar aprendizagem utilizando uma das inúmeras formas disponíveis atualmente.

Com base no exposto sobre a forte influência da internet e do *smartphone* no cotidiano dos adolescentes – “nativos digitais” ou *homo zappiens* –, este capítulo se divide em dois subcapítulos. No primeiro, meu objetivo é apresentar o material didático-pedagógico produzido, que poderá ser usado por professores de História que desejarem aplicar a metodologia sobre a temática. O plano de trabalho docente para nortear a aplicação do material encontra-se no Anexo D. No segundo, descrevo, de forma sucinta, elementos históricos sobre a temática do material didático Villa Rica del Espiritu Santo e sua pertinência para a história regional e nacional.

#### 3.1 A proposta

O intuito do material didático construído sobre o tema “A cidade espanhola de Villa Rica del Espiritu Santo” foi ser colocado em uma ambientação mais interessante na página para aproximar os alunos do conteúdo, ou seja, apresentá-lo utilizando elementos presentes na cultura digital dos alunos.

A WebQuest sobre Villa Rica del Espiritu Santo foi desenvolvida colaborativamente sob a coordenação do professor Fábio André Hahn, em conjunto com Alex Vinícius Faria do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Desenvolvimento, e encontra-se disponível no site Janela para a história<sup>34</sup>. O material é destinado a alunos do 2º e 3º anos do Ensino Médio.

---

<sup>34</sup> Disponível em: <http://janelaparaahistoria.unespar.edu.br/casos.html>. Acesso em: 20 abr. 2021

Toda a parte técnica de construção do *game*<sup>35</sup> e alojamento do material no site, que exige conhecimento de programação, foi realizada por Faria, já que ele possui formação na área. Quando ingressei na pesquisa, já existiam um rascunho e as ideias iniciais do que seria o material didático. Desta forma, trabalhei na estruturação e organização do conteúdo e sua disposição no site, incluindo elementos da cultura digital para dinamizar as informações lá presentes. Devido à carência de conteúdo sobre a temática na web e há informações equivocadas, grande parte do material precisou ser construído. Também ajudei na reformulação das questões do *game*. Hahn trabalhou diretamente na construção, supervisão e sistematização de todo o material que estava sendo elaborado, aprimorando-o ao longo de todo o processo.

Além do material sobre a Villa Rica del Espiritu Santo, caso 6, ou seja, a sexta WebQuest, que aparece no site, que foi produzido por diversas “mãos”, é possível observar na Figura 5 que o site também aloja mais cinco WebQuests, todas voltadas para pesquisas sobre História do Paraná. Todas disponíveis para serem utilizadas.

Os outros casos apresentados no site Janela para a história contemplam os seguintes temas: Caso 1: O Cotidiano da Colonização da Região de Campo Mourão; Caso 2: Imigrantes Ucranianos no Paraná; Caso 3: Descobrimos a História da Estrada Boiadeira; Caso 4: Guerra do Contestado; Caso 5: Presença dos Escravos nas Fazendas do Paraná no Século XIX.

---

<sup>35</sup> Esta pesquisa não tem como objetivo trazer uma discussão sobre gamificação. O jogo no contexto desse estudo é pensando como um dos componentes das tarefas da WebQuest e analisado enquanto uma atividade dessa metodologia.

Figura 5 — Site Janela para a história



Fonte: Universidade Estadual do Paraná (2021)

A intenção do site<sup>36</sup> é concentrar um espaço de pesquisa para professores e alunos voltados a temas sobre a História do Paraná de forma que o pesquisador seja ativo no processo e obtenha maior compreensão da História por meio uma pesquisa direcionada e problematizada na web. Segundo Hahn (2020, p. 162), o site “pode ser considerado um repositório de avaliação de resultados de pesquisas que procuram avaliar como e o que os estudantes aprendem da História”. Todos os casos pretendem fazer o aluno se sentir um investigador para que ele mergulhe no tema e faça parte da História. As pistas ao longo da WebQuest o auxiliam a percorrer os caminhos propostos.

Para a criação desta página no site Janela para a história, serviram de inspiração os estudos de João Batista Bottentuit Junior (2010; 2012) sobre as contribuições da metodologia WebQuest e o site Detetives do Passado, das historiadoras e professoras Keila Grinberg e Anita Almeida (HAHN, 2020).

Bottentuit é professor da Universidade Federal do Maranhão, atua no Departamento de Educação II e é professor permanente dos mestrados em Cultura e Sociedade e Gestão do Ensino da Educação Básica. Em 2010, em seu doutoramento em Ciências da Educação, área de conhecimento em Tecnologia Educativa, desenvolveu o portal das WebQuests em língua portuguesa.

Grinberg e Almeida fazem parte do Departamento de História da UNIRIO. O site Detetives do Passado é resultado de um projeto que objetiva ensinar História e divulgar a importância do processo que a compõe com as possibilidades que a internet oferece. Ele está alojado na página do Núcleo de Documentação, História e Memória da UniRio (Numem) (GRINBERG; ALMEIDA, 2012).

Os oito casos abordam o tema Escravidão no Século XIX e todos seguem uma sequência de: o caso, a tarefa, o passo a passo e a solução. As pistas disponibilizam documentos para que os alunos os analisem e os comparem partindo da questão norteadora e, ao fim, se apresenta a solução do caso.

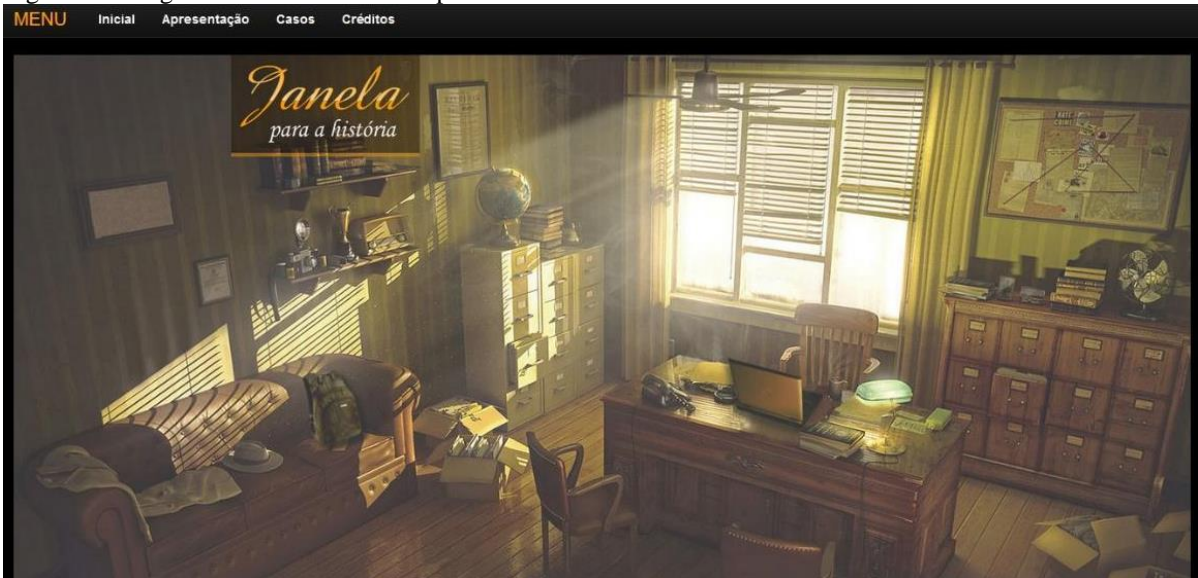
O layout da página do site Janela para história (Figura 6) tem o objetivo de dar ao leitor a sensação de estar em um escritório com muitos arquivos e provas a serem investigados sob a luz que entra pela janela. Almeja dar ao pesquisador a sensação de estar em um espaço onde a História pode ser analisada sob a luz do seu olhar. Ao debruçar sobre a “janela” da história,

---

<sup>36</sup> “A proposta Janela para a história surgiu em 2012, a partir de um projeto de extensão que integrava o Programa Universidade Sem Fronteiras (USF) composto por uma equipe de professores, estudantes recém-formados e estudantes dos cursos de graduação” (HAHN, 2020, p. 162).

percebe que todos são sujeitos históricos e que a história não é feita de apenas por alguns poucos, mas de todos.

Figura 6 — Página inicial do site Janela para a história



Fonte: Universidade Estadual do Paraná (2021)

Se considerarmos o princípio proposto por Bernie Dodge, o site Detetives do Passado não é uma WebQuest no sentido clássico, já que os *links* de acesso às pistas não possibilitam ao usuário acessar conteúdos disponíveis na rede. O site Janela para a história, por sua vez, segue o modelo de uma WebQuest com algumas adequações nos encaminhamentos que não interferem nos resultados propostos pela metodologia.

O site Janela para a história está em funcionamento desde 2012 e tem apoio da Fundação Araucária e CNPq. Existe graças aos esforços de produções de vários pesquisadores: graduandos, mestres, mestrands, professores da instituição e outros colaboradores. Sua proposta é criar materiais didáticos resultantes de estudos sobre História do Paraná, o que atende uma carência de conteúdo para se trabalhar a temática na Educação Básica.

Antes de apresentar o material e sua estética já alojada no ciberespaço, quero pontuar quais foram as adequações realizadas. Como já mencionei, todas as adequações foram pensadas com base em algumas evidências resultantes de pesquisas anteriores, como a de Giovanni (2016) Nascimento (2018) e também a de Faria (2021). Este aplicou o mesmo material meses antes de mim e proporcionou-lhe outro olhar e algumas pequenas alterações de formato visando a uma maior interação do aluno com o tema.

As imagens a seguir (Figura 7) ajudam a entender as mudanças na organização da WebQuest do estudo. A imagem à esquerda ilustra como estavam organizados os casos 1, 2, 3, 4 e 5 e a imagem à direita as alterações realizadas para o caso 6.

Figura 7 — Menu do site Janela para a história



Fonte: Universidade Estadual do Paraná (2021)

As mudanças realizadas foram:

- 1- O critério avaliativo é apresentado ao aluno já na sequência da tarefa;
- 2- O termo “Passo a Passo” foi substituído pelo nome “Pistas de investigação”;
- 3- Incluímos o item “Execução da tarefa”, em que o aluno recebe as orientações dos três desafios em que a avaliação se embasa;
- 4- Incluímos um material de apoio denominado “Diário de bordo”, que fica acessível ao aluno assim que ele acessa Pistas para investigação e também em *Download*, caso o professor queira imprimi-lo para entregá-lo aos alunos no formato físico;
- 5- Pensamos num novo formato de disposição das informações na página com o intuito de criar um ambiente com uma linguagem visual mais próxima da dos alunos;
- 6- Estabelecemos três atividades avaliativas. Na primeira aplicação por Faria, a sequência foi: jogo, carta e desenho. Na segunda aplicação, por considerar a

necessidade de primeiro estimular a criatividade do aluno para depois ele construir seus argumentos, a sequência foi reorganizada para: jogo, desenho e carta.

No que concerne ao caso 6, “A cidade espanhola Villa Rica del Espiritu Santo”, pensando em aproximar a linguagem da pesquisa à dos alunos, criamos duas personagens: Kauê e Júlia (Figura 8), que são uma espécie de mascotes do estudo proposto. A ideia foi trazer duas personagens de perfil jovem, assim como os alunos que farão a investigação. Segundo Abar e Barbosa, “a característica principal do projeto deve ser a autenticidade, no sentido de verdadeiro, real. A tarefa proposta na WebQuest não deve ser de natureza abstrata, artificial, acadêmica, e sim uma tarefa que alguém necessita fazer na vida real” (ABAR; BARBOSA, 2008, p. 14). Partindo dessa vertente, os desenhos foram produzidos por uma antiga aluna minha da cidade de Umuarama-PR, Eloise Mariane Beraldo, que aceitou o desafio e os fez exatamente como solicitei.

Figura 8 — Imagem reduzida do caso/ Site Janela para a história

**MENU** Inicial Apresentação Casos Créditos

**CASO 1**  
**CASO 2**  
**CASO 3**  
**CASO 4**  
**CASO 5**  
**CASO 6**  
**O caso**  
**Tarefa**  
Como e o que será avaliado  
Pistas para investigação  
Execução da tarefa  
Para terminar  
Informações/Referências  
Download

## A CIDADE ESPANHOLA - VILLA RICA DEL ESPIRITU SANTO

Olá!!!  
Eu sou Kauê e esta é  
minha amiga Júlia.  
Tudo bem com  
você?

Oi, tudo bem pessoal?  
Vocês sabiam que, no Paraná, existiu uma  
cidade entre os anos de 1589 e 1632? E tem  
mais, pertencia a Espanha. Pois é!!! Vejam a  
imagem da maquete desta cidade.  
Estamos aqui, porque precisamos da sua ajuda  
para investigar essa história. Querem saber  
como? Espera aí que vou criar um grupo no  
WhatsApp e mandar todas informações...

Fonte: Universidade Estadual do Paraná (2021)

Na simulação de criação de um grupo de WhatsApp (Figura 10), onde são dadas as orientações do que deve ser desenvolvido, a proposta parte do princípio de que o aluno não precisa se imaginar como alguém famoso ou um detetive, e sim saber que ele faz parte de um grupo que busca os mesmos objetivos – encontrar evidências sobre uma antiga cidade espanhola no Paraná, Villa Rica del Espiritu Santo – com a intenção de motivar um espírito investigativo.

Segundo Lopes e Braz (2016), dada a popularidade do WhatsApp entre os alunos, ele pode e deve ser usado com fins pedagógicos. O artigo que resulta de uma pesquisa de mestrado que mais tarde gerou a publicação de um livro em 2018 se chama: “Aprendizagem histórica na palma da mão: os grupos do WhatsApp como extensão da sala de aula”. Essa pesquisa traz reflexões valiosas sobre como utilizar as ferramentas e mídia digital em favor da aprendizagem. Destacou como o WhatsApp pode ser usado como extensão da sala de aula estimulando os alunos à aprendizagem de História além das aulas na escola. Esta prática viabilizou que os alunos estudem os conteúdos históricos e tirem suas dúvidas em local e horário que convenha à sua organização pessoal e de forma colaborativa. A pesquisa concluiu que os alunos desenvolveram um aprendizado histórico de forma coletiva e colaborativa.

Nascimento (2018. p. 54) chama a atenção para a forte necessidade de os alunos formarem grupos na escola, estarem sempre aglomerados, juntarem carteiras, o que se percebe no espaço virtual: “vínculos de amizade estendem-se pelo Facebook, motivam a formação de grupos no WhatsApp”. Realmente é nítida a forte cultura de grupo, principalmente no âmbito virtual, porque existem alunos que não se sentem confortáveis com esse relacionamento no mundo real, mas participam de grupos virtuais.

Neste período de pandemia, o vínculo virtual se tornou ainda mais forte, pois estar em um grupo significa gerar um sentimento de companhia e pertencimento. O intuito foi despertar um formato de leitura mais dinâmico e familiar aos olhos dos alunos e de qualquer outra pessoa que visite o material. O principal, era que o ambiente fosse desafiador para que, ao fazer a investigação e resolver os desafios nas tarefas, o aluno se sentisse um sujeito histórico, ciente de que contribui para a mudança e construção da história.

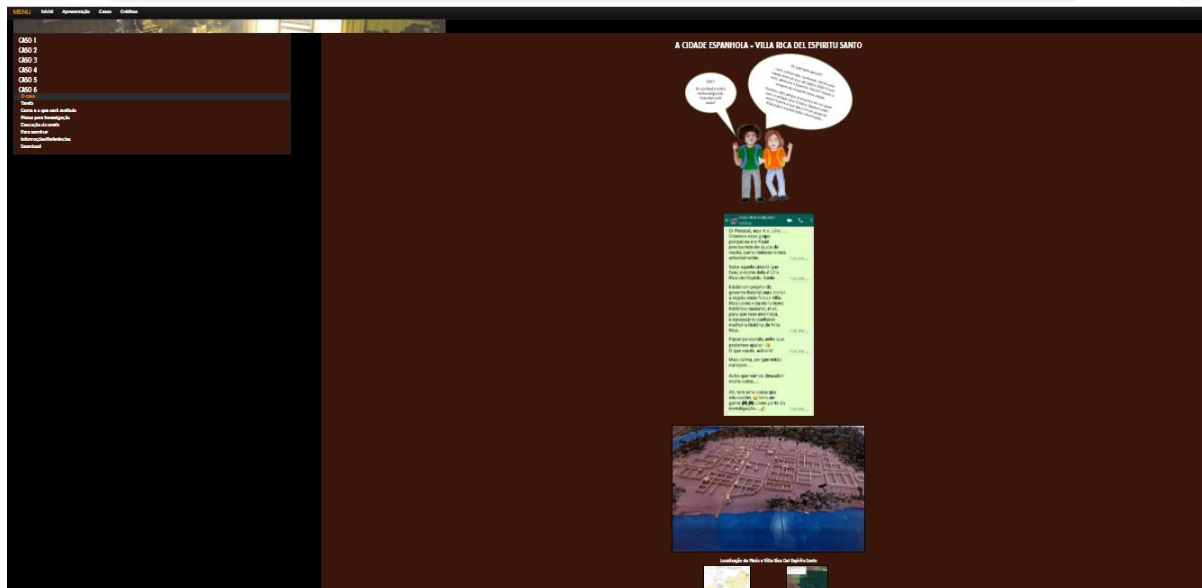
Na apresentação da WebQuest do presente estudo, há informações sobre o caso para o aluno entender do que se trata a pesquisa, mas não são colocadas muitas para instigar a curiosidade pela investigação. Desde o início, o aluno é informado de que haverá um *game* como parte da atividade. É uma estratégia para atraí-lo e desafiá-lo.

Há algum tempo tenho observado nos corredores e pátios dos colégios que, com a popularização do *smartphone*, cresceu a prática de jogar nos intervalos das aulas, reflexo da prática do cotidiano dos alunos fora da escola. Então, por que não trazer o *game* digital para a

aula de História? De acordo com Fernando Seffner (2013, p. 31), “um professor de História não pode andar apenas mergulhado no passado, mas tem que estar sintonizado com o tempo presente, com as culturas juvenis que marcam seus alunos”.

Em síntese, a introdução do Caso Villa Rica del Espiritu Santo buscou partir dos princípios instituídos por Bernie Dodge ao apresentar o tema tentando despertar o interesse de forma objetiva. Na imagem a seguir (Figura 9), é possível observar de forma reduzida como ficou disposta a primeira página do estudo. Primeiro, as duas personagens do caso; em seguida, as informações do grupo de WhatsApp criado pelos personagens fictícios e, depois, a foto da maquete da antiga cidade espanhola que se encontra no Museu de Fênix – PR. Por fim, há duas imagens sobre a localização geográfica da cidade Fênix que se ampliam quando se clica em cima dela: o mapa situa o aluno em relação ao estado e ao país e na imagem do Google Maps ele pode visualizar a localização das antigas ruínas da cidade.

Figura 9 — Imagem reduzida do caso/ Site Janela para a história



Fonte: Janela para a história (2021)

O diálogo de apresentação do caso se inicia da seguinte forma:

**Kauê:** Olá!!! Eu sou Kauê, e esta é minha amiga Júlia. Tudo bem com vocês?

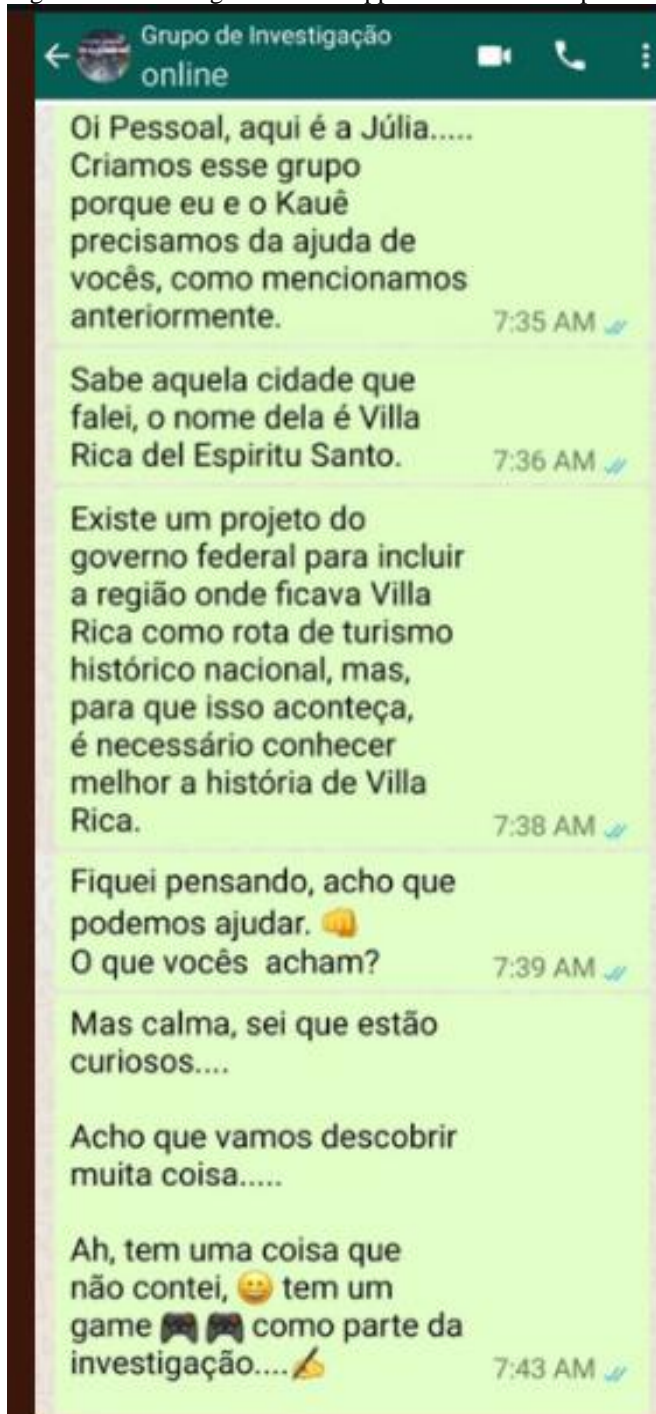
**Júlia:** Oi, tudo bem, pessoal? Vocês sabiam que no Paraná existiu uma cidade entre os anos de 1589 e 1632?

E tem mais: pertencia à Espanha. Pois é!!!

Vejam a imagem da maquete desta cidade.

Estamos aqui porque precisamos da sua ajuda para investigar esta história. Querem saber como? Esperem aí que eu vou criar um grupo no WhatsApp e mandar todas as informações pra vocês.

Figura 10 — Diálogo do WhastApp caso/ Site Janela para a história

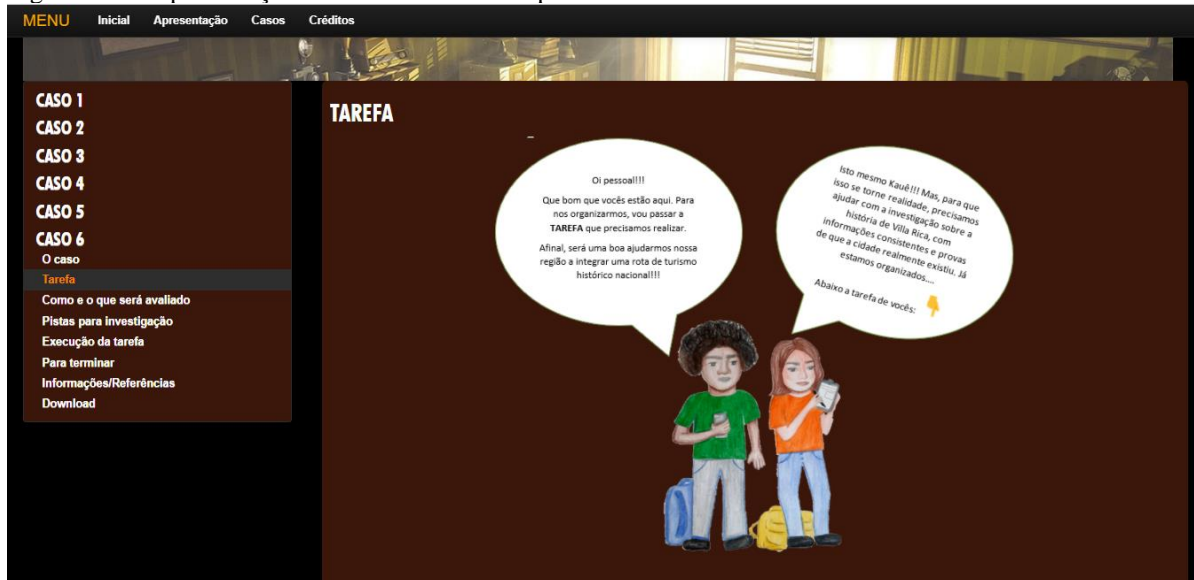


Fonte: Universidade Estadual do Paraná (2020)

Em seguida, os alunos têm acesso à tarefa (Figuras 11 e 12) e às duas personagens do caso, que lhes apresentam quais são as três tarefas que eles terão que executar após seguirem as pistas. Nesse momento, ao acionar o *hiperlink*, eles serão direcionados também a “Como e o que será avaliado”, que considera a importância de deixar explícitos os critérios antes do desenvolvimento da atividade para que ela seja mais bem desenvolvida. É muito importante

que “toda atividade [seja] estruturada sobre critérios claros para os alunos, tanto critérios para definição do que vai ser feito quanto [aos] critérios de avaliação de aprendizagens” (SEFFNER, 2013, p. 42).

Figura 11 — Apresentação da tarefa / Site Janela para a história<sup>37</sup>



Fonte: Universidade Estadual do Paraná (2021)

<sup>37</sup> Diálogo dos balões. **Kauê:** Oi, pessoal!!! Que bom que vocês estão aqui. Para nos organizarmos, vou passar a TAREFA que precisamos realizar. Afinal, será uma boa ajudarmos nossa região a integrar uma rota de turismo histórico nacional!!! **Júlia:** Isto mesmo, Kauê!!! Mas, para que isso se torne realidade, precisamos ajudar na investigação sobre a história de Villa Rica com informações consistentes e provas de que a cidade realmente existiu. Já estamos organizados.... Abaixo, a tarefa de vocês:

Figura 12 — Apresentação da tarefa/ Site Janela para a História

A função de vocês é organizar as informações e estudar cada etapa e pista, com as seguintes tarefas ao final:

- jogar o game que será avaliado pela quantidade de acertos;
- realizar um desenho em folha A4, representando o que vocês consideram mais relevantes para expor sobre a compreensão que tiveram sobre o tema investigado. Não se esqueçam de dar um título ao seu desenho.
- Escrever uma carta endereçada ao ministro do turismo sobre o que vocês descobriram.

Para saber como vocês serão avaliados e não marcar bobeira, clique em:

Como e o que será avaliado.



Como e o que será avaliado

Fonte: Universidade Estadual do Paraná (2021)

Ficou decidido que os critérios avaliativos (Figura 13) deveriam ser apresentados logo após a tarefa, e não no fim, como em outras WebQuests. Assim, quando os alunos acessam as pistas (Figura 14) para iniciar a pesquisa, eles terão um material de apoio à disposição denominado “Diário de bordo” (Apêndice A). Ele ficará acessível ao aluno numa nova janela <<http://janelaparaahistoria.unespar.edu.br/img/caso6/diario.pdf>> ou poderá ser baixado em *Download*, caso o professor deseje imprimir-lo para entregar-lhe aos alunos no formato físico.

Na estruturação da Taxonomia de Bloom ou dos Objetivos Educacionais, como também é conhecida, é preciso desenvolver situações de aprendizagem que propiciem o domínio de fatos mais simples para dar condições de os sujeitos elaborarem fatos mais complexos e abstratos. José Florêncio Rodrigues Júnior (2016), em seu livro intitulado “A Taxonomia de objetivos Educacionais”, destaca que, “para alguém conseguir a habilidade de aplicação em relação a um dado conteúdo, terá de antes adquirir as habilidades do conhecimento e compreensão” (RODRIGUES JÚNIOR, 2016, p. 16). O Diário de bordo foi criado pensando neste aspecto e partindo da necessidade evidenciada na minha prática com a aplicação do caso 5 em 2019 em Maringá<sup>38</sup>. Seu objetivo é dar subsídio ao aluno no processo de organização do

<sup>38</sup> Minha análise para alteração no caso 6 partiu da minha experiência preliminar a partir da aplicação do caso 5. Escolhi ele, porque a temática abordada nesta WebQuest vinha de encontro com o conteúdo que estava abordando com uma das minhas turmas naquele período letivo de 2019. E eu optei por ter uma experiência prática com a metodologia antes de iniciar propriamente dita a pesquisa e a construção do minha WebQuest, caso 6 do site.

conteúdo investigado para propiciar melhor compreensão, porque “quando aprendemos algo, geralmente um ou mais domínios são mobilizados” (RODRIGUES JÚNIOR, 2016, p. 7).

Figura 13 — Como e o que será avaliado / Site Janela para a história

| COMO E O QUE SERÁ AVALIADO:  |         |
|--|---------|
| Desempenho e conclusão do Game.  | Até 30% |
| Produção de um desenho.  | Até 30% |
| Elaboração da Carta, observando: clareza da informação, criatividade e argumentos que provem a existência da cidade histórica. | Até 40% |

Pistas para investigação

Fonte: Universidade Estadual do Paraná (2021)

Figura 14 — Pistas para investigação/Site Janela para a história

PISTAS PARA INVESTIGAÇÃO

A partir daqui a gente se separa... Vocês precisam seguir as ETAPAS abaixo para investigar a história de Villa Rica del Espiritu Santo.

Ei, e não se esqueçam de registrar no seu DIÁRIO DE BORDO o que descobrirem sobre cada uma das pistas.

Vamos mandando mensagens no grupo com as orientações de cada etapa. Tchau pessoal!!!

A gente se vê no final desta investigação.

A CIDADE | OS RIOS | ARQUITETURA E ARTEFATOS | OS ÍNDIOS | OS BANDEIRANTES

Fonte: Universidade Estadual do Paraná (2021)

O intuito é que o tema proposto chegue ao leitor/aluno com linguagem mais próxima da sua realidade. Depois desse primeiro momento, o aluno passa por etapas e em cada uma delas há pistas para a investigação sobre Villa Rica del Espiritu Santo.

Como é possível observar na imagem acima (Figura 14), logo abaixo das personagens, o aluno já consegue verificar quais serão as etapas que ele deverá acessar para seguir as pistas. Depois ela permanece selecionada em rosa, como é possível observar na imagem seguir (Figura

15) para que o aluno não se perca na investigação, caso precise retomar alguma pista ou avançar para outra.

Figura 15 — Pistas para investigação/Site Janela para a história

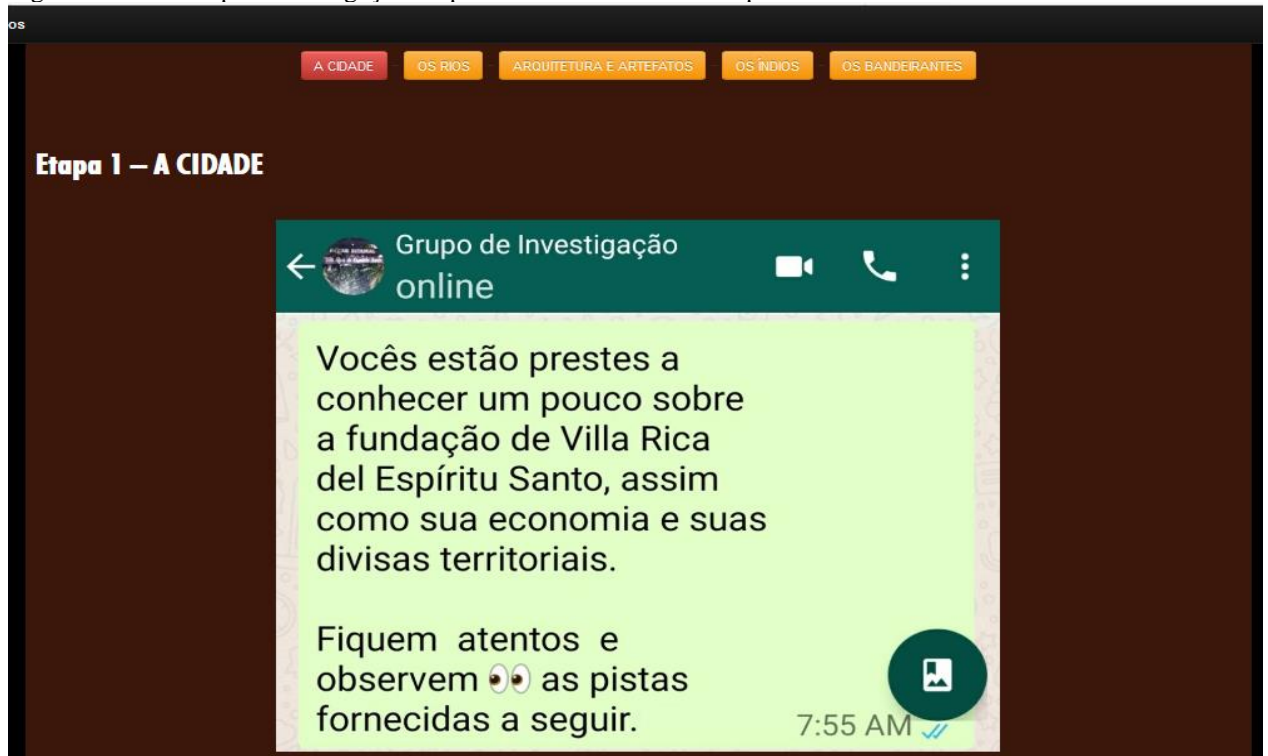


Fonte: Universidade Estadual do Paraná (2021)

A cidade, os rios, a arquitetura e artefatos, os índios e os bandeirantes – em cada um desses momentos os alunos são direcionados às pistas com *links*. Cabe salientar que, em relação aos materiais encontrados na rede, é comum haver equívocos. As matérias encontradas tratam de Villa Rica como uma redução jesuítica, e não como uma cidade espanhola. Daí a necessidade da elaboração de materiais: “nos casos em que o assunto trabalhado não possui uma riqueza de referências na internet, podem ser associadas materiais impressos, bem como, ser o próprio professor a desenvolver novos materiais para disponibilizar na *Web*” (BOTTENTUIT JUNIOR, SANTOS, 2014, p. 4).

No início de cada uma das etapas, as informações são passadas pelo grupo fictício de WhatsApp (Figura 16) com o intuito de despertar o sentimento colaborativo entre os alunos utilizando-se uma linguagem virtual, mesmo que as tarefas tenham sido pensadas para serem executadas de forma individual.

Figura 16 — Pistas para investigação/Etapa 1 – A cidade/Site Janela para a história



Fonte: Universidade Estadual do Paraná (2021)

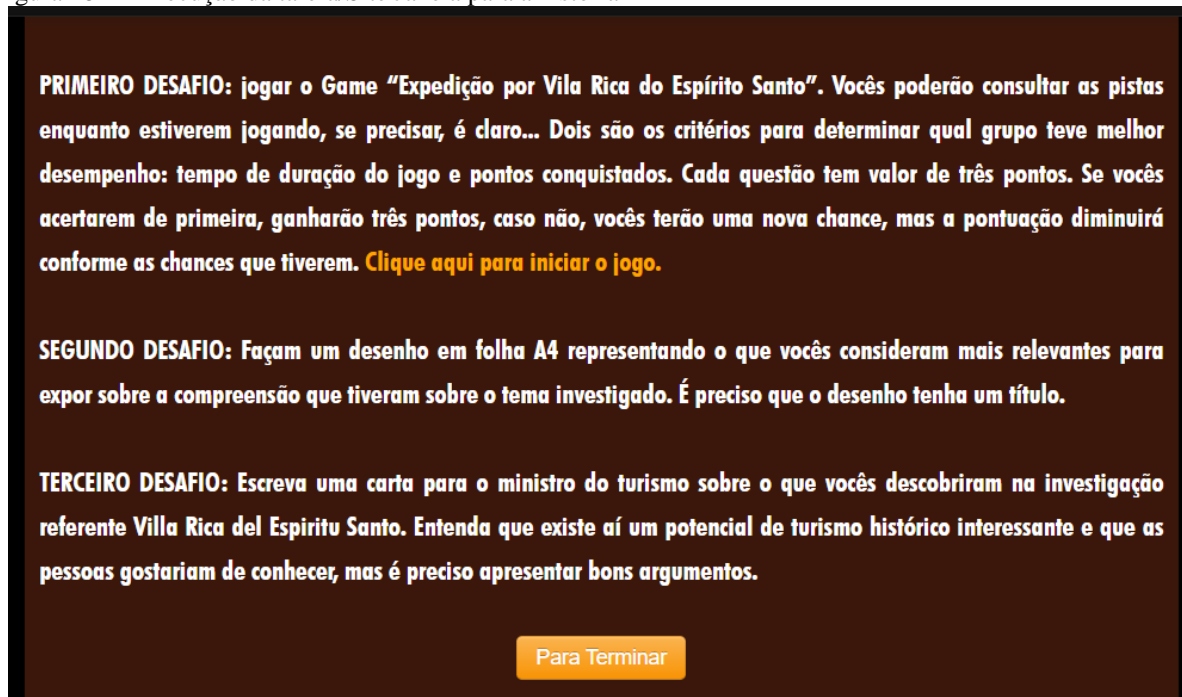
Concluída a investigação das cinco etapas, os alunos serão levados à “Execução da tarefa” (Figuras 17 e 18).

Figura 17 — Execução da tarefa/Site Janela para a história



Fonte: Universidade Estadual do Paraná (2021)

Figura 18 — Execução da tarefa/Site Janela para a história



Fonte: Universidade Estadual do Paraná (2021)

Conforme já mencionado, a primeira atividade dos alunos será jogar o *game* sobre Villa Rica. Ela deverá estimulá-los a revisar as pistas, retomando os principais pontos investigados: “jogar na aula de História é um belo exercício amoroso, uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento” (GIACOMONI; PEREIRA, 2013, p. 19). Para o aluno, o ato de jogar representa um aprender lúdico, divertido, mas isto não significa que seja uma atividade que esteja desprovida de conhecimento; muito pelo contrário: o objetivo é que ele seja reforçado. Assim, detalhes das pistas que passaram despercebidas pelos alunos são retomados quando eles estiverem jogando.

Como destacado por Faria (2021), além da pontuação de acertos, o *game* também foi pensado para que o professor pudesse observar o tempo gasto na execução e diagnosticar se realmente o aluno leu as questões, pois ele pode reconhecer os acertos e a quantidade de alternativas que o aluno tentou até chegar à resposta correta. O *game* desenvolvido por Alex Vinicius Faria tem:

um placar com a pontuação do estudante que informa o tempo gasto na execução do Game. Essa pontuação é formada pela composição de acertos e erros obtidos pelos estudantes, compõe-se da seguinte forma: cada acerto a pontuação do estudante é incrementado em 50 pontos e a cada alternativa respondida incorretamente são retirados 10 pontos. Sendo assim, a pontuação máxima do jogo é de 1300 pontos (FARIA, 2021, p. 112).

Não existe percurso diferente a ser seguido pelos alunos no game, pois o objetivo é justamente que percorram a mesma sequência das pistas de investigação realizada ao longo da pesquisa na WebQuest. O obstáculo enfrentado pelo aluno ao longo do processo é responder corretamente às questões. Somente assim ele passará para próxima fase, contudo, tais fases não são constituídas por níveis de dificuldade diferentes.

No segundo desafio, o aluno é levado a produzir um desenho com base naquilo que se evidenciou com a investigação na WebQuest. Por fim, o terceiro desafio é o aluno construir sua própria narrativa. Com ele se avaliam quais elementos priorizou para formular seus argumentos. Na organização das tarefas, foram levadas em consideração as diferentes habilidades presentes em uma sala de aula.

No último subcapítulo, apresentarei de forma breve o tema Villa Rica del Espiritu Santo e sua relevância para elaboração de material didático, levando em conta que, mesmo em se tratando de um tema aparentemente de História local, pode e deve ser trabalhado sem ser desvinculado da História nacional e das Américas.

### **3.2 O tema**

Villa Rica del Espiritu Santo foi uma cidade fundada pelos espanhóis em 1570 sob o comando do capitão Ruy Diaz de Melgarejo. A região passou a ser caracterizada como hispano-guarani. No entanto, em 1632 ela foi destruída por bandeirantes paulistas em uma expedição conduzida por Antônio Raposo Tavares. As ruínas existem até hoje e estão localizadas nas proximidades da atual área urbana do município de Fênix. Em 1955 foi fundado o Parque Estadual de Villa Rica do Espiritu Santo<sup>39</sup> com o propósito de preservar a paisagem natural, o ecossistema e os vestígios arqueológicos da antiga Villa Rica.

Pouco encontramos nos livros didáticos sobre o Paraná espanhol. Com o Tratado de Tordesilhas celebrado entre Portugal e Espanha, apenas o litoral do atual território paranaense ficou para Portugal. A porção de território a oeste do Estado do Paraná pertencia à Espanha e a região era chamada de Província Del Guairá e tinha Assunção como capital.

Na Província del Guairá, região que fazia parte do Vice-reino do Peru e que em 1593 ficou subordinada ao governo geral do Rio de La Plata, foram fundadas três cidades: a primeira, em 1554, chamada de Ontiveros, às margens do rio Paraná; em 1556, a Ciudad Real, onde hoje

---

<sup>39</sup> O parque localizado no município de Fênix recebe o nome em português “Parque Estadual Vila Rica do Espírito Santo”, diferente da nomenclatura adotada por esta pesquisa, que utiliza o termo em espanhol “Villa Rica del Espiritu Santo”.

está localizado o município de Terra Roxa e, por fim, em 1570, Villa Rica del Espiritu Santo, que, após um surto de varíola, foi transferida para a confluência do rio Ivaí e Corumbataí em 1589 (PARELLADA, 2014).

Figura 19 — Localização geográfica dos rios



Fonte: Universidade Federal do Paraná ([201?])

Em 1542, a região integrava o Vice-reino do Peru e, em 1593, do Governo Geral do Vice-reino de La Plata e, em 1617, do Governo Geral do Paraguai. Com o intuito de povoar a região, encontrar metais, explorar o trabalho dos nativos da região e conquistar uma saída para o Atlântico, os espanhóis fundaram vilas, entre as quais Ontiveros (1554), Ciudad Real del Guairá (1556) e Villa Rica del Espiritu Santo (1570) (PARELLADA, 2014).

Sobre Villa Rica del Espiritu Santo, em “fevereiro de 1570, o capitão Melgarejo fundou uma comunidade a leste de Ciudad Real, num local onde suspeitavam haver minas de ouro” (PARELLADA, 2014, p. 33). Mas encontraram apenas ferro, e a cidade ficou conhecida como Tambo das Minas de Ferro, que hoje é o município de Nova Cantu-PR. Uma epidemia de varíola causou a morte de muitos nativos guaranis e espanhóis e fez com que o Capitão Ruy Díaz de Guzmán, a mando do governador, optasse por transferir a Villa Rica daquela região.

La primera fundación de la Villa Rica del Espíritu Santo se hizo en la Pascua del Espíritu Santo de 1570, al este de Ciudad Real, a sesenta leguas de ella, en un campo abierto, el de Cuaracybera, lugar de las minas, tierras de los Ybarayás. Más tarde, Ruy Díaz de Guzmán la trasladó hacia el interior, sobre el Huybay (= Ivaí), cerca de la confluencia del Curimbatay (CARDOZO, 1970, p. 57)<sup>40</sup>.

<sup>40</sup> Tradução: A primeira fundação da Villa Rica del Espíritu Santo foi feita na Páscoa do Espírito Santo de 1570, a leste de Ciudad Real, a sessenta léguas dela, em campo aberto, o de Cuaracybera, lugar das minas, terras dos

Portanto, a segunda fundação de Villa Rica del Espiritu Santo ocorreu em 1589 na confluência dos rios Corumbataí e Ivaí, a 168,8 km da primeira e atual cidade de Fênix. As ruínas estão localizadas ao norte do município, a menos de 3 km da cidade.

Os bandeirantes paulistas avançaram em direção à Província del Guairá em 1632, na região do atual território paranaense, em busca de mão de obra indígena. Chegando lá, sitiaram Villa Rica por alguns meses: os habitantes guaranis foram levados como escravos, e os espanhóis e mestiços hispanos sobreviventes se refugiaram a oeste, nas barrancas do Rio Paraná. Com a notícia do cerco, os habitantes de Ciudad Real, outra cidade espanhola no Paraná, abandonaram a região; assim, a província do Guairá ficaria nas mãos dos bandeirantes paulistas.

Villa Rica passou a ser notícia em 1770, após uma expedição comandada por Francisco Lopes da Silva, quando o governador da capitania de São Paulo era D. Luís Mourão. O momento de descoberta das ruínas foi relatado em carta escrita em 1771 pelo Tenente-coronel Affonso Botelho de Sampaio e Souza. As primeiras escavações no local foram realizadas em 1865 pelos irmãos Joseph e Franz Keller. Entre descobertas e achados sobre a antiga cidade, também encontraram ruínas de uma aldeia de índios Kaingang (PARELLADA, 2014).

A história de criação do Parque Estadual Vila Rica do Espírito Santo remete à Lei Estadual nº 33, de 17 de janeiro de 1948. Esta lei definia dez áreas como Reservas do Patrimônio Histórico e Florestal do Estado, e uma dessas continha as ruínas da antiga cidade espanhola Villa Rica e foi a única que se preservou. Entretanto, em 1950, foi aberta uma estrada passando pelo meio das ruínas e ela só foi fechada na década de 70, depois que trabalhos de pesquisa arqueológica foram feitos por pesquisadores do Museu Paranaense. E a Reserva Estadual de Vila Rica do Espírito Santo foi criada pelo Decreto 6.125 de 16 de fevereiro de 1983 (PARELLADA, 2014, p. 234-235).

Esta área é protegida por legislação desde 1948, mas somente em 1983 tornou-se um Parque, além da rica fauna e flora possui um museu arqueológico que foi criado em 1990, resultado das constantes pesquisas do Museu Paranaense desde 1956 (MUSEU PARANAENSE, 2016).

---

Ybarayás. Mais tarde, Ruy Díaz de Guzmán mudou-se para o interior, no Huybay (= *Ivaí*), perto da confluência do Corumbataí (CARDOZO, 1970, p. 57, tradução nossa).

Figura 20 — Entrada do Parque Estadual Vila Rica do Espírito Santo



Fonte: Fotografia Alex Vinicius Faria, arquivo pessoal

No ano de 1954, pesquisadores da Universidade do Paraná iniciaram visita técnica na região. Em 1959/60, os arqueólogos Oldemar Blasi e Igor Chmys realizaram pesquisas arqueológicas. A partir de 1986, a equipe do Setor de Arqueologia do Museu Paranaense iniciou um novo mapeamento das ruínas (PARELLADA, 2014).

Os vestígios arqueológicos demonstram que a cidade possuía uma disposição muito semelhante à das cidades espanholas, em forma de xadrez, segundo “modelo codificado na lei de 1573 de Felipe II, considerando a primeira lei urbanística da Idade Moderna” (PARELLADA, 2014, p. 220). Também foram encontradas outras evidências da presença dos espanhóis e indígenas, ruínas de construção de casas e igreja, telhas coloniais, artefatos de metais, vasilhames, entre outros. As peças encontradas estão expostas no Museu Paranaense e algumas no próprio Museu de Villa Rica.

São poucas as pesquisas existentes sobre este tema. Destaco estudos de Ramón Idalecio Cardozo (1970), Jurandir Coronado Aguilar (2002), Cláudia Inês Parellada (2014), Suelen Andrade Cardoso (2015) e produção didático-pedagógica de Vera Lúcia Dourado Vieira (2009). As pesquisas de Cardozo (1970) contribuíram para a compreensão de vários aspectos sobre a província espanhola, pois traçaram um roteiro completo do processo de ocupação e colonização do Guairá. Ele retificou a data de fundação de Villa Rica e evidenciou características econômicas, sociais e políticas. Aguilar (2002) fez um trabalho de análise das fontes, como cartas, mapas e ensaios de época. O autor tratou da história da evangelização feita pelos jesuítas no início do século XVII no Guairá. Contextualizou o período filipino da história da Espanha XVI-XVII e abordou o papel da Companhia de Jesus no Guayrá.

Parellada (2014), em pesquisa de Mestrado em Antropologia Social na Universidade Federal do Paraná em 1997, mapeou os achados arqueológicos de Villa Rica, reflexo da ocupação espanhola nos séculos XVI e XVII. Parellada objetivou desenvolver um sentimento de proteção do patrimônio arqueológico encontrado na área pela população local. O estudo foi desenvolvido por meio de entrevista com a população local e escavações arqueológicas. Foram entrevistadas 44 pessoas de 10 a 74 anos para avaliar a presença da cidade espanhola na memória coletiva da comunidade e suas representações.

A dissertação de Suelen Cardoso, por sua vez, foi defendida em 2015 na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e teve como objetivo investigar os motivos que deram origem à fundação de Villa Rica e as estratégias de defesa utilizadas pelos quairenhos. Cardoso reconstruiu o contexto partindo de fontes primárias, como documentos expedidos de Assunção, documentos reunidos nos manuscritos da coleção de Angelis do século XVI e XIX e documentos da coleção “Jesuítas e Bandeirantes no Guairá 1594-1640” e da produção historiográfica.

Por fim, a pesquisa de Vieira (2009), que resultou em um artigo e uma unidade didática, foi desenvolvida pelo Programa de Desenvolvimento Educacional<sup>41</sup> (PDE). Ela teve como objetivo desenvolver uma identidade local, destacando a importância do patrimônio histórico-cultural de Villa Rica do Espiritu Santo. Vieira construiu uma sequência didática para explorar a temática com base em estudos teóricos, entrevistas, excursões, pesquisa, seminário, debate e exposição de materiais. Esta sequência didática proposta por Vieira fica restrita às escolas locais da região de Fênix. A metodologia organizada por ela pode ser utilizada para outros contextos que propiciem o acesso dos alunos à visitação e coleta de dados. Sendo assim, no que diz respeito ao estudo sobre as ruínas de Villa Rica, o desenvolvimento de uma WebQuest tem o intuito de tornar sua história mais próxima dos alunos, professores e qualquer usuário da metodologia que não seja da região: “Afinal, tanto os vestígios da cidade colonial espanhola de Villa Rica del Espiritu Santo como todo o patrimônio arqueológico e natural da região representam um tesouro herdado, uma riqueza não só dos cidadãos de Fênix, mas de toda a humanidade” (PARELLADA, 2014, p. 273).

---

<sup>41</sup> Programa de formação continuada destinado exclusivamente para professores para quadro próprio do magistério da educação básica do Paraná. Regulamentado pela Lei Complementar n° 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica por meio de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 17 out. 2020.

Levando em consideração a escassa bibliografia sobre a área e ainda mais de materiais didáticos sobre a História do Paraná para os professores de História da Educação Básica, construir uma WebQuest sobre a temática ajuda a melhorar este cenário. O objetivo é desenvolver nos alunos uma releitura da questão do patrimônio e identificar novas formas de preservação de elementos antes desconsiderados. Segundo Fonseca (2003), é preciso que se formulem e implementem políticas que tenham como finalidade enriquecer a relação da sociedade com seus bens culturais, sem que se perca de vista os valores que justificam a preservação.

É claro que o tema Villa Rica del Espiritu Santo, não diz respeito somente à parte da História do Paraná Espanhol, mas também à História do Brasil, quando abordamos a chegada de portugueses e espanhóis no nosso continente nos séculos XV e XVI. Como consequência desse conflito de interesses, foi estabelecido o Tratado de Tordesilhas, que dividiu essas terras. Trabalhar a forma de povoamento e exploração do território brasileiro também implica demarcar para o aluno que nem todo este território era ocupado por portugueses.

Além das capitâneas hereditárias no leste dominado pelos portugueses, é preciso abordar a porção oeste, o adelantado, na região explorada pelos espanhóis. É preciso pontuar com os alunos que a maior porção do território paraense estava sob domínio dos espanhóis e integrava a Província del Guairá. Isto implica trabalhar com material que traga evidências dessa presença espanhola na região, como, por exemplo, as ruínas da cidade de Villa Rica, que é uma das três cidades espanholas fundadas na Província del Guairá, parte do atual Estado do Paraná.

Conforme exposto, é inevitável abordar a temática sem fazer uma relação com a História Nacional e das Américas. O conteúdo específico da aula é “Espanhóis no Paraná e fundação de Villa Rica del Espiritu Santo”, que parte do conteúdo geral “Povoamento e exploração do território brasileiro pelos espanhóis”, trabalhado no primeiro trimestre com alunos do 2º ano do Ensino Médio. Portanto, é fundamental estabelecer relações históricas, atentando para suas especificidades para aproximar melhor os conteúdos estudados aos alunos.

No plano de trabalho docente (Anexo D), além do conteúdo geral e específico, pontuo: conhecimentos prévios; objetivos de conhecimento; o objetivo da aprendizagem; encaminhamento metodológico; avaliação e seus critérios; relação da aula com o desenvolvimento das competências, tanto específicas como gerais; descritores e as referências. Nas referências, o professor também pode encontrar em manual de como elaborar sua própria WebQuest. O professor que for aplicar a WebQuest sobre Villa Rica Del Espiritu Santo poderá partir do PTD que se encontra em anexo ou realizar adaptações que julgar necessária conforme objetivos previstos com a aula.

## CAPÍTULO 4

### CULTURA JUVENIL, SUJEITOS DA APRENDIZAGEM E PERCURSO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

“Para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João”  
(CAIMI, 2009, p. 111)

Organizo este quarto capítulo em duas partes. Em ambas, analiso os dados coletados por meio de questionário de sondagem com os sujeitos do processo. Minha fundamentação para esta análise parte das contribuições de Flávia Eloise Caimi (2006, 2009, 2015) no que se refere à importância de se conhecer a quem se vai ensinar, levando em consideração sua importância no processo de ensino-aprendizagem e do aporte de Juarez Dayrell (2003, 2007), que compreende os jovens como sujeitos sociais, que constroem suas próprias formas de relação com o outro e com o seu espaço de representação, ou seja, um ser singular com historicidade própria.

Na primeira parte, contextualizo o leitor sobre a primeira fase da pesquisa, realizada em 2017<sup>42</sup>. Apesar de a aplicação do questionário de sondagem não ter sido realizada por mim, mas por Hahn, tive acesso a todas as informações para análise do material, que serviram de parâmetro para que pudesse pensar na construção da metodologia deste estudo em parceria com o pesquisador Faria (2021).

A segunda parte está subdividida em duas. Na primeira, de caráter informativo, trato brevemente sobre o Colégio Estadual Santo Inácio de Loyola, localizado no município de Fênix - PR, estabelecimento de ensino em que ocorreu a pesquisa<sup>43</sup>. Na segunda, analiso as informações coletadas por mim em 30 abril de 2021 sobre o perfil dos jovens sujeitos participantes da pesquisa, alunos do 2º ano do Ensino Médio do referido colégio, juntamente com alguns dados coletados em 2017.

Também trago alguns apontamentos sobre o ensino remoto pela percepção dos próprios sujeitos desta pesquisa. Analiso suas percepções de ensino-aprendizagem neste contexto atípico devido à pandemia global de covid-19 que nos assola desde o início de 2020. Compreendo que “os jovens não são apenas objeto da observação, mas pessoas em relação com aquele que observa” (DAYRELL, 2003, p. 44). Comungo das ideias de Dayrell, que afirma que os jovens

---

<sup>42</sup> Esta pesquisa seria desenvolvida com alunos das cinco escolas das mesmas cidades que foram investigadas em 2017. São elas: Barboza Ferraz, Corumbataí do Sul, Engenheiro Beltrão, Fênix e Quinta do Sol. Porém, diante do contexto de ensino remoto, optou-se por aplicar a metodologia apenas em uma escola, a de Fênix. O critério foi o fato de as ruínas de Villa Rica Del Espiritu Santo estarem localizadas no município.

<sup>43</sup> A pesquisa não ocorreu literalmente no colégio. Devido ao momento de ensino remoto, a aplicação foi realizada em sala de aula virtual via aplicativo Google Meet, utilizado desde 2020 pelos professores do Estado do Paraná.



A sondagem sobre o perfil dos alunos dessas localidades ajudou não somente na construção do material, como também na compreensão do contexto regional e socioeconômico, tendo em vista que, além de pensar nas contribuições da metodologia WebQuest para o ensino de História, a presente pesquisa está relacionada a um objetivo maior, que é divulgar a importância histórica de Villa Rica e, conseqüentemente, incentivar o turismo nessa região para seu desenvolvimento para a geração de empregos.

Os dados foram coletados em 2017 com 319 alunos do nono ano dos períodos matutino e vespertino nas seguintes escolas dos municípios citados:

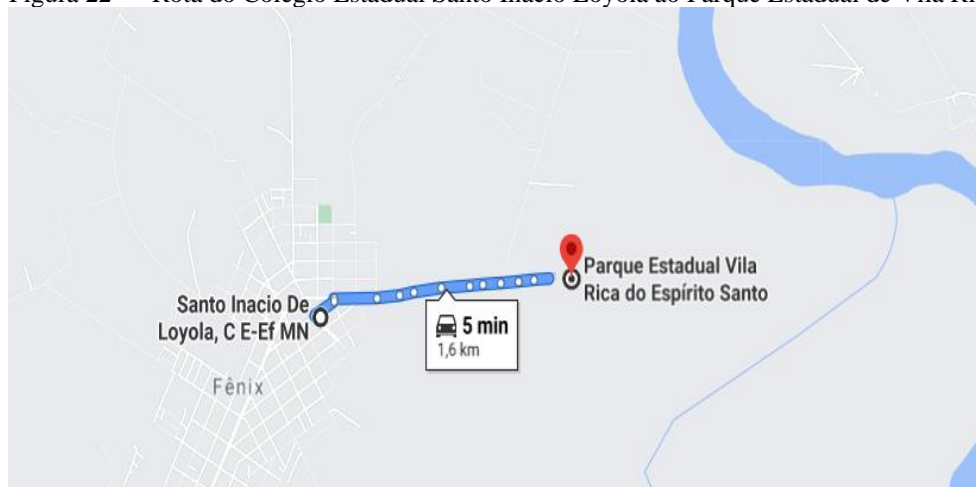
Quadro 4 — Relação município-escola

| Município          | Escola                                  |
|--------------------|---|
| Engenheiro Beltrão | Colégio Estadual Arthur Ramos           |
| Quinta do Sol      | Colégio Estadual São Judas Tadeu        |
| Fênix              | Colégio Estadual Santo Inácio de Loyola |
| Barboza Ferraz     | Colégio Estadual Luzia Garcia Villar    |
| Corumbataí do Sul  | Colégio Estadual de Corumbataí do Sul   |

Fonte: Dados da pesquisa de 2017

Nesta coleta de dados, identificou-se que 77,85% dos alunos não sabiam da existência dessas ruínas da antiga cidade espanhola. Considerando apenas os dados coletados com os alunos do Colégio Estadual Santo Inácio de Loyola, localizado no município de Fênix, 41% não as conheciam, mesmo as ruínas estando tão próximas desta cidade. O Parque Estadual de Vila Rica do Espírito Santo fica a 1,6 km de distância do colégio local, que não leva mais de 5 minutos de carro ou 20 minutos a pé para ser percorrida.

Figura 22 — Rota do Colégio Estadual Santo Inácio Loyola ao Parque Estadual de Vila Rica do Espírito Santo



Fonte: Google Maps (2022)

O Parque além de trilhas de caminhada, possui um Museu de História Natural e Arqueológico, inaugurado em 1990, com assessoria do Museu Paranaense. O público não tem acesso ao local onde se encontram as ruínas, apenas ao parque e ao museu.

Figura 23 — Museu de Fênix-Paraná



Fonte: Museu Paranaense (2016)

Os dados de 2017 foram coletados com auxílio da plataforma Survey Monkey<sup>46</sup>, um questionário preestruturado dividido em quatro partes: 1. Levantamento de dados sobre o perfil do aluno; 2. A relação dos alunos com a informática e internet; 3. Relação entre o ensino de História e a internet; 4. Informações de conhecimento dos alunos sobre Villa Rica del Espiritu Santo.

A parte 1, Levamento de dados sobre o perfil do aluno, mostrou que grande parte estuda no período matutino (62,38%), sendo que 76,18% são da zona urbana, a grande maioria está na idade série adequada (73,98%) e 98,75% sempre estudaram em escola pública.

Na parte 2, Relação dos alunos com a informática e internet, identificou-se que 70,29% possuem internet em casa e 86,26% deles a acessam pelo *smartphone*, o que levou a adequar o site Janela para história e pensar em um *game* no caso 6 que fosse fácil para eles executarem pelo celular. O acesso pelo computador de mesa aparece em segundo lugar, mas bem distante (6,07%), seguido de notebook (3,19%), tablet (0,32%) e 4,15% não utilizam nenhum tipo de recurso para acessar a internet em casa.

Quando questionados sobre com que frequência acessam a internet para estudar, apenas 10,54%, responderam “sempre” (ver Tabela 2). Apesar de não ser um hábito frequente utilizar a internet para estudar, 14,81% responderam que o fazem frequentemente; 55,97%, às vezes; 10,54%, quase nunca e 8,31%, uma proporção pequena, nunca. Os que nunca acessam somados

<sup>46</sup> Survey Monkey é uma ferramenta que permite fazer pesquisas online. Foi fundada em 1999 por Ryan Finley.

aos que acessam quase nunca são 18,85%. Se subtrairmos estes dos 29,71% de alunos que afirmaram não possuir acesso à internet em casa, temos 10,85% de alunos que, mesmo não possuindo acesso à internet em sua residência, responderam que a acessam às vezes, frequentemente ou sempre para estudar. A hipótese é que esses alunos estejam se referindo a momentos na escola ou até mesmo na casa de algum amigo ou parente.

Isso reforça a ideia de que os alunos possuíam interesse em utilizar a *web* para estudar seja acessando sites de busca, jogos virtuais ou qualquer outra ferramenta que a rede de informações pode proporcionar. Acessar a internet de alguma forma no cotidiano acaba sendo um elemento que marca uma identidade de ser jovem em determinados grupos.

Outro elemento observado foi a frequência com que utilizavam o laboratório de informática da escola: 2,32% afirmaram que nunca o faziam; 28,43%, quase nunca; 41,85%, às vezes; 5,75%, frequentemente, e 0,64%, sempre. É nítido que esse pouco acesso ao laboratório é causado na maioria das vezes por empecilhos técnicos, como computadores travados, falta de acesso à internet, sem contar a falta de profissionais para este setor em muitas escolas, o que dificulta agendar a sala para utilizá-la.

Porém, as práticas que visem ao bom uso desses recursos devem ser consideradas, até mesmo porque o uso dos recursos tecnológicos nas escolas sofreu o que chamo de “aceleramento” durante o período de pandemia. A implementação do ensino remoto e o ensino híbrido que estamos vivenciando era algo inimaginável para aquele momento, quando ocorreu a aplicação desta sondagem em 2017.

Também foram verificadas as habilidades que os alunos possuíam ao utilizar o computador, e depois, suas habilidades de navegação na internet. Os alunos responderam ter maior facilidade em atividades que envolvem a internet, como busca no Google, participar de redes sociais, baixar e instalar programas, criar e atualizar blogs, postar filmes e vídeos, do que em tarefas como criar ou mover um arquivo ou pasta, escrever utilizando um editor de texto ou usar programa de multimídia (de som e imagem). Esses resultados já eram esperados. Os adolescentes possuem mais facilidade para manusear aplicativos e programas que oferecem maior interação que um editor de texto – uma característica muito comum entre os nativos digitais e os *Homo zappiens*.

Na parte 3, Relação entre o ensino de História e a internet, foram colocadas as seguintes perguntas: “Você considera a internet importante para aprender História?; Você considera possível aprender História recorrendo às informações disponíveis na internet? Você considera importante estudar História para a vida? Quais as formas que a História aparece em que você mais confia? Quais as formas que a História aparece que mais lhe agradam?”.

Os resultados das cinco questões são apresentados respectivamente nas Tabelas 3, 4, 5, 6 e 7 para permitir uma análise entre os dados coletados em 2017 e em 2021<sup>47</sup>. Antecipo que os dados mostram que os alunos sabem que a internet é importante para aprender História, respondem ter interesse em aprender utilizando-a e demonstram muita confiança no que o professor ensina.

Sobre o que normalmente acontece nas aulas de História, predominou a aula expositiva (47,99%), utilização do livro didático (46,64%) e pesquisa em outras fontes (23,15%). Sabemos da necessidade e da importância de desenvolver metodologias que fujam da centralidade do professor como único detentor do conhecimento. Não existe nada de errado com as aulas expositivas; eu as considero essenciais no processo de ensino-aprendizagem. Porém, “é preciso o protagonismo do professor na promoção de situações educativas que favoreçam habilidades de pensamento” (CAIMI, 2009, p. 65). Se as aulas expositivas acontecem em conjunto com outras estratégias, elas podem proporcionar maior autonomia aos alunos no processo ensino-aprendizagem e ser mais significativas.

O intuito da parte 4, Conhecimento dos alunos sobre Villa Rica del Espiritu Santo, foi verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema proposto e qual o grau de interesse no estudo da História. As preferências de interesse dos alunos foram: conhecer a História de outros lugares do mundo (40,60%), a História do Brasil (37,25%), a História de países da América Latina (22,15%), a História do Paraná (19,80%) e a História da cidade onde vivem (19,80%).

Como já mencionado, 77,85% dos alunos investigados afirmaram não conhecer que há mais de 400 anos existiu uma cidade espanhola no atual município de Fênix. Os alunos desconhecem sua própria história. Considero que os alunos demonstram maior interesse por uma História global porque não compreendem a importância da História local como parte de um contexto maior.

Eles não se veem como sujeitos históricos, ou seja, não compreendem que também são parte da História e autores do processo de sua construção. Por essa razão, destaco a importância de trabalhar a partir de suas próprias vivências para que suas habilidades para aprendizagem se desenvolvam com maior naturalidade e organização e assim possam dar sentido ao que estudaram. Entretanto, quando questionados sobre o interesse em estudar sobre Villa Rica, 75,99% responderam que estavam interessados.

---

<sup>47</sup> Optei por discutir estes dados apenas nas tabelas comparativas no item seguinte, para didatizar os dados analisados e evitar a exaustão de leitura de porcentagem.

Todas as informações apresentadas proporcionaram um mapeamento da realidade e interesse dos alunos e deram condições para pensar a organização do material didático. Esta pesquisa entende aprendizagem conforme postulou Caimi (2006, 2009; UFVJM LAPEHIS, 2020): um fenômeno complexo e plural e que para ensinar História é preciso além de dominar o que se vai lecionar, é preciso compreender como ensinar, e conhecer a quem se vai ensinar. Compreendo que a incorporação de novas metodologias deve ocorrer após diversas reflexões que articulem teoria e prática levando em consideração o sujeito do processo. A principal proposta da metodologia WebQuest é justamente proporcionar ao professor a construção de seu próprio material didático visando às particularidades da sua turma e ao conteúdo a ser explorado.

A aplicação do material didático sobre Villa Rica del Espiritu Santo ocorreria quando os alunos estivessem no Ensino Médio. Porém, ocorreram contratempos, entre os quais a pandemia, e a aplicação não foi possível para esses alunos, já que eles concluíram o Ensino Médio em 2020, ano letivo em que a adesão às aulas online era muito pequena ou inexistente. E também não esperávamos que este momento de ensino remoto perdurasse tanto. A esperança de que a pandemia fosse controlada e de que o ensino presencial pudesse ser retomado era muito grande, mas não foi o que aconteceu na prática <sup>48</sup>.

Ano passado, 2020, tentei fazer uma aplicação-piloto com meus alunos do 2º do Ensino Médio, Colégio Estadual Tancredo de Almeida Neves, em Maringá, mas não consegui, já que a adesão à aula era muito pequena e esporádica. O professor Alex Vinícius Faria, que pesquisou a funcionalidade da metodologia e trabalhou comigo na estruturação deste caso, também não conseguiu aplicá-la com seus alunos do Estado. Portanto, aplicou-a com seus alunos do 4º ano do Instituto Federal de Assis Chateaubriand, onde lecionava a disciplina Tópicos Especiais em Linguagem de Programação. Obteve adesão e ótimos resultados nas produções dos alunos.

Portanto, não tendo sido possível a aplicação com os mesmos alunos de 2017, apliquei um novo questionário de sondagem, mas apenas com os alunos do Colégio de Fênix, apresentarei os resultados a seguir.

---

<sup>48</sup> O retorno presencial no formato híbrido foi gradativo e iniciou em cerca de 200 escolas estaduais do Paraná no dia 10 maio de 2021. Na escola em questão, o retorno só ocorreu após o recesso escolar, a partir do dia 21 de julho.

## 4.2 O estabelecimento de ensino e sujeitos da pesquisa em tempo de ensino remoto

### 4.2.1 Colégio Estadual Santo Inácio de Loyola

Localizado no município de Fênix-PR<sup>49</sup>, o colégio conta com 21 turmas com 427 alunos distribuídos em 6 turmas de Ensino Médio, 8 de Ensino Fundamental, 2 de atividades complementares e 5 de atendimento educacional especializado (PARANÁ, [20--]). Iniciaram suas atividades em 15 de fevereiro de 1962 nas salas do antigo Grupo Escolar Santo Inácio de Loyola. Em 1967 passou a funcionar em prédio próprio e somente em 1978 seu nome foi modificado, passando a ser chamado Colégio Estadual Santo Inácio de Loyola, e não mais Grupo Escolar (COLÉGIO ESTADUAL SANTO INÁCIO DE LOYOLA, 2020).

Figura 24 — Entrada do Colégio Estadual Santo Inácio de Loyola



Fonte: Paraná ([2008])

O colégio atende os alunos das zonas rural e urbana, ofertando anos finais do Ensino Fundamental, manhã e tarde, e Ensino Médio, manhã e noite. O colégio possui 14 salas de aula, sala de direção e equipe pedagógica e sala dos professores. Essa última é bem localizada e possui espaço suficiente para todos os professores; é nela que se realizam hora-atividade<sup>50</sup> e as reuniões. O colégio também conta com sala de recursos<sup>51</sup>, uma cozinha bem arejada, pátio escolar, laboratório de ciências, física e biologia, laboratório de informática, biblioteca, quadra

<sup>49</sup> De acordo com o último censo do IBGE, o município possui 4.802 habitantes. Distrito criado com a denominação de Fênix pela Lei Municipal nº 13, de 10-08-1954, subordinado ao município de Campo Mourão e elevado à categoria de município com a denominação de Fênix, pela Lei Estadual nº 4245, de 25-07-1960. Fênix está localizada a 428 km de Curitiba, na região Centro-oeste do Paraná. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/fenix/>. Acesso em: 31 Mar. 2020.

<sup>50</sup> **Hora-atividade:** previsto na Lei do Piso (11.738/2008) para que os professores de todo o país sejam remunerados pelo tempo de planejamento de suas aulas. No Paraná, em uma carga horária de 20 h/aulas semanais, 5 h/aulas são para planejamento, que devem ser cumpridas na escola em que o professor leciona.

<sup>51</sup> **Sala de recurso:** Espaço físico destinado ao atendimento de alunos em contraturno, que apresentam dificuldade de aprendizagem.

de esportes, banheiros, equipamentos de televisão, computador, aparelho de som, projetor multimídia e data show.

A escola possui 24 computadores, 32 netbooks, 8 projetores, 3 caixas de som e acesso à internet liberado para a utilização de professores e alunos<sup>52</sup>.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola (COLÉGIO ESTADUAL SANTO INÁCIO DE LOYOLA, 2020) a comunidade escolar é bastante diversificada em termos sociais, econômicos, culturais e educacionais, porém pode-se afirmar que existe um número considerável de alunos provenientes de famílias de baixa renda, que sobrevivem de serviços informais e que carecem de serviços sociais como o bolsa-família. O PPP (COLÉGIO ESTADUAL SANTO INÁCIO DE LOYOLA, 2020) do colégio também pontua o baixo nível de escolaridade das famílias. Outra constatação é a falta de acompanhamento dos pais na vida escolar dos estudantes.

#### 4.2.2 *Sujeitos da pesquisa*

Os dados de 2021 foram coletados pelo Google Forms<sup>53</sup>, disponibilizados no Google Classroom<sup>54</sup> e aplicados no primeiro encontro com a turma, ou seja, na primeira aula, que ocorreu no dia 30 de abril de 2021 utilizando o aplicativo Google Meet<sup>55</sup> para orientar os alunos.

Foi utilizado um questionário preestruturado com 36 questões divididas em quatro partes. Ele sofreu algumas alterações em relação ao aplicado em 2017 em virtude do novo cenário educacional. Questões sobre uso do laboratório de informática foram retiradas e questões que diagnosticassem percepções dos alunos sobre o ensino remoto foram acrescentadas. Ficou organizado da seguinte forma:

1. Levantamento de dados sobre o perfil do aluno;
2. A relação do aluno com a internet;
3. Relação com o ensino de História;
4. Ensino remoto e metodologia WebQuest.

---

<sup>52</sup> Todas as aquisições de 2021, para o novo formato de ensino híbrido.

<sup>53</sup> **Google Forms:** é uma ferramenta do Google que permite criar formulários, testes de múltipla escolha ou discursivos. É possível inserir fotos, vídeos.

<sup>54</sup> **Google Classroom:** é um recurso do Google Apps para a área de educação. Foi lançado para o público em 2014 e tem sido usado como sala de aula virtual pela Educação Estadual do Paraná desde abril de 2020, quando o ensino remoto teve início. É nesse espaço que a SEED faz as postagens diárias de atividades de frequência e é onde o professor interage com seus alunos por meio do mural, *links* para aulas online, realiza a postagem e a devolutiva das atividades e faz avaliações de todos os materiais utilizados nas aulas.

<sup>55</sup> **Google Meet:** ferramenta de videocomunicação desenvolvida pelo Google. Tem sido adotada como modelo institucional pelo Estado do Paraná para aulas online desde o início da pandemia, no primeiro semestre de 2020.

Trinta alunos participaram do questionário de sondagem. A turma possui 41 matriculados, cinco dos quais fazem as Trilhas de Aprendizagem<sup>56</sup> (atividade impressa) e outros 6 não participam das aulas. Segundo a professora regente Edacione Figueira Barbato, os alunos participantes das aulas online são 22; dentre os demais, um ou outro realizava uma atividade esporadicamente postada na sala de aula online (Google Classroom) e outros não haviam participado de nenhuma atividade até o momento. A hipótese levantada para esses 8 alunos terem respondido o questionário de sondagem, já que participar não lhes é algo habitual, é que eles foram movidos pela curiosidade. Nem todos que têm acesso à internet estão participando adequadamente das aulas remotas.

*1. Levantamento de dados sobre o perfil do aluno.* Constatei que os alunos participantes da pesquisa têm entre 15 e 17 anos de idade. Deles, 80% são do sexo feminino; 86,7% residem na zona urbana; 16,7% relataram ter ficado sem estudar ou ter sido reprovados e 90% sempre foram alunos de escola pública. Apenas três alunos responderam já ter estudado em escola particular em algum momento.

*2. A relação do aluno com a internet.* Identifiquei que 80% dos alunos estabelecem conexão com a internet via wi-fi; entretanto, 16,7% utilizam tanto o wi-fi quanto a internet da operadora de celular, e apenas um aluno respondeu que seu único meio de acesso é pelos dados móveis. A oscilação da internet dos alunos é muito comum nas aulas remotas. Percebo isso com meus alunos de Maringá e também tive alguns episódios com os alunos de Fênix durante a aplicação da pesquisa.

Também questionei desde quando possuem acesso à internet para verificar a porcentagem de alunos que teve que contratar plano de internet por causa do ensino remoto. Setenta por cento responderam que possuem acesso à internet há mais de 5 anos; 10%, entre 5 e 4 anos; 3,3%, entre 3 e 2 anos, e 16,7% somente desde o ano passado, ou seja, após o início do ensino remoto. Se formos avaliar esta turma, 5 alunos fazem atividades impressas. Segundo a professora regente, são alunos da zona rural que não possuem sinal de internet, ou seja, 12,2%, sem considerar que alguns possuem baixa participação ou nenhuma sem que tenha sido possível saber o motivo para tal. Em 2017, entre os alunos pesquisados apenas no colégio de Fênix,

---

<sup>56</sup> **Trilhas de aprendizagem:** é o material impresso disponibilizado para os alunos que não têm acesso às tecnologias. Estes devem assistir às “Aulas Paraná” que são transmitidas pela TV aberta para resolver as atividades. Os responsáveis devem buscar atividades impressas na sua escola semanal ou quinzenalmente, conforme a organização de cada escola e dos alunos. Existe um responsável em cada estabelecimento escolar que recebe as atividades e as separa por disciplina. Os professores buscam estas atividades nas escolas e as trazem para casa para correção e para poder acompanhar a aprendizagem dos alunos.

25,93% relataram não possuir acesso à internet, o que mostra que ocorreu um crescimento, mesmo que pequeno, do acesso à internet.

Quando questionados sobre o tipo de dispositivo que mais utilizam para ter acesso à internet e, conseqüentemente, às aulas, 93,3% responderam “celular”. Em 2017 essa taxa era 86,26% conforme os dados coletados nas cinco cidades, e 81,48% para os alunos apenas de Fênix. Percebe-se, então, o aumento do uso de *smartphone*. Um dos motivos é que em 2017 a sondagem foi realizada com alunos do 9º ano e está com alunos do Ensino Médio, que, por serem mais velhos, têm mais acesso a celulares. Outra razão é que o ensino remoto acelerou o processo de aquisição de *smartphones*. Muitas vezes mais de um membro da família precisa participar de aula online concomitantemente, e adquirir mais um celular era o mais econômico e fácil, além da opção de os pais emprestarem seus celulares aos filhos. Outro motivo é que o *smartphone*, por ser compacto, não precisa de muito espaço na casa para ser utilizado e, por estar sempre ligado, o acesso à internet é mais rápido.

Foi constatado que apenas 6,7% acessam a internet pelo notebook. Nos dados de 2021, o computador de mesa, que vinha em segundo lugar em 2017, desapareceu, assim como o tablet. Apesar de 50% dos alunos relatarem ter notebook e 10% ter computador de mesa, preferem acessar a internet pelo *smartphone*, seja para aulas ou para outros fins.

Referente à frequência de acesso à internet para realizar pesquisas escolares, todos os alunos relataram que em algum momento o fazem, conforme se pode observar na tabela abaixo.

Tabela 1 — Dados comparativos sobre a frequência com que os alunos acessam a internet para realizar pesquisas escolares

| <b>Respostas</b> | <b>Porcentual obtido das respostas dos alunos de Fênix 2021</b> | <b>Porcentual obtido das respostas dos alunos de cinco escolas - 2017</b> | <b>Porcentual obtido das respostas dos alunos de Fênix 2017</b> |
|------------------|---|---|---|
| Nunca            | 0,0   | 8,31  | 1,85  |
| Quase nunca      | 3,03  | 10,54   | 5,58  |
| Às vezes         | 40,37   | 55,80   | 51,83   |
| Frequentemente   | 43,3  | 14,81   | 25,93   |
| Sempre           | 13,3  | 10,54   | 14,81   |

Fonte: Dados das pesquisas de 2017 e 2021

Comparando os dados de 2021 com os de 2017, ocorreu um aumento de 3,3% na taxa de alunos considerando todas as escolas que acessam sempre e uma queda de 1,51% nos alunos do colégio de Fênix. A maior mudança está na taxa dos que acessam frequentemente a internet: 28,49% entre os alunos das cinco escolas e 17,37% em relação aos alunos da mesma escola. Na

investigação de 2021, somente um aluno declarou que quase nunca acessa a internet e somente um aluno respondeu que só tem acesso à internet com os dados móveis; todos os outros responderam: “às vezes”, “frequentemente” ou “sempre”.

Se considerarmos apenas as informações dos alunos da mesma cidade, é possível observar que ocorreu um aumento de “às vezes” para “frequentemente” dos que acessavam a internet. É importante lembrar que a aplicação do questionário aconteceu em momentos e contextos distintos de ensino, ou seja, em 2021 a aplicação ocorreu de forma remota. Sendo assim, não retrata a realidade da turma, já que nem todos os alunos participaram (26,8% ficaram de fora da sondagem, o que corresponde a 11 alunos: 5 por não terem acesso às tecnologias e 6 por motivos desconhecidos).

Tivemos um total de 93,3% dos alunos (2021) que consideram a internet importante e muito importante para aprender História. Apenas 6,7% consideraram que ela tem alguma importância. Em 2017, a taxa dos que consideram a internet importante ou muito importante para aprender História referente às cinco escolas era de 84,66% e referente apenas à Fênix, era de 92,6% (Tabela 2).

Tabela 2 — Você considera a internet importante para aprender História?

| <b>Respostas</b>    | <b>Porcentual nas respostas dos alunos de Fênix 2021</b> | <b>Porcentual nas respostas dos alunos de cinco escolas - 2017</b> | <b>Porcentual nas respostas dos alunos de Fênix 2017</b> |
|---------------------|--|--|--|
| Nenhuma importância | 0,0  | 0,32   | 0,0  |
| Pouca importância   | 0,0  | 4,15   | 0,0  |
| Alguma importância  | 6,7  | 10,87  | 7,40   |
| Importante          | 70   | 47,28  | 46,3   |
| Muito importante    | 23,3   | 37,38  | 46,3   |

Fonte: Dados das pesquisas de 2017 e 2021

Houve pouca alteração no quesito “a importância de aprender História pela internet”. Isso reforça que os alunos veem a internet não somente como mecanismo de entretenimento, mas também como uma ferramenta para o aprendizado, apesar de afirmarem que a utilizam muito mais para diversos fins do que para estudar.

Eles demonstram que têm interesse em aprender História utilizando a internet. Os alunos que responderam “grande interesse” e “interesse total” representam 73,3%, taxa que se assemelha à coletada com os alunos de Fênix em 2017, que foi de 70,37%, e das cinco escolas, que foi de 62,94%. Nota-se um pequeno aumento no interesse.

Além de verificar o interesse dos alunos em aprender História utilizando a internet, também busquei saber se eles consideram possível aprender História recorrendo a ela. Os dados

evidenciaram que 70% dos alunos consideraram que “sim”, é possível, respondendo “frequentemente” e “sempre”. Apenas um aluno (que representa 3,3% do total) respondeu “nunca”. Nenhum aluno respondeu “quase nunca” e 26,7% responderam “às vezes”. Estabelecendo uma comparação com os dados de 2017, temos uma taxa de 63,58% de alunos de 2017 das cinco escolas que responderam “frequentemente” e “sempre”. Nos dados de 2017, os alunos da cidade de Fênix que deram as mesmas respostas foram 75,93%, ou seja, os dados confirmam que os alunos continuam considerando possível aprender História utilizando a internet.

Tabela 3 — Você considera possível aprender História recorrendo às informações disponíveis na internet?

| <b>Respostas</b> | <b>Porcentual nas respostas dos alunos de Fênix 2021</b> | <b>Porcentual nas respostas dos alunos de 2017 cinco escolas</b> | <b>Porcentual nas respostas dos alunos de Fênix 2017</b> |
|------------------|--|--|--|
| Nunca            | 3,3  | 1,60   | 1,85   |
| Quase nunca      | 0,0  | 2,24   | 1,85   |
| Às vezes         | 26,7   | 32,58  | 20,37  |
| Frequentemente   | 33,3   | 26,20  | 18,52  |
| Sempre           | 36,7   | 37,38  | 57,41  |

**Fonte:** Dados das pesquisas de 2017 e 2021

No que diz respeito às habilidades com a internet – buscar informações na *web*, participar de redes sociais, baixar e instalar programas, criar ou atualizar blogs, canais e páginas na internet, postar filmes ou vídeos na internet –, os alunos declaram tê-las. Porém, a questão sobre suas habilidades no manuseio simples do computador foi retirada porque minha experiência docente me mostrou que eles fazem praticamente tudo pelo celular. No entanto, para atividades simples, como anexar atividade e baixar arquivos, alguns alunos continuam precisando da minha ajuda, como já havia sido identificado na sondagem de 2017.

Inegavelmente grande parte dos alunos entrevistados são o que Prensky (2001) chama de “nativos digitais”: aprendem com facilidade o que teoricamente seria algo mais complexo para os “imigrantes digitais”. Contudo, é nítido que a aprendizagem vem do que desperta mais interesse. Assim, possuem maior facilidade para fazer uma busca na rede e editar um vídeo do que formatar um texto no Word.

Não podemos desconsiderar suas diferentes habilidades e aqueles que destacam que não possuem nenhuma, ou seja, não é porque são jovens que eles terão o mesmo padrão: cada indivíduo é único e estabelece relações com seu meio de forma própria. Como afirma Dayrell (2007, p. 1110), porém, “jovens buscam marcar uma identidade juvenil”, e estas práticas

digitais fazem parte não só de uma identidade individual, mas também de uma representatividade coletiva deste grupo.

Essas práticas fazem parte da sua cultura juvenil, que vem se intensificando em tempos de pandemia, quando quase tudo passou a ser feito remotamente, pelos meios digitais. Arrisco dizer que muitos imigrantes digitais já estão praticamente nativos digitais, ou pelo menos foram obrigados a se familiarizar com o espaço virtual.

3. *Relação com o ensino de História:* quando questionados se consideram estudar História importante para a sua vida, a importância que atribuem à disciplina sofreu considerável diminuição. Em 2017, os alunos das cinco escolas e de Fênix que responderam “importante” e “muito importante” representavam respectivamente 78,29% e 92,59%. Na sondagem de 2021 foram 76,7%. O aumento está entre os alunos que responderam “alguma importância” (20%). E em 2017 essa taxa era de 16,78% nas cinco escolas e 7,41% em Fênix. A comparação dos resultados está na Tabela 4.

Tabela 4 — Você considera estudar História importante para a sua vida?

| <b>Respostas</b>    | <b>Porcentual nas respostas dos alunos de Fênix 2021</b> | <b>Porcentual nas respostas dos alunos de cinco escolas - 2017</b> | <b>Porcentual nas respostas dos alunos de Fênix 2017</b> |
|---------------------|--|--|--|
| Nenhuma importância | 0,0  | 1,01   | 0,0  |
| Pouca importância   | 3,3  | 4,03   | 0,0  |
| Alguma importância  | 20   | 16,78  | 7,41   |
| Importante          | 50   | 44,97  | 44,44  |
| Muito importante    | 26,7   | 33,22  | 48,15  |

Fonte: Dados das pesquisas de 2017 e 2021

A análise dos dados coletados, apesar de retratarem um contexto regional específico, confirmam minhas angústias apresentadas na introdução desta pesquisa, quando afirmo que cresce o abismo entre o que se ensina na aula de História e o que os alunos aprendem nela. A pesquisa mostra que a cada dia os alunos estão dando menos importância à disciplina.

A proposta de criar condições nas aulas de História que coloquem o aluno na situação de protagonista do processo com subsídios para que ele traga suas próprias percepções não é uma proposta específica da minha pesquisa, mas sim das pesquisas desenvolvidas no programa do ProfHistória. Repetidamente professores pesquisadores buscam no mestrado profissional fundamentar suas práticas de sala de aula de forma que consigam construir metodologias que levem os alunos a serem também protagonistas na sua aprendizagem. São professores que, assim como eu, se sentem incomodados com a disparidade entre o que se ensina e o que se

aprende em uma aula de História, como muito bem pontuado por Caimi (2015). Buscam investigar, desenvolver e testar novas metodologias que possam ser utilizadas nas escolas públicas para envolver os alunos no processo de construção do conhecimento e diminuir este abismo que vem crescendo consideravelmente.

No que diz respeito às formas em que a História aparece em que os alunos mais confiam, estão em primeiro lugar os museus e lugares históricos e a fala dos professores. Isso representa a confiança que os alunos têm nos lugares de memória e nos professores. A Tabela 5 abaixo apresenta as respostas dadas pelos alunos e a comparação com o resultado da sondagem de 2017.

Tabela 5 — Comparação entre as formas em que a História aparece em que os alunos mais confiam

| <b>Ordem de preferência</b> | <b>2021<br/>Escola de Fênix</b>                          | <b>2017<br/>Cinco escolas</b>     | <b>2017<br/>Escola de Fênix</b>  |
|-----------------------------|--|-----------------------------------|--|
| 1°                          | Museu e lugares históricos 90%                           | Museu e lugares históricos 42,28% | Museu e lugares históricos 51,85%  |
| 2°                          | Fala dos professores 80%                                 | Fala dos professores 32,21%       | Fala dos professores 40,74%  |
| 3°                          | Achados arqueológicos e documentários na televisão 66,6% | Achados arqueológicos 21,14%      | Fala dos adultos 29,63%  |
| 4°                          | Documentos diversos e livros didáticos 63,3%             | Livros didáticos 20,81%           | Achados arqueológicos, sites na internet e documentários na televisão 18,52% |
| 5°                          | Fala dos adultos 43,3%                                   | Fala dos adultos 20,47%           | Filmes 14,81%  |
| 6°                          | Filmes e séries 40%                                      | Filmes 17,11%                     | Livros escolares 12,96%  |
| 7°                          | Sites da internet 36,6%                                  | Documentários na televisão 16,78% | Documentários e novelas e minisséries 11,11%                                 |
| 8°                          | Romances históricos 30%                                  | Sites da internet 16,11%          | Romances históricos 7,41%  |
| 9°                          | Novelas e minisséries 23,3%                              | Documentos diversos 15,77%        | -  |
| 10°                         | -  | Novelas e minisséries 11,41%      | -  |
| 11°                         | -  | Romances históricos 9,40%         | -  |

Fonte: Dados das pesquisas de 2017 e 2021

As novelas e minisséries estão entre as formas em que os alunos menos confiam. Apesar de que em questões anteriores os alunos relataram que veem a internet como uma ferramenta para aprender História, ela não aparece como uma fonte confiável para eles. A internet caiu de

quarto para sétimo lugar na credibilidade dos alunos de Fênix, talvez por já terem mais maturidade e saberem que nem todas as informações postadas são verídicas.

Quando questionados sobre quais as formas em que a História aparece que mais lhes agradam, novamente museus e lugares históricos lideraram a lista, seguidos dos filmes. História oral, ou seja, a fala dos adultos, que aparecia em terceiro lugar na escolha dos alunos de Fênix em 2017, agora em 2021 ocupa o quinto lugar, permanecendo na mesma posição das cinco escolas de 2017. Sites da internet, que antes ocupavam o terceiro e o quarto lugares na lista de preferência dos alunos, agora está em oitavo lugar. Uma hipótese para isso é o fato de os alunos estarem numa fase em que usam a internet com frequência e ela não é mais tão novidade quanto antes. A Tabela 6 mostra a comparação entre os dados coletados em 2017 e os coletados em 2021.

Tabela 6 — Comparação entre as formas em que a História aparece que mais agradam aos alunos

| <b>Ordem de preferência</b> | <b>2021<br/>Escola de Fênix</b>                       | <b>2017<br/>Cinco escolas</b>                           | <b>2017<br/>Escola de Fênix</b>                 |
|-----------------------------|---|---|---|
| 1°                          | Museus e lugares históricos 90%                       | Museus e lugares históricos 50,67%                      | Museus e lugares históricos 68,52%              |
| 2°                          | Filmes e séries 73,3%                                 | Filmes 43,96%   | Filmes 66,67%                                   |
| 3°                          | História oral 70%                                     | História oral 29,53%                                    | Sites na internet 37,04%                        |
| 4°                          | Novelas e minisséries 66,6%                           | Sites da internet 28,52%                                | Fala dos professores 35,19%                     |
| 5°                          | Achados arqueológicos 63,3%                           | Fala dos professores 28,19%                             | Novelas e minisséries 33,33%                    |
| 6°                          | Documentários na televisão e fala dos professores 60% | Achados arqueológicos 26,17%                            | Achados arqueológicos e fala dos adultos 27,78% |
| 7°                          | Documentos diversos 53,3%                             | Novelas e minisséries 25,84%                            | Documentários na televisão 25,93%               |
| 8°                          | Sites da internet 43,3%                               | Documentários na televisão e documentos diversos 19,13% | Documentos 20,37%                               |
| 9°                          | Romances históricos 33,3%                             | Romances históricos 15,44%                              | Romances históricos 18,52%                      |
| 10°                         | Livros escolares 26,6%                                | Livros escolares 9,40%                                  | Livros escolares 14,81%                         |

Fonte: Dados das pesquisas de 2017 e 2021

As falas dos professores aparecem entre o 4° e o 6° lugares. E, mais uma vez, os romances históricos e os livros escolares são as formas de aprender História que menos interessam a eles.

Outro ponto investigado foi sobre o que mais acontece nas aulas de História. Assim como em 2017, constatou-se que é a explicação do professor sobre o passado. Em segundo lugar, se repetiu o uso de livros didáticos e apostilas.

Outro elemento que se repete nas respostas dos alunos em comparação aos resultados de 2017 é o interesse que eles têm de estudar História do Brasil, da América Latina e de outros lugares do mundo e, em segundo plano, aparece o interesse pela História do Paraná e História local. Porém, mais uma vez, quando questionados se possuem interesse em saber mais sobre Villa Rica del Espiritu Santo, 96,7% responderam “sim” e apenas um 1 aluno respondeu “não”. Setenta por cento dos alunos admitem não saber que no atual município de Fênix existia uma cidade fundada pelos espanhóis. Em 2017 constatou-se, na sondagem dos municípios, que 77,85% não tinham conhecimento sobre este fato e somente na cidade de Fênix eram 40,74%, ou seja, houve um aumento do desconhecimento neste grupo de alunos sobre a existência desta antiga cidade espanhola no município em que residem.

4. *Ensino remoto e metodologia WebQuest*: No que diz respeito à metodologia Webquest, 83,3% dizem que nunca a utilizaram. O outro ponto investigado foi o ensino remoto. Quando questionados sobre qual modelo de aula acreditavam ser mais adequado e proveitoso para a aquisição de conhecimentos, 76,7% responderam presencial, 16,7%, híbrido e 6,7%, remoto (dois alunos). Dentre os alunos investigados, 83,3% relataram ter encontrado dificuldades no ensino remoto, o que corresponde a 25 alunos. Quando a resposta fosse “sim”, solicitei que relatassem brevemente suas maiores dificuldades. As respostas estão no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 — Maiores dificuldades no ensino remoto relatadas pelos alunos

| Aluno | Relato  |
|-------|---|
| A-1   | Nenhum.   |
| A-2   | “Não consigo aprender direito.”   |
| A-3   | “Depende; só acho que aula presencial seria melhor porque o professor consegue se expressar, ensinar melhor e também às vezes tem casos que o aluno não consegue estudar em casa por ter bastante barulho; daí isso atrapalha a concentração do aluno.” |
| A-4   | “Depende qual o assunto da aula, mas não sou muito de conversar nas aulas online, então é só de vez em quando que eu tiro minhas dúvidas.”  |
| A-5   | “É um pouco difícil de entender.”   |
| A-6   | “Prestar atenção porque em casa é mais fácil se distrair ou acabar dormindo.”   |
| A-7   | “Não poder assistir às aulas sempre; às vezes a internet não funciona bem.”   |
| A-8   | “Entrar nas aulas Meet.”  |
| A-9   | “Muitas tarefas.”   |
| A-10  | Não respondeu   |
| A-11  | “Eu aprendo muito mais nas presenciais.”  |
| A-12  | “Muito fácil se distrair.”  |
| A-13  | Não respondeu   |
| A-14  | “No começo tive dificuldades, mas agora já estou craque.”   |
| A-15  | “Dificuldade em aprender, internet caindo, celular sofrendo quando trava como um antigo, etc.”  |
| A-16  | “Dificuldade sempre tem, mas o que causou uma grande dificuldade é ter que se acostumar a estudar por conta, tendo que se redobrar ainda mais, pesquisar na internet pra adquirir um conhecimento maior e diversos outros, mas só vou citar esses.”     |
| A-17  | “Sou burro, não entendo muita coisa.”   |
| A-18  | “As distrações.”  |
| A-19  | “Eu amava ouvir os professores explicando pessoalmente; eu conseguia entender melhor a matéria.”  |
| A-20  | “Algumas matérias eu não consigo ter muito aprendizado.”  |
| A-21  | “Acabo me distraindo facilmente e sinto que não estou apreendendo 100%; prefiro presencial.”  |
| A-22  | “Nenhuma dificuldade apesar das quedas de internet.”  |
| A-23  | “É uma maneira bem diferente.”  |
| A-24  | “Tudo.”   |
| A-25  | “Minha resposta foi ‘não’. Eu não tenho nenhuma dificuldade.”   |
| A-26  | “O estilo da aula acaba sendo diferente; a falta de contato aluno e professor faz muita falta, problemas com internet e a falta de concentração, já que não existe um professor chamando a atenção durante a aula.”                                     |
| A-27  | “Porque tem mais dificuldades de aprendizado por conta de não ter o professor ali na sala explicando, e em casa a gente acaba se distraindo com alguma coisa.”  |
| A-28  | “Remoto pra mim é um pouco difícil de aprender, mas os professores dão o máximo pra explicar o material, e já o presencial, tudo é mais fácil, se é que você me entende.”   |
| A-29  | “Tem vezes que é mais difícil de entender.”   |
| A-30  | “Dificuldade na aprendizagem e nas realizações das atividades.”   |

Fonte: Dados da pesquisa de 2021

Classifico as respostas dos alunos em quatro grupos de dificuldades neste momento de ensino remoto. São elas:

*1- Tecnológicas:* Falta de conexão com a internet e inatividade do aparelho eletrônico, no caso do celular travando.

2- *Físicas*: Falta de espaço adequado para assistir às aulas e barulhos, acarretando interferência na concentração.

3- *Disciplinares*: Não conseguem estabelecer rotina de estudo e se distraem com facilidade; muitas vezes até dormem ou reclamam de muitas tarefas.

4- *De aprendizagem*: Compreensão dos conteúdos; portanto, relatam incapacidade. A maioria atribui esta dificuldade à falta da presença física do professor, que é citada em muitas das respostas como sendo o principal motivo para que não ocorra a aprendizagem. Um dos alunos diz, “tem mais dificuldade de aprendizado por conta de não ter o professor ali na sala (A-27)”. “Eu amava ouvir os professores explicando pessoalmente; eu conseguia entender melhor a matéria (A-19)”. Outro exemplo é do A-26, que reclama da falta do contato com o professor para chamar a atenção dos alunos. São apenas alguns exemplos citados pelos alunos referentes ao momento de angústia que estão vivenciando desde março de 2020. E, entre todos os motivos que impossibilitam o aprendizado nesse formato de ensino, o destacado pelos alunos é justamente a ausência física do professor.

Na penúltima questão eu também os incentivei a relatar pontos positivos ao lado dos negativos do ensino remoto. Os resultados se encontram no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 — Pontos positivos e negativos do ensino remoto relatados pelos alunos

| <b>Aluno</b> | <b>Pontos positivos</b>  | <b>Pontos negativos</b>  |
|--------------|--|--|
| A-1          | Poder ter um horário flexível para estudar onde posso escolher minhas horas de maior rendimento na aprendizagem.   | O ensino a distância é bem solitário, e acho mais difícil aprender certas matérias.  |
| A-2          | É que está tendo aula.   | Que não está tendo aula presencial.  |
| A-3          | Ficar em casa por causa da pandemia; não tem aglomeração e assim evita de a pandemia aumentar e com a internet tem como ter mais acesso sobre os assuntos, tem como pesquisar.   | Tem como facilmente a pessoa se distrair e é um pouco tedioso; isso faz com que a pessoa não consiga entender quase nada.  |
| A-4          | Não está muito difícil aprender e os professores estão tendo muita calma com os alunos.  | Para mim seria melhor presencial porque tenho um pouco mais de dificuldade de aprender.  |
| A-5          | Estamos estudando graças à tecnologia e evitando o contágio da covid mantendo o distanciamento   | Não ter aula; aula presencial e bem melhor.  |
| A-6          | A gente não precisa sair do conforto de casa.  | Se distrair ou acabar dormindo.  |
| A-7          | Não vamos deixar o ano letivo sem estudar.   | Não consigo aprender muito bem.  |
| A-8          | Você pode pesquisar em outros sites.   | Não estamos com o professor cara a cara.   |
| A-9          | Tem tempo sozinho para raciocinar e resolver as atividades e não tem tantas pessoas para distração.  | Pouca aprendizagem e rendimento; sobrecarrega demais os alunos e trabalhos demais e pouco prazo para entrega.  |
| A-10         | -----  | -----  |
| A-11         | -----  | Queria estar na escola; prefiro escola do que ficar em casa.   |
| A-12         | Não precisa sair do seu conforto.  | -----  |
| A-13         | -----  | -----  |
| A-14         | Não pegar covid.   | Não tem contato com ninguém.   |
| A-15         | Os professores estarem com saúde.  | Dificuldade no aprendizado.  |
| A-16         | Permite a consulta na internet para alguns tipos de dúvidas.   | Necessita bastante autodisciplina para prestar atenção nas aulas.  |
| A-17         | Não sei.   | Não sei.   |
| A-18         | Poder continuar estudando para que não me afete futuramente.   | As distrações que tem em casa.   |
| A-19         | -----  | Não poder ver os professores, amigos.  |
| A-20         | -----  | Está sendo complicado, mas acredito que tudo vai se ajustar.   |
| A-21         | O bom que é para nossa segurança.  | Não aprendemos tanto quanto o presencial.  |
| A-22         | Estou mais segura contra a covid-19.   | As quedas de internet.   |
| A-23         | Evita gastar tempo com o deslocamento. É mais confortável (já que você pode assistir a aula no seu próprio quarto). Te dá mais tempo para estudar. Permite a consulta na internet para alguns tipos de dúvidas. Você pode ir beber água ou ir no banheiro quando quiser. | Está sujeita a problemas na internet. Necessita bastante autodisciplina para prestar atenção nas aulas. Tem menos contato com o professor. É um pouco mais difícil tirar dúvidas. É um pouco mais chato e cansativo do que aula tradicional. |
| A-24         | Tá difícil.  | Tá difícil.  |
| A-25         | Nenhum.  | Nenhum.  |
| A-26         | A calma; não existe muito barulho para tirar a concentração.   | Os problemas tecnológicos que alguns alunos e professores têm e acabam atrasando e atrapalhando o decorrer das aulas.  |
| A-27         | A gente fica em casa; não precisa se deslocar até a escola.  | Às vezes é mais complicado de aprender porque não estamos ali presencialmente para tirar as dúvidas.   |
| A-28         | Estamos em casa e seguros.   | Aprendemos pouco e saudade da vida normal.   |
| A-29         | Ah, é melhor porque você está estudando em casa.   | Mas é um pouquinho mais difícil de entender.   |
| A-30         | Não precisar sair de casa.   | -----  |

Fonte: Dados da pesquisa de 2021

Como pontos positivos, apresento as respostas por ordem de mais frequência para menos frequência:

- O conforto de estar estudando de casa;
- Não estar suscetível ao contágio da covid-19 no ambiente escolar;
- Facilidades de pesquisar na internet;
- Ter controle sobre qual o melhor horário para estudar;
- A possibilidade de ter o ensino remoto e não perder o ano letivo.

As respostas sobre os pontos negativos se repetem em relação às respostas dadas na questão anterior quando lhes foi solicitado que relatassem as dificuldades que enfrentam com o ensino remoto. Confirma-se, assim, que a maior angústia dos alunos está na consciência que têm sobre a maior dificuldade que estão encontrando na aprendizagem do que quando estudavam presencialmente.

Os pontos negativos elencados pelos alunos em ordem de mais frequência para menos frequência são:

- Dificuldade de compreensão e aprendizagem;
- Facilidade de distração;
- Falta da presença física do professor;
- Solidão do ensino remoto;
- Falta de ter uma rotina de estudos;
- Problemas frequentes com a internet;
- Ensino cansativo e chato;
- Preferência pelo ambiente escolar.

Com base no cômputo dos pontos negativos e positivos, constatei que os pontos positivos estão mais ligados à comodidade de estudar em casa e não perder o ano letivo, mas, quando se trata de aprender, o ensino remoto é visto pelos alunos como negativo.

Meu último questionamento realizado com os alunos foi justamente verificar o que eles queriam que permanecesse do ensino remoto quando retornassem às aulas presenciais. As respostas se encontram no Quadro 7.

Quadro 7 — Pontos do ensino remoto que os alunos querem que permaneçam no ensino presencial

| <b>Aluno</b> | <b>Relato</b>   |
|--------------|---|
| A-1          | Gostaria que as aulas fossem gravadas para que pudéssemos assistir novamente se não tivermos entendido direito.             |
| A-2          | Tudo  |
| A-3          | Pesquisas na internet, isso ajudaria muito na aprendizagem.   |
| A-4          | A amizade de todos.   |
| A-5          | Queria que os professores passassem mais vídeos de exemplo.   |
| A-6          | Não sei.  |
| A-7          | Não sei.  |
| A-8          | As imagens.   |
| A-9          | O silêncio.   |
| A-10         | -----   |
| A-11         | Sim, quero.   |
| A-12         | Vídeos.   |
| A-13         | -----   |
| A-14         | Os trabalhos online e as apresentações por slides.  |
| A-15         | Não, de jeito nenhum.   |
| A-16         | Mais trabalhos em grupos. Mais explicações complexas. Atividades extras.  |
| A-17         | Não sei.  |
| A-18         | Vídeos explicativos.  |
| A-19         | Que possamos utilizar mais o celular na sala de aula para pesquisar.  |
| A-20         | Os trabalhos em slides e pdf. Eu amei a ideia.  |
| A-21         | As atividades continuarem online e as provas também.  |
| A-22         | Todos os ensinamentos.  |
| A-23         | Discutir sobre o assunto.   |
| A-24         | Tudo.   |
| A-25         | Nada.   |
| A-26         | Os slides com todo o conteúdo.  |
| A-27         | As aulas online poderiam continuar mais como um reforço, para tirar algumas dúvidas que talvez não deu pra tirar na escola. |
| A-28         | O silêncio na sala, seria muito bom.  |
| A-29         | Sei lá, talvez o silêncio.  |
| A-30         | Nada.   |

Fonte: Dados da pesquisa de 2021

As respostas mostram nitidamente que eles querem a continuação do uso das ferramentas tecnológicas para realizar pesquisa na internet, uso de vídeo de aulas gravadas, provas e atividades online, mesmo com o retorno das aulas presenciais. O silêncio também aparece como algo que alguns alunos gostaram no ensino remoto. Em contrapartida, têm os que se abstêm de responder e há os que relatam que não queriam que nada ficasse, ou seja, desejam que tudo volte a como era antes.

É possível constatar que as práticas que envolvam o uso das ferramentas tecnológicas, pesquisas na web e mais uma infinidade de recursos tecnológicos disponíveis estão se tornando cada vez mais exigidas e necessários neste momento em que a troca de saberes tem acontecido

a distância, seja por desejo dos alunos, que passam a exigir cada vez mais isso dos professores, seja pela nova realidade que vivenciaram.

Não consigo imaginar mais uma educação sem considerar as ricas possibilidades que o ensino digital veio acrescentar; porém, se alguém imaginou que as tecnologias viriam substituir o professor, enganou-se, pois o aluno nunca precisou tanto da mediação do professor como neste momento. Isso ficou nítido nos próprios relatos dos alunos. Mesmo com aulas online, afirmam que a presença física e a mediação do professor são essenciais para um bom processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, as informações coletadas nos dois momentos de investigação, apesar de turmas, momentos e contextos distintos, se complementam em riqueza. Foi possível evidenciar que os padrões de compreensão sobre internet e ensino de História em muitos aspectos se repetem e se desenvolvem e, em outros, mudam, mesmo que minimamente.

A primeira pesquisa, realizada em 2017, serviu de parâmetro para a construção do material. A segunda me permitiu não só conhecer a realidade da turma, mesmo que de forma remota, mas também compreender as relações e representações estabelecidas por eles com este novo formato de ensino.

Eles atribuem a dificuldade de aprendizagem estritamente relacionada à falta da presença do professor. Porém, é evidente que todas as dificuldades citadas no que classifico como aspecto tecnológico, físico, disciplinar interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem, não só desses jovens estudantes, mas de todos que enfrentaram e enfrentam as mesmas condições de ensino remoto e/ou híbrido.

A angústia desses alunos com as dificuldades do novo formato de ensino, reflexo de um contexto pandêmico, mexeu com minhas emoções. O vínculo construído com uma turma, que não cheguei a conhecer pessoalmente e de quem nunca fui professora regente, me impressionou. Eles se dispuseram a fazer parte da minha história quando aceitaram ser sujeitos desta pesquisa. Segundo Dayrell (2003, 2007), as significações e representações atribuídas pelos jovens ocorrem de forma subjetiva, pois possuem sua própria historicidade; isso é perceptível nas respostas dadas pelos alunos. Apesar de muitas respostas se assemelharem, suas motivações, expectativas e objetivos divergem, e tudo isso se reflete no processo de ensino-aprendizagem.

No próximo capítulo apresentarei o contexto de implementação da minha pesquisa e a análise das produções dos alunos. Também trarei à tona todas as reflexões sobre aprendizagem realizadas nesta pesquisa.

## CAPÍTULO 5

### WEBQUEST NA AULA DE HISTÓRIA

O sucesso das estratégias, usadas na aprendizagem para o domínio, depende muito da medida em que os alunos são motivados e ajudados na correção de suas dificuldades de aprendizagem nos momentos críticos do processo educacional (BLOOM, 1981, p. 5).

Se tem algo que estes mais de 15 anos em sala de aula me ensinaram foi que todo aluno aprende, mas cada um de sua forma e com graus de profundidade diferentes. Desconsiderar isso é desvalorizar a individualidade do aluno. O difícil é medir este aprendizado com exatidão, mas, conforme mencionado por Bloom (1981), tudo depende de como os alunos são motivados e ajudados a superar suas dificuldades. O papel do professor é mediar os momentos mais críticos e trabalhar com metodologias que visem ao domínio mais amplo do aluno de como lidar com determinadas situações no seu cotidiano, o que também faz parte da aprendizagem.

Diversificar os instrumentos avaliativos, levar em consideração todo o processo de ensino, a interação e a participação dos alunos nas aulas são elementos que ajudam o professor a verificar se um aluno conseguiu ou não atingir os objetivos de aprendizagem propostos para determinado conteúdo.

Neste quinto e último capítulo, analiso os resultados da pesquisa com base na Taxonomia de Bloom. Estabeleci objetivos a serem alcançados ao longo das aulas com a execução das tarefas propostas na metodologia WebQuest sobre a temática “A cidade espanhola Villa Rica del Espiritu Santo”. Estes objetivos foram verificados com base em critérios preestabelecidos em cada uma das atividades, mas algumas percepções só foram possíveis relacionando os resultados das tarefas com a participação dos alunos na aula online e as conversas que ocorreram pelo WhatsApp.

Organizo as discussões aqui em quatro momentos: Primeiro, faço uma contextualização sobre o momento histórico do ensino remoto em que ocorreu esta implementação com os alunos do 2° ano de Ensino Médio do Colégio Estadual Santo Inácio de Loyola.

Segundo, destaco os encaminhamentos dados para aplicar esta pesquisa considerando os quatro encontros com a turma, pois compreendo sua relevância para a análise das produções. Todas as aulas foram gravadas para serem usadas como fonte, o que substituiu o registro em caderno de campo, que teria sido utilizado se a aplicação tivesse ocorrido presencialmente, como havia sido o planejamento no início desta pesquisa.

Terceiro, tabulo os resultados das produções dos alunos: jogo, desenho e carta. Utilizei atribuição de nota aos resultados das atividades, que foram corrigidas com base nos critérios

previamente estabelecidos com base nos objetivos previstos para esta metodologia, não por considerar que seja a melhor forma de identificar a aprendizagem, mas por permitir o cruzamento das informações. E também porque meu objetivo foi trazer para a pesquisa exatamente como seriam avaliadas as produções dos alunos pelos professores da rede básica de educação.

Quarto, realizo a análise das produções com base na Taxonomia de Bloom ou Taxonomia dos Objetivos Educacionais, versão revisada de 2009, partindo dos objetivos próprios da disciplina de História previstos na Base Nacional Comum Curricular: “analisar, relacionar, comparar e compreender contextos e identidades são condições para conhecer, problematizar, criticar e tomar posições” (BRASIL, 2018). O intuito foi identificar os níveis de aprendizagem propostos e atingidos por cada atividade.

### 5.1 Contexto da implementação

A necessidade do distanciamento social na pandemia do coronavírus, ou covid-19, trouxe à tona sensíveis mudanças no formato de ensino das escolas públicas e particulares brasileiras. Escrevo especificamente sobre o ensino remoto que foi adotado no Estado do Paraná, onde ocorreram as aulas de implementação desta pesquisa.

O primeiro caso de pessoa contaminada com a covid-19 no Brasil foi confirmado em 16 fevereiro de 2020 (WORLD HEALTH ORGANIZATION). Entre 25 fevereiro e 25 de março, foram registrados 1.468 casos; 10% precisaram de hospitalização (OLIVEIRA, 2020). Diante do rápido avanço do vírus, as aulas em vários estados brasileiros começaram a ser suspensas, entre elas as do Paraná:

Art. 8. As aulas em escolas estaduais públicas e privadas, inclusive nas entidades conveniadas com o Estado do Paraná, e em universidades públicas ficam suspensas a partir de 20 de março de 2020. Parágrafo único. O período de suspensão poderá ser compreendido como antecipação do recesso escolar de julho de 2020, a critério da autoridade superior dos Órgãos e Entidades relacionados no caput deste artigo (PARANÁ, 2020a, p. 14)<sup>57</sup>.

Além da suspensão das aulas presenciais, o decreto previa uma provável antecipação do recesso escolar de julho, e foi o que ocorreu. E, após o período de recesso, começou um novo modelo de ensino, regulamentado pela Resolução da SEED nº 1.016 – Regime especial (PARANÁ, 2020B) – do dia 3/4/2020, estabelecendo como seriam organizadas as atividades

---

<sup>57</sup> Primeiro saiu o decreto Estadual 16/3 – 4230, que depois foi alterado pelo 17/3 – Decreto Estadual 4258 – alterando a redação do art. 8º, do Decreto nº 4.230, de 2020.

escolares na forma de aulas não presenciais. Ao longo de todo o ano letivo de 2020, as aulas do Estado do Paraná aconteceram nesse novo formato.

O modelo de ensino remoto do Paraná ficou conhecido como “Aula Paraná”. O governo adotou para a transmissão das aulas: Aplicativo Aula Paraná<sup>58</sup>, canal no YouTube<sup>59</sup>, Google Classroom<sup>60</sup> e TV aberta<sup>61</sup>. Os alunos que assistiam às aulas pela TV aberta resolviam as atividades impressas que buscavam quinzenalmente ou semanalmente na sua escola, e os que as assistiam pelo aplicativo respondiam as atividades pela plataforma Google Classroom. O professor regente da turma realizava a aula via Google Meet<sup>62</sup> para esclarecer dúvidas e reforçar os conteúdos, corrigia as atividades e avaliações e interagiu com os alunos no mural do Classroom de forma individual e/ou coletiva. Os alunos sem acesso às tecnologias permaneceram, ao longo de todo o ano letivo, com atividades impressas, sem interação com o professor.

Em fevereiro de 2021, o ano letivo iniciou de forma presencial para os profissionais da Educação do Estado do Paraná: com formação pedagógica, formação técnica sobre a mudança do Livro Registro de Classe Online (LRCO), elaboração do Protocolo de Segurança para o retorno dos alunos, organização da parte tecnológica para o ensino híbrido<sup>63</sup> e orientações aos pais para esclarecimento de dúvidas sobre tal retorno, previsto para o dia 1º de março 2021.

O ano letivo para os alunos iniciou no dia 18 fevereiro de 2021, ainda de forma remota. Entre os dias 18/2 e 26/2, os conteúdos trabalhados em todas séries e disciplinas foram de retomada dos conteúdos essenciais da série anterior, chamados de “Nivelamento”. O conteúdo referente à série na qual os alunos se encontravam matriculados seriam abordados a partir do retorno semipresencial. Porém, diante do aumento de casos de contaminação do covid-19 e

---

<sup>58</sup> Aplicativo Aula Paraná: Desenvolvido em abril de 2020 para ser instalado em *smartphones* ou tablets. Para acesso, o aluno precisa fazer seu login com seu CGM (Código Geral de Matrícula). Cada estudante matriculado em escola que pertença ao Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE possui um número de CGM. A senha é a data completa de seu nascimento. A proposta do aplicativo é que o aluno tenha acesso às aulas e por meio dele acesse o Google Classroom sem consumir o pacote de dados de sua internet móvel. Portanto, os alunos preferem entrar direto pelo Classroom devido à alta instabilidade quando as acessam pelo aplicativo.

<sup>59</sup> Fonte. Disponível em: [https://www.youtube.com/channel/UCfbFento2\\_mCEyUgeiwImiQ](https://www.youtube.com/channel/UCfbFento2_mCEyUgeiwImiQ). Acesso em: 01 Out. 2021

<sup>60</sup> Google Classroom: Sala de aula virtual utilizada pelos professores do Estado do Paraná desde o início do ensino remoto.

<sup>61</sup> TV Aberta: as aulas de todas as disciplinas transmitidas por emissoras de TV local no período da manhã e período da tarde para todas as séries, divididas em três canais. Canal 1 – 6º, 8º anos; Canal 2 – 7º, 9º anos e Canal 3 – 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio.

<sup>62</sup> No ano de 2020, as aulas via Google Meet não eram de caráter obrigatório, a presença do professor estava atrelada a interação dos alunos pelo mural do Classroom de acordo com o seu horário de aula.

<sup>63</sup> “O ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informações e comunicação (TDICs)” (VALENTE, 2015).

centros de UTIs lotados em praticamente todo o Paraná, o retorno semipresencial que ocorreria no dia 01 de março não se efetivou.

Desta forma, o ano letivo de 2021 continuou com aulas online via Google Meet e trilhas de aprendizagem, ou seja, atividades impressas para os alunos sem acesso às tecnologias. As Aulas Paraná continuaram, porém agora com a obrigatoriedade de participação nas aulas online com o professor regente.

O meu primeiro contato com o Colégio Estadual Santo Inácio de Loyola ocorreu no dia 23 de fevereiro de 2021 por telefone, momento em que eu acreditava que o retorno presencial dos alunos ocorreria em março. Como não ocorreu, sabia que teria um desafio ainda maior na minha aplicação, mas prossegui com os encaminhamentos e passei a olhar isso não como um impedimento de desenvolver minha pesquisa, mas como uma possibilidade de refletir sobre seus limites e possibilidades no ensino remoto.

Fui informada pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) de Campo Mourão<sup>64</sup> que, mesmo ocorrendo o retorno semipresencial, não autorizariam aplicação presencial de professor de outra cidade devido a todos os protocolos de segurança do ano letivo de 2021.

Foi um início de ano letivo que demandou uma mudança organizacional muito grande das instituições escolares do Paraná em razão do impasse sobre retorno ao ensino presencial ou permanência no ensino remoto e preparação das escolas para atender os alunos no sistema híbrido de ensino. Sendo assim, minha implementação com a turma só ocorreu entre os dias 30 de abril e 13 de maio de 2021.

O Estado do Paraná autorizou o retorno dos alunos às escolas de forma gradativa. No dia 10 de maio cerca de 200 escolas reabriram, mas alguns colégios não conseguiram seguir o plano em função de decretos municipais mais restritivos (TOSI, 2022). No dia 24 de maio, este número passou para 600 escolas, espalhadas por 200 cidades paraenses (RPC CURITIBA, 2021). Este retorno foi no modelo híbrido de caráter não obrigatório: os responsáveis pelos alunos optavam se queriam permanecer ou não no ensino remoto. Em junho eram 873 escolas e, em julho, este número foi para 1,7 mil escolas. Permaneceram as atividades impressas e de atendimento pela plataforma Google Meet, só que nesse momento as aulas ocorriam a partir da

---

<sup>64</sup> O Núcleo Regional de Campo Mourão é responsável pelas escolas das seguintes cidades: Altamira do Paraná, Campina da Lagoa, Nova Cantu, Ubiratã, Araruna, Campo Mourão, Corumbataí do Sul, Farol, Luiziana, Barbosa Ferraz, Engenheiro Beltrão, Fênix, Peabiru, Quinta do Sol, Goioerê, Janiópolis, Moreira Sales, Rancho Alegre do Oeste, Iretama, Roncador, Boa Esperança, Juranda e Mamborê, Quarto Centenário e Terra Boa. Dessa forma, todo o processo de documentação e solicitação para aplicar a pesquisa no Colégio Santo Inácio de Loyola, localizado em Fênix, precisou ser encaminhado ao NRE de Campo Mourão.

sala de aula para os que estavam presencial e para os alunos que ainda permaneciam em casa, simultaneamente.

No dia 23 de setembro de 2021, o governo publicou a resolução 860/2020, da Secretária de Estado de Saúde (SESA). O documento determinava que as aulas voltassem a ser presenciais, com exceção dos alunos que “estiverem em isolamento ou quarentena para COVID-19, bem como para aqueles com comorbidade, ou a critério médico, sem prejuízo de seu aprendizado<sup>65</sup>”.

O período de ensino remoto foi um desafio duplo para os professores. Antes de pensar em como desenvolver suas aulas no ensino remoto – e ter que aprender a fazê-lo usando as novas ferramentas – para poder propiciar o mínimo de aprendizagem aos alunos, o principal desafio foi como fazer este aluno participar das aulas. Mesmo as Meets sendo de caráter obrigatório em 2021, a participação de todas as turmas e séries esteve longe do ideal, com algumas exceções. Todo o contato com os alunos era estabelecido única e exclusivamente a distância pelas diversas ferramentas digitais à disposição: Google Meet, plataforma Classroom, WhatsApp, ligações e e-mails.

O segundo desafio foi lidar com o grande sofrimento dos alunos com o período de isolamento social, porque o espaço escolar era um de seus principais locais de socialização e não poder frequentá-lo fisicamente desmotivou grande parte deles. Segundo pesquisa da USP (CNN BRASIL, 2021) o Brasil liderou os casos de depressão e ansiedade neste período de quarentena e isolamento social. Os dados foram apresentados pelo site da CNN de São Paulo no dia 8 de fevereiro 2021. Todos esses fatores inevitavelmente afetaram a aprendizagem dos alunos. Entretanto, apesar das condições nada favoráveis, as aulas de implementação desta pesquisa ocorreram com boa participação dos alunos.

## 5.2 A implementação

Por não ser professora do Colégio Santo Inácio de Loyola, para aplicar a WebQuest deste estudo com os alunos do 2º ano, precisei de autorização do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Campo Mourão e da escola. Com a autorização concedida, entrei em contato com a professora regente da turma.

A professora regente, Edacione Figueira Barbato, foi muito solícita e já no primeiro contato acertamos alguns detalhes para o início da aplicação. Expliquei-lhe sobre a pesquisa,

---

<sup>65</sup> Na prática, devido à quantidade de alunos por turma e à necessidade de seguir o protocolo de segurança de manter 1 m de distanciamento entre os alunos, o ensino permaneceu no modelo híbrido, com a diferença de que todos devem participar do revezamento semanal nas aulas e não mais ficar apenas no ensino remoto. Art. 2º das orientações gerais. Resolução SESA Nº 860 DE 23/09/2021. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=420811>. Acesso em: 24 Jan. 2022.

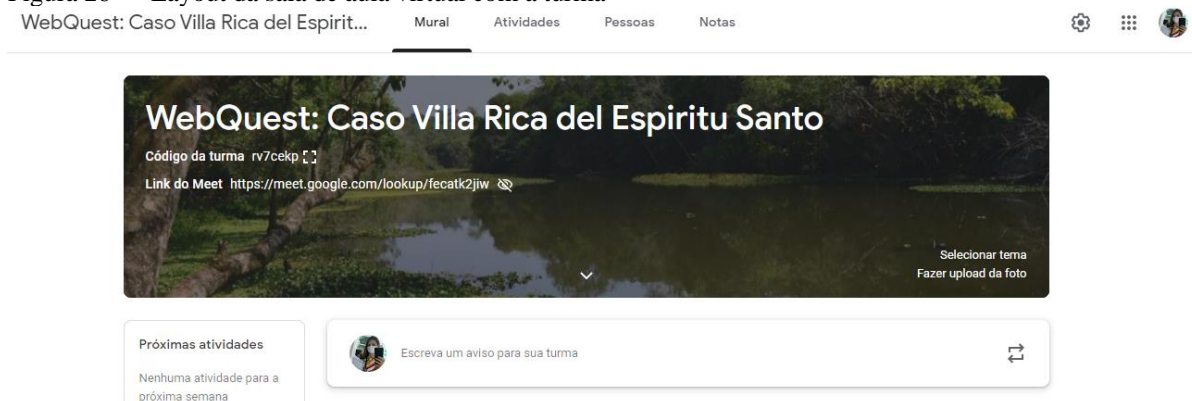
definimos a pontuação que seria atribuída às produções dos alunos, o dia de início da aplicação e a criação de grupo de WhatsApp<sup>66</sup> (Figura 25) com a turma. Além disso, ela me disponibilizou a lista com nomes e e-mails @escola dos alunos para que eu pudesse criar uma sala de aula virtual com eles no Google Classroom (Figura 26).

Figura 25 — Grupo de WhatsApp criado com a turma



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Figura 26 — Layout da sala de aula virtual com a turma



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Mesmo sabendo que o desafio seria ainda maior, as aulas tiveram que ser feitas com a turma em contraturno<sup>67</sup> devido ao choque de horário entre minhas aulas e as dela. Todas as

<sup>66</sup> Usei o grupo criado pela professora Barbato para estabelecer o primeiro contato com os alunos e definirmos coletivamente os melhores horários para as aulas de implementação da pesquisa. Também postava no grupo de WhatsApp lembretes sobre as postagens que fazia no mural do Classroom, alertava a turma sobre o horário das aulas e esclarecia dúvidas técnicas para a postagem das atividades que foram desenvolvidas na metodologia WebQuest. No grupo não surgiram dúvidas sobre o conteúdo em específico; alguns alunos me procuraram para resolver dúvidas em particular.

<sup>67</sup> Antes de definir que a aplicação seria realizada em contraturno, fiz várias tentativas de troca de horário na minha escola de origem (cidade de Maringá), mas todas sem sucesso.

aulas foram gravadas e disponibilizadas na pasta correspondente à data da implementação. Além da gravação, ao fim de toda aula eu também gravava um vídeo curto para sintetizar o que os alunos que participaram da Meet haviam realizado, sempre com a preocupação de criar mecanismos que pudessem atender a todos os alunos, independente da participação nas aulas online.

Organizei o encaminhamento das aulas em quatro momentos: Primeiro (30/4/2021), 1h/aula para conhecer a turma, falar sobre meu objetivo com a pesquisa e aplicar o questionário de sondagem<sup>68</sup>. Segundo e terceiro encontros (6 e 7/5/2021), para aplicação da metodologia WebQuest sobre a temática: 3h/aula para pesquisa no site e resolução da primeira tarefa – o *game*<sup>69</sup> – e 2h/aula no dia seguinte para resolução dos dois outros desafios – o desenho e a carta<sup>70</sup>. E no quarto encontro (13/05/2021), 1 h/aula para roda de conversa para discutir sobre o que aprenderam, dúvidas que tiveram, percepções sobre WebQuest.

No primeiro encontro, desenvolvi com a turma uma dinâmica de apresentação no padlet<sup>71</sup>, um mural virtual colaborativo, atribuindo à dinâmica o nome “Quem sou eu?” (Figura 27) com o objetivo não só de realizar uma apresentação com a turma, mas também de familiarizar os alunos com a ferramenta que seria usada posteriormente para a postagem de um dos desafios da WebQuest.

No ensino remoto, os alunos raramente abrem a câmera do celular ou notebook para participar da aula pelo Google Meet. Foi daí que surgiu a ideia do mural virtual: disponibilizei o link que criei no padlet e postei no Google Classroom, solicitei que acessassem e escrevessem nome, idade, o que mais gostam de fazer e pedi que adicionassem uma foto. Foi uma maneira que encontrei de conhecê-los, mesmo que virtualmente.

---

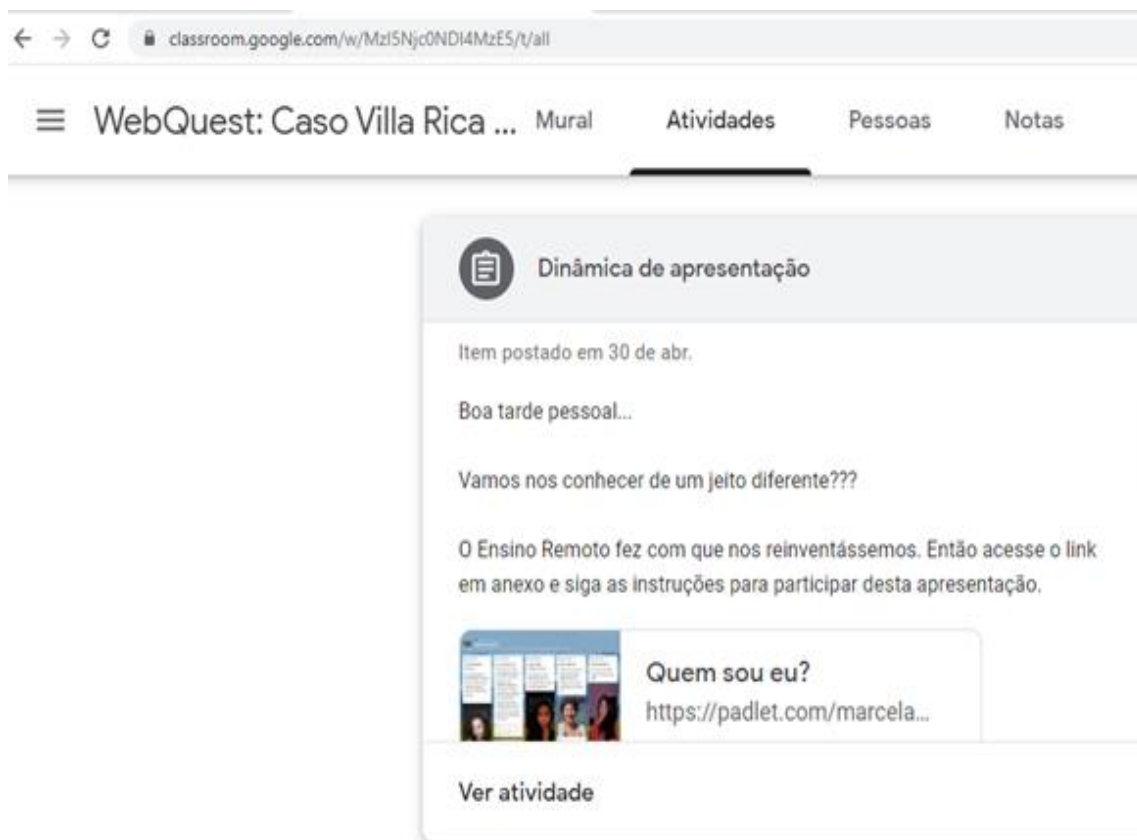
<sup>68</sup> Os resultados do questionário de sondagem são apresentados e discutidos no Capítulo 4.

<sup>69</sup> Mas devido a problemas de oscilação de internet na cidade de Fênix, a realização do jogo ficou para aula seguinte do dia 7/5/2021.

<sup>70</sup> Faria (2021) constatou que, devido à extensão do material do site, dividir a execução da metodologia WebQuest em dois momentos seria muito mais produtivo.

<sup>71</sup> O padlet é uma ferramenta digital que permite criar um mural virtual de forma colaborativa. Ele fornece um software como serviço baseado em nuvem e é de uso gratuito, apesar de haver algumas limitações comparado à versão paga. É muito simples: basta criar uma conta no site e depois montar o padlet escolhendo entre os formatos disponíveis. Depois de pronto, é só compartilhar o link diretamente no Classroom. O aluno possui acesso direto ao mural sem precisar fazer nenhum tipo de cadastro. A única coisa é que, se ele for cadastrado, aparece seu nome de forma automática nas postagens; caso contrário, ele precisa se identificar nas publicações.

Figura 27 — Dinâmica de apresentação



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Ainda nessa aula esclareci meus objetivos com a aplicação da metodologia WebQuest e apliquei o questionário de sondagem. Vinte e um alunos participaram desta aula online, 23 realizaram a dinâmica de apresentação e 30 responderam ao questionário de sondagem<sup>72</sup>.

Organizei o material no Classroom pelas datas dos encontros (Figura 28 e Figura 29) para que os alunos que não puderam participar das aulas conseguissem acompanhar e desenvolver a pesquisa posteriormente, de forma organizada<sup>73</sup>.

<sup>72</sup> Durante a aula apenas os 21 alunos responderam ao questionário de sondagem, os outros 9 anos responderam posteriormente, já que o mesmo ficou disponível no Classroom da turma e o link foi compartilhado no grupo do WhatsApp da sala.

<sup>73</sup> As postagens ficaram organizadas na plataforma, das mais antigas para as mais recentes. A forma que os alunos já estão acostumados.

Figura 28 — Postagens no Classroom: 1° e 2° encontro com a turma

| 2° Encontro: 06/05/2021  |  | ⋮                                |
|--|--|----------------------------------|
|  Gravação   |  | Item postado em 6 de mai.        |
|  Diário de bordo                                  |  | Data de entrega: 7 de mai.       |
|  Material de pesquisa: Caso de Villa Rica del ... |  | Última edição: 6 de mai.         |
| 1° Encontro: 30/04/2021  |  | ⋮                                |
|  Gravação   |  | Item postado em 1 de mai.        |
|  Questionário de Sondagem.                        |  | Data de entrega: 5 de mai.       |
|  Dinâmica de apresentação                         |  | Data de entrega: 5 de mai.       |
| TERMO DE CONSENTIMENTO   |  | ⋮                                |
|  Termo de Consentimento e carta informativa     |  | Data de entrega: 5 de mai. 23... |

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Figura 29 — Postagens no Classroom: 3° e 4° encontro com a turma

**4º Encontro: 13/05/2021**

**Orientações** Item postado em 7 de mai.

**Avaliação 3,0**

**Produção escrita** Data de entrega: 13 de mai.

**Desenho** Data de entrega: 12 de mai.

**Resultado do jogo** Data de entrega: 8 de mai.

**3º Encontro: 07/05/2021**

**Gravação** Item postado em 7 de mai.

**Tutorial de como jogar pelo celular** Item postado em 7 de mai.

**Execução da tarefa: jogo, desenho e carta** Última edição: 13 de mai.

Fonte: Dados da pesquisa

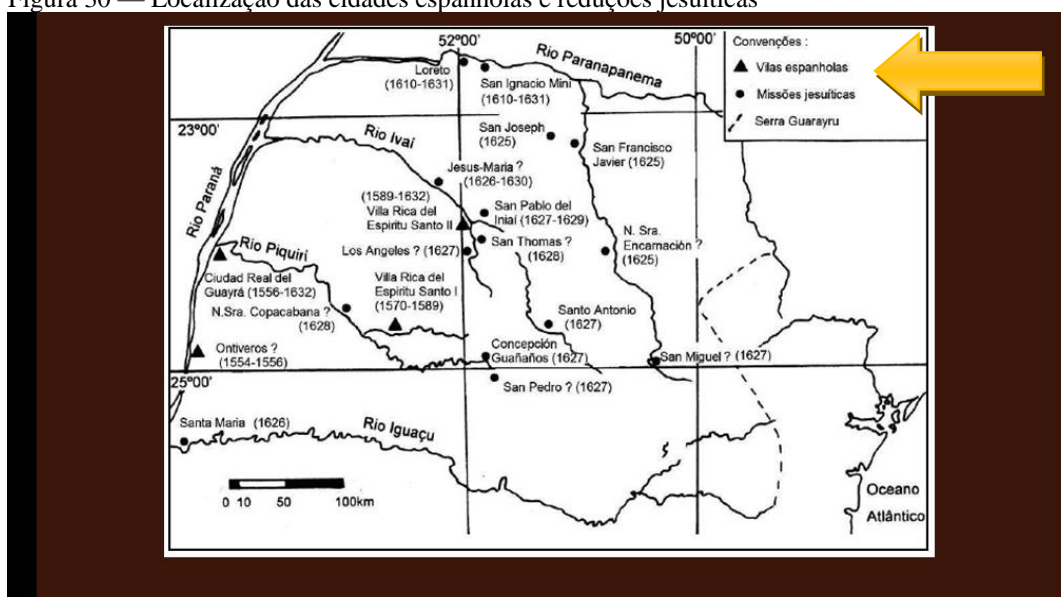
Para atender as especificidades dos alunos, o segundo encontro ocorreu em dois momentos: o primeiro à tarde, a partir das 14 horas, e o segundo à noite, a partir das 19h30. Em ambos segui os mesmos passos: compartilhar o endereço do site Janelas para a história,<sup>74</sup> no chat do Meet e no campo Atividades do Classroom da turma. Antes de iniciarem a pesquisa, abri o link do site Janela para a história utilizando a função do compartilhamento de tela, mostrei rapidamente os caminhos que deveriam seguir e ressaltai que o material já os direcionava para a etapa seguinte, ou seja, que era autoexplicativo. Ressaltei a importância de realizar as anotações no diário de bordo (ver Apêndice A), mostrando onde eles anexariam a foto desse registro. Deixei claro que não era uma tarefa obrigatória e não tinha atribuição de nota, mas que

<sup>74</sup> Link do site: <http://janelaparaahistoria.unespar.edu.br/caso6.html> e um link alternativo, <https://ipwcei2021.000webhostapp.com/caso6.html>. Esse último foi utilizado para realizar as alterações sugeridas pela banca de qualificação e fazer o teste para averiguar possíveis erros e formatação no layout, para só depois ser alojado no website da Unespar.

tinha o intuito de ajudá-los no desenvolvimento das outras atividades propostas, já que o material os ajudaria a registrar de forma organizada as informações de cada pista.

O aluno (A-14) mostrou-se muito interessado pela pesquisa: a cada pista investigada ligava o microfone para expor sua compreensão. Em alguns momentos compartilhou sua tela para colocar algumas dúvidas, como, por exemplo, sobre o mapa (Figura 30) que se encontrava na etapa Cidades Pista 2, cujo intuito era ilustrar a localização das cidades espanholas e as reduções jesuíticas. Sua dúvida era quais eram cidades e quais eram reduções, momento em que chamei a atenção para a legenda que ficava no canto superior direito.

Figura 30 — Localização das cidades espanholas e reduções jesuíticas



Fonte: Janela para a história (2021)

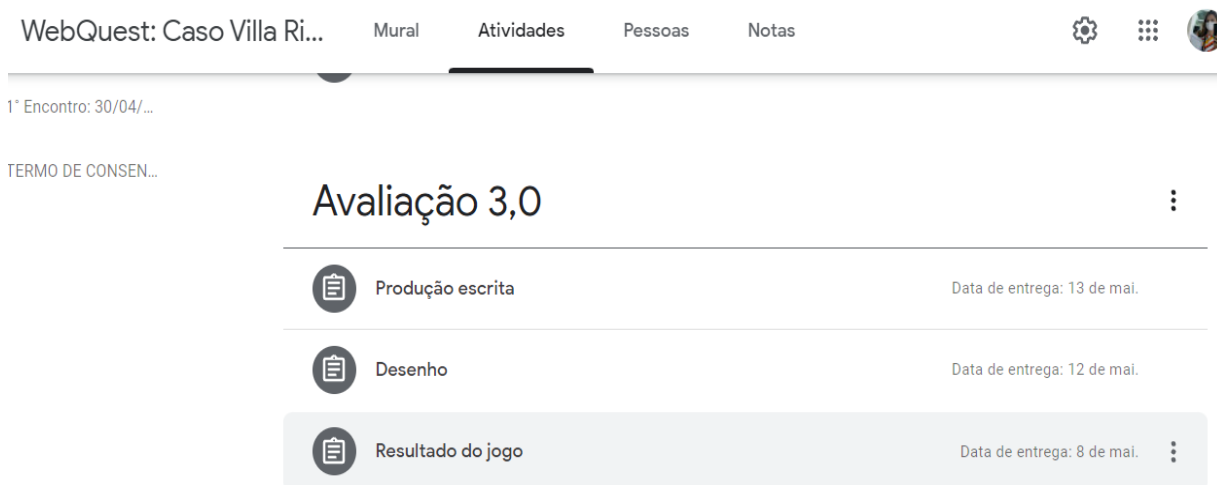
Ao fim da pesquisa, relatou em aula: “Nossa professora me surpreendeu muito; é muito legal essa tal de WebQuest” (A-14).

Devido a oscilações na internet na cidade de Fênix nesse dia, a execução do *game* ficou para o dia seguinte tanto na turma da tarde como na turma da noite. No total 14 alunos participaram <sup>75</sup>.

O terceiro encontro também em dois momentos, conforme solicitação dos alunos: à tarde, a partir das 14 horas, e à noite a partir das 19h30. Nele frisei a importância de começar pelo jogo. Passei todas as orientações necessárias, alertei sobre a necessidade de tirar um *PrtSc* do resultado do jogo para posterior correção e postagem no Classroom e deixei claro que havia um espaço específico de postagem para cada desafio (Figura 31):

<sup>75</sup> Os alunos que participaram à tarde e à noite foram: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A9, A14, A18, A20, A22, A24, A25, A26.

Figura 31 — Espaço destinado à postagem das produções dos alunos no Classroom



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Esta aula foi destinada a acompanhar os alunos na execução das tarefas; porém, apenas os alunos A-1, A-21 e A-22 as concluíram durante a aula. O total de participação dos dois períodos foi de 6 alunos<sup>76</sup>. Mesmo estando online, vários alunos mandavam mensagens pelo WhatsApp perguntando o que era para fazer, pedindo para mandar o link da pesquisa; no entanto, não executaram nenhuma atividade com a data desse dia.

Algumas questões foram levantadas pelos alunos ao longo daquela última semana por meio de diálogos em áudio no WhatsApp. Um aluno (A-14) sugeriu que eu entrasse em contato com o prefeito da cidade relatando: “Professora, a história que a gente conta aqui é um pouco diferente da que vocês estudaram, entendeu? Seria legal se você conversasse com o prefeito para ver se mudava a história aqui” (A-14).

Ainda em conversa de áudio com o aluno A-14, destaquei que o que estávamos estudando não era exatamente a história de fundação da cidade de Fênix, e sim a existência da antiga cidade espanhola Villa Rica Del Espiritu Santo, cujas ruínas se encontram cerca de 2 km dela, às margens dos Rios Ivaí e Corumbataí, pertencentes ao município, conforme ele pôde evidenciar no estudo do material. O aluno reforçou: “Eu sei, professora, entendi certinho. Mas eu estava conversando com meu pai, tem muita informação sobre estas ruínas que nem ele sabia. Tem que divulgar; faz parte da nossa história” (A-14). Sugeri levar a discussão para a turma no dia da nossa última aula.

<sup>76</sup> Alunos: A-1, A-6, A-14, A-21, A-22 e A-25.

O último encontro ocorreu em apenas um horário de comum acordo entre todos devido à necessidade de discussão no grande grupo: 20h30. Dele participaram 14 alunos<sup>77</sup>.

A aula foi organizada para ser uma roda de conversa. Dividi-a em três partes. Primeiro abordei os objetivos e a pauta de discussão. Segundo, abri o tema para discussão entre os alunos para que eles pudessem falar sobre as dificuldades e facilidades encontradas no desenvolvimento da pesquisa e na execução das tarefas, o que aprenderam com a metodologia e suas dúvidas. Terceiro, expliquei brevemente cada uma das etapas de investigação, mas, antes de cada parte, pedi aos alunos que falassem sobre os elementos de que se recordavam e como compreenderam cada uma das pistas.

Após abordar os objetivos da aula, passei para a discussão. Utilizei o formato de uma sala de aula invertida<sup>78</sup>. Quando questionados sobre as facilidades e dificuldades encontradas na metodologia, apontaram o seguinte<sup>79</sup>:

Quadro 8 — Facilidades e dificuldades encontradas na metodologia

| Comentário  | Aluno |
|---|-------|
| <p>“Eu acho que é uma boa forma de aprender, mas eu prefiro o professor explicando. Eu consegui entender com a metodologia, mas ainda não é igual alguém explicando aquilo. Tanto é que quando você explica uma coisa para uma pessoa você está reaprendendo aquilo. E a pessoa que está ouvindo está aprendendo também. Eu gostei muito da metodologia, mas também gosto do método tradicional do professor explicando”.</p> <p>“Alinhar as metodologias seria o melhor jeito da gente aprender mais”.</p> <p>“Para fazer uma pesquisa sobre um tema, este é o melhor jeito, fica mais fácil”.</p> | A-14  |
| <p>“Eu gostei muito das aulas, nunca tinha feito esta metodologia. [...] Eu aprendo mais quando faço resumo, aprendo com professor explicando mais, escrevendo aprendo mais”.</p>   | A-20  |
| <p>“Minha opinião sobre a metodologia WebQuest: no ensino presencial é mais fácil, a gente está cara a cara com o professor, é mais fácil tirar a dúvida. Mas a gente vai aprendendo cada dia mais coisas com estas novas tecnologias aí, quando a gente vai aprendendo melhor novas maneiras de estudar. Eu mesma estou gostando de estudar pelo computador e celular. Eu aprendi bastante”.</p>   | A-22  |

Fonte: Dados da pesquisa

<sup>77</sup> Neste último encontro com a turma participaram os alunos A-1, A-4, A-6, A-12, A-13, A-14, A-16, A-18, A-20, A-21, A-22, A-25, A-26, A-28.

<sup>78</sup> Sala de aula invertida: do inglês, *flipped classroom*. Termo criado por dois professores de química no Colorado, Estados Unidos: Jonathan Bergmann e Aaron Sams. Seu uso virou tendência em 2007. Esta prática propõe que o aluno tenha acesso às informações essenciais sobre o tema antes da aula. Depois, na sala, se discutiria o conhecimento já adquirido no grande grupo sob a orientação do professor. Fonte. Disponível em: <https://sae.digital/sala-de-aula-invertida/#:~:text=Se%20no%20modelo%20tradicional%20o,essenciais%20antes%20de%20aula%20e>. Acesso em: 12 Jun. 2021.

<sup>79</sup> Cabe ressaltar que as respostas dadas pelos alunos não estão necessariamente na ordem em que elas aparecem. Elas foram resultado de diálogos traçados ao longo deste primeiro momento de aula, iam e vinham nas discussões sobre as dificuldades e facilidades encontradas na metodologia e o que consideraram ter aprendido.

É possível identificar três elementos que aparecem nas falas transcritas acima: i) A falta que sentem da presença física do professor; ii) Como o uso das tecnologias vão abrindo novos espaços de aprendizagem, e iii) A particularidade de cada um no modo de aprender. Já identificados na sondagem realizada no dia 30 maio, estes elementos se intensificam na fala destes três alunos.

Também pedi para que os alunos relatassem de uma forma geral aquilo de que se recordavam sobre a investigação realizada.

Quadro 9 — O que recordaram sobre a investigação

| <b>Comentário</b>   | <b>Aluno</b> |
|---|--------------|
| “Eu aprendi muita coisa. Não fazia ideia que aqui tinha tido uma cidade espanhola, então foi bem bacana. Eu aprendi que existiam duas Villa Rica por causa da doença.”  | A-20         |
| “Eu aprendi sobre um parque que eu não conhecia. Eu não morava aqui. Aprendi bastante; aprendi que foi uma colônia espanhola. As pessoas que moraram na primeira vila tiveram que sair de lá por causa de uma doença e aprendi que aconteceu muita coisa até se tornar este parque que tem aqui.” | A-22         |

Fonte: Dados da pesquisa

Apenas duas alunas fizeram um comentário bem genérico sobre as informações presentes na primeira etapa da investigação. No momento em que abri para dúvidas, um aluno A-14 comenta que o dele tinha sido somente sobre a Igrejinha de Pedra. Esse foi o questionamento que ele me fez depois do segundo encontro. Abrimos a discussão para a turma referente ao que havíamos conversado. O aluno questionou se a igreja de pedra que fica na Serra que existe em Fênix era a mesma de que trata a pesquisa (Figura 32). Expliquei que não, que no mapa disponível no material de pesquisa é possível perceber que a localização geográfica da fundação da cidade fica na confluência dos Rios Ivaí e Corumbataí e que a igreja hoje se encontra em ruínas com as demais construções. A igreja que ele menciona se refere a outra localidade, no alto de uma colina. Sobre suas origens não existem relatos oficiais<sup>80</sup>.

<sup>80</sup> Há muitas informações equivocadas sobre sua fundação. A mais aceita é que foi construída por volta de 1950 a pedido do fundador Dr. Joaquim Vicente de Castro. Este equívoco mencionado pelo aluno é comum entre moradores da cidade de Fênix e cidades vizinhas, até em reportagens. A igreja é antiga, mas está relacionada à fundação de Fênix e não à antiga cidade espanhola. Existe uma lenda que trata da possível existência de ouro escondido nela, por causa disto muito moradores começaram a destruí-la escavando suas paredes à procura de riquezas.

Figura 32 — Etapa Cidade – Pista 2

**junto à foz do Rio Corumbataí, no Rio Ivaí. O local do primeiro estabelecimento acabou tornando-se o Tambo das Minas de Ferro, onde eram processados minerais de ferro encontrados na região. O Tambo está localizado no atual município de Nova Cantu, no Paraná.**

**A principal atividade econômica de Villa Rica del Espiritu Santo passou a ser a extração da erva-mate – moeda corrente no Guayrá – em concorrência com os ervais da Serra do Maracaju, no atual estado do Mato Grosso do Sul. A área urbana da segunda fundação tinha cerca de 300.000 m<sup>2</sup> e, ao redor da vila, havia muitas chácaras para plantações de subsistência, além de árvores frutíferas.**

**Entre as primeiras ações de Melgarejo, na segunda fundação da cidade, foi a construção de uma Igreja com uma grande cruz ao lado e a construção de uma fortaleza. Definidas as primeiras ações, o próximo passo foi traçar a estrutura urbana do povoado, repartindo, entre os espanhóis, solares (terrenos) para a construção de casas dentro da vila e terras para chácaras, efetivando, assim, a ocupação. Além disso, os espanhóis receberam índios para os trabalhos, tanto domésticos, quanto agrícolas. Para esse povoado, foi nomeado um alcaide (uma espécie de**

Fonte: Universidade Estadual do Paraná (2021)

Outro elemento levantado na aula foi feito pelo aluno A-22, que perguntou se as cartas poderiam ser enviadas de verdade para o Ministro do Turismo. Afirmar que uma possibilidade seria encaminhar para o Secretário de Turismo da localidade de Fênix. A turma concordou e se mostrou muito motivada com a ideia de ter toda a compilação do material produzido por eles entregue ao município.

Aproveitei o momento para discutir o que o aluno A-14 em conversa pelo WhatsApp havia me dito, sobre a necessidade de conversar com o prefeito da cidade sobre alguns equívocos sobre as raízes históricas de Fênix.

E, por fim, adotei a estratégia de discussões por blocos, ou seja, por etapa de investigação, o que me possibilitou fazer as intervenções necessárias de forma coerente com cada um dos momentos da investigação. Os relatos estão organizados em forma de quadro para melhor visualização.

Quadro 10 — O que os alunos recordaram sobre cada etapa de investigação

| Etapa de investigação          | Relatos dos alunos   |
|--------------------------------|--|
| <b>Cidades</b>                 | 1- “Lembro que o Paraná era Província de Guairá e tinha aí as outras cidades que eu não lembro o nome, a Villa foi terceira cidade fundada. A Vila Rica teve duas fundações, é isto que lembro e o trabalho usado na região era dos próprios índios.” (A-14)   |
| <b>Rios</b>                    | 1- “Os rios era meio de travessia.” (A-22)<br>2- “Eles escolheram o local pertos dos rios por causa disto que ela falou e o cruzamento entre o rio Ivaí e Corumbataí, eu acho que é que formam o Paranazão e também a questão de alimentação que eles ficaram lá por causa da pesca e eu acho que é só.” (A-14)<br>3- “Eu lembro que na época não havia estradas, por conta do território de Guairá que hoje é o Paraná, tinha uma mata muito intensa e era muito difícil para ter transporte, aqueles barquinhos que eu esqueci o nome.” (A-20)<br>4- “A professora tem a pista que mostra o Hali em Fênix.” (A-14)                                   |
| <b>Arquitetura e artefatos</b> | 1- “Eu lembro, professora, que Vila Rica seguia o mesmo modelo de arquitetura da Espanha. As casas tinham telhas iguais. A cidade era tipo um tabuleiro de xadrez, as ruas eram retas, principalmente retas para igrejas.” (A-22)  |
| <b>Índios</b>                  | 1- “Eles eram escravos.”(A-14)<br>2- “Eu lembro, professora, que os índios fugiram para Vila Rica para fugir dos ataques dos Bandeirantes e fugiam para Vila Rica por causa disto.” (A-22)<br>3- “Mas esta questão foi com os jesuítas, não foi, professora?” (A-14)<br>4- “Eu lembro que os índios tinham muito conflito com os espanhóis e também que eles ficavam bastante no território dos Rios Ivaí e Corumbataí também, que era a região que tinha a maior presença de grupo indígena. E, se eu não me engano, em torno de 200 mil indígenas.” (A-20)<br>5- “Lembrando que estes jesuítas foi um plano dos espanhóis.” (A-14)                   |
| <b>Bandeirantes</b>            | 1- “O que eu entendi é que... espera aí deixa eu pegar uma linha de raciocínio. Os espanhóis começaram a falir, aí teve essa questão de os jesuítas estarem catequizando. Aí os bandeirantes paulistas aproveitam a oportunidade que a Villa Rica estava fraca e atacaram.” (A-14)<br>2- “Eu queria também falar que toda essa guerra, todo esse conflito resultou na diminuição da mão de obra dos colonos espanhóis, que foi a produção de erva-mate, que a principal atividade econômica da região era erva-mate.” (A-20)<br>3- “Eu já pensei na parte de o Parque ganhar verba, mas veem verba por ser um parque e não um ponto turístico.” (A-14) |

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme pode ser observado na tabela, quando os alunos foram instigados a falar de forma organizada sobre cada uma das etapas, conseguiram recordar de muito mais informações do que quando abri para falar de forma geral. Apenas em dois momentos foi preciso de intervenção para correção de alguns equívocos. Por exemplo, na etapa de investigação sobre os índios, o aluno A-14 diz: “Eles eram escravos” (A-14), eu observo que o termo mais apropriado seria relacionar o trabalho imposto aos indígenas com um trabalho servil do que ao trabalho escravo, pois, segundo a legislação colonial espanhola, os nativos estavam subordinados à terra e não poderiam ser vendidos como propriedade. O sistema de trabalho imposto era *mita* e *encomienda*. No mesmo instante, ele diz, “É verdade, profe, é diferente”.

Outra confusão foi no relato: “Eu lembro, professora, que os índios iam para Vila Rica para fugir dos ataques dos bandeirantes e fugiam para Vila Rica por causa disto” (A-22), mas, antes que eu fizesse a intervenção, o aluno A-14 contribuiu dizendo: “Mas esta questão foi com os jesuítas, não foi, professora? Não os bandeirantes”. E eu prossigo organizando as narrativas apresentadas, descrevendo que as pistas que tratam sobre os índios descrevem as diferentes relações entre índios e espanhóis, inicialmente marcadas pelo conflito e resistência. E que, a etapa seguinte, intitulada Os Bandeirantes, aborda a questão levantada, mas que os indígenas acabaram fugindo para as reduções jesuítas. Aproveito esse momento para abrir para discussões sobre a última parte.

Os alunos A-20 e A-14 explicaram o que compreenderam e o aluno A-22 escutou com atenção. Era o único com a câmera ligada e foi possível perceber como ele compreendia o que as colegas diziam. Fiz uma última intervenção de fechamento, trazendo elementos não presentes na investigação.

Villa Rica passa a ser notícia em 1770, após uma expedição comandada por Francisco Lopes da Silva, quando o governador da capitania de São Paulo era D. Luís Mourão. **O momento de descoberta das ruínas** é relatado em carta escrita pelo tenente-coronel Affonso Botelho de Sampaio e Souza, datando de **1771. As primeiras escavações no local foram realizadas em 1865**, pelos irmãos Joseph e Franz Keller. Entre descobertas e achados sobre antiga cidade, também encontraram ruínas de uma aldeia de índios Kaingang (PARELLADA, 2014).

Conversamos um pouco sobre o Parque de Vila Rica, que é protegido por legislação estadual, tombado pelo Patrimônio Histórico Estadual. O museu arqueológico que existe foi criado em 1990, resultado das contínuas pesquisas do Museu Paranaense desde 1956. Mostrei o livro de Parellada (2014), que contém os resultados da pesquisa. Foi nesse momento que o aluno A-14 comentou que a cidade recebe verba por ser uma unidade de conservação estadual, não por ser reconhecida como local turístico.

Nem todos os alunos participaram exponho suas ideias isto é muito comum, principalmente neste momento de ensino remoto<sup>81</sup>, mesmo com a ferramenta do chat, já que é normal nem todos gostarem de se expressar verbalmente. Mas deixei a turma bem à vontade; não coloquei obrigatoriedade na atividade. Tentei conduzir as discussões durante toda a aula para não haver aqueles longos momentos de silêncio muito comuns quando se dá a oportunidade para os alunos falarem. Poucos alunos participaram; em contrapartida, os que se pronunciaram contribuíram para a discussão durante toda a aula, que durou 47 minutos.

---

<sup>81</sup> Na minha experiência como docente neste período, se comparar esta afirmação ao ensino presencial, havia uma interação muito maior nas aulas.

Ao longo de todas as aulas, procurei, mesmo que remotamente, estabelecer um vínculo com os alunos, levando em consideração a importância desses laços para o processo de ensino-aprendizagem. A seguir apresentarei a análise dos resultados das produções: *game*, desenho e carta.

### 5.3 Os resultados

Antes da apresentação dos resultados, considero necessário apresentar alguns dados relevantes, que representam de certa forma o contexto de ensino remoto vivido ao longo de 2020 e 2021. A baixa participação dos alunos nas aulas foi algo muito frequente e em algumas turmas e colégios, ela foi inexistente. Também foi o caso do 2º ano do noturno do mesmo colégio de aplicação, onde não cheguei a aplicar a pesquisa porque nenhum aluno participava das aulas pelo Meet.

A Tabela 7 a seguir apresenta o mapeamento da pesquisa. A turma possui 41 alunos matriculados, como já mencionado, mas os participantes do questionário de sondagem foram 30 alunos, por isso esse número aparece como equivalendo a 100%.

Tabela 7 — Mapeamento da pesquisa

| Descrição dos alunos que participaram:                     | Quantidade | %    |
|--|------------|------|
| Questionário de sondagem                                   | 30         | 100  |
| Pelo menos uma aula via Meet com a professora pesquisadora | 21         | 70   |
| Responderam apenas o questionário de sondagem              | 7          | 23,3 |
| Desenvolveram parcialmente os desafios propostos no caso 6 | 7          | 23,3 |
| Concluíram os três desafios propostos no caso 6            | 16         | 53,3 |

Fonte: Dados da pesquisa

No capítulo 4, apresentei um mapeamento do perfil destes 30 estudantes, porém 23,3% não chegaram a participar da segunda parte da pesquisa por motivos desconhecidos, e outros 23,3% não concluíram todos os desafios propostos pela metodologia. Concluir os três desafios era um dos critérios para a análise dos resultados<sup>82</sup>. Sendo assim, serão apresentados os resultados das produções de 53,3% dos alunos, ou seja, 16. Os trabalhos dos que cumpriram apenas um ou dois desafios não foram utilizados nesta pesquisa, porém não foram descartados. Eles foram corrigidos com o mesmo rigor que os demais analisados aqui e a eles foi atribuído nota.

<sup>82</sup> Os outros critérios estabelecidos foram: preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e participar da primeira etapa da pesquisa (questionário de sondagem).

Na Tabela 8 é possível observar não somente as etapas da pesquisa desenvolvida por cada um dos 30 alunos como também a participação nas aulas remotas.

Tabela 8 — Mapeamento do desenvolvimento das atividades

| Aluno | Questionário de sondagem | Desafio - jogo | Desafio - desenho | Desafio - carta | Alunos que concluíram todos os desafios | Aulas online de que participou |
|-------|--------------------------|----------------|-------------------|-----------------|---|--------------------------------|
| A-1   | Concluído                | Concluído      | Concluído         | Concluído       | A-1                                     | 4                              |
| A-2   | Concluído                | ----           | ----              | ---             | ----                                    | 2                              |
| A-3   | Concluído                | Concluído      | ----              | ----            | ----                                    | 2                              |
| A-4   | Concluído                | Concluído      | Concluído         | Concluído       | A-4                                     | 3                              |
| A-5   | Concluído                | ----           | ---               | ---             | ----                                    | 2                              |
| A-6   | Concluído                | Concluído      | Concluído         | Concluído       | A-6                                     | 4                              |
| A-7   | Concluído                | Concluído      | Concluído         | Concluído       | A-7                                     | 1                              |
| A-8   | Concluído                | Concluído      | Concluído         | Concluído       | A-8                                     | 1                              |
| A-9   | Concluído                | Concluído      | Concluído         | Concluído       | A-9                                     | 2                              |
| A-10  | Concluído                | ---            | ---               | ---             | -----                                   | -----                          |
| A-11  | Concluído                | Concluído      | Concluído         | Concluído       | A-11                                    | -----                          |
| A-12  | Concluído                | Concluído      | Concluído         | ----            | -----                                   | 2                              |
| A-13  | Concluído                | Concluído      | Concluído         | Concluído       | A-13                                    | 1                              |
| A-14  | Concluído                | Concluído      | Concluído         | Concluído       | A-14                                    | 4                              |
| A-15  | Concluído                | ---            | Concluído         | Concluído       | -----                                   | ---                            |
| A-16  | Concluído                | Concluído      | Concluído         | Concluído       | A-16                                    | 2                              |
| A-17  | Concluído                | ----           | ----              | ----            | -----                                   | ----                           |
| A-18  | Concluído                | Concluído      | Concluído         | ----            | -----                                   | 3                              |
| A-19  | Concluído                | ----           | ----              | concluído       | -----                                   | 1                              |
| A-20  | Concluído                | Concluído      | Concluído         | Concluído       | A-20                                    | 3                              |
| A-21  | Concluído                | Concluído      | Concluído         | Concluído       | A-21                                    | 3                              |
| A-22  | Concluído                | Concluído      | Concluído         | Concluído       | A-22                                    | 4                              |
| A-23  | Concluído                | ----           | ----              | -----           | -----                                   | ----                           |
| A-24  | Concluído                | Concluído      | Concluído         | Concluído       | A-24                                    | 1                              |
| A-25  | Concluído                | Concluído      | Concluído         | Concluído       | A-25                                    | 4                              |
| A-26  | Concluído                | Concluído      | Concluído         | Concluído       | A-26                                    | 3                              |
| A-27  | Concluído                | ----           | ----              | -----           | -----                                   | ----                           |
| A-28  | Concluído                | ----           | ----              | -----           | -----                                   | 1                              |
| A-29  | Concluído                | Concluído      | Concluído         | -----           | -----                                   | 1                              |
| A-30  | Concluído                | Concluído      | ----              | -----           | -----                                   | 1                              |

**Legenda:**

Alunos que concluíram a pesquisa e participaram de pelo menos uma aula online.

Aluno que concluiu a pesquisa e não participou de nenhuma aula online.

Alunos que só responderam ao questionário de sondagem, não participaram de nenhuma aula *online* e não realizaram nenhuma das atividades propostas.

Alunos que participaram das aulas online, mas não concluíram as atividades.

Fonte: Dados da pesquisa

É possível notar que 6 dos 30 alunos não participaram de nenhuma aula online. Conforme já mencionado na descrição das aulas, houve 21 participantes no primeiro encontro, 14 no segundo, 6 no terceiro e 14 no último.

Conforme dados fornecidos pela professora regente, o número de alunos que frequentavam as aulas pelo Google Meet e desenvolviam as atividades propostas no Classroom era de 22 alunos, mas nunca ocorria a participação de todos em uma só aula. O número de alunos que participaram das aulas online de implementação da pesquisa encontra-se dentro do esperado, considerando-se que as aulas aconteceram em contraturno. Desta forma obtive a participação de 72,73% dos alunos.

Entretanto, nas aulas online 24 alunos participaram, dois que nunca frequentaram a aula da professora regente, talvez movidos pela curiosidade ou porque poderiam estar iniciando suas participações naquele momento. Era muito comum no momento de ensino remoto alunos que tinham acesso às tecnologias, mas não acessavam as aulas online; realizavam apenas as atividades postadas no Classroom e, depois de algum tempo, começavam a participar. A situação inversa também era comum. Um exemplo disso é o aluno A-11, que realizou todas as etapas da pesquisa, mas não assistiu a nenhuma aula online, o que não significa que não tenha assistido posteriormente às gravações. Outro caso de aluno que realizou atividades pelo Google Classroom sem ter assistido a nenhuma aula online é o A-15, mas este não chegou a concluir todos os desafios como o A-11.

Um elemento muito delicado na implementação é o fato de eu não poder ter o contato visual com os alunos. Ao longo das aulas, visualizei apenas um. O fato de não abrirem a câmera do celular ou notebook me impedia de ter certeza de que ocorreu uma efetiva participação. Descrevo a seguir os resultados obtidos em cada uma das tarefas propostas aos alunos.

### *5.3.1 Resultados da primeira tarefa: game*

Seguindo a estrutura de uma WebQuest, após a investigação no material, os alunos foram direcionados a executar as tarefas propostas. A primeira tarefa a ser desempenhada foi o jogo sobre Villa Rica Del Espiritu Santo, desenvolvido pelo professor Alex Vinicius Faria<sup>83</sup>.

O objetivo foi reforçar a investigação do material, levando os alunos a atentar para os elementos que pudessem ter passado despercebidos ao longo da leitura no caso para aumentar sua compreensão e melhorar seu desempenho na execução das outras duas tarefas seguintes.

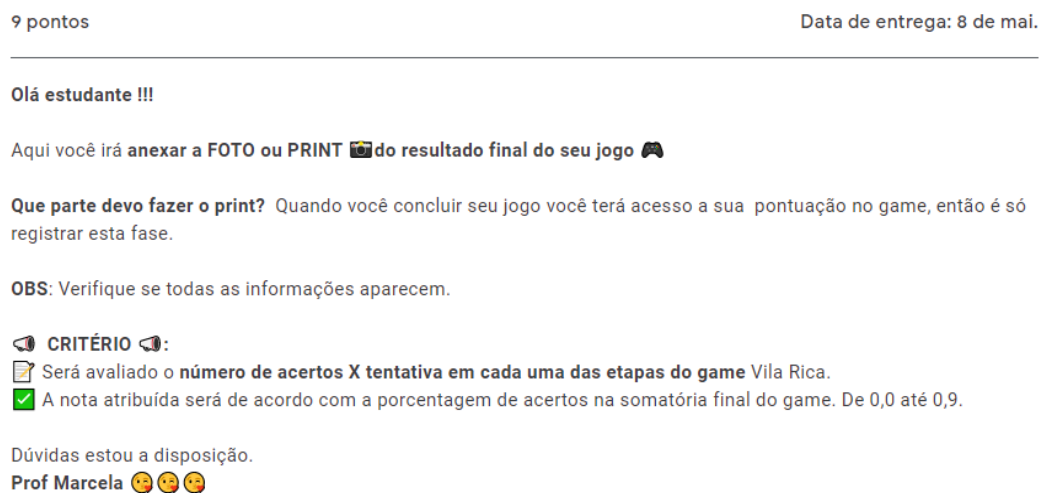
Após a execução do *game*, os alunos foram orientados a fazer a captura de tela dos resultados e anexá-la no Classroom criado para a aplicação desta pesquisa. Os critérios

---

<sup>83</sup> Conforme já apresentado no Capítulo 3, o conteúdo do material didático para o caso 6 foi produzido de forma colaborativa com o professor Hahn e com o professor Faria, que é professor da disciplina Tópicos Especiais em Linguagem de Programação. Mas toda a parte técnica do material que exige linguagem de programação e que foi alojada no website Janela para a história referente ao caso 6 foi contribuição da pesquisa do professor Faria, que testou sua funcionalidade.

estipulados para avaliar esta atividade foram reforçados no local de postagem da atividade (Figura 33).

Figura 33 — Postagem das orientações e critérios para o jogo



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Observe que todas as orientações – para postagem da atividade e como ela seria avaliada – foram descritas na postagem do Classroom.

A organização das questões no *game* seguiu a mesma da pesquisa: A cidade (CE) - 6 questões; Os rios (RE) - 4 questões; Arquitetura e Artefatos (IGE) - 5 questões; Os Índios (IE) - 6 questões, e Os Bandeirantes (BE) - 5 questões. Conforme pode-se observar mais adiante na Figura 34, cada uma das etapas e as questões são identificadas por siglas.

Nessa etapa, os alunos responderam 26 questões com quatro alternativas cada, e somente uma alternativa era a correta. A cada acerto 50 pontos eram contabilizados para o aluno e, a cada erro, 10 pontos lhe eram descontados. A pontuação máxima possível era de 1300 pontos; também foi atribuído desconto ao erro repetido na mesma questão. O aluno só conseguiria passar para a etapa seguinte quando respondesse corretamente, mas o jogo contabilizava quantas vezes o aluno tentou para acertar, o que ajuda o professor a verificar se ocorreram respostas aleatórias apenas para passar de fase (Tabela 9).

Com base na Figura 34 é possível observar que além da pontuação, o *game* também contabiliza quais questões ocorreram os erros e o tempo gasto na atividade. Avaliar o tempo também pode ajudar o professor a verificar se o aluno voltou às pistas e se leu as anotações.

Figura 34 — Impressão do resultado do game



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Tabela 9 — Resultados dos alunos em cada questão

| Questões Alunos | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | R1 | R2 | R3 | R4 | IG1 | IG2 | IG3 | IG4 | IG5 | I1 | I2 | I3 | I4 | I5 | I6 | B1 | B2 | B3 | B4 | B5 | ERROS | Respostas aleatórias |
|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|----------------------|
| A-1             | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 2  | 0  | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 2     | 1                    |
| A-4             | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 1  | 0  | 0  | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 1  | 0  | 0  | 0  | 2     | 0                    |
| A-6             | 0  | 0  | 0  | 0  | 3  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0   | 0   | 0   | 2   | 0   | 0  | 3  | 3  | 1  | 0  | 0  | 1  | 2  | 1  | 1  | 2  | 19    | 6                    |
| A-7             | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 1   | 0   | 0   | 2   | 1   | 0  | 2  | 1  | 0  | 0  | 0  | 0  | 1  | 2  | 1  | 1  | 12    | 3                    |
| A-8             | 0  | 1  | 0  | 0  | 2  | 1  | 0  | 2  | 0  | 0  | 0   | 3   | 0   | 1   | 3   | 0  | 3  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 3  | 1  | 0  | 20    | 6                    |
| A-9             | 0  | 1  | 0  | 0  | 2  | 1  | 0  | 2  | 0  | 0  | 0   | 3   | 0   | 1   | 3   | 0  | 3  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 3  | 1  | 0  | 20    | 6                    |
| A-11            | 0  | 1  | 0  | 0  | 1  | 2  | 0  | 0  | 3  | 1  | 0   | 1   | 3   | 0   | 0   | 0  | 3  | 1  | 0  | 0  | 1  | 3  | 1  | 0  | 1  | 2  | 24    | 6                    |
| A-13            | 0  | 2  | 3  | 0  | 1  | 0  | 3  | 1  | 0  | 0  | 1   | 0   | 0   | 1   | 3   | 0  | 2  | 0  | 0  | 0  | 0  | 2  | 2  | 1  | 0  | 0  | 22    | 7                    |
| A-14            | 0  | 0  | 0  | 1  | 0  | 0  | 0  | 1  | 1  | 0  | 1   | 0   | 0   | 2   | 1   | 0  | 1  | 0  | 1  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 2  | 0  | 11    | 2                    |
| A-16            | 0  | 1  | 0  | 2  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 3     | 1                    |
| A-20            | 0  | 0  | 0  | 0  | 1  | 0  | 0  | 0  | 1  | 0  | 1   | 0   | 2   | 1   | 0   | 0  | 1  | 1  | 3  | 2  | 1  | 0  | 0  | 3  | 1  | 1  | 19    | 4                    |
| A-21            | 0  | 0  | 1  | 0  | 0  | 3  | 1  | 2  | 0  | 0  | 0   | 0   | 3   | 2   | 1   | 0  | 3  | 2  | 0  | 0  | 0  | 0  | 1  | 0  | 1  | 0  | 20    | 6                    |
| A-22            | 0  | 2  | 2  | 0  | 0  | 1  | 2  | 3  | 0  | 3  | 2   | 3   | 0   | 3   | 0   | 0  | 0  | 1  | 2  | 2  | 1  | 0  | 2  | 1  | 1  | 1  | 32    | 11                   |
| A-24            | 0  | 0  | 3  | 3  | 1  | 2  | 2  | 2  | 3  | 0  | 2   | 1   | 1   | 0   | 2   | 3  | 3  | 0  | 1  | 0  | 3  | 3  | 4  | 1  | 2  | 1  | 43    | 14                   |
| A-25            | 3  | 0  | 1  | 0  | 2  | 2  | 0  | 0  | 1  | 1  | 0   | 0   | 3   | 2   | 0   | 1  | 2  | 2  | 1  | 2  | 2  | 0  | 1  | 0  | 3  | 0  | 29    | 10                   |
| A-26            | 0  | 0  | 3  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0   | 0   | 0   | 1   | 0   | 0  | 0  | 0  | 0  | 2  | 0  | 0  | 0  | 0  | 2  | 0  | 8     | 3                    |
| Erros*          | 1  | 6  | 6  | 3  | 8  | 7  | 4  | 8  | 6  | 3  | 6   | 5   | 5   | 11  | 7   | 2  | 11 | 7  | 6  | 4  | 5  | 4  | 9  | 8  | 12 | 6  |       |                      |
| N° Questão      | 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  | 9  | 10 | 11  | 12  | 13  | 14  | 15  | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 |       |                      |

**Legenda: Erros\***- Quantos alunos erraram a mesma questão.

que apresentaram 20 erros ou mais

Alunos com maior número de respostas aleatórias

Alunos que apresentaram 19 erros ou menos

Questões que 50% ou mais de alunos erraram na primeira tentativa.

Fonte: Dados da pesquisa

Ao realizar a leitura dos dados apresentados na Tabela 9, 50%<sup>84</sup> dos alunos apresentaram 20 erros ou mais ao longo do processo de resolução do *game* e 50%<sup>85</sup>, 19 erros ou menos. Em relação ao número de respostas aleatórias, os dados indicam que 18,8%<sup>86</sup> marcaram respostas aleatórias 10 vezes ou mais.

Um detalhe muito importante quando avalio os resultados do *game* se refere às questões em que a maioria dos alunos apresentaram dificuldades. Eles devem ser um ponto de atenção tanto para os alunos, que deverão retomar a investigação referente a elas, quanto para o professor, que deverá intervir e direcionar os alunos ao conteúdo de tais questões.

Foram sete as questões em que os alunos mais apresentaram dificuldades, o que representa 26,9% da atividade. As questões foram: uma sobre a etapa da cidade, uma sobre os rios, uma sobre arquitetura e artefatos e três sobre os bandeirantes. Evidentemente a etapa do jogo sobre os bandeirantes foi aquela em que os alunos mais apresentaram dificuldades.

#### Questão 5 da etapa Cidades

- C-5 A primeira fundação de Villa Rica del Espiritu Santo ocorreu em 1570, mas ela foi transferida para outra localidade, tendo sua nova fundação em 1589 por ordem do Capitão Guzman. Qual foi um dos motivos dessa transferência?
- a) Ataques constantes e saques realizados por forasteiros
  - b) Epidemia de varíola
  - c) Busca por pedras preciosas
  - d) Pressão do exército português

Fonte: Universidade Estadual do Paraná (2021)

Nesta questão, por exemplo, A-20 errou em sua primeira tentativa, mas, este mesmo aluno que apresentou erro no jogo demonstrou conhecimento posteriormente na aula online do quarto encontro. O erro nesta questão poderia indicar que ele não compreendeu o tema, mas, na aula online, quando a turma foi motivada a falar sobre o que haviam compreendido sobre a pista de investigação Cidades, o A-20 disse: “Eu aprendi muita coisa; não fazia ideia que aqui tinha tido uma cidade espanhola, então foi bem bacana. Eu aprendi que existiu duas Vila Rica, por causa da doença”. Isso mostra que a utilização do *game* cumpriu de certa forma a função de estimular o aluno a uma leitura mais criteriosa do material. Esta análise só foi possível porque, aos instrumentos disponíveis na WebQuest, eu aliei a discussão em grupo e a exposição oral. Se esta aplicação tivesse sido presencial com interação visual entre os alunos, certamente os resultados teriam sido ainda mais satisfatórios, considerando que o estímulo ao diálogo e ao

<sup>84</sup> Os alunos: A-8, A-9, A-11, A-13, A-21, A-22, A-24, A-25.

<sup>85</sup> Os alunos: A-1, A-4, A-6, A-7, A-14, A-16, A-20, A-26.

<sup>86</sup> Os alunos: A-22, A-24, A-25.

debate sobre o tema ocorreria sem interferências externas. Como os próprios alunos mencionaram no questionário de sondagem, “estudar de casa acaba dispersando com mais facilidade e não há o olhar do professor para chamar a atenção” (A-3, A-6, A-18, A-21, A-27).

A seguir apresentarei as demais questões do jogo que os alunos mais erraram; porém, assim como na questão C,-5, a R2 também foi um elemento lembrado pelos alunos no momento de socialização.

#### Questão 2 da etapa Rios

R-2 O que motivou a fundação de Villa Rica del Espiritu Santo próxima dos rios?

- a) Transporte de pessoas e mercadorias
- b) Exploração da pesca
- c) Crenças religiosas
- d) Lazer e recreações

Fonte: Universidade Estadual do Paraná (2021)

Na fala, os alunos destacaram que:

“Os rios eram meio de travessia” (A-22).

“Eu lembro que na época não havia estradas, por conta do território de Guairá que hoje é o Paraná, tinha uma mata muito intensa e era muito difícil para ter transporte, aqueles barquinhos que eu esqueci o nome” (A-20).

No jogo, o aluno A-20 acertou esta questão na primeira tentativa, evidenciando que possuía o domínio sobre o tema. O aluno A-22, por sua vez, errou três vezes a questão, o que identificaria que ele respondeu de forma aleatória. Mesmo assim, ele se apropriou destas informações, o que fica claro na fala dele quando aborda a importância dos rios para o transporte devido à mata intensa e à dificuldade de transporte terrestre.

Na questão 4, sobre arquitetura e artefatos, também consegui fazer as mesmas constatações, que, mesmo o aluno errando a resposta, as informações apareceram posteriormente no momento de discussão, ou seja, o jogo exerce o papel chamado nos objetivos educacionais da Taxonomia de Bloom de pensamento de ordem inferior (BLOOM, 1981). Não é o que esperamos no processo de ensino-aprendizagem, porém não pode ser desprezado porque é a base para a construção do pensamento de ordem superior. Mas, “uma categoria cognitiva é sempre mais complexa do que a sua anterior e, geralmente, requer que o estudante domine esta antes de atingir a categoria desejada” (RODRIGUES JÚNIOR, 2016, p. 16). Desse

modo, para analisar, avaliar ou criar o conhecimento, são necessárias a compreensão e a aplicação do conhecimento adquirido.

Questão 2 da etapa Arquitetura e Artefatos

- IG-2 Como eram construídas, em sua maioria, as casas em Villa Rica del Espiritu Santo?
- a) Eram casas feitas sem nenhuma divisão interna e de barro cobertas com palha.
  - b) Seguiam o modelo europeu português, com estilos arquitetônicos elaborados.
  - c) Eram feitas de tijolos e cimento, cobertas com telhas coloniais.
  - d) Eram feitas em taipa de pilão e madeira, com coberturas de telhas do tipo colonial de encaixe.

Fonte: Universidade Estadual do Paraná (2021)

Além de ter sido uma das questões do jogo em que os alunos mais apresentam dificuldades, esta pergunta também gerou confusão sobre o sistema de trabalho adotado pelos espanhóis para explorar os indígenas guaranis, conforme constatei na última aula. Pude observar que faltou conhecimento prévio sobre alguns conceitos, como escravidão e servidão, assim como mita e encomienda – todos trabalhados com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e retomados no final do 1º ano do Ensino Médio, período em que se encontravam no ensino remoto, sem a obrigatoriedade de aulas online com os professores regentes. Em apenas uma atividade foi possível identificar a possível defasagem ocasionada pelo período em que foi necessário estudar a distância.

Questão 2 da etapa Índios

- I-2 Como eram chamados os dois sistemas de trabalho impostos pelos espanhóis na exploração dos índios guaranis?
- a) Encomienda e mita
  - b) Escravidão e encomenda
  - c) Encomendação e escravidão
  - d) Mita e subjugação

Fonte: Universidade Estadual do Paraná (2021)

Na etapa dos bandeirantes, questões 2, 3 e 4, os alunos apresentaram o maior número de erros. Uma hipótese para isto é que, por ser a última etapa de investigação, os alunos já estavam cansados. Na quarta aula com a turma, também notei que foi a parte do material que mais gerou dúvidas. Observem as questões que os alunos mais erraram:

- B2- Qual foi o resultado dos embates entre colonos villarriquenhos e jesuítas na Província del Guayrá?
- a) Fortalecimento das reduções jesuíticas

- b) Aumento da mão de obra indígena no trabalho de extração da erva-mate
- c) Enfraquecimento das reduções jesuíticas com aumento da mão de obra indígena
- d) Enfraquecimento das reduções jesuíticas com a perda da proteção dos espanhóis e diminuição da mão de obra indígena explorada pelos colonos villarriquenhos

B3- Qual o objetivo dos bandeirantes paulistas na Província del Guayrá?

- a) Exploração de ouro e extração de erva-mate
- b) Captura de índios para serem utilizados como mão de obra escrava na agricultura paulista
- c) Conquista de terras para os espanhóis
- d) Satisfação do interesse pessoal em desbravamento do território

B4- Qual das alternativas não contribuiu para as expedições dos bandeirantes paulistas na Província del Guayrá?

- a) Alianças com caciques guairenhos
- b) Cooperação de espanhóis devido aos casamentos realizados entre famílias espanholas e portuguesas
- c) Cumplicidade do governador do Paraguai no estabelecimento de alianças com os portugueses
- d) Dívidas contraídas junto à coroa espanhola por não pagamento de impostos na exploração de ouro em terras de seu domínio

Fonte: Universidade Estadual do Paraná (2021)

É possível notar que os alunos não demonstraram bom grau de compreensão nas questões do jogo que traziam informações sobre a pista “Os bandeirantes”, que eram: “O que o confronto entre villarriquenhos e jesuítas ocasionou na antiga cidade espanhola?”, “Qual o objetivo dos bandeirantes paulistas em invadir a Província del Guayrá?” e “Quais fatores contribuíram para estas expedições dos bandeirantes paulistas na região?”. Uma solução é delegar uma etapa de investigação a um grupo de alunos a responsabilidade de socializar com a turma suas descobertas e os registros do diário de bordo. Assim, se o professor que for aplicar a metodologia WebQuest optar também por esta roda de conversa, ao fim pode obter melhores resultados na discussão.

Outra consideração de fundamental importância consistiu em os alunos não terem realizado o jogo no término da investigação. Isso pode ter afetado o desempenho deles, já que o objetivo desse momento era ampliar o grau de profundidade na investigação. O fato de isso ter ficado para outro dia devido a problemas de internet pode ter comprometido os resultados, tendo em vista que não foi possível acompanhar a execução e saber se realmente fizeram a consulta no material quando necessário.

Em média, os alunos obtiveram 66,6% de acertos. A nota atribuída a cada aluno foi com base na porcentagem de acertos na primeira tentativa; o valor da nota foi sempre arredondado

para cima para atribuir nota de valor inteiro. O aluno A-24 foi quem teve o menor desempenho, com 23%, e A-1, o melhor, com 96%. O tempo mínimo de execução foi de 00:04”42 do A-4, e o tempo máximo foi de 00:27”47, do A-20, o que prova que o tempo não foi um fator determinante para o aluno ter um bom desempenho, até porque não é possível avaliar os motivos que levaram A-20 a gastar um tempo tão superior ao dos demais alunos.

Tabela 10 — Desempenho geral dos alunos na execução do *game*

| Aluno        | Pontuação      | Tempo <i>games</i> (em minutos) | Número de erros (tentativas) | Nº de Questões erradas | Acertos (uma tentativa) | Índice       | Nota       |
|--------------|----------------|---------------------------------|------------------------------|------------------------|-------------------------|--------------|------------|
| A-1          | 1280           | 0:06:35                         | 2                            | 1                      | 25                      | 96%          | 0,9        |
| A-4          | 1280           | 0:04:42                         | 2                            | 2                      | 24                      | 92%          | 0,9        |
| A-6          | 1110           | 0:12:16                         | 19                           | 10                     | 16                      | 62%          | 0,6        |
| A-7          | 1180           | 0:09:55                         | 12                           | 3                      | 17                      | 65%          | 0,6        |
| A-8          | 1100           | 0:13:42                         | 20                           | 10                     | 16                      | 62%          | 0,6        |
| A-9          | 1000           | 0:07:32                         | 20                           | 9                      | 17                      | 65%          | 0,6        |
| A-11         | 1060           | 0:08:05                         | 24                           | 14                     | 12                      | 46%          | 0,5        |
| A-13         | 1030           | 0:12:20                         | 22                           | 12                     | 14                      | 54%          | 0,5        |
| A-14         | 1190           | 0:10:27                         | 11                           | 09                     | 17                      | 65%          | 0,6        |
| A-16         | 1270           | 0:04:53                         | 03                           | 02                     | 24                      | 92%          | 0,9        |
| A-20         | 1110           | 0:27:47                         | 19                           | 13                     | 13                      | 50%          | 0,5        |
| A-21         | 1090           | 0:13:45                         | 20                           | 12                     | 14                      | 54%          | 0,5        |
| A-22         | 980            | 0:15:08                         | 32                           | 17                     | 09                      | 35%          | 0,4        |
| A-24         | 870            | 0:04:57                         | 43                           | 20                     | 06                      | 23%          | 0,3        |
| A-25         | 1010           | 0:11:35                         | 29                           | 16                     | 10                      | 38%          | 0,4        |
| A-26         | 1220           | 0:08:24                         | 08                           | 4                      | 22                      | 85%          | 0,8        |
| <b>Média</b> | <b>1111,25</b> | <b>0:10:45</b>                  | <b>17,8</b>                  | <b>9,62</b>            |                         | <b>66,7%</b> | <b>6,0</b> |

**Legenda:**

Alunos com nota superior a 60% de acerto.

Alunos com nota inferior a 59% de acertos

Fonte: Dados da pesquisa

Em termos de notas, 9 alunos tiveram ótimo e médio desempenhos, ou seja, 56,3% dos alunos com notas 0,6 a 0,9, conforme Tabela 10. E 7 alunos, ou seja, 43,8% com baixo desempenho, com nota igual ou inferior a 0,5.

Esses dados serão retomados no contexto geral de análise, porém já é possível identificar que A-14, A-20 e A-22, mesmo tendo médio e baixo desempenhos, foram alunos com expressiva participação na quarta aula, relatando vários elementos que compreenderam, mesmo de questões que erraram no *game*. Isso reforça a necessidade de que haja vários instrumentos para avaliar a aprendizagem do aluno, para aferir com maior precisão a compreensão que os alunos adquiriram.

Além de utilizar uma ferramenta que faz parte do cotidiano dos “nativos digitais”, o objetivo desta tarefa era fazer com que os alunos resolvessem as questões utilizando os conhecimentos adquiridos com a leitura e estudo, seja por meio da retomada no material ou por consulta nas anotações do diário de bordo. Entretanto, sem o acompanhamento presencial do professor, muitas informações importantes para análise nesse processo provavelmente foram perdidas. Ainda assim, na análise comparativa entre o desempenho do *game* e o grupo de discussão, foi possível identificar que o jogo cumpriu a função de levar o aluno à compreensão do material pesquisado: mesmo nas questões que os alunos mais erraram, identificou-se que os alunos se apropriaram do conhecimento.

### 5.3.2 Resultados da segunda tarefa: desenho

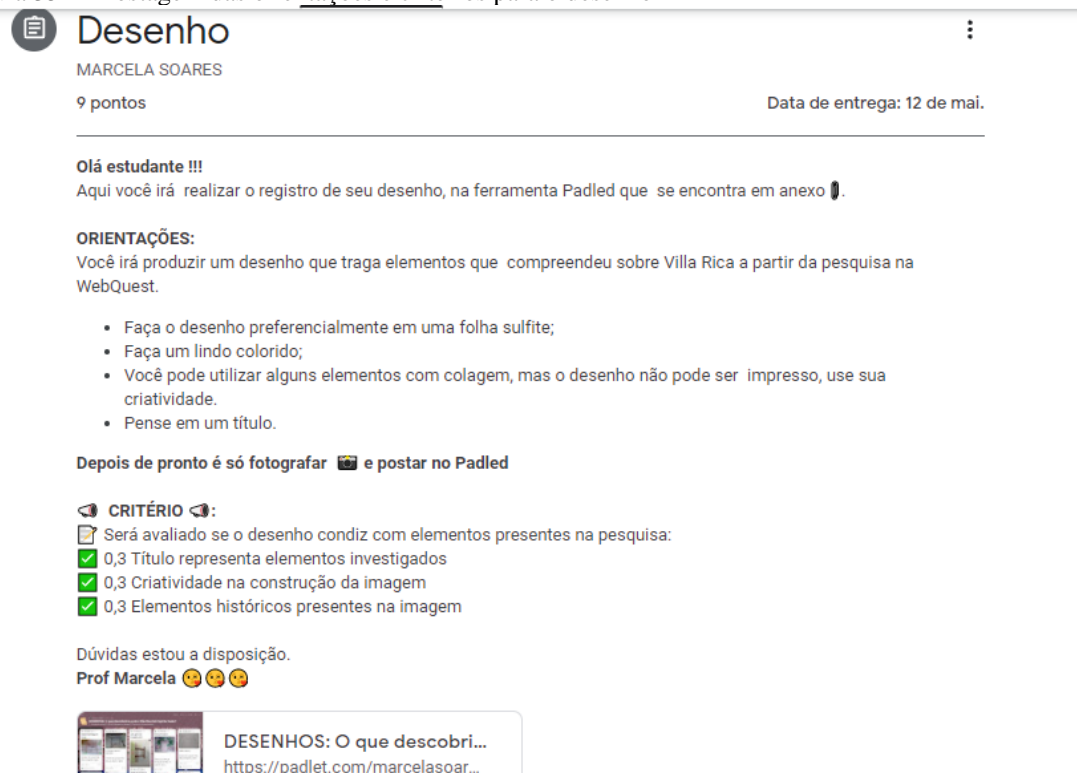
O segundo desafio proposto no material consistia em um desenho à mão livre ou colagem. Não era permitido imprimir um desenho da internet. A proposta era que o aluno utilizasse sua criatividade para representar e criar um cenário de acordo com os elementos de que ele conseguira se apropriar com a investigação. Deveria conter: um título representando os elementos investigados, criatividade na construção da imagem e elementos históricos<sup>87</sup>.

No tópico Avaliações do Classroom com o título “desenho”, os alunos tiveram acesso às orientações e aos critérios para desenvolver a atividade (Figura 35).

---

<sup>87</sup> A nota atribuída às três atividades tinha que totalizar 3,0 pontos, conforme combinado com a professora regente da turma: jogo 30%, desenho 30%, carta 40%. Portanto, jogo 0,9, desenho 0,9 e carta 12.

Figura 35 — Postagem das orientações e critérios para o desenho



**Desenho**

MARCELA SOARES

9 pontos Data de entrega: 12 de mai.

---

**Olá estudante !!!**  
Aqui você irá realizar o registro de seu desenho, na ferramenta Padlet que se encontra em anexo 📎.

**ORIENTAÇÕES:**  
Você irá produzir um desenho que traga elementos que compreendeu sobre Villa Rica a partir da pesquisa na WebQuest.


- Faça o desenho preferencialmente em uma folha sulfite;
- Faça um lindo colorido;
- Você pode utilizar alguns elementos com colagem, mas o desenho não pode ser impresso, use sua criatividade.
- Pense em um título.

**Depois de pronto é só fotografar 📷 e postar no Padlet**

**CRITÉRIO** 📄:

- 📄 Será avaliado se o desenho condiz com elementos presentes na pesquisa:
- ✅ 0,3 Título representa elementos investigados
- ✅ 0,3 Criatividade na construção da imagem
- ✅ 0,3 Elementos históricos presentes na imagem

Dúvidas estou a disposição.  
Prof Marcela 😊😊😊



DESENHOS: O que descobri...  
<https://padlet.com/marcelasoar...>

Fonte: Dados da pesquisa

Esta atividade foi construída pensando nas diferentes habilidades dos alunos, sempre com a finalidade de estimular o desenvolvimento de diferentes competências. Os objetivos foram: estimular o pensamento de ordem superior da Taxonomia de Bloom pedindo aos alunos que organizassem o conhecimento adquirido criando um cenário que trouxesse as evidências investigadas conforme suas próprias percepções. Os resultados da atividade estão na Tabela 11.

Tabela 11 — Avaliação dos alunos na execução do desenho

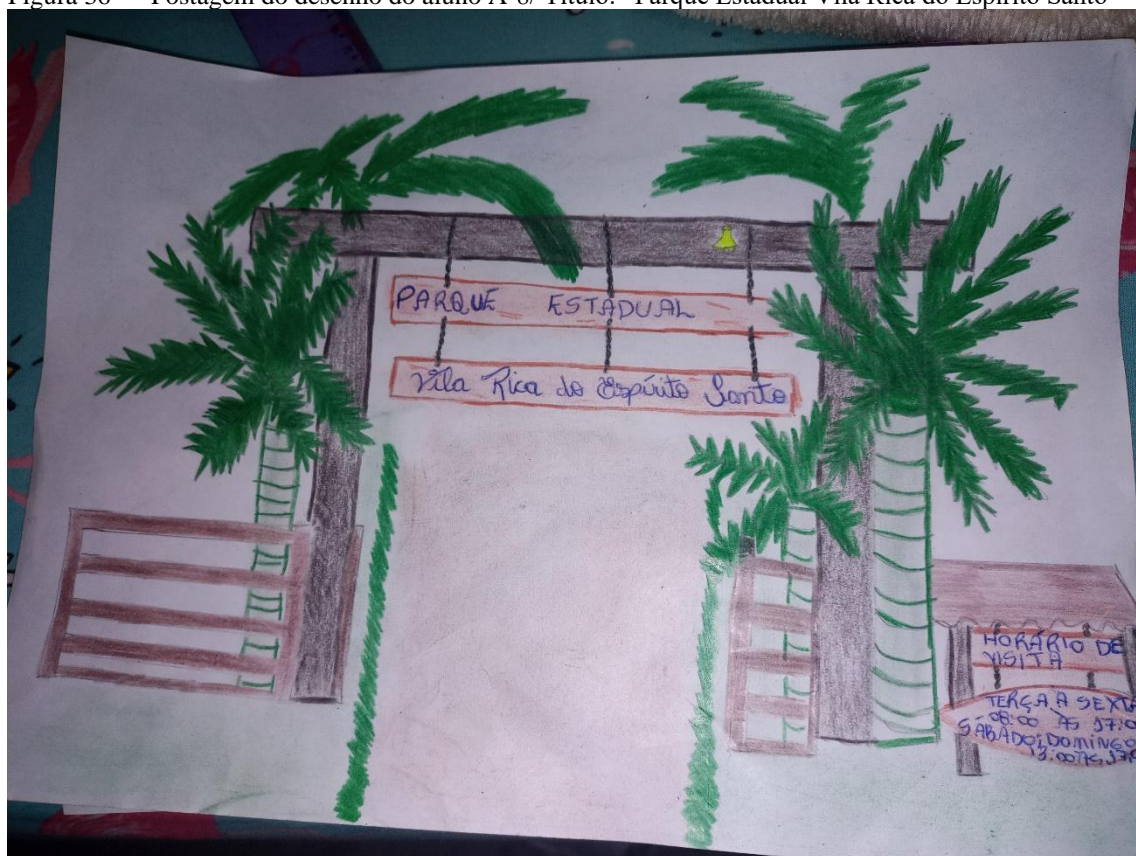
| Aluno | Título Até 0,3 | Criatividade Até 0,3 | Argumentos históricos Até 0,3 | Total | %    | Título   | Etapa da investigação destacada no desenho   |
|-------|----------------|----------------------|-------------------------------|-------|------|--|--|
| A-1   | 0,3            | 0,3                  | 0,3                           | 0,9   | 100  | Conflito entre espanhóis e indígenas   | Etapas 2, 3 e 4: Rios, cidades e índios  |
| A-4   | 0,3            | 0,3                  | 0,3                           | 0,9   | 100  | Villa Rica   | Etapas 2 e 4:<br>Rios e índios   |
| A-6   | 0,3            | 0,3                  | 0,3                           | 0,9   | 100  | A chegada dos portugueses e espanhóis à Villa Rica del Espíritu Santo e a dominação dos espanhóis sobre os índios e a cidade | Etapas: 1, 2, 3 e 4:<br>Cidades, rios, arquitetura e artefatos e índios.               |
| A-7   | 0,3            | 0,3                  | 0,3                           | 0,9   | 100  | Cidade de Villa Rica   | Etapas 1, 2 e 3:<br>Cidades, rios e arquitetura e artefatos                            |
| A-8   | 0,1            | 0,2                  | 0,1                           | 0,4   | 44,4 | Entrada do Parque Estadual Vila Rica do Espírito Santo   | -----  |
| A-9   | 0,1            | 0,2                  | 0,1                           | 0,4   | 44,4 | Parque Estadual de Vila Rica do Espírito Santo   | -----  |
| A-11  | 0,1            | 0,2                  | 0,1                           | 0,4   | 44,4 | Entrada do Parque Vila Rica do Espírito Santo  | -----  |
| A-13  | 0,3            | 0,3                  | 0,3                           | 0,9   | 100  | Museu do Parque Vila Rica do Espírito Santo  | Etapa 3:<br>Arquitetura e artefatos  |
| A-14  | 0,3            | 0,3                  | 0,3                           | 0,9   | 100  | Vida antes do Renascer   | Etapas 1, 2, 3, 4 e 5:<br>Cidade, rios, arquitetura e artefatos, índios e bandeirantes |

| Aluno        | Título Até 0,3 | Criatividade Até 0,3 | Argumentos históricos Até 0,3 | Total       | %    | Título  | Etapa da investigação destacada no desenho                  |
|--------------|----------------|----------------------|-------------------------------|-------------|------|---|---|
| A-16         | 0,1            | 0,2                  | 0,1                           | 0,4         | 44,4 | Entrada do Parque Villa Rica                  | -----   |
| A-20         | 0,3            | 0,3                  | 0,3                           | 0,9         | 100  | Rio e a natureza da Vila                      | Etapa 2:<br>Rios  |
| A-21         | 0,1            | 0,3                  | 0,1                           | 0,5         | 55,5 | Parque Estadual Villa Rica del Espiritu Santo | -----   |
| A-22         | 0,3            | 0,3                  | 0,3                           | 0,9         | 100  | Fundação de Villa Rica del Espiritu Santo     | Etapas 1, 3 e 4:<br>Cidade, arquitetura e artefatos, índios |
| A-24         | 0,3            | 0,3                  | 0,3                           | 0,9         | 100  | O rio e a natureza da Vila                    | Etapa 2: rios   |
| A-25         | 0,3            | 0,3                  | 0,3                           | 0,9         | 100  | O renascer de uma cidade                      | Etapas 1 e 3: Cidade, arquitetura e artefatos               |
| A-26         | 0,3            | 0,3                  | 0,3                           | 0,9         | 100  | Cidade Villa Rica                             | Etapa 1, 2, 3: Cidades, rios, arquitetura e artefatos       |
| <b>Média</b> |                |                      |                               | <b>83,3</b> |      |   |   |

Fonte: Dados da pesquisa

Seguindo os critérios estabelecidos, os resultados mostraram-se muito satisfatórios. Apenas 5 alunos<sup>88</sup>, ou seja, 31,3%, representaram o portal do Parque, ou seja, fizeram um desenho sem nenhuma relação com as evidências presentes na pesquisa. Eles ilustraram apenas o que já possuíam de conhecimento; não se apropriaram de novos conhecimentos. Um exemplo é o aluno A-8 (Figura 36). Mas, 11 alunos, que representam a maioria, ou 68,8%, colocaram em seus desenhos elementos das pistas ressignificando de forma criativa a compreensão que obtiveram com a investigação no material (Figura 36).

Figura 36 — Postagem do desenho do aluno A-8/ Título: “Parque Estadual Vila Rica do Espírito Santo”



Fonte: Dados da pesquisa

A exemplo do aluno A-8, os outros quatro também retrataram apenas o conhecimento prévio – a imagem do portal do “Parque de Vila Rica do Espírito Santo” de sua cidade, onde se encontram as ruínas da antiga cidade espanhola. Com exceção do aluno A-16, os demais alunos – A-8, A-9, A-11, A-21 – também obtiveram baixo desempenho no resultado do *game*, o que pode ser uma evidência de que eles não pesquisaram todo o material e não compreenderam totalmente a atividade.

<sup>88</sup> Alunos: A-8, A-9, A-11, A-16, A-21.

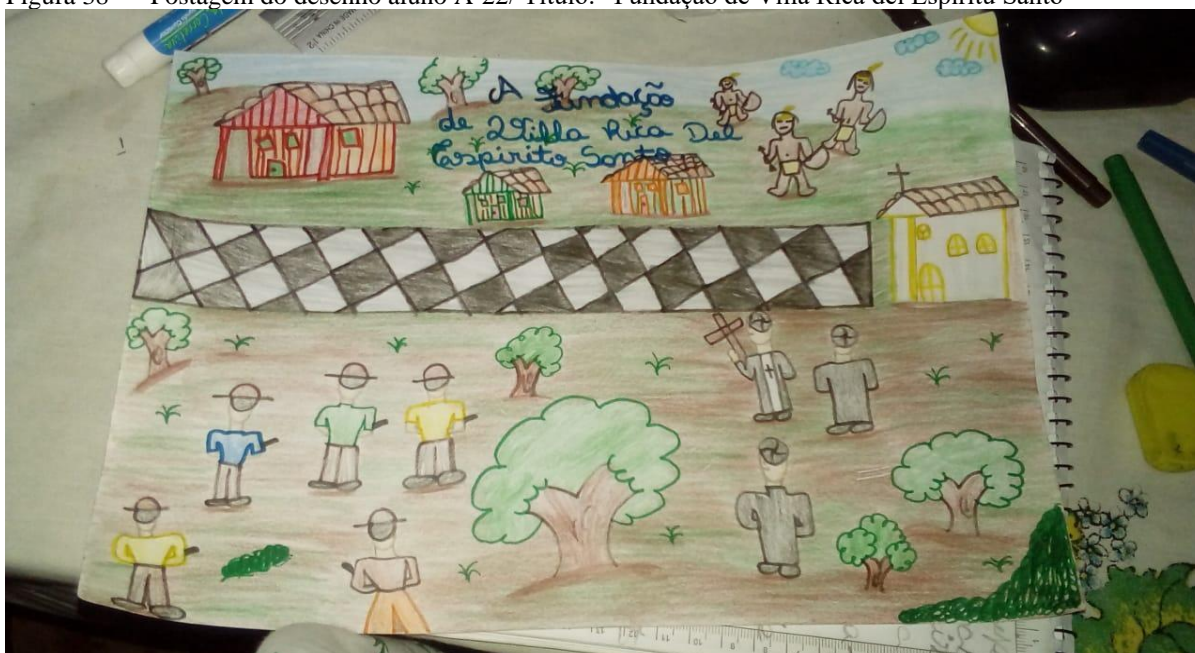
Entretanto, 68,7% dos alunos realizaram as produções seguindo os critérios estipulados e utilizaram-se da abstração para apresentar mais do que uma pista num só desenho (Tabela 11). Foi possível verificar que eles tiveram níveis mais elevados de compreensão. Alunos A-14 e A-22, por exemplo, apresentaram dificuldade na execução do *game*, mas se apropriaram de várias informações da pesquisa quando avalio a produção dos seus desenhos.

Figura 37 — Postagem do desenho do aluno A-14/ Título: “Vida antes do Renascer”



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 38 — Postagem do desenho aluno A-22/ Título: “Fundação de Villa Rica del Espiritu Santo”



Fonte: Dados da pesquisa

As duas imagens (Figuras 37 e 38) retratam a igreja como lugar de destaque e apresentam a organização da cidade e a presença dos espanhóis e indígenas – informações presentes na pista 2 da etapa 1, Cidades:

Entre as primeiras ações de Melgarejo, na segunda fundação da cidade, foi a construção de uma Igreja com uma grande cruz ao lado e a construção de uma fortaleza. Definidas as primeiras ações, o próximo passo foi traçar a estrutura urbana do povoado, repartindo, entre os espanhóis, solares (terrenos) para a construção de casas dentro da vila e terras para chácaras, efetivando, assim, a ocupação. Além disso, os espanhóis receberam índios para os trabalhos, tanto domésticos, quanto agrícolas (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ, 2021).

Mas a riqueza de se verificar a produção dos desenhos é que os mesmos elementos aparecem contextualizados de formas diferentes, de acordo com a apropriação que cada aluno fez do material. O aluno A-14 priorizou os rios para o transporte, pois eles aparecem como elementos centrais na imagem, e no entorno dos rios aparecem as construções seguindo o modelo arquitetônico espanhol, a igreja como primeira construção, os índios sendo catequizados pelos jesuítas e no lado oposto e o bandeirante com seu cavalo. A presença do cavalo vem do imaginário do aluno e dá a impressão de que avistou a cidade de Villa Rica. A maior originalidade de seu desenho encontra-se no título, “Antes do Renascer”, que traz elementos da sua subjetividade quando se remete à Fênix, ou seja, antes de uma nova cidade surgir.

No desenho do A-22, o elemento central é o modelo da cidade com ruas retas, como um xadrez, baseada na Lei de Felipe II para as cidades colônias espanholas do século XVI,

conforme indicado na pista 1 da etapa 3, sobre arquitetura e artefatos: “A estrutura urbana é marcada por quadras quase sempre de mesmo tamanho e ruas retas, ficando ao centro, a praça. Em torno da praça, os terrenos eram reservados à Igreja”. As demais produções encontram-se anexadas a esta pesquisa.

Com base nas análises das 11 produções que fizeram uso das evidências presentes na pesquisa, foi possível destacar: i) as informações de que os alunos mais se apropriaram foram sobre os rios que aparece em 8 desenhos; ii) arquitetura os artefatos aparecem em 7 desenhos; iii) as cidades aparecem em 6 desenhos; iv) os índios, em 4 desenhos e v) os bandeirantes, em apenas um. Além disso tiveram facilidade em expressar o que compreenderam por meio de desenho e abstraíram as informações desenvolvendo cenários com mais de uma etapa da investigação de forma dialógica e criativa.

O desenho foi pensado não só para disponibilizar instrumentos diversificados, mas para levar em consideração as diferentes habilidades dos alunos e ajudá-los a organizar as informações de forma que pudessem se apropriar do conhecimento e ter condições de desenvolver seus próprios argumentos na atividade final.

Desse modo, a pesquisa mostrou-se um instrumento capaz de fazer a maior parte dos alunos se utilizar da abstração para criar elementos para um cenário novo, com fundamentação nas informações históricas pesquisadas, destacando as evidências que comprovam que Villa Rica possui potencial de rota de Turismo Histórico Nacional.

### *5.3.3 Resultados da terceira tarefa: carta*

O terceiro e último desafio proposto na metodologia do presente estudo foi a construção de uma carta endereçada ao Ministro do Turismo. Da mesma forma que nas outras duas atividades, destinou-se um espaço próprio no Google Classroom para postagem. Foi disponibilizado um formulário do Google Forms para o aluno digitar sua carta.

A esta atividade foi atribuído 40% do peso da nota, que corresponde a 12 pontos. Para organização dos critérios foram levados em consideração os objetivos a serem alcançados. Os critérios aparecem no site Janelas para a história, na execução das tarefas; entretanto, foram reforçados na sala de aula virtual (Figura 39).

Figura 39 — Postagem das orientações e critérios para a carta

**Produção escrita**

MARCELA SOARES ·

12 pontos Data de entrega: 13 de mai.

---

**Olá estudante !!!**

Aqui você irá responder o formulário que se encontra em anexo.

Produção de uma carta endereçada ao Ministro do Turismo.

**OBS:** Mínimo de 15 linhas máximo 35 linhas. (não é permitido cópia, use o conhecimento que você adquiriu com a pesquisa, use suas anotações como parâmetro e seja criativo na construção do seu texto)

**CRITÉRIO**:

- Como será avaliado:
- 0,2 Gênero carta;
- 0,3 Clareza de informações;
- 0,3 Criatividade no enredo e nos argumentos;
- 0,4 Argumentos que provem a existência da cidade histórica com coerência nos fatos;

Dúvidas estou a disposição.  
**Prof Marcela**

**Produção escrita**  
 Formulários Google

Fonte: Dados da pesquisa

O objetivo central desta atividade era que o aluno desenvolvesse argumentos com base nos conhecimentos adquiridos, ressignificando-os, ou seja, elaborasse uma carta cujas informações deveriam combinar fatos históricos com a subjetividade de cada um no que diz respeito ao reconhecimento de Villa Rica como potencial de rota de Turismo Histórico Nacional. Assim como no desenho, o intuito era desenvolver o pensamento de ordem superior da Taxonomia de Bloom, estimulando os alunos à construção de argumentos consistentes.

Foram atribuídos quatro critérios para esta análise, o que ajudou o aluno a não somente saber como ele seria avaliado, mas também o direcionou na construção de seu texto.

Depois de uma leitura criteriosa de cada uma das cartas, a pontuação foi atribuída com base nos critérios acima (Figura 39).

Tabela 12 — Avaliação dos alunos na execução da carta

| Aluno | Gênero carta<br>Até 0,2 | Clareza de informações<br>Até 0,3 | Criatividade<br>Até 0,3 | Argumentos<br>Até 0,4 | Total<br>1,2 | %     | Etapa da investigação destacada na carta                    |
|-------|-------------------------|-----------------------------------|-------------------------|-----------------------|--------------|-------|---|
| A-1   | 0,2                     | 0,3                               | 0,3                     | 0,2                   | <b>1,0</b>   | 83,3% | Etapas 1 e 5:<br>Arquitetura, artefatos e bandeirantes      |
| A-4   | 0,2                     | 0,2                               | 0,2                     | 0,2                   | <b>0,8</b>   | 66,6% | Etapas 1 e 3:<br>Cidades, arquitetura e artefatos           |
| A-6   | 0,2                     | 0,2                               | 0,3                     | 0,2                   | <b>0,9</b>   | 75%   | Etapas 1, 2 e 4:<br>Cidades, rios e índios                  |
| A-7   | 0,2                     | 0,2                               | 0,1                     | 0,0                   | <b>0,5</b>   | 41,6% | -----   |
| A-8   | 0,0                     | 0,1                               | 0,1                     | 0,2                   | <b>0,4</b>   | 33,3% | Etapas 1 e 5:<br>Cidades e bandeirantes                     |
| A-9   | 0,0                     | 0,1                               | 0,1                     | 0,0                   | <b>0,2</b>   | 16,6% | -----   |
| A-11  | 0,2                     | 0,2                               | 0,1                     | 0,0                   | <b>0,5</b>   | 41,6% | -----   |
| A-13  | 0,2                     | 0,1                               | 0,3                     | 0,0                   | <b>0,6</b>   | 50%   | -----   |
| A-14  | 0,2                     | 0,3                               | 0,3                     | 0,3                   | <b>1,1</b>   | 91,6  | Todas as etapas   |
| A-16  | 0,2                     | 0,3                               | 0,3                     | 0,1                   | <b>0,9</b>   | 75%   | Etapa 1:<br>Cidades   |
| A-20  | 0,0                     | 0,1                               | 0,1                     | 0,0                   | <b>0,2</b>   | 16,6% | -----   |
| A-21  | 0,2                     | 0,3                               | 0,3                     | 0,0                   | <b>0,8</b>   | 66,6% | -----   |
| A-22  | 0,2                     | 0,2                               | 0,2                     | 0,3                   | <b>0,9</b>   | 75 %  | Etapas 1, 2, 4 e 5:<br>Cidades, rios, índios e bandeirantes |
| A-24  | 0,0                     | 0,1                               | 0,1                     | 0,0                   | <b>0,2</b>   | 16,6% | -----   |
| A-25  | 0,0                     | 0,0                               | 0,0                     | 0,0                   | <b>0,0</b>   | 0%    | Plágio da internet  |
| A-26  | 0,2                     | 0,3                               | 0,3                     | 0,1                   | <b>0,9</b>   | 75%   | Etapa 3:<br>Arquitetura e artefatos                         |
| Média |                         |                                   |                         |                       | 6.2          | 51,7% |   |

Fonte: Dados da pesquisa

A seguir farei algumas observações sobre cada um dos critérios estabelecidos para correção:

*Gênero carta:* foi observado se a narrativa construída estabelecia uma comunicação direta com o interlocutor, no caso o Ministro do Turismo, para solicitar a inclusão de Villa Rica como rota turística histórica. Entre as produções, 11 delas estavam dentro do critério<sup>89</sup>; entretanto, cinco<sup>90</sup> não endereçaram a carta ao Ministro do Turismo, conforme solicitado na WebQuest e reforçado no enunciado do Google Forms. Apareceram termos como: “Senhor governador”, “Senhores deputados”, “Excelentíssimo senhor Presidente da República”, “Senhores” e “Caro senhor presidente”. Este dado não é de grande relevância para o processo de construção do conhecimento, mas levanta a hipótese de que os alunos não leram ou não

<sup>89</sup> Alunos: A-1, A-4, A-6, A-7, A-11, A-13, A-14, A-16, A-21, A-22, A-26.

<sup>90</sup> Alunos: A-6, A-7, A-11, A-21, A-22.

compreenderam o comando do desafio, o que prejudica o desenvolvimento de toda a produção.

*Clareza de informações:* foi observada a elaboração da carta como um todo e como se ela apresentava introdução, desenvolvimento e conclusão. Apesar de haver uma observação sobre um número mínimo e máximo de linhas, este não foi um critério de avaliação – foi mais para ajudar os alunos a terem um parâmetro. Cinco<sup>91</sup> cartas foram as que mais se aproximaram do objetivo proposto. O objetivo era ver se a ideia central proposta na narrativa pelo aluno estava clara. Três alunos<sup>92</sup> apresentaram suas ideias em apenas um parágrafo.

Constatei também algumas produções cuja organização estava confusa, como foi o caso do aluno A-4 (Figura 40), que apresentou as evidências desordenadamente e retirou trechos do site de pesquisa sem referência e sem conclusão.

Figura 40 — Produção Carta A-4

Fênix, 16 de Maio de 2021

Excelentíssimo senhor Ministro do Turismo.

Venho por meio dessa carta falar sobre o parque Villa Rica. Esse parque tem uma história muito bonita, e toda a população deveria conhecer, mas infelizmente tem muito pouco investimento no turismo e deveria ter mais para toda a população conhecer a verdadeira história.

Villa Rica del Espiritu Santo segue o modelo de cidade colonial espanhola do século XVI, com o mesmo traçado urbano de outras cidades da América espanhola da mesma época. A área urbana de Villa Rica era de aproximadamente 300.000m<sup>2</sup>. As construções eram feitas em taipa de pilão e madeira, com coberturas de telhas do tipo colonial de encaixe, com largos beirais para proteção da taipa de pilão. Na sequência, uma imagem que representa a construção de um muro de taipa de pilão.

Além do plano urbanístico e arquitetônico de Villa Rica del Espiritu Santo, os objetos dizem muito sobre as pessoas que ali viviam. Vejam, na continuidade, os objetos encontrados em Villa Rica e no seu entorno.

Os vestígios encontrados nas escavações ou por doação de populares são variados. Os objetos remetem tanto aos aspectos da cultura espanhola, quanto indígena. Entre os fragmentos cerâmicos de influência espanhola, destacam-se a presença de pratos rasos e fundos, assim como tigelas com alças.

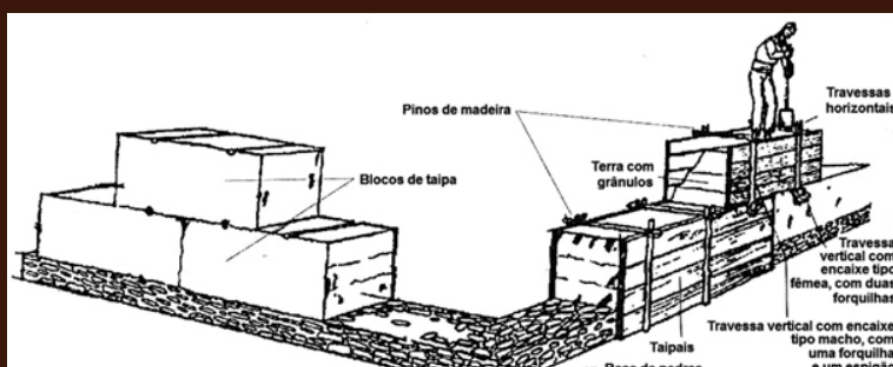
Fonte: Dados da pesquisa

<sup>91</sup> Alunos: A-1, A-14, A-16, A-21, A-26.

<sup>92</sup> Alunos: A-9, A-20, A-24.

Figura 41 — Arquitetura e Artefatos – Pista 1

Essa estrutura urbanística de Villa Rica segue o modelo das cidades coloniais espanholas do final do século XVI, baseadas na lei de Felipe II, em 1573. A estrutura urbana é marcada por quadras quase sempre de mesmo tamanho e ruas retas, ficando ao centro, a praça. Em torno da praça, os terrenos eram reservados à Igreja, edifícios reais e municipais, às lojas e casas de mercadores. A área urbana de Villa Rica era de aproximadamente 300.000m<sup>2</sup>. As construções eram feitas em taipa de pilão e madeira, com coberturas de telhas do tipo colonial de encaixe, com largos beirais para proteção da taipa de pilão. Na sequência, uma imagem que representa a construção de um muro de taipa de pilão.



Fonte: Universidade Estadual do Paraná (2021)

Observe-se que o aluno retira alguns fragmentos da pesquisa sem se dar conta de que faz referência a uma imagem que não foi incluída em sua carta. Ele inicia bem sua escrita, mas as evidências sobre a presença espanhola na região aparecem de forma solta e desordenada, sem argumentação e sem conclusão.

*Criatividade:* verificar qual elemento os alunos trariam para a construção de sua carta que não fazia parte das informações disponíveis na pesquisa, mas que articularia seus conhecimentos prévios sobre a temática com as novas informações. Destaco aqui quais elementos criativos apareceram em 7 cartas das 16 produções:

*A-1:* O aluno se apresenta enquanto estudante e fala sobre a importância dos vestígios encontrados, já que grande parte da própria população não conhece sua história e a sua criatividade aparece quando justifica que o pouco investimento em turismo é um dos fatores que propicia o desconhecimento sobre o assunto.

*A-6:* O aluno utiliza-se da criatividade, convidando o receptor da carta para conhecer presencialmente o Parque.

A-13: A criatividade deste aluno é evidenciada quando utiliza os termos “significância histórica”<sup>93</sup> e argumenta sobre a necessidade de verbas para projetos de pesquisa nas universidades para que a região tenha maior visibilidade.

A-14: Assim como o aluno A-1, sua criatividade é percebida quando ele fala sobre a importância de tornar a região uma rota turística, tendo em vista que a própria população local desconhece a história “correta”, e a necessidade de renda para cidade.

A-16: Este aluno, assim como A-6, também convida o leitor da carta a fazer uma visita ao Parque Vila Rica e acrescenta que há muitas belezas e que o local é um Patrimônio Histórico.

A-21: Este aluno usa a imaginação e sugere a criação de vários elementos atrativos para o local, como parquinho para crianças, etc. (conforme grifos na Figura 42).

A-26: Sua criatividade é direcionada para o ganho histórico não só local, mas para a educação histórica de todo o Brasil.

Figura 42 — Produção Carta A-21

Senhores em minha opinião a VILLA RICA DEL ESPIRITU SANTO deveria virar um parque e rota de turismo para lazer em família nos finais de semana, poderia montar um parquinho feito de eucalipto tratado para as crianças, uma área para alimentar alguns animais como um zoológico com os instrutores orientando, tirolesas com toda a segurança, lembrando que lá é o habitat de várias espécies de animais e sempre respeitando eles. Colocar várias latas de lixos espalhadas no parque para sempre ficar um lugar limpo e arejado, e trilhas mostrando e contando como foi a descoberta da VILLA RICA DEL ESPIRITU SANTO. Tendo também barracões para vender comida para as pessoas, ou elas podem fazer piquenique. Ter também banheiros feminino e masculino adaptado para todas as pessoas. Essa foi a minha ideia para torná-la uma bela rota de turismo.

Fonte: Dados da pesquisa

O aluno acima (Figura 42) não faz menção às evidências históricas estudadas, mas usa da sua criatividade para sugerir alguns atrativos para sua cidade. Apesar de deixar a rota turística histórica em segundo plano, não se pode negar que ele utilizou do conhecimento interdisciplinar sobre meio ambiente e sua subjetividade do que é turismo para construir sua narrativa. Toda a construção do conhecimento parte de motivações próprias (RÜSEN, 2010a). Assim, a aprendizagem resulta da relação que se estabelece com o objeto; entretanto, é certo que é preciso, neste caso, um processo de amadurecimento.

<sup>93</sup> Significância histórica: pode ser relacionada, no senso comum, com a ideia de importância ou relevância, ao significado que se atribui a um evento, personagem ou processo histórico. É o significado que o indivíduo atribui a um determinado fato histórico que direciona toda a interpretação, seleção e avaliação das informações e consequentemente toda interpretação (SANTOS, 2012. p. 764).

*Argumentos:* verificar como os alunos construiriam argumentos convincentes, utilizando-se de uma ou mais informações presentes nas etapas de investigação. Para atender a este último critério, oito<sup>94</sup>, ou seja, 50% dos alunos, utilizaram-se de informações presentes na pesquisa. Destaco duas produções:

Figura 43 — Postagem da carta. Aluno A-1

Fênix, 11 de maio de 2021  
 Prezado senhor Ministro do Turismo,  
 Sou aluna do segundo ano do ensino médio, da rede pública de ensino, do município de Fênix-Paraná. Após passar alguns dias estudando mais aprofundado sobre a história de meu município percebi que grande parte da população fenixense não conhece a história dele, que é de extrema importância para a história do Paraná.  
 Fênix possui vestígios da cidade indígena Vila Rica Do Espírito Santo fundada em 1589 mas destruída com a chegada dos bandeirantes, porém com poucos investimentos em turismo essa área ainda é pouco conhecida por nós.  
 Venho por meio desta solicitar investimentos no turismo da minha cidade, visando o interesse da população paranaense pelo conhecimento da história de nossos antepassados, e consequentemente alavancar o desenvolvimento de Fênix. Ficarei na espera por uma resposta.  
 atentiosamente,

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 44 — Postagem da carta. Aluno A-14

Fênix, 11 de maio de 2021.  
 Excelentíssimo Senhor!  
 A partir desta venho lhe explicar porquê a região onde se localizava a Villa Rica Del Espiritu Santo II (Fênix-Pr) deve ser incluída como rota de turismo histórico nacional.  
 Villa Rica I, foi fundada em 1570 pelos espanhóis, em um local onde suspeitava existirem minas de ouro, mas o único metal encontrado foi o ferro. Em 1589, por causa de um grande surto de varíola, que deixou mais de 4.000 mortes na região, eles tiveram q mudar de localização.  
 A Villa Rica II, se encontra hoje no município do Paraná, na cidade de Fênix. A costa da cidade Villa Rica Del Espiritu Santo II, foi feita no encontro do Rio Ivaí com o Rio Corumbataí para melhor locomoção, pois os rios eram as melhores "estradas" para o deslocamento em tempos difíceis, também servia como alimentação, pois possibilitava a pesca e de caça na região. De acordo com os artefatos encontrados no local, fica-se claro q os espanhóis fundaram essa vila.  
 Os tais, implantaram 13 reduções jesuíticas para catequisar os índios tornando mais fácil sua "manipulação", mas o plano não ocorreu como esperado, pois foi-se perdendo mão de obra dos índios catequizados, causando um empasse entre os jesuítas e os villariquenhos. Fazendo que os bandeirantes paulistas tivessem uma oportunidade de atacar a vila.  
 Por consequente desse resumo q lê contei, as ruínas de Villa Rica Del Espiritu Santo II merecem se tornar um ponto turístico nacional, assim fazendo ser contada a história correta e trazendo mais renda para a cidade de Fênix.

Fonte. Dados da pesquisa

Se compararmos as duas produções (Figura 43 e 44), é possível observar que uma utiliza mais argumentos subjetivos, enquanto a outra, mais argumentos com base na pesquisa.

A produção do aluno A-1 apresenta coerência nas argumentações. Ele solicita investimentos na cidade para o desenvolvimento do turismo, apresenta-se como aluno que

<sup>94</sup> Alunos: A-1, A-4, A-6, A-4, A-14, A-16, A-22, A-26.

estudou sobre a temática, que até então lhe era pouco conhecida e identifica as descobertas como importantes para a História do Paraná. Porém, é perceptível a carência de informações históricas: ele faz uma breve menção à Villa Rica como cidade indígena – um equívoco – e não destaca a presença espanhola na localidade, depois cita sua destruição com a chegada dos bandeirantes. Isso não significa que ele não se apropriou de mais elementos da pesquisa, já que na produção do desenho ele evidenciou o conflito entre espanhóis e indígenas. Porém, não utilizou ou não conseguiu construir uma argumentação baseada nas informações.

A produção do aluno A-14 articulou o conhecimento adquirido em todas as etapas de investigação de forma coerente e organizada. Ele também utilizou sua subjetividade quando fala que é preciso contar a história “correta” e desenvolver o turismo na região para gerar mais renda para a população local.

Com base nas análises das oito produções que fizeram menções às informações presentes na pesquisa, foi possível destacar que os alunos citaram mais informações sobre as cidades, que aparecem em 7 cartas, sobre os bandeirantes, que aparecem em 4 produções, e sobre rios, arquitetura, artefatos e índios, que aparecem em 3 cartas.

Dividi as 16 produções em dois grandes grupos: um dos alunos que apresentaram apenas elementos de conhecimentos prévios e outro dos alunos que trouxeram o conhecimento novo, adquirido com a investigação. Contudo, senti falta da relação entre os dois elementos e o diálogo de uma forma mais sistematizada e argumentativa.

Construir argumentos não é muito comum nas atividades dos alunos, do que decorre que sejam perfeitamente compreensíveis suas dificuldades, mas isso teria sido minimizado pelo trabalho em colaboração. Como bem pontua a teoria piagetiana, a aprendizagem ocorre com base nas experiências de cada indivíduo, mas é nas trocas e atividades coletivas que elas prosperam (PILETTI; ROSATO, 2017).

## **5.4 Análise da aprendizagem com base na Taxonomia de Bloom**

### *5.4.1 Observações sobre o desenvolvimento das produções*

Aqui pontuo duas questões importantes que na minha análise interferiram positivamente ou negativamente nos resultados das produções. Começarei pelas negativas.

Primeiro, muitos alunos não seguiram uma ordem na produção dos desafios<sup>95</sup>, o que é prejudicial aos resultados, já que cada uma tinha um objetivo específico que se refletiria na produção final, seguindo o desenvolvimento de habilidades mais simples até mais complexas.

Segundo, a aplicação de forma remota dificultou minha mediação e acompanhamento de forma mais efetiva.

Terceiro, os alunos realizaram o estudo e a produção em contraturno do horário de aula, o que para muitos pode ter resultado em uma sobrecarga, sem mencionar os empecilhos que muitos citaram nas respostas do questionário de sondagem<sup>96</sup>: falta de local adequado para estudar, oscilação de internet, entre outros pontos negativos no ensino remoto que interferem diretamente no desenvolvimento da aprendizagem.

Agora passo às positivas.

Primeiro, apesar de todo o contexto de implementação, 16 dos 22 alunos que participavam das aulas pelo Meet e atividades propostas pela professora regente concluíram todos os três desafios da WebQuest – um total de 72,2%, o que considero uma ótima participação em tempos de ensino remoto.

Segundo, oito dos nove alunos que realizaram o Diário de Bordo (Apêndice A) tiveram melhor desempenho na execução das tarefas, somando pontuação igual ou superior a 60% da pontuação total. Mesmo não sendo uma atividade obrigatória, há evidências de que ele desempenhou seu papel de ajudar os alunos a ordenar e sintetizar as informações (Tabela 13).

---


<sup>95</sup> O Apêndice B traz a tabulação dos dados com as datas de entrega de cada uma das atividades de todos os alunos participantes da pesquisa. Foi a partir dela que observei que muitos alunos não seguiram a ordem da execução dos desafios. Entre os alunos que seguiram esta ordem destacou-se um de melhor desempenho.

<sup>96</sup> A análise das respostas dos alunos está no Capítulo 4.

Tabela 13 — Resultados comparativos entre alunos que realizaram o diário bordo e os que não o realizaram

| Aluno | Realizou o diário de bordo? | Realizou o diário de bordo antes dos desafios? | Cumpriu a sequência na execução dos desafios <sup>97</sup> ? | Nota | %    |
|-------|-----------------------------|--|--|------|------|
| A-1   | Sim                         | Sim  | Não  | 2,8  | 93,3 |
| A-4   | Sim                         | Sim  | Sim  | 2,6  | 86,6 |
| A-6   | Sim                         | Sim  | Sim  | 2,4  | 80   |
| A-7   | ---                         | ---  | Sim  | 2,0  | 66,6 |
| A-8   | ---                         | ---  | Talvez   | 1,4  | 46,6 |
| A-9   | ---                         | ---  | Talvez   | 1,2  | 40   |
| A-11  | ---                         | ---  | Não  | 1,4  | 46,6 |
| A-13  | Sim                         | Sim  | Não  | 2,0  | 66,6 |
| A-14  | Sim                         | Sim  | Sim  | 2,6  | 86,6 |
| A-16  | ---                         | ---  | Não  | 2,2  | 76,6 |
| A-20  | Sim                         | Sim  | Não  | 1,6  | 53,3 |
| A-21  | Sim                         | Sim  | Sim  | 1,8  | 60   |
| A-22  | Sim                         | Sim  | Sim  | 2,2  | 73,3 |
| A-24  | Sim                         | Não  | Não  | 1,4  | 46,6 |
| A-25  | ---                         | ---  | Não  | 1,3  | 43,3 |
| A-26  | Sim                         | Sim  | Sim  | 2,6  | 86,6 |

Legenda:

 Alunos com desempenho igual ou superior a 60% que realizaram o diário de bordo.

 Alunos com desempenho igual ou superior a 60% que não realizaram o diário de bordo.

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados mostram que os alunos que realizaram registro no diário de bordo e/ou realizaram os desafios na sequência proposta pela metodologia são os que alcançaram melhor desempenho final. Apenas dois alunos que tiveram nota superior a 60% deixaram de realizar o diário de bordo: A-7 e A-16. Entretanto, um deles seguiu a sequência da realização dos desafios, o que reforça a importância de criar atividades que visem ao desenvolvimento de níveis de compreensão dos mais simples para os mais complexos.

Terceiro, em 18,8% dos alunos a atividade despertou noções práticas, ou seja, por meio dos novos conhecimentos adquiridos com a pesquisa, três alunos relataram atitudes a serem tomadas. São elas: quando recebi uma mensagem de WhatsApp do aluno A-14 sugerindo que falasse com o prefeito da cidade para “corrigir” a história contada na cidade sobre Villa Rica ou quando dois alunos sugeriram que as cartas fossem de fato mandadas para o Ministro do Turismo.

#### 5.4.2 Análise geral dos resultados

<sup>97</sup> As informações de datas dos alunos de cada atividade encontram-se no Apêndice 2.

Apresento os objetivos que foram construídos de acordo com a Categoria do Domínio Cognitivo da Taxonomia de Bloom, versão revisada de 2009, que orientou o aprendizado pretendido com a metodologia tanto na execução dos desafios quanto de todo o processo de aplicação ao longo dos quatro encontros.

Objetivos para desenvolver a categoria de ordem inferior – os domínios mais simples:

- 1- Reconhecer por meio da leitura no material a história da antiga cidade espanhola Villa Rica del Espiritu Santo.
- 2- Exemplificar com base nas pistas investigadas as evidências que comprovam a existência da antiga cidade espanhola Villa Rica del Espiritu Santo.
- 3- Executar o *game* Villa Rica, resolvendo suas questões de forma que ele teste os conhecimentos adquiridos com a leitura e estudo do material, seja retomando o material ou consultando as anotações.

Objetivos para desenvolver a categoria de ordem superior – os domínios mais elevados:

- 4- Analisar e selecionar, dentre as evidências apresentadas no caso 6, quais informações são mais relevantes para organizar argumentos que provem a existência da antiga cidade espanhola.
- 5- Avaliar a importância das evidências históricas para conhecimento e preservação da identidade cultural local.
- 6- Criar um desenho valorizando as informações históricas estudadas, reconhecendo os elementos históricos que comprovam que Villa Rica possui potencial para rota de Turismo Histórico Nacional.
- 7- Desenvolver argumentos com base em sua relação com as informações, ressignificando-as na construção de novas propostas, estruturando uma carta que combine informações históricas com sua subjetividade no que diz respeito ao reconhecimento de Villa Rica como potencial para rota de Turismo Histórico Nacional.

Conforme discutido no Capítulo 2, os verbos utilizados em cada um dos objetivos apresentados acima fazem referência à dimensão do conhecimento e do processo cognitivo que se buscou alcançar.

Jogar o *game* de Villa Rica teve como objetivo estimular os três níveis de ordem inferior: “recordar”, “compreender” e “aplicar”, que foram apresentados pelos verbos “reconhecer”, “exemplificar” e “executar”. Para atingir esses níveis de aprendizagem

utilizaram-se: pesquisa na WebQuest, registro no diário de bordo como subsidio para avaliar os resultados da execução no *game*. Nesse momento, foram exigidos do aluno pensamento concreto, memorização e entendimento do que foi investigado nas etapas do caso 6.

Na produção do desenho e na produção escrita, foram exigidas habilidades de pensamento abstrato, crítico, metacognitivo e criativo, apresentadas a partir dos verbos: “analisar”, “avaliar”, “criar” e “desenvolver argumentos”. Elas exigiram do aluno pensamento de ordem superior, ou seja, ressignificação dos conhecimentos adquiridos, que é o momento de concretude da aprendizagem. Na percepção de Piaget (1970), aprendizagem é o momento não só de conhecer um objeto, mas de agir sobre ele e transformá-lo. A concretude acontece de diferentes formas, porque, além de todo o processo de constituição cognitiva, ainda envolve, segundo Rösen (2010b), elementos estéticos, emocionais, normativos e de interesses. Foi na aula do encontro quatro, que previa uma discussão em grupo, mesmo já encerrado o prazo de conclusão das atividades, que muitos alunos tiveram a oportunidade de ouvir o comentário de seus colegas e ressignificar seu conhecimento.

Ficou claro que a utilização de mais de um instrumento avaliativo, além de valorizar as diferentes habilidades dos alunos, propiciou-lhes mais oportunidades para demonstrar o que compreenderam.

Com base na análise cruzada dos dados obtidos a partir dos desenhos e das cartas, representados na Tabela 14, mostrou quais etapas da investigação os alunos mais se apropriaram. Foi possível constar que apenas 18,75%<sup>98</sup> dos alunos não apresentaram nenhuma clareza na construção do desenho, nem na produção da carta, enquanto 31,25%<sup>99</sup> demonstraram em pelo menos uma das duas produções elementos sobre a presença espanhola em Villa Rica. E 50%<sup>100</sup> demonstraram elementos da pesquisa em ambas as produções. No total, 81,25% dos alunos se apropriaram de informações durante a pesquisa e conseguiram expressá-las no desenho, na carta ou em ambos.

---

<sup>98</sup> As últimas colunas da Tabela 19 e Tabela 20 demonstram quais informações os alunos utilizaram para construção do seu desenho e da sua carta. Apenas 3 alunos – A-9, A-11 e A-2 – não conseguiram registrar nenhuma em nenhuma das duas atividades.

<sup>99</sup> 5 alunos: A- 8 e A-16, A-7, A-13, A-20.

<sup>100</sup> 8 alunos: A-1, A-4, A-6, A-14, A-22, A-24, A-25, A-26.

Tabela 14 — Comparativa entre etapas de investigação que aparecem nos desenhos X cartas

| Aluno | Etapa da investigação destacada no desenho                                      | Etapa da investigação destacada na carta  | Conclusões                     |
|-------|---|---|--------------------------------|
| A-1   | 1, 2, 4: Cidades, rios e índios   | 1 e 5: Arquitetura e bandeirantes   | Informações se complementaram  |
| A-4   | 2 e 4:<br>Rios e índios   | 1 e 3: Cidades arquitetura e artefatos  | Informações se complementaram  |
| A-6   | 1, 2, 3 e 4:<br>Cidades, rios, arquitetura e artefatos e índios.                | 1, 2 e 4: Cidades, rios e índios  | Informações se repetiram       |
| A-7   | 1, 2 e 3:<br>Cidades, rios e arquitetura e artefatos                            | -----   | Compreensão somente no desenho |
| A-8   | ----  | 1 e 5:<br>Cidades e bandeirantes  | Compreensão somente na carta   |
| A-9   | ----  | ----  | Nenhuma etapa                  |
| A-11  | -----   | -----   | Nenhuma etapa                  |
| A-13  | 3:<br>Arquitetura e artefatos   | ----  | Compreensão somente no desenho |
| A-14  | 1, 2, 3, 4 e 5:<br>Cidade, rios, arquitetura e artefatos, índios e bandeirantes | 1, 2, 3, 4 e 5:<br>Cidade, rios, arquitetura e artefatos, índios e bandeirantes | Informações se repetiram       |
| A-16  | ----  | 1: Cidades  | Compreensão somente na carta   |
| A-20  | 2: Rios   | -----   | Compreensão somente no desenho |
| A-21  | -----   | -----   | -----                          |
| A-22  | 1, 3 e 4:<br>Cidade, arquitetura e artefatos, índios                            | 1, 2, 4 e 5:<br>Cidade, rios, índios e bandeirantes                             | Informações se complementaram  |
| A-24  | 2: rios   | -----   | Compreensão somente no desenho |
| A-25  | 1 e 3: Cidade, arquitetura e artefatos  | Plágio da internet  | Compreensão somente no desenho |
| A-26  | 1, 2, 3: Cidades, rios, arquitetura e artefatos                                 | 3: Arquitetura e artefatos  | Informações se repetiram       |

Fonte: Dados da pesquisa

E, se novamente confrontarmos as informações sobre quais etapas da investigação são destacadas nos desenhos e nas cartas, fica nítido que em 60% delas as informações não se repetem, o que demonstra que os conhecimentos organizados em ambas as atividades se complementam.

Somando o desempenho geral dos alunos nas três produções, 68,8% obtiveram resultados iguais ou superiores a 60% (Tabela 15).

Tabela 15 — Resultados finais de cada aluno

| Aluno | Pontuação<br><i>game</i><br>Até 0,9 | Nível de<br>aprendizagem<br>de ordem<br>inferior | Pontuação<br>desenho<br>Até 0,9 | Pontuação<br>carta<br>Até 1,2 | Pontuação<br>desenho e<br>carta<br>21 | Pontuação<br>final<br>Até 3,0 | %    | Nível de<br>aprendizagem |
|-------|-------------------------------------|--|---------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|------|--------------------------|
| A-1   | 0,9                                 | Sim  | 0,9                             | 1,0                           | 1,9                                   | 2,8                           | 93,3 | Superior                 |
| A-4   | 0,9                                 | Sim  | 0,9                             | 0,8                           | 1,7                                   | 2,6                           | 86,6 | Superior                 |
| A-6   | 0,6                                 | Sim  | 0,9                             | 0,9                           | 1,8                                   | 2,4                           | 80   | Superior                 |
| A-7   | 0,6                                 | Sim  | 0,9                             | 0,5                           | 1,4                                   | 2,0                           | 66,6 | Superior                 |
| A-8   | 0,6                                 | Sim  | 0,4                             | 0,4                           | 0,8                                   | 1,4                           | 46,6 | Inferior                 |
| A-9   | 0,6                                 | Sim  | 0,4                             | 0,2                           | 0,6                                   | 1,2                           | 40   | Inferior                 |
| A-11  | 0,5                                 | Sim  | 0,4                             | 0,5                           | 0,9                                   | 1,4                           | 46,6 | Inferior                 |
| A-13  | 0,5                                 | Sim  | 0,9                             | 0,6                           | 1,5                                   | 2,0                           | 66,6 | Superior                 |
| A-14  | 0,6                                 | Sim  | 0,9                             | 1,1                           | 2,0                                   | 2,6                           | 86,6 | Superior                 |
| A-16  | 0,9                                 | Sim  | 0,4                             | 0,9                           | 1,3                                   | 2,2                           | 73,3 | Superior                 |
| A-20  | 0,5                                 | Sim  | 0,9                             | 0,2                           | 1,0                                   | 1,6                           | 53,3 | Superior                 |
| A-21  | 0,5                                 | Sim  | 0,5                             | 0,8                           | 1,2                                   | 1,8                           | 60   | Superior                 |
| A-22  | 0,4                                 | Não  | 0,9                             | 0,9                           | 1,8                                   | 2,2                           | 73,3 | Superior                 |
| A-24  | 0,3                                 | Não  | 0,9                             | 0,2                           | 1,0                                   | 1,4                           | 46,6 | Inferior                 |
| A-25  | 0,4                                 | Não  | 0,9                             | 0,0                           | 0,9                                   | 1,3                           | 43,3 | Inferior                 |
| A-26  | 0,8                                 | Sim  | 0,9                             | 0,9                           | 1,8                                   | 2,6                           | 86,6 | Superior                 |
| %     |                                     | 81,3   |                                 |                               |                                       |                               |      | 68,8                     |

Fonte: Dados da pesquisa

Com base nos dados apresentados na tabela acima, 81,3% dos alunos atingiram níveis de aprendizagem de ordem inferior e 68,8%, de ordem superior. Entretanto, se avaliarmos A-20, que obteve 53,3% de aproveitamento, mas demonstrou ótimo desempenho e apropriação do conhecimento no último encontro na participação oral, ainda temos uma margem de alunos que não atingiu uma nota dentro dos níveis de objetivos esperados no desafio, mas mesmo assim se apropriou de algum conhecimento, mesmo que nos níveis de ordem inferior.

Considerando todos os dados e evidências aqui expostas, considero que apenas o objetivo de aprendizagem 7 não foi atingido. Trata-se da aprendizagem de argumentação, que está no nível mais elevado, definido por Bloom como criar novos conhecimentos com base nos pesquisados. Esta aprendizagem nem sempre se concretiza a tempo de ser percebida pelo professor. Será o frequente estímulo nas situações que permitirão esse movimento de diferentes habilidades de pensamento abstrato, crítico metacognitivo e criativo de argumentar e criar.

Apesar de os alunos terem criado com facilidade desenhos que demonstraram criatividade, com cenário explicitando os vestígios históricos que comprovam a existência da antiga cidade espanhola de Villa Rica, eles tiveram dificuldades na construção de argumentos para elaboração da carta. Nela, o aproveitamento foi de 51,7% contra 83,3% no desenho e 66,7% no *game*.

Uma hipótese para isto é ter escolhido o instrumento de escrita. É comum a dificuldade de articular argumentos por meio da escrita na cultura juvenil, pois os jovens estão cada vez mais conectados com a mídia digital e, quando escrevem, utilizam-se muito mais de emojis e desenhos do que de letras. Mas, se tivéssemos solicitado a elaboração de um vídeo para o Tik Tok em vez de uma carta, será que o resultado teria sido outro? É uma pergunta que me faço? Uma coisa é fato: toda e qualquer produção deve passar primeiro pela organização e sistematização do conhecimento. Escrita ou falada, ela deve ser fundamentada na pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do material didático e a pesquisa como um todo foram resultado da coleta de dados realizada em 2017, das produções anteriores como a de Giovanni (2016), Nascimento (2018) e Faria (2021), do trabalho colaborativo com Hahn, de muita pesquisa e principalmente da minha experiência como professora da Educação Básica. Todos esses elementos foram os ingredientes para pensar a construção da WebQuest do presente estudo.

Tencionei investigar como os alunos aprendem História com a metodologia WebQuest. Para isto, além do objetivo de desenvolver um material didático que se aproximasse da cultura digital dos alunos, minha pesquisa pautou-se em aplicar e analisar os resultados das produções, bem como todo processo de aplicação. Busquei compreender os limites e as possibilidades da metodologia para a disciplina de História aplicada de forma remota e avaliar os níveis de aprendizagem possíveis. Dessa forma, a parte propositiva desta pesquisa consiste em um material didático sobre a Villa Rica Del Espiritu Santo, testado e analisado a partir da aplicação com alunos da rede pública de ensino, que se encontra pronto para ser utilizado pelos professores de História de todo país.

Mesmo sabendo que a aplicação a distância compromete a verificação do desempenho do aluno e restringe os resultados, tentei utilizar todos os recursos disponíveis para ter um olhar além das produções porque, afinal, é isto que fazemos na sala de aula, seja ela presencial ou virtual. *Limitações da metodologia aplicada de forma remota:*

Entre as limitações da aplicação de forma remota estão: ela exclui os alunos que não têm acesso aos recursos tecnológicos; dificulta a mediação professor-aluno; e dificulta a aplicação da pesquisa, de forma colaborativa entre os alunos.

Optou-se por retirar a produção coletiva dos alunos devido à dificuldade de fazê-la no ensino remoto e também pelo receio de que eles pudessem acabar se reunindo para executar o trabalho estando em período de isolamento social. Entretanto, o trabalho colaborativo é um dos seus princípios e deve ser levado em consideração quando a metodologia é aplicada de forma presencial. Em vários momentos evidenciei como a discussão teria sido essencial. A organização de pequenos grupos de WhatsApp para troca de informações entre as equipes poderia ter sido uma solução para que tivesse ocorrido o debate, entretanto com base na experiência de aplicação de Faria (2021), não foi possível analisar se ele realmente ocorreu.

Ainda sobre a dificuldade de mediação do professor, notei que os alunos, apesar de serem do ensino médio, não conseguem se organizar para estudar sozinhos. Levaram muito tempo para produzir as atividades e muitos não seguiram a sequência proposta pela

metodologia. A maioria precisou que o prazo fosse estendido para que pudessem concluir as atividades. Talvez um motivo para isto ter ocorrido tenha sido a aplicação da metodologia em contrarturno ao horário de aula, que causou a sobreposição com outras atividades cotidianas dos alunos. Mas, conforme minha experiência como professora, ter que estender os prazos é algo muito comum.

*Possibilidades da metodologia mesmo aplicada de forma remota:*

Primeiro, mesmo remotamente ela se mostrou uma opção viável para o ensino de História porque possibilita ao professor elaborar seu próprio material para organizar uma pesquisa de forma direcionada para os alunos e ele também assume uma posição de produtor do conhecimento.

Segundo o aluno foi colocado como autor do seu próprio aprendizado, pois foi estimulado a ter mais autonomia no processo, algo já evidenciado como muito necessário, diria até que urgente. O fato de poderem ter seu próprio ritmo na pesquisa também se destacou como uma virtude desta metodologia. Alguns alunos mencionaram que fizeram apenas uma leitura; outros leram mais de uma vez, ou seja, a metodologia atende o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Terceiro, o professor foi necessário em todo o processo, mesmo na aplicação de forma remota, não apenas para a execução das tarefas, mas principalmente para mediar o conteúdo, tirar dúvidas, direcionar as informações e organizar o debate na discussão em grupo.

Quarto, a situação-problema ligada à vida prática dos alunos, com simulação de personagens jovens que direcionaram a pesquisa por meio de grupo de WhatsApp, despertou o entusiasmo de muitos alunos, que viram na pesquisa a oportunidade de trazer o turismo para a sua cidade. A metodologia WebQuest, assim como já evidenciado por Nascimento (2018), é uma possibilidade de desenvolver materiais próximos da realidade dos alunos.

Quinto, a nova forma de organização da metodologia, principalmente a criação de mais de um instrumento avaliativo, se mostrou efetiva. Além de, com o *game*, considera o contexto digital dos alunos, o desenho e a carta permitiram avaliar as diferentes habilidades dos alunos. Cada uma das tarefas possuía objetivos próprios da disciplina de História previstos na Base Nacional Comum Curricular. O diário de bordo ajudou no processo de organização e sistematização da pesquisa e na realização das tarefas. Ficou evidente que os 80% dos alunos que realizaram este registro obtiveram melhor desempenho final.

*Níveis de aprendizagem atingidos com a metodologia*

Todas as produções foram analisadas com base nos objetivos e critérios definidos previamente. Eles foram pensados para serem atingidos não somente com a execução das

tarefas, mas ao longo de todo o processo de aplicação. Desenvolvi objetivos próprios da disciplina de História, de acordo com que visava alcançar com aporte na Categoria do Domínio Cognitivo da Taxonomia de Bloom, versão revisada de 2009.

Entre os objetivos estabelecidos para desenvolver a categoria de ordem inferior, que são os domínios mais simples, estavam representados pelos verbos: reconhecer, exemplificar e executar. Esses foram atingidos 81,3% dos alunos. Para estes dados analisei o desempenho superior a 60% na execução do *game*. Fiz uma análise comparativa entre o resultado do *game* e relatos de alguns alunos no quarto encontro e confirmei que, mesmo nas questões que os alunos erraram, eles obtiveram compreensão. Sendo assim, reconheceram por meio da leitura do material evidências sobre a antiga cidade espanhola, exemplificaram as pistas distinguindo e classificando cada uma delas no diário de bordo e executaram o *game*, resolvendo as questões com base nos conhecimentos adquiridos na pesquisa.

No que diz respeito aos objetivos para desenvolver a categoria de ordem superior, ou seja, os domínios mais elevados, eles foram analisar, avaliar, criar e desenvolver argumentos. Todos eles foram percebidos em algum momento ou durante a aplicação e/ou nas tarefas do desenho e da produção da carta, exceto o objetivo de desenvolver argumentos. Dos alunos, 68,8% atingiram este nível de aprendizagem com mais de 60% de satisfação.

A produção do desenho foi a atividade em que eles mais usaram criatividade e abstração. A turma atingiu 83,3% de desempenho, diferentemente dos alunos da pesquisa desenvolvida por Faria (2021), que constatou cartas melhores que os desenhos. Está é uma prova da necessidade de se ter mais de uma tarefa – cada turma tem sua particularidade.

Na maioria dos desenhos os alunos mostraram o domínio de análise e seleção das informações e criaram imagens que valorizaram as informações históricas estudadas. Em 50% dos desenhos dos alunos apareceram mais de uma etapa de investigação. Entre os diálogos com alguns alunos em conversa por WhatsApp e aula via Meet, constatei que avaliaram a importância das evidências para a preservação da identidade cultural local, quando sugeriram alterar a história contada na cidade ou ainda enviar realmente as cartas para o Ministro do Turismo. Porém, quando foram desafiados a desenvolver argumentos ressignificando o conhecimento adquirido em novas propostas para justificar o potencial local como rota de Turismo Histórico Nacional, não conseguiram. Uma parcela utilizou-se apenas do conhecimento prévio como argumento, e outro grupo, apenas argumento presentes na pesquisa. Apenas dois alunos chegaram próximos dos objetivos, mas destaco que este foi um objetivo que nenhum aluno alcançou.

Ficou evidente que, na produção escrita, 51,7% demonstraram sua aprendizagem com nota igual ou superior a 60% de aproveitamento, o que já era de se esperar, já que os nativos digitais exercem outras habilidades e é notório que escrever é o que eles menos gostam de fazer. Isso, contudo, não tira o mérito e muito menos descaracteriza os outros objetivos atingidos. Esta pesquisa entende a aprendizagem como uma construção que nem sempre se efetiva durante as aulas. Entretanto, as análises foram realizadas de acordo com os objetivos e o objetivo de conseguir argumentar não foi atingido.

De acordo com a Taxonomia dos Objetivos Educacionais, para conhecimento num nível de abstração mais elaborado, é preciso que exista o conhecimento dos níveis mais simples. Mas em casos, também é possível que o aluno desenvolva os níveis mais elevados, sem necessariamente passar pelos níveis mais simples. Entretanto, foram identificadas defasagens, como, por exemplo, em alguns conceitos históricos, mas principalmente na compreensão da argumentação e até mesmo na estrutura de como elaborar uma carta. Destaco a importância do trabalho interdisciplinar, que também não foi possível nesta aplicação. A parceria com o professor de Língua Portuguesa teria certamente enriquecido o aprendizado dos alunos, já que muitos desconheciam ou não se lembravam como de escrever uma carta.

Enfim, o professor de História tem que ter a sensibilidade de avaliar a produção do seu aluno como um todo e, sem dúvida, na metodologia WebQuest não poderia ser diferente. Mesmo em tempos de ensino remoto e híbrido, todo o processo de construção, diálogo e troca realizado com os alunos e as dúvidas que são comuns ao longo das aulas deve fazer parte do processo de verificação da construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- #33 BATE PAPO com Flavia Caimi – Aprendizagens em ensino de história. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1h20min). Publicado pelo canal UFVJM LAPEHIS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1WVB4TTX4no>. Acesso em: 22 set. 2020.
- #45 BATE PAPO com Margarida Dias – Ensino de História: desafios (re)apresentados. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1h9min). Publicado pelo canal UFVJM LAPEHIS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1WVB4TTX4no>. Acesso em: 22 set. 2020.
- ABAR, C. A. A. P.; BARBOSA, L. M. B. **WebQuest: um desafio para o professor!** São Paulo: Avercamp, 2008.
- AGUILAR, J. C. **Conquista Espiritual**. A história da evangelização na Província do Guairá na obra de Antonio Ruiz de Montoya, S. I. (1585-1652). Roma: PUG, 2002.
- ALMEIDA, A. C. L.; GRINBERG, K. As WebQuests e o ensino de história. *In*: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 201–212.
- ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. **Bloom's Taxonomy Revised**. Understanding the New Version of Bloom's Taxonomy. [S. l.: s. n.], 2001. Disponível em: [https://www.academia.edu/33003301/Anderson\\_and\\_Krathwohl\\_Understanding\\_the\\_New\\_Version\\_of\\_Blooms\\_Taxonomy](https://www.academia.edu/33003301/Anderson_and_Krathwohl_Understanding_the_New_Version_of_Blooms_Taxonomy). Acesso em: 15 jan. 2021.
- BARATO, J. N. Prefácio. *In*: ABAR, C. A. A. P.; BARBOSA, L. M. B. **WebQuest: um desafio para o professor!** São Paulo: Avercamp, 2008, p. 5–8.
- BARCA, I. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. Para uma educação de qualidade. *In*: JORNADA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 4., 2004, Braga. **Atas [...]**. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p. 131–144.
- BARCA, I. Educação Histórica: Uma nova área de investigação? *In*: ARIAS, J. M. N. (org.). **Dez anos de pesquisa em Ensino de História**. Londrina: Atritoart, 2005. p. 26–42.
- BITTENCOURT, C. Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares de História. *In*: BITTENCOURT, C. *et al.* (org.). **O saber Histórico na Sala de Aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 11–27.
- BLOCH, M. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BLOOM, B. S. **Características humanas e aprendizagem escolar: uma concepção revolucionária para o ensino**. Tradução: Maria Angela Vinagre de Almeida. Porto Alegre: Globo, 1981.
- BLOOM, B. S. *et al.* **Taxonomy of educational objectives: The classifications educational goals**. Hand book 1. Cognitive Domain. Nova York: McKay, 1956.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. **Concepção, Avaliação e Dinamização de um Portal Educacional de WebQuests em Língua Portuguesa**. 637 f. 2010. Tese (Doutorado em

Educação Tecnologia Educativa) — Instituto Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Metodologia WebQuest: uma estratégia para integrar os recursos da web em contexto educativo. *In*: BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. (org.). **Educação On-line**: conceitos, metodologias, ferramentas e aplicações. Curitiba: CRV, 2012, p. 61–84.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. Análise das componentes e a usabilidade das WebQuests em língua portuguesa disponíveis na web: um estudo exploratório. **JISTEM J.Inf.Syst. Technol. Manag**, São Paulo, v. 5. n. 3, p. 453–468, 2008.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; SANTOS, C. G. Revisão Sistemática da Literatura de Dissertações sobre a Metodologia WebQuest. **Revista Educaonline**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 1–42, maio/ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 7 out. 2021.

CAIMI, F. E. A aprendizagem da História na educação básica: um longo caminho desde os métodos verbalistas até a investigação histórica. **Revista Eletrônica Documento/Monumento**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 142–152, 2012.

CAIMI, F. E. História escolar e memória coletiva: Como se ensina? Como se aprende? *In*: MAGALHÃES, M.; ROCHA, H.; CONTIJO, R. (org.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 65–79.

CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de História? **História e Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105–124, jul./dez. 2015.

CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 27–42, 2006.

CARDOSO, S. A. **Villa Rica del Espiritu Santo**: estudo histórico de uma cidade espanhola no Paraná (1570–1632). 85 f. 2015. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá, 2015.

CARDOZO, R. I. **El Guayrá**: historia de la antigua provincia (1554–1676). Assunción: El arte, 1970.

CARVALHO, A. A. WebQuest: desafio colaborativo para professores e para alunos. **Elo**, Guimarães, n. 10, p. 142–150, 2002.

CARVALHO, B. L. P. Nativos digitais imigrantes digitais: quinze anos depois. *In*: SIMPÓSIO ELETRÔNICO INTERNACIONAL DE ENSINO DE HISTÓRIA, 2., 2016, [S. l.]. [Anais] [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <http://simpohis2016.blogspot.com/p/bruno-leal.html>. Acesso em: 9 ago. 2019.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO SOB OS AUSPÍCIOS DA UNESCO. Cresce o uso de Internet durante a pandemia e número de usuários no Brasil chega a 152 milhões, é o que aponta pesquisa do Cetic.br. **Cetic.br**, 18 ago. 2021. Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/cresce-o-uso-de-internet-durante-a-pandemia-e-numero-de-usuarios-no-brasil-chega-a-152-milhoes-e-o-que-aponta-pesquisa-do-cetic-br/>. Acesso em: 22 ago. 2021.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CNN BRASIL. Brasil lidera casos de depressão na quarentena, aponta pesquisa da USP. **CNN Brasil**, 8 fev. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/brasil-lidera-casos-de-depressao-na-quarentena-aponta-pesquisa-da-usp/>. Acesso em: 25 jan. 2022.

COLÉGIO ESTADUAL SANTO INÁCIO DE LOYOLA. **Projeto Político Pedagógico**. Fênix, 2020.

COMENIUS. **Didática Magna**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. 4.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

COSTA, M. A. F. **Ensino de História e historiografia escolar digital**. 232 f. 2019. Tese (Doutorado em História) — Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, 2019.

DAYRELL, J. A escola faz as juventudes: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, out. 2007.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. [S. l.], n. 24, p. 40–52, set/dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2021.

DODGE, B. **Taskonomia**: uma taxonomia de tarefas. **Ginape**, 1999. Disponível em: [http://www.nce.ufrj.br/ginape/iga502/Material\\_aulas/Taskonomia%20-%20Taxonomia%20das%20Tarefas.doc](http://www.nce.ufrj.br/ginape/iga502/Material_aulas/Taskonomia%20-%20Taxonomia%20das%20Tarefas.doc). Acesso em: 24 jan. 2022.

DODGE, B. WebQuest: uma técnica para aprendizagem na rede internet. Tradução: Jarbas Novelino Barato. **Dm Ufscar**, 1996. Título original: WebQuests: A Technique for Internet-Based Learning. Disponível em: [https://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo\\_webquest\\_original\\_1996\\_ptbr.pdf](https://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo_webquest_original_1996_ptbr.pdf). Acesso em: 24 jan. 2022.

FARIA, A. V. **Tecnologia digital e metodologia WebQuest**: uma proposta de material didático-pedagógico. 2021. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Desenvolvimento) — Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Desenvolvimento, Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, Campo Mourão, 2021.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: didática, prática de ensino e direitos humanos? **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo: PUCSP, v. 1, n. 6, p. 67–70, 2015.

FERRAZ, A. P. C. M.; BETHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421–431, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCdp3HjQqFdqBm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2020.

FONSECA, M. C. L. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, R.; CHAGAS, M. (org.). **Memória e Patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 56–76.

FRANÇA, C. S.; SIMON, C. B. Professores de história: o uso do computador na construção do conhecimento histórico escolar. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 12, p. 186–211, maio/ago. 2014.

GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (org.). **Jogos e ensino de História**. 1. ed., 2. imp. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/lhiste/download-jogos-e-ensino-de-historia/>. Acesso em: 28 jul. 2014.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mito, Emblemas e Sinais**: morfologia e história. Tradução: Federico Caroti. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143–179.

GIOVANNI, A. **As tecnologias no ambiente escolar**: estudo sobre o desempenho dos alunos do 3º ano do ensino médio com a metodologia WebQuest. 138 f. 2016. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Sociedade e Desenvolvimento) — Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2016.

GOOGLE MAPS. [Santo Inácio de Loyola e Parque Estadual Vila Rica]. 2022. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/dir/Santo+Inacio+De+Loyola,+C+E-Ef+M+N,+Av.+S%C3%A3o+Vicente+de+Paulo,+10+-+Centro,+F%C3%AAnix+-+PR,+86950-000/Parque+Estadual+Vila+Rica+do+Esp%C3%ADrito+Santo+-+Av.+Ant%C3%B4nio+Quintero+Sim%C3%B5es+-+F%C3%AAnix,+PR/@-23.9133939,-51.9769306,15z/data=!3m1!4b1!4m14!4m13!1m5!1m1!1s0x94ecff011f2831b5:0xcbe00c3d88dae49e!2m2!1d-51.976241!2d-23.914251!1m5!1m1!1s0x94ecff0172617f0b:0xc7703aa60675bdd1!2m2!1d-51.9597481!2d-23.9124217!3e0?hl=pt-BR>. Acesso em: 25 jan. 2022.

GRINBERG, K.; ALMEIDA, A. C. de. Detetives do passado no mundo do futuro: divulgação científica, ensino de história e internet. **História Hoje**. [S. l.], v. 1, n. 1, p. 315–326, 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/8>. Acesso em: 16 set. 2021.

HAHN, F. A. A tecnologia educacional no ensino de História: uma proposta a partir da metodologia WebQuest. In: BUENO, A.; ESTACHESKI, D.; CREMA, E. (org.). **Tecendo Amanhãs**: o ensino de História na atualidade. ed. esp. Rio de Janeiro: Sobre Ontens, 2015, p. 81–91.

HAHN, F. A. Uma janela entre o passado e o futuro: aprender história na era digital. *In*: GERMINARI, G. D.; GONÇALVES, R. de C. (org.). **Ensino e aprendizagem da História e as Tecnologias no movimento escolar**. Curitiba: CRV, 2020, p. 157–171.

HAHN, F. A.; GIOVANNI, A. Tecnologias educacionais no ensino de História: uma abordagem possível. **Revista Tel**, Irati, v. 8, n. 2, p. 154–176, jul./dez. 2017.

HERON, J. Ciclos de vida e ciclos de aprendizagem. *In*: ILLERIS, K. (org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 153–173.

ILLERIS, K. (org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013a.

ILLERIS, K. Uma compreensão abrangente sobre aprendizagem humana. *In*: ILLERIS, K. (org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013b. p. 15–30.

JARVIS, P. Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu. *In*: ILLERIS, K. (org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 31–45.

KOCH, D. Taxionomia Digital de Bloom. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (5min13s). Publicado pelo canal Duda Koch. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_1xN0jGIbdw](https://www.youtube.com/watch?v=_1xN0jGIbdw). Acesso em: 7 out. 2021.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, M. Aprendizagem. *In*: FERREIRA, M. de M.; OLIVEIRA, M. M. D. de (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 24–29.

LOPES, C. G. **Aprendizagem histórica na palma da mão: os grupos do WhatsApp como extensão da sala de aula**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

LOPES, C. G.; BRAZ, B. V. O WhatsApp como extensão da sala de aula: o ensino de História na palma da mão. **História Hoje**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 159–179, 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/291>. Acesso em: 1 set. 2021.

MARCH, T. O poder de aprendizado das WebQuest. **Liderança Educacional**, [S. l.], v. 61, n. 4, p. 42–47, dez. 2003/jan. 2004. Disponível em: <https://translate.google.com/translate?hl=ptBR&sl=en&u=https://tommmarch.com/writings/ascdwebquests/&prev=search>. Acesso em: 5 jun. 2020.

MARTINS, H. M. O. **A WebQuest como recurso para aprender História: um estudo sobre significância histórica com alunos do 5º ano**. 260 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação na Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino de História) — Instituto Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2007. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7745/1/DMestrado\\_Hugo%20Manuel%20Oliveira%20Martins.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7745/1/DMestrado_Hugo%20Manuel%20Oliveira%20Martins.pdf). Acesso em: 7 out. 2021.

MOREIRA, C. L. S. **A WebQuest na aprendizagem da História e da Geografia**. 92 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Ensino de História e Geografia) — Universidade do Minho, Braga, 2009.

MOURA, A. G. A. **WebQuest's: possibilidades no ensino e aprendizagem de História**. 150 f. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/1702/1/Ant%C3%B4nio%20Guanacuy%20Almeida%20Moura%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 7 out. 2021.

MUSEU PARANAENSE. Arqueóloga do Museu Paranaense realiza apoio técnico aos municípios de Fênix e Santo Inácio. **MuPa**, 19 abr. 2016. Disponível em: <https://www.museuparanaense.pr.gov.br/Noticia/Arqueologa-do-Museu-Paranaense-realiza-apoio-tecnico-aos-municipios-de-Fenix-e-Santo-Inacio>. Acesso em: 25 jan. 2022.

NASCIMENTO, É. D. **A metodologia WebQuest na aula de História**. 131 f. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2018.

NEUFELD, C. B.; BRUST, P. G. B.; STEIN, L. M. Bases epistemológicas da psicologia cognitiva experimental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 103–112, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/DJVCxtgRTDRG6y45VJHbgzS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jun. 2020.

O QUE é a taxonomia de Bloom? **Miss Glau**, [2008]. Disponível em: <http://missglauedu.weebly.com/taxonomia-de-bloom-e-tecnologia.html>. Acesso em: 25 jan. 2021.

OLIVEIRA, E. 48% dos casos de Covid-19 no primeiro mês da doença no Brasil foram entre pessoas de 20 a 39 anos, aponta pesquisa. **G1**, 29 abr. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/04/29/48percent-dos-casos-de-covid-19-no-primeiro-mes-da-doenca-no-brasil-foram-entre-pessoas-de-20-a-39-anos-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 25 jan. 2022.

OLIVEIRA, M. M. D. (coord.). **História: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 21).

PAIVA, R. A.; PADILHA, M. A. S. A WebQuest e a Taxonomia Digital de Bloom como uma nova coreografia didática para a educação online. **R. B. E. C. T.**, v. 5, n. 1, p. 81–100, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/843>. Acesso em: 7 out. 2021.

PARANÁ. Decreto nº 4258. Altera dispositivos do Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial Executivo**, Curitiba, PR, ano 107, n. 10.647, p. 14–15, 17 mar. 2020a.

PARANÁ. Núcleo Regional da Educação de Campo Mourão. **Município de Fênix**. Curitiba: Fundepar, [20--].

PARANÁ. **Resolução seed nº 1.016. Regime Especial – aulas não presenciais.** Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19. [Republicação]. Paraná: SEED, 2020b.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Colégio Estadual Santo Inácio de Loyola - EFMN.** Curitiba: SEED, [2008].

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Legislações que implicam na organização do trabalho pedagógico orientações à rede pública Estadual.** Curitiba: Departamento de Educação Básica, Coordenação de Currículo, 2018. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/otp\\_deb\\_legislacoes2018.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/otp_deb_legislacoes2018.pdf). Acesso em: 10 set. 2021.

PARELLADA, C. I. **A Herança de um Tesouro.** Arqueologia da cidade colonial espanhola de Villa Rica Del Espiritu Santo (1589-1632), Fênix, Paraná, Brasil. Curitiba: Samp, 2014.

PEABIRU. Prefeitura Municipal de Peabiru. Lei nº 505/2008. **Plano diretor de uso e ocupação do solo do município de Peabiru.** Peabiru: PMP: 2005.

PENNA, F. de A.; FERREIRA, R. de A. O trabalho intelectual do professor de História e a construção democrática: práticas de História frente à Base Nacional Comum Curricular e ao Escola Sem Partido. *In*: ALMEIDA, J. R.; MENESES, S. (org.). **História pública em debate: Patrimônio, educação e mediação do passado.** São Paulo: Ed. Letra e Voz, 2018, p. 109–128.

PIAGET, J. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns.** Tradução: Maria Barros. 2. ed. Lisboa: Bertrand, 1976. (Coleção ciências sociais e humanas).

PIAGET, J. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns.** 1 ed. Lisboa: Livraria Bertrand; Paris: Unesco, 1970.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da Aprendizagem:** da teoria do condicionamento ao construtivismo. 1. ed., 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2017.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon MCB, United Kingdom**, v. 9, n. 5, p. 1–6, Oct. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2019.

PRENSKY, M. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 15, n. 2, p. 201–204, maio/ago. 2010.

ROCHA, L. R. **A concepção de pesquisa no cotidiano escolar:** possibilidades de utilização da metodologia WebQuest na educação pela pesquisa. 214 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: [https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/10182/LUCIANO\\_ROBERTO\\_ROCHA\\_Dissertacao\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/10182/LUCIANO_ROBERTO_ROCHA_Dissertacao_.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 7 out. 2021.

RODRIGUES JÚNIOR, J. F. **A Taxonomia de objetivos educacionais:** um manual para o usuário. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

RPC CURITIBA. 600 escolas estaduais retomam aulas presenciais no Paraná a partir de segunda (24). **Paraná RPC**, 21 maio 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2021/05/21/600-escolas-estaduais-retomam-aulas-presenciais-no-parana-a-partir-de-segunda-24.ghtml>. Acesso em: 25 jan. 2022.

RÜSEN, J. Aprendizado Histórico. *In*: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010a. p. 41–49.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *In*: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010b. p. 23–40.

SALIBA, E. T. Na guinada subjetiva, a memória tem futuro? *In*: GONTIJO, R.; MAGALHÃES, M. de S.; ROCHA, H. A. B. **A escrita da História escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 51–63.

SANTOS, R. de C. G. P. O conceito de passado e sua significância histórica para professores de História e os livros didáticos recebidos no PNLEM. **Antiteses**, v. 5, n. 10, p. 761–782, jul./dez. 2012.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História: Pensamento e ação no magistério**. São Paulo: Editora Scipione, 2005.

SEFFNER, F. Aprender e ensinar História: Como jogar com isso? *In*: PEREIRA, N. M.; GIACOMONI, M. P. (org.). **Jogos e ensino de História**. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 28–46.

SILVA, E. L. da. Webquest como prática pedagógica: pesquisa-ação em um curso de graduação no Senai Florianópolis. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 8., 2010, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010. p. 1–15.

SPINOSA, V.; COSTA, M. A. F. da. Formação do futuro-presente: a docência em História no espectro da experiência digital no ensino remoto. *In*: GABRIEL, C. T.; MARTINS, M. L. (org.). **Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios**. Rio de Janeiro: MAUADX, 2021. p. 279–300.

TOSI, M. Governo mantém plano de volta às aulas presenciais em 40% das escolas no dia 24. **Gazeta do Povo**, 25 jan. 2022. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/breves/governo-do-pr-mantem-volta-aulas-presenciais-24-maio/>. Acesso em: 25 jan. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Janela para a História**. Paraná: Unespar, [2021]. Disponível em: <http://janelaparaahistoria.unespar.edu.br/index.html>. Acesso em: 25 jan. 2022.

VALENTE, J. A. O ensino híbrido veio para ficar (Prefácio). *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 13–17.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo zappiens: educando na era digital**. Tradução: Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VIEIRA, V. L. D. **O Parque “Vila Rica do Espírito Santo” como patrimônio histórico-cultural do município de Fênix/PR.** Secretária de Estado da Educação do Paraná — SEED. Programa de desenvolvimento Educacional. 2009. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2009\\_fecilcam\\_historia\\_artigo\\_vera\\_lucia\\_dourado\\_vieira.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_fecilcam_historia_artigo_vera_lucia_dourado_vieira.pdf). Acesso em: 17 out. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. WHO Director-General’s opening remarks at the media briefing on COVID-19 – 11 March 2020. **WHO**, 11 Mar. 2020.





**Apêndice B – Mapeamento das datas de entrega de cada produção**

| <b>Aluno investigado</b> | <b>Diário de bordo<br/>06/05</b> | <b>Jogo<br/>06/05</b> | <b>desenho<br/>07/05</b> | <b>Carta<br/>07/05</b> | <b>Cumpriu a sequência</b> | <b>Cumpriu todos os prazos<sup>101</sup></b> |
|--------------------------|----------------------------------|-----------------------|--------------------------|------------------------|----------------------------|--|
| A-1                      | 06/05                            | 07/05                 | 12/05                    | 11/05                  | Não                        | Não  |
| A-4                      | 07/05                            | 10/05                 | 12/05                    | 16/05                  | Sim                        | Não  |
| A-6                      | 06/05                            | 09/05                 | 13/05                    | 17/05                  | Sim                        | Não  |
| A-7                      | ---                              | 13/05                 | 14/05                    | 17/05                  | Sim                        | Não  |
| A-8                      | ---                              | 17/05                 | 17/05                    | 17/05                  | Talvez                     | Não  |
| A-9                      | ---                              | 16/05                 | 16/05                    | 16/05                  | Talvez                     | Não  |
| A-11                     | ---                              | 17/05                 | 20/05                    | 17/05                  | Não                        | Não  |
| A-13                     | 14/05                            | 17/05                 | 16/05                    | 16/05                  | Não                        | Não  |
| A-14                     | 07/05                            | 07/05                 | 13/05                    | 14/05                  | Sim                        | Não  |
| A-16                     | ---                              | 13/05                 | 14/05                    | 13/05                  | Não                        | Não  |
| A-20                     | 06/05                            | 18/05                 | 11/05                    | 16/05                  | Não                        | Não  |
| A-21                     | 07/05                            | 07/05                 | 11/05                    | 13/05                  | Sim                        | Não  |
| A-22                     | 06/05                            | 07/05                 | 08/05                    | 09/05                  | Sim                        | Não  |
| A-24                     | 23/05                            | 17/05                 | 13/05                    | 23/05                  | Não                        | Não  |
| A-25                     | ---                              | 08/05                 | 13/05                    | 08/05                  | Não                        | Não  |
| A-26                     | 07/05                            | 08/05                 | 13/05                    | 15/05                  | Sim                        | Não  |

**Fonte:** Dados da Pesquisa

<sup>101</sup> O primeiro prazo era ter realizado a pesquisa e execução das tarefas no dia da aplicação. Entretanto foi solicitado pelos alunos um novo prazo, que está descrito no relato da implementação. Este novo prazo foi cumprido pela maioria.

## ANEXO

## Anexo A – PRODUÇÕES DOS ESTUDANTES - GAME

Relatórios – Execução da Tarefa Jogo

Aluno A-01



Aluno A-04



Aluno A-06

The screenshot shows a Scratch game interface. At the top, the time is 22:41 and the battery level is 12%. The game title "Scratch" is visible in the top right corner. The main area displays a village map with various buildings and a score/time display. The score is 1110 and the time is 736. The buildings are labeled with codes and their respective scores:

| Building Code | Score |
|---------------|-------|
| C1E           | 0     |
| C2E           | 0     |
| C3E           | 0     |
| C4E           | 0     |
| C5E           | 3     |
| C6E           | 0     |
| R1E           | 0     |
| R2E           | 0     |
| R3E           | 0     |
| R4E           | 0     |
| IG1E          | 0     |
| IG2E          | 0     |
| IG3E          | 0     |
| IG4E          | 2     |
| IG5E          | 0     |
| I1E           | 0     |
| I2E           | 3     |
| I3E           | 3     |
| I4E           | 1     |
| I5E           | 0     |
| I6E           | 0     |
| B1E           | 1     |
| B2E           | 2     |
| B3E           | 1     |
| B4E           | 1     |
| B5E           | 2     |

At the bottom, there is a control panel with buttons for SPACE, CTRL, SHIFT, Lock, ALT\_LEFT, and CTRL\_LEFT, along with directional arrows. A note at the bottom reads: "Touch button once again after long click to stop its action/ unlock."

Aluno A-07

The image shows a Scratch game interface. At the top, there's a status bar with icons for a flag, a red octagon, and the Scratch logo. Below that, a score bar shows 'Pontuação 1180'. The main area is a village map with various buildings and a river. The buildings are labeled with codes and their corresponding scores:


|      |   |
|------|---|
| C1E  | 0 |
| C2E  | 0 |
| C3E  | 0 |
| C4E  | 0 |
| C5E  | 0 |
| C6E  | 0 |
| R1E  | 0 |
| R2E  | 0 |
| R3E  | 0 |
| R4E  | 0 |
| IG1E | 1 |
| IG2E | 0 |
| IG3E | 0 |
| IG4E | 2 |
| IG5E | 1 |
| I1E  | 0 |
| I2E  | 2 |
| I3E  | 1 |
| I4E  | 0 |
| I5E  | 0 |
| I6E  | 0 |
| B1E  | 0 |
| B2E  | 1 |
| B3E  | 2 |
| B4E  | 1 |
| B5E  | 1 |

At the bottom right, a 'Tempo' bar shows '595'. Below the map is a keyboard control panel with buttons for SPACE, CTRL, SHIFT, and various arrow keys. There are also 'Lock' and 'ALT\_LEFT' buttons. A message at the bottom says 'Confira todas as cores e modelos dessa incrível peça.' with an 'ABRIR' button.


Aluno A-08

22:40   76% 

Sem conexão com a Internet

Lite [scratch.mit.edu/projects/52](https://scratch.mit.edu/projects/52) 

**SCRATCH** Ideias Acerca Aderir ao Scratch


 **Webquest-Game - Villa Ric...**  
by falecomviny

   Enter full screen

Pontuação **1100**



Tempo **822**

 0  0  0  87

[Copiar Ligação](#)

© 18 de dez. de 2020

**Instruções**

Este Game Educacional foi desenvolvido por Alex Vinícius Faria, Marcela da Silva Soares e Dr. Fábio André Hahn e faz parte de Pesquisa de Mestrado Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da UNEPAR - Universidade do Estado do Paraná - Campus Campo Mourão. Deve ser aplicada juntamente com WebQuest disponível em

Aluno A-09



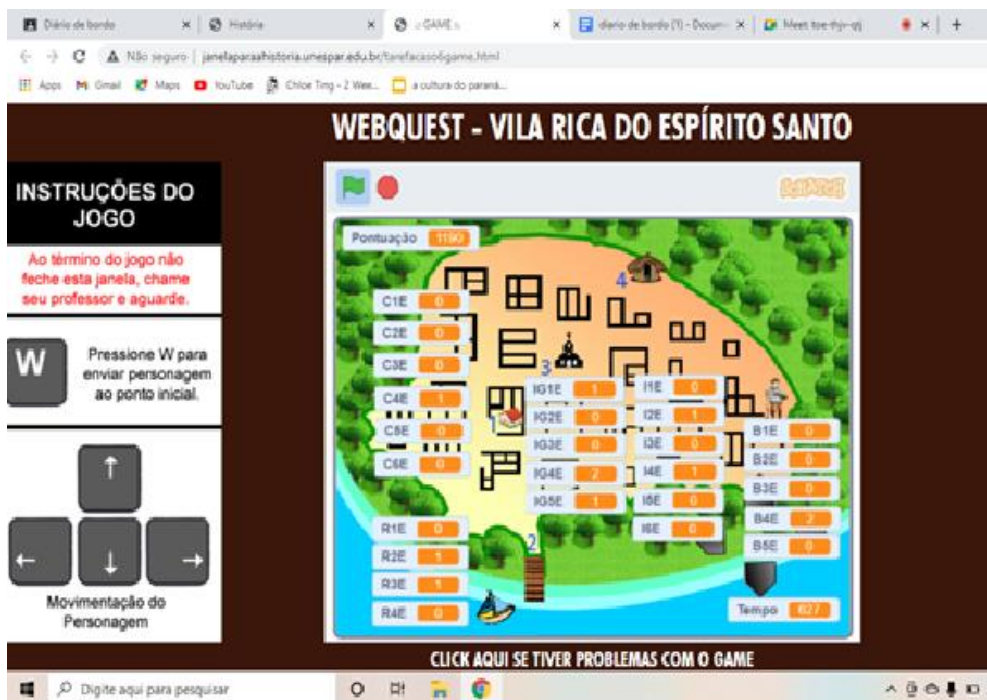
Aluno A-11



Aluno A-13



Aluno A-14



Aluno A-16

Pontuação 1270

C1E 0  
C2E 1  
C3E 0  
C4E 2  
C5E 0  
C6E 0

R1E 0  
R2E 0  
R3E 0  
R4E 0

IG1E 0  
IG2E 0  
IG3E 0  
IG4E 0  
IG5E 0

I1E 0  
I2E 0  
I3E 0  
I4E 0  
I5E 0  
I6E 0

B1E 0  
B2E 0  
B3E 0  
B4E 0  
B5E 0

Tempo 293

0 0 0 71

Pesquisar qualquer coisa

Aluno A-20

01:26

scratch.mit.edu

Pontuação 1110

C1E 0  
C2E 0  
C3E 0  
C4E 0  
C5E 1  
C6E 0

R1E 0  
R2E 0  
R3E 1  
R4E 0

IG1E 1  
IG2E 0  
IG3E 2  
IG4E 1  
IG5E 0

I1E 0  
I2E 1  
I3E 1  
I4E 3  
I5E 2  
I6E 1

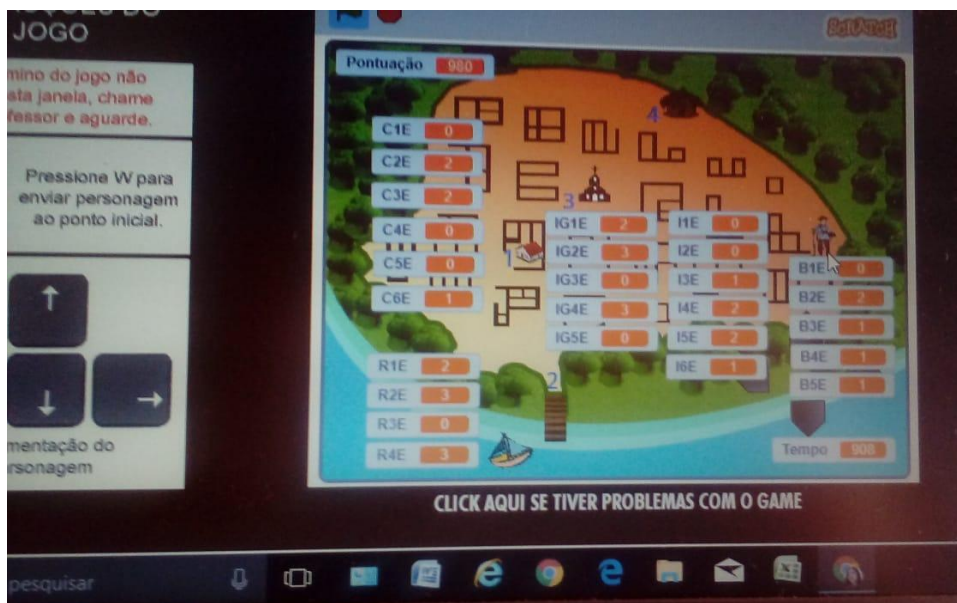
B1E 0  
B2E 0  
B3E 3  
B4E 1  
B5E 1

Tempo 166

Aluno A-21



Aluno A-22



Aluno A-24

15:14       

  [scratch.mit.edu/projects/295](https://scratch.mit.edu/projects/295)  

**SCRATCH** Ideias Acerca Aderir ao Scratch En

 **Webquest-Game - Villa Ric...**  
by [falecomviny](#)

Pontuação **870**

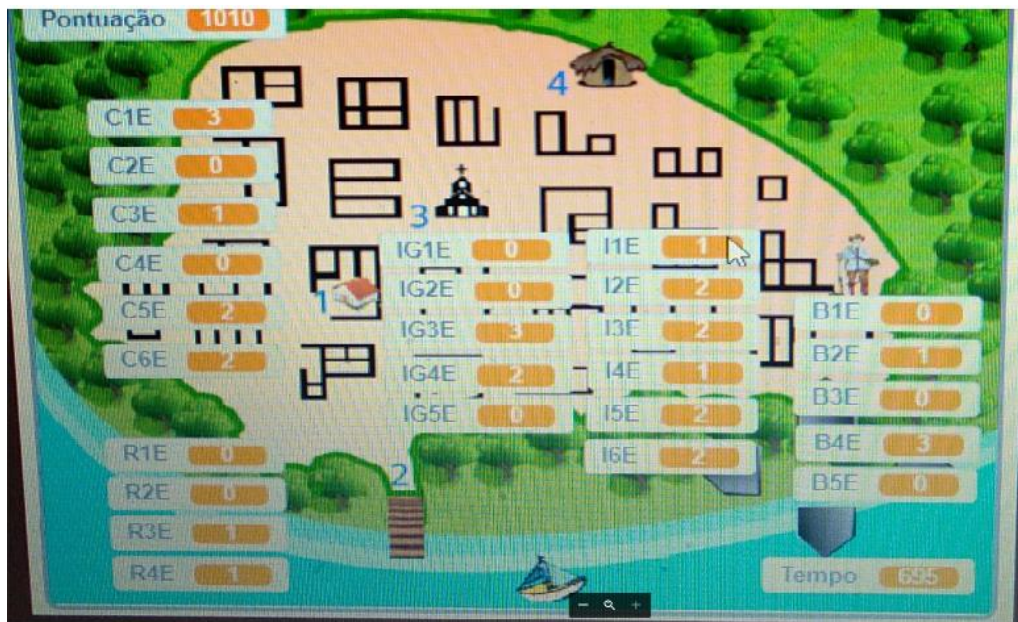


|     |   |      |   |     |   |
|-----|---|------|---|-----|---|
| C1E | 0 | IG1E | 2 | I1E | 3 |
| C2E | 0 | IG2E | 1 | I2E | 3 |
| C3E | 3 | IG3E | 1 | I3E | 0 |
| C4E | 3 | IG4E | 0 | I4E | 1 |
| C5E | 1 | IG5E | 2 | I5E | 0 |
| C6E | 2 |      |   | I6E | 3 |
| R1E | 2 |      |   | B1E | 3 |
| R2E | 2 |      |   | B2E | 4 |
| R3E | 3 |      |   | B3E | 1 |
| R4E | 0 |      |   | B4E | 2 |
|     |   |      |   | B5E | 1 |

Tempo **297**

 0  0  0  79

Aluno A-25

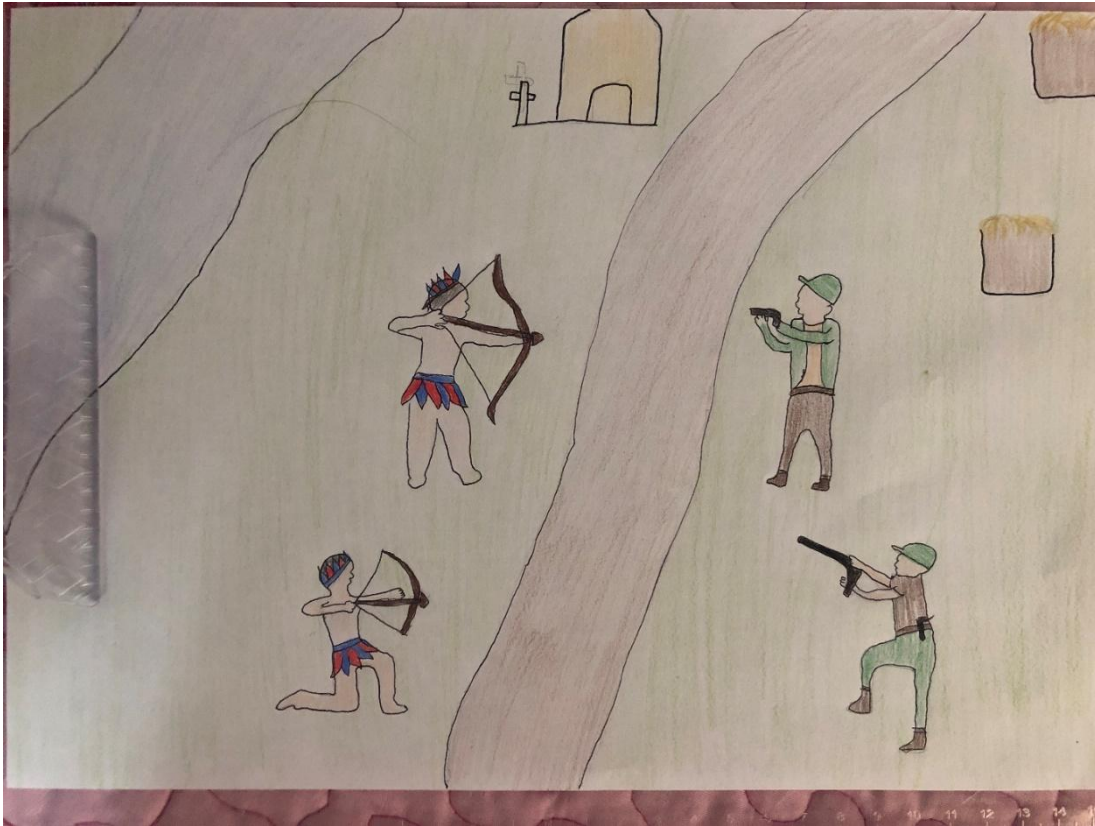


Aluno A-26



**Anexo B - PRODUÇÕES DOS ESTUDANTES - DESENHO**

Aluno A-1:



Aluno A-4



Aluno A-06



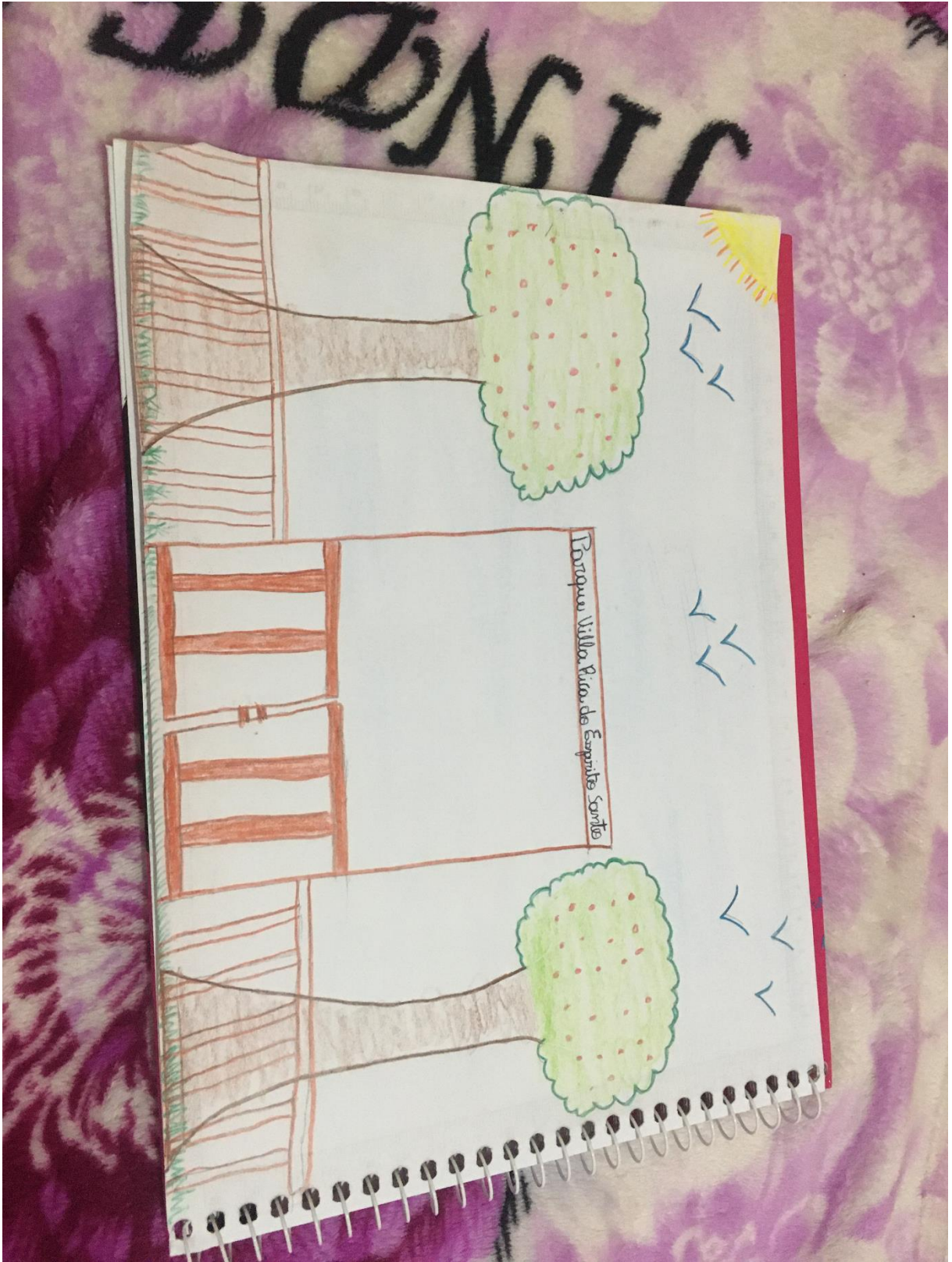
Aluno A-07



Aluno A-08



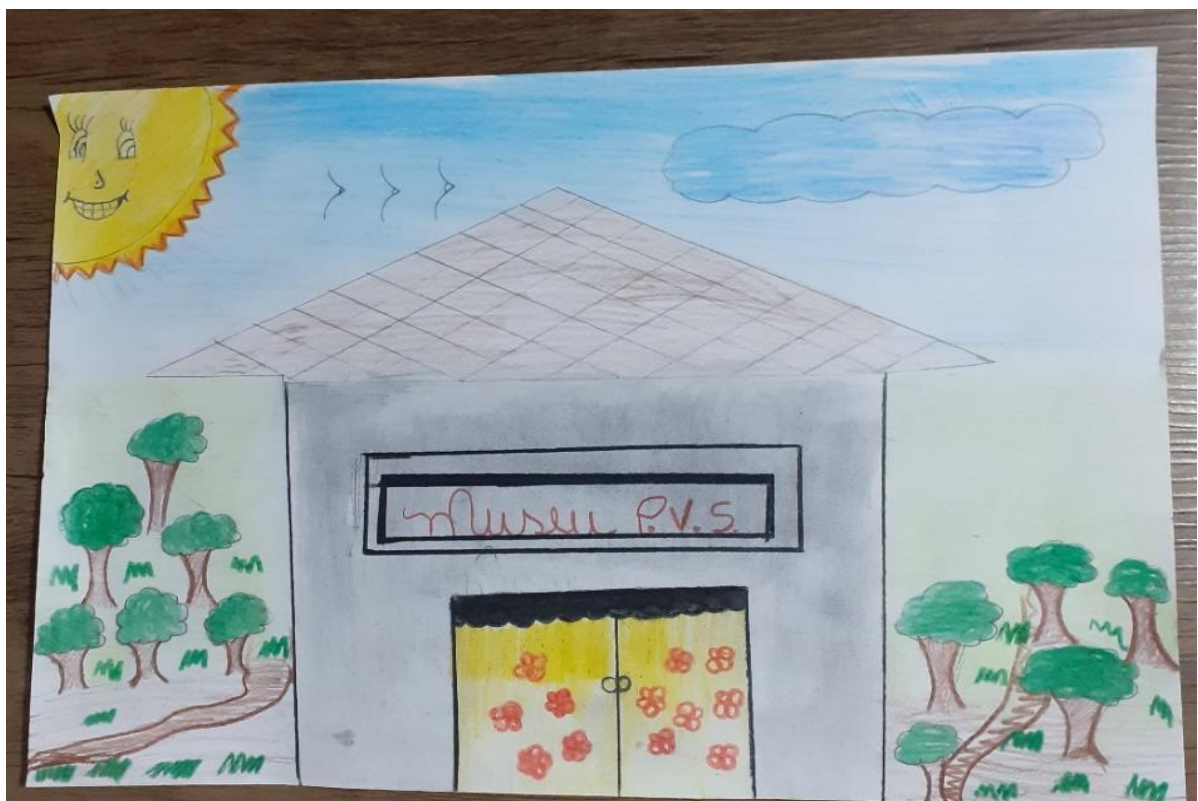
Aluno A-09



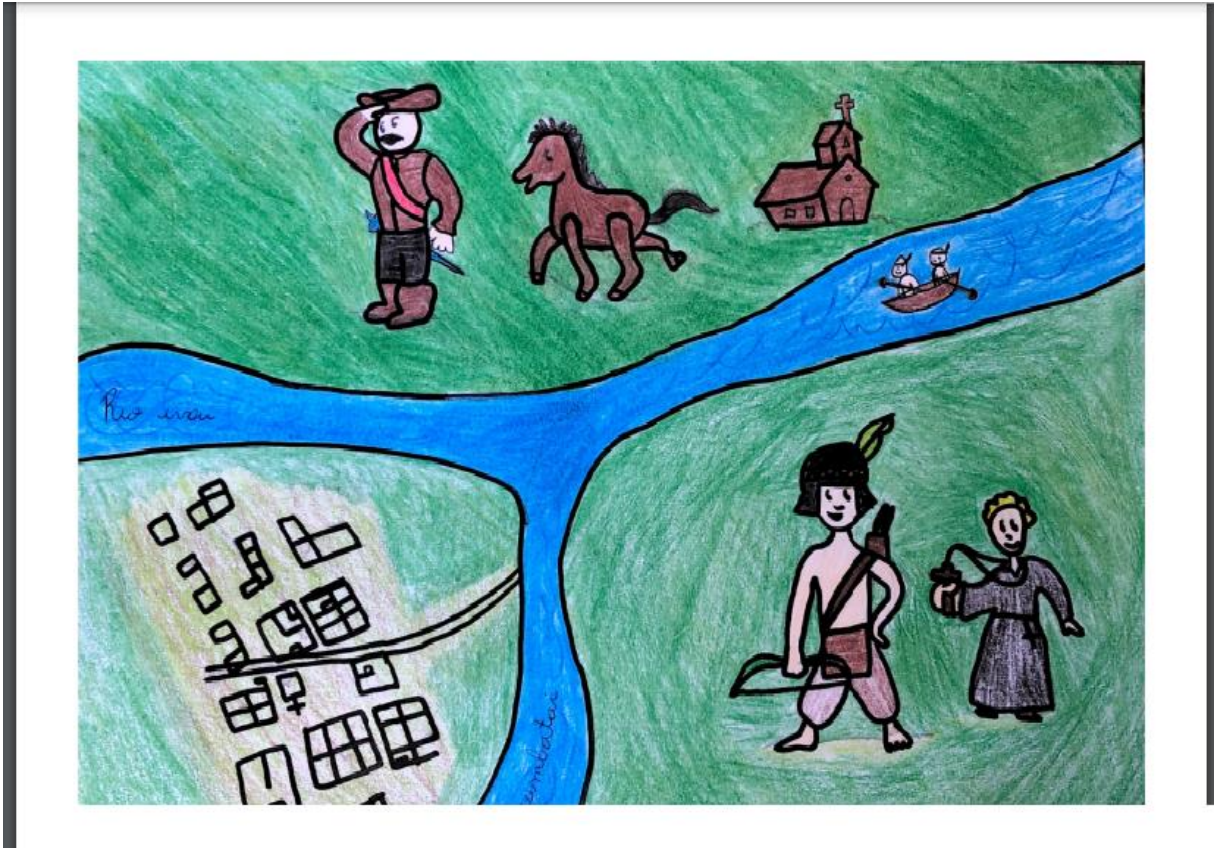
Aluno A-11



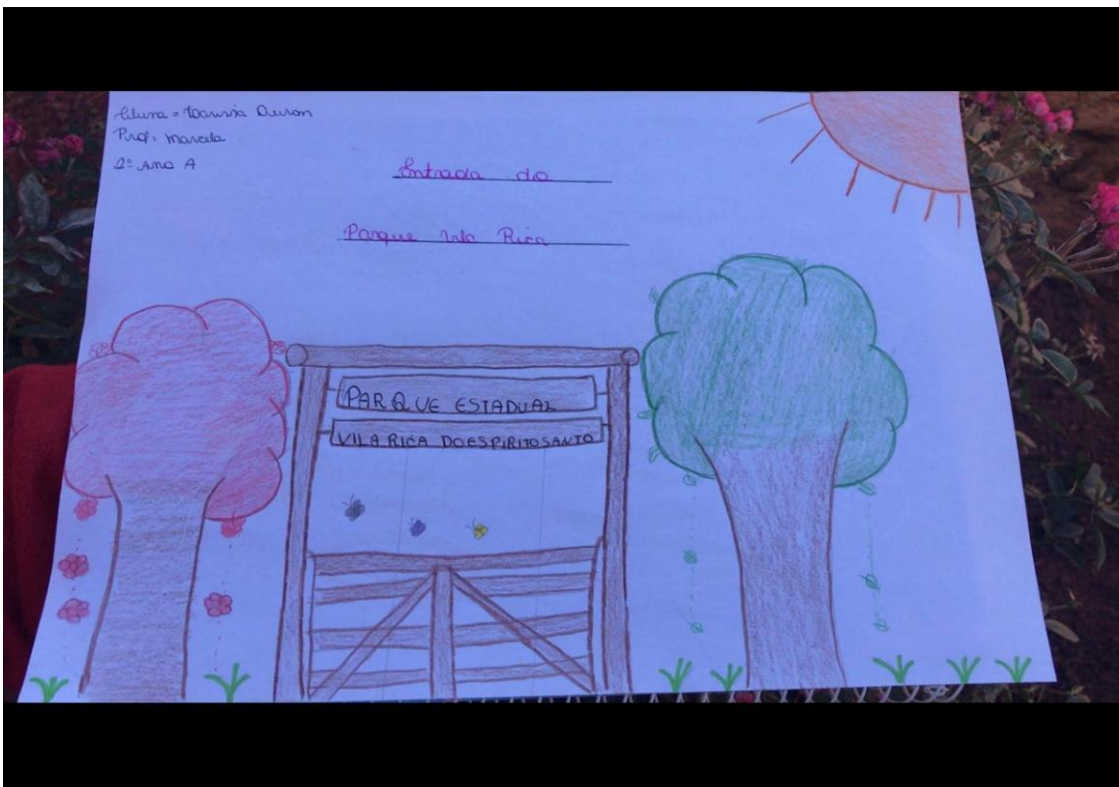
Aluno A-13



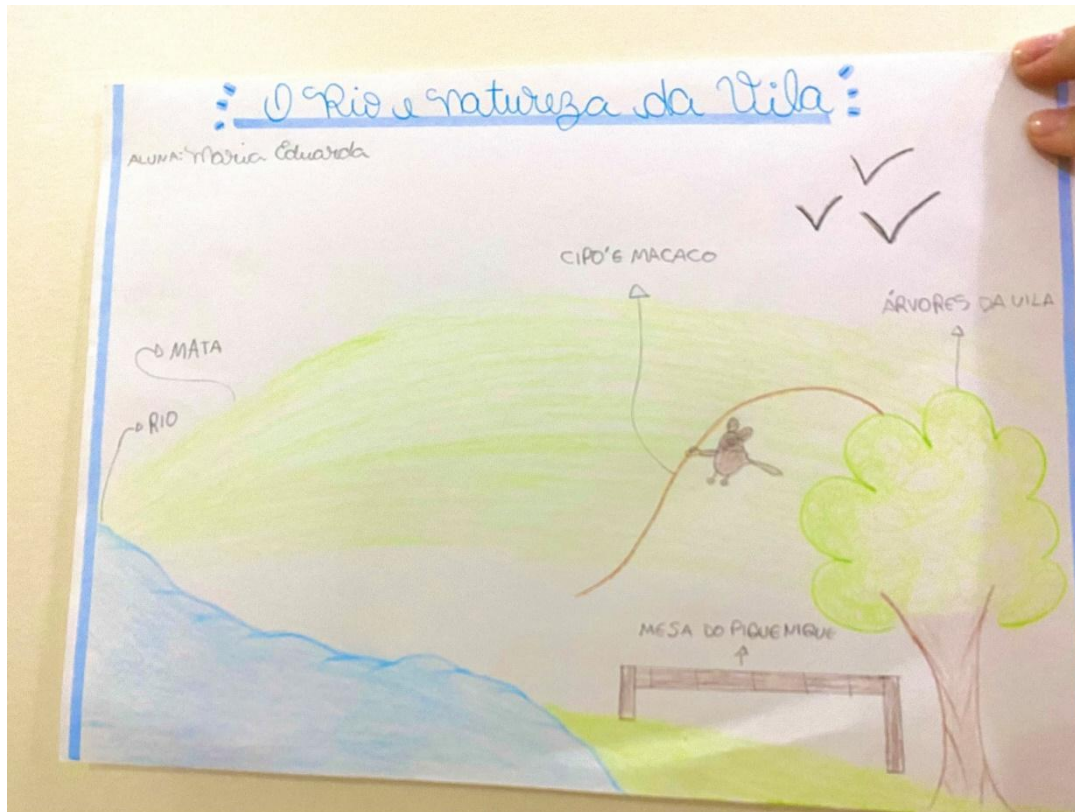
Aluno A-14



Aluno A-16



Aluno A-20



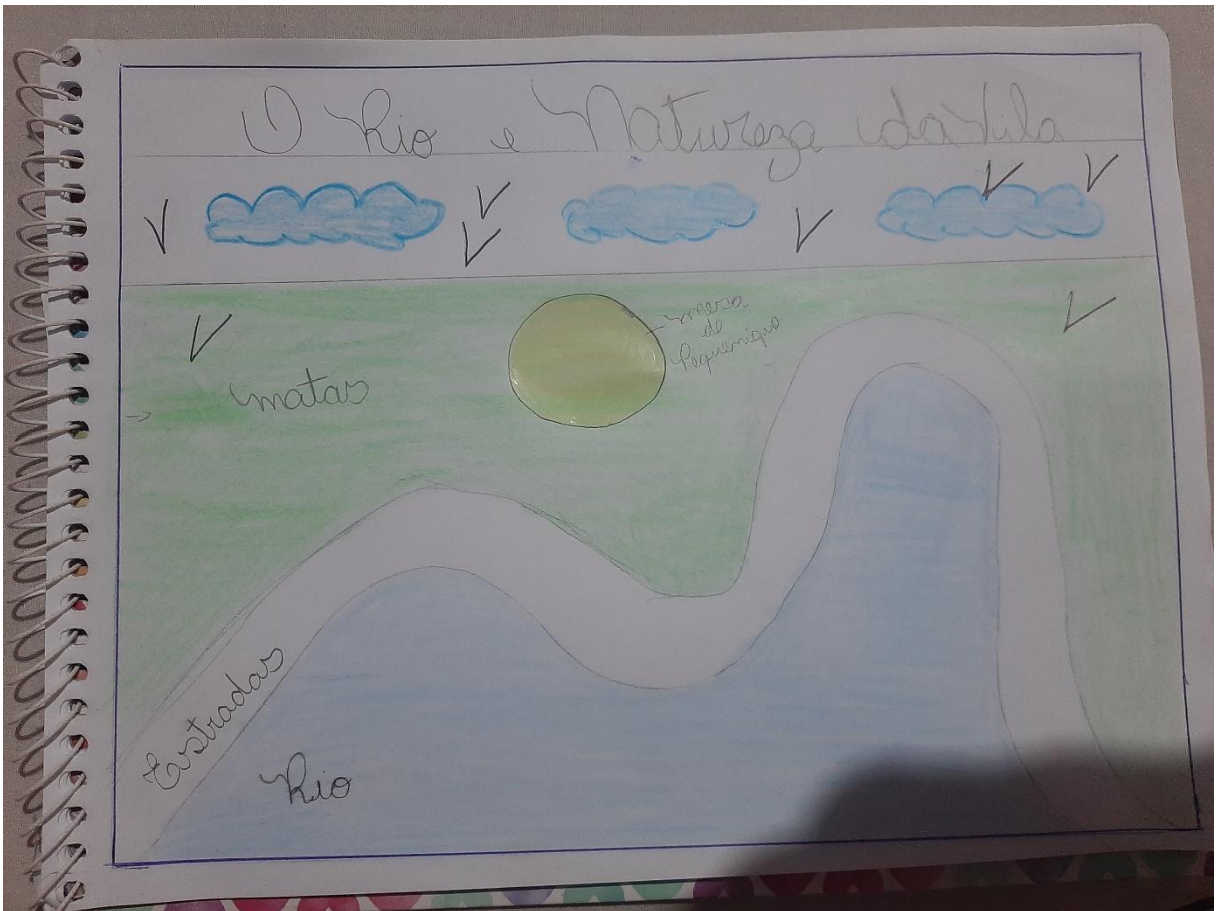
Aluno A-21



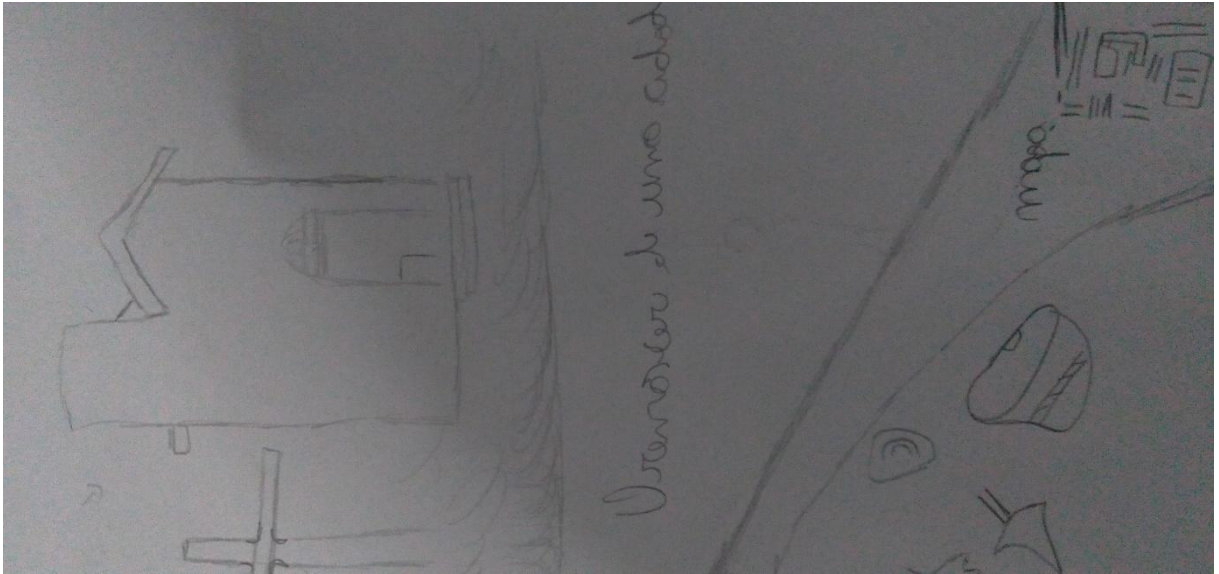
Aluno A-22



Aluno A-24



Aluno A-25



Aluno A-26



## Anexo C - PRODUÇÕES DOS ESTUDANTES -CARTA

### Aluno A-01

Fênix, 11 de maio de 2021

Prezado senhor Ministro do Turismo,

Sou aluna do segundo ano do ensino médio, da rede pública de ensino, do município de Fênix-Paraná.

Após passar alguns dias estudando mais aprofundado sobre a história de meu município percebi que grande parte da população fenixense não conhece a história dele, que é de extrema importância para a história do Paraná.

Fênix possui vestígios da cidade indígena Vila Rica Do Espírito Santo fundada em 1589 mas destruída com a chegada dos bandeirantes, porém com poucos investimentos em turismo essa área ainda é pouco conhecida por nós.

Venho por meio desta solicitar investimentos no turismo da minha cidade, visando o interesse da população paranaense pelo conhecimento da história de nossos antepassados, e conseqüentemente alavancar o desenvolvimento de Fênix. Ficarei na espera por uma resposta.

atenciosamente,

### Aluno A-04

Fênix, 16 de Maio de 2021

Excelentíssimo senhor Ministro do Turismo.

Venho por meio dessa carta falar sobre o parque Villa Rica. Esse parque tem uma história muito bonita, e toda a população deveria conhecer, mas infelizmente tem muito pouco investimento no turismo e deveria ter mais para toda a população conhecer a verdadeira história.

Villa Rica del Espiritu Santo segue o modelo de cidade colonial espanhola do século XVI, com o mesmo traçado urbano de outras cidades da América espanhola da mesma época. A área urbana de Villa Rica era de aproximadamente 300.000m<sup>2</sup>. As construções eram feitas em taipa de pilão e madeira, com coberturas de telhas do tipo colonial de encaixe, com largos beirais para proteção da taipa de pilão. Na sequência, uma imagem que representa a construção de um muro de taipa de pilão.

Além do plano urbanístico e arquitetônico de Villa Rica del Espiritu Santo, os objetos dizem muito sobre as pessoas que ali viviam. Vejam, na continuidade, os objetos encontrados em Villa Rica e no seu entorno.

Os vestígios encontrados nas escavações ou por doação de populares são variados. Os objetos remetem tanto aos aspectos da cultura espanhola, quanto indígena. Entre os fragmentos cerâmicos de influência espanhola, destacam-se a presença de pratos rasos e fundos, assim como tigelas com alças.

### Aluno A-06

Fênix, 17 de maio de 2021

Prezado senhor governador,

Envio esta carta em pedido para que o parque Estadual Vila Rica do Espírito Santo vire uma rota de turismo nacional, para o senhor tomar a está decisão vou lhe contra a história sobre o parque.

O parque fica localizado em fênix-Paraná a 2.0km da cidade, o parque Villa Rica foi transferida para junto à foz do Rio Corumbataí, no Rio Ivaí. Único lugar de acesso era pelo rio, para chegar aqui vc tinha que passar pelo rio Paraná, rio Curimba e rio Ivaí que dava o acesso aqui, eles chegar pelo final da reserva o (parque estadual Vila Rica do Espírito Santo), chegaram aqui os Portugueses e Espanhóis, eles tiveram que fazer um acordo, o tratado de todesilha que aconteceu em 1494 onde a maior parte ficou para os espanhóis, aqui já avia habitantes os índios Guarani e os espanhóis aproveitaram eles para mão agricultura escravo, bom depois 1632 os espanhóis decidiram ir embora pois a população já tinha chegado em Villa Rica, então os espanhóis decidiram ir embora, já que outro motivo também e que eles já tinha falido. Através das histórias por trás do parque acho que o parque deveria ser um turismo nacional, quero convidá-lo a vim conhecer o parque.

Atenciosamente.

### Aluno A-07

Excelentíssimo senhores Deputados

Venho através desta, solicitar de vossa senhoria um olhar cuidadoso para a antiga cidade de Villa Rica, para que a cidade não seja esquecida no futuro próximo, que está antiguidade se torne uma rota turística, é vai gerar muitos empregos e trazer milhares de benefícios para nossa cidade de fênix. Que seja observado a beleza das ruínas e oque muitas pessoas aprenderiam sobre nosso estádio.

Aqui me despeso  
E pense neste caso.

### Aluno A-08

A antiga cidade espanhola Vila Rica do Espírito Santo, localizada na região que compreende o atual município de Fênix/PR. Vila Rica foi fundada no final do século XVI pelo Capitão Ruy Diaz Melgarejo em área situada entre os rios Ivaí e Piquiri, acreditando-se que ali existiam minas de ouro. Vila Rica foi a terceira cidade fundada pelos espanhóis, na Província Del Guairá no ano de 1589, houve a transferência de Vila Rica por ordem do Capitão Guzman para junto da foz rio Corumbataí, Ivaí. Mas esta mudança não agradou muita gente. Em 1632 coma bandeira paulista, houve o cerco de Vila Rica e sua destruição.

Essa unidade de conservação está inserida em uma região que a paisagem é um mosaico de fragmentos da floresta Estadual Semidecidual essa paisagem composta por alguns remanescentes é fundamental para a manutenção da diversidade local ainda mais quando essas florestas estão protegidas de alguma forma como o caso do Parque Estadual Vila Rica do Espírito Santo que é uma unidade de conservação de uso restrito.

### Aluno A-09

Villa Rica além de ser muito linda tem que ser incluída como rota de turismo por sua grande história e por suas diversidades da fauna e da flora.

---

### Aluno A-11

Fênix Pr data:17/05/21

Excelentíssimo Sr. presidente da República, eu como aluna da série 2º ensino fundamental, moro em fênix PR, gostaria que o senhor revisse o nosso Parque Vila Rica do Espírito Santo para ser um ponto turístico precisamos de uma área turística na região e temos o nosso Parque que está abandonada precisamos de reforma e uma visão ampla para o Turismo, gostaria da atenção e o meu Muito obrigado Gabriele brignoli Rosa

---

### Aluno A-13

Excelentíssimos governadores dos Estados solicito ao ministério do Turismo do Brasil a adoção das providências necessárias a fim de incluir a região de Fênix onde se localiza "Villa Rica del Espiritu Santo" como rota turística junto a entidades estrangeiras e organismos internacionais -com o proposito de informar o grande significado do parque para a historia da região, apresentando a todos a importância da população indígena a história, de modo a qual seja criado propagandas com o proposito de solicitação as escolas como passeio ao final do ano letivo, disponibilizando tambem verbas com o auxilio do ministério do Turismo juntamente ao ministerio da educação para a realizações de projetos de pesquisas aos universitario. Agradecemos vossa atenção e presteza, e oferecemos nossos votos da mais elevada estima e consideração

## Aluno A-14

Fênix, 11 de maio de 2021.

Excelentíssimo Senhor!

A partir desta venho lhe explicar porquê a região onde se localizava a Villa Rica Del Espiritu Santo II (Fênix-Pr) deve ser incluída como rota de turismo histórico nacional.

Villa Rica I, foi fundada em 1570 pelos espanhóis, em um local onde suspeitava existirem minas de ouro, mas o único metal encontrado foi o ferro. Em 1589, por causa de um grande surto de varíola, que deixou mais de 4.000 mortes na região, eles tiveram q mudar de localização.

A Villa Rica II, se encontra hoje no município do Paraná, na cidade de Fênix. A costa da cidade Villa Rica Del Espiritu Santo II, foi feita no encontro do Rio Ivaí com o Rio Corumbataí para melhor locomoção, pois os rios eram as melhores "estradas" para o deslocamento em tempos difíceis, também servia como alimentação, pois possibilitava a pesca e de caça na região. De acordo com os artefatos encontrados no local, fica-se claro q os espanhóis fundaram essa vila.

Os tais, implantaram 13 reduções jesuíticas para catequisar os índios tornando mais fácil sua "manipulação", mas o plano não ocorreu como esperado, pois foi-se perdendo mão de obra dos índios catequizados, causando um empasse entre os jesuítas e os villariquenhos. Fazendo que os bandeirantes paulistas tivessem uma oportunidade de atacar a vila.

Por conseqüente desse resumo q lê contei, as ruínas de Villa Rica Del Espiritu Santo II merecem se tornar um ponto turístico nacional, assim fazendo ser contada a história correta e trazendo mais renda para a cidade de Fênix.

## Aluno A-16

Fênix, 13 de abril de 2021

Excelentíssimo

senhor,

Vimos por meio desta, convidar o senhor para fazer uma visita na nossa cidade e conhecer o parque Vila Rica, que por sinal é um parque lindo, onde podemos fazer um passeio agradável caminhando pelas trilhas, e também conhecer um pouco mais sobre as histórias que recordamos no museu, gostaria de pedir que se o senhor gostar do nosso parque que possa ser incluída como rota de turismo nacional, acredito que muitas outras pessoas quando assistir sobre o parque terá interesse em vir conhecer, em pesquisar mais sobre a história, que, o Parque Estadual de Vila Rica do Espírito Santo é uma unidade de conservação de uso indireto localizado na cidade paranaense de Fênix, no Brasil. Sua principal atração, são as ruínas de "Villa Rica del Espiritu Santo", tombado pelo Patrimônio Histórico Estadual em 1948, foi fundado na década 1570 pelo capitão espanhol Melgarejo, estudo histórico de uma cidade espanhola, aguardo sua resposta confirmando sua visita, o parque fica aberto das 08:00 as 17:00 todos os dias de segunda a domingo

Atenciosamente,

## Aluno A-20

Acredito que temos sim que dar mais visibilidade a Villa, uma região histórica que poderia muito bem ser incluída na rota de turismo, a história é interesse, além disso o lugar é lindo, com Rios, projetos Ecológicos, museu e lindos animais!

### Aluno A-21

Senhores em minha opinião a VILLA RICA DEL ESPIRITU SANTO deveria virar um parque e rota de turismo para lazer em família nos finais de semana, poderia montar um parquinho feito de eucalipto tratado para as crianças, uma área para alimentar alguns animais como um zoológico com os instrutores orientando, tirolesas com toda a segurança, lembrando que lá é o habitat de várias espécies de animais e sempre respeitando eles. Colocar várias latas de lixos espalhadas no parque para sempre ficar um lugar limpo e arejado, e trilhas mostrando e contando como foi a descoberta da VILLA RICA DEL ESPIRITU SANTO. Tendo também barraquinhas para vender comida para as pessoas, ou elas podem fazer piquenique. Ter também banheiros feminino e masculino adaptado para todas as pessoas. Essa foi a minha ideia para torná-la uma bela rota de turismo.

### Aluno A-22

Fênix, 11 de maio de 2021.

Caro senhor presidente,

Veio informar, que o Parque Estadual Vila Rica do Espírito Santo, localizado na cidade de Fênix no estado do Paraná, deveria ser incluído como rota de turismo histórico nacional.

Pois, em fevereiro de 1570, o capitão Rui Diaz Melgarejo decidiu fundar uma comunidade a leste de Ciudad Real, num local onde suspeitava existirem minas de ouro. Então, Melgarejo, com 40 homens e 53 cavalos, fundou a 60 léguas de Ciudad Real, em terras do cacique Coraciberá, Villa Rica Del Espirito Santo. O rio Tibagi era o mais perto. Villa Rica é posteriormente transferida para as margens a Oeste do Rio Paraná.

Villa Rica Del Espirito Santo, conservou por muitos anos alguns vestígios da arquitetura espanhola. Os índios, já estavam presente em todo o continente americano.

Villa Rica acabou atraindo os bandeirantes e abrigando os índios refugiados. Os jesuítas espanhóis, e os bandeirantes paulistanos, perceberam, que para capturar os indígenas precisavam utilizar mão de obras escravas. E por isso, o correto seria que, o atual Parque Estadual Vila Rica do Espirito Santo, deveria entrar na rota de Turismo Histórico Nacional, porque faz parte da nossa história cultural.

Atenciosamente,

### Aluno A-24

Dia 06 de maio de 1997

Aconteceu essa entrevista em fenix.

Fênix poderia ser uma cidade tuisca , pk tem uma história bonita , e a reserva e um lugar bem bonito na onde tem trilha , lagos , museus , e interessava as pessoas em conhecer pro principalmente a história fênix.

Fênix e uma cidade que em uma história bem bonita ,eu amo essa cidade .

## Aluno A-25

### História da cidade de Fênix

A história do município de Fênix, remonta ao ano 1576, quando jesuítas espanhóis fundaram a cidade de Vila Rica do Espírito Santo, localizada no pontal formado pelos rios Ivaí e Corumbataí. Essa cidade, em 1632, foi sitiada, destruída e incendiada pelos bandeirantes paulistas comandados por Antônio Raposo Tavares. As suas ruínas existe até hoje e estão localizadas a apenas três quilômetros da atual sede do município de Fênix.

Até 1930, essas terras eram desabitadas, sendo que, nesse mesmo ano, Joaquim Vicente de Castro, engenheiro civil, adquiriu do governo do estado, uma área de terra formando as glebas Corumbataí e São Vicente.

Em 1950, o mesmo Joaquim Vicente de Castro loteou parte da gleba Corumbataí e parte da gleba São Vicente, dando início às vendas, sendo um dos primeiros compradores de lotes, José de Moura, nascendo aí o povoado de Fênix.

Com início do povoamento, providenciou-se, também a construção de uma capela dedicada a São Vicente de Paula.

O patrimônio de Fênix teve rápido crescimento e, 1954, passou à categoria de distrito Administrativo do Município de Campo Mourão, para emancipar-se definitivamente em 1960.

O município de Fênix, surgiu das ruínas de Vila Rica, à semelhança da ave fabulosa de mesmo nome que, segundo a mitologia, durava muitos séculos e quando queimada renascia das cinzas.

### Formação Administrativa

Distrito criado com a denominação de Fênix, pela lei municipal nº 13, de 10-08-1954, subordinado ao município de Campo Mourão.

Em divisão territorial datada de 1-VII-1955, o distrito de Fênix, figura no município de Campo Mourão.

Assim permanecendo em divisão territorial datada de 1-VII-1960.

Elevado à categoria de município com a denominação de Fênix, pela lei estadual nº 4245, de 25-07-1960, desmembrado de Campo Mourão. Sede no antigo distrito de Fênix. Constituído de 2 distritos: Fênix e quinta do Sol, ambos desmembrados de Campo Mourão. Instalado em 05-11-1961.

Pela lei estadual nº 4778, de 29-11-1963, desmembra do município de Fênix o distrito de Quinta do Sol. Elevado à categoria de município.

Em divisão territorial datada de 31-XII-1963, o município é constituído do distrito sede.

Pela lei estadual nº 5111, de 13-05-1965, é criado o distrito de Bela Vista do Ivaí e anexado ao município de Fênix.

Pela lei estadual nº 5851, de 26-09-1968, é criado o distrito de Porteira Preta e anexado ao município de Fênix.

Em divisão territorial datada de 31-XII-1963, o município é constituído de 3 distritos: Fênix, Bela Vista do Ivaí e Porteira Preta.

Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2007.

## Aluno A-26

Fênix, 15 de maio de 2021

Prezado Ministro do Turismo,

venho por meio dessa carta solicitar que as ruínas da antiga Villa Rica Del Espiritu Santo e o parque que contém o museu se tornem rotas de turismo, desde que moro na cidade de Fênix tenho muito contato com o parque, ele conta muito a história do nosso estado, curiosos e historiadores certamente iriam adorar visitar este local. Existem muitos artefatos históricos que contam sobre Villa Rica, existem muitos vestígios e ruínas da antiga cidade, que comprovam sua existência. Acredito que seria um ganho para a educação histórica de todo Brasil, mas inclusive para as pessoas da região em torno do parque.

Consequentemente também seria um ganho para o turismo brasileiro, aguardo ansiosamente sua resposta.

## ANEXO D – Plano de trabalho docente

| <b>ETAPA DE ENSINO- ENSINO MÉDIO</b>                               |                              |
|--|------------------------------|
| <b>COMPONENTE CURRICULAR:</b> HISTÓRIA/ Ciências humanas e Sociais | <b>ANO TURMA:</b> 2° ANO     |
| <b>NÚMERO DE AULA PREVISTA:</b> 6 h/a                              | <b>PERÍODO:</b> 1° TRIMESTRE |
| <b>PROFESSOR RESPONSÁVEL:</b> Marcela da Silva Soares              |                              |

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| <b>Conteúdo</b>                  | Povoamento e exploração do território brasileiro pelos espanhóis   |
| <b>Conhecimentos prévios</b>     | Conquista e colonização espanhola na América   |
| <b>Objetos de conhecimento</b>   | (EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.<br><br>(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.)<br><br>(EM13CHS104) Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço |
| <b>Conteúdos específicos</b>     | Espanhóis no Paraná e fundação de Villa Rica del Espíritu Santo  |
| <b>Objetivos da aprendizagem</b> | <u>Objetivos para desenvolver a categoria de ordem inferior – os domínios mais simples:</u><br><br>1- Reconhecer por meio da leitura no material a história da antiga cidade espanhola Villa Rica del Espíritu Santo.  |

|   |   |
|---|---|
|   | <ol style="list-style-type: none"> <li>2- Exemplificar com base nas pistas investigadas as evidências que comprovam a existência da antiga cidade espanhola Villa Rica del Espiritu Santo.</li> <li>3- Executar o <i>game</i> Villa Rica, resolvendo suas questões de forma que ele teste os conhecimentos adquiridos com a leitura e estudo do material, seja retomando o material ou consultando as anotações.</li> <li>4- Analisar e selecionar, dentre as evidências apresentadas no caso 6, quais informações são mais relevantes para organizar argumentos que provem a existência da antiga cidade espanhola.</li> <li>5- Avaliar a importância das evidências históricas para conhecimento e preservação da identidade cultural local.</li> <li>6- Criar um desenho valorizando as informações históricas estudadas, reconhecendo os elementos históricos que comprovam que Villa Rica possui potencial para rota de Turismo Histórico Nacional.</li> <li>7- Desenvolver argumentos com base em sua relação com as informações, ressignificando-as na construção de propostas, estruturando uma carta que combine informações históricas com sua subjetividade no que diz respeito ao reconhecimento de Villa Rica como potencial para rota de Turismo Histórico Nacional.</li> </ol> |
| <p><b>1.<br/>ENCAMINHAME<br/>NTOS<br/>METODOLÓGICO<br/>S:</b></p> | <p>O conteúdo proposto parte de uma perspectiva problematizadora, contemplando a realidade do estudante.</p> <p>Com aplicação da metodologia WebQuest por meio da plataforma google meet, o caso 6: Villa Rica del Espiritu Santo, alojado no site Janela para história.</p> <p>A proposta para o encaminhamento das aulas é a divisão em três momentos: Um momento de 3 h/a para aplicação e acompanhamento dos alunos durante a pesquisa no material, um outro de 2 h/aula para execução das tarefas propostas na metodologia e um último de 1h/aula para discussão em grupo dos resultados obtidos.</p>  |
| <p><b>2. AVALIAÇÃO</b></p>  | <p>A avaliação dos alunos será realizada de forma contínua e processual. E Será utilizado três instrumentos avaliativos com critérios preestabelecidos:</p> <p>1- Desempenho e Conclusão do jogo;</p> <p>Critério:</p> <p>Será avaliado o número de acertos X tentativa em cada uma das etapas do <i>game</i> Vila Rica.</p> <p>A nota atribuída será de acordo com a porcentagem de acertos na somatória final do <i>game</i>. De 0,0 até 0,9.</p>   |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>2- Construção de um desenho;<br/>Critério:<br/>Será avaliado se o desenho condiz com elementos presentes na pesquisa:<br/>0,3 Título representa elementos investigados<br/>0,3 Criatividade na construção da imagem<br/>0,3 Elementos históricos presentes na imagem</p> <p>3- Elaboração da Carta;<br/>Critério:<br/>Como será avaliado:<br/>0,2 Gênero carta;<br/>0,3 Clareza de informações;<br/>0,3 Criatividade no enredo e nos argumentos;<br/>0,4 Argumentos que provem a existência da cidade histórica com coerência nos fatos;</p>  |
| <p><b>3. RELAÇÃO DA AULA COM O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS.</b></p> | <p>1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.</p> <p>2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder</p>                    |
| <p><b>4. RELAÇÃO DA AULA COM O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS GERAIS.</b></p>      | <p>1. Conhecimento<br/>Compreender a especificidade da produção do conhecimento histórico, bem como a sua função na orientação temporal.</p> <p>2. Pensamento científico, crítico e criativo<br/>No processo de ensino e aprendizagem de História cabe ao professor destacar que o conhecimento sobre o passado tem como referência um campo científico denominado História, uma ciência que integra as Ciências Humanas. É importante identificar qual o papel do historiador e enfatizar o diálogo da ciência de referência História com o componente curricular História, para que o estudante perceba a ideia de conhecimento e de ciências.</p> <p>3. Repertório cultural</p> |

Para o trabalho com o componente História, o professor deve selecionar fontes históricas diversas, entre elas manifestações artístico-culturais, tais como obras literárias, pinturas, esculturas, canções, músicas, filmes etc. Nesse sentido, o componente curricular História permite ao estudante ampliar seu repertório cultural.

#### 4. Comunicação

No processo de ensino e aprendizagem de História, o professor pode propor atividades ou discutir os conteúdos a partir de diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

#### 5. Cultura digital

Para encaminhar o trabalho pedagógico do componente curricular História, o professor pode promover pesquisas em arquivos digitalizados, bem como visitas em museus ou outros lugares da memória. Essa ação de seleção de fontes permite o exercício de apreciação e crítica aos documentos disponíveis na web, favorecendo o exercício de curadoria.

Ainda que no Ensino Fundamental os estudantes não vivam o mundo do trabalho, o professor deve discutir o conceito de trabalho como ação humana. Isso permitirá ao estudante perceber as diversas formas de produção e de divisão do trabalho como categoria de organização social dentro de um sistema econômico. A aproximação desse tema pode favorecer a compreensão dos direitos e deveres dos estudantes como cidadãos e futuros trabalhadores.

#### 7. Argumentação

Outro fator importante no processo de aprendizagem da História refere-se à construção de narrativas. O desenvolvimento delas promove a competência da comunicação e da argumentação, que por sua vez é essencial na organização de ideias e de planejamento de vida dos estudantes na Educação Básica.

#### 9. Empatia e cooperação

O desenvolvimento da empatia histórica (uma competência específica do pensamento histórico) possibilita ao estudante compreender as intenções, circunstâncias e ações dos indivíduos ou grupos humanos do passado. O desenvolvimento desta competência permite que o estudante diferencie valores das sociedades do passado e atuais, estimulando o pensamento a partir da ideia de alteridade e interculturalidade. Assim como os demais componentes curriculares das Ciências Humanas, a História permite o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação. Os conteúdos que abordam a diversidade étnica-cultural abrem a possibilidade de discutir o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

#### 10. Responsabilidade e cidadania

|                       |   |
|-----------------------|---|
|                       | <p>O ensino de História não tem como propósito formar historiadores, tem como objetivo formar uma consciência histórica nos estudantes. É importante que o aluno entenda que não existe uma única verdade sobre o passado, elemento essencial na compreensão do conceito de cidadania.</p>  |
| <b>5. DESCRITORES</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● D 01: Localizar informações explícitas em um texto.</li> <li>D05 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).</li> <li>● D 06: Identificar o tema de um texto.</li> <li>● D 14: Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.</li> </ul>  |
| <b>6. REFERÊNCIAS</b> | <p><b>Site</b><br/>         Janela para história. Disponível em: <a href="http://janelaparaahistoria.unespar.edu.br/informacoescaso6.html">http://janelaparaahistoria.unespar.edu.br/informacoescaso6.html</a>.</p> <p><b>Referências bibliográficas:</b><br/>         AGUILAR, Jurandir Coronado. Conquista Espiritual, a história da evangelização na Província Guayrá na obra de Antonio Ruiz Montoya. Roma, E. P. U. G, 2002.<br/>         CARDOSO, Suelen Andrade. Villa Rica del Espiritu Santo: estudo histórico de uma cidade espanhola no Paraná (1570-1632). (Mestrado em História). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.<br/>         CARDOZO, Ramón Indalecio. El Guayrá, historia de la antigua provincia (1554-1676). Assunción: El arte. S. A, 1970.<br/>         PARELLADA, Claudia Inês. A Herança de um Tesouro. Arqueologia da cidade colonial espanhola de Villa Rica del Espiritu Santo (1589-1632), Fênix, Paraná. Curitiba: SAMP, 2014.<br/>         PARELLADA, Claudia Inês. Análise da malha urbana de Villa Rica del Espiritu Santo (1589-1632) / Fênix-PR. Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia. São Paulo, 1995, p. 51-61.<br/>         SCHALLENBERGER, Ernelo. O Guayrá e o espaço missionário: índios e jesuítas no tempo das missões rio-platenses. Cascavel: Coluna do Saber, 2006.</p> <p><b>Como criar uma WebQuest?</b></p> <p>NASCIMENTO, Eder Dias do. <b>A metodologia WebQuest:</b> Uma nova possibilidade para o uso da internet na aula de História. Disponível em: &lt; <a href="https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431727/3/Informativo_produto_final.pdf">https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431727/3/Informativo_produto_final.pdf</a> &gt; Acesso em 12 jan. 2021</p> |