

JOÃO VICTOR LOURES

Podcasts de Storytelling: A produção de narrativas históricas
digitais para o ensino de história

Dissertação submetido(a) ao Programa
de Pós-Graduação em Ensino de
História da Universidade Federal de
Santa Catarina para a obtenção do Grau
de Mestre em Ensino de história.
Orientador: Prof.^a. Dr.^a Aline Dias
da Silveira.

Florianópolis-SC
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Loures, João Victor Podcasts de Storytelling : A produção
de narrativas históricas digitais para o ensino de história /
João Victor Loures ; orientadora, Aline Dias da Silveira,
2018. 99 p.

Dissertação (mestrado profissional) Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História,
Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Ensino de História. 2. Ensino de história. 3.
Narrativas históricas digitais. 4. Produção podcast de
Storytelling. 5. Mídias de Linguagem . I. Silveira, Aline
Dias da. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. III.
Título.

JOÃO VICTOR LOURES

Podcasts de Storytelling: A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Ensino de História, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de História – PROFHISTÓRIA.

Florianópolis, 15 de agosto de 2018.

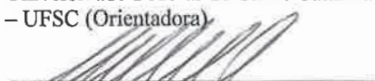


Prof.^a Dr.^a Mônica Martins da Silva - Profhístória-UFSC
(Coordenadora do Curso)


Banca Examinadora:




Prof.^a Dr.^a Aline Dias da Silveira -
Universidade Federal de Santa Catarina
– UFSC (Orientadora)



Prof. Dr. Henrique Pereira Oliveira
(Examinador)



Prof.^a Dr.^a Janaina de Paula do Espírito
Santo - Universidade Estadual de Ponta
Grossa – UEPG (Examinadora)



Prof.^a Dr.^a Jane Bittencourt -
Universidade Federal de Santa Catarina
– UFSC (Examinadora)

Prof.^a Dr.^a Renata Palandri Sigolo -
Universidade Federal de Santa Catarina
– UFSC (Suplente)

Este trabalho é dedicado aos meus colegas de classe e aos meus queridos pais.

Agradecimentos:

Agradeço meus pais, João Manoel e Ecléia Loures, que acreditaram em mim e nunca me deixaram desistir, investiram tempo e dinheiro, mesmo quando eu não acreditei que seria possível. Agradeço meus irmãos, Junior e João Paulo, por sempre terem me inspirado e me ensinado coisas boas e bons caminhos.

Agradeço a minha amada, Bruna Rangel Martins Loures, que nunca me deixou sentir sozinho e todas as vezes que fraquejei, soube erguer minha moral e me ensinou a sonhar, sorrir e uma nova forma de viver.

Agradeço meus sogros, Ana e Edson, por todas as semanas, durante o mestrado terem se preocupado com minha alimentação e meu descanso, abrindo a casa deles e cozinhando deliciosas refeições, impedindo que eu sentisse ainda mais falta da minha casa.

Agradeço a companhia Brasil Sul de ônibus, que todas as vezes, durante dezoito meses, me levou de Ponta Grossa a Florianópolis e me trouxe me segurança.

Agradeço a todos os professores do curso de pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em especial, a minha orientadora Aline Dias da Silveira, que me ensinaram, inspiraram, motivaram, corrigiram e tornaram possível a realização desse sonho.

Por fim, agradeço a todos, um número incontável de pessoas, que de alguma maneira me ajudaram até aqui.

Resumo:

Esta dissertação discute as possibilidades, vantagens e desvantagens do uso de tecnologias em sala de aula para a produção de *podcast* de *storytelling* para o ensino de história no ensino fundamental. O *podcast* de *storytelling* informa entretendo, é um produto digital em formato de áudio, que tem como característica ser descomplicado, fácil acesso e transporte. A partir da promoção do contato dos alunos com fontes primárias, a produção de narrativas se fundamenta em conceitos básicos da investigação historiográfica, a fim de instrumentalizar a formação da consciência histórica crítica ao mesmo tempo em que lança bases para a construção e entendimento das narrativas históricas digitais. Durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa, os alunos do Colégio Estadual Alberto Rebello Valente, em Ponta Grossa-PR, foram encorajados a produzir *storytelling* com metodologia de produção de conhecimento histórico sobre o período da Primeira Guerra Mundial, utilizando fontes disponíveis na internet. Dessa forma durante a produção das atividades realizadas com os alunos, foram discutidos, também, conceitos levantados pela história pública, como o acesso ao conhecimento histórico, produção, difusão e manutenção de narrativas históricas. Com o desenvolvimento deste tipo de atividade foi possível tornar a o saber histórico escolar de, apenas teórica, em prática, elevando o nível de participação dos alunos, ao mesmo tempo em que eles também se sentiram mais seguros do seu conhecimento e orgulhosos de sua produção.

Palavras-Chave: Narrativas históricas; mídias e linguagens, *podcast* e *storytelling*.

Abstract da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Storytelling Podcasts: The Production of Digital Historical Narratives for Teaching History

João Victor Loures

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Aline Dias da Silveira

This dissertation covers the possibilities, advantages and disadvantages of the use of technologies such as storytelling podcasts, applied in class to the teaching of History in elementary school. The objective is to cover the basic concepts of historiographical research, by exposing students to primary historical sources. As a result, this approach promotes critical historical consciousness, while laying the foundations for the construction of digital historical narratives. During the research, students from the Alberto Rebelló Valente State School, in Ponta Grossa, PR, were encouraged to produce storytelling based on historiographical logic about the period of World War I, using sources available on the internet. Accordingly, during the activities carried out with the students, discussions were raised regarding concepts of public history, such as the access to historical knowledge, the production, the diffusion and the maintenance of historical narratives. This type of activity made it possible to transform the teaching of History from being only theoretical to being practical. As a result, the level of participation of the students was increased, while they also felt more confident of their knowledge and proud of their production. The podcast of storytelling informs and entertains at the same time. It is a digital product in audio format that is straightforward, easy to access and easy to transport.

Keywords: Historical narratives, media and languages, podcast and storytelling

Lista de figuras

Figura 1- Foto com a visão geral da turma	98
Figura 2 - Dia da Gravação dos áudios, aluno Cleyton (esquerda) e autor (direita).....	99
Figura 3- <i>Dia da Gravação dos áudios , autor (esquerda) aluna Roberta (direita)</i>	100
Figura 4 - Dia da Gravação dos áudios. Aluna Nádia (esquerda), Autor (direita).....	101
Figura 5 - Dia da Gravação dos áudios. Aluno Hector (esquerda) Autor (direita).....	102

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Categorização das respostas obtidas na pergunta 01 questionário prévio.....	44
Gráfico 2 - Categorização das respostas obtidas na pergunta 02 do questionário prévio.....	46
Gráfico 3 - Categorização das respostas obtidas na pergunta 03 do questionário prévio.....	47
Gráfico 4 - Categorização das respostas obtidas na pergunta 04 do questionário prévio.....	48
Gráfico 5 - Categorização das respostas obtidas na pergunta 05 do questionário prévio.....	49
Gráfico 6 - - Categorização das respostas obtidas na pergunta 06 do questionário prévio.....	50

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Tabela com as principais obras em português sobre podcast e educação.....	77
Tabela 2 - Tabela com lista de podcast estrangeiros sobre educação.....	78
Tabela 3- Tabela com as principais obras em português sobre storytelling e educação.....	79

Sumário

Introdução.....	17
CAPÍTULO I - Narrativas históricas digitais.....	28
1.1 Levantamento de bibliografia	28
1.2 Consciência, Reflexão e Ação para a Transformação	35
1.3 Apresentação da parte propositiva do trabalho	38
CAPÍTULO II - Execução do projeto – Relatos da experiência e Análise	43
2.2 Impressões sobre as respostas do questionário prévio.....	44
2.3 O desenvolvimento.....	50
1ª Fase do projeto: Audição do <i>podcast</i> do Projeto Humanos, Temporada 1, Episódio 1, “O mal puxa o mal”.....	50
3ª Fase - Gravação dos áudios e edição	55
4ª Fase - Audição	56
Análise dos questionários pós-produção e audição	56
ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APÓS A AUDIÇÃO.....	57
CONCLUSÃO	61
Referências:	65
ANEXO 01: Manual de produção de <i>podcast</i> de <i>storytelling</i>	69
Definição de <i>Storytelling</i> :	69
Passo a Passo - <i>Storytelling</i>	69
O passo a passo da gravação e edição pode ser feito em três passos.....	72
Link de acesso ao <i>podcast</i>:.....	75
Fontes usadas pelos alunos para criação dos textos que deram origem ao <i>podcast</i>:	76
Anexo 01.....	77
Anexo 02.....	78
Anexo 03.....	79
Anexo 04.....	81
Anexo 05.....	84
Anexo 06.....	86
Anexo 07.....	88
Anexo 08.....	98
Anexo 09.....	103

Introdução

O texto a seguir não é, somente, fruto dos estudos realizados no curso de pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mas é soma de uma vida inteira de impressões, observações, teorias e práticas educacionais, por isso, antes de introduzir o tema específico deste trabalho, peço licença ao leitor para contar um pouco da minha própria história.

Quando eu era criança, meus pais, classe média baixa, sempre souberam que só poderiam me deixar de herança uma boa base educacional e se esforçaram muito para isso, inclusive me oportunizando dez anos de estudo em um colégio confessional particular, onde tive o infortúnio de vivenciar na pele os efeitos de um sistema em que não se ouve os alunos. Canhoto, me ensinaram que não era certo escrever com a esquerda e por causa da escrita espelhada fui reprovado na primeira série, o professor de educação física ensinou que meu cabelo deveria estar sempre raspado, para não parecer um menino de rua, aprendi, também, a arrumar a mesa e comer com vários talheres na aula de etiqueta e a passar em provas que só cobram acúmulo de conteúdo, como os vestibulares, tudo isso, na completa ausência de crítica, seja política ou social, tudo feito porque era assim, era a “tradição”¹.

O modelo baseado na tradição foi questionado por Paulo Freire, mas foi chamado de educação bancária, que segundo ele jamais “(...) orientar-se no sentido da conscientização dos educandos” (1996, p.59), dessa forma, percebemos que esse tipo de educação tem pouca ou nenhuma função prática. A autora Miriam Furlan Brighente² descreve a educação bancária como “reprodutora do saber, [que] faz uso da

¹ A tradição não é o mal em si, mas ela limita o entendimento do desenvolvimento da consciência histórica, pois segundo Rüsen a tradição é “uma espécie de pré-história da consciência histórica, ou seja, um fato elementar e genérico da consciência, anterior à distinção entre experiência e interpretação. Na tradição, o passado ainda não é, enquanto tal, consciente, nem inserido, com o presente e o futuro, no conjunto complexo de uma “história” (2001, p. 76), desta maneira as tradições podem e vão existir, entretanto, é imprescindível que haja lucidez nos processos que a formaram e que as mantém.

² Doutora em Educação pela PUCPR (2016). Mestre em Educação pela PUCPR (2011), Psicóloga pela UNESC (2007). Foi integrante do Grupo de Pesquisa Fundamentos Históricos, Filosóficos e Políticos da Teoria e da Prática Pedagógica em Paulo Freire, na PUCPR (2010-2016).

vigilância, da punição e do exame” (2016, p.159), em outras palavras, a educação conservadora, que tenta a todo custo manter o que é tradição.

Modelos baseados somente na tradição deixam importantes lacunas no processo de estruturação social dos jovens uma vez que todos são formados e cobrados da mesma maneira, dilapidando as singularidades sociais e as características individuais, criando uma ilusão de equidade e homogeneidade, com objetivos de acúmulo de notas e médias. Essa equação resulta num ambiente impróprio para o desenvolvimento do ensino ou como define Paulo Freire um processo de “invasão”³ (2003), que gera, ao final do processo acadêmico, jovens que não se reconhecem nem como indivíduo e nem como parte do coletivo.

Um dos primeiros encantos literários que tive foi com o livro “A Luneta Mágica” de Joaquim Manuel de Macedo, que li como parte do currículo escolar. Lembro-me que gostei do personagem pelo qual criei uma identificação muito grande, pois, assim como eu, ele também tinha baixa visão e dentro do contexto dos meus dez para onze anos, obtive grandes ensinamentos daquela obra, como, por exemplo, que era importante conseguir ver, mesmo que fosse por uma luneta, ou ainda, que nada que seja em demasia é saudável. Entretanto, na prova do livro, não fui muito bem, pois não tive maturidade para as questões relativas à sociedade imperial e hoje compreendo que esperavam de mim um entendimento adulto, quando a minha capacidade era de produzir como uma criança, ou seja, naquele momento era mais importante construir e consolidar uma autoestima do que compreender uma questão da política imperial.

Ao passar dos anos fui descobrindo títulos fora da Coleção Vaga-Lume, que haviam se tornado obrigatórios na minha escola a partir do sexto ano, como Kafka, Orwell, Machado de Assis, Asimov entre outros e por eles sim criei grande identificação e aprendi a pensar fora do modelo tradicional. O Kafka me mostrou que a solidão ao se perceber diferente é o período de reavaliação no livro “Metamorfose”, Orwell, na obra “Revolução dos Bichos” me ensinou a necessidade das mudanças ocorrerem na estrutura e não nos agentes, Machado de Assis a ver a vida

³ A invasão segundo Paulo Freire ocorre quando “enquanto lhes freiam a criatividade [do indivíduo], ao inibirem sua expansão” (1987, p. 86). Esse processo de invasão pode ser físico, quando trata do corpo ou espaços de convivência, e mental, quando coloca sanções ao desenvolvimento intelectual dos indivíduos.

como uma aventura em “Memórias póstumas de Braz Cuba” e Asimov a projetar o futuro acreditando nos seres humanos em “Eu, robô”, logicamente que hoje percebo que minhas conclusões infantis das obras e autores citados talvez nem faça muito sentido, mas foram responsáveis para o desenvolvimento da minha forma de ver a educação como um processo.

Foi questionando a forma tradicional de ensino, ainda no ensino médio, que surgiu o meu desejo de cursar alguma área de licenciatura e por influência do pai, uma pessoa que possui grande conhecimento relacional e era quem mais lia que eu conhecia na época, que acabei buscando a área da história, uma vez que ele também tem essa formação, apesar de nunca ter atuado na área.

Durante minha graduação em licenciatura em história pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), passei a ter mais dúvidas sobre o que eu ainda chamava de ensino, pois percebi que haviam muitas outras críticas e pessoas ao redor do mundo todo pesquisando sobre isso e experimentando coisas novas, diferentes e obtendo resultados interessantes. Lembro-me a primeira vez que li um artigo sobre a Escola da Ponte em Portugal e tive vontade de mostrar aquilo para o mundo todo. Como era possível eu ainda não saber daquela experiência tão maravilhosa? Muito embora hoje, já possua algumas críticas sobre o projeto, entretanto foi como se o mundo se abrisse de possibilidades.

Foi nos primeiros anos da faculdade que comecei a compreender as chamadas estruturas sociais e discursos, passando de uma consciência ingênua, generalista, superficial e naturalizada, para uma consciência mais crítica onde compreendi as dinâmicas históricas sociopolíticas, conseguindo fazer algumas relações entre o passado e o presente e a usar os fatos históricos para compor uma estrutura de transformação para o futuro.

Durante um período da graduação, segui imaginando que era o único papel da licenciatura ensinar e tive grande preocupação em aprender técnicas de ensinar os alunos aquilo que eles não sabiam, sim tive essa arrogância, pois meus professores da vida toda me fizeram acreditar que era dessa maneira, o professor ensina e o aluno aprende. Entretanto, no terceiro ano da curso de licenciatura em história tive a primeira experiência com alunos, sem a supervisão de um professor orientador, e com a parceria do colega de turma Rafael de Castro Mehret desenvolvemos o projeto "Anarquismo e suas manifestações na região dos Campos Gerais" com alunos do Colégio Júlio Teodorico no museu Campos Gerais em Ponta Grossa-PR. O objetivo era levar alunos até o museu e oportunizar uma vivência de historiador, possibilitando o

manuseio e análise de documentos sob nossa orientação técnica, e a partir disso, os alunos construíram um texto que foi apresentado a toda a escola mostrando sua experiência e suas conclusões.

Depois deste trabalho, que teve início desprezioso, foi que firmei minha postura de entender a educação como um processo que deve ser estimulado e instrumentalizado pelos professores, sei que o aprender depende também do indivíduo, tornando essa experiência uma via de mão dupla onde todos os envolvidos ensinam e a aprendem ao longo do desenvolvimento do processo.

O projeto citado acima me deu a vivência necessária para estabelecer: “Quero trabalhar com educação!”. Foi paixão que virou amor e, hoje é compromisso, pois ver o brilho no olhar de quem, talvez pela primeira vez, estabelece uma percepção a partir de leituras e investigação e com orgulho apresenta suas conclusões ao um grupo é a sensação que permite assimilar a educação e seu poder transformador. Por isso o objetivo principal deste trabalho, que estou lhes apresentando, é verificar as possibilidades e desafios atuais do ensino de história ao mesmo tempo propor um novo olhar sobre essa questão, um que não esteja fundamentado na passividade dos educandos, mas sim no investigar, deduzir, conjecturar, experimentar, produzir e divulgar conhecimento histórico.

Atualmente, com dez anos de prática docente, infelizmente, posso observar que muitas limitações, ainda, são impostas aos alunos, como o adultismo, que exige um comportamento não infantil de uma criança ou estabelece os objetivos visando, somente, um adulto minimamente ativo no mercado de trabalho atual, desconsiderando a necessidade de desenvolvimento da criança.

Ainda é possível encontrar muitos projetos pedagógicos desligados das realidades e das comunidades, são conteudistas e desinteressados pela produção acadêmica, social e/ou artística dos alunos, dificultando assim o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e isso ocorre, principalmente, porque os alunos são colocados na passividade, enquanto seus corpos e mentes são condicionadas aos modelos que visam a produtividade e não o desenvolvimento como é descrito por Ramon de Oliveira⁴ existe “subserviência do processo educativo aos interesses imediatamente econômicos” (2002, p.47), ou seja, modelos baseados

⁴ Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (1993) é, também, professor Associado da Universidade Federal de Pernambuco.

somente nas necessidades de programação de indivíduos para o mercado e não da vida em sociedade.

Por causa de modelos baseados na tradição, o ensino de história, o prático, aquele de sala de aula, durante muito tempo se ateve ao descritivo, como, por exemplo, cita Ciro Flamarion Santana Cardoso⁵ "(...) muitos professores, por sua preparação ou interesse, se concentram em 'exportar' conhecimentos" (1984, p.81-82), dessa forma, segundo Tânia Braga Garcia, "deixam de lado uma das principais possibilidades do ensino da história que é a possibilidade do desenvolvimento de uma 'consciência crítica'" (2008, p.130), gerando uma estrutura de reprodução social, onde é possível ver o problema, mas que não se criam possibilidades de resolução.

O processo de formação que torna o indivíduo ativo na sociedade apresenta diversas etapas e todas elas são como um desafio para o(a) professor(a), pois demanda-se tempo para aprofundar as análises documentais e cumprir as exigências de currículos escolares, por isso, há necessidade de metodologias que harmonizem tecnologia, pois tem capacidade de dinamizar os processos, ensino e instrumentalização, como, por exemplo, apresentaremos o uso de *podcast* de *storytelling* no ensino de história.

Em 2012, desenvolvi um projeto chamado "Possibilidades do cooperativismo e sustentabilidade para uma sociedade mais eficiente" no Colégio São José-PG e, durante as pesquisas, acabei descobrindo um modelo de troca de informação de maneira simples, rápida e barata chamado *podcast*, consistia, basicamente, em um programa de rádio gravado e disponibilizado na internet. O interessante eram os aplicativos agregadores que possibilitam a dispersão dos episódios gravados para todos os assinantes, sem a necessidade de ter que entrar em um site ou ter que procurar pelo lançamento. Percebendo o potencial dessa mídia nasceu o meu desejo de produzir algo semelhante, fiz alguns testes, mas, somente quando ingressei no mestrado em 2016 percebi que era o momento certo para desenvolver o projeto e explorar as possibilidades do ensino de história a partir da produção de *podcast*.

O processo de criação de narrativas históricas para a produção de um *podcast* parece ser promissora, pois acredito que é a partir das narrativas que o indivíduo cria laços com a sociedade e passa a se identificar enquanto indivíduo e como membro da sociedade. Rösen

⁵ Doutor em História pela Université de Paris X, Nanterre (1971). Atualmente é professor titular da Universidade Federal Fluminense.

afirma que a “aprendizagem que constitui a consciência histórica vem em destaque nas narrativas” (1993, p.85), de outra maneira, seguindo essa mesma lógica, posso dizer que se percebe o nível de desenvolvimento da consciência histórica a partir das narrativas criadas.

Os autores Wiliam Carlos Cipriani Barom e Luís Fernando Cerri aprofundaram ainda mais esta interpretação de Rösen afirmando que:

[...] a narrativa foi colocada como sintetizadora da consciência histórica, e meio capaz de expressar a relação com as experiências do passado. E desta forma, implicou-se em formas de mobilizar a memória do passado como orientação ao presente. (2011. p. 08)

Rösen (ano, p.) afirma ainda que “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (2010, p.57). Mas as disciplinas da área de humanas são chamadas de teóricas e durante o processo de ensino, por força de currículo, se preocupam em passar o conteúdo de forma descritiva, omitindo os métodos que possibilitaram o desenvolvimento do conhecimento. Na disciplina de história, os professores que chegam mais perto de falar sobre os métodos do ofício do historiador, fazem a descrição das fontes, mas as análises, verificações, críticas e a produção do conhecimento histórico são raras ou só aparecem na graduação, dessa maneira, posso dizer que no atual modelo de ensino de história, que deveria ser de ensino e aprendizagem, não há consciência da intencionalidade da criação e da sobrevivência dos documentos, teorias e conceitos, mesmo esses sendo coletivos e básicos para o entendimento do indivíduo como parte integrante ou não da comunidade.

Objetivando estabelecer a relação ensino e aprendizagem de história e preocupado com o processo da formação da consciência histórica, este projeto buscou desenvolver um modelo prático e que possibilitasse a identificação do aluno, enquanto indivíduo, no tempo histórico, de modo que ele possa perceber as funções da disciplina de história na dinâmica social.

O *Podcast* é uma mídia, simples e barata que garante a distribuição de conteúdo produzido em formato de áudio de maneira leve e descomplicada a todos os assinantes de um canal, bastando se ter acesso a internet e um dispositivo que suporte o formato.

Atualmente, todos os *smartphones* possuem um agregador de *podcast* e existem vários outros aplicativos com essa função que podem ser baixados nas principais lojas de aplicativos dos sistemas operacionais.

Os arquivos ficam disponíveis no sítio próprio do canal que podem ser acessados via todo tipo de equipamento com navegador de internet.

No Brasil, os maiores canais de *podcast* são: Nerdcast⁶, Anticast⁷ e Mamilos⁸. O conteúdo é de qualidade e diversificado, mas o formato é igual em todos os canais (entrevista de convidados, sobre uma temática) e, apesar de terem muitos acessos, ainda não chegam perto dos números de acessos que *podcast* estrangeiros atingem, principalmente, por não possuírem grandes patrocinadores, sendo esse um dos maiores problemas para seu desenvolvimento. Em outra realidade, nos Estados Unidos da América, onde o *podcast* é uma das mídias que mais cresce em investimento, canais como o NPR⁹, que passou dos doze milhões de arquivos baixados por mês, segundo o *site* Analytics¹⁰, mostram a capacidade de abrangência deste tipo de mídia.

Entre os formatos de *podcast* mais baixados nos Estados Unidos está o *storytelling*, que é uma técnica de produção e contação de histórias, que tem como característica serem curtas ou seriadas, tratar de grandes feitos cotidianos, trazerem ensinamentos, passarem ideias ou conceitos, que são enriquecidas com fontes diversas. A técnica do *storytelling* é utilizada muitas vezes no ensino de história, entretanto de forma inconsciente. O autor José Ortega y Gasset¹¹, define como “técnica do acaso”(1963,p. 75) um comportamento que é repetido por vários indivíduos, mas que não há uma estruturação do método. Isso parece acontecer no ensino de história quando se trata do *storytelling*, os envolvidos acabam não percebendo o processo de desenvolvimento, sendo assim, são incapazes de mensurar sua eficácia.

A utilização do *storytelling* no ensino de história sem as devidas análises de fontes e técnicas historiográficas, podem fazer com que se perca a conexão com o tempo e o espaço, parecendo ser capaz de criar uma janela para transportar todos para o passado, esquecendo a contextualização da produção. Todo o processo de produção de

⁶ <https://jovemnerd.com.br/nerdcast/> 09 de agosto 2017

⁷ <http://anticast.com.br/#> Acesso em: 09 de agosto 2017

⁸ <http://www.b9.com.br/podcasts/mamilos/> Acesso em: 09 de agosto 2017

⁹ <http://www.npr.org/> Acesso em: 09 de agosto 2017

¹⁰ <http://analytics.podtrac.com/industry-rankings/> acesso em: 09 de agosto 2017

¹¹ José Ortega y Gasset foi um filósofo, ensaísta, jornalista e ativista político espanhol. Foi o principal expoente da teoria da razão vital e histórica, situado no movimento novecentista.

conhecimento histórico deve levar em conta o indivíduo que o produz e o tempo que se refere, caso contrário, o produto se torna impessoal ou uma foto do fato, algo estático, perdendo todas as potencialidades que poderiam ser exploradas. Por isso, ao trabalhar com esse tipo de técnica no ensino de história é necessário estabelecer a fonte e suas implicações, a estética e a intencionalidade dos “recursos didáticos”¹².

Explorar a técnica do *storytelling* é pavimentar o caminho da construção da própria narrativa, pois perceber cada personagem, descrição de cenário e contextualização ajuda na formação da autoconsciência e/ou identidade, possibilitando a “relação entre a teoria da história e o ensino se [dá] na medida em que compreendemos como dimensão da ciência especializada da história, sua relação com o cotidiano, com os interesses e com a orientação da vida prática” como afirma Barom (2011, p.08), podendo assim trazer as vivências do ofício de historiador para os alunos e alunas e, não apenas o saber histórico. É com esse objetivo que pretendemos explorar a técnica do *storytelling* associada a tecnologia dos *podcasts* como ferramenta pedagógica.

Quando se pensa em contação de história, parece haver necessidade em encantar o aluno, levá-lo ao mundo do abstrato, muitas vezes reforçando conceitos morais a partir de uma estética fantasiosa de magia, sem que seja necessária a interatividade do público, “assim que foram arrasados e encobertos os mitos e contos de fadas que explicavam mistérios antiquíssimos das mulheres” (ESTÉS. 2014. p.16) e daqueles que não eram os “vencedores”. Esta maneira de identificação com os personagens, quando ocorre, é uma projeção idealizada, o que torna o espectador passivo em relação ao desenvolvimento histórico.

O *storytelling* é uma técnica utilizada largamente na área de *marketing* e não se trata de um estrangeirismo descabido, pois mais que uma tradução literal do inglês nos revelaria, uma simples narrativa, a técnica é baseada em modelo de relatos bem estruturados, envolventes e inspirados em experiências, desta forma o *storytelling* tem contribuições importantes para a área do ensino, dado que, objetiva informar, ensinar, sensibilizar, criar e manter boas práticas.

Espero que essa técnica do *storytelling* apresente pontos positivos, por exemplo, deixar as aulas mais atraentes e menos complicadas, para além da narrativa, há a intenção de formar uma atmosfera social de entendimento, naturalizando a aprendizagem através de histórias

¹² Os recursos didáticos são todas as coisas que possam estimular, ajudar ou facilitar o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos, de forma nenhuma se limita a livro, caderno e/ou quadro.

contadas, pois o objetivo é cativar o ouvinte ao ponto que esse compreenda a sequência de acontecimentos e as suas implicações.

Imagino que o *storytelling*, também, permite que o aluno perceba que o narrador parte de uma perspectiva individual para uma leitura globalizante, ajudando na formação do raciocínio multidisciplinar e empático, diferente de outros recursos didáticos, como livros e filmes, que trazem uma verdade ou conhecimentos prontos, com uma falsa sensação de imparcialidade.

A metodologia do *storytelling* possui várias qualidades que devo destacar: Ela é flexível e proporciona que ao mesmo tempo seja instintiva, pois não se baseia em modelos complexos e teóricos. É orgânica, quando se assemelha a técnicas milenárias de educação e, também, organizada, porque se fundamenta em um plano com metas e objetivos.

Acredito que ao criar espaços onde se possa construir e significar as narrativas, a partir de um olhar histórico, temos o exercício necessário para se compreender o que Le Goff chamou de “documento, enquanto monumento” (1996 p.545), isto é, viabilizar a compreensão da existência e dos desaparecimentos de documentos e, por consequência, de perspectivas da história. Os encaminhamentos que proporcionam a experiência aos alunos, os levam a autoformação, pensamento crítico e, no caso, o saber histórico. O artigo produzido por Márcia Regina Scheibele *et al.* diz que é a partir da experiência que “se formam alunos críticos, participativos, cooperativos, preocupados com questões sociais.” (SCHEIBEL *et al.*, 2009, p. 31), pois aproxima os alunos de questões mais práticas, levanta questões sobre a disputa no campo histórico e ao mesmo tempo que humaniza os personagens históricos.

O *podcast* que foi desenvolvido seguiu o formato de *storytelling* e foram convidados os alunos do Colégio Estadual Alberto Rebello Valente, situado em Ponta Grossa-PR. Escolhi essa instituição, primeiro, porque faço parte do quadro próprio do magistério do Estado do Paraná e sou professor titular das turmas dessa escola e, em segundo lugar, e talvez mais importante, é que essa escola fica dentro do Instituto João XXIII, uma organização católica que assiste meninos que estão em situação de risco social. Muitos deles, na ausência de um referencial familiar, acabam tendo dificuldades de se reconhecer como sujeito histórico e cidadão, tendo uma baixa autoestima e baixo rendimento escolar.

A questão norteadora desse trabalho é de que maneira a utilização da produção de narrativas históricas digitais em formato de *podcast* de *storytelling* podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de história?

Foi necessário elaborar uma metodologia viável para uso e produção de *podcast* de *storytelling* para o ensino de história, fundamentando as práticas historiográficas e potencializando as produções autorais e divulgando os resultados em escala global, via internet, e buscando criar redes de discussão e produção do conhecimento histórico.

Percebi que muitas pessoas do meio pedagógico desconhecem, até mesmo, o conceito e as funcionalidades de *podcast*, por isso, fiz um levantamento, como pode ser observado na tabela Anexo 01, de trabalhos que abordam a relação entre *podcast* e educação.

Mas considero que estamos em um estágio diferente da discussão que os países da União Europeia, Estados Unidos da América, Austrália e Canadá, pois enquanto discutimos as possibilidades do uso dessa ferramenta para educação, nesses países já existem grandes portais dedicados a *podcasts* de diferentes formatos para o ensino das mais variadas ciências, como podemos observar na tabela Anexo 02.

No universo de incontáveis *podcasts* estrangeiros e, também, uns poucos brasileiros, ainda não encontrei nenhum com a mesma proposta deste trabalho, pois com um conjunto de qualidades inatas, uma vez que será pensado desde do projeto para tê-las, pretendemos extrapolar os limites de conteúdo mínimo ou de sala de aula como único espaço de produção, ensino e aprendizagem. Nesse projeto foi fundamental que houvesse possibilidades e autonomia supervisionada para a produção de narrativas históricas coerentes com os métodos historiográficos (como a pesquisa e a comparação entre fontes) as propostas do currículo e do programa político pedagógico da escola, com isso, concordando com Conceição Cabrini et al. (1994, p.41), quando afirmam que “a questão não é tão-somente qual conteúdo de história tratar, mas, sobretudo, como trabalhar esse conteúdo” por isso, a importância do formato digital, pois visa a universalização do conhecimento histórico produzido de maneira prática, rápida, barata e descomplicada.

Entendo que, apesar de grandes e importantes mudanças nas perspectivas historiográficas, no Brasil o ensino ainda parece carregado com ranço positivista do período da ditadura militar, pois, em grande parte, a história continua sendo, como já alertava Eliane Marta Teixeira Lopes¹³, “uma grande sucessão de acontecimentos que se baseiam em fatos isolados, preocupada, sobretudo com guerras, batalhas,

¹³ Pós-doutora pela École de Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris. É professora emérita da UFMG e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE/FaE/UFMG).

personagens, grandes feitos, grandes heróis. Todos mortos. E assim, a história [...] quase nada explica” (1989, p. 22), o que pode, para os alunos, tornar a história sem sentido ou não estimula a curiosidade.

No Brasil, principalmente, após o início da redemocratização, houve uma busca por modelos pedagógicos que visam à formação do cidadão e tentavam aproximar os conteúdos das novas necessidades sociais, por exemplo, José Carlos Libâneo¹⁴ explica a importância da articulação do ensino com a realidade dos estudantes:

O trabalho docente deve ser contextualizado histórica e socialmente, isto é, articular ensino e realidade. O que significa isso? Significa perguntar a cada momento, como é produzida a realidade humana no seu conjunto; ou seja, que significado têm determinados conteúdos, métodos e outros eventos pedagógicos, no conjunto das relações sociais vigentes. (1985, p. 137)

Desta maneira o professor deve ser capaz de saber as características da sociedade em que ele vive e compreender de que maneira o conhecimento e a educação se inserem no cotidiano dos seus alunos para que dessa forma a relação ensino aprendizagem tenham um sentido prático na vida real.

Na historiografia, os debates da história pública, tem se preocupado em aproximar as universidades de outros espaços produtores de conteúdos históricos, colocando em debate questões como a função da história e do historiador e a importância do conhecimento histórico para a organização social, além de outras temáticas, que buscam a significação prática do conhecimento histórico para a sociedade de modo geral.

Percebo que no campo da educação, a produção do conhecimento histórico geralmente está ligada à conteúdos de curiosidades históricas ou leituras superficiais de fatos históricos, por outro lado na historiografia acadêmica, aquela feita por historiadores de carreira, se tornou tão

¹⁴ Pós-Doutor pela Universidade de Valladolid, UVA, Espanha. Professor Titular aposentado da Universidade Federal de Goiás. Atualmente é Professor Titular da Universidade Católica de Goiás, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Coordena o Grupo de Pesquisa do CNPq: Teorias e Processos educacionais.

rebuscada e complexa, que deixou de ser inteligível por grande parte da população. Por isso que, desde o início deste trabalho, estabeleceu-se que o resultado deveria ter fundamentação historiográfica e ser acessível a quem se interessasse. Para isso, foi importante ter como horizonte a divulgação do conhecimento histórico e os saberes do ofício de historiador e, ao mesmo tempo, apoiar a formação da consciência crítica e a consciência histórica, através de criações que ocorreram fora da academia, mas de grande valor e significado para a comunidade.

No primeiro capítulo, apresento uma revisão de teses e dissertações que tratam o tema *podcast* ou *storytelling* na educação, sendo que nenhum trabalho encontrado abordou ambos os conceitos nas experiências de pesquisas. Nesse sentido, o presente trabalho demonstra originalidade em relação à outras pesquisas. Junto à essa revisão bibliográfica, trarei a discussão teórica emetodológica que deu base para o desenvolvimento deste trabalho, estabelecendo alguns parâmetros e caminhos que foram seguidos para o melhor aproveitamento de tempo e recursos.

No segundo capítulo, abordo as questões práticas envolvidas no desenvolvimento de um *podcast* de *storytelling* em uma turma de ensino fundamental em uma escola do interior do Paraná, ou seja, descrevo de forma detalhada os passos, colocando os objetivos, avanços, engajamento da turma e encaminhamentos pedagógicos.

Depois busco fazer uma análise das venturas e desventuras do uso de *podcast* de *storytelling* para o ensino de história, tentado dessa forma mensurar a efetividade do uso da tecnologia do *podcast* em sala de aula para o ensino de história e as possibilidades e limitações percebidas durante o desenvolvimento.

No final o final apresento minhas conclusões, e também, um pequeno manual de produção de *storytelling* e de como publica-lo em formato de *podcast*.

CAPÍTULO I - Narrativas históricas digitais

1.1 Levantamento de bibliografia

As formas de narrativas se remodelam a cada transformação ou revolução no campo das comunicações, desta forma passam a se reconfigurar e dessa maneira é que novas formas de narrativas determinam o presente e caracterizam o passado, como podemos entender a partir de Michael de Certeau:

[...]a uma sociedade situar-se, dando-lhe na linguagem um passado e abrindo um espaço próprio para o presente: marcar um passado é dar

lugar à morte, mas também redistribuir o espaço das possibilidades, determinar negativamente aquilo que está por fazer e, conseqüentemente, utilizar a narratividade que enterra os mortos como meio de estabelecer um lugar para os vivos. (1982, p. 107)

Apesar da visão dramática da citação, me inclino a concordar que as narrativas que passam a melhor atender as necessidades imediatas da população acabam por suprimir modos mais tradicionais de troca de conhecimentos. A escrita passou a ser mais aceita que a palavra falada na Mesopotâmia, os filmes de cinema ajudaram a criar massas nacionalistas, no início do século XX, os videocliques ditaram o comportamento dos jovens dos anos 80 e a internet vem criando uma nova forma de comportamento social.

O filósofo Paul Ricoeur afirma que a narrativa “esboça os traços da experiência temporal” (1994, p. 15), em outros termos, o indivíduo e/ou sociedade é que determinam a estética, a ação, o desenvolvimento e a construção da narrativa, por consequência da experiência histórica, que resulta no conhecimento histórico. As narrativas devem se apresentar de modo que façam sentido historiográfico e didático, por isso, Douglas Atila Marcelino¹⁵ chama a atenção, quando, destaca que “toda uma tradição filosófica tem sido revalorizada para pensar como o problema da narrativa ultrapassa o plano da produção textual e remete para os fundamentos do pensamento histórico como experimentado na vida humana prática” (2012. p. 131). Portanto, podemos concluir que é necessário um processo de verificação da relação entre a lógica das narrativas e o pensamento histórico, resultando no que chamamos de narrativas históricas.

As narrativas históricas produzidas em sala não só podem, mas devem ser pensadas como uma forma para a divulgação do conhecimento. Neste trabalho o formato foi de *podcast* de *storytelling*, por isso, são chamadas digitais, uma vez que são “narrativas que utilizam as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como instrumentos de representação dos processos de aprendizagem e das produções dos alunos” (RODRIGUES; ALMEIDA; VALENTE. 2018. p. 62), pois a internet, apesar de ainda não estar acessível a todos, é o meio mais democrático de divulgação de conteúdo.

¹⁵ Mestre e Doutor em História pelo PPGH/UFRJ, professor de Teoria da História/Historiografia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) desde fevereiro de 2013.

O uso de TDIC se popularizaram nos últimos dez anos no nosso país¹⁶, principalmente, a partir dos *smartphones* e da internet móvel de alta velocidade, entretanto, só nos últimos quatro anos, se percebeu de fato o poder mobilizador de massas das redes sociais, que teve papel crucial na eleição do presidente Donald Trump nos Estados Unidos, na retirada da presidenta Dilma Rousseff do governo no Brasil e no levante dos alunos pedindo melhores condições de estudo no caso das ocupações de 2016.

A internet é um universo de informação, interesses, opiniões e cifras, por este motivo, como educador, entendo que há necessidade de se trabalhar com nossos alunos as narrativas digitais com observância de questões que possam nortear teoricamente o trabalho. Para isso, fiz um breve levantamento de referencial teórico sobre uma temática pontual deste trabalho, *podcast* de *storytelling*. Foram encontrados desde autores consagrados no campo teórico da produção de tecnológica para a educação até autores mais jovens que têm se preocupado com o cyber-pragmatismo¹⁷.

Tive como base a linha de pesquisa de Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão, que busca a problematização do uso da linguagem e considera os vários tipos de suportes, objetivando a produção de materiais de uso educativo que visem a promoção do conhecimento histórico científico. Foi feito um levantamento quantitativo e podemos observar que, como esperado, o campo, tanto da técnica do *storytelling*, como da tecnologia do *podcast* ainda há muito a explorar em favor da educação.

No banco nacional de teses da CAPES, o termo *storytelling* trouxe duzentos e noventa e cinco resultados, sendo cinquenta e três na área de educação e se concentram em trabalhos produzidos em instituições da região centro-oeste do Brasil. No site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, que reúne as teses e dissertações defendidas em todo o país e por brasileiros no exterior, foram encontrados trezentos e cinquenta e três resultados, sendo duzentos e oitenta e duas dissertações

16

Ver:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?edicao=9131&t=resultados>. Acesso em: 20/04/2017

¹⁷ Cyber-pragmatismo é a junção de duas expressões. A primeira “cyber” é o diminutivo de *cybernetic*, nome dado a locais dominados por tecnologia. A segunda “pragmatismo” é uma corrente filosófica que determina a validade de uma ação ou pensamento a partir do seu sucesso prático.

e setenta e uma teses, entretanto, apenas dezessete estão relacionadas com ensino e aprendizagem ou educação.

Os artigos que tratam de educação e *storytelling*, em sua maioria, relacionam essa técnica ao trabalho com os anos iniciais de ensino e discutem uma série de bons resultados, entretanto, em relação ao público dos anos finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, não foram encontrados, por enquanto, trabalhos de relevância, mesmo sendo possível a aplicação desse tipo de atividade, com algumas mudanças técnicas e até provendo espaço para que os próprios alunos e alunas desenvolvam suas *storytelling*.

O texto *A Emília que mora em cada um de nós: A constituição do professor-contador de histórias* produzido durante a tese de doutoramento de Luciane Souza Santos (2013), na Universidade Federal da Bahia (UFBA), faz um levantamento interessantíssimo sobre a importância do falar de si, pois, esta ação tem papel fundamental no processo de construção da auto imagem e da afetividade e como destaca a autora este “movimento [é] gerador de aprendizagem e do desejo de narrar” (p.28), portanto, podemos compreender que somente a partir da naturalização do ato é que podemos criar o hábito e, posteriormente, a excelência.

Entretanto, é válido destacar algumas possíveis ressalvas ao professor contador de história, quando esse se apresentar como professor de história, enquanto disciplina escolar. A primeira, o contador deve ser capaz de fazer a mediação entre a fantasia e o real, a razão e o inconsciente, o teórico e o prático que seria descrito por Gilbert Durand como “função fantástica”¹⁸ onde não, necessariamente, precisa haver relação entre aquilo que se pode imaginar e aquilo que se pode comprovar, desde de que haja coerência.

A necessidade da sociedade moderna em racionalizar a vida moderna tem desconsiderado a capacidade inata dos seres humanos de serem criativos, colocando no esquecimento o próprio desejo que muitas vezes era descrito como sonho, como explica Max Weber, por exemplo, a “[...] ‘racionalização’ da ação é a substituição da submissão interna

¹⁸ Gilbert Durand descreve como a “função fantástica [aquela] que acrescenta à objectividade morta o interesse assimilador da utilidade, que acrescenta à utilidade a satisfação do agradável, que acrescenta ao agradável o luxo da emoção estética, que enfim numa assimilação suprema, depois de ter semanticamente negado o negativo destino, instala o pensamento no eufemismo total da serenidade como da revolta filosófica ou religiosa. ” (1984. p. 500)

[...]” (1991, p. 18), desta maneira, as pessoas se dobram as imposições da sociedade e a rotina se torna a morte da criação.

Por outro lado, se ocorre o processo de hipervalorização dos aspectos abstratos, fantásticos, fantasiosos ou meramente teóricos, corre-se o risco de esquecer que o ensino de história está fundamentado em tempo e espaço, sendo esses dois imprescindíveis para a formação e entendimento dos processos históricos, sem as suas devidas observâncias, cairemos em anacronismos e generalizações prejudiciais ao processo de construção da percepção histórica.

A segunda ressalva é, na verdade, uma preocupação deste autor que lhes escreve, pois acredito que não devemos tratar as ações humanas como naturais e ou espontâneas, deixando de lado as intencionalidades e os processos que levaram até aos acontecimentos. O exercício de compreender as sequências multilaterais que proporcionaram o fato rompe a inércia mental, tirando o educando do modo aprendizagem passiva que, quando ocorre, é somente pela observação e não pela experiência. O pesquisador Michael Marquardt diz que a ação “é uma poderosa ferramenta de solução de problemas que tem a surpreendente capacidade de formar, ao mesmo tempo, líderes, equipes e organizações bem-sucedidos” (2005. p. 45.), então, como base nessa afirmação e nas experiências cotidianas, podemos compreender que emular a produção pode servir de instrumentalização ao educando para o auto-reconhecimento, ao mesmo tempo em que se cria uma rede de valores sociais e comunitários gerando o conhecimento.

Na dissertação de mestrado chamada *O que as crianças contam? - Narrativas de um grupo infantil* (2010), a autora, Aletéia Eleutério Alves, traz questões que contribuíram para a construção deste trabalho. Trata-se de uma experiência de contação (*telling*) de histórias produzidas pelos alunos e os resultados foram positivos, pois, além da valorização e registro das narrativas de um grupo infantil, o processo parece ter potencializado a criatividade e permitiu ao grupo compreender de forma globalizada o sentido dos textos trabalhados.

Outra questão que chamou a atenção foi a preocupação em promover o que ela chamou de “hora da conversa”, ou seja, um tempo para discutir questões relativas às histórias contadas. Expor uma produção é o momento onde o indivíduo vai poder experimentar as mais diversas sensações que, também, fazem parte do processo de aprendizagem. Ele receberá críticas positivas, que mostrarão um caminho para o desenvolvimento e, poderá ter que aprender a lidar com críticas negativas, de modo que aprimore o seu desenvolvimento.

Segundo o autor Paulo Freire “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas” (1996, p.41), por isso, não deveríamos valorizar, somente, a capacidade de reprodução do conhecimento, mas a capacidade de criar e socializar o que foi possível, desenvolver, a partir das discussões, mediações, percepções e impressões e tantos outros estímulos que podem ocorrer durante a vida pedagógica em sala de aula ou fora dela, ao mesmo tempo, em que criamos espaços para aprimoramento da retórica, tolerância e convivência.

Esse pensamento é válido, não só para um grupo de crianças, mas, também, guardadas as devidas proporcionalidades, para grupos de todas as idades, pois não trata somente do reconhecimento de si como indivíduo, mas ajuda a compreender o outro e os grupos dos quais fazemos parte e os seus anseios.

Nos trabalhos que levantam a importância da utilização da literatura no ensino, como por exemplo, na tese de Fernanda Maria Macahiba Massagardi, *Percursos da literatura na educação: ensinar contando histórias* há preocupações que vão além das narrativas dos alunos, por exemplo a criatividade, pois como afirma Jacqueline Held, “a ficção responde a uma necessidade muito profunda da criança: não se contentar com sua própria vida”(1980, p. 17). Sendo a ficção o resultado de um processo mental, ela evolui em todas as perspectivas de responsabilidade, força, complexidade e dinâmica social, relacionamento interpessoal e tantos outros. A partir disso o próprio indivíduo passa a se questionar sobre esses aspectos, ao mesmo tempo a ficção é capaz de atribuir sentido de utilidade para a vida.

Contudo, no ensino de história, especificamente, não podemos menosprezar os métodos da ciência histórica, como as possibilidades de análise interna e externa das fontes, pois só a criatividade sem o embasamento pode gerar distorções de fatos levando a equívocos de interpretação. A ideia não é descobrir a verdade, mas sim, aprender como as fontes podem ser trabalhadas para a investigação histórica.

Analisando perspectivas nos diferentes campos do ensino e a partir de levantamentos de pesquisas e trabalhos, podemos constatar que existem experiências e, quase, uma unanimidade na utilização da técnica do *storytelling* para crianças. Por outro lado, os trabalhos não apresentam um esforço ou a aplicação dessas técnicas com os adolescentes ou jovens, apesar dos bons resultados apresentados com as crianças e, ainda, para o

ensino de história, seria interessante e importante inserir ao processo preocupações com a utilização de fontes para a construção das histórias.

Em relação ao *podcast* no banco de teses da CAPES, encontramos apenas trinta resultados, sendo que os mais antigos são de 2012 e se filtrarmos por área do conhecimento de educação e ensino, temos um total de sete teses. Já no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram encontrados vinte e quatro resultados sendo vinte dissertações e quatro teses. Entretanto, apenas dez estão relacionadas com ensino e educação, mostrando que existem grandes possibilidades de estudo nessa área, pois, por depender de tecnologia recente, sua potencialidade ainda foi pouco explorada.

Na tese de Eugenia Paccelli Aguiar Freire, chamada de *Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação* (2013) apontam-se perspectivas importantes, como por exemplo, por depender de tecnologia, o *podcast*, pode também reproduzir as assimetrias sociais, sendo assim, teriam mais acesso aqueles com maior poder econômico, entretanto, infelizmente, essa vai ser uma constante em tudo que fizermos em sociedades capitalistas. Porém o estudo foi realizado no ano de dois mil e treze, e hoje cinco anos depois, não que a alienação tecnológica tenha sido superada, mas no Brasil houve um grande crescimento nos investimentos nas telecomunicações, assim como também a entrada das classes mais populares no mundo dos smartphones, desta maneira, observando o grupo com que pretendo trabalhar, não acredito que o desnível social existente seja um grande problema, tanto na produção como no consumo do produto final.

A dissertação de 2008, chamada *As possibilidades do podcast como ferramenta midiática na educação* de Carolina Machado dos Santos de Souza Franco, conclui o que já mensuramos sobre o *podcast*: uma ferramenta prática, flexível e de grande alcance. Mas, que por outro lado, não é explorada, principalmente, por causa do desconhecimento dos profissionais da área da educação e a resistência de algumas instituições em trabalhar com a internet, apesar de levantamentos como feito na dissertação “A Utilização de Ferramentas da Informática Educativa como Instrumento Pedagógico no Estudo da Eletricidade em uma perspectiva de Aprendizagem Significativa” do pesquisador Antônio Mozane Teixeira da Silva (2012) demonstrar que há grande aceitação dos alunos com o uso de tecnologias na aprendizagem e também um índice de eficácia superior aos modelos tradicionais de aulas expositivas, ou seja, ao final das atividades os alunos se sentiram mais seguros do seus conhecimentos e compreenderam maior o desenvolvimento da própria aprendizagem.

A partir das leituras realizadas, posso compreender que a utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino de história tem grandes desafios, principalmente conceituais, ora, estávamos acostumados em trabalhar o desenvolvimento do conhecimento histórico na materialidade do mundo físico e quando passamos isso para o digital, temos automaticamente uma ressignificação de espaços e temporalidades. Mas superamos essa dificuldade dando especial atenção a sequência dos fatos, simultaneidade de acontecimentos, linha do tempo e a relação passado e presente, desta maneira o que era dificuldade, se tornou oportunidade de aprofundar o conhecimento histórico.

1.2 Consciência, Reflexão e Ação para a Transformação

Além do campo da educação e do ensino, é fundamental uma verificação no campo da história, por isso um levantamento de trabalhos que podem ajudar a compreender a formação do entendimento histórico e as suas particularidades e como podem influenciar o desenvolvimento do educando e da sociedade em que ele está inserido. Por experiência, busquei textos nas áreas de história pública e consciência histórica¹⁹.

A obra “O que é história cultural” de Peter Burke trouxe uma importante contribuição para o desenvolvimento deste trabalho e luz para a tratamento de alguns tipos de fontes, especialmente o segundo capítulo, que trata sobre as críticas a história cultural e propõe possíveis soluções as críticas de análise como, por exemplo:

uma possibilidade é o que os franceses chamam de ‘história serial’, ou seja, a análise de uma série cronológica de documentos [...] [e/ou a] “análise de conteúdo”, um método usado nas faculdades norte-americanas de jornalismo no começo do século XX, antes de ser adotado, durante a Segunda Guerra Mundial, como um modo de obter informações confiáveis dos boletins de notícias alemães. O procedimento é escolher um texto ou corpus de textos, contar a frequência de referências a um dado tema ou temas e analisar sua “covariância”, ou seja, a associação entre temas. (2008, p.22)

Tanto a história serial como o modelo de análise de conteúdo foram fundamentais para o trabalho desenvolvido, pois ampliou a possibilidade

¹⁹ O ensino da história a partir da teoria de Jörn Rüsen; História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico; Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica; Reconstrução do passado. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica

de análise de materiais, ao mesmo tempo em que viabilizou a aplicação dessas técnicas em outros contextos, principalmente, na vida cotidiana, oportunizando que o conhecimento escolar seja cada vez mais pragmático.

Dois textos de Luís Fernando Cerri trouxeram importantes reflexões para discussão dos conceitos de consciência histórica, tema latente no ensino de história. O primeiro, chamado *Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história*” (2001), o autor conseguiu mediar os dois principais autores nesta discussão, Agnes Heller e Jörn Rüsen, me dando a possibilidade de mensurar a relevância da temática para o ensino de história. O segundo, *A didática da história para Jörn Rüsen: uma ampliação do campo de pesquisa* (2005), além de dimensionar a influência das ideias Jörn Rüsen, também deu direcionamento a outros trabalhos que podem servir de norte na temática da consciência histórica e no ensino de história.

Jörn Hüsen é um historiador alemão contemporâneo que tem ganho espaço, sobretudo no Brasil, por trabalhos que buscam compreender a relação entre o conhecimento histórico e a vida cotidiana, com destaque, tem contribuído para as questões relativas à formação da consciência histórica, que segundo ele:

[...] está fundada nessa ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. (RÜSEN, 2001, p. 57)

Essa perspectiva vem somar ao entendimento da importância do ensino de história, pois meu objetivo não é, somente, levar o conhecimento até o indivíduo, mas de alterar o mundo que o circunda, lhe apresentando novas perspectivas, outras realidades, criando possibilidades para que possa interpretá-las e instrumentalizando-os para possíveis divulgações de seu conhecimento.

O processo de formação da consciência histórica, para Rüsen, é possível a partir de um “superávit de intencionalidade” (2001, p.57), desta forma é possível compreender que, mesmo cada um sendo capaz de se perceber no tempo, somente, a experiência do indivíduo no tempo o tornará capaz de identificar a sua própria historicidade, uma vez que este possa ter clareza em relação ao trato dispensado às fontes, de modo a significá-la, pois segundo ele:

[...]o conhecimento histórico não é construído apenas com informações das fontes, mas as informações das fontes só são incorporadas nas conexões que dão o sentido à história com a ajuda do modelo de interpretação, que por sua vez não é encontrado nas fontes. (RÜSEN, 2007, p.25)

Na obra de Rüsen, há uma crítica expressa aos historiadores que investem esforços em buscar questões que não são do cotidiano, o conhecimento pelo conhecimento. Assim como na área de educação, penso, que a informação só se estabelece como conhecimento a partir do momento em que se torna útil para a vida prática, e a forma de verificação são as próprias narrativas que, como quando Marrera e Souza descrevem ao interpretar a obra de Rüsen:

[...]se colocam como importantes mecanismos de análise das consciências, possibilitando ao indivíduo mobilizar sua capacidade interpretativa de acordo com uma racionalidade específica que direcionará seus atos na vida prática, assim como possibilitará a pesquisadores do ensino de história abstrair as interpretações subjetivas de cada indivíduo para entender como este abstrai conceitos e ideias históricas. (2013, p.1077)

Para Rüsen, o processo de ensino de história é “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” (2001, p.43). De outra maneira, a capacidade de desenvolvimento de narrativas coerentes com os processos históricos são alicerçadas na estruturação de narrativas, desta maneira o aluno está apto a racionalizar a própria experiência temporal. É nesse ponto que encontramos um ponto de intersecção importante para esse estudo, com base em Rüsen e em Paulo Freire, pois ambos tratam do processo de educação como a formação da autonomia. Enquanto Freire aborda uma perspectiva mais ampla e relaciona a autonomia para a todas as áreas da vida e a educação como um todo, Rüsen direciona seu espectro para o conhecimento histórico.

O patrono da educação brasileira, assim chamado, Paulo Freire por causa da sua enorme contribuição a favor da educação transformadora e seu trabalho junto ao desenvolvimento da alfabetização de adultos e, para ele, o ensino tem início na capacidade do professor de ouvir o aluno. E a identidade de um indivíduo só se constrói e se firma através do desenvolvimento do exercício práxis e da subjetividade. Porém, o aluno deve ser consciente e, somente, quando ele estiver em relações de

interação com outros humanos, será possível avaliar a sua capacidade de produção de síntese de experiências do passado, significando o presente e prospectando o futuro de maneira a instigar a mudança enquanto cidadão e indivíduo.

A “reflexão leva a prática” (2011, p.29), como coloca Freire e, por isso, qualquer projeto que se proponha a estabelecer uma relação de ensino deve buscar fundamentar elementos que proporcionem a práxis tanto do professor quanto do aluno, pois essa “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (p.29) de maneira que no próprio processo de ensino proporcione momentos de diálogo sobre a produção, práticas e expectativas sobre o conhecimento.

A práxis é um processo contínuo de avaliação e autoavaliação, onde se objetiva melhorar a prática, por isso, achei importante colocá-la como princípio deste projeto, uma vez que a ideia de divulgar o conhecimento produzido abre espaço também para o recebimento de críticas, tanto do conhecimento produzido, como também dos processos e encaminhamentos. Saber lidar com críticas faz parte da construção do ser humano, logo os processos educativos se constroem a partir da do exercício mental de construção e desconstrução de ideias e, como escreve Freire, “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.” (1997, p.18-19).

O princípio freireano de conhecer e respeitar o conhecimento prévio dos alunos é um importante compromisso que todos os professores devem assumir, pois imaginar que o aluno é um recipiente vazio que vai ser preenchido com o conhecimento do professor, é negar todas as experiências anteriores dos alunos, que em alguns casos, relacionados a alguns assuntos, o aluno pode ter até mais experiência prática que o próprio professor, mas talvez não tem reconhecimentos formais para sistematizar o conhecimento.

Ao se reconhecer os métodos do ofício do historiador se trabalha em perspectivas comunitárias, então os conhecimentos produzidos não devem pertencer somente a um grupo, mas devem ter utilidade pública. A estrutura de divulgação por meio de *podcasts* tem como objetivo tornar os conhecimentos históricos populares ao mesmo tempo em que se permite conhecer os métodos empregados.

1.3 Apresentação da parte propositiva do trabalho

Esse projeto foi desenvolvido visando a estabelecer uma relação de participação por adesão dos alunos do Colégio Estadual Alberto Rebello Valente, situado em Ponta Grossa-PR. Acredito que ele possa ser desenvolvido em qualquer turma do ensino fundamental II e médio.

Escolhi trabalhar dessa maneira, pois posso desenvolver as atividades no período do contraturno, inclusive aprofundar discussões que ocorreram em sala de aula, sem prejuízo aos demais alunos. Os alunos que aceitaram participar do projeto assinaram, juntamente com os pais, o Termo de consentimento livre e esclarecimento (anexo 04).

O trabalho que foi desenvolvido baseado neste projeto pode ser dividido em quatro fases, que foram realizadas no primeiro bimestre de 2018, e cada uma delas teve um método diferente, mas que se somaram com o objetivo de, ao final, termos um resultado satisfatório de ensino e aprendizagem de história a partir do *podcast* de *storytelling*.

1ª Fase: Introdução ao projeto, foram previstas duas aulas.

Foi apresentado o projeto e seus objetivos. Os alunos que manifestaram interesse tiveram acesso e a possibilidade de ler, refletir e possivelmente assinar, juntamente com os pais, o Termo de Consentimento Livre e o esclarecimento, dessa forma, o habilitando para a entrada no projeto.

Visando buscar assuntos que fossem do interesse dos alunos seria realizado, na segunda aula, um levantamento de temáticas possíveis de serem trabalhadas a partir de um questionário investigativo (anexo 05), que em seguida seria categorizado. Acredito que a categorização seja fundamental por duas finalidades, a primeira é me orientar na identificação de possíveis conhecimentos prévios sobre conceitos, preconceitos, entendimento das temporalidades e contextualização dos alunos sobre a temática. O segundo motivo é servir como base na análise do potencial de eficácia do *podcast* de *storytelling* para o ensino de história após a realização de todas as etapas.

Ainda nessa fase, para demonstrar aos alunos o formato de *podcast* de *storytelling*, foi reproduzido o *podcast* do Projeto Humanos, Temporada 1, Episódio 1, “O mal puxa o mal” (MIZANZUK. 2017), que conta o início da história de Lili Jaffe com a política antissemita na Europa pré-Segunda Guerra Mundial como parte da introdução.

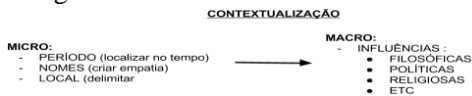
2ª Fase: Produção do *Storytelling*, foram usadas oito aulas:

Nesse momento foi produzido o *storytelling* de fato, seguindo os passos.

Contextualização

Nesse tempo busquei permitir que o aluno compreendesse as diferentes realidades do período, para isso a contextualização foi fundamental, pois nesta fase existia a responsabilidade de criar uma atmosfera de empatia com a história, que não era de um único personagem, mas de pessoas, que poderiam ser nós mesmos ou alguém próximo. Por isso, achei importante que a contextualização fosse feita do

micro para o macro, do presente para o passado. Sendo possível seguir o esquema a seguir:



Esquema 1: Feito pelo autor

As relações do Micro são as questões que estão mais perto do personagem a ser construído, questões que se relacionam somente a ele ou pessoas muito próximas, são importantes para trazer as características mais marcantes de cada personagem. Já o que considero macro são das questões que envolvem o contexto em que o personagem se insere.

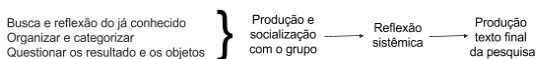
Pesquisa

A partir da categorização e da temática levantada pelos educandos seria realizada uma pesquisa buscando possíveis fontes que pudessem ser utilizadas, dando preferência a biografias.

A pesquisa pôde ser feita tanto no período da aula, de maneira coletiva como, também, após a aula, de maneira individual. Foram disponibilizados computadores com acesso à internet, além dos acervos da biblioteca e do professor.

Os alunos foram estimulados a desenvolver uma pesquisa seguindo um modelo a seguir, que tem objetivos pedagógicos, sem interesse na formação técnica de historiadores.

CRÍTICO-DIALÉTICO



Esquema 2: Feito pelo autor

Oficina de produção de *storytelling*

Após levantamento das fontes e realizada a pesquisa, foi elaborado, por cada grupo, um texto em primeira pessoa obedecendo critérios estabelecidos pelo *storytelling*: Prólogo, origem/apresentação, clímax e rotina/fim, relatando os acontecimentos. Obedecendo as perspectivas enunciadas, os alunos puderam dar início a construção de suas histórias.

O prólogo da história deveria abordar as motivações que levaram à criação da história, ou seja, porque aquela resolveu naquele momento que era importante que todos soubessem o aquilo que ele sabe. A origem/apresentação tem como objetivo mostrar os esforços, as

superações desse momento e localizar o leitor/ouvinte no tempo e no espaço onde a história ocorreu.

O clímax de ser o ponto alto da história, ou seja, o motivo pelo qual a fala é importante, geralmente é marcado com uma mudança, a virada, a vitória e/ou a batalha muito importante para o entendimento do caráter do personagem. É fundamental que se proporcione ao espectador ou ouvinte elementos que o façam imaginar e sentir a experiência, como se fosse ele mesmo naquele contexto. Deve-se prezar pelos detalhes, direcionando a atenção do seu ouvinte para a perspectiva que se objetiva.

Na parte denominada rotina, deve ser o tempo do texto para humanizar o personagem. As características que todos se identificam são: sonhos, esperanças, desejos e medos. Essas características não devem ser perturbadoras, devem aparecer de forma suave de maneira que haja naturalidade na ação.

Após a produção dos textos, com parceria firmada, a interdisciplinaridade com a disciplina de língua portuguesa ficou mais evidente, pois a atividade necessitou, e foi solicitado apoio técnico e logístico para a professora de português, já a professora de geografia utilizou a pesquisa que os alunos estavam realizando para aprofundar os estudos sobre geopolítica, construção cartográfica e formação das fronteiras da Europa contemporânea. A professora de artes, também, foi consultada e pode contribuir na interpretação e dramatização das histórias produzidas.

3ª Fase - Produção e Edição do *Podcast*, foram duas aulas.

Os textos produzidos em primeira pessoa foram gravados em áudio digital, utilizando o celular do professor, pois a escola não dispõe de nenhum tipo de equipamento de igual qualidade de gravação e facilitou, também, no transporte e edição dos áudios.

Edição

Houve edição dos áudios, a fim de juntá-los em só um arquivo, limpar ruídos e torná-lo dinâmico. Essa etapa foi realizada pelo professor, pois necessita de conhecimentos e a utilização de um computador com programas específicos e, infelizmente, nem todos os alunos o tem.

4ª Fase - Audição . Foi usado uma aula.

Nesta fase, foi a primeira vez que todos puderam ouvir juntos os áudios já editados e finalizados. Em seguida, foi solicitado que respondessem outro questionário (anexo - 04) para verificação das mudanças e permanências dos entendimentos sobre os eventos.

Durante o desenvolvimento do projeto foi elaborado um manual/guia para professores(as) demonstrando os processos de criação de *podcast* (formatos possíveis e funcionamento das ferramentas) e de

construção do *storytelling* (escolha do tema, levantamento de informações pertinentes e escrita), além do relato de experiência na aplicação da metodologia desenvolvida para *podcast* de *storytelling* para ensino de história e uma análise das possibilidades da utilização de *podcast* de *storytelling* para o ensino de história a partir da experiência e das respostas no questionário pós produção e audição do *podcast*.

CAPÍTULO II - Execução do projeto – Relatos da experiência e Análise

O questionário preliminar

Durante a execução do projeto sempre há algumas mudanças e todas foram positivas para o desenvolvimento do projeto.

No dia dois de maio de dois mil e dezoito, o primeiro dia da execução do projeto, busquei apresentar o trabalho, deixando claro que se tratava de um projeto do meu mestrado e, curiosamente para mim, vários alunos já haviam ouvido falar sobre mestrado, entretanto nenhum deles sabia exatamente o que era e para que servia, então, achei importante mostrar as diferentes dimensões da estrutura social, política e econômica que envolvem o mestrado em uma universidade pública, gratuita e de qualidade como é o caso da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Mostrei aos alunos imagens do Campus da UFSC a posição no Ranking²⁰ e os diferentes cursos que a universidade oferecia, aproveitando o interesse inesperado que eles tiveram pela instituição e buscando ao mesmo tempo estimulá-los a buscar cursos de graduação no futuro aqui no Brasil e também no exterior. Preciso lembrar que estamos tratando com alunos de uma escola pública no interior de Paraná, que apesar de acesso a informação, não tem muitos exemplos positivos mostrando que é possível a formação em nível superior.

Foi no dia três de maio que foi possível terminar a apresentação do trabalho explicando os detalhes do trabalho, as datas, temática do projeto, os objetivos e metodologia e de pronto todos os alunos(as) da sala quiseram participar da realização do projeto, mesmo sendo um projeto que, inicialmente, deveria ser feito no contraturno e sem notas válidas para o período letivo. Mas surgiu um imprevisto, a maioria dos alunos participam de um projeto na comunidade que ocorre todos os dias no contraturno da escola, então levei o caso até a coordenação pedagógica da escola, que orientaram e incentivaram a realizar o projeto durante os horários das aulas e considerar uma atividade avaliativa, estabelecendo e deixando claro os parâmetros de avaliação. A partir disso, ficou estabelecido o seguinte:

Mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e esclarecimento todos os alunos(as) do nono ano do ensino fundamental, período matutino, participaram do projeto, que seria utilizado também

20

https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

como uma forma avaliativa. Dessa maneira, a temática a ser desenvolvida ficou pré-definida pelo conteúdo do período que seria Primeira Guerra mundial, mas mesmo assim o questionário investigativo foi aplicado, com alterações (Anexo 06), na terceira aula, dia 04 de maio, e mediante as respostas obtivemos os resultados que serão apresentados e analisados a seguir.

2.2 Impressões sobre as respostas do questionário prévio

Gráfico 1 - Categorização das respostas obtidas na pergunta 01 questionário prévio



Fonte: Elaborado por mim, a partir dos questionários prévios respondidos e foi usado o Microsoft Excel 2010 para elaboração do gráfico

A primeira pergunta tinha como objetivo tentar identificar quais aspectos do conhecimento histórico conseguem chamar mais atenção dos alunos. As respostas também possibilitaram nortear as possíveis fontes que seriam levantadas e compreender as ênfases dadas pelos estudantes a certos aspectos da historiografia.

De forma esperada, a maioria dos alunos respondeu que a “vida de pessoas” como aspecto mais interessante, entretanto, de forma surpreendente, em segundo lugar apareceu o desenvolvimento tecnológico. Podemos compreender, pois o assunto que eles estavam

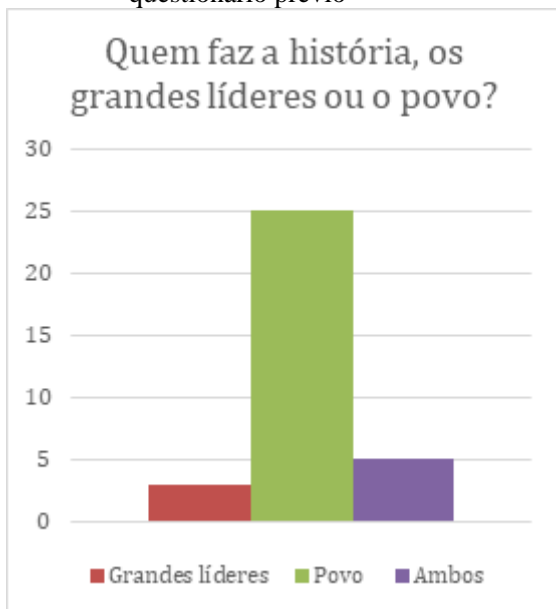
estudando nesse período era a revolução industrial e o imperialismo, onde é dada muita importância ao desenvolvimento das tecnologias de produção e transporte influenciando nos dados das respostas. Por outro lado, podemos perceber que desenvolvimento multidimensional da história, na visão dos alunos, também pode e deve considerar aspectos qualitativos e quantitativos de produção de tecnologias e suas finalidades e aplicações.

Nas justificativas dos que responderam dentro das categorias *vidas humanas e desenvolvimento de tecnologias* não apareceram concepções de materialismo histórico, luta de classes, formação de classes, movimentos políticos, concepções teóricas de economia, apenas uma visão humanitária, empatia, tendo o indivíduo como passivo na história, alguém que vive a vida como ela foi se colocando a ele, sem intencionalidade, ideologias e valores.

Nas respostas que foram enquadradas na categoria *política e a economia* o que mais chama a atenção é uma forte influência do pensamento histórico positivista, pois são posições que trazem expressões como: “a história é verdade” e “o importante na história é saber a verdade, então devemos buscar as fontes oficiais”, além de aparecer também a ideia dos grandes líderes que comandam os grandes movimentos.

As respostas que foram enquadradas na categoria *outras* foi percebido uma superficialidade e generalismos que não puderam ser enquadrados nas outras categorias e nem em número suficiente para abrir uma nova categoria.

Gráfico 2 - Categorização das respostas obtidas na pergunta 02 do questionário prévio



Fonte: Elaborado por mim, a partir dos questionários prévios

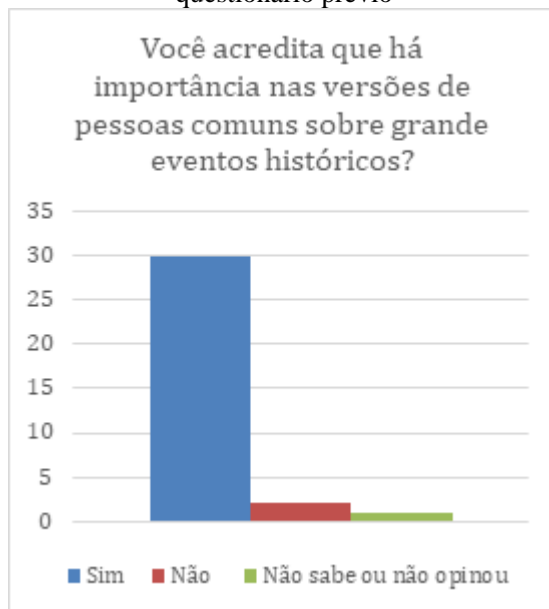
respondidos e foi usado o Microsoft Excel 2010 para elaboração do gráfico

Essa segunda pergunta tem como objetivo aprofundar a primeira e tentar compreender as perspectivas históricas dos alunos. Segundo o que foi respondido, é possível pensar ao imaginar que os alunos compreendem que a história é feita a partir da ação dos grupos sociais que se mobilizam, entretanto, analisando as justificativas que eles colocaram na parece que eles não conseguem se identificar como participante da classe do povo e de nenhuma outra. O autor Paulo Freire chama de “passividade” (2003, p.28), ou seja, o anti-diálogo que impede a formação de consciência, são concepções históricas que colocam o indivíduo de forma alienada aos fatos ou as consequências desse. Existem algumas possíveis origens para esse tipo de comportamento, uma, mais teórica, pode estar relacionada com a ausência da percepção do aluno da utilidade do seu trabalho, ou seja, aos olhos dos alunos as suas produções não são capazes de obter melhoria na vida cotidiana nem do indivíduo e nem da sua comunidade.

Outra possível causa é uma falta de exemplos de mudança, pois por se tratar de uma comunidade carente, formada basicamente por jovens

em situação de risco social, separados das famílias e acolhidos em uma instituição de parceria público-privado (PPPs), sem fins lucrativos, muitos deles acreditam que estão fadados a subempregos ou a marginalidade, somado isso a falta de exemplos positivos temos a desmotivação.

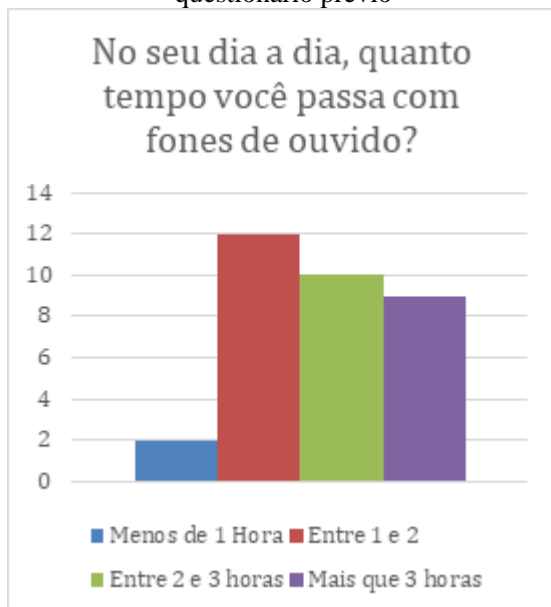
Gráfico 3 - Categorização das respostas obtidas na pergunta 03 do questionário prévio



Fonte: Elaborado por mim, a partir dos questionários prévios respondidos e foi usado o Microsoft Excel 2010 para elaboração do gráfico

A terceira pergunta tem um tom de provocação e a minha intenção foi criar um embate entre o que foi respondido na pergunta número dois. A maioria dos alunos acredita que versões sobre um determinado fato histórico podem variar a partir da pré-condição de quem narra e que todas as versões têm a sua validade.

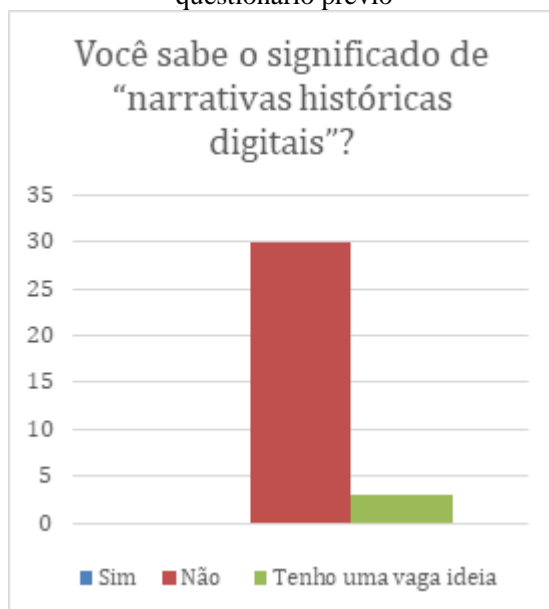
Gráfico 4 - Categorização das respostas obtidas na pergunta 04 do questionário prévio



Fonte: Elaborado por mim, a partir dos questionários prévios respondidos e foi usado o Microsoft Excel 2010 para elaboração do gráfico

A quarta pergunta tinha como objetivo tentar compreender os hábitos de consumo de informação em formato de áudio. Para minha surpresa e me fazendo acreditar que *podcast* de *storytelling* podem ter grande aceitação entre os jovens, grande parte dos que responderam o questionário afirmou que passa mais de uma hora por dia com fones de ouvido consumindo, principalmente, áudio.

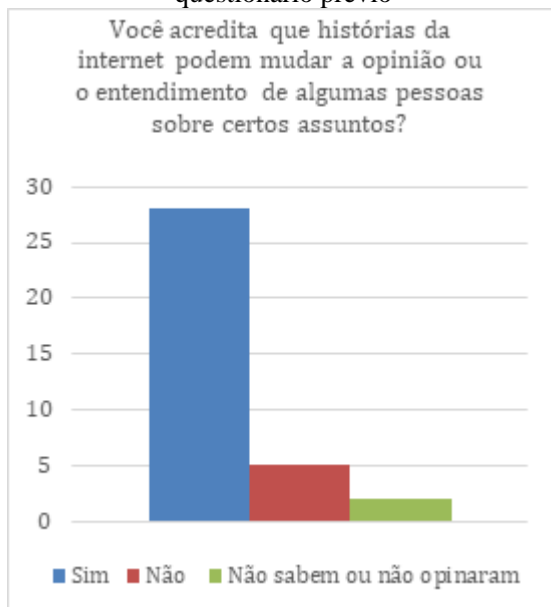
Gráfico 5 - Categorização das respostas obtidas na pergunta 05 do questionário prévio



Fonte: Elaborado por mim, a partir dos questionários prévios respondidos e foi usado o Microsoft Excel 2010 para elaboração do gráfico

A quinta pergunta tinha como objetivo verificar se os alunos tinham conhecimento prévio do modelo de formato que estava pensando em trabalhar ou se já haviam de alguma maneira entrado em contato com essa definição, de maneira esperada, a maioria deles não sabia sobre o que se tratava, mas ainda alguns que afirmaram ter uma vaga ideia, tentaram decifrar o significado de tal expressão, por exemplo, Alexandre, 15, escreveu “são as pessoas que gravam para o *youtube*, tipo *youtuber*”. Apesar de ter relação, ainda não é tão abrangente para se compreender a complexidade das narrativas históricas digitais.

Gráfico 6 - - Categorização das respostas obtidas na pergunta 06 do questionário prévio



Fonte: Elaborado por mim, a partir dos questionários prévios respondidos e foi usado o Microsoft Excel 2010 para elaboração do gráfico

A última pergunta tinha como intenção identificar o poder de mobilização das narrativas históricas digitais e, como podemos observar, a partir das respostas, é grande o poder das ferramentas digitais, mas, ainda acredito, que elas não têm sido usadas nas suas capacidades. Pois, quando buscamos na internet, ainda vemos que a maior parte do conteúdo de educação segue o modelo já tradicional de sala de aula, mas agora em formato digital, ou seja, muda-se o formato, mas mantém-se a estética ou o modelo.

2.3 O desenvolvimento

1ª Fase do projeto: Audição do *podcast* do Projeto Humanos, Temporada 1, Episódio 1, “O mal puxa o mal”

Visão do professor:

O *podcast* foi produzido com muita qualidade tanto de som quanto de edição e é muito rico de informações e detalhes.

A introdução feita pelo produtor Ivan Mizanzuk é extremamente importante para ambientar, pois ele descreve como surgiu a ideia e o quanto essa história é importante tanto para endossar algumas perspectivas históricas como também relativizar outros aspectos, deixando claro que se trata da história de uma pessoa quando ele propõe o seguinte exercício: “você recebe um diário e ele foi escrito por uma iugoslava, sobrevivente de um campo de concentração nazista, lá essa sobrevivente conta toda sua história, [...]”. Criar a empatia é a base do *storytelling* que dá certo, ou seja, aquele que é capaz de informar, ensinar e mobilizar pessoas.

Durante o desenvolvimento do episódio o ouvinte tem a oportunidade de vivenciar diferentes perspectivas a respeito do mesmo assunto, pois em alguns momentos somos o próprio historiador desvendando a história. Em outros momentos, somos alguém diante de uma anciã que conta sua experiência de vida e ainda há possibilidade de nos sentirmos como alunos que ouvem um professor explicando os por menores e ponderando e reafirmando outros fatos.

O episódio é capaz de criar, a partir dos efeitos de edição, uma atmosfera sensorial envolvente e didática, que prende a atenção, mesmo sendo demasiadamente longo para o uso em sala de aula.

Durante a audição, no início, como é típico dessa faixa etária, alguns tentaram fazer piadas e, principalmente, quando Lili Jaffe falava, um pouco mais baixo, os alunos dispersaram, entretanto, depois de alguns minutos, eles foram se acostumando com som, tom de vozes de cada personagem e os percebi em silêncio e, sobretudo, interessados em querer saber mais sobre a história.

Acredito que esse tipo de técnica de contação de histórias é extremamente eficiente para o ensino, pois, ao mesmo tempo que associa a tecnologia digital, ampliando a capacidade de propagação do conhecimento desenvolvido, continua sendo uma das formas mais antigas de disseminação de conhecimento, o relato de experiência, somado a isso o trabalho de edição ajuda na formação de um produto pedagógico.

Visão dos alunos:

Os alunos, no início acharam um pouco confuso, pois são muitas vozes em diferentes contextos e ainda há uma dramatização, até compor todos os cenários, depois sair e voltar para eles, foi um exercício de abstração complexos, mas, aparentemente, foi superado pela maioria dos alunos.

As questões que mais chamaram a atenção:

Que Hitler não perseguia somente judeus, mas pessoas brancas da Europa, como iugoslavos e poloneses.

O que eram e como funcionavam os campos de concentração.

Que em Curitiba tem um museu dedicado a falar sobre o sofrimento sofrido na guerra.

2ª Fase do projeto: Produção do *Storytelling*

1ª Aula

Para a produção do *Storytelling* a organização clássica da sala de aula, uma carteira atrás da outra, formando filas, foi alterada para um grande círculo, onde tanto os alunos como eu, o professor, ficamos no mesmo nível. Esse tipo de organização é importante para ajudar a criar uma atmosfera de produção, onde todos terão a mesma importância, e não centralizar na figura que está à frente da sala.

Apenas de reestruturar a organização da sala eu já percebi grandes mudanças na postura dos alunos, estavam mais participativos, as conversas paralelas, apesar de estarem mais próximos, também diminuíram e, nesse clima teve uma discussão de como seria organizado nosso *storytelling* e os alunos, em votação, decidiram que seria interessante que a sala fosse dividida em grupos menores e que cada um desenvolveria uma história que representaria uma perspectiva e a partir disso foi solicitado o levantamento das fontes.

2ª Aula

Quando entrei na sala, encontrei uma turma agitada, empolgada e com carteiras organizadas em círculos, então após uma rápida introdução as atividades que seriam realizadas, comecei a passar de grupo em grupo para ver que tipo de fontes eles encontraram e, mais uma vez me surpreendendo, poucos alunos tinham trazido papel, a maioria tinham textos em formato digital ou ainda vídeo todos em celulares, *tablets* e até um *notebook*.

A quantidade de fontes encontrado por eles foi muito superior ao que eu imaginava de início e quando os questionei sobre o que eles haviam encontrado, foi perceptível que ainda não haviam lido os textos e os vídeos até foram assistidos, mas sem o cuidado necessário para tratá-lo como fonte, por isso, tive que mudar minha abordagem e pedir uma lista do que eles achavam mais importante em cada texto e vídeo e já orientei para que na próxima aula seria no laboratório de informática para não perder tempo.

3ª Aula

No laboratório de informática, antes da chegada dos alunos eu já deixei todos os computadores com o navegador aberto na página do Núcleo de Estudos Contemporâneos da Universidade Federal

Fluminense²¹ onde eles puderem ter acesso a um grande acervo de diferentes tipos de fontes, como fontes primárias, filmes, fotos, propagandas e músicas.

Nesse dia, aproveitei que estávamos com esse vasto material para explicar os diferentes tipos de fontes históricas e como cada uma deveria ser tratada e a importância de referenciar as citações e como elas devem ser escritas segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), pois, apesar de ser um assunto de sexto ano a maioria dos alunos não sabia encontrar as referências de um texto, muito menos como construir uma referência só tendo os dados.

Percebendo as dificuldades, propus que fizéssemos a formatação completa de um texto na sala de informática, então todos se empolgaram, pois para muitos deles é o único computador que eles têm acesso. Então usando um texto que eu havia escrito há dois anos atrás, limpei a formatação e fomos construindo a formatação do zero, sempre destacando as questões estéticas e funcionais de cada passo. Essa atividade teve grande aceitação por parte dos alunos e até os que tinham menos habilidades de informática conseguiram realizá-la.

4ª Aula

Com as referências separadas pelos alunos e somadas a algumas que eu levei para complementar, resumos elaborados em mãos, noções estéticas de fotos e filmes que conseguimos encontrar, foi proposto aos alunos que começassem a produzir os esboços de seus textos e deveriam começar respondendo algumas perguntas que elaborei para direcionar a produção textual como: O que você quer falar? Com quem você quer falar? Por que você quer falar? Onde você quer falar? Quando você quer falar? Como você quer falar?

A intenção é que aos poucos os alunos configurassem o cenário e os personagens das suas histórias. O resultado foi muito variado, enquanto um grupo de aluno conseguiu compreender e se debruçou sobre essas questões e já deu início a produção do texto, uma outra parcela se dispersou e teve dificuldade de compreender as perguntas.

Para tentar encerrar a aula com todos no mesmo estágio de produção, fui de carteira em carteira, tentando identificar dúvidas e saná-las. Esse estágio foi o que deu mais trabalho, pois em alguns momentos já havia esgotado meu repertório explicativo e mesmo assim, havia alunos

²¹ <http://www.historia.uff.br/nec/pesquisa/cat/586> Acesso em: 03 de agosto

que não entenderam os objetivos da atividade e respondiam coisas muito genéricas como, por exemplo: “Contar história, quero falar para todo mundo, porque é legal, a escola, hoje, com palavras”.

Inicialmente achei que se tratava de descaso com a proposta da atividade, mas perguntando, acabei descobrindo que se tratava de um desconhecimento genuíno, então com a ajuda dos outros elementos dos grupos, cada um a seu tempo, todos foram encontrando o seu caminho para compreender a proposta e de início a montagem do seu esboço de texto.

5ª Aula

Fizemos uma grande roda de leitura dos textos, cada grupo leu o texto que produziu e, logo de início foram encontrados muitos erros, sendo os mais comuns o anacronismo, ausência de sequência cronológica, fuga de tema, falta de estrutura e incoerências narrativas.

A partir da identificação das falhas nas escritas, os alunos foram convidados a reescrever, entretanto, agora com a ajuda focada do professor nos pontos mais críticos. Nessa correção minuciosa, com a ajuda da professora de português, foram corrigidos, também, a escrita, em norma culta do português, e a concordância verbal.

Quando os alunos perceberam a quantidade de erros cometidos, alguns deles se desmotivaram, dizendo que era muito difícil e que aquilo não era para eles, mas, mesmo já tendo batido o sinal do final da aula, pedi que eles não saíssem e me ouvissem, então me dei de exemplo falando quantas vezes foram necessárias reescrever a dissertação de mestrado a cada novo parágrafo recebia uma crítica ou correção. Achei importante eles perceberem que todo sempre tem alguma coisa para aprender e que não há demérito em ser corrigido. Essa conversa pareceu ter surtido efeito, pois muito saíram dizendo que agora era uma questão de honra fazer bem feito na próxima vez, em tom bem humorado.

6ª e 7ª Aula

Percebendo que os alunos já tinham compreendido o objetivo da atividade e como ela deveria ser realizada dedicamos duas aulas a escrita do *storytelling* acompanhado de perto por mim, dando algumas orientações necessárias. Os alunos tiveram direito de usar equipamento de acesso à internet, que apesar de não ser oferecida pela escola, foi roteada pelo meu celular, pois dessa maneira tivemos a facilidade de consulta em sala de aula e a agilidade de tirar dúvidas em tempo real.

O acesso ao celular inicialmente me causou preocupação, pois, por relato de outros professores, os alunos se dispersam e acabam não rendendo no desenvolvimento das atividades, entretanto, fui surpreendido positivamente e os alunos usaram seus dispositivos celulares como

ferramentas de pesquisa e nenhuma vez tive que chamar atenção por estarem usando de forma estranha a que foi permitido.

8ª Aula

A última aula que seria dedicado à escrita do *storytelling* foi utilizado para a leitura no grande círculo e treino da interpretação de quem faria a gravação. Os textos (anexo 07) já haviam melhorado exponencialmente e era visível a preocupação dos alunos com a questão de ambientação, organização cronológica e comprometimento em serem coerentes com uma história possível. Não foram só os textos que melhoraram, mas também o comprometimento dos alunos com suas produções, pois nos primeiros dias tínhamos muita descontração e com o passar do tempo, eles perceberam que estavam criando algo, alguns ainda com tom de humor, passaram a chamar seus textos de filhos e deram nomes próprios a eles. Essa atitude dos alunos me mostrou que parte do objetivo já se desenhava no horizonte, uma vez que eles passaram a compreender a história como um processo que é multidimensional e que a narrativa histórica é complexa e depende do olhar do autor.

3ª Fase - Gravação dos áudios e edição

Para as gravações que foram realizadas na escola (fotos anexo 08) e foi utilizado o telefone celular do professor, um Motorola modelo Moto Z play, sem nenhum tipo de microfone especial, apenas o que já vem no dispositivo. E foi utilizado o aplicativo de notas do próprio sistema operacional para fazer a captura.

Não foram necessárias duas aulas para fazer a gravação como imaginado no projeto, em uma única aula conseguimos fazer todas as capturas de áudio com qualidade aceitável, mesmo sendo um ambiente sem isolamento acústico, como seria ideal.

Os áudios foram editados por mim em casa, pois os computadores da escola não permitiam a instalação de um software de edição de áudio como o Sony Vegas Pro 12,0 que foi utilizado para fazer a mixagem, tratamento e produção. A mixagem consiste em reunir diversos arquivos em um único sem que seja perceptível as mudanças entre eles ou que pelo menos elas façam um sentido, sem que soe estranho aos ouvintes.

O tratamento do áudio é um trabalho minucioso que aos ouvidos menos treinados faz pouca diferença, mas é de fundamental importância para que o som seja agradável a quem ouve e para que também seja possível compreender o que está sendo dito sem grandes esforços. A produção é a organização lógica dos áudios, utilização de recursos de ambientação, estratégia de distribuição fazem parte desse processo de

edição e devem ser pensados antes mesmo do início do processo, para que seja mais fácil a finalização.

4ª Fase - Audição

A audição foi feita em sala de aula, utilizando o sistema de som da própria escola. Este processo foi feito antes de ser disponibilizado na internet para todo o público, pois desta maneira os alunos puderam fazer seus comentários, críticas e observações antes do grande público.

A primeira questão que me chamou a atenção foi uma mistura de orgulho e timidez que tomou conta de alguns alunos que ouviam suas vozes saindo pelas caixas de som, enquanto um disse: “a voz é minha”, o outro rebateu: “mas a ideia do texto foi minha”.

Na minha perspectiva, foi como se os alunos aos poucos deixassem, o que Immanuel Kant chama de “menoridade” (2013. p.64), ou seja, os alunos passaram a usar o seu entendimento de forma independente e autônoma, assumindo a responsabilidade pela construção do conhecimento que conseguiram produzir, sistematizar e agora estavam divulgando.

Assim que acabou todo o áudio, uma grande parte dos alunos pediu para ouvir novamente e, no total, foi ouvido quatro vezes o mesmo áudio, com eles procurando engasgos, desafinadas e tremidas nas vozes dos colegas.

Análise dos questionários pós-produção e audição

Foi percebido que os grupos de alunos tiveram duas tendências naturais e distintas na hora de iniciar suas produções e a partir delas, também, houve diferença nos resultados. Alguns grupos iniciaram o seu trabalho a partir da leitura do livro didático e consulta na internet sobre o período, e esses tiveram maior dificuldade de elaborar as características de seus personagens. A perspectiva do macro para o micro criou personagens inertes que aparecem como espectadores dos eventos, que são maiores do que eles mesmos e, também, as histórias ficaram descritivas e impessoais.

A segunda forma de encaminhamento adotado foi começar do micro para a o macro e decidir as características dos seus personagens antes mesmo de começar a escrever suas histórias, quem seriam, idade, gênero, origem e profissão. Os grupos que seguiram esse caminho tiveram histórias mais envolventes, com construção de um enredo mais envolvente.

Após a produção, fizemos todo o processo de entrar na loja de aplicativos pelo smartphone, baixar o aplicativo de *podcast*, buscar o nosso canal e baixar o primeiro episódio e depois ouvi-lo, após esse momento, os alunos foram estimulados a responder o “Questionário pós-produção e audição” (anexo 09) e é a partir desse material que farei uma análise dos impactos desse tipo de metodologia.

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APÓS A AUDIÇÃO

Por conhecer a turma há três anos e saber como a maioria deles organiza seus raciocínios, ficou mais fácil interpretar o que eles escreveram e o que se quis dizer com o que não está escrito, por exemplo, o aluno Héctor, 13 anos, desde a sétima série queria estudar sobre a primeira e segunda guerra mundial e, apesar de eu já ter indicado filmes e livros a ele antes, ele não via a hora de chegar ao nono ano que o assunto faz parte do currículo escolar, mas quando ele responde o questionário pós produção escreve: “Aprendemos tudo o que aconteceu durante a guerra com o país”. Bem, essa não seria a resposta do Hector que a anos espera a chegada desse dia, percebo um tom de escrita de quem começou a analisar a história a partir de outras perspectivas, pois nos filmes e livros que ele teve acesso haviam heróis fortes que enfrentavam tudo e venciam no final, mas durante a sua produção ao observar a média de mortos de cada país e suas idades, ele reagiu com grande indignação exclamando: “Podia ser eu daqui três anos!”

O *storytelling* tem esse objetivo de envolver os ouvintes em histórias e criar uma empatia, mas buscando esse poder na criação da narrativa, tivemos a sensibilização dos alunos a respeito da humanidade dos personagens históricos e de nenhuma forma por questões ideológicas ou partidárias, pois a maioria compreendeu que se tratavam, na maioria dos casos, de pessoas comuns que acabaram passando por situações que nem eles mesmos compreendiam por causa de interesses de governos, empresas, igreja e partidos políticos que não representavam o interesse da maioria da população.

A aluna Camila, 13 anos, escreveu “Sim, eu não sabia muito sobre a 1ª Guerra e agora sei foi difícil aquela época”, na simplicidade das palavras, ela descreve um dos processos mais importantes do ensino aprendizagem de história, segundo a minha opinião, que é perceber que todo processo histórico é constituído de personagem, mas que esses são seres humanos com desejos, sonhos, fome, dor e esperança.

Perceber que são personagens é estar consciente que não conseguimos compreender toda a magnitude e a complexidade das

relações humanas de forma total, mas que quando observamos a história vemos apenas uma face de um indivíduo em uma situação específica e que, a partir dela, podemos mensurar alguns aspectos do período em questão, tornando-o inteligível criando um espaço de aprendizagem orgânica.

Um dos maiores críticos de arte modernista dos Estados Unidos, Clement Greenberg disse que “o único meio apropriado pelo qual se pode adquirir uma noção do valor da arte é a relação pessoal na ocasião do contato direto” (2013, p.23) e, nessa mesma lógica, entendemos que os conteúdos, as matérias e as disciplinas escolares que podem se tornar conhecimento, educação e mudar as perspectivas do indivíduo, também, devem ter sua valoração imediata, não só um objetivo futuro, principalmente, quando se trata da população com menos acesso social, por isso, desde o início houve preocupação em relacionar a história ao cotidiano estimulando a criação de personagens que pudessem gerar empatia.

A empatia pode ser entendida como uma relação onde o indivíduo desenvolve a capacidade de se projetar no outro, compreendendo o outro como semelhante ou, como descreve Antônio Carlos Brolezzi a empatia é “um conceito criado para explicar uma série de manifestações humanas que envolvem o conhecimento do outro, incluindo suas ideias e sentimentos” (2014, p.153-155), e podemos adicionar a esse pensamento também os saberes e fazeres de grupos humanos. Considero a empatia é fundamental para o desenvolvimento do ensino de história, pois é a partir da compreensão da relevância social do conhecimento que se constrói a consciência histórica.

Em 2018, no interior do Brasil os TDIC²², que são fundamentais para a inclusão dos indivíduos na sociedade, ainda são um desafio e percebemos isso no relato de alguns alunos como a Nádia, 13 anos, “eu aprendi muitas coisas e eu pesquisei na internet, isso me fez ter força de vontade”, e o aluno João Victor, 14 anos, “[...] pesquisando na internet dá para ver que o ensino é mais fácil” é importante saber que no último censo escolar se registrou que menos de 5% dos alunos tinha acesso a computadores a fora da escola, então, para muitos de nós é uma coisa simples uma pesquisa e ter livre acesso à internet, para uma criança pode ser uma ferramenta de integração social e despertar para o conhecimentos formais e científicos.

²² Tecnologias digitais de informação e comunicação.

O que parece haver é que ensino sobre a globalização, entretanto o prisma que os alunos parecem possuir é muito pequeno, de tal maneira que dificulta.

[...] transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias (VIGOSTKI, 2009, p. 25).

Mostrar as técnicas do ofício do historiador e fazer os alunos compreender a materialidade dos estudos históricos eram alguns dos objetivos de trabalhar a produção de narrativas históricas digitais e, aparentemente, os alunos passaram a questionar alguns pontos relativos a esse processo, por exemplo, o aluno Cleyton, 13 anos, escreveu “Aprendi, [...] porque fazer uma história é diferente de ouvi-la”, dessa maneira de positiva podemos perceber que de alguma maneira os alunos também foram capazes de perceber a história como um processo de construção, onde há intencionalidade no que se preserva e, também, naquilo que se deixa esquecer.

Chamou minha atenção como diversas respostas sobre a experiência estão ligadas a condição do povo, por exemplo o aluno Carlos, 14, escreveu “[...] vi as estratégias de guerra e as condições do povo”. Entendo que o ensino da história é trabalhar as experiências humanas ao longo do tempo, mas aparentemente a maneira tradicional não está conseguindo atingir a sensibilidade necessária para fazer o aluno perceber que o conteúdo trata da humanidade e não de conceitos meramente abstratos, entretanto, trabalhando com a produção de narrativas históricas digitais foi possível acessar a empatia dos alunos sobre as temáticas.

Quando perguntado no questionário como os eles haviam se sentido ao ouvir o *podcast* pronto, a maioria deles respondeu que foi “legal” [sic], e deram respostas positivas e também afirmaram que acharam que é uma forma mais divertida de aprender fazer pesquisas, consultar a internet, ver imagens e vídeos antigos e, também, acharam que o material produzido é interessante de estudar depois, pois ouvir é mais fácil e prático que só através dos livros, cadernos e anotações.

Todos os alunos que responderam o questionário disseram que participaram desse tipo de atividade novamente e, alguns, fizeram

autocríticas, dizendo que poderiam melhorar seus textos, enquanto outros já estabeleceram que gostariam de ficar somente na parte de escrever, enquanto outros disseram que preferiam a parte da gravação, mostrando que na produção do conhecimento há diferentes processos e cada um pode contribuir com suas habilidades e gostos.

CONCLUSÃO

A vivência do Mestrado Profissional em Ensino de história na Universidade Federal de Santa Catarina foi, com certeza, extremamente transformadora, pois durante esse período foi possível encontrar algumas respostas para algumas inquietações que a carreira docente nos causa ao mesmo tempo em que tornou possível a conhecer e conhecer modelos de educação que estava acostumado a reproduzir em sala de aula.

A formação continuada em nível de mestrado proporciona o contato com profissionais que têm o mesmo objetivo, no caso a educação, mas que têm diferentes origens, o que proporciona heterogeneidade de perspectivas e uma rica troca de informações, conhecimentos e materiais ao mesmo tempo em que entramos em contato com novos modelos e nos inserimos nas discussões da academia, mas agora munidos com a experiência da sala de aula e da realidade do mercado de trabalho.

Durante o desenvolvimento desse trabalho em questão, apareceram questionamentos que inicialmente não tinha elaborado, como, por exemplo, o quão profundo é o processo de alienação dos alunos em relação ao próprio processo de avaliação e objetivos estabelecidos para o seu desenvolvimento ou os alunos sabem e/ou percebem a existência de metodologia de ensino e aprendizagem?

As respostas a esses e muitos outros questionamentos que foram surgindo ao longo de todo o processo é estarrecedora, pois os alunos ainda vivenciam um modelo educacional que preza pelo aluno sentado, calado, olhando para frente e só mostra alguma resultado em provas e me causa espanto que na segunda década do século XXI, no Brasil ainda estamos tentando nos desvencilhar de ranços de sistemas educacionais paternalistas e autoritários que mantiveram o modelo de mutismo já questionados por FREIRE na década de sessenta do século passado quando escrevia:

Naquelas condições referidas [latifundiária] se encontram as raízes das nossas tão comuns soluções paternalistas. Lá, também, o “mutismo” brasileiro. As sociedades a que se nega o diálogo – comunicação – e, em seu lugar, se lhes oferecem “comunicados”, resultantes de compulsão ou “doação”, se fazem preponderantemente “mudas”. O mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico (1965. p. 69)

A ausência do teor crítico se dá principalmente porque não há, na maioria das vezes, espaços para a manifestação livre dos alunos, mas não se deixe enganar por esse adjetivo, acreditando que se trata de chegar na

sala e dizer: produzam um texto de tema livre, mas é encaminhar com perguntas e ouvindo as respostas os alunos até o ponto pré-estabelecido pelo professor e não temer quando os alunos desejam ir além, mas pelo contrário, estimula-los a produzir por si próprios e que isso seja pelo prazer de produzir.

A liberdade para a produção expõe o aluno a um convívio social acadêmico onde se busca a relevância do próprio estudo, métodos de investigação e conclusões em relação ao trabalho. Essa experiência possibilita a formação da autocrítica que não necessariamente está ligada a nota, mas sim, ao processo de determinação de tema, delimitação de abordagens, pesquisa, produção, finalização e divulgação.

A partir desse trabalho, pude observar que o processo de aprendizagem dos meus alunos ainda engatinha no que diz respeito à linguagem acadêmica. Não se trata deles ainda não saberem o conteúdo, mas sim de a maioria parecer não ser consciente dos próprios métodos de construção do conhecimento ou de não perceber que registros mentais superficiais podem ser transformados em conhecimento. Nos casos de modelos onde faltam oportunidades do aluno se fazer ouvir pela comunidade, as impressões deles são desconsideradas e, por isso, eles têm dificuldades em tornar as informações em conhecimento, tornando essa dinâmica em relação de aprendizagem.

Quando a turma ouviu o podcast, que foi divulgado na internet como produto desenvolvido por alunos do colégio Alberto Rebello Valente, ocorreu uma onda de sorrisos orgulhosos e deu para perceber o quanto eles se sentiram valorizados, ainda mais, quando os alunos das outras séries resolveram pedir autógrafos na última página do caderno, como se eles realmente fossem pessoas mundialmente famosas.

O encaminhamento didático-pedagógico, utilizando a produção de *podcast* de *storytelling* para o ensino de história, conseguiu relacionar emocionalmente os alunos com outros jovens das épocas históricas e permitiu que eles expressassem suas percepções iniciais sobre temáticas propostas. Isso gerou empatia com o conteúdo e personagens, despertando o desejo pelo conhecimento. Dessa forma, foi notável o processo de humanização dos personagens históricos ao mesmo tempo em que a compreensão multidimensional do conhecimento histórico, por exemplo, o aluno Israel, 14, em seu questionário pós-produção e audição do *podcast*, quando perguntado se o *podcast* poderia ajudar as pessoas a entender a primeira guerra ele responde: “Sim, pois o áudio não fala só da primeira guerra, mas de várias outras coisas.” Apesar de ser comum nas aulas de história a abordagens de várias outras temáticas dentro de um

assunto, foi necessário esse trabalho para que os alunos tivessem esse discernimento.

Uma das críticas iniciais desse trabalho é a forma como o processo educacional tradicional do Brasil é feito de forma a não considerar as necessidades dos alunos esquecendo que a “aprendizagem dentro de um grupo social com vida própria, com interesses, necessidades e exigências que vão configurando uma cultura peculiar” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 64), ou em outras palavras, as relações que promovem a aprendizagem dependem de uma inter-relação verdadeira, onde os indivíduos possam de forma natural trocar experiências, impressões, questionamentos e soluções e, para isso, é importante que dentro da sala de aula haja espaço e tempo para conversas e foi durante as rodas de leituras dos texto que pude perceber que a verdadeira necessidade de momentos onde os alunos falam e professor escuta, pois a partir do seus textos muitos defenderam seus escritos e com posicionamentos embasados, indo além e abordando temáticas que não foram suscitadas pelo professor, mas que foram relevantes para o entendimento dos trabalhos, deste modo deixaram transparecer a consciência histórica.

Entendo, também, que a consciência histórica é um processo que é desenvolvido em duas perspectivas. A primeira é o autor reconhecimento político-social, ou seja, “temos o saber que fomos o que fomos para saber o que seremos” (FREIRE, 1982, p. 33). A segunda perspectiva é a contínua reanálise, por parte do indivíduo, que deve ser capaz de se auto-avaliar a partir dos critérios estabelecidos por ele próprio em relação ao seu meio e, em seguida, consiga corrigir possíveis desvios de trajetória.

Acredito que a experiência de trabalhar com *podcast* de *storytelling* foi positiva ao ponto que conseguiu culminar no aprendizado histórico que é, pois os alunos recorreram à temporalidade e colocaram as suas subjetividades na construção de um conhecimento eles estabeleceram perspectivas sociais, econômicas e políticas de forma que para isso tiveram que se identificar como elementos em uma coletividade e, ao mesmo tempo, foram capazes de identificar o outro como indivíduo e, que apesar das semelhanças, se caracteriza pelas diferenças, ou seja, forma capazes de perceber que a história é feita de perspectivas e as narrativas variam dependendo do tempo e lugar.

Estimular e deixar os alunos produzir narrativas e divulgar as produções é a premissa básica para despertar o interesse pela área acadêmica e isso foi percebido durante a realização desse projeto, pois a partir do momento em que os alunos foram instigados e houve autonomia, tempo e ferramentas para pesquisar surgiram interesses sobre diversas

temáticas e inspiração para apresentação artística, além de questionamento políticos e sociais sobre o cotidiano.

Durante o projeto foi uma preocupação minha introduzir os tecnologias digitais de informação e comunicação, mas sem transmutar a sala de aula para um ambiente virtual, pois dessa maneira haveria reprodução dos já conhecidos desafios e falhas da sala tradicional onde o “aluno registra palavras ou fórmulas sem compreendê-las. [...] habitua-se a crer que existe uma ‘língua do professor’, que tem de aceitar sem a compreender, um pouco como a missa em latim” (REBOUL 1982, p. 27), e acredito que esse objetivo, também, foi atingido, pois durante todo o ciclo de trabalhos foi percebido interesse, quando os alunos pesquisaram mais do que o solicitado, motivação, pois se dedicaram no contra turno em ir até a biblioteca e montar resumos para agilizar o período da sala de aula e a alegria em produzir conhecimento ao ver eles ouvindo a versão final do *podcast*.

Referências:

ALVES, A. E., Souza, R. J. d., & Archangelo, A. O que as crianças contam? - Narrativas de um grupo infantil. Universidade Estadual Paulista (UNESP). (2010).

BAROM, W. C. C.; CERRI, Luís Fernando. O ensino da história a partir da teoria de Jörn Rüsen. Seminário de pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá. 2011. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/006.pdf

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri; Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora; Pro-Posições | v. 27, n. 1 (79) | p. 155-177 | jan./abr. 2016;

BROLEZZI, Antônio Carlos.; Empatia em Vygotsky; Dialogia, São Paulo, n. 20, p. 153-166, jul./dez. 2014.

BURKE, Peter. O que é História Cultural? Trad. Sergio Goes de Paula 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008

CABRINI, C.; CIAMPI, H.; VIEIRA, M.P.; PEIXOTO, M.R.; BORGES, V.P. O ensino de história: revisão urgente. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. Uma introdução à História. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CERRI, Luís Fernando. A didática da história para Jörn Rüsen: uma ampliação do campo de pesquisa. ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História – Londrina-PR, 2005.

CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. Revista de História Regional 6(2): 93-112, Inverno 2001

CERTEAU, Michel de. A Escrita da história/Michel de Certeau; tradução de Maria de Lourdes Menezes ;*revisão técnica [de] Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DURAND, Gilbert. La foi du cordonnier. Paris: Denoël, 1984.

EDITORES. História Pública. Est. Hist., Rio de Janeiro, vol. 27, nº 54, p. 229-230, julho-dezembro de 2014

ESTÉS, Clarissa Pinkola. Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem; Tradução de Waldéa Barcellos; consultoria da coleção, Alzira M. Cohen. – Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

FRANCO, Carolina Machado dos Santos de Sousa. As possibilidades do *Podcast* como ferramenta midiática na educação. 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. *Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação*. 2013. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

FREIRE, Paulo – *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. 1987

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*, 1965. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire. 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 11. Ed. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

GARCIA, Tânia Braga. Estudos sobre consciência histórica na Universidade Federal do Paraná. In: BARCA, Isabel (Org). *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África; actas das 7ª Jornadas Internacionais de Educa- Histórica*. Braga: Universidade do Minho. 2008. p.123-133.

GREENBERG, Clement; *Estética Doméstica; Cosacnaify; São Paulo, SP; 2013.*

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura*. Trad. Carlos Rizzi, São Paulo: Summus, 1980.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é "Esclarecimento"? In: KANT, Immanuel. *Immanuel Kant: textos seletos*. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. 9. ed. Petrópolis:Vozes, 2013. p. 63-71

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Perspectivas históricas da educação*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1989.

MARCELINO, Douglas Átila. A narrativa histórica entre a vida e o texto: apontamentos sobre um amplo debate. *Topoi. Revista de História*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 25, p. 130-146, jul./dez. 2012. Disponível em: <www.revistatopoi.org>.

MARQUARDT, M. J. *O poder da aprendizagem pela ação: como solucionar problemas e desenvolver líderes em tempo real*. (Anna Lobo, Trad.) Rio de Janeiro: Editora Senac. (Obra original publicada em 1955). 2005.

MARRERA, Fernando Milani; SOUZA, Uirys Alves de. A tipologia da consciência histórica em Rügen. *Revista Latino-Americana de História* Vol. 2, nº. 6 – Edição Especial. Agosto de 2013.

MIZANZUK, Ivan. *As filhas do mal – O mal puxa o mal*. Produção Anticast. Direção Ivan Mizanzuk. Curitiba 2015. Formato digital, duração 39:03 min. Disponível em: <https://www.projetohumanos.com.br/s01e01>. Acesso em 12/05/2017.

OLIVEIRA, Ramon de. O empresariado industrial e a educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. Nº22. 2003.

ORTEGA Y GASSET, José. *Meditação da técnica*. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1963

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. 4 eds. Porto Alegre: Artmed, p.10-26. 1998.

REBOUL, Olivier. *O Que É Aprender*. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina. 1982.

RODRIGUES, Alessandra; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Currículo, narrativas digitais e formação de professores: Experiências da pós-graduação à escola. *Rev. Port. de Educação, Braga*, v. 30, n. 1, p. 61-83, jun. 2017. Disponível em

<http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872017000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 28 jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.8871>.

RUSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa-PR, v.1, n.1, 15 jul./dez. Tradução de Marcos Roberto Kusnick. 2006.

RÜSEN, Jörn. Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning. In: DUVENAGE, P. (Ed.). *Studies in metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993

RÜSEN, Jörn. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 159p., 2007.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica - Teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001

RÜSEN, Jörn. Reconstrução do passado. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: UnB, 2007,

SANTOS, Luciene Souza. (2013). A Emília que mora em cada um de nós: A Constituição do professor-contador de histórias. Universidade Federal da Bahia

SCHEIBEL, M. R., SILVEIRA, R. M.C. F., RESENDE, L. M., & JÚNIOR, G. S. Aprendizagem cooperativa: Uma opção metodológica para se trabalhar as questões da ciência e da tecnologia nos cursos de formação de professores, R.B.E.C.T, 2, 75-87. 2009.

SCHMITZ, Egídio. Fundamentos da Didática. 7ª ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1993

SILVA, Antônio Mozane Teixeira da. A utilização de ferramentas da informática educativa como instrumento pedagógico no estudo da eletricidade em uma perspectiva de aprendizagem significativa. 2012. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SILVA, Eduardo Robini Da. ANÁLISE DO *STORYTELLING* PARA O PROCESSO DE REFLEXÃO COMO FORMA DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL. 2016. 254 f. Dissertação (Mestrado. em Administração) - Universidade Caxias do Sul. Caxias do Sul. 2016.

SILVA, Rogério Chaves da. “Método e sentido”: a pesquisa e a historiografia na teoria de Jörn Rüsen. Revista Catarinense de História, Florianópolis, n.17, p.33-55, 2009.

WEBER, MAX. Economia e sociedade. Vol. I. Brasília, UnB. 1991

VIGOTSKI, L. S.; Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro; 2009 _____ Psicologia da arte. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

ANEXO 01: Manual de produção de *podcast* de *storytelling*

Definição de *Storytelling*:

É uma técnica de produção e contação de histórias e ou crônicas, que tem como característica serem curtas ou seriadas, tratar de grandes feitos cotidianos, trazerem ensinamentos e ou passar ideias, que são enriquecidas com fontes comprobatórias. A técnica do *storytelling* é utilizada no ensino de história de forma inconsciente ou como chamaria ORTEGA Y GASSET “técnica do acaso” (1963, p. 75), pois “ignora sua própria técnica como tal técnica; não se apercebe que entre suas capacidades existe uma especialíssima que lhe permite reformar a natureza no sentido de seus desejos.”

Os pontos positivos do *storytelling* são a empatia e audiência, entender o público para quem se cria a história, aprender a estruturar narrativas coerentes, definição de personagens e fatos relevantes para o entendimento de fatos, estimular a criatividade, autonomia e autoaprendizagem.

Passo a Passo - *Storytelling*

O *storytelling* é uma técnica de contação de história que pode ser utilizada em diferentes plataformas e diversas interações distintas, pode ser usado fotos, vídeos, áudios e etc., mas basicamente as histórias elas passam por oito passos diferentes:

Passo 01 - *Briefing*

Antes mesmo de pegar o lápis e sair rabiscando uma história é necessário que você responda algumas perguntinhas básicas: O que você quer falar? Com quem você quer falar? Por que você quer falar? Onde você quer falar? Quando você quer falar? Como você quer falar?

Responder essas questões ajudam no processo de organização mental da história, linguagem a ser desenvolvida, estética narrativa e extensão da produção, basicamente, é a partir da resolução dessas questões que se estabelece o objetivo e o caminho a ser trilhado, então, toda vez que parecer que houve fuga do tema, se revista essas respostas a fim de encontrar novamente, então o *Briefing* é um pequeno resumo, direto, com objetivos e estratégia para atingir público alvo, se for feito em grupo é interessante criar um espaço de fácil visualização, onde essas informações fiquem fixadas.

1.1.1.1 Passo 02 - Introdução

A introdução traz ao conhecimento de todos os envolvidos as características do cenário inicial e dos personagens, deixando aparecer de forma clara o humor, formas físicas, elementos culturais que serão importantes para se compreender a história.

Esse momento é fundamental na criação da história, pois é a partir desse estágio inicial que se cria a empatia com quem vai ouvir a sua história, por isso, é importante saber para quem se está escrevendo e o que se está tentando transmitir.

Geralmente, o *storytelling* inicia com um cenário de calma, estabilidade ou harmonia, mas isso não é uma regra, pois fica mais fácil evidenciar o segundo passo, Conflito, quando se descreve a cena inicial dessa forma, mesmo que futuramente o seu ouvinte ou leitor perceba que era apenas uma falsa ilusão aquele sentimento inicial de paz.

1.1.1.2 Passo 03 - Conflito

O conflito é o problema, a questão, a coisa que deve ser superada, geralmente, externo ao cotidiano do personagem central da história, podem envolver questões morais, éticas, políticas e econômicas que afetam outras pessoas de importância para o personagem central ou ainda afetam todos de uma comunidade.

O conflito deve ser descrito a partir da visão do personagem central, pois muitas variáveis que geram os problemas, podem tornar o texto confuso e não criar a empatia necessário com o público.

1.1.1.3 Passo 04 - A recusa do chamado

O quarto passo é a criação da humanidade do personagem, a recusa ao chamado pode ser demonstrada pelos medos, demônios, incapacidades, experiências ruins, traumas entre outras situações que possam mostrar que essa história poderia acontecer com qualquer um de nós ou alguém próximo ao seu ouvinte ou leitor.

1.1.1.4 Passo 05 - A ajuda necessária

Apesar do nome desse passo ele não é obrigatório, mas comumente aparece e ajuda na composição e a atrair a empatia daqueles que não se identificaram com o personagem central ou imaginam que agiriam de forma diferente dos caminhos que seguiram a história. Alguns autores até tem o hábito de colocar o antagonista da história se solidarizando de alguma maneira com personagem principal criando uma atmosfera de legitimidade para seus propósitos.

1.1.1.5 Passo 06 - A superação

Esse estágio aparece como uma espécie de treinamento para o grande enfrentamento que o personagem terá ao com o grande problema, na fase da Superação deve aparecer a capacitação e a justificativa do personagem ser o escolhido, deixando todas as qualidades e habilidades que serão necessárias.

1.1.1.6 Passo 07 - A grande virada

Aqui é o momento onde o personagem vence, onde ele inspira confiança em quem está ouvindo ou lendo sua história, onde ele supera

todos os seus medos em favor de um bem maior, que pode dar livramento a ele, enquanto indivíduo ou ao seu grupo.

Como todos, nessa altura da história, já tem ligação com um dos personagens o público espera, torce, vibra e se emociona.

1.1.1.7 Passo 08 - Conclusão da trama

A conclusão da trama deve ter como a experiência com essa aventura mudou a vidas dos personagens, pois não há possibilidade de viver uma grande superação e depois tudo voltar a como era antes.

Concluir a trama, não significa que a história acabou, mas que uma fase, um problema foi superado, mas nesse tipo de história não há um “viveram feliz para sempre” ou “o fim”, mas deixasse aberto para que outros conflitos se desenvolvam no mesmo universo criado para essa história.

Definição de *Podcast*:

O *Podcast* é uma tecnologia de transmissão de informação de forma simples e barata via internet para um grupo específico de pessoas.

Atualmente, todos os *smartphones* possuem um agregador de *podcast* e existem vários outros aplicativos com essa função que podem ser baixados nas principais lojas de aplicativos dos sistemas operacionais. Os arquivos ficam disponíveis no sítio próprio do canal que podem ser acessados via todo tipo de equipamento com navegador de internet.

Depois de anos como ouvinte de muitos *podcasts* e percebendo as grandes possibilidades que essa ferramenta permite e, imaginando, ser de baixo custo e sem a necessidade de ferramentas caras e complexas, resolvi criar um *podcast* que tivesse dupla função de ensino de história. A primeira função é o ensino em sala de aula, possibilitando a alunos, com supervisão do professor, criar narrativas históricas e vivenciar uma parte do que é o ofício do historiador, consultando e trabalhando com diferentes tipos de fontes, percebendo intencionalidades e estimulando a pesquisa histórica.

A segunda função seria a do ouvinte que poderia aprofundar seus conhecimentos a partir de perspectivas pessoais dos fatos históricos, além de poder, também, interagir com os criadores das histórias e outros interessados no assunto, criando redes de discussão e pesquisa histórica.

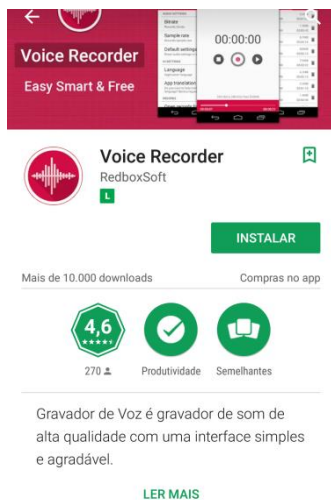
Existem várias maneiras de se criar um *podcast*, existem aplicativos nas lojas os sistemas operacionais, como por exemplo o *Spreaker*, *Opinion podcast*, *BlogTalkRadio*, *SoundCloud* e o *Buzzsprout*, que facilitam a gravação e a divulgação deste tipo de mídia, mas para esse projeto tudo foi feito de forma manual, pois aplicativos de edição de som são pesados e nem todos os celulares os rodam com fluidez.

O passo a passo da gravação e edição pode ser feito em três passos.

Passo 01 - Baixar um aplicativo de gravação de áudio.

Para baixar um aplicativo você deve acessar o aplicativo da loja de aplicativos do seu sistema operacional, sendo *Android* é a *Play Store*, sendo *IOS* é a *App Store*.

Nos exemplos, será usado a loja de aplicativos do sistema operacional *Android*, mas do sistema da Apple é muito semelhante. Basta procurar pelo nome do aplicativo na barra de busca, depois clicar em instalar (imagem 01), se pedir sua senha, utilize a mesma senha do seu cadastro.



O melhor aplicativo para essa atividade foi o *Voice Recorder* por três motivos:

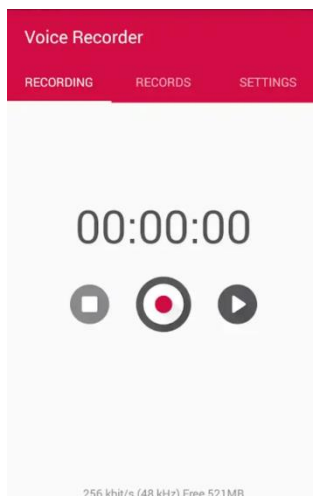
É grátis.

Tem boa qualidade de gravação e compressão.

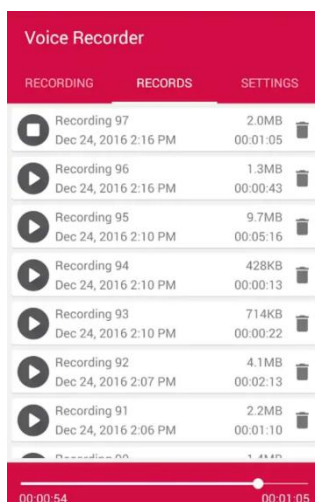
Facilidade na utilização.

Passo 02 - Gravação

Depois de instalado o aplicativo, os comandos são bem simples, na tela inicial você clica no círculo cinza que possui um círculo vermelho ao centro e já está gravando, pode iniciar o seu texto.

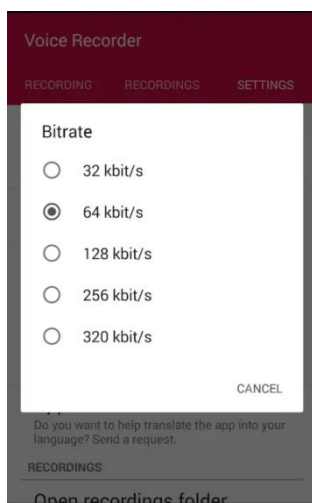


Depois de gravado os arquivos ficam organizados por data em uma lista dentro do próprio aplicativo, que te dará também opções de compartilhar com outras pessoas. No nosso caso, posterior a gravação os áudios foram baixados em um computador de mesa para facilitar a edição.



Há nesse aplicativo a possibilidade de você escolher as taxas de gravação do áudio, quanto maior o número de kbit/s, maior será a qualidade do áudio, lembrando que qualidade não implica em volume,

quer dizer que será captado maiores detalhes de som, mas também tornará o arquivo final mais pesado.



1.1.1.8 Passo 03 - Edição e tratamento

Para edição e tratamento som existem muito programas, uns mais simples outros mais profissionais, para esse *podcast* foi utilizado o programa Sony Vegas 12.0., que sem nenhum conhecimento prévio, foi usando tutoriais do *youtube* que se desenvolveu todo o processo.

Depois de gravado e editado os áudios devem ser disponibilizado no internet no formato de *podcast* e para isso existem centenas de provedores, cada um com a suas vantagens e desvantagens, então cabe a cada um procurar a sua melhor opção. Para disponibilizar o nosso *podcast* eu utilizei o provedor Podomatic.com, pois entre as maiores vantagens desse provedor é a sua gratuidade com um espaço considerável de armazenamento.

Link de acesso ao podcast:

https://www.podomatic.com/podcasts/versoesdofato/episodes/2018-06-07T02_24_48-07_00

Fontes usadas pelos alunos para criação dos textos que deram origem ao podcast:

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. Sociedade e cidadania. São Paulo: FTD, 2015. Coleção História. 9º ano.

<http://www.historia.uff.br/nec/pesquisa/cat/586> Acesso em: 03 de agosto 2017 Acesso em: 03 de agosto 2017

<http://temacast.com.br/wp/tag/czar/>Acesso em: 03 de agosto 2017

<https://rainhastragicas.com/2017/09/21/documentos-que-contam-a-historia-dos-ultimos-romanov-retornam-para-a-russia-100-anos-depois/> Acesso em: 03 de agosto 2017

<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/07/entenda-1-guerra-mundial-em-20-fotos-da-epoca.html> Acesso em: 03 de agosto 2017

<https://alunosonline.uol.com.br/historia/cotidiano-nas-trincheiras.html> Acesso em: 03 de agosto 2017

Anastácia; BLUTH, Don. GOLDMAN, Gary. Anastásia. Estados Unidos: Fox Animation Studio, 1997. 94min

Anexo 01

Tabela 1 - Tabela com as principais obras em português sobre podcast e educação.

Autores	Obra	Data de publicação	Endereço
Jesus, Wagner Brito de [UNESP] e Pezzato, João Pedro [UNESP]	<i>PODCAST E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO</i>	2014	http://hdl.handle.net/11449/121992
Freire, Eugênio Paccelli Aguiar	<i>PODCAST NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: NATUREZA, POTENCIALIDADES E IMPLICAÇÕES DE UMA TECNOLOGIA DA COMUNICAÇÃO</i>	2013	http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14448
Franco, Carolina Machado dos Santos de Sousa	<i>AS POSSIBILIDADES DO PODCAST COMO FERRAMENTA MÍDIÁTICA NA EDUCAÇÃO</i>	2008	http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2719
Antônio Mozane Teixeira da Silva	<i>A UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DA INFORMÁTICA EDUCATIVA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NO ESTUDO DA ELETRICIDADE EM UMA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA</i>	2012	http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7410

Fonte: O Autor

Anexo 02

Tabela 2 - Tabela com lista de podcast estrangeiros sobre educação.

Nome	Descrição	Endereço
Podacademy	Um portal independente, sem fins lucrativos, para <i>podcasts</i> gratuitos em pesquisa acadêmica.	http://podacademy.org/
Eslpod	Um dos maiores <i>podcast</i> de ensino e aprendizagem de língua inglesa.	https://www.eslpod.com/index.html
Cult of pedagogy	<i>Podcast</i> voltado para professores e suas práticas.	https://www.cultofpedagogy.com/pod/
Bbc	Portal de <i>podcast</i> dedicado a discutir questões filosóficas.	http://www.bbc.co.uk/programmes/b04bwydw
Podcast.de	Portal alemão de <i>podcast</i> de história	https://www.podcast.de/kategorie/Gesellschaft/Geschichte/
NDR	Portal alemão sobre história e tradições da Alemanha	http://www.ndr.de/service/technische_hilfe/Podcasts-Wissen-und-Geschichte,wissengeschichte103.html
Player.fm	O maior portal de <i>podcast</i> do Canadá tem um espaço específico para <i>podcasts</i> de história.	https://player.fm/podcasts/History

Fonte: O Autor

Anexo 03

Tabela 3- Tabela com as principais obras em português sobre storytelling e educação.

Autores	Obra	Data de publicação	Endereço
Santos, Luciene Souza	A EMÍLIA QUE MORA EM CADA UM DE NÓS: A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR- CONTADOR DE HISTÓRIAS	2013	http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17306
Alves, Aletéia Eleutério	O QUE AS CRIANÇAS CONTAM? - NARRATIVAS DE UM GRUPO INFANTIL	2010	http://hdl.handle.net/11449/92271
Lia Lopes Gonçalves	EFEITO DA PRÁTICA DE MASSAGEM E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM AMBIENTE ESCOLAR	2015	https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17306

<p>Júlia Munareto Leal</p>	<p>COMUNICA ÇÃO E EDUCAÇÃO: PARA UMA ABORDAGEM POLÍTICA DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA NA ESCOLA</p>	<p>2013</p>	<p>http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5347</p>
<p>Fernanda Maria Macahiba Massagardi</p>	<p>PERCURSOS DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO : ENSINAR CONTANDO HISTÓRIAS</p>	<p>2014</p>	<p>http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253933</p>

Fonte: O Autor

Anexo 04



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

Você está sendo esclarecido (a) sobre a pesquisa para o qual está sendo convidado (a) a fazer parte, voluntariamente. Ao assinar ao final deste documento, em duas vias, (uma delas é sua) estará de acordo em participar. Os áudios serão utilizados para cunho educativo e divulgação no âmbito escolar/acadêmico e/ou para confecção de cartazes, não haverá custos.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Projeto: *Podcasts de Storytelling*: A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história

Justificativa e objetivos: Elaborar de uma metodologia viável para uso em sala de aula de *podcast de storytelling* e explorar as potencialidades da produção de narrativas históricas digitais neste formato de para o ensino de história.

Descrição dos procedimentos: o participante a partir do desenvolvimento de uma pesquisa elaborará um texto que depois será gravado em áudio, seguindo critérios de *storytelling*, que posteriormente será divulgado na internet, não havendo qualquer custo ou retribuição financeira.

Benefícios esperados: Promoção do conhecimento histórico e valorização das narrativas históricas digitais.

Pesquisador responsável: Prof. Mestrando João Victor Loures

IMPORTANTE! A participação é voluntária, podendo ser encerrada a qualquer tempo, sem prejuízo na sua relação com os

pesquisadores ou com a Instituição UFSC, tendo você, a liberdade de retirar o consentimento assinado. Serão mantidos o sigilo e o caráter confidencial do trabalho, sem expor a identidade do sujeito à condição vexatória, zelando pela privacidade e garantindo que sua identificação não será exposta nas conclusões ou publicações.

Data ___/___/_____

Assinatura: _____ R.G.:

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PELO PROJETO DE PESQUISA:

Nome completo: João Victor Loures

Doc. de Identificação: RG 6346666-2 SESP PR

Endereço completo: Rua Machado de Assis, 165, apto 304, Estreito, Florianópolis, Santa Catarina

Endereço de e-mail: profjloures@gmail.com Telefone: (42) 9 9931-9884

IDENTIFICAÇÃO E CONSENTIMENTO DO VOLUNTÁRIO:

Nome completo: _____

Doc. de Identificação: _____

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO:

“Declaro que, em ___/___/___, concordei em participar, na qualidade de participante do instrumento de investigação intitulado Podcasts de Storytelling: A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história, após estar devidamente informados sobre os objetivos, as finalidades do estudo e os termos de minha participação. Assino o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, que serão assinadas também pelo pesquisador responsável pelo projeto, sendo que uma cópia se destina a mim (participante) e a outra ao pesquisador. As informações fornecidas aos pesquisadores serão utilizadas na exata medida dos objetivos e finalidades do projeto de pesquisa, sendo que minha identificação será mantida em sigilo e sobre a responsabilidade dos proponentes do projeto. Não receberei nenhuma remuneração e não terei qualquer ônus financeiro (despesas) em função do meu consentimento espontâneo em participar do presente projeto de pesquisa. Independentemente deste consentimento, fica assegurado o direito a retirar-me da pesquisa em qualquer momento e por qualquer

motivo, sendo que para isso comunicarei minha decisão ao professor-pesquisador do projeto acima citado.

_____, _____ **de** _____, **de**
(Local _____ **e** _____ **data)**

(Assinatura do voluntário)

Anexo 05



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA
Questionário prévio

01 – Quais são os aspectos mais importantes do estudo de história?

02 – Quem faz a história, os grandes líderes ou o povo? Justifique.

03 – Você acredita que há importância nas narrativas de pessoas comuns sobre grandes eventos? Justifique.

04 – No seu dia a dia, quanto tempo você passa com fones de ouvido consumindo arquivos de áudio?

05 – Você sabe o significado de “narrativas históricas digitais”?

06 – Você acredita que histórias da internet podem mudar a opinião ou o entendimento de algumas pessoas sobre certos assuntos?

Anexo 06



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA
QUESTIONÁRIO PRÉVIO**

01 – Quais são os aspectos mais interessantes do estudo de história?

02 – Quem faz a história, os grandes líderes ou o povo? Justifique.

03 – Você acredita que há importância nas narrativas de pessoas comuns sobre grandes eventos? Justifique.

04 – No seu dia a dia, quanto tempo você passa com fones de ouvido consumindo arquivos de áudio?

05 – Você sabe o significado de “narrativas históricas digitais”?

06 – Você acredita que histórias da internet podem mudar a opinião ou o entendimento de algumas pessoas sobre certos assuntos?

Anexo 07



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

2

grandes conquistas. Foi no ano de 1864 quando Bismark entrou em guerra contra a Dinamarca e conquistou territórios que haviam sido perdidos durante o Congresso de Viena.

Dois anos depois, 1866, foi a vez de Bismark entrar em conflito com a Áustria e nessa guerra ele deu um grande passo para conseguir a unificação, a partir daí foi criada a Confederação Alemã do Norte, que fez com que a Prússia tivesse uma política maior sobre os estados germânicos o que fez com que isolasse cada vez mais a Áustria.

Aproveitando um desgoste político ocorrido entre França e Prússia, Bismark muito esperto aproveitou para as últimas passas do seu objetivo. Em 1870 ele venceu a Guerra Franco-Prussiana obrigando como derrotados os franceses tiveram que pagar uma elevada indenização de guerra, além de ceder à Alemanha as territórios Lorena e Alsácia.

Logo depois disso, em 1871, foi proclamado o Império Alemão. O pensamento pan-germânico foi um movimento político do século XIX, ele defendia a união dos povos germânicos da Europa Central. Essa ideia ganhou grande força com o sentimento nacionalista alemão e logo depois com a unificação da Alemanha no Império Alemão liderado pelo Rei da Prússia.

No Império Russo-Húngaro e no Reino da Prússia o sentimento pan-germânico se expandiu para os alemães do leste europeu afetado minorias alemãs, em grande parte judeus alemães, as germânicas sofreram discriminação nos países vizinhos, como nas regiões Tcheco-eslovacas.

Como foi o desenvolvimento da Primeira Guerra?

As batalhas desenvolveram-se principalmente em trincheiras. Os soldados ficavam até centenas de dias entrencheados lutando pela conquista de pequenos pedaços de territórios. O fume e os doenças também eram seus inimigos. Nos combates também houveram utilização de novas tecnologias bélicas, como por exemplo tanques de guerra e aviões. Enquanto os homens lutavam, as mulheres trabalhavam nas indústrias como empregadas.



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

3

Consequências desse episódio foram graves e afetaram as
Vésperas

Em 1957 foi onde ocorreu um fato histórico de muita importân-
cia. Foi a entrada das Estados Unidos no conflito, os EU entraram
ao lado da Tríplice Entente, pois havia acordos comerciais a
defender, principalmente com Inglaterra e França. Este fato impôs a
vitória da Entente, forçando os países da Alemanha a assinarem a
rendição. Os derrotados tiveram ainda que assinar o Tratado de
Versalhes que impôs a estes países fortes restrições e punições.
A Alemanha teve seu exército reduzido, sua indústria bélica
controlada, perdeu a Alsácia Lorena, ainda pagou os prejuízos
da guerra dos países vitoriosos. O Tratado de Versalhes teve repercussões
na Alemanha influenciando o início da Segunda Guerra Mundial.



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

1

Versão final dos textos gravados para o projeto de mestrado intitulado "Podcasts de Storytelling: A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história" do professor mestrando João Victor Loures.

Nome do completo de todos os elementos do grupo:

Darlyn Amorim P Santos, Jean Carlos dos Santos
Eliv Karque S. Permin queir e Juliana Guisiane Soares Eidam

Identificação do texto:

Pai e filha na primeira guerra mundial Rússia

Texto:

no ano de 1914 iniciou-se a grande guerra mundial,
eu e o pai estava amoroso com meu pai, quando ele recebe uma
carta para ir apresentar na guerra, fiquei muito aflita,
meu coração desmoronou, pois não sabia o que fazer,
não sabia quem iria seguir, sem eu saber me despedir,
e parti com ele para a guerra.

No chegamos ao pai tentei me explicar de meu pai para
ele não me deixar embora, aflição a uma distância não
muito longe de mim, tanta preocupação e falta de digni-
-dade, perdidos muitos jogadores na carta, muito sofrimento
era tão triste de olhar e saber que tudo de eu não poderia
contar com meu pai inclusive o perder para sempre.

Quando meu pai me contou pensou que era impossível
ver eu, mas ele chegou aos pais, mas pediu respeito
para eu não me machucar, e eu disse:

- Filha o que você está fazendo aqui? tá muito pei-
-gosa, não vai voltar pra casa agora? E assim eu fiquei
sem chão e disse: - Vai por favor me deixar ficar com
você não quero te perder.

Meu pai manteve o lado dos brancos para casa,
não sabia em casa quem ter o que fazer, não sabia pensar



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

1

Versão final dos textos gravados para o projeto de mestrado intitulado "Podcasts de Storytelling: A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história" do professor mestrando João Victor Loures.

Nome do completo de todos os elementos do grupo:

Gabriel Gonçalves de Lima Nunes
Bruno Cardoso Lima; Richard Eduardo Beneditino
William Kiliher

Identificação do texto:

Texto:

Hoje em 1925 sinto que a primeira guerra mundial representou para a indústria albação brasileira um momento de desenvolvimento acelerado.

Com a guerra dificultaram-se as importações de produtos, incentivando-se surgimento de novas ruínas industriais. Esta (expansão) expansão era liderada pelas regiões sul e leste, por serem ricas e variadas climaticamente.

O principal legado da Primeira guerra Mundial para o Brasil foi revelar nosso atraso político e econômico. O país perdeu oportunidades de usar o conflito a começar pela (outras) decisão de arcação de lado. A Alemanha por exemplo, ofereceu ao Brasil uma chance de escapar do imperialismo da Grã-Bretanha.

Eu participei de tudo isso pois era enfermeiro da esccrcita brasileiro fui

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

2

ensinado para ajudar, tratar e cuidar dos feridos, foi muito triste, pois os triqueiros estavam cheios de feridos (~~de~~) (lembro-me que os triqueiros eram leucos pinta no chão).

Erão, milhares de soldados e civis feridos, uns dilacerados, a maioria já estava morta, quando eu cheguei fui tratar de outras pessoas.

Enquanto tratava de uma mulher, que estava muito ferida ela me disse que queria que eu fosse procurar o seu filho e o levá-lo para ela.

Falei para meu colega para cuidar dela que eu fui voltar.

Procurei, procurei e o encontrei, ele estava escondido de breixo de um tanque de guerra que havia explodido. (~~de~~ ~~de~~). Então falei

- Chama menino, vou te levar para sua mãe.

Chegando no nosso alojamento a senhora, que já estava melhor, viu seu filho, pulou da cama e foi abraçá-lo.



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

1

Versão final dos textos gravados para o projeto de mestrado intitulado "Podcasts de Storytelling: A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história" do professor mestrando João Victor Loures.

Nome do completo de todos os elementos do grupo:

João Victor Loures, Diego Martins, Carlos Eduardo Dahan

Identificação do texto:

Colômbia e história de um século

Texto:

Me chama atenção que um século de Colômbia, história entre América, Espanha, Portugal e França.

Desde sempre com a industrialização a invenção dos meios de comunicação e produção de mercadorias, além de quando mais governos também diferentes medidas políticas os benefícios econômicos da Colômbia.

Outra história histórica que nos século XV e XVI, a Europa proibiu que os conquistadores ultramarinos, as grandes navegações do século marítimos Europeus foram a conquista de territórios estrangeiros e a formação de uma rede de comércio que integrou diferentes regiões do planeta num mercado mundial.

Quando, também, que a Colômbia se desenvolveu com a formação de um mercado mundial, além de conquistar colônias ultramarinas, mas não falaram e


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

2

mercado mercante, ajudando a fugir a
 Inglaterra e mover o comércio marítimo do
 mundo, que isso é que no século de
 meu pai.

Logo depois de haver um período chamado
 "Império Britânico" que ocorreu no final do
 século XVIII, também eu que foi um período de
 grande domínio, esse período foi caracterizado
 o mais importante dentre os tratados de
 engenho territorial e político. Depois de
 alguns dias no grande império Britânico eu
 que conheço vários tratados de guerra
 como o tratado de Amsterdã, também que se
 considero o Reino Unido no tratado uma
 potência mundial com grande influência
 mundial como eu já havia dito, esse período
 do século XIX do Império da Inglaterra.

Eu sei que a história entre os países
 e os muitos tratados, tratados como
 grande quantidade de gente e recursos, porém
 não são os principais motivos para
 serem tratados, mas sim a necessidade de
 manter o comércio e a influência de
 eu no século XVIII, com a guerra
 são de fato o domínio do império Britânico.
 Depois de mover parte do comércio fi-
 nalmente para o comércio de bens de consumo
 e a produção, portanto, um período



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

2

do balanço, país, da se recupera e um pto da guerra
Muito importante que nesse começo de relacionamento só é
que logo não aguenta, nossas manifestações e o momento
da guerra, e nesse tempo todo até 1917 nós tivemos muitas
manifestações aqui como nos Via Larga da guerra, porque
não aguentávamos mais viver na miséria e na tristeza da
pátria, então de abandonar o trono e Alexander Kerenski
ocorreu seu lugar, mas não teve o qto da guerra.

Estão dando o jornal e paradi, que estão sendo muito
atirado economicamente, eu ainda sei pela, agora tenho
um filho com 3 meses.

Muito tempo, hoje meu filho foi um ano, e adicionei
a capital estrangeira estão nos ajudando, já vai pagar 2 meses,
mas insistiram um mês por eu não de boa parte e devoto.

Essa ajuda, se não industrialização está impedindo
a exploração, então resta -fina sei então de sempre, então,
até lá, Espina, há de estar pensando, como eu não esse
tempo se está trabalhando? Então eu sei poderei 1 trabalho em
uma padaria.

Hoje, resta -fina já começa a trabalhar, por uma fábrica
de conchas, então quase metade de comissão imagine sei tão
basta 13 horas em um dia.

Gilho, então aqui meu primeiro trabalho, primeiro que vem
a comissão de comissão, então para dar uma balança, para
da, quereria e que do foi digno!

Então não deu permito -olho muito pouco, então acabei
dando um parte de com a do! Muito lado que segue!
Hoje meu filho foi a primeira fase! Com digno, de parte, meu
pai e poderei do hoje eu agrade e partono no por os meus de primeiro.

Anexo 08

Figura 1- Foto com a visão geral da turma



Fonte: O autor

Figura 2 - Dia da Gravação dos áudios, aluno Cleyton (esquerda) e autor (direita)



Fonte: O autor

Figura 3- Dia da Gravação dos áudios , autor (esquerda) aluna Roberta (direita)



Fonte: O autor

Figura 4 - Dia da Gravação dos áudios. Aluna Nádia (esquerda), Autor (direita)



Figura 5 - Dia da Gravação dos áudios. Aluno Hector (esquerda) Autor (direita)



Fonte: O autor

Anexo 09



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA**

QUESTIONÁRIO PÓS PRODUÇÃO E AUDIÇÃO

01 - Você acha que conseguiu aprender alguma coisa produzindo o *podcast*? Cite ou explique.

02 - O que sentiu ao ouvir você ou seus colegas em um *podcast*?

03 - Você acha que esse áudio pode ajudar outras pessoas a compreender como foi o período da 1ª Guerra Mundial?

04 - Você participaria novamente de uma atividade como essa?
