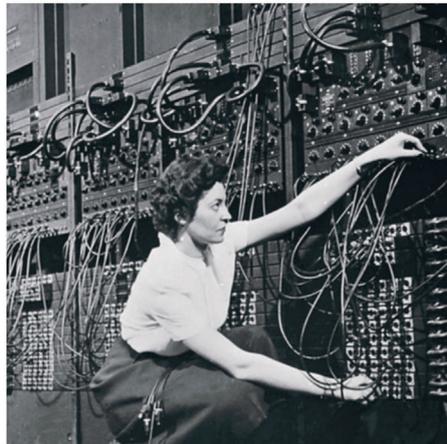


PRÁTICAS DA  
HISTÓRIA

JOURNAL ON THEORY, HISTORIOGRAPHY,  
AND USES OF THE PAST

Nº 14 - 2022



**A cidade do Rio de Janeiro  
(1808-1850) em dois tempos: uma  
proposta de mapa digital interativo  
para o ensino de História na  
educação básica**

---

**Roberta Martinelli e Barbosa**

*Práticas da História*, n.º 14 (2022): 57-87

[www.praticasdahistoria.pt](http://www.praticasdahistoria.pt)

**Roberta Martinelli e Barbosa**

**A cidade do Rio de Janeiro (1808-1850) em dois tempos:  
uma proposta de mapa digital interativo para  
o ensino de História na educação básica**

---

O artigo apresenta reflexões sobre a cultura digital e a história pública, articulando-as com as questões específicas do aprendizado escolar da História no tempo presente. Considerando a escola como espaço de produção de saberes, procuramos compreender de que forma a tecnologia digital vem sendo apropriada como metodologia em ações educativas no Ensino de História. Muitas dessas ações resultam na elaboração de produtos autorais que, na conjunção ensino-pesquisa, envolvem docentes e discentes e exploram as potencialidades de diálogo entre uma narrativa tanto midiaticizada quanto didática da História. Um exemplo disso é o mapa digital interativo da cidade do Rio de Janeiro (1808-1850). O mapa interativo é o ponto de partida para o acesso a animações que buscam recuperar vivências de sujeitos históricos africanos(as) e afrodescendentes, escravizados e libertos, no cotidiano da cidade. As narrativas sobre essas vivências apresentam situações-problema que suscitam indagações socioculturais e contribuem para a elaboração da perspectiva histórica.

Palavras-chave: Ensino de História, História digital, cidade do Rio de Janeiro, Diáspora africana.

---

**The city of Rio de Janeiro (1808-1850) in two times: An interactive digital map proposal for the teaching of History in basic education**

The article presents reflections on digital culture and public history articulated to specific issues of the learning of History at school in the present time. Considering school as a space for knowledge production, we seek to understand how digital technology has been appropriated as a methodology in educational actions in the teaching of History. Many of these actions result in the elaboration of authorial products which, conjoining teaching with research, involve teachers and students, and explore the potentialities of the dialog between mediatized and didactic narratives of History. An example is the interactive digital map of the city of Rio de Janeiro (1808-1850). The map is the starting point for accessing animations, which aim to reconstruct the experiences of African and Afro-descendant historical subjects who were enslaved and freed, in their daily life in the city. These narratives present problem situations, which raise sociocultural questions and contribute to the elaboration of a historical perspective.

Keywords: Teaching of History, Digital History, Rio de Janeiro, African diaspora.

# A cidade do Rio de Janeiro (1808-1850) em dois tempos: uma proposta de mapa digital interativo para o ensino de História na educação básica

Roberta Martinelli e Barbosa\*

## Ensino de História, cultura digital e história pública

As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples, porque as crianças, sendo pequenas, sabem poucas palavras e não gostam de usá-las complicadas. Quem me dera saber escrever essas histórias, mas nunca fui capaz de aprender, e tenho pena. Além de ser preciso saber escolher as palavras, faz falta um certo jeito de contar, uma maneira muito certa e muito explicada, uma paciência muito grande – e a mim falta-me pelo menos a paciência, do que peço desculpa<sup>1</sup>.

Com essas palavras José Saramago inicia o seu livro *A maior flor do mundo* dirigido ao público infantil. Muito embora comece a narrativa considerando a pouca habilidade em escrever histórias para crianças, prossegue dizendo que se a tivesse poderia contar uma linda história que um dia inventou. Esta história se passaria numa aldeia e teria um herói: um menino. E assim segue sua prosa narrando, com pormenores, a história que gostaria de contar, introduzindo, até mesmo, palavras difíceis com o cuidado de explicar aos pequenos leitores o seu significado. E, quando nos damos conta, estamos envolvidos pelo enredo e o autor já está contando a sua história.

\* Roberta Martinelli e Barbosa (robertamb2006@gmail.com). Professora Titular de História do Colégio Pedro II, com atuação no Ensino Básico e no Curso de Especialização em Ensino de História. Rua Humaitá, 80 – Humaitá, Rio de Janeiro – RJ, CEP: 22261-001, Brasil. Artigo original: 31-10-2021; Versão revista: 18-7-2022; Aceite para publicação: 20-7-2022.

<sup>1</sup> José Saramago, *A maior flor do mundo* (Porto: Porto Editora, 2014), 1.

No universo da sala de aula do ensino básico professores e professoras de História se vêem muitas vezes procurando um “certo jeito de contar”, tomando emprestadas as palavras de Saramago, para adequar a complexidade do conteúdo e raciocínio histórico a faixas etárias e realidade social dos(as) estudantes envolvidos(as) no processo ensino-aprendizagem. Nas últimas décadas, esse jeito de contar tem procurado incorporar, em larga medida, o uso das tecnologias da informação e apropriar-se da lógica da linguagem digital. Mas devemos nos interrogar sobre em que medida o uso de ferramentas e aplicativos digitais garantem a realização de uma ação pedagógica crítica e reflexiva? Quais os sentidos dados ao uso pedagógico do digital na escola e em particular na aprendizagem histórica? De que forma a lógica digital pode contribuir para o desenvolvimento de um pensamento histórico crítico, reflexivo e problematizador?

O desenvolvimento e a difusão do uso do computador, sobretudo nas últimas décadas do século XX, seguidas pelo uso cada vez maior da internet e das redes sociais ao longo do século XXI, desencadearam profundas transformações culturais, sociais e econômicas, de entre as quais ganha destaque o modo pelo qual as pessoas passaram a se relacionar, se comunicar, a experimentar a realidade e a produzir o conhecimento. No contexto da era digital, o campo do conhecimento histórico passou por reformulações relacionadas com as possibilidades abertas pelo uso da internet, tais como: a digitalização de documentos e sua disponibilização na rede, ampliando o acesso aos acervos; o surgimento de novas formas de registro considerados, a partir de então, fontes históricas; o maior alcance de divulgação de trabalhos historiográficos; a proliferação de revistas digitais; a formação de grupos de discussão na área em ambientes virtuais; o surgimento de inovações discursivas, vale dizer, de novas formas de narração do passado; entre outros. Para Serge Noirot, a relação da História com as tecnologias digitais trouxe transformações nos parâmetros de pesquisa, nas formas de interação com as fontes, bem como no modo de armazenar, tratar e acessar a informação sobre o passado, possibilitando o levantamento de novas questões epis-

temológicas<sup>2</sup>. Ainda de acordo com o autor, a chamada “virada digital” desencadeou mudanças significativas no ofício do historiador tradicional, que se viu “obrigado a dominar – e mesmo – forjar a tecnologia”<sup>3</sup>.

Se a História por meios digitais gerou impactos consideráveis na forma de produção historiográfica contemporânea, cabe refletirmos também sobre suas repercussões no ensino de História, em particular, aquelas sentidas no espaço escolar da educação básica. O dinamismo da velocidade de informações e da comunicação por meio das imagens, característico do mundo contemporâneo, é uma realidade que traz desafios para o cotidiano da sala de aula. Ao crescerem e se constituírem fazendo uso da cultura digital, os jovens interagem com uma multiplicidade de informações que circulam no ciberespaço e na sociedade, trazendo novas demandas para a escola. Esta, por sua vez, se vê tendo que se reinventar diante do processo de descentralização da produção do conhecimento vivenciado no tempo presente. De acordo com Martín-Barbero, essa descentralização do conhecimento é “culturalmente desconcertante” e vem acompanhada por uma complexidade de mudanças “que estão atravessando as linguagens, as escrituras e as narrativas”<sup>4</sup>.

Conforme observou Chartier<sup>5</sup>, o mundo digital e a textualidade eletrônica transformaram as práticas de leitura tradicionais, centradas nos livros, inaugurando uma nova relação entre o leitor e o texto a partir das possibilidades abertas pelos *hiperlinks* e pela interatividade desse novo suporte. As crianças e adolescentes que frequentam as escolas na atualidade leem a partir de outras bases cognitivas, constituindo-se como “leitores imersivos”, entendidos como “aqueles que recebem múltiplos estímulos hipermidiáticos provenientes do ciberespaço, mas não de forma passiva. Parte desses estímulos são produzidos pelo pró-

2 Serge Noiret, “História pública digital”, *Liinc em Revista* 11, n.º 1 (2015): 33, <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3634>.

3 Noiret, “História”, 29.

4 Jesus Martín-Barbero, “Saberes hoje: disseminações, competências e transversalidades”, em *Comunicação e História: interfaces e novas abordagens* (Rio de Janeiro: Ed. Mauad X e Globo Universidade, 2008), 237-52.

5 Roger Chartier, *A história ou a leitura do tempo* (Belo Horizonte: Autêntica, 2010).

prio leitor, o que o torna um ‘leitor-emissor usuário’<sup>6</sup>. O processo de reinvenção da escola no século XXI passa pela compreensão das novas formas de leitura experimentadas pelos estudantes internautas, assim como pelo reconhecimento de que eles trazem uma série de saberes que circulam fora do ambiente educacional, seja na internet ou em outros veículos de comunicação – televisão, cinema, jornais, revistas, dentre outros. Como bem nos lembram as reflexões de Paulo Freire<sup>7</sup>, um processo de ensino-aprendizagem que pretenda desenvolver uma postura crítica e reflexiva deve partir das condições de vivências dos estudantes e dos seus saberes.

São inúmeros os conteúdos históricos e variadas as narrativas sobre o passado que circulam fora do ambiente escolar: nas telenovelas, nos filmes e séries, nos jogos eletrônicos, na literatura, no teatro, na internet, nos *memes*, *podcasts*, nos museus, no espaço urbano, etc. Esses conhecimentos históricos, enunciados em variadas linguagens e suportes culturais que conformam a chamada História Pública, são apreendidos pelos estudantes em suas experiências sociais e levados para a sala de aula. Cabe aos professores(as), por meio da mediação didática, dialogar com esses saberes e problematizá-los visando a construção do conhecimento histórico escolar. De acordo com Rodrigo Almeida Ferreira, ações docentes nesse sentido contribuem para que a sala de aula se constitua como “local privilegiado na interface história pública/ensino”. Nas palavras do autor: “[...] a articulação desses locais e da experiência dos atores envolvidos na educação – professor, estudantes, comunidade escolar e sociedade – configura a sala de aula/escola como um espaço, por excelência, de história pública”<sup>8</sup>.

A história pública, na sua dimensão com o ensino básico, passa pela reflexão crítica dos conteúdos históricos extra-escolares no processo ensino-aprendizagem, ou seja, em ações da história pública na sala de

6 Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley, “Prefácio”, em *Ensino de História e historiografia digital* (Curitiba: CRV, 2021), 14-15.

7 Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (São Paulo: Paz e Terra, 2007).

8 Rodrigo de Almeida Ferreira, “Qual a relação entre a história pública e o ensino de História?”, em *Que história pública queremos?* (São Paulo: Letra e Voz, 2018), 35.

aula, mas também para além dela por meio da sua divulgação fora dos muros da escola<sup>9</sup>. Isso pressupõe uma intenção didática visando o desenvolvimento de projetos pedagógicos que resultem na elaboração de produtos e na divulgação destes na sociedade. Professores(as) e alunos(as) ocupando o espaço público com narrativas de sua autoria comprometidas com a reflexão crítica e fomentando “o debate sobre o conhecimento histórico, estabelecendo uma mediação didática amplificada”<sup>10</sup>.

O compromisso social é entendido por António Nóvoa como uma das disposições essenciais do trabalho docente nas sociedades contemporâneas. Para o autor: “Hoje a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente”<sup>11</sup>. A re-contextualização da escola no mundo contemporâneo depende, em larga medida, da “capacidade de comunicação dos professores e do reforço da sua presença pública”<sup>12</sup>.

A comunicação pública da escola pode acontecer de múltiplas formas e por meio da apropriação de diversos tipos de linguagens, tais como a teatral, corporal, literária, musical, audiovisual, digital, de entre outras. Todas essas linguagens apresentam-se como caminhos potentes e interessantes para serem experimentados pelos estudantes em sua formação escolar, bem como para comunicar os projetos pedagógicos fora da escola. A linguagem digital é uma novidade do nosso tempo e a sua incorporação nas ações educativas na escola é um dos caminhos que abrem o diálogo e a interação desta instituição com as vivências dos jovens estudantes, contribuindo para o estabelecimento de aprendizagens significativas.

No que se refere especificamente ao campo de conhecimento da História observa-se nas duas últimas décadas, conforme aponta Marce-

9 Ferreira, “Qual a relação”, 37.

10 Ferreira, “Qual a relação”, 37.

11 António Nóvoa, “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”, *Revista Educación* 350 (2009): 3, [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf).

12 Nóvoa, “Para uma formação”, 8.

lla Albaine da Costa<sup>13</sup>, um aumento das produções e discussões de professores-pesquisadores em torno das relações entre a cultura digital e o ensino de História. Uma questão de fundo que aparece em tais reflexões gira em torno da forma pela qual o uso do digital pode contribuir para a construção do aprendizado histórico dos estudantes no espaço escolar.

O uso das tecnologias digitais como um recurso em sala de aula, por si só, não garante uma dinâmica mais interativa e desafiadora para os estudantes. Se formularmos uma aula, por exemplo, em que seja proposto uma pesquisa livre na internet sobre qualquer um dos conteúdos de História, provavelmente os(as) alunos(as) irão acessar *sites* de pesquisa escolar com narrativas pouco afinadas com as atuais discussões acerca do ensino de História. Nucia Oliveira<sup>14</sup>, num artigo sobre os impactos da internet no trabalho historiográfico e no ensino de História, analisa os *sites* de pesquisa escolar sobre História do Brasil e observa que nestes, de forma geral,

[...] o conhecimento histórico é apresentado através de narrativas sintetizadas; as narrativas apresentadas não apresentam problematização; pelo contrário, são enunciadas como verdades; são feitas personificações para apresentar os feitos dos grandes personagens e estes são mostrados como responsáveis pelos fatos históricos. Diante do exposto, cabe a reflexão sobre qual a perspectiva de história e de ensino de história presentes nestes sites.

Ainda que existam exceções, grande parte dos textos destes *sites*, apesar do suporte digital, apresenta uma forma de narrativa tradicional, muito semelhante ao que encontramos em manuais didáticos impressos, não explorando a possibilidade de interação do internauta

13 Marcella Albaine Farias da Costa, *Ensino de História e historiografia digital* (Curitiba: CRV, 2021).

14 Nucia Alexandra Silva de Oliveira, "História e Internet: conexões possíveis", *Revista Tempo e Argumento* 6, n.º 12 (2014): 45, <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306122014023/3642>.

com o conteúdo apresentado<sup>15</sup>. Destaca-se, assim, a importância do professor como mediador, que procura por meio de suas intervenções pedagógicas sensibilizar os estudantes para uma leitura crítica a respeito do conteúdo que encontram na *web*. Segundo Marcella Albaine da Costa<sup>16</sup>, o fato de grande parte dos jovens estudantes serem “nativos digitais” não significa dizer que “operem e pensem em termos de uma *ciberliteracidade*”. Nas palavras da autora: “O letramento digital efetivo pressupõe a capacidade crítica da navegação, habilidade que, sabemos, nossos alunos não possuem de forma espontânea, sendo papel do professor ajudá-los nesse processo de amadurecimento e educação para a cibercultura”<sup>17</sup>. Reitera-se, portanto, a importância da ação docente no processo de construção do aprendizado histórico, que compreende o desenvolvimento da capacidade dos estudantes em ler o mundo historicamente e analisar de forma crítica as informações disponíveis em livros, filmes, *sites* da internet, jornais, telenovelas, imagens, entre outros.

As ações que envolvem a incorporação das tecnologias digitais no ensino não se reduzem a sua utilização como recurso, mas vão além disso ao se apropriarem do digital como metodologia de ensino visando a elaboração de produtos autorais – envolvendo o trabalho conjunto de professores e alunos – com narrativas midiaticizadas que apresentam uma escrita da História concebida no espaço escolar. Para Marcella Albaine da Costa, a tecnologia entendida para além de uma ferramenta auxiliar “abre novos modos de compreensão e produção da epistemologia histórica”<sup>18</sup>. Tais novas questões epistemológicas, surgidas na área do conhecimento histórico em sua relação com o universo digital, desdobram-se no campo do ensino de História, abrindo caminhos potencialmente interessantes na elaboração de produtos que procuram relacionar uma escrita midiaticizada da História com uma escrita didática da História. Neste movimento, o digital é entendido como um artefato

15 Oliveira, “História e Internet”, 46.

16 Marcella Albaine Farias da Costa, *Ensino de História e games: dimensões práticas em sala de aula* (Curitiba: Appris, 2017).

17 Costa, *Ensino de História e games*, 62.

18 Costa, *Ensino de História e games*, 61.

cultural que possui uma lógica cognitiva própria, passível de ser apropriada de forma criativa e crítica no processo ensino-aprendizagem de História por docentes e discentes.

Retomando o texto em epígrafe de José Saramago, podemos afirmar que a lógica da linguagem digital inaugura um “certo jeito de contar” a História que permite explorar a elaboração de múltiplas narrativas, em percursos não lineares e interativos, que põem em evidência as visões de mundo e perspectivas de diferentes sujeitos históricos em uma determinada conjuntura. Seguindo a perspectiva de Sonia Wanderley<sup>19</sup>, a possibilidade de o estudante entrar em contato com “diferentes narrativas que se inter-relacionam durante o ensino de História no ambiente escolar” constitui uma vivência que imprime “sua marca no desenvolvimento da consciência histórica dos alunos”. Nas palavras da autora,

[...] compreendemos que o elo entre o desenvolvimento da ciência histórica e o seu ensino escolar é o que permite ao professor a constituição de narrativas que possam desnudar as reificações perpetradas pelo senso comum que podem turvar o caráter social transformador da aprendizagem de história<sup>20</sup>.

O contato dos estudantes com narrativas desta natureza – que apresentam a História em sua complexidade pondo em destaque as alianças e disputas dos sujeitos históricos, bem como a produção de diferentes discursos sobre eventos no passado – não se realiza unicamente por meio da tecnologia digital, podendo ser apresentado a partir de outros suportes. No entanto, conforme nos chama a atenção Sonia Wanderley, não “há dúvida de que pensar a história na contemporaneidade nos obriga a considerar a produção midiática, haja vista sua

19 Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley, “Narrativa midiática e narrativa didática de história: caminhos entrecruzados na contemporaneidade”, *Revista História Hoje* 2, n.º 3 (2013): 217-34, [https://www.academia.edu/16831518/Narrativa\\_midi%C3%A1tica\\_e\\_narrativa\\_did%C3%A1tica\\_de\\_hist%C3%B3ria\\_caminhos\\_entrecruzados\\_na\\_contemporaneidade](https://www.academia.edu/16831518/Narrativa_midi%C3%A1tica_e_narrativa_did%C3%A1tica_de_hist%C3%B3ria_caminhos_entrecruzados_na_contemporaneidade).

20 Wanderley, “Narrativa”, 219.

capacidade de produzir eventos e construir sentidos<sup>21</sup>. A construção do conhecimento histórico na escola deve dialogar de forma crítica com os conteúdos sobre o passado que circulam nos canais midiáticos. Ademais, o espaço escolar também deve oferecer aos estudantes o acesso material às tecnologias digitais e propor ações pedagógicas que envolvam o seu uso, de modo a contribuir para a aprendizagem e apropriação das novas linguagens do nosso tempo.

### **Narrativa histórica escolar e historiografia escolar digital**

Nas últimas décadas, uma ampla literatura produzida por professores-pesquisadores das áreas do ensino de História e da educação vêm destacando a ideia da escola como um espaço de produção de saberes. Os saberes produzidos no espaço escolar possuem uma configuração cognitiva própria que dialoga com o saber científico-acadêmico de uma dada disciplina, mas se diferencia deste, na medida em que requer a sua re-elaboração para aqueles que se pretende ensinar, residindo aí a especificidade da ação docente no ambiente escolar. A percepção de tal singularidade transparece na seguinte passagem de uma entrevista a John Thornton, importante pesquisador de História da África na época moderna, ao comentar sobre a questão da formação de professores:

[...] Sempre me esforcei para tornar meus trabalhos acessíveis aos alunos, especialmente aos graduandos em processo de formação docente, porque eles refinam e transmitem o que estou escrevendo para crianças sob seus cuidados. Lecionei, por 17 anos, na Millersville University (na Pensilvânia), que era, principalmente, uma faculdade de formação de professores, e a maioria dos alunos em minhas aulas planejava sua carreira na educação primária ou secundária. E queria que meus artigos acadêmicos fossem acessíveis a eles<sup>22</sup>.

21 Wanderley, “Narrativa”, 220.

22 John Thornton, “Entrevista”, *Topoi* 20, n.º 42 (2019): 567-77, <https://www.scielo.br/j/topoi/a/jzYt4wgcgd4FTc7SP9msPrL/?format=pdf&lang=pt>.

Chama a atenção a preocupação manifestada por Thornton de tornar acessíveis a sua pesquisa e obra aos alunos da graduação, sobretudo àqueles em processo de formação docente. Para ele, a transmissão de um conteúdo na educação primária ou secundária vem acompanhada por uma ação docente de “refinamento”. Proponho pensarmos que o sentido do termo “refinam” empregado por Thornton aproxima-se do que António Nóvoa chamou de “transformação deliberativa”. Em suas palavras: “o trabalho docente não se traduz numa mera transposição prática, pois supõe uma transformação dos saberes”<sup>23</sup>. Neste sentido, o que se ensina não deve ser compreendido como uma simplificação ou transposição de um conhecimento acadêmico para o universo escolar. O professor possui autoria sobre o seu discurso, sendo a sala de aula um espaço de ação e de produção de saberes.

Seguindo esta mesma concepção, Maria do Céu Roldão afirma que o conhecimento profissional docente possui uma natureza compósita, na medida em que opera por “lógicas conceitualmente incorporadoras”. No funcionamento desta lógica verifica-se uma “ação transformativa” dos conhecimentos do conteúdo científico e dos conteúdos pedagógico-didáticos que passam a constituir-se como parte integrante uns dos outros<sup>24</sup>. De acordo com Roldão, a ação docente envolve o domínio dos *saberes científico e técnico-didático* (o como fazer), combinado ao conhecimento emergente da prática e de uma postura *meta-analítica* de reflexão sobre esta prática. Esta postura meta-analítica caracteriza-se pelo “questionamento intelectual da sua ação, de interpretação permanente e realimentação contínua”<sup>25</sup>.

Ilmar Rohloff de Mattos, por sua vez, chama a atenção para o processo de *tradução* do saber acadêmico e erudito realizado pelos(as) professores(as) de História do ensino básico no ato de elaboração e realização das suas aulas. Segundo o autor, neste processo, “aquele que

23 Nóvoa, “Para uma formação”, 5.

24 Maria do Céu Roldão, “Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional”, *Revista Brasileira de Educação* 12, n.º 34 (2007): 100, <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzvvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt> 100.

25 Roldão, “Função docente”, 102.

traduz(/lê) mais do que nunca se apresenta como um traidor”, uma vez que não repete meramente as informações acadêmicas e sim porque tempera<sup>26</sup>, ao seu jeito, a explicação erudita com elementos próprios advindos de uma prática da sala de aula<sup>27</sup>. No entanto, a diferença entre o texto original (explicação erudita) e o texto de uma aula não reside apenas na traição,

uma vez que o texto original já não se distingue por sua intenção original, e sim pela intenção de quem o traduziu, mas sobretudo, assinalando a diferença entre as duas práticas, assim como as razões por que aquele movimento [de tradução], do qual resulta um produto novo, não mais deverá cessar<sup>28</sup>.

Seguindo esta perspectiva, entendemos que o conhecimento histórico escolar é configurado por uma lógica própria marcada pela utilização de estratégias didáticas que atuam na sua construção. O professor que produz uma “aula como texto” é antes de tudo um leitor, e o texto de sua aula não será uma mera repetição ou transcrição dos textos historiográficos, distinguindo-se pela intenção dada ao(à) aluno(a) como foco da sua atenção<sup>29</sup>. Os docentes da educação básica, ao fazerem uso de estratégias didáticas para produzir uma “aula como texto”, estão produzindo conhecimento e não simplesmente criando estratégias para transmitir algo concebido pelo conhecimento acadêmico. Os textos elaborados por professores e professoras de História em uma aula, em meio ao processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, constituem as narrativas da História escolar.

26 Em seu argumento, Ilmar Mattos faz referência à seguinte passagem do romance de Machado de Assis – “Pode ir buscar a especiaria alheia, mas há de ser para temperá-la com o molho de sua fábrica.” Utiliza-se desta imagem para propor a identificação da “especiaria alheia” à produção historiográfica, e o ato de temperar “com o molho de sua fábrica” ao processo de tradução que se desdobra no texto de uma aula.

27 Ilmar Rohloff de Mattos, “‘Mas não somente assim!’ Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”, *Tempo* 11, n.º 21 (2006): 5-16, <https://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a02.pdf>.

28 Mattos, “‘Mas não somente assim!’”, 13.

29 Mattos, “‘Mas não somente assim!’”, 13.

Reconhecendo as especificidades da escrita da História produzida no espaço escolar e avançando nessa discussão, Marcella Albaine da Costa propõe a categoria de *historiografia digital escolar* para refletir sobre ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito da educação básica que se apropriam de forma criativa, crítica e colaborativa do uso das tecnologias digitais para o desenvolvimento dos objetivos do ensino de História na contemporaneidade. De acordo com a autora, falar em *historiografia digital escolar* não significa “defender a escrita da História escolar unicamente com base no digital ou afirmar que o uso do digital é pedagogicamente melhor”<sup>30</sup>. É defender que a escola dialogue com a vida articulando as tecnologias disponíveis e as diversas linguagens às ações pedagógicas desenvolvidas em espaços educacionais. É compreender de forma crítica de que modo o uso da tecnologia digital pode e deve ser incorporada no ensino de História, somando-se “inclusive as práticas não digitais que tantas vezes enriquecem a construção dos saberes escolares”<sup>31</sup>.

Conforme observa Anita Lucchesi, as mídias digitais disponíveis no tempo presente abriram a possibilidade de uma nova forma de escrita da História, que apresenta três características interdependentes: é “inscrita no ciberespaço, escrita digitalmente (hipertextualmente) e é divulgada na rede”<sup>32</sup>. O aspecto hipertextual permite a elaboração de uma narrativa expansível e não linear, possibilitando não apenas novas experiências de leitura como também novas possibilidades de representação do passado. Diante disso, a autora questiona: “Em que medida a escrita da História digital, hipertextual, potencialmente multimídia (que apresenta textos, imagens, vídeos, áudios, mapas, etc.), que disponibiliza suas fontes na Internet e permite diferentes níveis de leitura, também não pode ser considerada, com suas especificidades, um novo formato de texto didático?”<sup>33</sup>.

30 Costa, *Ensino de História e historiografia*, 181.

31 Costa, *Ensino de História*, 181.

32 Anita Lucchesi, “Por um debate sobre História e Historiografia Digital”, *Boletim Historiar* 2 (2014): 50.

33 Lucchesi, “Por um debate”, 51.

Anita Lucchesi e Marcella Costa<sup>34</sup> argumentam que a escola constitui um espaço potente para a experimentação e a criação desse novo formato de texto didático, por meio de ações pedagógicas que se apropriem do digital de modo crítico, reflexivo e com autoria. No que diz respeito ao ensino de História, o manuseio de ferramentas, aplicativos e *softwares* no contexto da sala de aula pelos estudantes, contando com a mediação docente, pode ter como finalidade a criação de objetos educacionais digitais nos quais os aprendizes sejam instigados a produzirem narrativas históricas problematizadoras e multiperspetivadas da História. Anita Lucchesi e Marcella Albaine definem a “historiografia digital escolar” como

[a] escrita da história feita na escola por meio da ação do professor que use de forma crítica do potencial das tecnologias de informação e comunicação na narrativa de sua aula e a construção de materiais digitais que explorem e extrapolem a especificidade deste meio, levando-se em consideração, inclusive, a participação, a criatividade, e a autoria dos sujeitos posicionados como alunos<sup>35</sup>.

A seguir, apresentaremos algumas reflexões e resultados de um projeto de iniciação científica desenvolvido no espaço escolar envolvendo docentes e discentes, que objetiva elaborar um material didático-pedagógico – um mapa digital interativo da cidade do Rio de Janeiro (1808-1850) – apropriando-se das narrativas midiaticizada e didática da História. Nesse projeto, alunos(as) e professores(as) atuam enquanto leitores e como sujeitos produtores de conhecimento, sendo o mapa digital interativo o resultado do processo de *tradução* de um determinado conhecimento historiográfico para um conhecimento histórico escolar ou, porque não dizer, um exemplo de um produto que compõe a *historiografia digital escolar*.

34 Marcella Albaine Farias da Costa e Anita Lucchesi, “Historiografia escolar digital: dúvidas, possibilidades e experimentação”, em *História, sociedade, pensamento educacional: experiências e perspectivas*, volume 1, 336-66 (Rio de Janeiro: Autografia Edição e Comunicação, 2016).

35 Costa e Lucchesi, “Historiografia escolar digital”, 350.

### **O mapa interativo da cidade do Rio de Janeiro (1808-1850): uma proposta do digital como metodologia de ensino**

O desenvolvimento do projeto de iniciação científica intitulado *Viajando pelo tempo e espaço do Rio de Janeiro: a produção de materiais didático-digitais (1808-1850)* constitui um exemplo de ação pedagógica desenvolvida no espaço escolar que caminha na conjunção da pesquisa e do ensino na educação básica. Este projeto iniciou-se em 2018 no Campus Humaitá II do Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, envolvendo uma equipe interdisciplinar de professores e professoras das áreas de História, Geografia e Informática Educativa da instituição<sup>36</sup>, que atuam em conjunto com um grupo de pesquisa em História coordenado pela professora Maria Fernanda Baptista Bicalho, do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, e com o professor de Design Digital, Raphael Argento, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. O projeto contribui, portanto, para a formação e integração de pesquisadores, professores(as) ou estudantes universitários e do ensino básico, promovendo o diálogo entre o conhecimento acadêmico da pesquisa histórica, o conhecimento histórico escolar e as novas linguagens do design gráfico e da tecnologia digital. Constitui ainda um exemplo de que ensino e pesquisa podem e devem estar integrados no âmbito da educação básica, ampliando as oportunidades de aprendizagem e o leque de interesses dos estudantes pelo conhecimento<sup>37</sup>.

O desafio do projeto é o de criar um produto didático interativo – um mapa digital da cidade do Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX – adequado aos programas dos conteúdos das disciplinas de

36 Atuam como coordenadores do referido projeto de iniciação científica no Colégio Pedro II, a professora Roberta Martinelli e Barbosa (Departamento de História), a professora Carolina Lima Vilela (Departamento de Geografia) e o professor Siddharta Fernandes (Departamento de Informática Educativa). No Colégio Pedro II o projeto está vinculado ao NUMPEH (Núcleo Pedagógico e Ensino de História) e ao NUPPEG (Núcleo em Práticas de Ensino em Geografia).

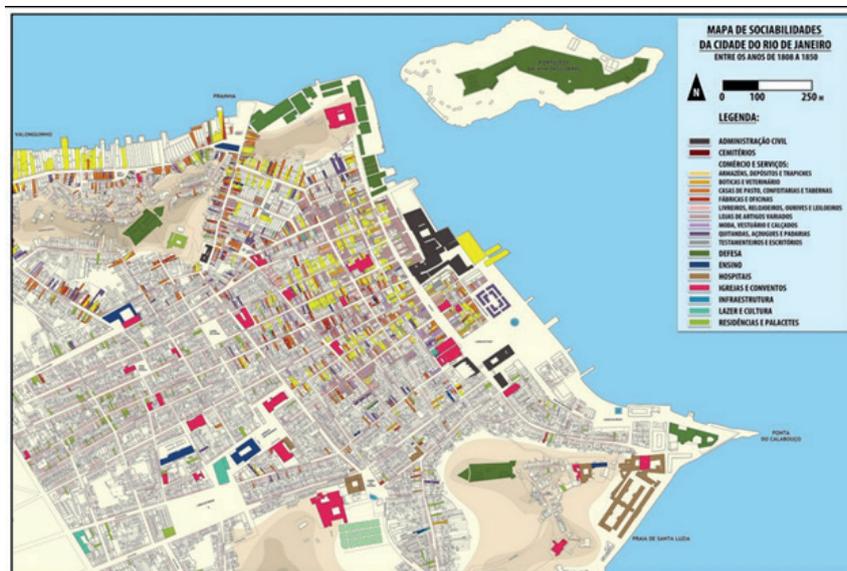
37 Ao longo do desenvolvimento deste projeto integraram a equipe de pesquisa os seguintes estudantes do Colégio Pedro II: Francisco Silveira Azar, Joseph João Michel Silva Guillemete, Maria Eduarda Moreira dos Santos Oliveira, Beatrice Vecchio Teixeira, Pedro de Castro Kurtz, Luisa Dahmer Pereira de Araújo, Giulia Lima de Saboya e Samara Alice Ferreira Dias. Pela UFF contamos com a participação dos graduandos do curso de História Renan Carvalho Wenderosck e Daniela Milagres Zaghi Alves.

História e de Geografia da educação básica a partir das informações processadas e representadas em base cartográfica pela pesquisa intitulada Sociabilidade, Urbanismo e Patrimônio: a Cidade do Rio de Janeiro, Corte e Capital do Império Português e do Brasil (1808-1843), desenvolvida no âmbito universitário<sup>38</sup>. Este projeto de iniciação científica possui interfaces do ensino de História com as tecnologia digitais, os jogos – já que existe a intenção de conferir uma jogabilidade ao mapa interativo –; o patrimônio – uma vez que o mapa trará informações relacionadas aos bens arquitetônicos, culturais e históricos da cidade do Rio de Janeiro –; e a história pública – pela sua intenção de divulgação para um público amplo.

A base cartográfica (Figura 1) é o resultado de um profundo e amplo trabalho de levantamento de fontes documentais – textuais, iconográficas e cartográficas –, com o objetivo de identificar e analisar as transformações urbanas do Rio de Janeiro, no contexto da primeira metade do século XIX, em termos de novas edificações, concentração de atividades econômicas, administrativas e festivas, bem como dos espaços de sociabilidade. A partir de um amplo e profundo levantamento documental foram identificadas as inovações arquitetônicas, os tipos de usos das edificações e dos espaços públicos, os locais de residência dos cortesãos, tanto os antigos moradores da cidade quanto aqueles que chegaram com a vinda da família real. Utilizando como base a planta cadastral da cidade do ano de 1812, o grupo de pesquisa construiu graficamente um mapa que incorporou as informações da pesquisa documental realizada.

38 Projeto coordenado pela professora Maria Fernanda Baptista Bicalho, do Departamento de História da UFF, contemplado com Bolsa Cientista do Nosso Estado, da FAPERJ.

**Figura 1: Base Cartográfica - Mapa de sociabilidades da cidade do Rio de Janeiro (1808-1850)**



FONTE: Do autor.

O objetivo do projeto é o de animar esse mapa, transformando essa base de dados em um produto digital interativo voltado para estudantes da educação básica, e outros curiosos, sobre a cidade do Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX. Importa destacar que o caminho de elaboração desse mapa digital constitui a “ação transformativa” de que nos fala Roldão<sup>39</sup>, ou o ato de temperar “com o molho da sua própria fábrica”, na imagem recuperada por Ilmar Mattos, e o material produzido até o momento é um produto singular, fruto da articulação dos saberes acadêmicos das disciplinas de História e Geografia, dos saberes pedagógico-didáticos, dos saberes do design gráfico, das linguagens digitais e da gamificação. O mais interessante não é o produto em si – embora também o seja –, mas o fato de que foi concebido e está sendo construído no ambiente escolar por estudantes do ensino fundamental e médio e da graduação, sob a coordenação de professores da educação básica e da universidade. Esse ambiente de troca de ideias, de discussão e de aprendizagem, de criação de um trabalho coletivo é o mais instigante.

39 Roldão, “Função docente”.

Nas reuniões semanais do projeto começamos a pensar nas formas possíveis de adaptação do conteúdo histórico científico-acadêmico contido na base de dados cartográfica, para o universo do aprendizado escolar de História. Partimos das impressões, interesses e saberes dos estudantes envolvidos no projeto para definir a concepção do material que iríamos produzir. Todos foram unânimes em reconhecer o suporte digital como sendo o mais adequado para comunicar de forma atraente e lúdica o conteúdo histórico desejado. Uma aluna apontou a sua dificuldade em identificar no espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro na atualidade determinados locais que apareciam na mapa da cidade do século XIX. Levando em consideração essa observação, definimos que o mapa digital interativo apresentará, por meio de uma sobreposição (Figura 2), a articulação do mapa atual da cidade do Rio de Janeiro com o mapa do século XIX, sendo possível navegar entre os dois tempos e visualizar um mesmo local na tessitura urbana em épocas distintas.

**Figura 2: Sobreposição dos mapas da cidade do Rio de Janeiro em diferentes tempos**



FONTE: Do autor.

A partir da escolha de localidades em destaque no mapa atual, o estudante-usuário será transportado para esse mesmo espaço no mapa do século XIX, onde estarão disponíveis imagens de pintores, como Jean Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas (Figuras 3, 4 e 5), representando cenas nestes lugares. As cenas são o ponto de partida para se ter acesso a animações de diferentes sujeitos históricos que serão destacados e contarão suas experiências de vida na trama da cidade.

**Figura 3: Exemplos de cenas iniciais das animações**



Fonte: Julio Bandeira e Pedro Corrêa Lago, *Debret e o Brasil: obra completa* (Rio de Janeiro: Capivara, 2017).

**Figura 4: Exemplos de construção de cenários e personagens da animação a partir das fontes iconográficas**



Fonte: Jean Baptiste Debret. *Cena de Carnaval*. Acervo da Fundação Biblioteca Nacional/ Divisão de Iconografia.

**Figura 5: Exemplos de construção de cenários e personagens da animação a partir das fontes iconográficas**



Fonte: Jean Baptiste Debret. *Mercado da Rua do Valongo*. Acervo da Fundação Biblioteca Nacional/Divisão de Iconografia

O mapa digital apresentará a configuração urbana e social do Rio de Janeiro do século XIX em sua dinamicidade, singularidade e relações com o espaço atlântico. Os estudantes-navegadores terão contato com narrativas animadas que contarão a experiência complexa e multifacetada de agentes de governo, senhores de terras, senhoras, comerciantes, artesãos, libertos(as) e escravizados(as), suas relações de poder e domínio, práticas culturais e costumes. O reconhecimento de experiências de vida diversas naquele contexto histórico possibilitará aos estudantes reconhecerem e compreenderem as disputas, as alianças e as múltiplas perspectivas em jogo.

Os enredos das narrativas que constituirão o mapa digital interativo são concebidos com o propósito de suscitar algum tipo de indagação e reflexão histórica naqueles que nele navegam. Tal opção relaciona-se com o argumento desenvolvido anteriormente de que o contato dos estudantes na aprendizagem escolar com narrativas que lhes permitam

perceber as diferentes perspectivas dos sujeitos históricos em contextos determinados contribui para o desenvolvimento de sua consciência histórica. As diferentes narrativas disponíveis no mapa interativo contribuem para uma aprendizagem multiperspetivada da História, motivando as crianças e jovens a desenvolverem uma compreensão empática, baseada na análise dos pontos de vista e dos sentimentos das pessoas que viveram na cidade do Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX. De acordo com Maria Helena Oliveira Ângelo Veríssimo,

a multiperspetiva é uma capacidade de olhar uma situação de diferentes perspectivas, de aceitar a possibilidade de existirem outras formas de ver o mundo igualmente válidas, mas também igualmente parciais. É, ainda, a capacidade de compreender o outro, tentando ver o mundo como ele o vê, ou seja, através de um exercício de empatia<sup>40</sup>.

No projeto de construção do mapa digital interativo da cidade do Rio de Janeiro, os enredos das narrativas foram concebidos procurando entrecruzar a linguagem midiática digital com uma escrita da História didática escolar que dialoga com pesquisas acadêmicas nas áreas da História Social, da História da África, da História Atlântica e das histórias conectadas. Sobre o gênero da escrita histórica didática, Carmen Teresa Gabriel nos diz que

o que está em jogo quando nos colocamos no lugar da História ensinada não é a defesa de uma ou outra matriz teórica, mas a escolha de uma articulação discursiva, portanto política, entre elementos das diferentes matrizes e racionalidades, que permite dar conta da complexidade do saber histórico escolar em nosso tempo presente<sup>41</sup>.

40 Maria Helena Oliveira Ângelo Veríssimo, “A avaliação de competências históricas através da interpretação da evidência: um estudo com alunos do ensino secundário” (Tese de Doutorado, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2012), 58.

41 Carmen Gabriel, “Narrativas escolares do Rio de Janeiro: quem são os sujeitos dessas histórias?”, em *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história* (Rio de Janeiro: Ed. Mauad X, 2016), 210.

Ainda de acordo com a autora, a categoria “sujeito histórico” está presente “a toda e qualquer configuração historiográfica, seja ela na sua versão acadêmica, seja na escolar”<sup>42</sup>. Sua mobilização na construção de uma narrativa ressalta o papel dos indivíduos – sejam eles reis, rainhas, líderes de lutas, camponeses, escravizados, crianças, mulheres, etc. – como protagonistas de suas ações sociais em contextos históricos específicos.

Os estudantes envolvidos no projeto tiveram aulas que os capacitaram a manusear as ferramentas do Adobe Creative Cloud (Photoshop, Illustrator, After Effects e Premiere) para que pudessem produzir as animações disponibilizadas no mapa. Simultaneamente, a equipe elaborou coletivamente duas narrativas que serviram de base para a concepção dos roteiros das duas animações iniciais. Uma questão se apresentou: qual região do mapa da cidade seria destacada para a partir dela contarmos a nossa primeira história? Como a escravidão era um elemento constitutivo da sociedade colonial naquele contexto histórico, sendo a presença de africanos e afrodescendentes na condição de escravizados(as), libertos(as) e livres bastante significativa no espaço urbano do Rio de Janeiro, escolhemos o Cais do Valongo como o cenário para o desenvolvimento da nossa primeira história.

O Cais do Valongo, situado na zona portuária do Rio de Janeiro, é uma região de considerável importância histórica pois sediou entre os anos de 1760 e 1831 armazéns que funcionavam como pontos de comércio de escravizados. Além disso, nesta região também existiu o Cemitério dos Pretos Novos: a vala comum onde os africanos escravizados que morriam na travessia do Atlântico eram enterrados. Em 2017, o Cais do Valongo foi declarado Patrimônio Histórico da Humanidade pela UNESCO<sup>43</sup>.

Durante o período joanino, mais precisamente entre 1808 e 1821, o número de africanos(as) trazidos(as) como escravizados(as) para o

42 Gabriel, “Narrativas escolares”, 210.

43 Débora Motta, “Um novo olhar sobre a história do Cais do Valongo”, *Rio Pesquisa* 39 (2017): 24-26, [http://www.faperj.br/downloads/revista/rio\\_pesquisa\\_39\\_2017.pdf](http://www.faperj.br/downloads/revista/rio_pesquisa_39_2017.pdf).

Rio foi de 253.470. Embora muitos fossem vendidos para outras regiões do Brasil, grande parte permanecia na cidade, compondo um número expressivo de escravizados(as) no conjunto da população<sup>44</sup>. Portanto, a escolha do Cais do Valongo como o ponto de partida para a nossa primeira narrativa nos possibilita falar sobre as relações escravistas e de poder presentes naquela sociedade e suas tensões, bem como sobre as características da escravidão urbana naquele contexto histórico. Permite refletir também sobre o significado deste passado ao longo da História do Brasil, sobre as relações étnico-raciais em nosso tempo presente e a importância da preservação patrimonial. A escolha desta temática dialoga também com a alteração nos currículos oficiais, desencadeada pela promulgação da lei n.º 10.639, em janeiro de 2003, que tornou obrigatória a inclusão da História da África e da cultura afro-brasileira nas escolas e universidades do Brasil.

O formato digital do mapa interativo na apresentação desses conteúdos históricos escolares contribui para o processo de descentração<sup>45</sup> dos estudantes, na medida em que permite que experimentem, por meio de suas escolhas, percursos não lineares, nos quais podem ser notadas mudanças e permanências no espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro em dois tempos históricos distintos – na primeira metade do século XIX e na atualidade. Possibilita ainda que se coloquem no lugar e na perspectiva dos sujeitos históricos daquela época, sensibilizando um olhar e uma postura de empatia pelo *outro*.

O conteúdo dos enredos foi elaborado afinado às recentes pesquisas no campo da História da África e da diáspora africana, a partir do enfoque analítico das histórias conectadas e da História Atlântica. Tomamos aqui como referência os trabalhos de Sanjay Subrahmanyam<sup>46</sup>, John Rus-

44 Manolo Florentino, *Em Costas Negras. Uma história do tráfico escravo entre a África e o Rio de Janeiro* (São Paulo: Companhia das Letras, 1997).

45 Alexia Pádua Franco, “A cultura midiática infantil e a construção da noção de tempo histórico”, *Cadernos Cedex* 30, n.º 82 (2010): 321.

46 Sanjay Subrahmanyam, “Connected Histories: Notes Towards a Reconfiguration of Early Modern Euroasia”, em *Beyond Binary Histories. Re-imagining Eurásia to c. 1830* (Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1997).

sell-Wood<sup>47</sup> e Serge Gruzinski<sup>48</sup>. A perspectiva analítica que enfatiza a ideia da conexão nos permite pôr em evidência os movimentos forçados e espontâneos de homens e mulheres entre a África, Brasil e Portugal. Não apenas a circulação de indivíduos, mas também de saberes, mercadorias, práticas culturais, textos, símbolos e línguas, dentre outros.

Optamos pelo distanciamento de uma escrita tradicional – centrada na trajetória das grandes personalidades e acontecimentos exemplares – para colocar em evidência as histórias dos sujeitos comuns que viviam na cidade do Rio de Janeiro do século XIX, sobretudo aquelas relacionadas às experiências de mulheres, homens e crianças africanos e afrodescendentes. Procuramos, deste modo, contribuir para narrativas históricas escolares que não reforcem uma perspectiva marcadamente eurocêntrica no ensino. Os enredos das narrativas que serão animadas no mapa digital apresentam histórias plurais de africanos(as) e afrodescendentes naquele espaço-tempo, reforçando a ideia de que não eram todos iguais, uma vez que se diferenciavam do ponto de vista étnico e linguístico, mas também em termos de sua condição social: poderiam ser escravizados(as), libertos(as) ou livres. Conforme argumenta Yanê Lopes dos Santos, é a “falta dessa pluralidade de histórias que faz com que esses mesmos estudantes não consigam reconhecer diferenças e semelhanças entre igbos e iourubás, classificando-os genericamente como ‘africanos’”<sup>49</sup>. De acordo com a autora, a incorporação na escrita da História escolar de histórias plurais sobre a África e os africanos contribui para desconstruir estereótipos e não reforçar o perigo de uma História única.

### **Construindo narrativas e personagens**

Definimos que a primeira narrativa versaria sobre a história de um jovem menino chamado Omekong, natural de uma vila no reino do

47 John Russel-Wood, *Histórias do Atlântico português* (São Paulo: Editora UNESP, 2014).

48 Serge Gruzinski, “O historiador, o macaco e a centaura: a ‘história cultural’ no novo *milênio*”, *Estudos Avançados* 17, n.º 49 (2003): 321-42.

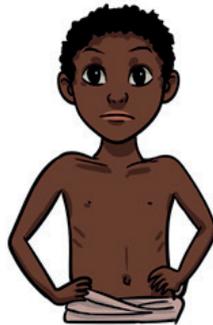
49 Yanaê Lopes dos Santos, “Uma história única sobre o continente africano: o tráfico transatlântico nos livros didáticos”, em *África, margens e oceanos: perspectivas de história social*, 539-52 (Campinas: Editora da Unicamp, 2021), 541.

Daomé, na África (Figura 6). Enquanto brincava no rio com seus amigos foi violentamente capturado e teve de enfrentar a dura travessia do Atlântico, em um navio negreiro, até desembarcar no porto do Rio de Janeiro. Nesta cidade, foi vendido como escravizado para um senhor<sup>50</sup>. A segunda narrativa se passa no contexto dos entrudos na cidade. Omekong volta à cena mostrando-se surpreso com as novidades que presenciava naquele contexto festivo, procurando compreender e dar sentido a tudo aquilo a partir de suas referências sócio-culturais. Nesta segunda narrativa conhece a personagem Serafina (Figura 7), uma escravizada que vendia limões de cheiro na venda de sua dona, com quem conversa. A ideia de que o personagem principal das primeiras narrativas devesse ser um menino, na faixa de 12 a 16 anos de idade, partiu dos estudantes envolvidos no projeto, por perceberem um silêncio em relação às crianças e adolescentes nas narrativas da História escolar. Ademais, o fato de o personagem ser uma criança contribuiu para o estabelecimento de uma identificação e empatia dos estudantes-navegadores com a história contada, possibilitando-os se colocar no lugar daquele sujeito histórico e refletir sobre as semelhanças e diferenças que guardam com aquele personagem.

A seguir temos as imagens dos personagens das histórias mencionadas criadas pelos estudantes do ensino básico envolvidos neste projeto de iniciação científica:

<sup>50</sup> Produzimos um vídeo sobre o projeto explicando o processo de elaboração desta primeira história bem como a animação produzida pelos(as) estudantes. O vídeo pode ser acessado por meio do seguinte link: <https://youtu.be/-I4aXoW0Aio>.

**Figura 6: Imagem do personagem Omekong**



Fonte: Do autor.

**Figura 7: Imagem da personagem Serafina**



Fonte: Do autor.

**Figura 8: Imagem de uma das cenas da animação da primeira narrativa**



Fonte: Do autor.

O produto final – o mapa digital interativo – tem como objetivo reunir uma série de outras narrativas históricas, evidenciando outros personagens que percorreram a tessitura urbana da época. A reunião desse conjunto de narrativas no mapa pretende criar, por meio da apropriação da linguagem da tecnologia digital, uma grande teia de histórias que se entrecruzam envolvendo diversos sujeitos históricos no contexto da sociedade carioca na primeira metade do século XIX. Pretendemos ainda conferir ao material uma jogabilidade, possibilitando aos estudantes uma aprendizagem histórica pautada pelas soluções de desafios e enigmas.

Pretendemos que o mapa digital, quando pronto, seja utilizado em larga escala como material didático nas escolas, contribuindo para o desenvolvimento de uma aprendizagem dinâmica, interativa e significativa dos conteúdos curriculares de História e de Geografia. Além disso, o fato de a autoria e elaboração do mapa digital ter contado com a participação de alunos(as) do ensino básico em conjunto com graduandos(as) do curso de História é, por si só, um exemplo de uma experiência de ensino-aprendizagem que se realiza na interseção do ensino e da pesquisa em História, promovendo o diálogo e a integração entre o saber acadêmico-científico da História aos saberes da História escolar. Além disso, é um projeto que sublinha a importância e a singularidade do desenvolvimento de ações pedagógicas de iniciação em pesquisa no espaço escolar. A característica interdisciplinar do projeto possibilitou ainda que os estudantes aprendessem a manusear as tecnologias digitais e linguagens do nosso mundo contemporâneo, apropriando-se como autores na elaboração de um produto digital voltado para o aprendizado histórico escolar. Nesse sentido, o mapa digital interativo constitui uma escrita da História feita no espaço escolar, envolvendo alunos(as) e professores, que explora as tecnologias digitais para fins pedagógicos, podendo ser considerado produto de uma *historiografia digital escolar*.

O momento pandêmico da Covid-19 colocou ainda mais em evidência a necessidade dos debates em torno do uso dos meios digitais no ensino, em particular na educação básica. No caso do ensino de História acreditamos que o suporte digital não deva reforçar uma narrativa

tradicional que apresenta o conteúdo de uma forma fechada e pronta. O mapa digital interativo pretende contribuir para o desenvolvimento cognitivo do pensamento histórico dos estudantes ao disponibilizar narrativas verossímeis e plurais envolvendo diferentes sujeitos históricos no contexto urbano do Rio de Janeiro, na primeira metade do século XIX. Essas narrativas apresentam situações-problemas que suscitam indagações e, de forma interativa, possibilitam aos estudantes fazer escolhas e navegar no mapa como assim o desejarem.

Acreditamos que a utilização do mapa digital interativo no contexto escolar pode contribuir para despertar a curiosidade e promover um maior envolvimento dos aprendizes em relação ao conteúdo histórico ali apresentado. A decisão de produzir um material didático no suporte digital foi, inclusive, uma resposta à demanda dos estudantes envolvidos no projeto, que argumentaram sobre a atração exercida pela linguagem digital entre o público escolar. As narrativas disponíveis no mapa da cidade do Rio de Janeiro em formato de animações, envolvendo personagens históricos da conjuntura da primeira metade do século XIX, constituirão uma trama que convoca os estudantes-usuários do mapa a explorarem o material de forma autônoma, de acordo com a sua curiosidade. Assim, pretende-se instaurar uma dinâmica de ensino-aprendizagem na qual os(as) estudantes assumam um papel ativo na interação com o conteúdo histórico que lhes é apresentado, possibilitando-lhes fazer escolhas e desvendar situações-problema.

Os enredos das narrativas, ao apresentarem histórias plurais, contribuem para uma aprendizagem multiperspectivada da História, motivando os(as) aprendizes a exercitarem a empatia histórica e a compreenderem as ações, sentimentos e comportamentos dos sujeitos históricos no contexto no qual se encontravam. Além disso, é possível utilizar o mapa digital interativo em sala de aula para se trabalhar a percepção das mudanças na e as permanências de lugares da cidade do Rio de Janeiro em épocas distintas. A sobreposição do mapa atual da cidade do Rio de Janeiro com o mapa do século XIX permite que os(as) estudantes naveguem entre os dois tempos e visualizem um mesmo local na tessitura urbana em épocas distintas, convidando-os a realizarem

um movimento de descentração e a perceberem a transformação do espaço urbano. O estudante que utilizar a ferramenta poderá escolher percursos, confrontar diferentes perspectivas, perceber transformações na paisagem urbana da cidade e re-significar os seus saberes.

Para concluir, esclarecemos que apresentamos aqui as primeiras etapas de um projeto ambicioso, o qual, infelizmente, esbarra nas dificuldades encontradas na realidade escolar brasileira quanto ao acesso às tecnologias. A relevância dessa experiência pode ser destacada pelos seguintes aspectos: a interação Universidade-Escola, favorecendo a relação horizontal entre o conhecimento acadêmico e o escolar; a prática de pesquisa no campo educacional envolvendo alunos(as) da escola básica; e a integração entre os conhecimentos históricos, geográficos, do design gráfico e da tecnologia digital.

**BIBLIOGRAFIA:**

Bandeira, Julio, e Pedro Corrêa do Lago. *Debret e o Brasil: obra completa*. Rio de Janeiro: Capivara, 2017.

Chartier, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Costa, Marcella Albaine Farias da. *Ensino de História e historiografia digital*. Curitiba: CRV, 2021.

Costa, Marcella Albaine Farias da. *Ensino de História e games: dimensões práticas em sala de aula*. Curitiba: Appris, 2017.

Costa, Marcella Albaine Farias da, e Anita Lucchesi. “Historiografia escolar digital: dúvidas, possibilidades e experimentação”. Em *História, sociedade, pensamento educacional: experiências e perspectivas*, v. 1, 336-66. Rio de Janeiro: Autografia Edição e Comunicação, 2016.

Ferreira, Rodrigo de Almeida. “Qual a relação entre a história pública e o ensino de História?”. Em *Que história pública queremos?*, 29-38. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

Florentino, Manolo. *Em Costas Negras. Uma história do tráfico escravo entre a África e o Rio de Janeiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Franco, Alexia Pádua. “A cultura midiática infantil e a construção da noção de tempo histórico”. *Cadernos Cedes* 30, n.º 82 (2010): 311-23.

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

Gabriel, Carmen. “Narrativas escolares do Rio de Janeiro: quem são os sujeitos dessas histórias?”. Em *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*, 205-31. Rio de Janeiro: Ed. Mauad X, 2016.

Gruzinski, Serge. “O historiador, o macaco e a centaura: a ‘história cultural’ no novo milênio”. *Estudos Avançados* 17, n.º 49 (2003): 321-42.

Lucchesi, Anita. “Por um debate sobre História e Historiografia Digital”. *Boletim Historiar* 2 (2014): 45-57.

Martín-Barbero, Jesus. “Saberes hoje: disseminações, competências e transversalidades”. Em *Comunicação e História: interfaces e novas abordagens*, 237-52. Rio de Janeiro: Ed. Mauad X e Globo Universidade, 2008.

Mattos, Ilmar Rohloff de. “‘Mas não somente assim!’ Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”. *Tempo* 11 n.º 21 (2006): 5-16. <https://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a02.pdf>.

Motta, Débora. “Um novo olhar sobre a história do Cais do Valongo”. *Rio Pesquisa* 39: 24-26 (2017). [http://www.faperj.br/downloads/revista/rio\\_pesquisa\\_39\\_2017.pdf](http://www.faperj.br/downloads/revista/rio_pesquisa_39_2017.pdf).

Noiret, Serge. “História pública digital”. *Liinc em Revista* 11, n.º 1 (2015): 28-51. <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3634>.

Nóvoa, António. “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”. *Revista Educación* 350 (2009). [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf).

Oliveira, Nucia Alexandra Silva de. “História e Internet: conexões possíveis”. *Revista Tempo e Argumento* 6 n.º 12 (2014): 23-53. <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306122014023/3642>.

Roldão, Maria do Céu. “Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional”. *Revista Brasileira de Educação* 12, n.º 34 (2007): 94-181. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt>.

Russel-Wood, John. *Histórias do Atlântico português*. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

Santos, Yanaê Lopes dos. “Uma história única sobre o continente africano: o tráfico transatlântico nos livros didáticos”. Em *África, margens e oceanos: perspectivas de história social*, 539-52. Campinas: Editora da Unicamp, 2021.

Saramago, José. *A maior flor do mundo*. Porto: Porto Editora, 2014.

Subrahmanyam, Sanjay. “Connected Histories: Notes Towards a Reconfiguration of Early Modern Euroasia”. Em *Beyond Binary Histories. Re-imagining Eurásia to c. 1830*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1997.

Thornton, John. Entrevista. *Topoi* 20, n.º 42 (2019): 567-77. <https://www.scielo.br/j/topoi/a/jzYt4wgcgd4FTc7SP9msPrL/?format=pdf&lang=pt>.

Veríssimo, Maria Helena Oliveira Ângelo. “A avaliação de competências históricas através da interpretação da evidência: um estudo com alunos do ensino secundário”. Tese de Doutorado, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2012.

Wanderley, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk. “Narrativa midiática e narrativa didática de história: caminhos entrecruzados na contemporaneidade. *Revista História Hoje* 2, n.º 3 (2013): 217-34. [https://www.academia.edu/16831518/Narrativa\\_midi%C3%A1tica\\_e\\_narrativa\\_did%C3%A1tica\\_de\\_hist%C3%B3ria\\_caminhos\\_entrecruzados\\_na\\_contemporaneidade](https://www.academia.edu/16831518/Narrativa_midi%C3%A1tica_e_narrativa_did%C3%A1tica_de_hist%C3%B3ria_caminhos_entrecruzados_na_contemporaneidade).

Wanderley, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk. Prefácio. Em *Ensino de História e Historiografia Digital*. Curitiba: CRV, 2021.

#### Referência para citação:

Barbosa, Roberta Martinelli e. “A cidade do Rio de Janeiro (1808-1850) em dois tempos: uma proposta de mapa digital interativo para o ensino de História na educação básica”. *Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past*, n.º 14 (2022): 57-87.