



Fábio da Silva Costa

**CONTRA O NEGACIONISMO:
Ensino de história através de charges**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da PUC-Rio.

Orientadora: Juçara da Silva Barbosa de Mello

Rio de Janeiro, 27 de setembro de 2024



Fábio da Silva Costa

**CONTRA O NEGACIONISMO:
Ensino de história através de charges**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Prof^a. Juçara da Silva Barbosa de Mello
Orientadora
Departamento de História – PUC-Rio

**Prof. Mario Angelo Brandão de
Oliveira Miranda**
Departamento de História – PUC-Rio

Prof. Daniel Pinha Silva
Departamento de História – UERJ

Rio de Janeiro, 27 de setembro de 2024

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

Fábio da Silva Costa

Graduou-se em História pelas Faculdades Integradas Simonsen 2003. Cursou Pós-Graduação “Lato Sensu” – Especialização em História do Brasil pela Universidade Cândido Mendes. Atua como professor regente de turma, na Rede Estadual do Rio de Janeiro desde 2007 e na rede privada desde 2004.

Ficha Catalográfica

Costa, Fábio da Silva

Contra o negacionismo : ensino de história através de charges / Fábio da Silva Costa ; orientadora: Juçara da Silva Barbosa de Mello. – 2024.

113 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2024.

Inclui bibliografia

1. História – Teses. 2. Negacionismo. 3. Desinformação. 4. Ensino de história. 5. Charges. 6. Belmonte. I. Mello, Juçara da Silva Barbosa de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de História. III. Título.

CDD:900

Agradecimentos

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.”

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade concedida de ter sobrevivido aos 12 dias de internação por COVID-19 e ter conseguido chegar até este mestrado.

Agradeço imensamente à minha esposa e companheira de vida, Sílvia Helena Machado, por toda paciência e pelos incentivos, acreditando em mim, especialmente nos momentos em que eu fraquejava.

À minha filha, Júlia Machado Costa, por ser minha inspiração e maior incentivo para seguir adiante.

Aos meus pais, Letícia de Lima Ferreira da Silva Costa e Nelson Lage da Costa, por todo o seu amor e incentivo, por terem me educado e por terem provido minha formação com muito suor.

Ao meu querido irmão Flávio da Silva Costa, por ter sido um confidente e um incentivador nas horas mais difíceis.

Aos meus amados avós Theodora Ferreira da Silva (in memoriam) e João Baptista da Silva (in memoriam), que, ao mudarem a vida de minha mãe, transformaram para sempre a nossa história de vida. Sem eles, nada disso seria possível. Espero um dia poder agradecer-lhes e abraça-los novamente.

Agradeço imensamente à minha Orientadora, tão dedicada, atenciosa, zelosa e competente, a professora Dra. Juçara da Silva Barbosa de Mello, que acreditou em mim e neste trabalho e me conduziu com sua orientação de forma muito

profissional, tornando este trabalho uma realidade, com suas intervenções sempre pontuais e pertinentes, desde a disciplina Seminário de Pesquisa. A você, Juçara, meu muito obrigado por acreditar neste trabalho e ajudar a viabilizá-lo.

Ao coordenador do ProfHistória da PUC-Rio, professor doutor Maurício Barreto Alvarez Parada, pelas excelentes aulas de Teoria da História e por sua grande capacidade de ouvir seus alunos, pelo aceite para compor a banca examinadora e por suas colaborações para a melhoria deste trabalho.

Ao professor doutor Daniel Pinha por ter aceitado compor a banca examinadora e por suas colaborações para a melhoria do trabalho.

Aos demais professores doutores deste Mestrado Profissional em Ensino de História: Adrianna Cristina Lopes Setemy de Santis, Crislayne Alfagali, Patrícia Coelho e ao professor da disciplina eletiva externa em Comunicação, Marcelo Alves.

Agradeço também ao secretário do Departamento de Pós-Graduação em História da PUC-Rio, André Bastos, sempre tão disposto e gentil em atender e sanar as dúvidas.

Minha gratidão também aos meus queridos diretores das escolas em que leciono: professora Dorileia Bastos da Rosa, sempre muito compreensiva com as minhas demandas, disposta a ajudar e a incentivar no que precisei; frei Jesus Florencio Izaguirre Roitegui, por todo apoio e oportunidades que me concedeu, bem como ao meu querido coordenador, professor César Bacchim, por acreditar no meu trabalho e enxergar em mim talentos que eu desconhecia.

Aos colegas que dividiram comigo esta jornada do mestrado profissional, em especial, Fábio de Melo e Ricardo, Bruno e ao irmão que o mestrado me deu, Rafael Coelho Bastos, que foi em todas as horas mais que um amigo.

Resumo

Costa, Fábio da Silva; Mello, Juçara da Silva Barbosa de. **“Contra o Negacionismo”, ensino de história através de charges.** Rio de Janeiro, 2024. 113f. Dissertação de Mestrado – Departamento de História. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este trabalho tem por objetivo compreender a gênese da desinformação e do negacionismo, e o crescimento deste fenômeno a partir do advento da era da informação e da expansão das redes, bem como seus impactos no Ensino de História, discutindo possibilidades de Ensino de História através de charges, com destaque para as de Belmonte. A problemática é pertinente, porque, nesta era da informação e das redes, o elemento imagético é predominante no processo de comunicação. Contudo, no de ensino, as imagens ainda tendem a ser utilizadas como ilustração ou reforço, não como fontes históricas ou elemento direcionador da aprendizagem. Assim, buscamos compreender o fenômeno da desinformação e do negacionismo, o modo como os estudantes leem e analisam imagens, sobretudo charges, e pensar de que forma podemos propor um ensino atrativo e atual através delas. Utilizando a metodologia da aula-oficina de Isabel Barca, buscou-se a construção de sequências didáticas sobre os temas relativos a Segunda Guerra Mundial em consonância com o programa da BNCC para o 9º ano do ensino fundamental como produto desta pesquisa. Considerou-se, ao fim da pesquisa que, em um mundo conectado e visualmente atraente, a educação deve buscar ser também visual e a educação midiática deve ser transversal nesse processo, pois possibilita ao estudante adquirir habilidades e competências fundamentais para desenvolver seu senso crítico e não servir de replicador de desinformação e propagador de negacionismos, sendo eles protagonistas de seu aprendizado e não meros receptores de informação e conhecimento, mas, acima de tudo, sujeitos do processo.

Palavras chave

Negacionismo; Desinformação; Ensino de história; Charges; Belmonte;.

Abstract

Costa, Fábio da Silva; Mello, Juçara da Silva Barbosa de. **“Against Denialism”, teaching history through cartoons**. Rio de Janeiro, 2024. 113f. Dissertação de Mestrado – Departamento de História. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This study aims to understand the genesis of disinformation and denialism, and the growth of this phenomenon since the advent of the information age and the expansion of networks, as well as its impacts on History Teaching, discussing possibilities of Teaching History through cartoons, with emphasis on those of Belmonte. The problem is pertinent because, in this age of information and networks, the imagery element is predominant in the communication process. However, in teaching, images still tend to be used as illustrations or reinforcement, not as historical sources or guiding elements for learning. Thus, we seek to understand the phenomenon of disinformation and denialism, the way students read and analyze images, especially cartoons, and think about how we can propose attractive and current teaching through them. Using Isabel Barca's workshop-class methodology, we sought to construct didactic sequences on themes related to the Second World War in line with the BNCC program for the 9th grade of elementary school as a product of this research. At the end of the research, it was considered that, in a connected and visually attractive world, education must also seek to be visual and media education must be transversal in this process, as it allows students to acquire fundamental skills and competencies to develop their critical sense and not serve as replicators of misinformation and propagators of denialism, as they are protagonists of their learning and not mere receivers of information and knowledge, but, above all, subjects of the process.

Keywords

Denialism; Misinformation; Teaching History; Cartoons; Belmonte;

Lista de figuras

Figura 1 –	O pior surdo é aquele que não quer ouvir	61
Figura 2 –	Em 1939 era assim! E agora? — Será assim!	63
Figura 3 –	Você quer brincar na neve?	64
Figura 4 –	Numa casa de caboclo	78
Figura 5 –	O casamento entre Hitler e Stalin	79
Figura 6 –	O “bode expiatório”	87
Figura 7 –	O inferno	91
Figura 8 –	Caim, Caim! Que fizeste dos teus irmãos?	92

Lista de abreviaturas e siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IA	Inteligência Artificial
AEC	Antes da Era Comum

Sumário

1	Introdução	12
2	Negacionismo e desinformação	18
3	Ensino de História através de imagens	41
4	Sequência didática	64
4.1	Sequência didática: combate ao negacionismo e desinformação nas aulas de História através de imagens	73
4.1.1	Sequência didática 1: o nazismo é de esquerda?	73
4.1.1.1	Aula 1: o negacionismo e a desinformação, reconhecimento e técnicas de verificação	73
4.1.1.2	Aula 2: oficina de História: combatendo o negacionismo e a desinformação através de imagens	75
4.1.1.3	Aula 3: estudo de caso: desinformação e seu uso político	76
4.1.1.4	Aula 4: origens dos termos “direita” e “esquerda”	81
4.1.1.5	Aula 5: desmistificando o nazismo	84
4.1.1.6	Aula 6 : marxismo vs. nazismo: uma análise comparativa	86
4.1.2	Sequência didática 2: o Holocausto judeu existiu?	90
4.1.2.1	Aula 1: introdução ao Holocausto	90
4.1.2.2	Aula 2: a vida nos guetos e campos de concentração	94
4.1.2.3	Aula 3: testemunhos de sobreviventes	95
4.1.2.4	Aula 4: Negacionismo do Holocausto	96
4.1.2.5	Aula 5: Memória e responsabilidade	97
5	Conclusão	101
6	Referências bibliográficas	105

A época do humor pelo humor já passou.
Hoje o humor é jornalístico, tem de ser
engajado, de ser quente.
A fase da comunicação pura e simples acabou.
O humor agora é de identificação.
O meu objetivo é a identificação.
Procuro dar o meu recado através do humor.
Humor pelo humor é sofisticação, é frescura.
E nesta eu não tou: meu negócio é pé na cara.
E levo o humorismo a sério.

Henfil, *entrevista: o baixinho sou eu*

1

Introdução

A contemporaneidade é marcada por um fenômeno paradoxal: enquanto vivemos na chamada "era da informação", caracterizada pelo acesso sem precedentes a dados e conhecimentos, assistimos também à proliferação de desinformação, notícias falsas e movimentos negacionistas. Esse paradoxo coloca em xeque a capacidade das sociedades modernas discernirem o verdadeiro do falso, o fato histórico da manipulação, a verdade das falsas afirmações. Nesse contexto, o ensino de História enfrenta desafios significativos, especialmente no que tange à construção de uma compreensão crítica dos eventos passados e sua adequada interpretação histórica.

O negacionismo, apesar de não ser um fenômeno novo, ganhou, com o avanço da tecnologia e das redes de informação, novas proporções e características específicas na era digital. Originalmente, movimentos negacionistas surgiram como tentativas de reescrever ou apagar eventos históricos, como o Holocausto, em prol de interesses ideológicos ou políticos. Porém, com o avanço da tecnologia e a popularização das redes sociais, essas narrativas encontram um ambiente propício para sua disseminação, atingindo um público muito mais amplo e diversificado, muitas vezes encontrando terreno fértil em teorias conspiratórias e discursos de políticos com intenções duvidosas. Nesse cenário, o negacionismo deixa de ser prática isolada para se tornar fenômeno global, com implicações profundas na forma como a história é ensinada e compreendida.

Toda essa disseminação de desinformação é, em grande parte, facilitada pela própria estrutura das redes sociais, que favorece o fluxo de conteúdos com forte apelo emocional, muitas vezes à custa da veracidade. O fenômeno se intensifica com o surgimento da pós-verdade, conceito que descreve uma situação em que os fatos objetivos têm menos influência na formação da opinião pública do que apelos emocionais e crenças pessoais. A pós-verdade, portanto, não apenas desafia o ensino de História, mas também a própria noção de realidade compartilhada, fundamental para a construção de uma memória coletiva e para o exercício da cidadania.

Vivemos em uma época em que a comunicação visual tem se tornado a principal forma de expressão e troca de informações. Não é um fenômeno abrupto, resulta de um processo histórico, que vem se intensificando desde o advento da fotografia, no século XIX, passa pelo desenvolvimento do cinema e da televisão e culmina na revolução digital do final do século XX e início do século XXI. Na era atual, marcada pela ubiquidade das redes sociais e dos dispositivos móveis, o visual não é apenas um complemento à comunicação verbal e escrita, mas muitas vezes a substitui, assumindo papel central na construção de significados e na transmissão de ideias.

A popularização das redes sociais exemplifica claramente essa mudança. As plataformas mais populares atualmente são essencialmente visuais, imagens e vídeos não apenas predominam, mas são o principal meio de comunicação. O impacto dessa transformação é evidente: em uma sociedade onde o tempo de atenção é cada vez mais limitado e as informações são consumidas de maneira rápida e fragmentada, as imagens têm uma capacidade singular de condensar e transmitir informações complexas de maneira imediata e acessível.

A preferência pelo visual não se restringe às redes sociais, permeia praticamente todos os aspectos da vida cotidiana, desde a publicidade até a educação. Em geral, as pessoas estão mais inclinadas a consumir conteúdo visualmente atraente, o que molda não apenas o modo como as informações são apresentadas, mas também como são interpretadas e compreendidas. Imagens têm o poder de evocar emoções, criar narrativas e, muitas vezes, influenciar percepções de forma mais imediata e visceral do que textos escritos.

A ideia de que uma imagem pode ser considerada um gênero textual é central para entender sua importância na contemporaneidade. Diferente do texto escrito, que exige uma leitura linear e sequencial, a imagem pode ser “lida” instantaneamente, permitindo uma apreensão imediata de seu conteúdo. No entanto, essa “leitura” não é superficial, pois as imagens carregam camadas de significado, símbolos e códigos culturais que precisam ser decodificados pelo observador. Isso é especialmente relevante no contexto educacional, em que a alfabetização visual — a capacidade de interpretar e criticar imagens — torna-se uma competência essencial.

Na educação, especialmente no ensino de História, as imagens não são meramente ilustrativas, são fontes primárias e secundárias de informação, que ajudam a contextualizar e concretizar conceitos abstratos. Por exemplo, fotografias de eventos históricos, mapas, pinturas e, como este estudo destaca, charges, oferecem aos alunos uma maneira de visualizar o passado, estabelecendo conexões mais tangíveis com os temas abordados.

O mundo contemporâneo é dominado por narrativas visuais que ultrapassa a barreira da língua e pode ser rapidamente difundida e compreendida em diferentes culturas. Assim, tem-se uma oportunidade única para o ensino de História. Em uma época em que o texto escrito, sobretudo em sua forma mais extensa e analítica, pode enfrentar resistência de estudantes acostumados a consumir informação de forma fragmentada e visual, as imagens — e, particularmente, as charges — emergem como recurso pedagógico eficaz.

As charges, em especial, têm uma vantagem significativa: combinam arte, crítica social e humor para oferecer uma interpretação dos eventos e fenômenos sociais. Ao utilizarem a linguagem visual para fazer comentários satíricos sobre a realidade, as charges são capazes de captar a atenção dos alunos de maneira imediata, facilitando a discussão sobre temas complexos e muitas vezes controversos. Elas servem como uma ponte entre o passado e o presente, permitindo que os alunos vejam os paralelos entre diferentes períodos históricos e questões contemporâneas.

Além disso, o uso de charges no ensino de História promove o desenvolvimento de habilidades críticas, como interpretação de simbolismos, análise de contextos e identificação de vieses. Essas são competências fundamentais em um mundo no qual a desinformação e o negacionismo se espalham rapidamente através de meios visuais.

No entanto, a transição para um mundo mais visual e imagético não é isenta de desafios, pois a facilidade com que as imagens podem ser manipuladas e retiradas de contexto torna-se terreno fértil para desinformação. No ambiente digital, em que uma imagem pode viralizar em minutos, é crucial que os educadores ensinem os alunos não apenas a interpretar imagens, mas também a questioná-las criticamente. Nesse sentido, a capacidade de verificar a autenticidade de uma

imagem e compreender o contexto em que foi produzida e difundida é uma habilidade essencial para navegar na paisagem informacional contemporânea.

Portanto, ao abordar o ensino de História através de charges, este trabalho, além de reconhecer a centralidade da imagem na comunicação moderna, busca ainda instrumentalizar os educadores para que eles possam utilizar tal recurso de maneira eficaz e consciente. A alfabetização visual, aliada a uma compreensão crítica das imagens, emerge como uma das principais estratégias para combater o negacionismo e a desinformação no ensino de História.

Diante desse cenário, é imperativo repensar, cada vez mais, as metodologias de ensino de História, buscando encontrar estratégias que possam combater o negacionismo e a desinformação de maneira eficaz, desenvolvendo uma consciência crítica nos estudantes e ajudando a construir um ensino digital para as novas gerações, que já nascem inseridas nessa nova realidade cada vez mais virtual. Uma dessas estratégias reside no uso de imagens, especialmente aquelas que combinam arte e crítica social, como as charges, que, por seu caráter sintético e satírico, são ferramentas poderosas para provocar reflexão e estimular o pensamento crítico. Elas condensam em uma única imagem complexas relações de poder, ideologias e eventos históricos e, assim, facilitam a compreensão de temas os quais, de outra forma, poderiam parecer distantes ou abstratos para os estudantes.

A escolha de Belmonte, um dos mais influentes chargistas brasileiros do início do século XX, em um contexto histórico marcado por profundas mudanças políticas e sociais no Brasil e no mundo, ele produziu grande parte de sua obra durante a Era Vargas (1930-1945), um período de forte centralização do poder e de políticas nacionalistas, e foi um cronista visual ativo, em face das informações que vinham da Europa durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Como foco deste estudo se justifica pela relevância de sua obra no contexto histórico brasileiro e mundial, com destaque para sua cobertura em relação aos temas ligados ao período que antecede a Segunda Guerra Mundial e seu percurso.

Belmonte, um dos principais chargistas da época, trabalhou em um cenário de transformações políticas globais, como o avanço do fascismo, do nazismo e do comunismo, e em um Brasil que oscilava entre o autoritarismo interno e a pressão externa para adotar uma postura no conflito mundial. As suas charges, publicadas no jornal Folha da Noite, eram uma forma de comentário incisivo sobre os eventos

da Segunda Guerra Mundial, especialmente a partir do momento em que o Brasil entrou formalmente na guerra do lado dos Aliados.

Suas charges comentam os acontecimentos de sua época e dialogam com questões universais, tornando-se um recurso didático valioso para o Ensino de História. Ao utilizar o humor e a ironia, Belmonte conseguiu capturar a essência de seu tempo, por isso oferece aos educadores uma ferramenta única para engajar os alunos e promover uma análise crítica dos eventos históricos. Durante a guerra, Belmonte usou suas charges para criticar o nazismo, o fascismo e as políticas totalitárias. Ele desenhou personagens como Hitler e Mussolini de forma caricata, muitas vezes ridicularizando-os e destacando as incoerências e brutalidades dos regimes que lideravam.

Neste trabalho, será proposta uma investigação sobre como o Ensino de História pode ser potencializado pelo uso de charges, abordando de maneira criativa e eficaz os desafios impostos pelo negacionismo e pela desinformação. No segundo capítulo, explora-se o surgimento do negacionismo, suas raízes históricas e como ele se relaciona com o processo de desinformação. Será discutido como a “era da informação”, paradoxalmente, facilitou a disseminação de notícias falsas e como as redes sociais amplificaram o alcance dessas narrativas. Além disso, o conceito de pós-verdade será abordado, destacando o paradoxo entre a abundância de informações e o aumento da desinformação.

No terceiro capítulo, a ênfase recai sobre o Ensino de História por meio das imagens. Discute-se a importância das imagens na sociedade contemporânea, quando a visualidade assume papel central na comunicação. As redes sociais, com seu foco em imagens e vídeos, exemplificam como a imagem pode representar uma ideia, sendo, portanto, um gênero textual por si só. Especificamente, analisa-se o potencial das charges como ferramentas pedagógicas, com destaque para o trabalho de Belmonte, cujas obras serão trabalhadas para demonstrar como o humor pode ser utilizado para ensinar História de maneira crítica e engajante.

Finalmente, no quarto e último capítulo, serão apresentadas duas sequências didáticas, demonstrando-se como o uso de charges pode ser integrado ao currículo de História. Essas sequências têm como objetivo não apenas transmitir conhecimento histórico, mas também desenvolver nos alunos a capacidade de

analisar criticamente as informações e refletir sobre o contexto em que as imagens foram produzidas.

Este estudo, portanto, não se limita a uma análise teórica, mas busca oferecer contribuições práticas para o Ensino de História, em um contexto no qual a verdade histórica é cada vez mais desafiada por forças que buscam distorcer e manipular os fatos. Ao final, espera-se que esta dissertação sirva como recurso para educadores, oferecendo novas perspectivas e ferramentas para enfrentar os desafios do Ensino de História na “era da informação”.

2

Negacionismo e desinformação

O movimento conhecido pelo nome de “era da informação” impôs grandes transformações à humanidade. Seu início se deu há algumas décadas, especificamente com o advento da Internet, que surgiu de um projeto de pesquisa militar posto em prática no período da Guerra Fria. O projeto, capitaneado pelos Estados Unidos no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, foi denominado Advanced Research Projects Agency (ARPA).¹ Segundo Castells (2000):

O conceito de "Era da Informação"² é central para o pensamento moderno. Ela permeia não apenas os estudos de mídia e comunicação, mas também grande parte de quase duas décadas na disseminação pública da tecnologia da Internet, na investigação sociológica, nos negócios, no marketing e até nas políticas públicas. A suposição social comum é que estamos diretamente situados na Era da Informação e que tudo mudou por causa dela (Castells, 2000; Haddon; Paul, 2001 *apud* Mohammed, 2012, p 1, tradução nossa).

Todas essas mudanças às quais a citação faz referência, mesmo que de forma implícita, remetem a um conjunto de elementos que alteraram profundamente o modo como a humanidade se percebe e percebe o espaço ao seu redor, bem como todas as relações interpessoais e seu modo de agir, conviver e estabelecer as relações mais diversas, passando por transformações no modo de consumir produtos, serviços, lazer, entretenimento, conhecimento e informação e especialmente no modo como se aprende. Essas transformações estão diretamente relacionadas à disseminação e à ampliação do acesso que a humanidade tem à tecnologia, ampliado enormemente nas últimas três décadas.

Entretanto, apesar de todos os avanços visíveis, essa “era da informação” trouxe, além da aparente doçura e uma infinidade de benefícios e facilidade visíveis, proporcionada por todas as inovações próprias de seu tempo, um amargor no fundo da garganta de todos aqueles que pensam e estudam tais transformações. É o que nos diz Mohammed (2012) quando explicita que ela nos lançou em um profundo,

¹ O QUE é ARPANET? **Internet**, [s. l., 20--]. Disponível em: <https://sites.google.com/site/sites-record/o-que-e-arpanet>. Acesso em: 15 nov. 2022.

² Um dos principais expoentes desta tese sobre a sociedade da informação é Daniel Bell. Sua principal obra sobre o tema é: BELL, Daniel. **The coming of post industrial society: a venture in social forecasting**. New York: Basic Books, 1973.

“[...] paradoxo de crescente ignorância em meio a informações crescentes e que podem muito bem ser uma das questões definidoras de nosso tempo [...]” (Mohammed, 2012, p 1, tradução nossa). O paradoxo se deve ao fato de a internet ter se tornado um abarrotado de informações que muitas vezes acabam por desinformar e afastar as pessoas do conhecimento científico e da racionalidade, conquistadas a duríssimas penas ao longo da história. Esse processo tem impactado enormemente o modo como a relação ensino-aprendizagem ocorre, como também múltiplas outras esferas da sociedade. Sobre essa dinâmica Michael J. Smithson (2008) afirma:

A cultura intelectual ocidental é predominantemente focada em banir ou reduzir a ignorância, e associações negativas com a ignorância são o padrão, muito embora isso não seja assim na vida social cotidiana. Metáforas comum para a ignorância são geralmente negativas. Por exemplo, ignorância é cegueira e conhecer é ver. Ou conhecimento é poder; ignorância é desamparo e impotência. Algumas das melhores ilustrações de esmagador viés negativo para a incerteza e a ignorância nas ciências humanas ocorrem na literatura, na psicologia e na comunicação. (Smithson , 2008, p. 216, tradução nossa).

Podemos, então, pensar no paradoxo como um tipo de figura retórica. Etimologicamente, “paradoxo” vem do grego *para*, que significa oposto a, ou contrário a; e *doxa*, que significa opinião. O vocábulo significa, segundo o *Novo dicionário da língua portuguesa*:

[Do gr. *parádoxon*, pelo lat. *paradoxon*.] S. m. **1.** Conceito que é ou parece contrário ao comum; contrassenso, absurdo, disparate [...] **2.** Contradição, pelo menos na aparência [...] **3.** *Filos.* Afirmação que vai de encontro a sistemas ou pressupostos que se impuseram, como incontestáveis ao pensamento. [cf. *aporia* e *antinomia*.] (Paradoxo, 1975).

Desta forma, essa “era da informação” demonstrou-se, paradoxalmente, “desinformante”, dentro da lógica do que Mohammed (2012, p. 4) chamou de “Epistemologia da Ignorância”. Esse processo epistemológico constituiu-se como parte de um projeto de manutenção e perpetuação de estruturas muito maiores, que acabam por romper com a lógica do que se imaginou que seria essa “era da informação”. Assim, a ausência, a distorção e a incerteza acabam rompendo com o que se espera de uma sociedade informada e, conforme podemos observar em Mohammed (2012), o excesso de informação pode ter criado esse efeito colateral, como um remédio que envenena o ser que o consome em excesso ou em uma dose maior do que lhe foi prescrito.

Toda essa enxurrada de informações disponíveis, ao mesmo tempo que

deveria nos impulsionar a um pensar crítico, ou pelo menos é o que se esperava que pudesse fazer, acabou, ao longo do tempo, levando-nos a uma ignorância seletiva, até deliberada em certa medida, como se o excesso de ideias amplamente divulgadas pelas estruturas criadas como impulsionadoras do fenômeno tivesse tido como resultado uma espécie de incerteza. Isso acaba sendo utilizado como ferramenta dos mais diversos grupos, pois se presta aos mais diversos fins, em sua maioria, nada positivos. Essa dinâmica é parte do desafio imposto à atualidade e comprova a paradoxal relação entre informação e ignorância, ou desinformação.

Segundo Hanley e Munoriyarwa (2021), existe atualmente um “ecossistema de notícias falsas” e de “desordem da informação” (Hanley; Munoriyarwa, 2021, p. 157, tradução nossa), algo que aflige muito o mundo atualmente. Toda essa desinformação acabou encontrando na internet um campo vasto e, apesar de não serem novidade na história da humanidade, ganhou um campo ainda mais fértil nas redes sociais de comunicação, nas quais o instantâneo e o imediato funcionam como fator de ampliação do alcance de notícias falsas e de desinformação, divulgadas para os mais diversos fins. Dessa forma, a tecnologia poderia ser apontada como elemento chave da dinâmica paradoxal entre a “era da informação” e a realidade de desinformação e ignorância em que parte da humanidade encontra-se imersa. Será que esse remédio se transformou em veneno e dele pereceremos?

A lista de reações adversas originadas do excesso de informações, ampliada pela internet e pelo uso da ignorância é imensa, a começar por intrigas políticas das mais diversas, observadas com vastidão de provas, desde as eleições de Donald Trump, em 2016, nos Estados Unidos, e ganhando atual destaque, especialmente nas últimas eleições de 2022 no Brasil, passando por notícias falsas de diferentes conteúdos e assuntos. Todos os tipos de extremismos políticos e religiosos, além de teorias conspiratórias das mais variadas correntes, perfis falsos, utilizados para inúmeras finalidades, das lícitas às ilícitas, propagação de preconceitos raciais, de gênero, dentre outras, que envenenam a sociedade e alimentam o paradoxo da “era da informação”.

Essa relação, cada vez mais íntima e atual, entre a retórica da desinformação e a ignorância deliberada, impulsionada pelas redes sociais e até mesmo por uma sensação de impunidade daqueles que a propagam, bem como pelo dinamismo da internet, encontra um interessante paralelo em Proctor (2008), que afirma:

A ignorância tem muitos substitutos interessantes e se sobrepõe de inúmeras maneiras seja como *segredo, estupidez, apatia, censura, desinformação, fé e esquecimento*, todos os quais são viciados em ciência. A ignorância se esconde nas sombras da filosofia e é desaprovada na sociologia, mas também aparece em uma grande quantidade de retórica: não é desculpa, é o que não pode te machucar, é felicidade. A ignorância tem um história e uma complexa geografia política e social, ela desempenha um papel estranho e interessante que vale a pena explorar (Proctor, 2008a, p. 2, tradução nossa).

Auxiliando-nos nessa análise, podemos tomar como referência a obra de Gomes e Dourado (2019) que aborda mais modernamente a questão, ao afirmar que essa era se apresenta naturalmente paradoxal, justamente pelo excesso de informação a que todos nós estamos constantemente expostos. Isso possui um aspecto mais amplo, no qual:

A vida digital comporta possibilidades nunca experimentadas no território da contrafação de narrativas factuais, sobretudo, porque acrescenta a esta atividade uma capacidade sem precedentes de alcance na disseminação de conteúdo falso e uma velocidade antes impensável de propagação. Sem mencionar a facilidade na produção de conteúdo, as possibilidades de distribuição extremamente segmentada para o público-alvo, a capacidade de exposição inadvertida das pessoas nos smartphones, a extrema maleabilidade e reprodutibilidade dos materiais digitais (Gomes; Dourado, 2019, p. 36).

Sistematizando melhor essa análise e todos os sistemas implícitos no conjunto de elementos abordados, é necessário mencionar novamente a Agnotologia, de Robert Proctor (2008), em que o autor apresenta diversas questões ligadas à produção da ignorância, bem como toda a seletividade existente na divulgação da informação, de modo a demonstrar que a manipulação da informação é algo deliberado:

Vivemos na era da ignorância e é importante entender como isso aconteceu e por quê. Nosso objetivo aqui é explorar como a ignorância é produzida ou mantida em diversos ambientes, por meio de mecanismos como negligência deliberada ou inadvertida, sigilo e supressão de documentos ou sua destruição, tradição inquestionável e miríades de formas inerentes (ou evitável) seletividade cultural-política. A Agnotologia é, portanto, o estudo da ignorância, com foco em um conhecimento que poderia ter sido, mas não foi, ou deveria ser, mas não é [...] (Proctor, 2008b, p. vii, tradução nossa).

A afirmação paradoxal de Proctor contrasta enormemente com a ideia de uma “era da informação”, pois suas marcas mais visíveis estão mais na ignorância transmitida do que na sua oposição, ou seja, na capacidade de divulgar verdade e conhecimento. Como o autor mesmo nos diz, “[...] a ignorância satura e define nosso mundo” (Proctor, 2008b, p. viii, tradução nossa). Um exemplo evidente dessa saturação pode ser observado no teor das campanhas políticas durante as eleições

para o cargo de presidente do Brasil, em 2022, na qual, por cerca de um mês, a campanha do candidato vencedor se ocupou, quase predominantemente, em desmentir a enxurrada de desinformação divulgada pela campanha adversária³. Outro exemplo, nem tão distante no tempo foram as infundáveis teorias conspiratórias quando da eclosão da pandemia de COVID-19. Ainda sobre a ignorância e seu papel, Proctor (1984) abre seu capítulo sobre a Agnotologia citando Pynchon:

Muitas vezes não temos consciência do escopo e da estrutura de nossa ignorância. Ignorância não é apenas um espaço em branco no mapa mental de uma pessoa. Tem contornos e coerência, e por tudo que eu sei e regras de operação também. Então, como corolário da escrita sobre o que sabemos, talvez devêssemos acrescentar familiarizando-nos com nossa ignorância (Pynchon, 1984 *apud* Proctor, 2008a, p. 1 tradução nossa).

Tal afirmação responde bem aos usos e contornos aos quais a ignorância tem submetido a informação e o conhecimento, sendo ela por vezes mais sedutora aos que a recebem e aparentemente mais coerente que a própria verdade, quer por refletir as próprias convicções daqueles que a recebem, quer por se construir como instrumento de propaganda sobre algum tema, portanto meticulosamente pensado para esse fim. A ignorância é acima de tudo um ato de seleção do que se quer e mais ainda do que não se quer compreender.

Ainda diante dessa lógica paradoxal e complementando-a, recorreremos às palavras de Umberto Eco (1932-2016), que, em junho de 2015, ao receber o título de doutor *honoris causa* em Comunicação e Cultura na Universidade de Turim (Itália), discursou dizendo que: as redes sociais haviam dado voz a uma “legião de imbecis”, antes restrita a “um bar e depois de uma taça de vinho, sem prejudicar a coletividade” (Redes [...], 2015). Afirmou ainda que “eles [os imbecis] eram imediatamente calados, mas agora eles têm o mesmo direito à palavra de um Prêmio Nobel” (Redes [...], 2015) e que “o drama da Internet é que ela promoveu o idiota da aldeia a portador da verdade” (Redes [...], 2015).⁴

³ BRAGA, Juliana. PT teme inundação de *fake news* contra Lula às vésperas do segundo turno. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20. out. 2022. Painel. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/painel/2022/10/pt-teme-inundacao-de-fake-news-contralula-as-vesperas-do-segundo-turno.shtml>. Acesso em: 15 nov. 2022.

⁴ REDES sociais deram voz a legião de imbecis, diz Umberto Eco. **Terra**, São Paulo, 11 jun. 2015. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/redes-sociais-deram-voz-a-legiao-de-imbecis-diz-umberto-eco,6fc187c948a383255d784b70cab16129m6t0RCRD.html>. Acesso em: 15 nov. 2022.

Desta maneira, segundo Eco, a internet teria sido um trampolim para que discursos, antes relegados ao privado e a arroubos étlicos ganhassem espaço e para além de espaços, ganhassem a possibilidade de divulgação massiva e imediata, atingindo um número incontável de pessoas que, se não tinham as mesmas ideias, ao menos simpatizavam com elas; se as tinham anteriormente, ao menos as traziam guardadas em seu íntimo. Assim, cria-se um fenômeno quase global de identificação coletiva, justificando o que se chama atualmente de influenciador digital.

Justificando ainda tal uso da ignorância e seus vultos nos últimos tempos, basta retornarmos ao exemplo mencionado acima, da pandemia de COVID-19, em que os grupos sinofóbicos utilizaram a pandemia para divulgar teorias conspiratórias sobre uma possível culpabilidade dos chineses. A culpa residiria ora na propagação do vírus, de forma natural em um mercado de alimentos em Wuhan⁵, ora de forma deliberada, em um laboratório de pesquisas ou, mais ainda, durante o período de vacinação contra a doença, em que grupos antivacina afirmavam que as vacinas teriam os efeitos mais esdrúxulos naqueles que decidissem se vacinar. Assim, em falas proferidas na mídia por um dirigente políticos de alto escalão do governo brasileiro, chegou-se ao ponto afirmar a existência de uma suposta relação entre a vacina e o contágio por HIV⁶ ou, de forma ainda mais surpreendente, que a vacina geraria uma espécie exótica e impossível de metamorfose réptil⁷ em quem dela fizesse uso.

Uma matéria jornalística de Caroline Mazzonetto, publicada no site do Instituto Butantan, em 19 de março de 2023, sob o título “O que é negacionismo e por que ele atrasa a evolução do conhecimento; ciência avança com dúvida e questionamento, não com negação”, nos ajuda a compreender a profundidade do problema e o quanto ele pode nos afetar. A matéria cita pesquisas feitas sobre a

⁵ NOVOS estudos na 'Science' reforçam mercado de Wuhan como origem do primeiro caso de Covid-19. **G1**, Rio de Janeiro, 27 jul. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2022/07/27/novos-estudos-na-science-reforcam-mercado-de-wuhan-como-origem-do-primeiro-caso-de-covid-19.ghtml>. Acesso em: 15 nov. 2022.

⁶ BOLSONARO reproduziu alegações de site negacionista ao relacionar Aids a vacinas da covid; entenda. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 25 ago. 2022. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/bolsonaro-reproduziu-alegacoes-de-site-negacionista-ao-relacionar-aids-a-vacinas-da-covid-entenda/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

⁷ BOLSONARO sobre vacina da Pfizer: ‘Se você virar um jacaré, é problema seu’. **Isto É**, São Paulo, 18 dez. 2020. Disponível em: <https://istoe.com.br/bolsonaro-sobre-vacina-de-pfizer-se-voce-virar-um-jacare-e-problema-de-voce/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

temática da COVID e demonstra o quanto o negacionismo interfere profundamente na sociedade:

Pesquisadores da Universidade de Jena, na Alemanha, investigaram o negacionismo pandêmico após a primeira onda de Covid-19, em maio de 2020. Eles compararam os padrões de discordância sobre origem, disseminação e capacidade de infecção do vírus SARS-CoV-2 e o risco pessoal causado pela doença entre leigos e especialistas. Dois grupos do público-geral se destacaram: os desdenhosos (8%), caracterizados por uma avaliação de baixo risco da doença, baixo cumprimento das medidas de restrição e desconfiança nos políticos; e os duvidosos (19%), que tinham como características baixa reflexão cognitiva, alta incerteza para distinguir afirmações verdadeiras de falsas e alto consumo de mídia social. Os cientistas concluíram que o negacionismo na pandemia não podia ser vinculado a um único padrão psicológico, mas era definido por duas atitudes: muita confiança nas teorias de conspiração sobre o novo coronavírus, e pouca confiança na complexidade do conhecimento sobre a doença. [...] A pesquisa **Confiança na ciência no Brasil em tempos de pandemia**, do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Comunicação Pública da Ciência e da Tecnologia (INCT-CPCT), entrevistou 2.069 pessoas maiores de 16 anos entre agosto e outubro de 2022. O estudo mostrou que 27% das pessoas que negam a existência das mudanças climáticas também se recusam a vacinar seus filhos – uma proporção muito maior do que a média geral (8%). Para os pesquisadores, esse resultado é “um indício preocupante de que as campanhas de desinformação podem ter criado terreno fértil para o surgimento de um grupo de pessoas adeptas de teorias da conspiração em geral”. Eles lembram que o fenômeno já foi observado nos Estados Unidos, mas que no Brasil essa correlação entre diferentes negacionismos ainda não havia sido observada (Mazzonetto, 2023).⁸

Ambas as análises corroboram essa noção, já nítida, do quanto ideias negacionistas encontram terreno fértil para se difundirem, afetando a sociedade em nível mundial. O alastramento da ignorância e da desconfiança na ciência, aliado a um uso das redes de forma deliberada no sentido de desinformar, compõem a receita ideal para uma sociedade vulnerável, não só às ideias, mas em nível de saúde pública global.

Recorrendo novamente a Proctor (2008), podemos nos aprofundar em como a ignorância rege e até mesmo dita certas regras e tendências na “era da informação”. Dessa maneira:

O foco aqui é na ignorância – ou dúvida ou incerteza – como algo que é feito, mantido e manipulado por meio de certas artes e ciências. A ideia é uma que facilmente se presta à paranóia: a saber, que certas pessoas não querem que você saiba certas coisas, ou trabalharão ativamente para organizar dúvida ou incerteza ou desinformação para ajudar a manter (sua) ignorância. Eles sabem, e podem ou não querer que você saiba que eles sabem, mas você não devem estar a par do segredo. Esta é uma ideia pouco explorada por filósofos, que a ignorância não deve ser vista como uma simples omissão ou lacuna, mas sim como uma produção ativa. A ignorância pode ser um mecanismo ativo precisava fazer parte de um plano

⁸ Os artigos científicos e os relatórios das pesquisas estão citados nas referências bibliográficas.

deliberado (Proctor, 2008a, p. 8, tradução nossa).

Assim sendo, a ignorância acaba por alimentar algo como uma teoria da conspiração generalizada, que encontra terreno fértil nas redes e se apresenta como verdadeira e até, em alguns momentos, apresenta-se como científica. Tais mecanismos de disseminação de ignorância têm se demonstrado muito mais eficazes que qualquer tentativa de desmentir o que é transmitido. Mas a questão a ser levantada é, por que isso acontece? Por que, na “era da informação”, é a desinformação que ganha a queda de braço? Por que a mentira tem sido mais proeminentemente divulgada do que a verdade nesse contexto? Por que a ignorância se propaga tanto quanto o conhecimento, ou até mais exitosamente?

Conforme apresentado ao longo desta exposição, a internet e o advento da tecnologia de comunicação instantânea e de massa tinham como ideia inicial ajudar a sociedade a avançar quanto aos aspectos informacionais e de integração, mas, ao contrário do que se tem notado, ocorre o inverso. Para longe de querer promover uma demonização das redes ou de seus usos, desejamos aqui compreender de que modo chegamos à situação a que chegamos e como corrigir certos aspectos que têm contribuído para agravar o quadro observado.

Para auxiliar essa compreensão, pode-se tomar como referência a ideia de Hanley e Munoriyarwa (2021, p.172, tradução nossa):

À medida que olhamos para o futuro, tanto do ponto de vista técnico quanto social, não há indicação de que a criação, disseminação e consumo de desinformação cessarão. Para criar sociedades resilientes, os estados devem aumentar a confiança nas instituições públicas, trabalhar em conjunto com as mídias sociais e plataformas de notícias para garantir transparência e reportagens de qualidade sem infringir as liberdades de expressão, bem como reforçar a conscientização da sociedade para fornecer uma base para notícias de qualidade consumo.

Dessa forma, precisamos urgentemente repensar a maneira como a sociedade interage através desses novos espaços sociais criados através das redes sociais e da internet. Para além de estudos sobre esses espaços e sobre a forma como eles agem no processo de interação humana, é necessário um sério debate sobre o estabelecimento de mecanismos de regulação da internet e da mídia, que precisam ser discutidos com seriedade, sem que haja paixões nem especulações políticas sobre seus processos de construção.

Além disso, é extremamente necessário que se repense o papel da ignorância numa “era da informação”, é fundamental que nos debrucemos sobre esse paradoxo

que se abre sobre nossos pés e que não parece ter fim. O remédio para o obscurantismo que se conjecturou ser a informação e conhecimento, tornou-se, na verdade, seu veneno, que, dia após dia, vai fazendo “vítimas” nos mais diversos campos. A ciência e a pesquisa científica séria precisam cumprir o seu papel, as instituições públicas e privadas precisam divulgar com seriedade as informações, para além da propaganda. O jornalismo profissional precisa rever seu papel nesse contexto, pois o monopólio da informação hoje não existe mais e a notícia é, muitas das vezes, apenas uma postagem qualquer no *feed*⁹ de alguma rede social rolada em alguns segundos por um usuário que não é mais leitor, mas um mero consumidor de conteúdo instantâneo.

Nesta toada desinformante e paradoxal, observa-se, de forma bem ruidosa no mundo atual, um crescente processo de negação de conceitos, elementos e fatos históricos já consagradamente estudados e comprovados. Observa-se ainda um processo cada vez mais aguerrido de disputas de narrativas sobre variados temas, especialmente devido à forte exposição dos estudantes a informações muito diversas, cujas fontes são, de modo geral, bastante duvidosas. Informação e desinformação convivem e os exemplos, e especialmente suas consequências, apresentam-se cada vez mais danosas. Diante desse contexto, fica evidente o crescimento de discursos negacionistas sobre assuntos já amplamente debatidos e referenciados. Como exemplo, podemos tomar uma matéria jornalística publicada pelo site de notícias da BBC cujo título é: “O que defendem os negacionistas do Holocausto, no centro de polêmica envolvendo Mark Zuckerberg”, publicado em 20 julho 2018:

O Holocausto, a tentativa da Alemanha nazista de exterminar judeus europeus durante a Segunda Guerra Mundial, nunca aconteceu. É o que pensam os "negacionistas do Holocausto", que rejeitam a ideia de que a Alemanha nazista sistematicamente aniquilou judeus durante a Segunda Guerra, como explicou à BBC a historiadora Deborah Lipstadt, da Emory University, dos Estados Unidos. Eles afirmam que os nazistas não assassinaram seis milhões de judeus, que a noção de que havia câmaras de gás para matar em massa é um mito, e que qualquer morte de judeus ocorrida sob o domínio nazista foi resultado da guerra e não de uma perseguição sistemática e assassinato em massa organizado pelo Estado", disse Lipstadt. Alguns até afirmam que Hitler era o melhor amigo que os judeus tinham na Alemanha e que ele trabalhou ativamente para protegê-los", diz a especialista (O

⁹ “Feed é um fluxo de conteúdo que você pode percorrer. O conteúdo é mostrado em blocos de aparência semelhante que se repetem um após o outro. Um feed pode ser editorial (como uma lista de artigos ou notícias) ou de informações de produtos (como uma lista de produtos e serviços)” (Google, 2024).

que [...], 2018).

O termo negacionismo surgiu para se referir a certos grupos e indivíduos que negavam a existência das câmaras de gás e o extermínio sistemático de judeus durante o regime nazista. Esse termo foi popularizado pelo historiador francês Henry Rousso¹⁰ (1987) em sua obra *Le Syndrome de Vichy*. O negacionismo de fatos, conclusões e acontecimentos específicos busca deslegitimar, através de uma espécie nociva de revisionismo, elementos conhecidamente conclusivos. Nessa “era da informação”, os discursos se chocam constantemente com os saberes e com o Ensino de História. Dessa forma:

[...] eles conseguiram contaminar a linguagem e criar confusão no debate público. Isso ocorreu, em parte, pela própria ambiguidade da noção de revisionismo que, longe de se restringir ao debate acadêmico e historiográfico, é também um fenômeno político relacionado às práticas e aos discursos que questionam as relações que as sociedades estabelecem com seus passados (Traverso, 2019, p. 97 *apud* Valim; Avelar; Bervernage, 2021, p. 14).

Assim, o que se iniciou como um fenômeno contido em redutos específicos da sociedade e dirigiu-se, posteriormente, para espaços digitais obscuros, agora se passa à luz do dia e está em franco crescimento, passando a ocupar os debates públicos, como bem nos apontam Vieira e Mello (2020, p. 6): “estas visões tentam assumir ações de controle do debate público e de recusa ao pensamento intelectual ao difundir ideias sem respaldo científico por meio de mídias sociais, principalmente, mas que ganharam espaço no debate público” (Vieira; Mello, 2020, p. 6).

Na busca por historicizar o fenômeno negacionista, na Revista Brasileira de História de 2021, dedicada à temática, Valim, Avelar e Bervernage (2021), nos dizem que:

[...] o negacionismo histórico pode ser pensado como um mosaico de falas, práticas e representações mobilizadas com o objetivo de legitimar certas leituras dos nossos passados sensíveis – sobretudo de suas violências, seus extermínios e dominação dos mais vulneráveis (Valim; Avelar; Bervernage, 2021, p. 15).

Corroborando essa ideia, Snyder (2017) nos diz que “abandonar os fatos é abandonar a liberdade. Se nada for verdadeiro, ninguém poderá criticar o poder, porque não haverá uma base para fazê-lo” (Snyder, 2019, p. 39). Ao olhar para essa

¹⁰ Henry Rousso (Cairo, 1954) é um historiador francês especializado na Segunda Guerra Mundial. O termo negacionismo está presente no livro: ROUSSO, Henry. **Le syndrome de Vichy** (1944-1987). Paris: Seuil, 1987.

lógica, podemos perceber que o mundo atual parece estar imerso em uma nova realidade, apartada da lógica, da racionalidade e do senso crítico, como em uma espécie de *new age*¹¹ que surgiu com o advento da tecnologia nessa nova “era de informação”, ligada às redes sociais e trouxe consigo desafios ainda maiores para as ciências, colocando em risco todo o conhecimento o qual os acadêmicos e cientistas levaram décadas, e até séculos para descrever, catalogar, descobrir e ordenar. Tudo isso sendo negado, questionado sem qualquer fundamento, e até mesmo, em certos aspectos, sendo substituído, dando lugar a uma espécie de pós-verdade, cercada de obscurantismo e de intenções duvidosas.

Esse negacionismo parece se agregar a noção de pós-verdade,¹² termo que se popularizou no início do século XXI e remete a um conceito que tem sido atribuído a vários acadêmicos e escritores. Em 1992, o termo aparece por intermédio do dramaturgo Steve Tesich em um artigo na revista “The Nation”¹³. Outra importante menção ao termo foi feita pelo jornalista e escritor norte-americano Ralph Keyes em seu livro *The post-truth era: dishonesty and deception in contemporary life* (A era da pós-verdade: desonestidade e engano na vida contemporânea, tradução nossa), publicado em 2004, em que se reforça a ideia de que a verdade objetiva está sendo subvertida por emoções, crenças pessoais e narrativas convenientes. Contudo, o termo pós-verdade (*post-truth*) só aparece formalmente em dicionários no ano de 2016, no Dicionário Oxford, definido desde então como ““circunstâncias em que os fatos objetivos são menos influentes em formar a opinião pública do que os apelos à emoção e à crença pessoal”” (Scofield JR, 2022).

¹¹ O termo *new age* aparece pela primeira vez na obra William Blake no prefácio de seu poema *Milton*, em 1804. Tradicionalmente, remete a uma nova era, caracterizada por uma gama de práticas e crenças espirituais ou religiosas que cresceram rapidamente no mundo ocidental durante a década de 1970 e 1980. Não há unanimidade ou definição acadêmica precisa para a nova era, grande parte da produção a entende como resultado de uma estrutura altamente eclética própria da contemporaneidade. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/New-Age-movement>

¹² Segundo informação disponível no site da Academia Brasileira de Letras (ABL), pós-verdade é entendida como a “informação ou asserção que distorce deliberadamente a verdade, ou algo real, caracterizada pelo forte apelo à emoção, e que, tomando como base crenças difundidas, em detrimento de fatos apurados, tende a ser aceita como verdadeira, influenciando a opinião pública e comportamentos sociais”. ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Novas Palavras**. Rio de Janeiro: ABL, 2023. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/pos-verdade>. Acesso em: 20 mar. 2023.

¹³ Disponível em: <https://www.thenation.com/article/archive/post-truth-and-its-consequences-what-a-25-year-old-essay-tells-us-about-the-current-moment/> Acesso em 05 de set. 2024.

O conceito de pós-verdade, portanto, refere-se a uma situação em que os fatos objetivos têm menos influência na formação da opinião pública do que apelos à emoção e crenças pessoais, contrariando, de forma passional e infundada, a produção científica acerca de algum tema. Em outras palavras, exprime-se em um ambiente em que as pessoas são mais influenciadas por aquilo que desejam acreditar do que pelos fatos reais. Nesse contexto, as informações tendem a ser moldadas de acordo com narrativas específicas, e acabam sendo frequentemente manipuladas para atender a objetivos políticos, ideológicos ou comerciais. O fenômeno ganhou, com o advento da “era da informação”, uma capacidade extraordinária de promoção e disseminação cada vez mais rápida, sendo frequentemente utilizado como meio de promoção e disseminação de ideologias de caráter populista e tantas outras associadas ao extremismo político. A propagação de notícias falsas, a distorção da realidade e o descrédito em instituições tradicionais, como a imprensa e a ciência, são características cada mais evidentes desses ambientes.

Toda a base de construção das redes, bem como as sugestões que elas nos oferecem através de propaganda, por exemplo, fundamenta-se em algoritmos: “[...] nome dado à sequência de ações indicando exatamente o que o computador deve fazer para realizar uma tarefa ou resolver um problema” (Teixeira, 2019, p. 9). Os algoritmos possuem um papel assustadoramente relevante no processo de desinformação e disseminação do negacionismo, pois, por promoverem a personalização do conteúdo que os usuários veem em seus *feeds* com base em seus interesses, comportamentos passados e interações, criam bolhas de filtro, em que os usuários são expostos principalmente a conteúdos que confirmam suas crenças pré-existentes.

Como resultado, as pessoas podem ser mais propensas a consumir e compartilhar informações que reforçam o negacionismo e a desinformação. Os algoritmos das redes sociais são projetados também para promover engajamento e retenção do usuário, pois isso aumenta o tempo que passam na plataforma e, consequentemente, a receita com publicidade. De acordo com Ricardo Figueiredo de Castro (2014), com o negacionismo, a internet:

[...] permite que essa nova extrema-direita fascista amplifique sua voz e se torne visível aos mais jovens e àqueles sem esperanças com a transformação política do mundo que os oprime. Além disso, permite que se crie uma verdadeira rede virtual da extrema-direita, isto é, uma verdadeira nebulosa virtual em que se mantêm

minimamente ligados os inúmeros e diversos pontos da extrema-direita contemporânea (Castro, 2014, p. 8-9).

Para alcançar esse objetivo, os algoritmos muitas vezes privilegiam conteúdos sensacionalistas, polarizadores e emocionalmente envolventes, mesmo que sejam falsos, amplificando a disseminação da desinformação, uma vez que conteúdos enganosos tendem a gerar mais interações e compartilhamentos, o que favorece ainda mais conteúdos com potencial de se tornarem virais, ou seja, que são amplamente compartilhados e comentados, conduzindo a uma rápida e indiscriminada veiculação de informações, incluindo desinformação e teorias da conspiração.

Os discursos negacionistas utilizam métodos que, à primeira vista, podem parecer plausíveis, mas, sob análise mais aprofundada, revelam-se manipulativos e falaciosos. O negacionismo histórico baseia-se na distorção, omissão ou negação de fatos históricos reconhecidos pela comunidade científica, com o objetivo de influenciar a percepção pública, legitimar ideologias ou promover agendas políticas. Para entender como operam esses discursos, é fundamental compará-los com os métodos científicos que guiam a obtenção do conhecimento histórico.

Os negacionismo recorrem a uma série de técnicas de manipulação retórica e desinformação para atingir os seus objetivos, dentre as estratégias mais comuns estão a seleção parcial de fontes que suportam a sua narrativa, ignorando vastas evidências contrárias. Em vez de considerar uma visão abrangente dos fatos, utilizam fragmentos isolados que podem ser distorcidos fora do contexto, a descontextualização, retirando os acontecimentos históricos de seu contexto original, distorcendo os fatos para apoiar a sua narrativa.

Na construção desses discursos, frequentemente, tentam colocar em pé de igualdade fatos históricos consensuais com teorias alternativas, como se ambas as posições fossem igualmente válidas. Este relativismo tem por objetivo criar confusão e minar a confiança no conhecimento estabelecido. Somam-se a isso as teorias conspiratórias, o apelo à emoção e a sistêmica repetição de ideias simples e impactantes, como slogans, tentam transformar falsidades em “verdades”.

Em contraste a esse método, a metodologia histórica cientificamente validada é rigorosa, objetiva e baseada em evidências verificáveis. Os historiadores seguem um processo metódico e crítico para investigar o passado, que inclui, a análise

crítica de fontes de fontes primárias (documentos, artefatos, testemunhos) e secundárias (interpretações de outros historiadores). Ao contrário dos negacionistas, que usam fontes seletivas, os historiadores procuram uma diversidade de perspectivas e contextualizam as informações para compreender o evento em toda a sua complexidade.

Devido a esse rigor científico, todo o conhecimento histórico é sempre situado dentro de um contexto mais amplo, o que permite compreender as causas, consequências e inter-relações dos acontecimentos, o trabalho dos historiadores deve sempre buscar não descontextualizar os eventos, algo que contraria diretamente o método negacionista.

Diferente do método negacionista, um princípio fundamental da investigação histórica é a necessidade de corroborar evidências provenientes de diferentes fontes, para que os fatos históricos sejam validados quando várias fontes independentes chegam a conclusões semelhantes de modo a reduzir o risco de distorções e falsificações, além da constante revisão por pares e debate acadêmico, permitindo um processo de debate e correção contínua, que leva a um refinamento do conhecimento. Diferente do relativismo negacionista, o método científico não coloca todas as ideias em pé de igualdade, mas valoriza o rigor, a consistência e a coerência dos argumentos.

Em síntese, os algoritmos das redes sociais podem contribuir significativamente para a propagação da desinformação e do negacionismo ao personalizar o conteúdo do *feed*, privilegiar conteúdos sensacionalistas e polarizadores, favorecer a viralidade e falhar na verificação de fatos. Nesse sentido, os algoritmos desempenham um papel importante na forma como as informações são apresentadas e consumidas nas redes sociais, o que pode impactar profundamente a percepção pública da verdade e da realidade.

Em História, a receita se torna ainda mais nociva, caracterizando-se o negacionismo histórico, abordado aqui como uma espécie de sombra sobre o conhecimento. Esse negacionismo é marcado pela recusa deliberada em aceitar eventos históricos comprovados. Nessa “era da informação,” a negação já emerge — e não é de hoje — como uma força nefasta a correr os pilares da verdade e do conhecimento na sociedade contemporânea. A distorção do passado compromete severamente a produção e transmissão de conhecimento preciso e confiável,

dificultando a manutenção da memória sobre eventos históricos pelos quais a humanidade passou e que, via de regra, jamais deveria se permitir esquecer, e nem mesmo relativizar. Segundo Luiz Edmundo Moraes (2011, p. 4):

[...] o negacionismo é um fenômeno que não constitui um movimento político homogêneo [...]. Os atos de construir argumentos e produzir escritos negacionistas e o ato de fazer uso destes argumentos e escritos podem e devem ser separados analiticamente em função do fato de que, por trás de uma mesma atitude, [...] se encontram motores e objetivos muito distintos para o ato de negação.

A negação deliberada e persistente de fatos históricos, científicos ou eventos documentados ocorreu em vários períodos históricos, que vão desde o negacionismo da Terra redonda, que remonta períodos ainda da Antiguidade, ou mesmo os notórios exemplos na medicina antiga, que, assim como o “terraplanismo,¹⁴” nunca saem da pauta dos debates. Temporalmente mais próximo do presente, o negacionismo do Holocausto, que durante e imediatamente após a Segunda Guerra Mundial encontrou tentativas de negação e de minimização dos crimes nazistas. Outro exemplo é o famoso caso do revisionismo histórico liderado por figuras como o negacionista francês Paul Rassinier¹⁵, nas décadas de 1940 e 1950.

Esses são apenas alguns exemplos que destacam como o negacionismo tem uma longa história e não é um fenômeno exclusivamente moderno, portanto pode assumir muitas formas e estar enraizado em várias motivações, incluindo ideologia, crenças pessoais e interesses políticos. As causas do negacionismo são complexas e multifacetadas, mas algumas motivações se destacam e precisam ser elencadas, dentre elas a própria ignorância e a falta de educação histórica, que levam à desinformação e à falta de conhecimento crítico sobre o passado. Essa causa pode ter origem em traumas históricos e na negação da realidade em eventos dolorosos.

Há ainda uma forma mais perniciosa: negacionismos motivados por ideologias extremistas, que ocorrem quando grupos extremistas frequentemente se valem de falsas teorias para maquiagem ou desmentir atrocidades cometidas pelos regimes ou ideologias que defendem e, dessa maneira, manipular a opinião pública,

¹⁴ “Pesquisas apontam que cerca de 7% dos brasileiros duvidam que o formato da Terra seja um globo, aproximadamente 11 milhões de pessoas, conforme levantamento realizado pelo Instituto Datafolha” (Garcia, 2019 *apud* Martins; Gonsalves; Estêvão, 2022, p. 2).

¹⁵ Escritor e ativista político, frequentemente lembrado com o pai do negacionismo do Holocausto por seu livro “A mentira de Ulisses”, publicado em 1950, onde defendeu a ideia de que a Segunda Guerra foi um complô armado por judeus para dominar o mundo.

direcionar o discurso político ou promover suas ideologias. Diante deste perigoso contexto, o negacionismo histórico gera graves consequências para a produção e transmissão de conhecimento, à medida que distorce a História e a tenta submetê-la à vontade e ao interesse de um grupo específico, não só pela simples negação de eventos históricos, mas impedindo a compreensão correta do passado, subvertendo o conhecimento e prejudicando a construção da memória.

De forma ampla, o negacionismo pode ter como causa as ideologias, ou seja, crenças ideológicas podem influenciar a percepção das pessoas sobre fatos e evidências, levando-as a interpretar informações de maneira a confirmar crenças preexistentes. Isso pode decorrer da desconfiança nas instituições governamentais, científicas ou de mídia, de modo que os sujeitos são levados a duvidar das informações recebidas dessas fontes e, conseqüentemente, a negar fatos estabelecidos. Pode ainda, decorrer de má interpretação de informações, pois, como existe um excesso delas disponíveis, as pessoas acabam sendo influenciadas por mensagens imprecisas ou distorcidas e são levadas a negar fatos científicos ou históricos estabelecidos.

A forma de negacionismo mais nociva para o contexto geral e a mais difícil de combater, devido à sua articulação é aquela motivada por interesses políticos e econômicos. Nesse caso, indivíduos ou grupos podem negar fatos com o objetivo de promover seus próprios interesses políticos e econômicos.

Se estabelecermos uma relação de causas e consequências práticas, podemos apontar consequências em nível individual e coletivo, tais como prejuízos à saúde pública, quando da negação da eficácia das vacinas ou da gravidade de certas doenças, com possibilidade de sermos expostos a surtos de doenças evitáveis. Pode também haver atraso na ação climática, pois colocar em dúvida as mudanças climáticas pode resultar em atrasos na adoção de políticas e medidas para mitigar seus impactos, pondo em risco o meio ambiente e as gerações futuras. Pode-se ainda perpetuar injustiças históricas, ao negar ou minimizar eventos traumáticos do passado, como genocídios ou crimes contra a humanidade. Além disso, como já vimos, ficamos submetidos à polarização política, aos conflitos sociais e a ameaças

à própria democracia, pois a disseminar desinformação e *fake news*¹⁶ pode minar a confiança na sociedade e nas instituições democráticas.

Por todos esses malefícios elencados, cabe às escolas o papel de defesa e difusão do pensamento científico, mais veementemente nas aulas de história, mas não somente, especialmente pelo fato de os estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio estarem imersos, quase predominantemente, nas redes sociais e serem alvo fácil para a propagação de todo tipo de falácia. Desse modo, é fundamental que se combata esse fenômeno, e a sala de aula pode e deve ser o campo de batalhas onde se luta contra a propagação da ignorância e do obscurantismo, em que os números confirmam tal pensamento, visto que:

Cerca de 24 milhões de crianças e adolescentes brasileiros de 9 a 17 anos são usuários de Internet no Brasil. O número representa 92% desse universo populacional. Dos usuários de Internet, 86% possuem perfis em redes sociais, um recorte de aproximadamente 21 milhões de pessoas. A participação nas mídias sociais ocorre em altas proporções em todas as faixas etárias, atingindo quase a totalidade dos usuários de Internet de 15 a 17 anos (96%). Os dados são da pesquisa TIC Kids Online Brasil 2022, lançada nesta quarta-feira, 3, pelo CGI.br (Comitê Gestor da Internet) e conduzida pelo Cetic.br (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação) e do NIC.br (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR). O WhatsApp reúne 78% desses usuários, o Instagram 64% e o TikTok 60%. Já o Facebook possui 47% de consumidores crianças e adolescentes. A rede mais usada na faixa de 9 a 12 anos é o TikTok. Já entre os mais velhos, ou seja, de 13 a 17 anos, é o Instagram (Butcher, 2023).¹⁷

Nesse contexto, o combate ao negacionismo pode passar por diversos aspectos, dentre eles, uma educação histórica coerente e embasada, de modo a fortalecer o Ensino de História nas escolas, com foco no desenvolvimento do pensamento crítico e na análise de fontes confiáveis, evitando-se apenas uma mitificação de personagens históricos e uma repetição sistemática de narrativas. Além disso, deve-se promover uma verdadeira divulgação de conhecimento científico, incentivando o desenvolvimento de um conhecimento baseado em pesquisas e estudos históricos, utilizando-se de múltiplos canais de busca por conhecimento.

¹⁶ “‘Fake news’ foi eleita a expressão do ano em 2017 pelo dicionário Collins, que a definiu como informações falsas que são disseminadas em forma de notícias, muitas vezes de maneira sensacionalista” (Hermínio, 2022).

¹⁷ “A 9ª edição da pesquisa TIC Kids Online Brasil entrevistou presencialmente 2.604 crianças e adolescentes com idades entre 9 e 17 anos e 2.604 pais ou responsáveis, em todo País. As entrevistas aconteceram entre junho de 2022 a outubro de 2022. O estudo está alinhado com o referencial metodológico do projeto Global Kids Online, coordenado pelo Unicef e com a rede Kids Online América Latina” (Butcher, 2023).

Para além da sala, um combate efetivo do negacionismo requer aprofundamento sobre o papel das instituições de pesquisa no país, de modo a fortalecê-las, garantindo o apoio à pesquisa e a autonomia das instituições de pesquisa, para que assim, seja possível produzir conhecimento livre de interferências políticas partidárias ou ideológicas. O tema deve ser levado constantemente à cena nacional, promovendo constantes debates públicos para que a sociedade debata com seriedade e profundidade os temas controversos da História mundial e da do Brasil, sempre com a participação de especialistas, junto da sociedade civil.

Por todas as suas nocivas consequências e pelos riscos que traz, o debate sobre o negacionismo tem ganhado no mundo cada vez mais destaque, especialmente pelo fato de as redes estarem sendo utilizadas cada vez mais para promover o impulsionamento dessas ideias. A “era da informação” e seu paradoxo da desinformação acabam sendo propícios para que ideias negacionistas ganhem rapidamente lastro e se espalhem pelas mais diversas redes sociais e plataformas. Por essa razão, diversos autores e pesquisadores dedicaram seus estudos ao tema, contribuindo para a compreensão de suas causas, motivações e consequências num mundo onde o negacionismo, a desinformação e as *fake news* se entrelaçam em uma complexa teia de distorção da realidade.

Além do já mencionado Henry Rousso, historiador francês especialista em memória da Segunda Guerra Mundial, autor do livro *Le Syndrome de Vichy* (1987), outra autora, dentre tantos, que trata sobre essa temática é Deborah Lipstadt. Historiadora americana e especialista em Holocausto, autora do livro *Denying the Holocaust: the growing assault on truth and memory* (1993), é referência no estudo do negacionismo do Holocausto e combate à desinformação sobre esse tema. Sua argumentação busca compreender o porquê de, apesar das testemunhas vivas e da vasta quantidade de provas documentais, ideias irracionais acerca do tema não só continuam a ganhar adeptos, como também se tornaram um movimento internacional, que chega a contar com publicações oficiais que promovem uma visão “revisionista” da História recente.

Segundo Lipstad (1993), tudo isso nos revela a grande articulação de certos grupos em tentar se revestir de uma legitimidade, demonstrando que não é apenas nas redes que esse processo tenta lançar bases. A autora mostra em sua obra de que

maneira a negação do Holocausto prospera na atual atmosfera de relativismo de valores e nos mostra uma visão ampliada do problema ao argumentar que os ataques ameaçam os judeus e minam os próprios princípios da erudição objetiva sobre os quais se apoia a fé que a humanidade tem no conhecimento histórico.

Outra importante referência é Jamie Bartlett (2018), jornalista britânico, autor de *"The people vs tech: how the internet is killing democracy (and how we save it)"* (O povo contra a tecnologia: como a internet está matando a democracia e como nós a salvamos, tradução nossa). O autor explora, de forma coerente, os impactos da tecnologia e das mídias sociais na democracia contemporânea. Sua obra cruza a lógica entre negacionismo, pós-verdade e o paradoxo da desinformação ao argumentar que a ascensão das plataformas digitais e a disseminação de informações através da internet tem transformado a política e a sociedade de maneiras profundas, nem sempre positivas.

Bartlett (2018) discute como a tecnologia e as mídias sociais facilitam a disseminação da desinformação, das *fake news* e da pós-verdade e, como isso, influenciam o debate público e minam a confiança nas instituições democráticas. O autor examina ainda como algoritmos de recomendação, bolhas de filtro e polarização política *on-line* contribuem para a fragmentação da opinião pública e para a erosão da democracia deliberativa. Em sua análise, ele demonstra como as grandes empresas de tecnologia acumulam poder e influência, muitas vezes sem responsabilização adequada e como isso afeta o funcionamento da democracia. Ele também aponta e discute possíveis soluções para mitigar os efeitos negativos da tecnologia na democracia, tais como a regulação das plataformas digitais, a promoção da alfabetização midiática e o fortalecimento da participação cívica *on-line*.

Diante de tudo que está exposto, a escola, e mais diretamente as aulas de História enfrentam desafios gigantescos, pois o ensinar História hoje deve ter um novo contorno e deve se preocupar em combater o negacionismo histórico, em abordagens sempre precisas e objetivas dos eventos históricos, fornecendo evidências sólidas aos estudantes, de modo a trazer ao debate argumentos convincentes e a desafiar o negacionismo.

Assim, as aulas de História devem também abordar como ocorre a propagação da desinformação, capacitando os alunos a identificar, avaliar criticamente e refutar

informações falsas e distorcidas, promovendo a alfabetização histórica e midiática. Deve ainda combater as teorias da conspiração, que muitas vezes distorcem ou reinterpretam eventos históricos para promover uma agenda política ou ideológica específica. O Ensino de História deve, portanto, colaborar para que os estudantes entendam as origens e implicações dessas teorias, desafiando suas premissas infundadas com base em evidências históricas sólidas.

O combate a teorias da conspiração é algo imprescindível, diante do paradoxo desinformante ao qual estamos expostos. Para enfrentar a propagação da desinformação, a escola necessita ter uma abordagem proativa e abrangente, que promova a alfabetização midiática e a responsabilidade digital. A escola deve procurar ensinar aos alunos habilidades essenciais de alfabetização midiática e digital, inclusive a capacidade de identificar fontes confiáveis, avaliar criticamente informações *on-line* e reconhecer estratégias comuns de desinformação. De modo interdisciplinar, deve buscar ensinar a diferença entre fatos e opiniões, auxiliando-os a compreender a distinção entre fatos objetivos e opiniões pessoais. Segundo Circe Bittencourt (2008, p. 18):

[...] é preciso considerar que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação. O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos. Isso significa introduzir objetivos de natureza conceitual, procedimental e valorativa, em relação aos conteúdos da matéria que ensina; transformar o saber científico ou tecnológico em conteúdos formativos; selecionar e organizar conteúdos de acordo com critérios lógicos e psicológicos, em função das características dos alunos e das finalidades do ensino; utilizar métodos e procedimentos de ensino específicos, inserindo-os em uma estrutura organizacional em que participe de decisões e ações coletivas. Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade.

Tão importante quanto esse aprendizado, é o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à capacidade de reconhecimento de fontes confiáveis de informação. Atualmente, uma parcela expressiva dos estudantes usam como plataforma de busca de informações e pesquisa redes sociais como Tik Tok¹⁸ e similares. A escola tem um papel importantíssimo e deve capacitar-lhes para que

¹⁸ Aplicativo de mídia para criar e compartilhar vídeos curtos. De propriedade da companhia de tecnologia chinesa ByteDance. “De acordo com um ranking feito a partir de dados da DataReportal, o Brasil tem [dados de 2023], 82,2 milhões de usuários com 18 anos ou mais [...]” (Ranking [...], 2023).

busquem conhecimento em sites de organizações acadêmicas, governamentais e de mídia respeitável, além do hábito de verificar a credibilidade das fontes antes de confiar nelas para se informarem.

Do mesmo modo que as fontes de pesquisa e busca de conhecimento são importantes, a escola deve ensinar aos estudantes técnicas de verificação de fatos e oferecer-lhes meios de verificar a autenticidade das informações por meio do cruzamento de referências e habilitando-os a identificar sinais de desinformação, como manchetes sensacionalistas e fotos manipuladas.

Tudo isso deve ser parte de um esforço coletivo e transdisciplinar dentro do ambiente escolar, para promover responsabilidade digital, de modo a educar os estudantes sobre riscos e consequências da propagação da desinformação *on-line*. O objetivo desse tipo de educação é gerar uma sociedade futura com ampla consciência de suas ações também no mundo virtual, capaz de assumir a responsabilidade por suas próprias ações e comportamentos *on-line*, em que as pessoas se tornem usuárias responsáveis e éticas da internet, capazes de reconhecer e evitar armadilhas comuns, como bolhas de filtro e algoritmos de recomendação tendenciosos.

Outra importante estratégia a ser adotada é a promoção de uma multiperspectividade, ou seja, em vez de apresentar uma única narrativa histórica, o professor deve oferecer ao aluno múltiplas abordagens sobre um tema, reconhecendo e incorporando diferentes pontos de vista e experiências históricas. Isso contribui para que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais completa e contextualizada dos eventos passados e apreciem a complexidade da História, focando no principal objetivo, que é o desenvolvimento de um pensamento crítico. Diante da abundância de informações disponíveis, os estudantes precisam desenvolver a habilidade de pensar criticamente sobre um tema, aprendendo a questionar e interpretar fontes históricas de forma independente e fundamentada, num processo constante de capacitação.

Entretanto, tudo isso não pode estar dissociado de sua realidade, ou seja, todo o processo necessita estar integrando à tecnologia e ao bom uso das mídias sociais. O professor precisa, em vez de ver nesses elementos uma ameaça, incorporá-los como aliados, aproveitando-os enquanto recursos poderosos para o Ensino de História. Eles podem ser importantes ferramentas digitais para acessar fontes

primárias ou elementos agregadores em projetos de pesquisa ou ferramenta para o compartilhamento de informações, para que o processo de ensino ocorra de forma colaborativa, promovendo assim uma compreensão mais rica e engajadora da História.

Seja qual for a estratégia de ensino e a metodologia a ser utilizada, a tecnologia deve, sempre que possível, ser parte das estratégias pedagógicas, pois, em uma sociedade cada vez mais conectada, a escola já sai em desvantagem na disputa pela atenção e pelo interesse dos estudantes, que, de forma quase unânime, encontram-se viciados em telas e nos estímulos instantâneos que delas recebem.

Em resumo, o Ensino de História no tempo presente enfrenta desafios significativos diante do negacionismo e da desinformação, mas também nos oferece oportunidades para promover um entendimento mais profundo e informado do passado. Ao abordar esses desafios de forma proativa e colaborativa, educadores, estudantes e sociedade em geral podem trabalhar juntos para cultivar uma apreciação robusta e responsável da história.

Na prática docente, o combate ao negacionismo precisa buscar uma ênfase na importância das fontes primárias, em que o aluno aprenda a utilizá-las e a diferenciar entre as fontes primárias (documentos, testemunhos, artefatos contemporâneos) e as secundárias (livros didáticos, artigos de opinião, interpretações posteriores), promovendo a análise crítica dessas fontes, de forma a capacitá-los a avaliar a confiabilidade, o viés e a autenticidade das fontes históricas. Os estudantes devem ser induzidos a observar e compreender criticamente o contexto de produção das fontes, identificar possíveis motivações por trás de sua criação e comparar diferentes perspectivas sobre o mesmo evento.

A crítica as fontes é um dos passos fundamentais na elaboração do conhecimento histórico. Nesse processo os historiadores examinam e avaliam a autenticidade, confiabilidade e relevância das fontes disponíveis. Neste combate ao negacionismo e como ferramenta de luta contra ele deve-se levar o estudante a compreender este processo sempre questionando-se sobre as fontes apresentadas, buscando a autenticidade da fonte, visando identificar falsificações ou anacronismos que possam ter sido introduzidos de forma deliberada ou acidental. Levando-se em conta o contexto político, social e cultural no qual a fonte foi produzida, assim como a posição do autor face aos acontecimentos descritos

A partir daí, quando aprende a contextualizar os eventos históricos e a situá-los dentro de seus contextos políticos, sociais, econômicos e culturais mais amplos, o estudante passa a entender as complexidades e nuances dos eventos e pode evitar uma visão simplista ou unidimensional. Assim, os estudantes podem acessar uma variedade de perspectivas históricas, incluindo vozes marginalizadas e sub-representadas. Com isso, compreenderão de maneira mais completa e equilibrada os eventos históricos e desenvolverão empatia e compreensão intercultural.

Outra prática muito relevante para esse processo de combate ao negacionismo é o fornecimento de exemplos concretos de negação histórica durante as aulas. Faz-se necessária a discussão e o estudo de casos específicos de negação histórica, para que o estudante possa confrontar e desafiar as afirmações falsas com base em evidências históricas sólidas. Para isso, o professor deve utilizar exemplos históricos bem documentados para refutar mitos e distorções comuns em prol da incorporação de discussões críticas em sala, promovendo a partir daí debates e discussões em sala de aula que incentivem os estudantes a questionar, analisar e contestar diferentes interpretações dos eventos históricos, promovendo uma cultura de questionamento saudável e de diálogo aberto e respeitoso. Ao implementar essas estratégias, os educadores podem colaborar para com uma compreensão crítica e informada da História, capacitando-os a combater o negacionismo histórico e contribuindo para um debate público mais fundamentado e responsável, sob diversos aspectos.

3

Ensino de História através de imagens

A ascensão da “era da informação” e das redes sociais transformou profundamente a maneira como as imagens são produzidas, consumidas e compartilhadas nas sociedades contemporâneas. Em um mundo no qual a comunicação digital é onipresente, a imagem desempenha um papel central na transmissão de ideias, na formação de opinião e na construção de identidades individuais e coletivas. Desde fotografias instantâneas até *memes* virais, as imagens se tornaram uma linguagem global que transcende barreiras linguísticas e culturais, moldando nossa percepção do mundo e influenciando nosso comportamento de maneiras nunca antes imaginadas.

Um dos aspectos mais marcantes do papel da imagem na sociedade contemporânea é sua capacidade de capturar e comunicar informações de forma rápida e eficaz. Em um mundo saturado por estímulos visuais, as pessoas estão constantemente expostas a uma infinidade de imagens que competem por sua atenção. Nesse contexto, a imagem se torna uma ferramenta poderosa para contar histórias, transmitir mensagens políticas e sociais e mobilizar a opinião pública em torno de questões urgentes.

Dessa forma e por conta deste apelo, as redes sociais, em particular, acabam desempenhando papel crucial na disseminação e amplificação das imagens na sociedade contemporânea. Tão populares hoje, plataformas como Instagram, Facebook, Twitter e TikTok permitem que os usuários compartilhem instantaneamente fotos, vídeos e *memes* com milhões de pessoas em todo o mundo. Segundo matéria publicada no site Poder 360 em 14 de março de 2023, baseada nos levantamentos da empresa Comscore¹⁹, especializada em planejamento, transação e avaliação de mídia entre plataformas:

“[...] o Brasil é o 3º país que mais consome redes sociais no mundo. São 131.506 milhões de contas ativas. Destas, 127,4 milhões são usuários únicos nas redes sociais

¹⁹ O relatório completo da Comscore sobre o tema: SCATAMBURLO, Bianca. **Tendências de Social Media 2023**. São Paulo: Comscore, 2023. Disponível em: <https://www.comscore.com/Insights/Events-and-Webinars/Webinar/2023/Tendencias-de-Social-Media-2023>. Acesso em: 6 set. 2023.

(96,9%) [...] YouTube, Facebook e Instagram são as redes mais acessadas pelos usuários brasileiros. Têm alcance de 96,4%, 85,1% e 81,4%, respectivamente. Na sequência, estão TikTok, Kwai e Twitter (Brasil [...], 2023).

Essa capacidade de *viralização* instantânea torna as redes sociais um terreno propício para a proliferação de ideias e imagens que podem influenciar a opinião pública, moldar tendências culturais e até mesmo desencadear movimentos sociais, de forma positiva ou negativa, especialmente no que tange ao negacionismo, de várias formas.

No contexto pós pandêmico, nos deparamos com o aumento do uso dos smartphones nas salas de aula, trazendo novos desafios para a educação, tanto em termos pedagógicos como no impacto social e cognitivo sobre os alunos. A pandemia de COVID-19 acelerou a digitalização do ensino, impondo às escolas e às universidades a necessidade urgente de adotarem plataformas online e tecnologias móveis para assegurar a continuidade das aulas. Com isso, o uso dos smartphones passou de uma ferramenta auxiliar para uma presença constante na vida escolar. No entanto, este fenômeno levantou questões complexas, incluindo como lidar com o potencial impacto negativo da presença destes aparelhos no ambiente de aprendizagem e o papel destes dispositivos na disseminação de notícias falsas e negacionismos.

Se por um lado, durante a pandemia, os smartphones foram ferramenta educacional poderosa, proporcionando acesso rápido a informação, a plataformas de aprendizagem online, a ferramentas de colaboração, a aplicações educativas, a vídeos interativos e a inúmeros recursos digitais que tornaram a aprendizagem mais dinâmica e acessível, sendo crucial para que alunos tivessem acesso e participassem das aulas remotamente por outro lado, com o retorno gradual das aulas presenciais, o uso contínuo do smartfone nas salas de aula levanta questões sobre distratividade e superexposição à tecnologia.

Atualmente isso se tornou um dilema dentro da educação, cercado de certa polêmica e muita controvérsia, onde os educadores passaram a se questionar sobre como integrar a tecnologia sem que ela interfira no foco e no envolvimento dos alunos? Enquanto alguns especialistas apontam que esse novo estudante tem a capacidade de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, outros afirmam que a multitarefa digital tende a reduzir a eficácia da aprendizagem, uma vez que a

atenção está constantemente dividida, podendo gerar um impacto negativo no desempenho acadêmico e no desenvolvimento de competências de pensamento crítico

Para mitigar os desafios impostos pelo uso dos smartphones nas escolas, especialmente no que se refere à desinformação e ao negacionismo, as políticas educacionais precisam de se adaptar. Algumas escolas têm optado por banir seu uso durante as aulas, permitindo o acesso apenas em momentos específicos e controlados. No entanto, estas medidas, por si só, não resolvem o problema de fundo, que é o investimento em programas de educação digital que preparem os alunos para navegar no mundo digital de forma responsável, criando oportunidades para o uso saudável e pedagógico da tecnologia.

Nesse mundo visual, integrado e conectado, as imagens podem ser uma poderosa ferramenta de comunicação e expressão, elas também nos obrigam a pensar cada vez mais em questões importantes sobre autenticidade, manipulação e representação. Na era do Photoshop²⁰ e dos *deepfakes*²¹, a linha entre realidade e ficção se torna cada vez mais tênue, levantando preocupações sobre a veracidade das imagens que consumimos e compartilhamos *on-line*. Além disso, a proliferação de imagens degradantes, violentas ou enganosas nas redes sociais nos impõe a necessidade, cada vez mais urgente, de debater questões éticas sobre os limites da liberdade de expressão e o impacto das imagens na saúde mental e no bem-estar das pessoas.

Em meio a essas complexidades, é crucial cultivar uma cultura de **alfabetização visual** que capacite as pessoas a interpretar criticamente as imagens que encontram *on-line*. Isso envolve não apenas a capacidade de reconhecer manipulações digitais e discernir entre imagens autênticas e falsificadas, mas

²⁰ Segundo o site da Adobe, proprietária e desenvolvedora do *software* “Adobe Photoshop é o software de imagem digital mais avançado do mundo, usado por fotógrafos, designers, profissionais da web e de vídeo. O aplicativo dá a você máximo poder e controle criativo para manipulação e composição de imagens, edição de vídeo e análise de imagem” (Adobe, 2023).

²¹ “O *deepfake* ocorre quando a inteligência artificial (IA) funde, combina, substitui ou sobrepõe áudios e imagens para criar arquivos falsos em que pessoas podem ser colocadas em qualquer situação, dizendo frases nunca ditas ou assumindo atitudes jamais tomadas. O conteúdo pode ser de caráter humorístico, político ou mesmo pornográfico. São inúmeras as possibilidades: troca de rostos, clonagem de voz, sincronização labial a uma faixa de áudio diferente da original, entre outras. A técnica comumente distorce a percepção a respeito de um indivíduo em uma determinada situação” (Saiba [...], 2022).

também uma compreensão mais profunda dos contextos sociais, políticos e culturais em que as imagens são produzidas e consumidas.

À medida que navegamos por um mundo cada vez mais visual e interconectado, é essencial abordarmos de forma crítica as oportunidades e desafios apresentados pela proliferação de imagens. Somente assim poderemos aproveitar todo o potencial transformador das imagens para construir uma sociedade mais informada, inclusiva e justa.

Na educação básica, essa necessidade encontra-se expressa em diversos itens da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), provocando-nos e nos confrontando com a importância do aprendizado, da aquisição de habilidades e de competências para a adequada leitura de imagens, ao mencionar que a:

leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2018, p. 72).

Desta forma, a BNCC nos mostra o quanto a leitura deve ter sentido amplo, que desenvolva nos estudantes a capacidade de “ler” o seu entorno. Já nas séries iniciais, o documento nos apresenta como habilidade a ser desenvolvida nos alunos, a “leitura de imagens em narrativas visuais” (Brasil, 2018, p. 96). Esse processo, iniciado do 1º ao 5º anos do ensino fundamental avança ainda mais e de modo progressivo, como pode ser observado na habilidade EF69LP05 das práticas de linguagem, em que o estudante deve ser capaz de “inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação, etc. (Brasil, 2018, p. 141).

A enorme preocupação em provocar nos estudantes o aprendizado dessas capacidades e competências demonstra o quanto estamos conectados às imagens e o quanto o ser humano é um ser visual. A relação da humanidade com a imagem é pregressa à sua relação com a produção de textos escritos. A ciência já comprovou isso e tem avançado ainda mais nessa busca. Em matéria publicada no site do jornal *El País* em 12 de dezembro de 2019), podemos ver que:

Em dezembro de 2017, um homem chamado Pak Hamrullah descobriu a entrada de uma caverna desconhecida em um penhasco da ilha de Sulawesi (também conhecida

como Celebes), Indonésia. Subiu por uma figueira até alcançá-la e ao chegar ao fundo avistou uma cena de caça pintada em uma tela de rocha de mais de quatro metros de largura. Após dois anos de estudos, a equipe de arqueólogos que acompanhava Hamrullah naquele dia afirma que essa é a obra de arte figurativa mais antiga do mundo.

A composição inclui dois javalis e quatro búfalos anões em torno dos quais podem ser vistas até oito figuras muito menores que parecem ser humanas. Algumas delas parecem espreitar suas presas com lanças e cordas. A datação dos depósitos minerais acumulados sobre três das figuras de animais indica que foram pintadas há pelo menos 43.900 anos. Pela cor e seu grau de desgaste, os cientistas pensam que todas as figuras foram feitas ao mesmo tempo e, portanto, compõem a narração de uma história, a primeira de que se tem conhecimento. O único autor possível dessa surpreendente obra é o *Homo sapiens*, nossa própria espécie, que chegou a essas ilhas do sudeste asiático entre 40.000 e 50.000 anos atrás (Domínguez, 2019).

Portanto, como podemos ver a partir do trecho da matéria, já há 50.000 anos a humanidade, de algum modo se expressava através de imagens e as utilizava, sendo, portanto, bem mais recentes os primeiros registros textuais de que se tem notícia, que só vão surgir aproximadamente 3500 AEC., quando os sumérios desenvolveram a escrita cuneiforme, na Mesopotâmia. Em se tratando de textos sistematicamente organizados, é apenas em torno de 2000 AEC. que surge o primeiro registro do qual se tem notícia, com *A Epopeia de Gilgamesh*, um antigo poema épico mesopotâmico, escrito pelos sumérios, que narra os feitos de Gilgamesh, rei de Uruk, em sua procura pela imortalidade. A epopeia é considerada a obra mais antiga de literatura da humanidade (Champlin 1991, p. 908).

Para além da complexa explicação do porquê de as imagens serem anteriores à produção textual, o fato é que o cérebro humano é altamente adaptado para processar e aprender através de imagens, devido à sua natureza visual e à forma como processa informações. Assim, a aprendizagem através de imagens faz uso de complexos sistemas neurais especializados na percepção visual, o que pode resultar em uma compreensão mais rápida, profunda e memorável do conteúdo.

Toda a produção visual utilizada como recurso de captação de usuários nas redes sociais e de compartilhamento de imagens se baseia no processo de aprendizagem do cérebro por meio de imagens e na sua relação de estímulo, visto que o cérebro humano é capaz de processar informações visuais de forma paralela e simultânea, o que significa que pode absorver e analisar múltiplos elementos visuais ao mesmo tempo. Por essa característica, as imagens têm o potencial de serem mais memoráveis do que o texto sozinho. Estudos mostram que as pessoas

tendem a lembrar-se melhor de informações apresentadas visualmente do que de informações apresentadas apenas em formato de texto. Isso ocorre porque o cérebro humano é altamente responsivo a estímulos visuais e é capaz de armazenar e recuperar imagens com facilidade.

As imagens têm ainda o poder de evocar uma resposta emocional no cérebro. Em se tratando de aprendizagem, isso pode tornar o processo mais significativo e envolvente. Quando uma imagem desperta uma emoção, ela se torna mais memorável e pode aumentar a motivação para aprender. Essa relação emocional com a imagem é utilizada largamente tanto para gerar mobilização a aspectos positivos, como para criar e fomentar desinformação.

Todo esse processamento visual-simbólico-metafórico pode transmitir significados complexos de forma mais eficaz do que o texto sozinho. Elementos visuais ativam áreas do cérebro associadas à interpretação simbólica e abstrata, facilitando a compreensão de conceitos complexos. Em termos de aprendizagem, as imagens podem, dessa forma, inspirar a criatividade e o pensamento divergente, incentivando os estudantes a fazer conexões entre diferentes conceitos e a gerar novas ideias.

As imagens são ainda um importante elemento facilitador da comunicação, pois podem transcender barreiras linguísticas e culturais, tornando-se uma forma eficaz de comunicação para pessoas de diferentes origens e habilidades linguísticas. Dessa forma, são especialmente úteis em contextos educacionais diversificados e multiculturais. Tudo isso demonstra a importância de se incorporarem imagens nos processos de ensino e aprendizagem, pois a partir delas, os educadores podem aproveitar todos os mecanismos para promover uma compreensão mais profunda e duradoura do conteúdo abordado.

Assim como a imagem é hoje uma importante ferramenta de aprendizagem e elemento central de comunicação nas redes, é também o epicentro de uma série de disputas de narrativas, conforme já exposto. As imagens possuem uma gigantesca representatividade na sociedade contemporânea como elemento básico da comunicação atual, sendo formadas por um complexo processo de construção que abrange sensações, desejos, ideologias, vivências e intencionalidades. Diante dessa complexidade do seu papel, representa hoje uma vastidão de possibilidades, não apenas em variados campos de pesquisa, como também por seus usos na sociedade.

No que se refere aos campos de pesquisa, as imagens podem assumir protagonismos diversos, tanto na discussão sobre construção da memória, nas disputas por essa memória, atualmente alvo de grupos negacionistas, na reconstrução de um contexto histórico específico e em uma multiplicidade de debates e análises interdisciplinares. Segundo Gaskell (1992), em *História das imagens*:

Embora os historiadores utilizem diversos tipos de material como fonte, seu treinamento em geral os leva a ficarem mais à vontade com documentos escritos. Consequentemente, são muitas vezes mal equipados para lidar com material visual, muitos utilizando as imagens apenas de maneira ilustrativa, sob aspectos que podem parecer ingênuos, corriqueiros ou ignorantes a pessoas profissionalmente ligadas à problemática visual. (Gaskell, 1992, p. 237).

O enfoque explicitado por Gaskell (1992) contribui para lançarmos um olhar específico diante da pesquisa histórica e do trato dos historiadores diante das imagens, olhar que também encontra paralelo no Ensino de História e em boa parte do uso que se faz de imagens em sala de aula, muitas vezes relegada à mera fonte de ilustração de ideias textualmente expostas aos estudantes.

O aspecto meramente ilustrativo pode ser observado com facilidade numa análise rápida e superficial da maioria dos livros didáticos editados e utilizados em larga escala no Brasil. Em grande parte das coleções didáticas, a imagem é apresentada como simples ilustração, são raríssimas as coleções didáticas que a trazem como elemento central, ou mesmo como direcionadora na análise das temáticas. Circe Bittencourt (1997), citada por Silva (2010) contribui para a discussão quando:

[...] faz uma reflexão sobre as diversas ilustrações presentes nos livros didáticos de História e a possibilidade de trabalhá-las de maneira crítica, contribuindo para a construção do conhecimento por parte do aluno e não apenas como forma ilustrativa para deixar o texto e as páginas dos livros mais atraentes (Silva, 2010, p. 179).

Desde a década de 1990, ampliaram-se os debates, tanto no que se refere ao Ensino de História, quanto no que tange a história das imagens. O debate que lá se iniciava girava, em grande medida, em torno da discussão sobre a distinção entre uma História da Arte e uma história das imagens e hoje, em função de todas as mudanças que a humanidade tem vivenciado, como afirma Bartholeyns (2019, p. 247, tradução nossa): “esse debate avança na direção de uma diferenciação entre uma História das Imagens e uma História da Cultura Visual”. Assim como os debates em torno de uma história da cultura visual se avolumaram nas últimas

décadas, também o papel das imagens na cultura digital vai sendo ressignificado.

Bartholeyns (2019) observa ainda:

Esse novo apetite dos historiadores pelas imagens se desenvolveu a par do aumento de seu valor documental, tanto factual quanto ideológico, como dois níveis coextensivos de interpretação: o que a imagem mostra e como ela o mostra; mesmo quando é uma representação dita naturalista. Uma imagem é sempre um ato de criação de imagens. É essa dimensão construída, intencional e involuntária, que leva o historiador, assim como o sociólogo e o antropólogo, a utilizar os termos visualização e, sobretudo, figuração (Bartholeyns, 2019, p. 247, tradução nossa).

Diante dos desafios expostos por essa “era da informação”, paradoxalmente desinformante, cercada por um negacionismo, cada vez mais presente e disseminado pelas redes sociais, o Ensino de História tem um papel essencial na construção de um conhecimento que vai muito além dos fatos históricos. Assim sendo, ensinar História se mostra como uma tarefa cada vez mais desafiadora, pois se confronta com um cenário de disputas de narrativas e disputa por espaços de saberes. Nesse sentido,

[...] falar em ensino de história traz consigo implícita a ideia de que ela, a história, é matéria de ensino e, portanto, já se constituiu num corpo de conhecimento — em uma matéria efetivamente organizada sob um sistema que prevê seu ensinamento, sua transmissão. Isso implica concebê-la segundo certas regras, resultantes de certos procedimentos que não poderiam ser encontrados antes de sua transformação em disciplina [...] (Guimarães, 2009, p. 36).

Cabe aos historiadores, portanto, a transformação do conhecimento histórico numa espécie de conhecimento “ensinável”. O Ensino de História através de imagens, apesar de aparentemente já se encontrar historicizado, precisa ser decifrado para formar elos entre conhecimento e método, para formar elos inerentes ao aprendizado. Nesse sentido, Bartholeyns (2019) nos diz que “a historicização, na maioria das vezes, não é um fim em si mesma, mas apenas acrescenta um pouco de profundidade, ela é elaborada nos termos fornecidos pelo presente” (Bartholeyns, 2019, p. 252).

O conhecimento histórico e sua didática devem buscar andar lado a lado e uma história através das imagens, que se mostra como a linguagem desse novo tempo, aliada ao ensino, também através delas, encontra paralelo na fala de Manoel Luiz Salgado Guimarães (2009, p. 49):

Por esse caminho, uma didática da história não pode mais ser encarada como algo alheio à história como ciência e campo disciplinar e, portanto, distante das questões e interrogações formuladas no campo, sob pena de continuarmos a vê-la como mera

fornecedora, a um aluno ou a um público receptor de exposições museológicas, dos resultados produzidos pela pesquisa submetida às regras disciplinares do campo.

Dessa forma, ainda segundo Guimarães (2009), o aprendizado não se dá por meio da transmissão do conhecimento, mas da ressignificação da aprendizagem, obtida através de uma boa didática, que possa levar o aluno a estabelecer relações específicas entre a temporalidade e a historicidade.

A história, desse ponto de vista, não deve e não pode confundir-se com o simples aprendizado de conteúdos, mas deve perseguir a possibilidade de adquirir competências específicas capazes de fundamentar uma reelaboração incessante da experiência temporal com relação às experiências passadas. Mais do que transmitir conteúdos através de uma boa didática, esta teria que dar condições de criar as bases para o estabelecimento de relações com o passado que são necessariamente distintas segundo os presentes vividos (Guimarães, 2009, p. 49).

O saber histórico e o Ensino de História são, portanto, construídos a partir de conceitos e da interação humana, agregados às experiências e ao contexto social dos estudantes; na escola, Ensino de História atendendo à nova BNCC (Brasil, 2018, p. 397) “[...] nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens [...] originárias do tempo presente”, portanto, esse saber histórico deve, através do professor, encontrar meios para encurtar os espaços entre o saber histórico e a realidade dos estudantes. O Ensino de História deve se basear, dessa maneira, na liberdade de expressão, no ensino-aprendizagem ativo, em abordagens democráticas e construtivas, de modo a fomentar a construção de conhecimento. Tal visão fica evidente em Nemi, Martins e Escanhuela (2009), quando afirmam que:

O saber deve ser construído a partir da internalização dos conceitos aprendidos culturalmente por intermédio da interação com o outro. Por isso, a escola deve criar situações de aprendizagem em que as crianças troquem experiências e, em seguida, com a coordenação do professor, sistematizem as trocas realizadas (Nemi; Martins; Escanhuela, 2009, p. 41).

Nesse ponto da análise, pode-se **estabelecer uma certa convergência, entre a História das imagens, a História da cultura visual e o Ensino de História** através de imagens, compreendendo onde essas ideias podem dialogar. Nessa intercessão de caminhos, é possível que a imagem sirva de veículo para que o saber histórico se encontre com o aprendizado em sala de aula, como bem explica Alpers (1996), “[...] estamos lidando com uma cultura em que as imagens, ao contrário dos textos, são centrais para a representação (no sentido da formulação do

conhecimento) do mundo”” (Alpers 1996, p. 26 *apud* Bartholeyns, 2019, p. 249, tradução nossa).

Fortalecendo essa visão ampla sobre a historicidade e a importância do Ensino de História, segundo Hartog (2017), “tudo é história e podemos fazer as histórias de tudo” (Hartog, 2017, p. 25). Portanto, o que se propõe é, parafraseando Gaskell (1992), “fazer” uma história através das imagens, quando se refere a história através das coisas, ou seja, aliar o papel das imagens com o sentido do fazer história em sala de aula. Conforme Hartog (2017, p. 21), “[...] o historiador fazendo história, fazia a história, no sentido de que ele a fabricava. [...] Se escrever é fazer, escrevendo o historiador também [a] faz”. Assim, propõe-se discutir esse fazer não mais somente através da escrita, mas também através do tratamento dos elementos visuais.

A partir do exposto, cabe perguntar: de que maneira, então, o Ensino de História através de imagens pode acontecer? Para colaborar com a reflexão em torno do questionamento, podemos observar o que nos descreve Áurea Maria Guimarães (2009), ao dizer que “[...] a interpretação de uma imagem não é jamais uma descrição literal, pois instiga a criatividade e a percepção do observador [...]. Ser educador hoje é buscar o visível que se esconde nas imagens da linguagem” (Guimarães, 2000 *apud* Silva, 2010, p. 178). Embasando essa conclusão, encontramos paralelos em Silva (2010): “os estudos psicanalíticos de Jung²² e as análises antropológicas de René Guénon (2008) sustentam que a imagem acessa níveis inconscientes incapazes de serem atingidos apenas pelos textos escritos e falados”.

A discussão levantada até o momento contribui para o debate sobre uma história das imagens e da cultura visual aliada ao Ensino de História através de imagens e de modo algum esgota a questão, servindo-se mais ao debate sobre os diversos aspectos que alimentam a análise e propondo o levantamento de hipóteses sobre a viabilidade metodológica desse tipo de ensino. Provocativamente, pode-se ainda citar a discussão levantada por Edlene Oliveira Silva (2010), sobre o que a autora chama de “paradoxo do educador ‘pós-moderno’, ou seja, “[...] como trabalhar as imagens de forma didática sem conter ou reprimir a autonomia da

²² **Carl Gustav Jung** (1875–1961) foi um psiquiatra e psicoterapeuta suíço, fundador da psicologia analítica.

capacidade imaginativa do aluno?” (Silva, 2010, p. 178.). Seria, portanto, o ensino através de imagens uma possibilidade de ensino, uma metodologia ou, meramente, parte de um processo?

O Ensino de História através das imagens pode se prestar à construção de uma história dos conceitos, pode prestar-se a estudos sobre a memória ou se integrar a um estudo sobre a História das imagens, ou até mesmo se justificar pelos estudos de uma história da cultura visual, mas, acima de tudo, a análise e o uso das imagens no Ensino de História pode representar uma possibilidade de os estudantes experimentarem a História, transformando o aprendizado em uma experiência sensorial que ultrapassa o processo narrativo textual.

Nesse sentido, segundo Koselleck (1993), a experiência:

é um passado presente, cujos acontecimentos foram incorporados e podem ser recordados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional, como os modos inconscientes do comportamento que não devem, ou não deverão ainda estar presentes no saber (Koselleck, 1993, p. 338 *apud* Pereira, 2004, p. 44).

Dessa maneira, a aprendizagem de História se acumula e se integra às experiências de nossos estudantes, trazendo ao processo de ensino-aprendizagem consistência, profundidade e mesmo afetividade. Isso pode ser observado quando o professor lança mão do elemento imagético para aguçar um pensamento crítico em sala de aula.

Os regimes de historicidade presentes na imagem, aliados a uma narrativa bem embasada, levada aos alunos de forma provocativa, pode contribuir para transportar os estudantes ao tempo histórico sobre o qual se deseja ensinar, pode remontar a conceitos acerca dos quais se quer debater, entre outras possibilidades.

O humor e as charges, podem ajudar a construir esse elo, onde a História se torna algo vivo e experimentável. Como nos diz Koselleck (2003, p. 80 *apud* Bentivoglio, 2010, p. 126):

Toda história, tanto do presente como do passado, pode se reduzir às experiências primárias das gerações que vivem em cada momento. Neste caso a história não seria outra coisa que a história reescrita em cada momento, na medida que pode se confirmar pela própria experiência (...) O resultado seria um relativismo consequente, que reivindica o caráter absoluto da própria interpretação, mas que, por experiência, há de ser necessariamente superada. A outra resposta deixaria o peso da prova na história imanente dos métodos. Sem dúvida, os métodos que uma vez se formulam são examinados racionalmente, cabe abandoná-los ou corrigi-los, de modo que

graças às especificações e modificações metodológicas leva-se a cabo um progresso cognitivo acumulado.

O Ensino de História através das imagens pode ser esse lugar comum, um ponto de convergência no qual passado, presente, experiências e sensações se encontram e formam uma trama bem costurada, em que os estudantes possam se orientar na busca pelo conhecimento histórico e pelo aprendizado crítico, o que só ocorre quando o “fazer História” em sala de aula encontra um método e através dele consegue atingir as potencialidades cognitivas dos estudantes. Entretanto, assim como pode representar ponto de convergência, pode ser também ponto de distensão, sendo considerado um “lugar de fronteira”, como diz Monteiro (2011, p. 206):

Lugar de fronteira foi conceito que, ao longo da realização da pesquisa, tornou-se objeto de reconceitualização. Primeiro, ao considerá-lo como lugar de encontros, diálogos, mas, também, de marcação de diferenças, onde se pode produzir um distanciamento entre culturas que entram em contato, nos chamou a atenção o fato de compreender que estavam em jogo questões de ordem epistemológica assim como, igualmente, culturais e políticas. Disputas entre campos teóricos nos quais grupos se posicionam em busca de hegemonia nas respectivas áreas de atuação.

Sendo a imagem tudo que ela representa no contexto atual, as aulas de História, assim como as de todas as disciplinas, de modo multidisciplinar, devem buscar, como elemento central, colaborar para os estudantes desenvolverem habilidades e competências que vão além do conteúdo formal de cada disciplina. Assim, terão alicerces para sua formação integral, que vai conviver com essa nova realidade, cada vez mais interligada, tecnológica e informacional.

Nesse contexto, combater o negacionismo e a desinformação nas aulas de História a partir de um ensino através de imagens exige uma abordagem cuidadosa e estratégica para utilizar as imagens como ferramentas educativas. Para tal, o professor deve estar atento à seleção de fontes visuais confiáveis, demonstrando aos alunos como foi feita aquela seleção, ensinando-os a utilizar acervos de fontes confiáveis, como arquivos históricos, museus, instituições acadêmicas e agências de notícias respeitáveis.

Ao trabalhar com imagens, é muito importante a adequada contextualização dos elementos imagéticos escolhidos. Quando apresenta imagens históricas, o professor deve fornecer aos estudantes o contexto sobre o evento, estimulando os estudantes a compreenderem o contexto histórico das imagens e a evitar interpretações distorcidas, para que possam desenvolver uma análise crítica do

material, considerando o ponto de vista do fotógrafo ou artista, o contexto de produção do conteúdo e os possíveis objetivos por trás de sua criação. Durante a apreciação das imagens, o professor deve questionar os estudantes sobre as mensagens nelas implícitas, procurando estabelecer com seus interlocutores uma discussão sobre como elas podem ser interpretadas de maneiras diferentes, afinal de contas a imagem é composta pelos elementos que o seu autor escolheu mostrar e também por aquilo que não está aparente, ou seja, por aquilo que se quis omitir.

Fundamental para um ensino através de imagens é a comparação de imagens de diferentes fontes que retratam o mesmo evento ou período histórico. O estudo comparativo é uma ferramenta muito eficaz para o aprendizado e, em especial, para o combate ao negacionismo, pois, ao apresentar imagens aos estudantes, observar semelhanças e diferenças pode levar a refletir sobre diferentes perspectivas ou posicionamentos adotados pelos seus autores.

Um enfoque muito sensível a todos nós que estamos imersos nesta era paradoxalmente desinformante é o desenvolvimento da capacidade de identificação de manipulação de imagens com a inteligência artificial (IA). É cada vez mais complexa a tarefa de se reconhecerem sinais de manipulação de imagens, como edições digitais, recortes seletivos e montagens, por isso, urge que os estudantes compreendam como esse expediente pode ser usado para distorcer a verdade e promover agendas políticas ou ideológicas.

As charges sempre foram manifestações textuais presentes no cotidiano, contudo, segundo Barbosa (2018), a internet acabou “tirando das mãos dos veículos tradicionais de comunicação, como jornais impressos e a televisão, o monopólio do compartilhamento de informações em larga escala”. Dessa forma, a internet e as redes de compartilhamento permitiram que esses gêneros permanecessem restritos a tais veículos e ganhassem abrangência. Mantendo essa relação, no que se refere aos *memes*, conforme Barbosa (2018, p. 64):

o crescimento desse ambiente digital, tornou favorável o surgimento de novas maneiras de apropriação dos textos, principalmente os humorísticos, que são variados e fazem parte significativa do dia-a-dia dos usuários da internet. [...] Há, dentro do ambiente digital, gêneros que se apropriam de outros e de si mesmos para atender aos propósitos comunicativos em constante mudança das interações por meio das ferramentas digitais.

Os memes, são diferentes manifestações textuais cada vez mais presentes nos dias de hoje.

Romualdo (2000) define charge como “um texto visual acompanhado ou não de um código verbal (que completa ou não a mensagem que o autor procura passar ao leitor), com uma característica básica: o humor” (Romualdo, 2000. p 27). As charges, em sua origem, serviriam como elemento intertextual para retomar um tema jornalístico apresentado ou ampliar uma abordagem já realizada a que se deseja dar maior repercussão.

A palavra *meme*, por sua vez, é uma aglutinação resultante de um trocadilho entre as palavras mimesis — “imitação”, em grego — e “gene”, cunhada pelo biólogo britânico Richard Dawkins, no livro *O gene egoísta*, publicado em 1976. Sua intenção era batizar uma unidade de informação cultural, assim como gene é uma unidade de informação genética. Para Dawkins (1976), o meme seria uma espécie de unidade mínima da memória, da cultura, assim como um gene é para a genética, que são replicados e acabam se perpetuando ao longo do tempo (Barbosa, 2018).

Notadamente, existem diferenças entre o *meme* de Dawkins e os atuais, em circulação na internet, pois, segundo Barbosa (2018, p. 67):

[...] entre o meme de Dawkins (1976) e o meme da internet como conhecemos hoje, há uma mudança na concepção do sujeito, pois, no processo de imitação, ele deixa de ser passivo enquanto absorve e replica inconscientemente “pedacinhos” de cultura que “viajam” espontaneamente de geração em geração. Quando o termo foi aplicado no meio digital, passou a englobar ações conscientes, ligadas à perpetuação de ideias por meio de produções textuais de diversos tipos que se apropriam de outras e de si mesmas para comunicar e, principalmente, ironizar de maneira humorística o presente.

Dessa maneira como bem colocado por Celidonio (2016), o *meme* é uma construção intertextual que:

Através de uma imagem ou ideia que se espalha de forma viral na *web*, fruto da apropriação feita por diferentes usuários, é formado pela combinação de permanência de um elemento replicador original e pela mutação deste elemento, seja através de um “redesign” ou de uma legenda, desde que o faça tomar forma de um novo signo (Celidonio, 2016, p. 130-131).

Pode a escola ficar alheia a tudo isso? Acreditamos que em hipótese alguma. Dessa maneira, ao implementar estratégias de uso desses meios, a escola desempenhará seu papel formador de modo integral, para uma leitura de mundo

alinhada à nova realidade que se impõe. Por isso, é de fundamental importância o uso de recursos visuais diversificados, sejam eles fotografias históricas, pinturas, gravuras, cartazes, mapas e vídeos históricos ou charges, *cartoons* e *memes* etc. Toda essa alfabetização visual visa a lançar bases para uma sociedade mais consciente e comprometida com a verdade.

A utilização de imagens, *cartoons* e charges para ensinar História representa uma abordagem poderosa para envolver os alunos em uma exploração crítica e contextualizada do passado. Longe de serem meramente complementares ao texto escrito, essas formas visuais de expressão oferecem uma perspectiva que pode enriquecer e aprofundar a compreensão histórica dos estudantes. No contexto contemporâneo, em que a saturação de mídia visual é onipresente, aproveitar essa linguagem visual no ambiente educacional torna-se ainda mais relevante e eficaz.

As charges e os *cartoons*, em particular, têm o poder de condensar complexos eventos históricos, questões políticas e sociais em uma única imagem, muitas vezes carregada de ironia, sátira e crítica social. Oferecem aos alunos uma entrada acessível e envolvente para explorar temas históricos, desafiando-os a decodificar símbolos, metáforas e contexto histórico para compreender completamente o significado subjacente.

É importante reconhecer que as imagens não são apenas reflexos neutros da História, mas sim produtos culturais que refletem as crenças, valores e perspectivas de seus criadores e da sociedade em que foram produzidos. Portanto, ao utilizar esses recursos visuais no Ensino de História, os educadores devem incentivar os alunos a considerar criticamente o contexto de produção, o público-alvo e os propósitos comunicativos por trás de cada imagem.

Essa estratégia que se vale de imagens, especialmente de charges e do humor presentes nelas, busca amenizar tensões presentes nessa fronteira, permitindo aproximar estudantes e professores e, mais especialmente, estudantes e saberes históricos em sala de aula, deixando de lado desconfianças e tensões e se tornando uma área de livre trânsito, em que os estudantes se sintam mais à vontade para transitar.

Partindo da premissa elementar de que o Ensino de História deve ser baseado na liberdade de expressão, a fim de incentivar os estudantes a buscarem a

construção de suas próprias experiências, o conhecimento histórico a ser ensinado deve incentivar a formação de um senso crítico através de um processo de ensino-aprendizagem ativo. Isso deve ocorrer com base em abordagens democráticas e construtivas, de modo a fomentar a elaboração de um conhecimento próprio. Segundo Ana Lúcia Lana Nemi, João Carlos Martins e Diego Luiz Escanhuela (2009), esse conhecimento deve ser:

[...] construído a partir da internalização dos conceitos aprendidos culturalmente por intermédio da interação com o outro. Por isso, a escola deve criar situações de aprendizagem em que as crianças troquem experiências e, em seguida, com a coordenação do professor, sistematizem as trocas realizadas (Nemi; Martins; Escanhuela, 2009, p. 41).

As charges, *cartoons* e *memes*, por se tratarem de “representação pictórica, de caráter burlesco e caricatural, em que se satiriza um fato específico, em geral de caráter político e que é do conhecimento da sociedade” (Charge, 2004, p. 451), podem se tornar um instrumento muito importante, não apenas porque em sua elaboração reúnem-se elementos importantes para despertar no aluno o gosto pelo aprendizado histórico, mas porque podem representar um modo singular de leitura histórica sobre um fato ou conjunto de acontecimentos. O uso desses elementos pode representar uma possibilidade de “subversão” dos padrões de ensino-aprendizagem e de seus métodos, trazendo uma inversão da análise e do debate historiográfico em sala de aula, dando à imagem o papel que lhe cabe, que é o de ser um gênero textual pleno para o Ensino de História.

As charges se apresentam como gênero discursivo da esfera jornalística, organizado por elementos verbais e não verbais, cuja função primeira é provocar o humor e o riso, daí a importância desses materiais em sala, como meio para atrair o estudante para tudo o que o autor da charge quer revelar. Semelhante a essa lógica, o *meme* se utiliza dos mesmos artifícios humorísticos para transportar o aluno para uma discussão que pode despertar análises profundas sobre personagens, situações, ambientes e objetos presentes no contexto, na situação descrita, ou relacionado a um fato ou conjunto de acontecimentos que se deseja analisar através da imagem proposta.

As reflexões de Ana Maria Mauad (1995) a respeito do uso de fotografias em sala de aula podem ajudar, por analogia, a pensar a respeito do uso de charges e *memes*. Segundo a autora:

A fotografia deve ser considerada como produto cultural, fruto de trabalho social de produção sócio-cultural. Neste sentido, toda a produção da mensagem fotográfica está associada aos meios técnicos de produção cultural. Dentro desta perspectiva, a fotografia pode, por um lado, contribuir para a veiculação de novos comportamentos e representações da classe que possui o controle de tais meios, e por outro, atuar como eficiente meio de controle social, através da educação do olhar (Mauad, 1996, p. 11).

Podemos observar similaridade entre essa análise sobre a importância da fotografia feita pela autora e a análise da charge e dos memes e, assim como a autora considera a imagem como meio eficiente de controle social, ela também pode, através da adequada análise e contextualização, converter-se em elemento chave para o aprendizado crítico do meio e de contextos históricos específicos.

A charge seria, portanto, um elemento gráfico que traduziria ao leitor e, no caso específico deste estudo, ao aluno, um elemento gráfico que traz para o observador uma série de questionamentos e análises possíveis sobre os mais diversos elementos constitutivos, além da possibilidade de análise do próprio autor (chargista), o momento histórico em que foi constituída e referências utilizadas por ele na sua elaboração. Assim, pode vir a ser um meio que conduziria o aluno a um tempo histórico próprio expresso pela imagem, um verdadeiro convite ao processo imaginativo.

Para além disso, e completando o raciocínio expresso anteriormente, segundo Áurea Maria Guimarães (2000 *apud* Silva, 2010, p. 178):

A interpretação de uma imagem não é jamais uma descrição literal, pois instiga a criatividade e a percepção do observador, ultrapassando os comandos ou diretrizes traçadas pelo educador: Ser educador hoje é buscar o visível que se esconde nas imagens da linguagem.

Posto isso, o uso das charges e dos *memes* em sala de aula pode contribuir muito para desvendar esse paradoxo, deixando de lado o simples caráter ilustrativo das imagens. Como afirma Silva (2010), em texto em que comenta artigo da professora Circe Bittencourt (1997), no qual ela reflete sobre o uso de textos e imagens nos livros didáticos:

Neste artigo, a autora faz uma reflexão sobre as diversas ilustrações presentes nos livros didáticos de História e a possibilidade de trabalhá-las de maneira crítica, contribuindo para a construção do conhecimento por parte do aluno e não apenas como forma ilustrativa para deixar o texto e as páginas dos livros mais atraentes (Silva, 2010, p. 179).

Além dos teóricos citados, cabe apontar o vasto debate existente sobre o tema dentro do próprio programa ProfHistória, em que importantes trabalhos foram produzidos, tal como a dissertação da professora Stephany de Oliveira Galvão (2019), cujo título é *Webtirinhas e Ensino de História: reflexões em torno de uma experiência de ensino aprendizagem*. Em seu trabalho, a autora apresenta uma proposta didática através do uso de tirinhas sobre a Guerra Fria que se vinculam à construção de um blog. Em seu trabalho, Stephany Galvão (2019) busca analisar a questão da modernidade líquida e sua relação com o ensino que tenta acompanhar essa sociedade instantânea e hiperconectada. A autora busca ainda abordar a questão do humor e da linguagem, com importante ênfase no processo de construção do saber através da elaboração do blog.

Ainda no que se refere ao humor, cabe citar a dissertação da professora Neles Maia da Silva (2018), intitulada *Para além do riso: charges, consciência histórica e Ensino de História*. Na obra, a autora incentiva o processo criativo dos alunos ao propor o uso de charges, inclusive criadas pelos estudantes, como elemento central do processo de ensino-aprendizagem. Silva (2018) propõe uma reflexão sobre a relação entre história e imagem, passeando pelo conceito de charge. Para a construção de sua obra, a autora se apoia em texto de Isabel Barca (2004) e seu conceito de Aula-Oficina.

Dentro do ProfHistória, temos ainda o relevante trabalho da professora Alessandra Michelle Alvares Andrade (2018) em sua dissertação intitulada *Memes Históricos: uma ferramenta didática nas aulas de história*. No estudo, a autora procura estabelecer uma relação entre o *meme* e a linguagem dos livros didáticos em busca de formas de uso dos *memes* para o desenvolvimento de temas históricos. Para além da abordagem prática do trabalho, a autora levanta uma importante discussão sobre a questão da cidadania e do acesso à tecnologia, evidenciada pelo período pandêmico, discutindo ainda o ensino híbrido e o modelo de sala de aula invertida.

Outro relevante trabalho é da professora Marihá Mickaela Neves Rodrigues Lopes (2019), a dissertação *Rindo do Führer: paródias de Hitler nas charges de Belmonte*. Nela, a autora se debruça sobre algumas charges de Belmonte que satirizam o comportamento de Adolf Hitler e sobre o totalitarismo, enquanto traz

um pouco da história da caricatura e do humor no Brasil e seu papel político e de resistência.

Diante dessa análise e a partir dos autores mencionados, podemos entender a imagem não apenas como elemento essencial para a abordagem histórica em sala de aula, mas como a base de um Ensino de História atual, que auxilie os estudantes a desenvolverem criticidade acerca de conceitos históricos, de momentos, de fatos e de contextos históricos específicos, servindo de ferramenta para o combate ao negacionismo histórico e sua expansão nos espaços públicos de debate, alimentado de forma deliberada por diversos grupos na busca por legitimar certos discursos.

Mas ainda cabem algumas perguntas que podem servir como provocações a esta e a futuras análises: de que modo dar ao elemento imagético o protagonismo na narrativa no espaço escolar? De que maneira as charges, *cartoons* e os atuais *memes* podem ser usados como meio de produção e divulgação de conhecimento em sala de aula? O uso de charges, *cartoons* e *memes* pode ser compreendido como um método de ensino de História ou é mais um instrumento de ensino que se coloca como agregador às metodologias de ensino já existentes?

Na busca por possibilidades de respostas a esses inúmeros questionamentos e de forma a justificar a escolha do uso de charges como objeto de pesquisa, o que se propõe é um exercício analítico específico de um personagem icônico das charges no Brasil.

Para tal exercício, usaremos um consagrado chargista brasileiro, Benedito Carneiro Bastos Barreto (1896-1947). Nascido em São Paulo, Barreto ficou conhecido utilizando o pseudônimo Belmonte. Foi pesquisador, desenhista, pintor, caricaturista e jornalista. Começou fazendo desenhos para a revista *Alvorada*,²³ posteriormente, desenhou para a revista *Miscellanea*. Tentou conciliar a carreira de caricaturista com os estudos de Medicina, porém acabou optando pelo jornalismo. Tempos depois, foi contratado como caricaturista pelo jornal *Folha da Noite*. Como desenhista, ilustrou diversos livros de Monteiro Lobato e Viriato Corrêa. A caricatura de Belmonte estava em dia com os problemas do mundo, trazendo informação de forma ágil, e rendeu inclusive críticas do ministro da propaganda de Hitler, Joseph Goebels, em um de seus pronunciamentos pela Rádio de Berlim. Pelo

²³ As Revistas *Alvorada* e *Miscellanea* citadas circulavam em São Paulo nas décadas de 1920 e 1930.

seu conhecimento dos problemas políticos, sociais e econômicos, divulgou trabalhos em diversos jornais internacionais.²⁴

Tão importante quanto a análise de suas obras é a observação de sua biografia. Atualmente, os estudos sobre o indivíduo em relação aos processos históricos têm se tornado cada vez mais importantes e, diante disso, o estudo a partir de biografias se mostra uma interessante possibilidade, pois, além de poder ensejar uma reflexão sobre o próprio papel do indivíduo, ainda possibilita a construção de saberes históricos, levando à compreensão de como estes se ligam ao sujeito e ao seu contexto. O trabalho com biografias possibilita ainda a problematização das identidades e o desenvolvimento de capacidade crítica pelos estudantes levando-os a questionar sua realidade. Como exposto por Jerônimo Galvão (2019, p. 14):

O saber desenvolver-se-ia no espaço da própria sociedade em meio as relações do indivíduo frente ao outro. A argumentação enquanto dimensão intersubjetiva é um elemento privilegiado nessa concepção de saber. A vantagem dessa proposta reside no fato de que não há imposição aos saberes de um modelo limitado a abordagem científica. O que é racional (ou deixa de ser) não está posto a priori, porém desenvolve-se de acordo com os próprios atores envolvidos no processo argumentativo. Estando o saber indissociavelmente ligado a ação e a interação com o outro. Além disso, podemos afirmar também que a construção de saberes está inegavelmente ligada ao processo de aprendizagem.

Pode ser que o trabalho a partir de biografias históricas em sala de aula e especialmente nas aulas de História proporcione aos estudantes uma proposta educacional de significativa relevância, pois os auxilia a se apropriarem de diferentes espaços de produção do discurso histórico, conduzindo a uma interpretação ampla e própria, afastando definitivamente a falsa ideia de que a História é construída de uma interpretação única, aproximando-os de uma possibilidade de compreensão genuína, gradual, à luz da própria experiência e voltada para a interpretação do contraditório. Nesse sentido, as charges de Belmonte são resultado de sua biografia e de sua visão de mundo, refletindo o tempo ao qual se insere.

Belmonte tem um vasto número de charges que tratam de diversos momentos históricos, que vão desde a História do Brasil até temas de política internacional, com foco na Segunda Guerra. Uma amostra significativa da sua produção está no

²⁴ BIOGRAFIA do patrono Belmonte. **São Paulo (Município)**. Secretaria Municipal de Cultura, São Paulo, 12 jun. 2008. Disponível em https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/biblioteca_belmonte/biografia_patrono/index.php?p=4681. Acesso em: 13 abr. 2023.

livro póstumo *Caricatura dos tempos*”, lançado em 1948 pela editora Melhoramentos. Diante de tão vasto acervo, a escolha de um recorte se torna até difícil. Contudo, faz-se necessária tal especificação. Como exemplo de abordagem, podemos analisar a imagem exposta abaixo:

Figura 1 – O pior surdo é aquele que não quer ouvir



Fonte: Belmonte (1948, p. 19).

A charge intitulada “O Pior surdo é aquele que não quer ouvir” aborda um dos períodos mais tensos do período que didaticamente se convencionou chamar nos livros didáticos de entreguerras, especialmente diante de um contexto histórico abordado como “política de apaziguamento”. As questões a serem levantadas são: de que forma essa charge pode ser usada em sala de aula como abordagem histórica de um período ou fato específico? Existem conhecimentos prévios necessários para que os alunos a compreendam ou ela já se apresenta como meio e fim da análise? Pela simples observação da imagem, o aluno poderá compreender do que se trata a charge ou é necessária a utilização de outros elementos textuais ou orais para conduzi-lo à compreensão desejada?

Na mesma intensidade que as perguntas aparecem, também nos faltam respostas exatas, porque o processo de ensino-aprendizagem não é exato e não deve se configurar como algo mecânico, além de não poder ser definido com parâmetros imutáveis, como Paulo Freire (1996) afirma:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os

recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (Freire, 1996, p. 57).

Como o que se busca é o oposto disso, podemos então levantar hipóteses e fazer provocações para pensar em respostas possíveis e especialmente sugestões para a procura dessas respostas. Para isso, podem ser enumeradas algumas etapas de um esquema orientador, que pode ser assim organizado:

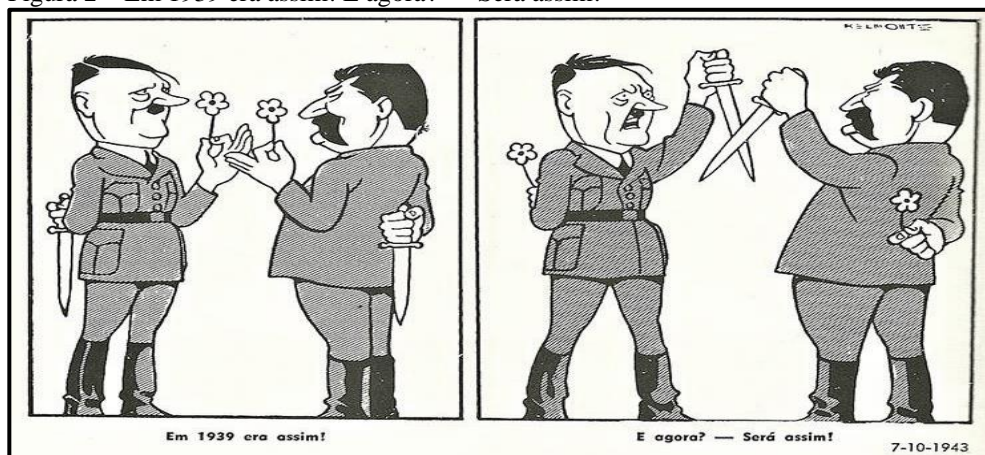
- a) O que a imagem nos mostra? (descrição visual)
- b) Quais são os elementos ou personagens históricos retratados?
- c) A qual temporalidade o conjunto da imagem nos transporta?
- d) Em que contexto histórico eles se inserem dentro de um conteúdo previamente estudado ou que ainda será abordado?
- e) Existem conceitos históricos expressos na charge? Quais?
- f) O que se espera que o estudante compreenda da imagem?

Os passos expostos na listagem são apenas uma pequena possibilidade de análise, mas demonstram que, de forma simples e com apenas uma imagem, pode-se abordar uma série de fatos históricos que antecederam a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). A simples análise dos personagens já nos traria a possibilidade de análise da ascensão do regime nazista na Alemanha e/ou, ainda propriamente quanto à charge, a política de apaziguamento dos países europeus em relação a Alemanha nos antecedentes da Segunda Guerra Mundial.

Diante da observação da charge, o professor poderá propor a discussão de conceitos próprios ao regime nazista na Alemanha, seu expansionismo, noções ultranacionalistas ligadas ao pangermanismo e uma série de outros conceitos históricos, tão pertinentes a análise da conjuntura e seus desdobramentos. Em uma única imagem, quantos textos não estão contidos, quantos conceitos? São muitas possibilidades de análise, que podem servir como convite aos alunos no despertar da compreensão histórica e do pensamento crítico.

Observemos a charge abaixo para termos mais uma possibilidade de análise e exemplificação dos levantamentos feitos anteriormente.

Figura 2 – Em 1939 era assim! E agora? — Será assim!



Fonte: Belmonte (1948, p. 92).

Tomando como base o mesmo exercício de análise e os itens da lista feita anteriormente, que hipóteses e usos são plausíveis no trabalho com essa charge? A imagem tomada como referência pode servir a muitos propósitos. Inicialmente, através da identificação dos personagens, é possível instigar os alunos com relação à estética usada pelo chargista Belmonte para retratar Hitler e Stalin a partir de seus peculiares bigodes. Caso já tenham ocorrido abordagens durante as aulas do início dos conflitos durante a Segunda Guerra, é interessante discutir o papel das flores nas mãos dos personagens, em oposição às facas, que permanecem ocultas um do outro no primeiro quadro. Para os estudos dos conceitos, os personagens podem servir de pontapé inicial para a caracterização dos conceitos de nazismo e socialismo, ou ainda as temporalidades expressas podem ser ferramentas importantes para compreender as fases da guerra.

Como forma de provocação, como citado no início dessa abordagem, a busca do humor como elemento chave no processo de ensino-aprendizagem vem à tona através de uma linguagem muito atual entre os jovens e, cada vez mais, ganha força através da internet e das redes sociais, e mais ainda através dos *memes*. As redes sociais representam hoje um dos grandes desafios, senão o maior, para professores e para a escola. Numa era de informações rápidas e de transformações constantes, como transformar a aula de História em algo atrativo para um estudante que vive em um mundo de informações e transformações instantâneas?

Na busca por um caminho para criar vínculo e despertar o interesse, acreditamos que os *memes* podem ser uma ferramenta eficiente diante do tamanho do desafio. É evidente que, assim como qualquer metodologia de ensino, o *meme*

também precisa de uma experimentação maior e de um levantamento estatístico, quantitativo e qualitativo, sobre os resultados obtidos através nas abordagens. Entretanto, assim como a charge é uma linguagem consolidada em salas de aulas, o *meme* pode se tornar uma linguagem que dê acessibilidade ao estudante com relação à História e ao professor, no que diz respeito ao interesse dos alunos.

Figura 3 – Você quer brincar na neve?



Fonte: Autor desconhecido (2021).

Pode-se tomar como exemplo um *meme* de fonte desconhecida amplamente divulgado na internet sobre a mesma temática abordada por Belmonte (1896-1947).

O meme acima apresentado usa como pano de fundo uma cena de um desenho animado dos estúdios Disney, do filme *Frozen* (2014).²⁵ Por se tratar de um filme visto pela maioria dos alunos, já se provoca uma conexão e uma familiaridade com a imagem. A presença das imagens das bandeiras da Alemanha nazista e da antiga União Soviética compõem a imagem construída a partir do humor e de uma das características mais comuns quando se aborda o clima russo, seu rigoroso inverno. A relação entre o tema do filme, que retrata um reino congelado e as dificuldades de combate no território russo, traz humor e uma sátira sobre o tema.

Desse modo, observamos que é consensual a compreensão da importância das imagens no Ensino de História. Além disso, fica evidente que se deve deixar de lado a ideia, já ultrapassada, de que imagens são apenas ilustrações, especialmente como metodologias para um Ensino de História ativo, crítico e provocativo. Elas trazem

²⁵ FROZEN: uma aventura congelante. Direção: Chris Buck, Jennifer Lee. Burbank (CA): Walt Disney Pictures, 2014. 1 DVD (102 min), NTSC, son., color., leg., port.

ao leitor/aluno, elementos visuais de seu tempo, carregam uma historicidade que pode ser utilizada como elemento condutor das mais diversas abordagens em sala de aula e talvez representem um elemento visual atraente ao estudante, criando pontes entre ele e o conhecimento.

4

Sequência didática

A construção do produto a ser apresentado a partir dessas análises visa à tentativa de fundir os três elementos até então abordados ao longo deste trabalho. De um lado, a desinformação e a sua propagação; de outro, o ensino de História e a desconstrução da desinformação e uma proposta de ensino através das imagens, usando como referencial as charges produzidas por Belmonte, que servirão de paralelo para a abordagem histórica dos temas das sequências didáticas que serão desenvolvidas como produto final.

Sistematicamente, busca-se:

- a) apresentar aos estudantes o tema negacionismo e desinformação;
- b) auxiliar na ampliação das discussões sobre o negacionismo histórico e na busca por fatores que justifiquem seu crescimento nessa “era da informação”;
- c) discutir os objetivos que envolvem elaboração e a divulgação de desinformação e de ideias negacionistas;
- d) desenvolver nos estudantes criticidade para não serem utilizados como veículos de divulgação de desinformação e negacionismo;
- e) capacitar os estudantes a identificar e reconhecer desinformação;
- f) capacitar os estudantes a reconhecer e buscar ferramentas para o reconhecimento de imagens falsas e desinformantes;
- g) investigar possíveis formas de trabalhar com imagens em sala de aula no combate à desinformação e ao negacionismo, tomando como referencial o humor presente nas caricaturas, em especial nas de Belmonte;
- h) analisar o processo de ensino-aprendizagem a partir do humor e das caricaturas, fazendo um paralelo com a construção dos *memes* históricos;
- i) incentivar o uso de caricaturas como texto, abolindo o mero uso ilustrativo nos materiais didáticos;
- j) elaborar material didático que possa servir de subsídio para boas práticas de ensino através do uso das caricaturas de Belmonte, debatendo os temas presentes na obra do autor, os conceitos históricos e fatos narrados,

auxiliando os professores em sua prática e os estudantes no aprendizado e na compreensão sobre o negacionismo histórico.

Essas sequências didáticas, construídas com base na obra *Caricatura dos tempos*, na qual estão expostas as principais charges do autor, matéria prima deste trabalho, serão selecionadas e associadas com os respectivos assuntos abordados, referenciados na BNCC e as temáticas presentes nos livros didáticos. Após levantamento dos discursos negacionistas mais comuns nas redes de informação da internet sobre os temas totalitarismo e Segunda Guerra Mundial, o material será confrontado com análises das charges, de modo que auxiliem na desconstrução do discurso negacionista histórico sobre os temas apontados.

Para um adequado uso de charges é fundamental que se demonstre com clareza aos estudantes todo o contexto ao qual ela se insere, o contexto que ela demonstra, o que ela omite e o contexto histórico no qual foi elaborada, de modo a evitar o anacronismo, ou seja, a interpretação de obras do passado com valores e perspectivas atuais que descontextualizam o seu significado original.

Desta forma, para utilizar as charges de Belmonte no combate ao negacionismo, sem cair em anacronismo, devemos ter um claro entendimento do contexto original, tendo em vista que Belmonte desenhou suas charges no calor do momento, enquanto a guerra estava em curso, e a sua crítica estava voltada para as ações e ideologias do Eixo durante a guerra. Isso significa que, quando usamos essas charges hoje, devemos reconhecê-las como reflexos da mentalidade da época, sem tentar aplicar diretamente os valores contemporâneos.

Essa comparação histórica e crítica com o presente pode ser feita, desde que não se transfira diretamente as críticas de Belmonte aos regimes fascistas e nazistas para o contexto atual sem mediação crítica. Para isso, podemos usar suas charges para fazer comparações sobre como a propaganda autoritária e as mentiras políticas e como isso era combatido na época. Desta maneira podemos inclusive conectar essas práticas do passado, com as atuais formas de desinformação e manipulação política, sendo possível, desta forma, traçar paralelos úteis para demonstrar a continuidade de certas estratégias de controle ideológico.

O perigo no anacronismo deve ser evitado ao máximo, e para isso é fundamental uma análise rigorosa das charges de Belmonte, não projetando valores

contemporâneos diretamente sobre a obra., reconhecendo as limitações históricas das charges, entendendo que o seu objetivo imediato era criticar o momento político e militar específico em que foram produzidas, sem pretender fornecer uma análise histórica profunda de longo prazo.

Faz-se necessário deixar exposto, que as charges foram utilizadas como ferramentas para contextualizar a opinião pública da época, sem atribuir a Belmonte intenções ou conhecimentos que ele não tinha. Por exemplo, Belmonte pode ter criticado a figura de Hitler, mas a amplitude das suas críticas não inclui todos os detalhes que temos hoje sobre o Holocausto. Desta forma, as charges poderão se converter em uma interessante matéria-prima para aulas de história atrativas e instigantes.

A construção destas sequências partirá do conceito de Aula-Oficina. A partir dessa lógica, propomos o desenvolvimento de metodologias que, como aponta Isabel Barca (2004), contribua para que os estudantes deixem de ser produtos da sociedade e de seu tempo e se tornem agentes sociais plenos:

[...] se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efectivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as actividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação (Barca, 2004, p. [133]).

Essas sequências didáticas se pretendem subsídios didáticos a serem utilizados por professores e estudantes desde a série final do ensino fundamental até o ensino médio contendo as charges de Belmonte e um texto atrativo de fácil compreensão, que colabore com os seguintes aspectos:

- a) análise e conscientização sobre a qualidade da informação à qual todos nós estamos expostos;
- b) compreensão do papel da imagem enquanto gênero textual e não como elemento apenas ilustrativo ou acessório ao texto propriamente dito;
- c) desenvolvimento da capacidade de análise crítica sobre a leitura de charges e de sua criticidade;

- d) busca de uma consciência crítica acerca do negacionismo histórico e de formas de combatê-lo;
- e) aproximação dos estudantes com os temas citados através do humor e da sátira presente nas imagens de Belmonte.

Dessa forma, pretendemos fundir os elementos apontados, de modo a contribuir com ideias para uma aula mais atrativa, dinâmica e elucidativa. Assim, promovemos conhecimento histórico e seus saberes em sala de aula, educação digital para a conscientização e capacitação contra a desinformação, sem perder o foco na construção do conhecimento, tendo por base um ensino através de charges e imagens.

Por sequência didática, tomamos a definição expressa no texto “*Sequências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento*”, de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004). Nele, os autores explicam que a sequência didática é um “[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 96). A construção da sequência se fundamentará nessa lógica, reunindo as temáticas debatidas ao longo deste trabalho.

A partir dessa lógica, deve-se buscar a construção de uma embasada apresentação da situação, a que podemos chamar de “problema”. O professor precisa, portanto, organizar uma atrativa e sólida descrição do problema do qual os alunos necessitarão se apropriar, desenvolver e, se for o caso, resolver, buscando soluções para tal. Assim, é fundamental ao professor pensar a quem se dirige essa sequência e que forma assumirá a produção.

Portanto, antes de iniciar a sequência didática, é necessário que o docente realize um diagnóstico inicial, com vistas a identificar o nível de conhecimento dos alunos sobre o tema a ser abordado. Isso pode ser feito através de testes diagnósticos, questionários ou discussões em sala de aula. Com essas informações sobre seu poder, ele deverá construir sua proposta ou ajustar o planejamento das atividades conforme as necessidades dos alunos.

Nessa etapa de planejamento, o professor deve definir os objetivos de aprendizagem, selecionar os conteúdos a serem trabalhados e escolher as estratégias de ensino mais adequadas. É importante considerar a diversidade da turma, as

especificidades de cada grupo e prever atividades que atendam a diferentes estilos de aprendizagem. O planejamento deve ser detalhado, contemplando o tempo estimado para cada atividade e os recursos necessários.

Em seguida, deve-se articular uma produção inicial, em que os alunos revelarão seus conhecimentos e percepções sobre o que pensam acerca do que foi exposto. Dessa maneira, oferecerão ao professor os insumos para que ele faça boas intervenções e trace com maior clareza o caminho a ser percorrido para aprofundar o assunto proposto ou o debate na busca de soluções durante os módulos.

A etapa posterior deve ser desenvolvida a partir das dificuldades apresentadas na produção inicial, momento em que serão oferecidos aos alunos os instrumentos necessários para superar as dificuldades ou buscar soluções criativas para os problemas. Ao planejar as atividades e exercícios, o docente precisa estar atento à diversificação da forma com que o aluno vai acessar e entrar em contato com aquele instrumento a ser desenvolvido.

Dessa forma, o desenvolvimento da sequência didática deve envolver, a partir daí, a execução das atividades planejadas. Essa etapa pode passar por três momentos principais: a apresentação, conforme descrito, por meio de uma introdução do tema, contextualização e motivação dos alunos. Para tornar mais atrativa a etapa, a depender das condições nas quais a aula será ministrada e da infraestrutura oferecida, podem ser incluídas atividades como vídeos, leituras de textos, materiais jornalísticos ou debates para despertar o interesse.

Em seguida, cabe ao professor se dedicar à exploração da temática, ou seja, a aproximação dos alunos com o conteúdo através de atividades práticas, discussões em grupo e resolução de problemas ou projetos. Nesse momento, é muito importante que os alunos apliquem o conhecimento de forma ativa e colaborativa. Assim, é possível promover discussões em grupo para que se debatam os temas, compartilhando ideias e pontos de vista, o que ajuda a aprofundar a compreensão do conteúdo e a desenvolver habilidades de argumentação.

A depender da temática, um estudo de caso pode ser proposto, para que os alunos analisem situações reais ou hipotéticas, identificando problemas e apontando soluções, aplicando o conhecimento teórico a contextos práticos. Jogos educativos ou atividades que envolvam a imitação de situações reais são uma opção

interessante, de modo a ensinar conceitos de forma lúdica e interativa. Nessa etapa, também é válido desenvolver um *brainstorming*.²⁶

Todas essas possibilidades visam a incentivar os alunos a participarem ativamente, motivando-os para que se sintam mais engajados e motivados, o que aumenta o interesse e a dedicação ao aprendizado. São atividades que estimulam o pensamento crítico e a criatividade, de modo a colaborar para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e tomada de decisões e a levar o grupo à capacidade de assumir responsabilidades por seu próprio aprendizado e pelo sucesso do coletivo, promovendo autonomia e autogestão.

Ao integrar atividades ativas e colaborativas no processo de ensino dentro de todas as etapas da sequência didática, os professores podem proporcionar uma aprendizagem mais dinâmica, envolvente e eficaz, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo real de maneira mais competente e confiante.

Como última etapa, cabe atenção à revisão e síntese dos conhecimentos adquiridos. Nessa fase, é acertado ao professor utilizar exercícios, avaliações formativas ou produções dos alunos para verificar se o conteúdo foi compreendido e fixado. Contudo, a avaliação deve ser contínua, efetuada ao longo de toda a sequência didática. Além de verificar a aprendizagem dos alunos, permite ajustar o ensino conforme necessário. Pode ser feita por meio de observações, registros, autoavaliação e *feedback* dos alunos.

A implantação da sequência didática requer organização e flexibilidade por parte do docente. É importante criar um ambiente de aprendizagem que favoreça a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de habilidades como autonomia, pensamento crítico e colaboração. A sequência didática, quando bem elaborada e implementada, é capaz de trazer diversos benefícios para o aprendizado dos alunos, pois promove um ensino mais estruturado e coerente, facilita a assimilação dos conteúdos, estimula a participação ativa e a colaboração e permite uma avaliação contínua e ajustada às necessidades dos educandos. Além disso, contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, preparando-os

²⁶ O *brainstorming* ou tempestade de ideias é uma técnica inventada há mais de 70 anos pelo publicitário e escritor Alex Faickney Osborn, publicada em 1953. Foi intensamente utilizada nos Estados Unidos em atividades de treinamento na área de relações humanas, publicidade e propaganda, tornando-se ferramenta recente para a concepção de liberação da imaginação, cuja tradução ao pé da letra seria “tempestade cerebral”.

para enfrentar desafios futuros com mais segurança e competência sobre a sequência e sobre a produção final, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98):

Após uma apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira produção. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência.

Por fim, o professor deve dar ao aluno ainda mais protagonismo através de uma produção final. Nela, o discente coloca em prática todos os instrumentos que foram desenvolvidos separadamente durante os módulos e, após a análise de tudo que for exposto, propõe uma conclusão ou a solução para os problemas levantados, demonstrando o aprendizado, a aquisição e a consolidação dos conhecimentos conforme o esperado.

Segundo a autora Maria Marly Oliveira (2013), essa sequência didática deve assumir um espectro interativo, constituindo-se como uma nova proposta metodológica e é factível defini-la como:

[...] uma proposta didático-metodológica que desenvolve uma série de atividades, tendo como ponto de partida a aplicação do círculo hermenêutico-dialético para a identificação de conceitos/definições, que subsidiam os componentes curriculares (temas), e, que são associados de forma interativa com teoria (s) de aprendizagem e/ou propostas pedagógicas e metodologias, visando à construção de novos conhecimentos e saberes (Oliveira, 2013, p. 58-59).

Analisando todo o debate acerca da importância das sequências didáticas, podemos compreendê-las como uma eficaz ferramenta tanto quanto a metodologia de ensino, ao contribuir enormemente aos professores, através da ótica do ensino, quanto com o estudante, através da ótica da busca pelo conhecimento. Devido à sua organização e ao seu caráter dinâmico em diferentes momentos, a sequência didática certamente contribuirá para que se recupere a atenção dos alunos, especialmente nessa época em que vivemos, em que a internet e as redes trouxeram

a todas as pessoas ofertas imediatas de informação e de recompensa ao cérebro. Essa seria uma proposta bem interessante para o cotidiano da prática docente, uma vez que sua aplicação e seu desenvolvimento são possíveis em diversas esferas do ensino.

4.1

Sequência didática: combate ao negacionismo e desinformação nas aulas de História através de imagens

4.1.1

Sequência didática 1: o nazismo é de esquerda?

4.1.1.1

Aula 1: o negacionismo e a desinformação, reconhecimento e técnicas de verificação

Objetivos:

- a) compreender os conceitos de negacionismo e desinformação;
- b) identificar exemplos históricos em que a desinformação e o negacionismos foram utilizados;
- c) reconhecer a importância das fontes visuais no Ensino de História;
- d) aprendizado sobre técnicas de verificação de imagens;
- e) desenvolver habilidades de análise crítica de verificação de imagens;
- f) aprendizado e desenvolvimento de habilidades para verificação de notícias falsas, desinformação e negacionismo.

Público-alvo: estudantes do 9º ano do ensino fundamental e estudantes do ensino médio (admite-se adaptação para outros níveis de ensino, caso se deseje a aplicação de uma aula específica sobre essa temática).

Estrutura da aula:

Abertura da aula (10 minutos):

- a) apresentação dos objetivos da sequência didática;
- b) discussão inicial:
 - o que os alunos sabem sobre negacionismo e desinformação;
 - exemplos conhecidos e coleta de respostas.

Apresentação teórica (20 minutos):

- a) definição de negacionismo e desinformação;
- b) exposição de exemplos históricos e contemporâneos de negacionismo e desinformação e seus usos pelos diferentes grupos políticos;
- c) importância de analisar criticamente fontes visuais;
- d) técnicas e métodos de análise crítica de imagens (exemplo: análise de contexto, autoria, propósito, audiência) a partir do seguinte:

— observação dos reflexos e sombras da imagem:

- a iluminação anormal em uma imagem costuma ser um indício de que uma foto foi alterada, é importante verificar se há diferenças nos olhos, caso haja, suspeite da imagem;
- outro indício pode ser a forma como os indivíduos e os objetos aparecem nas superfícies refletoras de uma imagem, bem como as sombras dos objetos na imagem podem não se alinhar se ela tiver sido montada a partir de diversas imagens. Mas, cuidado, pois a IA também pode produzir iluminação e sombras incongruentes, mas à medida que os algoritmos são aperfeiçoados, os rostos gerados por esse recurso são, com frequência, percebidos como mais reais do que os rostos humanos;

— fique atento às mãos e as orelhas:

- observem a imagem e procurem características difíceis de replicar. Atualmente, a inteligência artificial ainda deixa a desejar no processamento de criação de mãos e orelhas, alterando suas formas, proporções e até mesmo o número de dedos, ou criando sombras e borões sobre elas. Apesar de todo o hiper-realismo, essas imprecisões criam um vale de estranheza que não parece natural aos nossos olhos;

- e) utilize aplicativos e sites de verificação de imagens, tais como o Google Leans²⁷ e ferramentas de *fact-checking*²⁸;

²⁷ Google Lens é uma tecnologia de reconhecimento de imagem desenvolvida pelo Google, projetada para trazer informações relevantes relacionadas a objetos que ele identifica usando análise visual. “[...] O Lens ajuda você a encontrar imagens visualmente parecidas e conteúdo relacionado buscando resultados em toda a Internet (Google, 2023).

²⁸ Lista dos principais *fact-checking* no Brasil: LUPA. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/>. Acesso em: 20 fev. 2024., COMPROVA, São Paulo, 2024. Disponível

Atividades práticas (20 minutos):

- a) escolha imagens reais e outras feitas por IA, para que os alunos observem e tentem distingui-las. Esse processo pode ser realizado sob a forma de um *quiz*, exercitando a observação a partir de elementos citados ou de acordo com disponibilidade técnica, em sala multimídia, utilizando computadores ou celulares com os aplicativos citados ou exposição em lousa digital, televisão com conectividade, etc.;
- b) escolha notícias reais e falsas para que os alunos observem e tentem distingui-las. Esse processo pode ser realizado em grupos, exercitando a observação a partir da análise crítica dos fatos, caso haja disponibilidade técnica, a atividade poderá ser realizada em sala multimídia, utilizando computadores ou celulares e com consulta a sites de *fact-checking*.

4.1.1.2**Aula 2: oficina de História: combatendo o negacionismo e a desinformação através de imagens****Objetivos:**

- a) capacitar os alunos a identificar, analisar criticamente e refutar informações históricas negacionistas e desinformantes, utilizando imagens como ferramenta educativa;
- b) levar o grupo a entender o impacto da desinformação na compreensão histórica;
- c) introduzir a importância das imagens na documentação histórica;
- d) aprender a contextualizar e interpretar imagens históricas.

Público-alvo: estudantes do 9º ano do ensino fundamental e estudantes do ensino médio (podem ser adaptados para outros níveis de ensino caso se deseje a aplicação em uma aula específica sobre essa temática).

Estrutura da aula:

Disponível em: <https://projetoacomprova.com.br/>. Acesso em: 20 fev. 2024., E-FARSAS. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.e-farsas.com/>. Acesso em: 20 fev. 2024., ESTADÃO VERIFICA. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/>. Acesso em: 20 fev. 2024., FATO OU FAKE. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

Abertura da aula (10 minutos):

- a) recordar as definições de negacionismo e desinformação;
- b) revisar as técnicas de distinção de imagens e notícias falsas.

Apresentação teórica (20 minutos):

- a) a importância das imagens na História;
- b) tipos de imagens históricas (fotografias, pinturas, gravuras, charges etc.);
- c) papel das imagens na documentação e interpretação dos fatos e dos acontecimentos;
- d) apresentação de exemplos de negacionismo histórico e desinformação.

Conclusão e debate (20 minutos):

- a) debate aberto sobre as consequências do negacionismo no mundo;
- b) reflexão sobre a importância de uma visão crítica da história;
- c) elaboração e desenvolvimento de cartazes ou apresentações refutando teorias negacionistas; exposição dos cartazes na escola.

4.1.1.3**Aula 3: estudo de caso: desinformação e seu uso político**

Frequentemente, vêm à tona, na mídia, desinformações de caráter histórico. Uma das temáticas corriqueiras é a natureza ideológica no nazismo. No governo Jair Bolsonaro, muitas vezes o tema foi colocado em cena pelo próprio ex-presidente e, como já é de amplo conhecimento, suas falas são propositalmente direcionadas de modo a propagar desinformação e *fake news*, assim como ele, o ex-presidente Donald Trump e muitos outros políticos lançam mão desse tipo de estratégia de arregimentação de eleitores, apoiadores e tentam direcionar o debate público a fim de estar sempre no centro das atenções da mídia, mesmo que seja pela crítica constante.

O crescimento da desinformação e do negacionismo está profundamente ligado a uma crise dos valores democráticos, uma vez que ambos os fenômenos enfraquecem os princípios centrais da democracia, como o debate público informado, a confiança nas instituições e o respeito pela verdade factual. A disseminação de falsas narrativas, impulsionada pelas redes sociais e por plataformas digitais, desestabiliza a capacidade da sociedade de tomar decisões

racionais e fundamentadas, promovendo um ambiente de polarização e desconfiança. Essa crise pode ser entendida como uma consequência da erosão da verdade e do enfraquecimento das instituições democráticas.

Além disso, a relativização da verdade, promovida pela ideia de que todas as perspectivas são igualmente válidas, independentemente das evidências, enfraquecem a noção de consenso em torno de princípios básicos da ciência, da história ou dos direitos humanos, levando a sérias implicações para a governança democrática e para uma participação cívica significativa.

A disseminação da desinformação e do negacionismo também alimenta a polarização política, outro fator central na crise dos valores democráticos. A polarização extrema, divide a sociedade em facções opostas que, muitas vezes, recusam dialogar ou comprometer-se. Neste ambiente, os debates deixam de ser centrados em questões de política pública e passam a ser marcados por conflitos identitários e ideológicos, onde a verdade passa a ser secundária face à defesa do grupo ou ideologia a que se pertence

Objetivos:

- a) debater um caso específico de desinformação ocorrido no Brasil atual sobre tema de ampla repercussão e parte do conteúdo da BNCC do público-alvo;
- b) associar a temática ao trabalho com imagens para o Ensino de História.

Público-alvo: estudantes do 9º ano do ensino fundamental e estudantes do ensino médio. Como se trata de um assunto relacionado aos antecedentes da Segunda Guerra Mundial, sua correspondência com a BNCC encontra-se dentro da temática “Totalitarismos e conflitos mundiais”, cuja habilidade (EF09HI13) consiste em “descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o Holocausto)” (Brasil, 2018, p. 429), sua ocorrência está nos anos finais do ensino fundamental (9º ano).

No ensino médio, há correspondência na competência específica 6, habilidade (EM13CHS603), que consiste em “analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo,

soberania etc.)” (Brasil, 2018, p. 579), em geral fazendo parte do currículo escolar lecionado na 3ª série do ensino médio, na grande maioria das escolas. Portanto, essa sequência é destinada às terminalidades de ambos os segmentos.

Estrutura da aula

Abertura da aula (10 minutos): como elemento provocador, vamos tomar por base uma charge de Belmonte que trata do tema da sequência didática. A charge em questão deverá suscitar curiosidade nos alunos. O professor poderá projetá-la em sala de aula com uso de projetor, reproduzi-la em arquivo digital em uma televisão ou, caso não haja recursos na unidade escolar, poderá reproduzi-la em papel, dividindo a sala em grupos, destinando uma cópia para cada grupo. Após a exposição da charge, apresentada a seguir, o professor pedirá que os alunos descrevam o que observam na imagem. Poderá também pedir que tomem nota em fichas ou mesmo em seus cadernos.

Figura 4 – Numa casa de caboclo



Fonte: Belmonte (1948, p. 38).

Após essa análise inicial e a coleta das percepções dos alunos, o docente deverá repetir o processo, apresentando uma segunda charge, dessa vez de Clifford K. Berryman.²⁹ Os estudantes deverão analisar a imagem e apontar suas percepções

²⁹ Clifford Kennedy Berryman (2 de abril de 1869 – 11 de dezembro de 1949) cartunista ganhador do Prêmio Pulitzer do jornal The Washington Star de 1907 a 1949. Anteriormente, ele foi cartunista do The Washington Post de 1891 a 1907.

acerca do que nela está exposto:

Figura 5 – O casamento entre Hitler e Stalin



Fonte: Bezerra (2014 [atualizada em 2020]).

Legenda: Na imagem lê-se: “Pergunto quanto tempo vai durar a lua de mel?”

Após a segunda análise, é preciso ter atenção às observações dos estudantes, para se perceberem seus níveis de interpretação e sua capacidade de interpretação sobre a temática. Nada deve ser dito ou comentado pelo professor sobre o contexto histórico ou sobre a correlação com os conteúdos dados. O objetivo é provocar o discente, instigar-lhe, certamente provocar estranheza com a posição e o vestuário dos personagens na segunda charge;

A partir desse contato inicial e da coleta das percepções dos estudantes, o professor deverá direcionar o debate tendo as seguintes questões como norteadoras:

- a) quem são os personagens que aparecem nas charges?;
- b) o que esses personagens representam e como podemos localizá-los no tempo histórico?;
- c) qual o sentido da frase usada na primeira charge?;
- d) por que os personagens estão retratados na forma de nubentes?

Assim, pode-se coletar as respostas de forma individual ou aproveitar a organização em grupos, conforme tamanho da turma, ou infraestrutura oferecida pela unidade escolar.

Apresentação do objeto de estudo (20 minutos): após o momento inicial, o professor deverá apresentar a problemática central da sequência didática. É neste

momento que as questões levantadas neste trabalho entram em consonância com as sequências didáticas. O professor deverá apresentar aos alunos reportagens sobre a temática: “O Nazismo é uma doutrina política de esquerda”. Existe inúmeras matérias jornalísticas em diversos sites sobre o tema. Utilizaremos uma delas, mas há opções.

Nesta sequência, faremos uso das palavras do ex-presidente Jair Bolsonaro, que em 02 de abril de 2019, em plena visita a Israel e ao Museu do Holocausto, afirmou, corroborando uma frase de seu então ministro de Relações Exteriores, Ernesto Araújo³⁰. Ao ser questionado pela imprensa:

“O senhor concorda com o seu chanceler de que o nazismo foi um movimento de esquerda?”, indagou um jornalista a Bolsonaro. “Não há dúvida, não é? Partido Socialista, como é que é? Da Alemanha. Partido Nacional Socialista da Alemanha, respondeu o [à época] presidente” (Bolsonaro [...], 2019).

A matéria jornalística poderá ser exposta em uma tevê com acesso à internet, computador ou, caso a escola não possua recursos tecnológicos, disponibilizar a matéria impressa (anexa) é uma opção. Caso seja possível, a matéria traz um vídeo com o próprio ex-presidente dando a declaração. Em tempos de crenças em desinformação e propagação de *deep voice*³¹ e vídeos fabricados com IA, utilizando-se a voz de qualquer personalidade que se deseje, é fundamental deixar clara para os alunos a autenticidade do vídeo. É importante, também, pedir que atentem à data em que o vídeo foi produzido.

As orientações sobre tais detalhes do vídeo são caras para os estudantes na construção de uma educação “antidesinformante” e no aprendizado das habilidades e competências para que se distinga uma informação verdadeira da falsa, para que percebam se algo é fruto de propagação de desinformação ou se é de uma fonte confiável. O professor deve pedir aos estudantes que observem a publicação citada, oriunda de um site de grande circulação e de credibilidade jornalística já

³⁰ A declaração foi dada em uma entrevista numa rede social, em março de 2019 onde o ministro das Relações Exteriores disse que o fascismo e o nazismo foram movimentos de esquerda: “É uma coisa que eu falo muito e é muito uma tendência da esquerda. Ela pega uma coisa boa, sequestra e perverte, transforma em uma coisa ruim. Acho que é mais ou menos o que aconteceu sempre com esses regimes totalitários. Por isso que eu digo também que... quer dizer, isso tem a ver com o que eu digo, que fascismo e nazismo são fenômenos de esquerda, não é?” (Historiadores [...], 2019).

³¹ A *Deep Voice* utiliza IA para replicar a voz humana, permitindo a criação de áudios que soam extremamente naturais e que podem imitar a voz de qualquer pessoa após o treinamento com amostras de áudio.

consagrada.

Conclusão e debate (20 minutos): após a análise da matéria jornalística e se possível for, após os estudantes terem assistido ao vídeo, lance as questões-problema a serem respondidas e debatidas em grupo:

- a) vocês acham que o nazismo, é uma doutrina política de esquerda?;
- b) o ex-presidente está correto ao afirmar isso e corroborar a declaração de seu chanceler?;
- c) como vocês acham ser possível comprovar a veracidade da declaração ou a inverdade implícita nela?;
- d) qual vocês acham ter sido o objetivo do ex-presidente ao fazer tal declaração?

Os grupos de estudantes devem apresentar suas conclusões e debater as respostas dadas pelos demais. Colete as informações em fichas ou em folhas para integrar a avaliação da aula.

4.1.1.4

Aula 4: origens dos termos “direita” e “esquerda”

Objetivos:

- a) esclarecer os estudantes sobre o significado dos termos “direita” e “esquerda” na política;
- b) promover um debate sobre os termos e suas aplicações atualmente;
- c) lançar as bases para o aprendizado sobre a orientação ideológica das doutrinas política de cada um dos espectros.

Público-alvo: estudantes do 9º ano do ensino fundamental e estudantes do ensino médio. Como se trata de assunto relacionado aos antecedentes da Segunda Guerra Mundial, sua correspondência com a BNCC encontra-se dentro da temática “Totalitarismos e conflitos mundiais” cuja habilidade (EF09HI13) consiste em “descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o Holocausto)” (Brasil, 2018, p. 429) sua ocorrência está nos anos finais do ensino fundamental (9º ano).

No ensino médio, há correspondência na competência específica 6, habilidade

(EM13CHS603), que consiste em “analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.)” (Brasil, 2018, p. 579), em geral fazendo parte do currículo escolar lecionado na 3ª série do ensino médio, na grande maioria das escolas. Portanto, a sequência é destinada às terminalidades de ambos os segmentos.

Estrutura da aula:

Abertura da aula (10 minutos):

- a) relembrar da discussão da aula anterior sobre a matéria jornalística;
- b) rever as questões propostas sobre a matéria jornalística.

Apresentação do objeto de estudo e exposição teórica (20 minutos):

- a) os termos “direita” e “esquerda” têm raízes profundas na história política e remontam à turbulenta época da Revolução Francesa (EF08HI04), ocorrida entre 1789 e 1799. Durante esse período, a Assembleia Nacional Constituinte Francesa era o epicentro das discussões sobre o futuro do país. Foi lá que esses conceitos ganharam vida:

— na Assembleia Nacional:

- os girondinos, considerados mais moderados e conciliadores, sentavam-se à direita;
- os jacobinos, mais radicais e exaltados, ocupavam o lado esquerdo;
- a divisão física no espaço da assembleia marcou o início da nomenclatura política que categoriza os posicionamentos políticos nos sistemas contemporâneos;

significados atuais de direita e esquerda:

- o professor deve demonstrar aos estudantes que, atualmente, os termos têm implicações ainda maiores e se estendem para além da simples posição física em uma sala de debates, demonstrando o que cada um representa. Assim sendo:

a) esquerda:

- a ideologia política de esquerda defende principalmente a igualdade e o bem-estar coletivo;
- os esquerdistas prezam pela justiça social, acesso universal a serviços essenciais (como saúde, educação e moradia) e direitos dos trabalhadores;
- acreditam que o Estado deve ser forte e interventor para garantir melhorias sociais;
- também apoiam pautas progressistas, como direitos civis, igualdade de gênero e preservação ambiental;
- existem diferentes matizes dentro da esquerda, desde a esquerda moderada (que busca melhorias sociais dentro do sistema capitalista) até a extrema esquerda (que defende mudanças radicais e até mesmo outros sistemas, como o socialismo ou comunismo);

b) direita:

- a direita é a favor de uma visão tradicional, que preza pelo bem-estar individual, estado mínimo e liberalismo econômico;
- defende a liberdade individual, a propriedade privada e a economia de mercado;
- acredita que o Estado deve ter uma intervenção mínima na economia e na vida das pessoas;
- historicamente, a direita também se baseou em valores conservadores, como a manutenção da ordem social e da tradição;
- assim como na esquerda, há variações dentro da direita, desde a direita moderada até a extrema direita, que pode abraçar posições nacionalistas e autoritárias.

Conclusão e debate (20 minutos):

- a) peça aos estudantes que reflitam individualmente sobre suas preferências e debatam entre si sobre as orientações ideológicas “direita” ou “esquerda”, de acordo com a exposição teórica de cada um desses

espectros. Divida a sala de acordo com o exemplo da Assembleia Nacional Francesa e organize entre esses dois lados um fórum de debate sobre as justificativas apontadas para a escolha de cada um dos estudantes.

4.1.1.5

Aula 5: desmistificando o nazismo

Objetivos:

- a) compreender a doutrina nazista e o contexto histórico no qual se insere;
- b) classificar corretamente o nazismo no seu devido espectro político ideológico.

Público-alvo: estudantes do 9º ano do ensino fundamental e estudantes do ensino médio. Como se trata de um assunto relacionado aos antecedentes da Segunda Guerra Mundial, sua correspondência com a BNCC encontra-se dentro da temática “Totalitarismos e conflitos mundiais”, cuja habilidade (EF09HI13) consiste em “descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto)” (Brasil, 2018, p. 429), sua ocorrência está nos anos finais do ensino fundamental (9º Ano).

No ensino médio, há correspondência na competência específica 6, habilidade (EM13CHS603), que consiste em “analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.)” (Brasil, 2018, p. 579), em geral fazendo parte do currículo escolar lecionado na 3ª série do ensino médio, na grande maioria das escolas. Portanto, a sequência é destinada às terminalidades de ambos os segmentos.

Estrutura da aula:

Abertura da aula (10 minutos):

- a) recorde brevemente aos estudantes sobre as charges analisadas, sobre a matéria jornalística que associava os termos nazismo e esquerda;
- b) relembre as diferenças entre “direita” e “esquerda” abordados na aula anterior;

Apresentação do objeto de estudo e exposição teórica (30 minutos):

- a) contextualização histórica do nazismo e suas origens. Explique que o nazismo surgiu na Alemanha durante o período entre guerras (1919-1939);
- b) destaque que o Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães (NSDAP), liderado por Adolf Hitler, foi o partido nazista;
- c) conceitue e caracterize o nazismo;
- d) explore os pilares ideológicos do nazismo: racismo, antissemitismo e nacionalismo;
- e) mostre como esses princípios eram incompatíveis com a esquerda política;
- f) cite especialistas que afirmam que o nazismo não era de esquerda,³² conforme matéria jornalística recomendada;
- g) aborde a confusão gerada pelo termo “socialista” no nome do Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (NSDAP, o Partido Nazista);
- h) explique que, apesar do rótulo, o nazismo era profundamente enraizado em tendências extremistas de direita, como o racismo e o nacionalismo.

Conclusão e debate (10 minutos):

- a) retorne com os estudantes aos questionamentos feitos sobre a matéria jornalística:
 - vocês acham que o nazismo é uma doutrina política de esquerda?;
 - o ex-presidente está correto ao afirmar isso e corroborar a declaração de seu chanceler?;
 - como vocês acham ser possível comprovar a veracidade da declaração ou a inverdade implícita nela?;
 - qual vocês pensam ter sido o objetivo do ex-presidente em fazer tal declaração?

³² Se houver disponibilidade técnica, abra a matéria jornalística para que os estudantes possam ler fontes de outra natureza que não seja seu material didático próprio, diversificando a linguagem e trazendo aprimoramento para a análise crítica sobre o tema. BONIS, Gabriel. As origens ideológicas do nazismo. **Opera Mundi**, São Paulo, 29 mar, 2019. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/memoria/nazismo-de-esquerda-hipotese-absurda-nao-tem-base-na-realidade-dizem-historiadores/>. Acesso em: 23 set. 2023.

Os grupos de estudantes devem responder novamente esses questionamentos e apresentar as novas conclusões. Colete as informações em fichas ou em folhas para integrar a avaliação da aula.

4.1.1.6

Aula 6: marxismo vs. nazismo: uma análise comparativa

Objetivos

- a) compreender a doutrina marxista e o contexto histórico no qual se insere;
- b) comparar e diferenciar o nazismo ao marxismo e classificar as doutrinas políticas no seu devido espectro político ideológico.

Público-alvo: estudantes do 9º ano do ensino fundamental e estudantes do ensino médio. Como se trata de um assunto relacionado aos antecedentes da Segunda Guerra Mundial, sua correspondência com a BNCC encontra-se dentro da temática “Totalitarismos e conflitos mundiais”, cuja habilidade (EF09HI13) consiste em “descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto)” (Brasil, 2018, p. 429), sua ocorrência está nos anos finais do ensino fundamental (9º Ano).

No ensino médio, há correspondência na competência específica 6, habilidade (EM13CHS603), que consiste em “analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.)” (Brasil, 2018, p. 579), em geral fazendo parte do currículo escolar lecionado na 3ª série do ensino médio, na grande maioria das escolas. Portanto, a sequência é destinada às terminalidades de ambos os segmentos.

Estrutura da aula:

Abertura da aula (10 minutos): antes do início da revisão dos temas tratados na aula anterior, o professor deve provocar os estudantes com uma charge de Belmonte. Poderá projetar a imagem em sala de aula com uso de projetor, reproduzi-la em arquivo digital, em uma televisão ou, caso não haja recursos na unidade escolar, poderá reproduzi-la em papel numa escala que possa ser fixada no quadro para que todos possam ver. Após a exposição da charge apresentada a

seguir, o docente deve pedir que os alunos descrevam oralmente o que observam na imagem.

Figura 6 – O “bode expiatório”



Fonte: Belmonte (1948, p. 82).

A partir dos apontamentos dos alunos, peça que respondam às seguintes perguntas, para direcionar o debate inicial:

- a) quem são os personagens presentes na imagem?;
- b) qual o significado da expressão “bode expiatório”, presente na imagem?;
- c) pergunte se os docentes conseguem relacionar essa charge a alguma característica do nazismo. Qual?

Procure, antes de iniciar a apresentação da temática de aula:

- a) relembrar a definição e o contexto histórico no qual o nazismo se insere;
- b) rever a matéria jornalística e as novas conclusões levantadas sobre ela;
- c) recordar brevemente aos estudantes as charges analisadas;
- d) relembrar as diferenças entre “direita” e “esquerda”.

Apresentação do objeto de estudo e exposição teórica (20 minutos):

a) o que é o marxismo:

— origens e fundamentos;

b) quem foi Karl Marx:

— filósofo e economista alemão, é o principal pensador por trás do marxismo;

c) as bases do marxismo:

— a luta de classes como motor da história. Marx acreditava que a sociedade estava dividida entre a burguesia (proprietários dos meios de produção) e o proletariado (trabalhadores assalariados);

d) expor o objetivo final do marxismo:

— a revolução proletária, na qual o proletariado derrubaria a burguesia e estabeleceria uma sociedade sem classes, o comunismo;

e) o marxismo enfatiza a igualdade, a coletivização dos meios de produção e a abolição da propriedade privada;

f) recordar o que foi aprendido na aula anterior sobre o nazismo;

g) apresentação das diferenças fundamentais entre marxismo e nazismo:

— **luta de classes:**

— **marxismo:**

— a luta de classes é central para a teoria marxista. Marx a via como essencial para a transformação social;

— **nazismo:**

— os nazistas não se preocupavam com a luta de classes. Eles estavam mais focados na construção de uma forte nação alemã e na promoção da supremacia racial;

— **objetivos finais:**

— **marxismo:**

— buscava a abolição das classes sociais e a instauração do comunismo global;

— **nazismo:**

- buscava a supremacia ariana, a expansão territorial e a eliminação de grupos considerados “indesejáveis”.

Conclusão e debate (20 minutos):

- a) oriente os estudantes para que retomem a reportagem e o debate que deve ser orientado a partir das seguintes perguntas, a serem respondidas individualmente:
 - o nazismo é de direita ou de esquerda?;
 - o ex-presidente Jair Bolsonaro segue uma orientação política de direita ou de esquerda?;
 - quais as motivações do ex-presidente em querer caracterizar o nazismo como uma ideologia de esquerda?;
 - a fala do ex-presidente pode se caracterizar como desinformação e negacionismo histórico?;
- b) oriente os alunos para que respondam as questões e entreguem em folha identificada.

Proposta de produto final: após todo o aprendizado obtido e vivenciado pelos estudantes, proponha a criação de um grupo permanente de pesquisa e combate a desinformação e aos negacionismos. Proponha critérios organizacionais e de ação, mas deixe os docentes livres para modificar ou reestruturar da maneira que for mais adequada à sua realidade.

Atuação organizacional:

- a) os estudantes que desejem participar do grupo de pesquisa deverão realizar reuniões periódicas para executar ações e monitorar os resultados do trabalho realizado pelo comitê gestor;
- b) os estudantes deverão buscar o desenvolvimento permanente de uma aprendizagem sobre os recursos e a tecnologia da informação para identificação mais célere de práticas de desinformação e discursos de ódio (é importante estabelecer parceria com a escola, fornecendo acesso à internet, computadores e a participação multidisciplinar dos demais docentes).

Ações de comunicação e atuação:

- a) replicar a alfabetização midiática apreendida, promovendo junto aos demais estudantes da instituição uma mínima capacitação para a identificação de práticas de desinformação, discursos de ódio e negacionismos, além de buscar sempre as melhores formas de atuação para combatê-las, evitando sua propagação;
- b) procurar dar publicidade ao trabalho, através da criação de uma ou mais contas em redes sociais sobre a pesquisa realizada e principalmente servindo de veículo para a contestação de notícias falsas, discurso de ódio e negacionismos.

4.1.2

Sequência didática 2: o Holocausto judeu existiu?

Público-alvo: estudantes do 9º ano do ensino fundamental e estudantes do ensino médio. Como se trata de um assunto relacionado aos antecedentes da Segunda Guerra Mundial, sua correspondência com a BNCC encontra-se dentro da temática “Totalitarismos e conflitos mundiais”, cuja habilidade (EF09HI13) consiste em “descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto)” (Brasil, 2018, p. 429), sua ocorrência está nos anos finais do ensino fundamental (9º ano).

No ensino médio, há correspondência na competência específica 6, habilidade (EM13CHS603), que consiste em “analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.)” (Brasil, 2018, p. 579), em geral fazendo parte do currículo escolar lecionado na 3ª série do ensino médio, na grande maioria das escolas. Portanto, a sequência é destinada às terminalidades de ambos os segmentos.

4.1.2.1

Aula 1: introdução ao Holocausto

Objetivo

- a) Compreender o contexto histórico do Holocausto e os antecedentes da perseguição aos judeus

Abertura da aula (10 minutos): como elemento provocador, vamos tomar como base duas charges de Belmonte, que devem suscitar curiosidade nos alunos. O professor poderá projetar as imagens em sala de aula com uso de projetor, reproduzi-las em arquivo digital, em uma televisão ou, caso não haja recursos na unidade escolar, poderá reproduzi-las em papel numa escala que possa ser fixada no quadro para que todos possam ver. Após a exposição das charges, apresentadas a seguir, o docente deve pedir que os alunos descrevam o que observam e poderá pedir que tomem nota em fichas ou mesmo em seus cadernos.

Figura 7 – O inferno



Fonte: Belmonte (1948, p. 95).

Figura 8 – Caim, Caim! Que fizeste dos teus irmãos?



Fonte: Belmonte (1948, p. 104).

Após a análise, o professor deve estar atento às observações feitas pelos estudantes, de modo a perceber seus níveis de interpretação e sua capacidade de entendimento da temática. Nada deve ser dito ou comentado pelo professor sobre o contexto histórico ou sobre a correlação com os conteúdos dados. O objetivo é provocar o estudante, instigar-lhe, certamente provocar estranheza, curiosidade, talvez espanto, sobre o teor das imagens.

A partir desse contato inicial e da coleta das percepções dos estudantes, o professor deverá direcionar o debate a partir das seguintes questões:

- a) quem são os personagens que aparecem nas charges?;
- b) o que esses personagens representam e como podemos localizá-los no tempo histórico?;
- c) qual o sentido da frase: “Caim, Caim, que fizestes dos teus irmãos?”, contida na segunda charge?

O professor poderá coletar as respostas de forma individual ou aproveitando a organização em grupos, conforme tamanho da turma, ou infraestrutura oferecida pela unidade escolar.

Apresentação do objeto e exposição teórica (20 min): perguntas iniciais para os alunos: "você sabem o que foi o Holocausto?" O que vocês sabem sobre isso? "

Seguir com a contextualização histórica, abordando os seguintes temas:

a) ascensão do nazismo:

- explique de que modo a crise econômica e social na Alemanha após a Primeira Guerra Mundial favoreceu a ascensão do nazismo no país e como Adolf Hitler e o Partido Nazista construíram seu discurso antissemita, ganhando apoio com a promessa de restaurar a glória da Alemanha;

b) Leis de Nuremberg:

- descreva e demonstre de que forma esse conjunto de leis segregaram os judeus e como as leis foram usadas para legitimar a perseguição, retirando a cidadania e proibindo casamentos entre judeus e não-judeus;

c) Kristallnacht (Noite dos Cristais): discuta o *pogrom* de 1938, quando sinagogas foram queimadas, lojas judaicas saqueadas e milhares de judeus presos e mortos.

Caso seja possível, utilize um mapa da Europa para mostrar a expansão territorial da Alemanha nazista e como os territórios ocupados foram usados para implementar políticas antissemitas.

Busque expor imagens históricas, tais como fotos e ilustrações das leis de Nuremberg e de eventos como a *Kristallnacht* e suas consequências.

Conclusão e debate (10 min):

a) reflexão guiada:

- como as políticas nazistas prepararam o terreno para o Holocausto?;

b) discussão em grupos:

- dividir a turma em grupos e distribuir cópias de imagens das perseguições aos judeus. Cada grupo deve discutir e escrever uma breve descrição do que veem nas imagens e o que elas evocam e, em seguida, compartilharão suas reflexões com a turma.

4.1.2.2

Aula 2: a vida nos guetos e campos de concentração

Objetivo:

- a) entender as condições de vida nos guetos e campos de concentração e o processo de desumanização.

Abertura da aula (10 min):

- a) recapitulação breve da aula anterior;
- b) pergunta inicial:
 - "como vocês acham que era a vida nos guetos e campos de concentração?";
- c) confronte os estudantes com a matéria jornalística citada abaixo, destacando a frase utilizada pelo parlamentar "O trabalho liberta" (caso não seja possível abrir os conteúdos em um computador ou não haja internet para que os links possam ser abertos pelos estudantes, o professor deverá imprimir as matérias para que possam ser analisadas em grupo):
 - NOGUEIRA, Carolina. Deputado do PL usa referência nazista na Câmara e depois diz: 'Nada a ver'. **UOL**, São Paulo, 21 nov. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/11/21/deputado-pl-feriado-consciencia-negra.htm>. Acesso em: 20 mar. 2024.

Apresentação do objeto e exposição teórica (20 min):

- a) os guetos:
 - criação e função dos guetos:
 - explicar como os guetos foram estabelecidos nas cidades ocupadas para segregar e controlar a população judaica;
 - condições de vida:
 - descrever a superlotação, falta de alimentos, saneamento precário e doenças;
 - exemplos de guetos mais conhecidos:

— Varsóvia, Lodz, Cracóvia:

— mostrar imagens e discutir a resistência interna;

b) Campos de concentração e extermínio:

— tipos de campos:

— explique a diferença entre campos de concentração (trabalho forçado) e campos de extermínio (morte em massa);

— condições de vida:

— descreva o trabalho forçado, fome, doenças e brutalidade:

— mostre imagens de campos como Auschwitz, Treblinka e Sobibor;

— processo de extermínio:

— discuta o uso de câmaras de gás e crematórios.

Conclusão e debate (20 min):

a) promova um debate a partir da seguinte pergunta reflexiva:

— “como as condições nos guetos e campos de concentração exemplificam a desumanização das vítimas?; ”

b) distribua folhas de papel aos estudantes e peça para que desenhem ou escrevam como imaginam a vida diária nos guetos ou campos de concentração com base no que aprenderam e no que foi discutido:

— peça que voluntários apresentem seus desenhos ou textos para a apreciação da turma;

c) o material produzido deve ser guardado para a montagem de uma exposição pelo colégio.

4.1.2.3

Aula 3: testemunhos de sobreviventes

Objetivo

a) compreender o impacto humano do Holocausto através de testemunhos pessoais.

Abertura da aula (5 min):

- a) recapitulação das aulas anteriores;
- b) introdução à importância dos testemunhos pessoais:
 - "por que é importante ouvir as histórias de quem sobreviveu ao Holocausto?"

Apresentação do objeto e exposição teórica (20 min):

- a) exibição de vídeos de testemunhos:
 - se possível, escolher trechos de vídeos de sobreviventes do Holocausto que compartilhem suas experiências nos guetos e campos de concentração, como por exemplos Elie Wiesel, Primo Levi, Anne Frank (através de leituras de seu diário) e passar para os alunos assistirem. Caso não haja infraestrutura, o professor pode fazer uso dos relatos impressos dos sobreviventes para que sejam lidos em sala;
- b) discussão da importância dos testemunhos:
 - por que os testemunhos são cruciais para a compreensão do Holocausto?;
 - como essas histórias pessoais ajudam a humanizar as estatísticas e fatos históricos?

Conclusão (25 min): reflita com os estudantes sobre os sentimentos e pensamentos provocados pelos testemunhos, bem como sobre a importância de preservar a memória através dos relatos pessoais. Produzir uma peça de teatro ou uma narrativa, dividindo a turma em grupos pode funcionar como dinâmica criativa e forma fortalecimento da aprendizagem. Cada grupo poderá criar e apresentar uma pequena peça de teatro ou uma narração baseada nos testemunhos que ouviram.

4.1.2.4**Aula 4: Negacionismo do Holocausto³³.**

³³ Sugerimos aos professores que busquem o material em: OSCE. Addressing Anti-Semitism through Education: Teaching Aids. OSCE, Vienna, 2019. Disponível em: <https://www.osce.org/odihr/441146>. Acesso em: 10 mar. 2023. Neste site é possível encontrar muitos subsídios para tratar da temática.

Objetivo:

- Abordar o tema do negacionismo e a importância da memória histórica

Abertura da aula (5 min):

- a) recapitulação das aulas anteriores;
- b) introdução ao conceito de negacionismo do Holocausto:

— "o que é o negacionismo e por que é perigoso?"

Apresentação do objeto e exposição teórica (25 min):

- a) Explicação sobre o negacionismo:
 - definição e exemplos de negacionismo do Holocausto;
 - motivações por trás do negacionismo: antissemitismo, revisionismo histórico, propaganda política;
- b) apresentação de materiais negacionistas:
 - mostre exemplos de propaganda negacionista (textos, imagens, vídeos);
 - discuta as técnicas de manipulação usadas para distorcer a história (descontextualização, falsificação de documentos, teoria da conspiração).

Conclusão e debate (25 min): incentive a reflexão sobre as consequências do negacionismo pedindo que os estudantes identifiquem como isso prejudica a memória das vítimas e perpetua o antissemitismo. Discuta com os estudantes sobre a responsabilidade de educar e combater as distorções da História. Após a reflexão, divida a turma em grupos e distribua a cada um dos grupos exemplos de propaganda negacionista. Cada grupo deve analisar criticamente os materiais e identificar as técnicas de manipulação usadas. Após as análises, cada grupo deverá apresentar à turma os resultados.

4.1.2.5**Aula 5: Memória e responsabilidade****Objetivo:**

- a) refletir sobre a importância da memória do Holocausto e a responsabilidade de impedir que isso aconteça novamente.

Abertura da aula (15 min):

- a) recapitulação das aulas anteriores;
- b) introdução ao conceito de memória coletiva e responsabilidade histórica:
 - "por que é importante lembrar o Holocausto?";
- c) confrontar os estudantes com três matérias jornalísticas citadas abaixo (caso não seja possível abrir os conteúdos em um computador ou não haja internet para que os links possam ser abertos pelos estudantes, o professor deverá imprimir as matérias para que possam ser analisadas em grupo):
 - WESTIN, Ricardo. Confundida com liberdade de expressão, apologia ao nazismo cresce no Brasil desde 2019. **Agência Senado**, Brasília, DF, 13 ago. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/08/confundida-com-liberdade-de-expressao-apologia-ao-nazismo-cresce-no-brasil-a-partir-de-2019>. Acesso em: 10 mar. 2023;
 - O QUE defendem os negacionistas do Holocausto, no centro de polêmica envolvendo Mark Zuckerberg. **BBC News Brasil**, São Paulo, 20 jul. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-44897985>. Acesso em: 15 mar. 2023;
 - COMBATE à negação do Holocausto: Origens do "Negacionismo". In: ENCICLOPÉDIA do Holocausto. Washington, DC: United States Holocaust Memorial Museum, 2013. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/combating-holocaust-denial-origins-of-holocaust-denial>. Acesso em: 15 mar. 2023.

Apresentação do objeto e exposição teórica (20 min):

- a) importância da memória:
 - discutir a importância dos museus, memoriais e monumentos dedicados às vítimas do Holocausto;

- exibir imagens de locais como o Museu do Holocausto, em Washington, Yad Vashem, em Israel, e o Memorial de Auschwitz-Birkenau;

b) debater sobre responsabilidade individual e coletiva:

- refletir sobre como podemos, como indivíduos e sociedade, manter viva a memória do Holocausto e educar futuras gerações para prevenir genocídios futuros.

Conclusão e debate (15 min): após a reflexão final sobre o que foi aprendido durante a sequência de aulas, procure estabelecer um debate sobre a importância da preservação da memória do Holocausto e de que modo eles podem contribuir para a preservação dessa memória. Proponha que criem um mural colaborativo com imagens, reflexões e relatos de sobreviventes do Holocausto em local de destaque na escola.

Proposta de produto final: após a conclusão da sequência didática, proponha que os alunos organizem uma exposição virtual em uma ou mais redes sociais de sua preferência, em que possam apresentar suas pesquisas, reflexões e produções artísticas. A exposição poderá conter postagens com:

a) **painéis informativos:**

- cada painel pode conter informações sobre diferentes aspectos do Holocausto e do negacionismo, ilustrados com fotos históricas e infográficos;

b) **vídeos e testemunhos:**

- exibição de vídeos com testemunhos de sobreviventes do Holocausto e trechos de documentários;

c) **arte e literatura:**

- apresentação de desenhos, pinturas, poemas e redações feitas pelos alunos.

De modo a dar maior protagonismo aos discentes, organize com eles a produção de um breve documentário protagonizado, dirigido e gravado por eles mesmos sobre a temática desta sequência, que poderá ser postado na exposição

virtual proposta. Para isso, sugira a inclusão das origens do antissemitismo alemão, o contexto histórico do holocausto e o negacionismo acerca do tema.

Dentro desse documentário é possível que os alunos apresentem esquetes teatrais ou performances sobre os assuntos abordados, dramatizando eventos e relatos de sobreviventes. Caso haja espaço pedagógico, encenar ao vivo para a comunidade escolar em evento próprio ou dentro de alguma atividade pedagógica já existente no calendário escolar é uma ideia estimulante.

Toda esta produção tem por objetivo criar uma espécie de memorial virtual, em que os estudantes possam dar sua contribuição para homenagear as vítimas do Holocausto e destacar a importância de combater o negacionismo. O material deve conter, por exemplo, publicações de biografias resumidas, exposição de arte digital produzida pelos alunos e uma seção na qual os estudantes compartilhem suas reflexões e aprendizados.

5 Conclusão

A presente dissertação teve como objetivo investigar o papel do ensino de História na era contemporânea, especialmente frente aos desafios colocados pelo negacionismo e pela desinformação, abordando o papel da imagem nesta “era da informação” e partindo desse papel, com foco no uso de charges, para levar a uma prática calcada no uso dessa linguagem como ferramenta pedagógica. Partindo de uma análise histórica e contextual, compreendeu-se que os fenômenos do negacionismo e da desinformação se expandiram na era digital, contexto em que as redes sociais amplificaram tais práticas. Assim, fomos levados a travar debate originado da noção do conceito de pós-verdade, próprio desse âmbito, responsável pela tentativa de redefinir a relação entre fato e crença, no que atende a interesses de certos grupos sociais e políticos.

O negacionismo, como discutido ao longo deste trabalho, não é um fenômeno novo, mas acabou ganhando novas formas e dimensões na era digital. Historicamente, movimentos negacionistas sempre buscaram reescrever ou negar eventos históricos para promover agendas ideológicas específicas. No entanto, com a expansão das redes sociais e com a facilidade de acesso à informação, essas narrativas passaram a alcançar um público cada vez mais amplo e heterogêneo, muitas vezes utilizando táticas de manipulação emocional e retórica para disseminar versões distorcidas da história e que atendam às suas pautas. Compreendeu-se, dessa maneira, que o impacto disso sobre a educação é profundo e arrasador, pois amplia ainda mais os desafios dos professores e os impele não apenas a ensinar os fatos históricos, mas também a equipar os alunos com ferramentas para identificar, discernir e resistir à manipulação e à falsificação da realidade.

O estudo do negacionismo acabou por revelar que ele é tanto uma resposta reacionária à complexidade do mundo moderno, quanto um sintoma das profundas divisões sociais e políticas que caracterizam a contemporaneidade, pois, em um ambiente onde a autoridade do conhecimento científico e histórico é constantemente questionada e as teorias conspiratórias e negacionistas são legitimadas por milhões de *views*, curtidas e compartilhamentos, o papel do

educador se torna ainda mais crucial e essencial para a disseminação do conhecimento científico. Ensinar História, nesse contexto, envolve mais do que a transmissão de conhecimentos; é um ato de resistência contra a erosão da verdade, contra o desgaste da razão e a relativização da realidade.

Essa era da pós-verdade que caracteriza nossa época coloca em xeque a ideia de que os fatos e a racionalidade são os principais guias para a formação da opinião pública. Em vez disso, tomadas por emoções, por crenças pessoais e por narrativas simplistas, a exemplo das *timelines* das redes sociais ou por sensacionalismo, teorias das mais absurdas ganham preeminência e observamos que toda a disseminação de desinformação, facilitada pelas redes sociais, não só se aproveita dessa nova dinâmica e da abrangência que as redes proporcionam, mas também a fortalece, porque, através de algoritmos promotores do sugestionamento de conteúdos, alimenta-se um ciclo vicioso que pode ameaçar além da coesão social, a integridade do conhecimento histórico.

Nesse cenário, observamos que o ensino de História enfrenta desafios sem precedentes. Considerando todo o exposto, entendemos que a responsabilidade dos educadores não pode mais se limitar à apresentação de fatos e eventos passados, como há muito já se sabe, mas deve, cada vez mais, dedicar-se à promoção de um espírito crítico que permita aos estudantes ter criticidade para analisar e compreender os fatos históricos e todas as suas relações. Mais do que isso: que leve-os a desenvolver capacidade de distinguir entre o verdadeiro e o falso, um fato e uma opinião, entre a realidade e a ficção. A era da pós-verdade exige que busquemos uma nova pedagogia, e este trabalho é apenas uma gota perto de todo o oceano que ainda precisa ser desbravado. Tal pedagogia deve estar profundamente enraizada na análise crítica e no questionamento constante das fontes e das narrativas.

Contudo, identificamos que essa transição por que passa a humanidade, para uma era predominantemente visual, em que a comunicação se dá cada vez mais através de imagens e vídeos, apresenta tanto desafios quanto oportunidades para o ensino de História.

Como discutido, o mundo contemporâneo é moldado por uma narrativa visual que, frequentemente, ultrapassa as palavras e se comunica de forma instantânea e emocional. Neste contexto, pudemos perceber que as imagens, e em particular as

charges, emergem como ferramentas poderosas para o ensino, capazes de condensar ideias complexas em formas acessíveis e provocativas. Nesse caso, também o humor e o tom de crítica oferecem um meio bastante eficaz para engajar os alunos e promover uma análise crítica dos eventos históricos. São recursos que permitem aos estudantes visualizarem o passado através do olhar do chargista, em especial nas charges de Belmonte. O observador cria e constrói suas charges no tempo histórico em que os fatos narrados estão ocorrendo, como expectador de seu tempo, oferece aos estudantes a oportunidade de fazerem conexões com o presente, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades críticas essenciais para a navegação no mundo saturado de imagens em que vivemos.

Ao longo deste trabalho, e como produto final que busca uma aplicabilidade e, de alguma forma, contribuir concretamente para o ensino de História, foram desenvolvidas duas sequências didáticas que demonstram como as charges podem ser integradas às aulas de História, não de forma a ilustrar um conteúdo já trabalhado ou como síntese, mas como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, entendendo essencialmente tais imagens como um gênero textual. Essas sequências se prestam a oferecer um modelo pedagógico que informa e forma, incentivando os alunos a questionar e refletir sobre o que veem e ouvem. São um exemplo prático de como a educação pode resistir à maré de desinformação e negacionismo, utilizando a própria cultura visual que caracteriza nossa época.

Nessas sequências, buscamos, inicialmente, o desenvolvimento de aulas-oficina de caráter formativo sobre a natureza do negacionismo e da desinformação, levando aos estudantes um treinamento para a obtenção de habilidades e competências que os ajudem a discernir e identificar tais fenômenos. Esses elementos são contemplados pelas duas primeiras aulas da sequência 1, que são extensíveis a diversas faixas etárias, desde as séries finais do ensino fundamental, aos estudantes do ensino médio. Ao longo das aulas seguintes dessa primeira sequência, cujo público-alvo são os alunos do 9º ano do ensino fundamental e os da 3ª série do ensino médio, demonstramos, como as charges se portam, na prática, enquanto elementos direcionadores, em contraponto com matérias jornalistas e outros recursos, certamente levarão os estudantes ao desenvolvimento da criticidade desejada. Na segunda sequência didática, o enfoque nas charges como elemento essencial e direcionador permanece desde a primeira aula, nesse caso

abordando um tema recorrente e consagrado dos discursos negacionistas: o Holocausto.

Chega-se à conclusão, assim, que o ensino, especialmente no campo da História, deve ser visto como um ato de resistência contra forças que tentam distorcer a verdade e manipular o passado. Ao incorporar imagens como as charges na sua prática, os educadores podem explorar novas formas de engajamento, que sejam ao mesmo tempo atraentes e intelectualmente rigorosas. No entanto, isso exige uma pedagogia consciente e crítica, que reconheça o poder e os perigos das imagens em uma era digital.

Nessa era digital e da informação, são inúmeras as oportunidades, na mesma proporção dos desafios. Por isso, o professor tem a tarefa de combater o negacionismo e a desinformação, especialmente através do ensino de História, mas não somente, pois o dever é dever de todos, em todas as suas disciplinas, e não somente na escola, mas em toda a sociedade. Essa preocupação, esse compromisso e essa tarefa não terminam com a conclusão desta dissertação, pelo contrário, à medida que a tecnologia avança e as redes sociais continuam a evoluir, novos desafios surgirão, exigindo uma constante adaptação por parte dos educadores. A alfabetização visual e a educação crítica se tornam cada vez mais centrais, seja para o ensino de História, seja para a formação cidadã em sua integralidade.

Em última análise, este trabalho buscou destacar a importância de uma abordagem crítica e inovadora para o ensino de História, que esteja profundamente consciente dos desafios da era digital e que utilize todas as ferramentas disponíveis para promover um ensino ao mesmo tempo rigoroso e engajador. O uso de charges, como demonstrado ao longo da dissertação, é apenas um exemplo de como a História pode ser ensinada de maneira que responda às demandas do mundo contemporâneo, enfrentando o negacionismo e a desinformação com criatividade e crítica.

A História, como disciplina, é fundamental para a formação de uma cidadania informada e consciente e em tempos de pós-verdade e desinformação, deve se reafirmar como um bastião da verdade e da razão, promovendo o pensamento crítico e a resistência contra as narrativas que buscam distorcer a realidade. O caminho à frente é complexo, mas também cheio de possibilidades para aqueles que estão dispostos a inovar e a enfrentar os desafios com coragem e criatividade.

Referências bibliográficas

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Pós-verdade. In: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Novas Palavras**. Rio de Janeiro: ABL, 2023. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/pos-verdade>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ADOBE. O que é o Photoshop e para que serve? **Adobe**, San Jose (CA), 13 set. 2023. Disponível em: <https://helpx.adobe.com/br/photoshop/faq.html>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ANDRADE, Alessandra Michelle Alvares. **Memes históricos**: uma ferramenta didática nas aulas de História. 2018. 139f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/26338/1/Memeshist%c3%b3ricosferramenta_Andrade_2018.pdf. Acesso em: 26 set. 2022.

BARBOSA, Rafaella Carvalho. Aproximações entre charges e memes em ambientes digitais. **9ª Arte**, São Paulo, v. 8, n. 1, 1. sem. 2019. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/nonaarte/article/view/167472/160950>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 4., 2004, Braga. **Actas [...]**. Braga: Universidade do Minho, 2004. p. 131-144. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6956306/mod_resource/content/1/Isabel%20Barca.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

BARTHOLEYNS, Gil. History of visual culture. In: TAMM, Marek; BURKE, Peter (ed.). **Debating new approaches to history**. London: Bloomsbury Publishing, 2019. p. 247-275.

BARTLETT, Jamie. **The people vs tech**: how the internet is killing democracy (and how we save it). London : Ebury Press, 2018. *E-book*.

BELMONTE. **Caricatura dos tempos**: as mais interessantes "charges" de Belmonte sobre os acontecimentos internacionais de 1936 a 1946, principalmente sobre os motivos da última Guerra Mundial. São Paulo: Melhoramentos, 1948. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/2001/1/45000005489_Output.o.pdf. Acesso em: 30 abr. 2023.

BENTIVOGLIO, Julio. A História conceitual de Reinhart Koselleck. **Dimensões**, Vitória, v. 24, p. 114-134, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2526/2022>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BEZERRA, Eudes. Pacto Molotov-Ribbentrop: o casamento de Hitler e Stalin. **Incrível História**, [s. l.], 3 jul. 2014 [atualizada em 3 mar. 2020]. Disponível em: <https://incrivelhistoria.com.br/pacto-molotov-ribbentrop/>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BIOGRAFIA do patrono Belmonte. **São Paulo (Município)**. Secretaria Municipal de Cultura, São Paulo, 12 jun. 2008. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/biblioteca_belmonte/biografia_patrono/index.php?p=4681. Acesso em: 13 abr. 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 69-90.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de história. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562/149061>. Acesso em: 16 mar. 2023.

BOLSONARO diz não ter 'dúvida' de que nazismo era de esquerda. **G1**, Rio de Janeiro, 2 abr. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/04/02/bolsonaro-diz-nao-haver-duvida-de-que-nazismo-era-de-esquerda.ghtml>. Acesso em: 13 jul. 2023.

BOLSONARO reproduziu alegações de site negacionista ao relacionar Aids a vacinas da covid; entenda. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 25 ago. 2022. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/bolsonaro-reproduziu-alegacoes-de-site-negacionista-ao-relacionar-aids-a-vacinas-da-covid-entenda/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BOLSONARO sobre vacina da Pfizer: 'Se você virar um jacaré, é problema seu'. **Isto É**, São Paulo, 18 dez. 2020. Disponível em: <https://istoe.com.br/bolsonaro-sobre-vacina-de-pfizer-se-voce-virar-um-jacare-e-problema-de-voce/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BONIS, Gabriel. As origens ideológicas do nazismo. **Opera Mundi**, São Paulo, 29 mar, 2019. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/memoria/nazismo-de-esquerda-hipotese-absurda-nao-tem-base-na-realidade-dizem-historiadores/>. Acesso em: 23 set. 2023.

BRAGA, Juliana. PT teme inundação de fake news contra Lula às vésperas do segundo turno. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20. out. 2022. Painel. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/painel/2022/10/pt-teme-inundacao-de-fake-news-contralula-as-vesperas-do-segundo-turno.shtml>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL é o 3º país que mais usa redes sociais no mundo. **Poder 360**, [s. l.], 14 mar. 2023. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/brasil-e-o-3o-pais-que-mais-usa-redes-sociais-no-mundo/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BUTCHER, Isabel. 86% de crianças e adolescentes usuários de Internet possuem perfil em redes sociais. **NIC.br**, São Paulo, 4 maio 2023. Disponível em: <https://x.gd/xKqSv>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CASTRO, Ricardo Figueiredo de. O negacionismo do Holocausto: pseudo-história e história pública. **Resgate-Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, v. 22, n. 28, p. 5-12, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645773/13072>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CELIDONIO, Bruno. Adaptação cultural e ressignificação de memes: um estudo teórico. **Temática**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 130-142, jan. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/27406/14719>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CERRI, Luís Fernando. Um lugar na história para a didática da história. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/28192>. Acesso em: 12 maio 2023.

CHAMPLIN, Darrell Steven. **Enciclopédia de Bíblia**, Teologia e Filosofia Vol. 2 - D/G. São Paulo: Hagnos, 1991.

CHARGE. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3 ed. Curitiba: Positivo, 2004.

COMBATE à Negação do Holocausto: Origens do "Negacionismo". In: ENCICLOPÉDIA do Holocausto. Washington, DC: United States Holocaust Memorial Museum, 2013. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/combating-holocaust-denial-origins-of-holocaust-denial>. Acesso em: 15 mar. 2023.

COMPROVA, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://projetoaprova.com.br/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOMÍNGUEZ, Nuno. Obra de arte mais antiga da humanidade é descoberta na Indonésia. **El País Brasil**, São Paulo, 12 dez. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/ciencia/2019-12-12/obra-de-arte-mais-antiga-da-humanidade-e-descoberta-na-indonesia.html>. Acesso em: 20 jul. 2023.

E-FARSAS. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.e-farsas.com/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ESTADÃO VERIFICA. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

EXPLIQUE o meme contextualizando-o com eventos da Segunda Guerra Mundial. **Brainly**, [s. l.], 17 jun. 2021. Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/45143784>. Acesso em: 30 abr. 2023.

FATO OU FAKE. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História e ensino de história**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROZEN: uma aventura congelante. Direção: Chris Buck, Jennifer Lee. Burbank (CA): Walt Disney Pictures, 2014. 1 DVD (102 min), NTSC, son., color., leg. port.

GALVÃO, Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros. **Biografia na sala de aula: a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida** 2019. 138f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/33831/1/DISSERTA%20c3%87%20c3%83O%20Jer%20b4nimo%20Adelino%20Pereira%20Cisneiros%20Galv%20a3o.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2023.

GALVÃO, Stephany de Oliveira. **Webtírinhas e ensino de história: reflexões em torno de uma experiência de ensino aprendizagem**. 2019. 64f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/37788/37788.PDF>. Acesso em: 26 set. 2022.

GASKELL, Ivan. História das imagens. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992. p. 237-271.

GOMES, Wilson da Silva; DOURADO, Tatiana. *Fake news*, um fenômeno de comunicação política entre jornalismo, política e democracia. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 33-45, jul./dez. 2019. Disponível

em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2019v16n2p33/41754>. Acesso em: 18 mar. 2023.

GONÇALO JÚNIOR (org.). **Belmonte**: vida e obra de um dos maiores cartunistas brasileiros de todos os tempos. São Paulo: Três Estrelas, 2017.

GOOGLE. O que é o Google Lens? **Google Lens**, Mountain View (CA), 2023. Disponível em: <https://lens.google/intl/pt-BR/howlensworks/>. Acesso em: 26 set. 2023.

GOOGLE. O que é um feed? **Google Ad Sense**, Mountain View (CA), 2024. Disponível em: <https://x.gd/HNYxf>. Acesso em: 30 maio 2024.

GUIMARÃES, Áurea Maria. Imagens e memória na (re)construção do conhecimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2000. p. 1-13. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1603t.PDF>. Acesso em: 30 abr. 2023.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 35-50.

HANLEY, Monika; MUNORIYARWA, Allen. Fake news: tracing the genesis of a new term and old practices. In: BALBI, Gabriele *et al.* (ed.). **Digital roots**: historicizing media and communication concepts of the digital age. Berlin: De Gruyter Oldenbourg, 2021. p. 157-176. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110740202-009/html>. Acesso em: 13 mar. 2023.

HARTOG, François. **Crer em história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HENFIL. Henfil: entrevista: o baixinho sou eu. [Entrevista cedida a] Osvaldo Amorim. **Veja**, São Paulo, n. 138, 28 abr. 1971.

HERMÍNIO, Beatriz. Fake news: origem, usos atuais e regulamentação. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, São Paulo, 12 abr. 2022. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/fake-news-origem-usos-atuais-e-regulamentacao>. Acesso em: 10 mar. 2023.

HISTORIADORES criticam Ernesto Araújo por dizer que fascismo e nazismo eram de esquerda. **G1**, Rio de Janeiro, 29 mar. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/03/29/historiadores-criticam-ernesto-araujo-por-dizer-que-fascismo-e-nazismo-eram-de-esquerda.ghtml>. Acesso em: 13 jul. 2023.

KEYES, Ralph. **The post-truth era**: dishonesty and deception in contemporary life. New York (NY): St. Martin's Press, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LIPSTADT, Deborah E. **Denying the Holocaust**: the growing assault on truth and memory. New York: Free Press, 1993.

LOPES, Marihá Mickaela Neves Rodrigues. **Rindo do Führer**: paródias de Hitler nas charges de Belmonte. 2019. 109f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/25704/5/RindoFuhrerParodias.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

LUPA. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MARTINS, Adriana Gaião; GONSALVES, Rodrigo; ESTEVÃO, Ivan Ramos. Terraplanismo: perspectivas psicanalíticas de um movimento. **Analytica: Revista de Psicanálise**, São João del Rei, v. 11, n. 20, p. 1-20, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/analytica/v11n20/v11n20a12.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**, Niterói, v. 1, n. 2, p. 1-15, 1996. Disponível em: https://codecamp.com.br/artigos_cientificos/ATRAVESDAIMAGEMFOTOGRAFIA.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

MAZZONETTO, Caroline. O que é negacionismo e por que ele atrasa a evolução do conhecimento; ciência avança com dúvida e questionamento, não com negação. **Portal do Butantan**, São Paulo, 19 abr. 2023. Disponível em: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/o-que-e-negacionismo-e-por-que-ele-atrasa-a-evolucao-do-conhecimento--ciencia-avanca-com-duvida-e-questionamento-nao-com-negacao>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MOHAMMED, Shaheed Nick. **The (dis)information age**: the persistence of ignorance. Peter Lang Publishing: New York, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa.; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15080/11518>. Acesso em: 15 maio 2023.

MORAES, Luís Edmundo de Souza. O negacionismo e o problema da legitimidade da *escrita sobre o passado*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: ANPU, 2011. p. 1-16. Disponível em: https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1312810501_ARQUIVO_ANPUH-2011-ARTIGO-Luis_Edmundo-Moraes.pdf. Acesso em: 11 jun. 2023.

NEMI, Ana Lúcia Lana; MARTINS, João Carlos; ESCANHUELA, Diego Luiz. **Ensino de história e experiências**: o tempo vivido. São Paulo: FTD, 2009.

NOGUEIRA, Carolina. Deputado do PL usa referência nazista na Câmara e depois diz: 'Nada a ver'. **UOL**, São Paulo, 21 nov. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/11/21/deputado-pl-feriado-consciencia-negra.htm>. Acesso em: 20 mar. 2024.

NOVOS estudos na 'Science' reforçam mercado de Wuhan como origem do primeiro caso de Covid-19. **G1**, Rio de Janeiro, 27 jul. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2022/07/27/novos-estudos-na-science-reforcaram-mercado-de-wuhan-como-origem-do-primeiro-caso-de-covid-19.ghtml>. Acesso em: 15 nov. 2022.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

OSCE. Addressing Anti-Semitism through Education: Teaching Aids. **OSCE**, Vienna, 2019. Disponível em: <https://www.osce.org/odihr/441146>. Acesso em: 10 mar. 2023.

PARADOXO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

PEREIRA, Luisa Rauter. **A história e o diálogo que somos**: a historiografia de Reinhart Koselleck e a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer. 2004. 93f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=7199@1>. Acesso em: 30 abr. 2023.

PROCTOR, Robert N. Agnotology: a missing term to describe the cultural production of ignorance (and its study). In: PROCTOR, Robert N.; SCHIEBINGER, Londa **Agnotology**: the making and unmaking of ignorance. Stanford (CA): Stanford University Press, 2008a. p. 1-36.

PROCTOR, Robert N. Preface. In: PROCTOR, Robert N.; SCHIEBINGER, Londa **Agnotology**: the making and unmaking of ignorance. Stanford (CA): Stanford University Press, 2008b. p. vii-viii.

O QUE defendem os negacionistas do Holocausto, no centro de polêmica envolvendo Mark Zuckerberg. **BBC News Brasil**, São Paulo, 20 jul. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-44897985>. Acesso em: 15 mar. 2023.

O QUE é ARPANET? **Internet**, [s. l., 20--]. Disponível em: <https://sites.google.com/site/sitesrecord/o-que-e-arpamet>. Acesso em: 15 nov. 2022.

RANKING mostra quantos brasileiros estão no TikTok em 2023. **Revista Exame**, São Paulo, 8 abr. 2023. Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/ranking-mostra-quantos-brasileiros-estao-no-tiktok-em-2023/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

REDES sociais deram voz a legião de imbecis, diz Umberto Eco. **Terra**, São Paulo, 11 jun. 2015. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/redes-sociais-deram-voz-a-legiao-de-imbecis-diz-umberto-eco,6fc187c948a383255d784b70cab16129m6t0RCRD.html>. Acesso em: 15 nov. 2022.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de S. Paulo**. Maringá: EdUEM, 2000. Disponível em: <http://old.periodicos.uem.br/~eduem/novapagina/?q=system/files/Liv-Edson-1.pdf>. Acesso em: 11 maio 2023.

ROUSSO, Henry, **Le syndrome de Vichy** (1944-1987). Paris: Seuil, 1987.

SAIBA o que é deepfake, técnica de inteligência artificial que foi apropriada para produzir desinformação. **CNN**, São Paulo, 27 set. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/noticias/saiba-o-que-e-deepfake-tecnica-de-inteligencia-artificial-que-foi-apropriada-para-produzir-desinformacao/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SCATAMBURLO, Bianca. **Tendências de Social Media 2023**. São Paulo: Comscore, 2023. Disponível em: <https://www.comscore.com/Insights/Events-and-Webinars/Webinar/2023/Tendencias-de-Social-Media-2023>. Acesso em: 6 set. 2023.

SCOFIELD JR, Gilberto. A complexa tarefa de entender, combater e legislar sobre desinformação em tempos de pós-verdade. **Heinrich-Böll-Stiftung**, Berlin, 13 jul. 2022. Disponível em: <https://br.boell.org/pt-br/2022/07/13/complexa-tarefa-de-entender-combater-e-legislar-sobre-desinformacao-em-tempos-de-pos>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SILVA, Edlene Oliveira. Relações entre imagens e textos no ensino de história. **SAECULUM–Revista de História**, João Pessoa, n. 22, p. 173-188, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/11497/6609>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SILVA, Neles Maia da. **Para além do riso: charges, consciência histórica e ensino de história**. 2018. 136f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/15467/1/Dissertacao_ParaAlemRiso.pdf. Acesso em: 26 set. 2022.

SMITHSON, Michael J. Social theories of ignorance. In: PROCTOR, Robert N.; SCHIEBINGER, Londa **Agnology: the making and unmaking of ignorance**. Stanford (CA): Stanford University Press, 2008. p. 209-229.

SNYDER, Timothy. **Sobre a tirania: vinte lições do século XX para o presente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TEIXEIRA, Raoni Florentino da Silva. **Introdução a algoritmos**. Brasília, DF: MEC; Cuiabá: Secretaria de Tecnologia Educacional, Universidade Federal de

Mato Grosso, 2019. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431963/2/FASCICULO_Introducao_Algoritmos.pdf. Acesso em: 5 jun. 2023.

VALIM, Patrícia; AVELAR, Alexandre Sá; BEVERNAGE, Berber. Negacionismo: história, historiografia e perspectivas de pesquisa. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 41, n. 87, p. 13-36, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/mKqygYCgFLmDBCNWmVKJ4gd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2023.

VIEIRA, Caroline; MELLO, Juçara. História e educação: práticas e reflexões em tempos de pensamento anticientífico. **Escritas**, Araguaína, v. 12, n. 2, p. 6-11, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/escritas/article/view/10857/17649>. Acesso em: 12 jun. 2023.

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/rmmLFLlYsjPrkNrbkrK7VF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2023.

WESTIN, Ricardo. Confundida com liberdade de expressão, apologia ao nazismo cresce no Brasil desde 2019. **Agência Senado**, Brasília, DF, 13 ago. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/08/confundida-com-liberdade-de-expressao-apologia-ao-nazismo-cresce-no-brasil-a-partir-de-2019>. Acesso em: 10 mar. 2023.