

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

JÉSSICA PEREIRA DA COSTA

**NARRATIVAS DIGITAIS E TEMPO PRESENTE: AS REPRESENTAÇÕES DO ISLÃ
NAS REDES SOCIAIS E SEUS REFLEXOS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

CAXIAS DO SUL

2025

JÉSSICA PEREIRA DA COSTA

**NARRATIVAS DIGITAIS E TEMPO PRESENTE: AS REPRESENTAÇÕES DO ISLÃ
NAS REDES SOCIAIS E SEUS REFLEXOS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em História –
Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade de Caxias do Sul
como requisito para a obtenção do título de Doutor (a) em História.

Orientadora Professora Doutora Cristine Fortes Lia

CAXIAS DO SUL

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

C837n Costa, Jéssica Pereira da

Narrativas digitais e tempo presente [recurso eletrônico] : as representações do Islã nas redes sociais e seus reflexos no ensino de história / Jéssica Pereira da Costa. – 2025.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, 2025.

Orientação: Cristine Fortes Lia.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. História - Estudo e ensino. 2. Islamismo - História. 3. Professores - Formação. 4. Redes sociais. 5. Prática de ensino. I. Lia, Cristine Fortes, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.016:94

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

NARRATIVAS DIGITAIS E TEMPO PRESENTE:
AS REPRESENTAÇÕES DO ISLÃ NAS REDES SOCIAIS
E SEUS REFLEXOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Jéssica Pereira da Costa

Trabalho de Conclusão de Doutorado submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em História, Área de Concentração: História. Linha de Pesquisa: Fontes e Acervos na Pesquisa e Docência em História

Caxias do Sul, 16 de setembro de 2025.

Banca Examinadora:

Dra. Cristine Fortes Lia

Orientadora

Universidade de Caxias do Sul

Dra. Eliana Gasparini Xerri

Universidade de Caxias do Sul

Dra. Eliane Cristina Deckmann Fleck

Universidade Federal de Pelotas

Dr. Helder Remigio de Amorim

Universidade Católica de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, eu gostaria de agradecer a mim mesma, por acreditar que era possível, por não ter desistido diante dos desafios e das incertezas, por lembrar dos dias bons quando houve dias difíceis.

À minha filha Laura, que chegou durante a realização desta pesquisa, trazendo nova perspectiva para minha vida, lembrando-me do significado de amor e do que é prioridade. Ensinando-me sobre paciência, resiliência e sobre a beleza do cotidiano e das novas descobertas.

Ao meu companheiro Filipe, que esteve ao meu lado durante cada dificuldade, surto, desespero e desabafo. Seu apoio, carinho e ajuda foram essenciais. O produto deste doutorado só existe graças a ele, que precisou estudar desenvolvimento de sistemas para me ajudar.

Aos meus pais, Adelaide e Airton, e ao meu irmão, Giovani, por serem uma rede de apoio tão importante, presente e prestativa.

Ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade de Caxias do Sul e aos seus professores, pelo ensino humanizado e de qualidade - em especial à minha orientadora, professora Cristine, que ao longo desses anos foi apoio, incentivo e pelo seu rigor acadêmico aliado à sensibilidade, por acreditar na relevância desta pesquisa desde o início.

Aos meus colegas de trabalho, professores de todas as áreas e componentes curriculares. Acredito que a “sala de professores” tem a capacidade de dividir angústias, iluminar tristezas, acolher o desespero, oferecer escuta, celebrar conquistas, provocar boas risadas, aliviar o peso das cobranças, ecoar resistência e dar o que a educação, na minha opinião, tem de mais bonito: esperança.

Da mesma forma, agradeço aos meus alunos e alunas. Há muitos dias em que o magistério parece não valer a pena. Mas, existem aqueles dias em que ele vale. São esses dias que me fazem lembrar por que escolhi ser professora. E meus alunos me lembram disso.

Não posso deixar de agradecer a minha psicóloga, Thiele pela escuta atenta e pelo acolhimento - fundamentais para que eu pudesse lidar com os desafios emocionais desta jornada.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a Deus, pela vida e pela sabedoria para compreender, respeitar e admirar a diversidade das tradições religiosas, fundamento desta pesquisa.

Não estou afirmando que o islã seja completamente isento de defeitos. Todas as religiões são instituições humanas e frequentemente cometem sérios erros. Todas, em algum momento, expressam sua fé de maneira inadequada e, às vezes, abominável. Mas elas também têm sido criativas, possibilitando que milhares de homens e mulheres tenham fé no significado e no valor últimos da vida, apesar do sofrimento de que a carne é herdeira.

Karen Armstrong

RESUMO

Esta tese, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, investiga, sob a perspectiva da História do Tempo Presente, as possibilidades de utilização de conteúdos das redes sociais que abordam a História e as práticas cotidianas do Islã como recursos para o ensino de História. O objetivo central é propor estratégias que capacitem docentes e discentes a integrar essas mídias ao processo de ensino-aprendizagem, considerando seu potencial como fontes históricas e, ao mesmo tempo, preparando o professor para a seleção crítica desses materiais. Essa preparação inclui o domínio do conteúdo histórico — no caso, a História do Islã — como requisito essencial para avaliar e contextualizar informações publicadas nas redes sociais. Parte-se da hipótese de que, embora amplamente consumidas como entretenimento, essas plataformas são pouco reconhecidas como instrumentos didáticos e como produtoras de conhecimento histórico na perspectiva da História Pública, além de frequentemente veicularem representações equivocadas que demandam análise crítica em sala de aula. A pesquisa analisa conteúdos publicados no Instagram e no YouTube, compreendendo-os como representações do Islã e dos muçulmanos e como potenciais ferramentas didáticas, dada sua ampla circulação entre crianças e adolescentes. A metodologia inclui análise de perfis e entrevistas com produtores de conteúdo, além do estudo sobre a História do Islã, sua fundação, expansão e inserção no Brasil, de modo a subsidiar o trabalho docente. Como contribuição, são apresentadas propostas metodológicas para o uso pedagógico de redes sociais em aulas de História e desenvolvido um curso de formação docente em formato virtual (*e-learning*), que constitui o produto educacional desta tese, vinculada a um Doutorado Profissional.

Palavras-chave: Ensino de História; Representações do Islã; História do Tempo Presente; Formação docente; Redes sociais.

ABSTRACT

This thesis, which was developed in the Postgraduate Program in History at the University of Caxias do Sul, investigates from the perspective of Contemporary History, the possibilities of using social media content that addresses the history and everyday practices of Islam as resources for teaching History as a school subject. The main goal is to propose strategies that enable teachers and students to integrate these media into the teaching-learning process, considering their potential as historical sources. The paper is based on the hypothesis that, although social media sites are widely consumed as entertainment, these platforms are seldom recognized as didactic tools and producers of historical knowledge from the perspective of Public History. The research analyzes content from Instagram and YouTube, understanding them both as representations of Islam and Muslims and as products of Public History. The methodology includes the analysis of selected profiles and interviews with content creators, in addition to a study on the history of Islam and its presence in Brazil. As a contribution, the thesis presents methodological proposals for the pedagogical use of these media in History classes and develops an online teacher training course (e-learning), which constitutes the educational product of this Professional Doctorate degree.

Keywords: History Teaching; Representations of Islam; Contemporary History; Teacher Training; Social Media.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Coleção/compilado de <i>posts</i> publicados pelo perfil @des.orientese na rede social Instagram	82
Figura 2 - <i>Print</i> da legenda do <i>post</i> sobre o Talibã publicado pelo perfil @des.orientese na rede social Instagram.....	83
Figura 3 - <i>Print</i> do perfil @falafatuma no Instagram.....	87
Figura 4: <i>Print</i> da página inicial do canal no YouTube "Fala, Fatuma".....	89
Figura 5 - <i>Print</i> do card do vídeo “11 coisas que toda muçulmana já ouviu”.....	91
Figuras 6 - <i>Print</i> do card dos vídeos da série “Profissionais que usam hijab”.....	92
Figuras 7 - <i>Print</i> do card dos vídeos da série “Profissionais que usam hijab”.....	92
Figura 8 – <i>Print</i> do post de divulgação do e-book sobre o Ramadan criado e publicado por Fátima Cheaitou em seu perfil @falafatuma no Instagram.....	93
Figura 9 – Imagens publicadas pelo G1 em setembro de 2024, reproduzindo conteúdo compartilhado nos <i>stories</i> do perfil @falafatuma.....	96
Figura 10 – Imagem feita a partir dos <i>stories</i> compartilhados. A imagem foi publicada pelo G1 em setembro de 2024, reproduzindo conteúdo compartilhado nos <i>stories</i> do perfil @falafatuma.....	96
Figura 11 – <i>Print</i> do <i>short</i> (vídeo curto publicado no <i>YouTube</i>) “Como uma muçulmana é?”...98	
Figura 12 – <i>Print</i> do <i>short</i> (vídeo curto publicado <i>YouTube</i>) “Histórias de preconceito?”98	
Figura 13 - Card de entrevista do programa do Canal Dia Tv.....	99
Figura 14 - Card do <i>podcast</i> Vênus Podcast.....	99
Figura 15 - Card do <i>podcast</i> Inteligência Ltda.....	100
Figura 16 - Card do <i>podcast</i> Poddelas.....	100
Figura 17 - Card do post no “Meu passaporte palestino”. Instagram @hyattomar.....	102
Figura 18 - <i>Post</i> publicado no Instagram @hyattomar.....	103

Figura 19 - <i>Print</i> do <i>post</i> (vídeo) explicando e demonstrando o que são as abluções (purificação) antes das orações.....	104
Figura 20 - <i>Print</i> do <i>post</i> (vídeo) sobre o Ramadan, no estilo “maquia a fala”, típico das redes sociais.....	105
Figura 21 – <i>Print</i> da tela inicial do vídeo “Oito estereótipos de árabes” do canal no YouTube “ <i>Fala, Fatuma</i> ”	110
Figura 22 - Recorte do material trabalhado na primeira aula do curso de formação de professores – Capa de apresentação do curso.....	118
Figura 23 - Recorte do material trabalhado na primeira aula do curso de formação de professores.....	118
Figura 24 - Recorte do material trabalhado na primeira aula do curso de formação de professores.....	119
Figura 25 - Recorte do material trabalhado na primeira aula do curso de formação de professores.....	119
Figura 26 - Recorte do material trabalhado na terceira aula do curso de formação de professores – A África muçulmana.....	120
Figura 27 - Recorte do material trabalhado na terceira aula do curso de formação de professores – A chegada do Islã no Norte da África.....	121
Figura 28 - Recorte do material trabalhado na terceira aula do curso de formação de professores – As particularidades dos reinos do Sahel e das práticas muçulmanas desenvolvidas na região.....	121
Figura 29 - Foto da validação do produto didático. Primeira aula. Novembro de 2024.....	122
Figura 30 - <i>Print</i> da página de apresentação do curso de formação de professores “Narrativas (Re)Conectadas: O Islã e os muçulmanos nas aulas e nas redes”.....	124
Figura 31 - <i>Print</i> do menu do curso de formação de professores “Narrativas (Re)Conectadas: O Islã e os muçulmanos nas aulas e nas redes”.....	125
Figura 32 - <i>Print</i> de um pedaço da primeira parte da Trilha I do curso de formação de professores.....	127

Figura 33 - <i>Print</i> de um pedaço da parte 3 da Trilha II do curso de formação de professores.....	128
Figura 34 - <i>Print</i> da parte 1 da Trilha III do curso de formação de professores.....	129
Figura 35 - <i>QR Code</i> para acesso ao curso “Narrativas (Re)Conectadas: O Islã e os muçulmanos nas aulas e nas redes”	130
Figura 36 - Foto da validação do produto didático, segunda versão. Palestra de apresentação do curso para alunos da graduação em História da Universidade de Caxias do Sul - UCS. Junho de 2025.....	130
Figura 37 - Foto da validação do produto didático, segunda versão. Palestra de apresentação do Curso para alunos da graduação em História da Universidade de Caxias do Sul - UCS. Junho de 2025.....	131
Figura 38 - <i>Print</i> de um pedaço da parte 2 da Trilha III do curso de formação de professores..	132
Figura 39 – Gráfico que mostra a faixa etária dos estudantes que realizaram o curso.....	133
Figura 40 – Gráfico que mostra o perfil dos estudantes que realizaram o curso.....	133
Figura 41 – Gráfico que mostra o perfil dos estudantes que realizaram o curso.....	133
Figura 42 – Gráfico que mostra o resultado de um dos questionamentos sobre a experiência com o curso.....	135
Figura 43 - Gráfico indica se os alunos recomendariam o curso.....	135
Figura 44 - <i>Print</i> da seção para troca de experiências do curso.....	141
Figura 45 – Foto histórica mostra o último militar a deixar o Afeganistão em 2021. É o major-general Chris Donahue, comandante da 82ª divisão aérea.....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Seleção de respostas para a pergunta do questionário “Quais foram os pontos mais positivos do curso?”	136
Quadro 2 - Seleção de respostas para a pergunta do questionário “Que sugestões você daria para aprimorar este curso?”	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional dos Professores de História
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EAD	Educação à distância
EDUCS	Editora da Universidade de Caxias do Sul
EUA	Estados Unidos da América
FAMBRAS	Federação das Associações Muçulmanas no Brasil
FFCLRP/USP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo
GRACIAS	Grupo de Antropologia em Contextos Islâmicos e Árabes
HTML	HyperText Markup Language
MEC	Ministério da Educação
MSF	Médicos Sem Fronteira
ONU	Organização das Nações Unidas
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPG	Programa de Pós-Graduação
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RIL	Resistência Islâmica Libanesa
SCORM	Sharable Content Object Reference Model
SUS	Sistema Único de Saúde
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URL	Uniform Resource Locator
USP	Universidade de São Paulo
WTC	World Trade Center
WWW	World Wide Web

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. A HISTÓRIA DO ISLÃ E O ENSINO DE HISTÓRIA	38
2.1 A HISTÓRIA DO ISLÃ E OS HISTORIADORES NO BRASIL	38
2.2 O ISLÃ – A RELIGIÃO DA EXPANSÃO	40
2.3 OS MUÇULMANOS NO BRASIL – CONTEXTO HISTÓRICO	45
2.4 O ISLÃ NA SALA DE AULA: O ENSINO DE HISTÓRIA, OS PROFESSORES DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA PÚBLICA	49
2.5 O ORIENTALISMO E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	52
2.6 A HISTÓRIA DO ISLÃ E A SALA DE AULA DO TEMPO PRESENTE: AS REDES SOCIAIS, A HISTÓRIA PÚBLICA E O ENSINO DE HISTÓRIA	55
2.7 AS REDES SOCIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA – POSSIBILIDADES E DESAFIOS	60
2.8 DA HISTÓRIA PARA OS <i>STORIES</i> – UM OLHAR SOBRE O INSTAGRAM	63
2.9 OS CONTEÚDOS DAS REDES SOCIAIS COMO FONTES HISTÓRICAS? COMO HISTÓRIA PÚBLICA? OU COMO (POSSÍVEIS) INSTRUMENTOS DIDÁTICOS?.....	66
2.10 AS FONTES ORAIS DO E SOBRE O MUNDO DIGITAL E OS DESAFIOS PARA A HISTORIOGRAFIA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS.....	70
3. A PRODUÇÃO DE CONTEÚDO POTENCIALMENTE DIDÁTICO NAS REDES SOCIAIS.....	75
3.1 OS “ARQUITETOS” DOS PERFIS: OS PRODUTORES DE CONTEÚDO COMO PRODUTORES DE CONHECIMENTO HISTÓRICO – ANÁLISE DAS FONTES.....	80
3.1.1 A página @des.orientese.....	81
3.1.2 Fátima Cheitou (@falafatuma).....	87
3.1.3 Mariam Chami (@mariamchami_).....	97
3.1.4 Hyatt Omar (@hyattomar).....	101
4. ISLÃ, MÍDIAS E SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA.....	106

4.1 CONSTRUÇÃO DO PRODUTO DIDÁTICO: O QUE ECOA DA SALA DE AULA?.....	107
4.2 MOMENTOS DE CONSTRUÇÃO DO PRODUTO E TESTAGEM: O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ALUNOS DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA NO FORMATO SEMIPRESENCIAL.....	117
4.3 MOMENTOS DE ELABORAÇÃO E TESTAGEM: O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO FORMATO EAD.....	123
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	152

INTRODUÇÃO

A História costuma ser registrada em números pares. Agrupamos o tempo a cada dez anos, a cada cem anos, a cada mil anos... Décadas, séculos, milênios... As sociedades são marcadas por celebrações que comemoram ciclos fechados de tempo: bodas de ouro em um casamento, dois séculos da Independência do Brasil, segundo milênio depois de Cristo e assim por diante. É como se esses conjuntos de tempo celebrassem conclusões, pontos de chegada e de partida, como se completar 50 anos fosse mais significativo do que completar 49 ou 51 anos de qualquer coisa.

É curioso como a teia básica do estudo da História, o tempo, adquire nuances por coisas tão triviais, como a forma de agrupá-lo. Seguindo essa reflexão quase cronista e sem análises profundas, aos anos ímpares, costuma ser reservado pouco destaque, especialmente àqueles terminados em 01. São começos de décadas, de séculos ou de milênios que ainda carregam o peso, as características e as permanências daquilo que passou, daquilo que não é mais, mas ainda não são o que caracterizará o tempo que virá. São inícios, sem, de fato, terem sido fins.

Olhando do agora, com a distância do tempo, essa é a percepção que o ano de 2011 poderia passar ao cronista desatento. Contudo, para os historiadores, esse foi o ano da posse da primeira mulher presidente do Brasil, do tsunami que abalou o Japão, da declaração de independência do Sudão do Sul, da ebulição da Primavera Árabe (que havia começado em dezembro do ano anterior e varria os países do Oriente Médio), o ano no qual os Estados Unidos da América (EUA) divulgaram a execução do homem mais procurado do mundo, Osama Bin Laden, coincidentemente no ano em que celebrariam os 10 anos dos atentados de 11 de setembro de 2001. O ano de 2011 carregou o peso das mudanças, permanências e consequências de completar uma década do evento que forjou o nosso mundo.

Em 11 de setembro de 2001, às 8h 46 min do horário local de Nova Iorque, um *boeing* da American Airlines, com 92 pessoas a bordo, colidiu com a torre Norte de um dos mais importantes centros comerciais e econômicos dos Estados Unidos, o World Trade Center (WTC). A colisão foi provocada por sequestradores, membros da *Al-Qaeda*¹, que tomaram o voo e colocaram em prática um plano para atacar os símbolos do governo estadunidense. Além desse, mais três aviões foram sequestrados, com a finalidade de atingir diferentes alvos civis

¹ Organização terrorista internacional criada no final dos anos 1980 pelo saudita Osama bin Laden, tinha como um de seus principais objetivos acabar com a influência Ocidental em países muçulmanos. Para maiores informações, consultar: FIUZA, João Gallegos. Os conflitos no Oriente Médio e o surgimento do Estado Islâmico do Iraque e da Síria. 2020 **Dissertação (mestrado)** – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

estadunidenses. 2996 pessoas morreram nos atentados, incluindo os 19 sequestradores. Ainda na manhã dos ataques, o presidente George W. Bush declarou alerta máximo, não só para os EUA, mas para o mundo todo. Nos pronunciamentos oficiais que se seguiram àquele dia, uma mensagem se tornou evidente: não era apenas a sociedade estadunidense que estava sob ataque, mas todo o mundo Ocidental e a sociedade contemporânea haviam sido atacados, estava lançada a “Guerra ao Terror” (PELLEGRINI, 2014).

Conforme Abu-Lughod (2012), após os atentados, o Ocidente² estava mais interessado na suposta opressão das mulheres e nos aspectos culturais do Islã, considerados como pitorescos e incomuns, do que em refletir e problematizar o histórico apoio ocidental aos regimes repressivos no Oriente Médio ou as particularidades culturais e históricas da sociedade afegã. Ao invés de referir questões políticas e históricas, expuseram questões culturais e religiosas, criando “uma geografia imaginária do Ocidente em oposição ao Oriente, nós em oposição aos muçulmanos” (ABU-LUGHOD, 2012, p. 453).

Dentro deste contexto, esta tese de doutorado também teve início no ano de 2011. No ano anterior, o curso de História da Universidade de Caxias do Sul (UCS) havia completado 50 anos³. “Ensinemos o mundo ao mundo!” diziam os cartazes comemorativos. Esse foi o ano no qual uma turma de 32 vestibulandos foi aprovada para iniciar o curso de Licenciatura em História. Foi uma época em que o currículo da Universidade previa a matrícula em disciplinas eletivas, ou seja, disciplinas que não faziam parte da grade comum obrigatória.

No primeiro semestre de 2011, foi ofertada a disciplina eletiva de História da Cultura do Oriente Médio, que seria ministrada pela Prof.^a Dr.^a Cristine Fortes Lia. Foi coincidência estar cursando a disciplina e começar a ler o romance “O caçador de pipas”⁴, de Khaled Hosseini (2005). O romance havia sido publicado em 2003, e o filme inspirado na obra chegou ao Brasil em 2007. Assim, a princípio, 2011 não teria sido um ano de destaque para as obras em questão, não fossem os ecos dos eventos de 2001: os dez anos dos atentados de 11 de setembro de 2001 e a execução de Osama Bin Laden que trouxeram a atenção das mídias Ocidentais para o Afeganistão e para o Oriente Médio, sua cultura e sua população. O romance circulava entre os

² Mais do que percepções geográficas de localização, os conceitos de Ocidente e Oriente, nesta pesquisa, são entendidos a partir dos estudos Orientalistas (SAID, 2007).

³ Em 2020, o curso de História da Universidade de Caxias do Sul (UCS), como projeto da disciplina de Estágio IV, orientada pelo Professor Dr. Anthony Beux Tessari, lançou o site em comemoração aos 60 anos do curso. Disponível em: <https://sites.google.com/view/historiaucs60>. Acesso em: 13 jun. 2022.

⁴ Publicado originalmente nos Estados Unidos com o título “The Kite Runner”, em maio de 2003. O romance foi adaptado para o cinema, em um filme de mesmo nome que foi lançado em 2007. O filme, dirigido por Marc Forster, levou milhares de pessoas às salas de cinema, sendo sucesso de público e de crítica. Neste trabalho, o filme não será analisado por se tratar de outra mídia, que exige metodologia própria para a análise qualitativa.

mais vendidos e lidos daquele ano, junto à segunda obra do autor afegão, Khaled Hosseini, “A cidade do Sol”⁵ (2007).

As obras eram vendidas como “retratos fiéis” do Afeganistão, país da Ásia Meridional que fica na intersecção entre a Ásia Central, a Ásia Ocidental e o Sul da Ásia. Historicamente retratado pelo Ocidente como o “Cemitério de Impérios”⁶, foi vislumbrado pela jovem acadêmica do curso de História, a partir da narrativa de Hosseini, como distante, misterioso, violento, incompreensível e bárbaro. Características que, mais tarde, os estudos acadêmicos forneceriam uma explicação teórica para descrever os sentimentos subjetivos: Orientalismo (SAID, 2007).

Os romances não se limitavam a descrever um país ou um povo em particular, os afegãos. Pelo contrário, eles acabavam por caracterizar toda uma religião e seus seguidores: O Islã e os muçulmanos. Toda uma religião estava sendo representada, engrossando uma já vasta gama de produções ocidentais sobre a mais nova entre as três grandes religiões monoteístas.

Contudo, a leitura dos romances, em paralelo com a disciplina, acendeu o “incômodo do historiador”, a sensação conhecida por todos aqueles que convivem com historiadores e sabem que raramente somos companhias agradáveis e sem opiniões problematizadoras para filmes, séries e literatura. A narrativa construída por Hosseini e a forma como as obras eram vendidas, consumidas e discutidas pelo Ocidente não condiziam com os estudos acadêmicos a respeito do tema.

Hosseini ambientou suas duas obras no Afeganistão, país que estava sendo invadido e passava a ser apresentado para o mundo como o esconderijo dos terroristas, com um grupo violento no poder: o Talibã. Em outras palavras, mostrava-se como o oposto de todos os ideais morais, éticos, civilizatórios e até mesmo estéticos que o Ocidente pregava para as lideranças políticas. Embora verse sobre ensino de História e a História do Islã e dos muçulmanos na educação básica, a tese aqui construída tem suas raízes na análise de obras literárias. Além disso, tendo em vista os eventos que o ano de 2021 nos relegaram, faz sentido refletir um pouco sobre eles, aproveitando o caminho, o distanciamento e a maturidade de pesquisa que o tempo proporcionou.

⁵ Publicado originalmente em 2007, nos Estados Unidos, com o título “A Thousand Splendid Suns”, o livro chegou ao Brasil no mesmo ano. Além das duas obras analisadas neste trabalho, Hosseini escreveu mais um romance que fecha a trilogia de obras literárias que apresenta como plano de fundo o Afeganistão. A obra “And the Mountains Echoed” foi publicada no Brasil como “O silêncio das montanhas”.

⁶ TANNER, Stephen. Afghanistan: A Military History from Alexander the Great to the War against the Taliban. Acessado através de: NERDOLOGIA, O cemitério de impérios no Afeganistão – Nerdologia. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m6kLr6AmZyI>. Acesso em: 06 ago. 2019.

O ano de 2021 marcou as duas décadas do atentado ocorrido contra as Torres Gêmeas em Nova Iorque e, ao longo do mês de setembro do ano em questão, diferentes mídias (telejornais, páginas da internet, programas de televisão, séries, filmes, canais de YouTube, etc.) abordaram o tema com matérias que relembavam o ocorrido, homenageavam as vítimas e contextualizavam para o mundo os eventos de 20 anos atrás.

Não bastasse a data sugestiva, outro evento emblemático ocorrido praticamente ao mesmo tempo em que essas celebrações ocorreram, foi que, em cumprimento a promessa de campanha do então presidente norte-americano, Joe Biden, estava sendo retiradas as últimas tropas do Afeganistão, após longos 20 anos de guerra. A estimativa era que, até o final de 2021, todas as tropas deixassem o país⁷. Em 2001, o então presidente dos Estados Unidos da América, George W. Bush, falou para os cidadãos de um país em luto, conclamando-os para uma nova “Cruzada”, travando uma “Guerra ao Terror”, naquele fatídico discurso proferido em setembro de 2001, dias após os ataques.

O ultimato ao Afeganistão foi dado em 20 de setembro de 2001, em um novo discurso de Bush, desta vez, no Congresso dos EUA. As principais exigências foram: o Talibã⁸, antigo aliado estadunidense no combate a presença e a influência da União Soviética na região, tinha que entregar os líderes da Al-Qaeda e cumprir mais uma série de exigências, consideradas humanitárias⁹. Menos de um mês após esse discurso, no dia 07 de outubro de 2001, o

⁷ Sobre a retirada das tropas estadunidenses do Afeganistão, ler reportagem publicada no site da CNN Brasil. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/2021/07/06/retirada-de-tropas-americanas-no-afeganistao-vai-para-fase-final> Acesso em: 25 jul. 2021.

⁸ Grupo formado a partir de uma facção islâmica radical composta, inicialmente, por jovens afegãos refugiados, educados em madraças fundamentalistas do islamismo no Paquistão. O país entrou em guerra civil a partir de 1992. Com a retirada das tropas soviéticas, o governo de Muhammad Najibullah, apoiado por Moscou, não conseguiu se sustentar. Foi deposto em 1992 pelos *mujahadin* islamistas, mas o país entrou em uma luta interna e, em 1996, o grupo Talibã tomou Cabul e o país. O regime liderado pelo mulá Muhammad Omar e por líderes *mujaheddin* tomou o governo do país, que só foi reconhecido por Emirados Árabes Unidos, Paquistão e Arábia Saudita. Os talibãs estavam relacionados ao grupo étnico majoritário no Afeganistão, os *pashtus*. Eles promoveram uma série de perseguições e atrocidades contra minorias étnicas, além de impor sanções violentas sobre a população, especialmente sobre as mulheres. O grupo que, em um primeiro momento, foi apoiado pelos EUA na luta contra a presença e a influência soviética no país não contestou o regime, pelo menos, não no início (DEMANT, 2014). Existem diferentes grafias utilizadas no Ocidente para o Talibã – Talebã, Taleban, Taliban, Tãlibã, entre outras. Neste trabalho, foi utilizada a grafia tradicionalmente usada em produções acadêmicas publicadas no Brasil.

⁹ “Entregar às autoridades americanas todos os líderes da Al-Qaeda que se escondem em seu território. Libertar estrangeiros - incluindo cidadãos americanos - que vocês prenderam injustamente e proteger jornalistas estrangeiros, diplomatas e pessoas que trabalham com ajuda humanitária. Fechar imediatamente e permanentemente todos os campos de treinamento de terroristas existentes no Afeganistão e entregar todos os terroristas e todas as pessoas que os apoiam a autoridades competentes. Deem aos Estados Unidos acesso total aos campos de treinamento terrorista para que possamos verificar se eles não estão mais em operação”. Trecho traduzido do discurso de George W. Bush ao Congresso, em 20 de setembro de 2001. FOLHA DE S. PAULO. Disponível em: <http://bresserpereira.org.br/Terceiros/TerrorWTC/Bush-Set21-Discurso.PDF> Acesso em: 25 jul. 2021.

Afeganistão foi invadido. Por mais que pareça que os atentados de 11 de setembro de 2001 tenham dado ao Ocidente um novo inimigo, ou uma nova representação do mal após o desmantelamento da União Soviética e do fim da Guerra Fria, esses atentados apenas rerepresentaram ao Ocidente o que Said (2007) descreveu em sua obra como “o outro por excelência”: o Islã e os muçulmanos.

Quando Bush usou o termo “Cruzada”, ele não escolheu essa expressão de forma aleatória. O Ocidente construiu sua identidade a partir da relação que estabeleceu com os muçulmanos durante a Idade Média através das campanhas militares que ficaram conhecidas como Cruzadas. Segundo Chartier (1988), a elaboração e a construção de ideias e imagens acerca de aspectos da sociedade é feita a partir da apreensão de um certo contexto histórico, por meio da internalização simbólica de discursos construídos sobre representações que são capazes de influenciar a percepção coletiva sobre contexturas históricas e culturais.

Esses discursos são refletidos, construídos e reconstruídos por meio de diferentes produções culturais, como a literatura, o cinema, as mídias jornalísticas, os discursos políticos, entre outros. Dentro deste contexto, surgiram produções midiáticas que buscavam caracterizar e representar esse novo “ideal” de inimigo. Programas jornalísticos, filmes e romances pretendiam ilustrar para a audiência esse novo cenário. Dessa forma, os romances de Khaled Hosseini ganharam notoriedade nos Estados Unidos e no mundo.

Embora contendo enredos muito diferentes, os romances do autor carregam alguns pontos em comum, sendo que um dos mais relevantes é o próprio Afeganistão. Ambas as narrativas abordam, em alguma medida, a história contemporânea do país do sudoeste asiático. É possível observar certa cronologia na apresentação que é feita do país nas duas narrativas. Nelas, são identificados momentos que se passam no Afeganistão de antes da invasão soviética de 1979, o Afeganistão durante a presença soviética até sua retirada em 1989, o Afeganistão sob o domínio do Talibã e um vislumbre do país após a invasão dos EUA.

O romance “O Caçador de Pipas” centra sua narrativa na história de dois meninos afegãos de etnias diferentes: Amir pertence à etnia *pashtun*, dominante e mais enriquecida, enquanto Hassan pertence à etnia *hazara*, minoria étnica dominada e mais empobrecida. Na narrativa, Amir é filho do patrão do pai de Hassan, mas a narrativa acaba revelando que ambos são irmãos, pois o pai de Amir teve um caso extraconjugal com a mãe de Hassan.

Os leitores acompanham a amizade que os meninos constroem, seu apreço por pipas e são apresentados ao Afeganistão dos anos 1970, uma República que havia sido recém-instalada por Mohammad Sardar Daoud Khan, ex-primeiro-ministro que, através de um golpe de Estado,

tinha destituído o rei (e seu primo) Mohammad Zahir Xá. Era um Afeganistão que estava passado por um processo de modernização e secularização aos moldes Ocidentais. Na narrativa de Hosseini, é possível identificar esse Afeganistão como “o ideal”, um país que reconhecia suas heranças históricas, mas que precisava “olhar e caminhar para o futuro”.

Os dois personagens principais do livro passam por uma experiência traumática na qual um deles sofre um abuso sexual, enquanto o outro é colocado na condição de omissão. A relação entre os dois é rompida, pois Amir e sua família, que no contexto social retratado pertenciam a uma classe mais alta, deixam o país após a invasão soviética e recebem abrigo nos Estados Unidos, enquanto Hassan fica no Afeganistão. Assim, a sensação que fica é que a invasão soviética destruiu o ideal de país que estava sendo construído. O restante da narrativa apresenta a vida dos afegãos se adaptando aos Estados Unidos, representado como a terra do acolhimento e da liberdade, onde eles podiam exercer suas identidades com o único ônus da saudade de sua terra natal, mas que, em teoria, não existia mais, pois havia sido tomada pelos soviéticos e destruída pelo conflito armado.

O enredo do livro finaliza com o personagem retornando ao seu país, onde ele é apresentado aos horrores do governo do Talibã, ao desrespeito aos direitos humanos, à violência extrema, à pobreza, às vítimas da política opressora do grupo, aos órfãos e à destruição causada pela guerra civil e pela administração Talibã. O final do romance é marcado pelo retorno do personagem aos Estados Unidos, para viver em liberdade e em harmonia com o filho de seu melhor amigo de infância, resgatado das mãos de um nefasto abusador e membro do Talibã, Assef, e a perspectiva de que a guerra tinha iniciado. Supostamente, a invasão dos norte-americanos ao país natal do protagonista acabaria com os horrores narrados no romance e todos os afegãos poderiam ter um recomeço, assim como os personagens Amir e Sohrab, filho de Hassan.

A narrativa de Hosseini colabora para perpetuar representações sobre o Afeganistão, o Islã e os muçulmanos que reforçam o imaginário ocidental que vem sendo estruturado desde o medievo. A Religião e as práticas religiosas dos personagens dos romances de Hosseini estão no plano de fundo, contudo agem para construir uma imagem de muçulmano “ideal”, aquele que renegou determinados princípios, por vezes estranhos aos olhos ocidentais, em prol de adotar práticas e costumes considerados “corretos” ou “normais” pela percepção ocidental.

Por exemplo, na obra “O Caçador de Pipas”, há uma passagem onde o pai de Amir, chamado apenas de *Baba*¹⁰, relata que o único pecado que existe seria o da mentira e, no mesmo trecho, o personagem Amir conta que seu pai não seguia os princípios da religião muçulmana, pois bebia uísque, gostava de jogar cartas com seus amigos e não realizava as cinco orações diárias. Entretanto, o personagem também é descrito como caridoso, respeitado e benevolente, chegando a ser responsável pela construção de instituições de caridade em Cabul.

Desta forma, a imagem que se constrói na obra é a da existência da figura do “muçulmano permitido”, isto é, aquele que abandona determinados princípios do Islã, considerados estranhos ou indesejados pelo Ocidente, em contrapartida, adota princípios considerados Ocidentais, como a liberdade, sendo permitido manter um ou outro aspecto religioso, o qual será visto como a manutenção de algum hábito ou costume cultural, não necessariamente religioso. É com esse muçulmano, ou melhor, com esse não ser muçulmano que o Ocidente “aceita” lidar. Já aqueles identificados com o estereótipo do “muçulmano mau” ou “estranho” se tornam indesejáveis, pois expressam hábitos e costumes ligados à Religião, seja através da obediência de preceitos religiosos, como o não consumo de álcool ou a prática das cinco orações, seja através da vestimenta de trajes religiosos e/ou que indicam sua fé.

Na obra “A cidade do Sol”, acompanhamos a vida de duas personagens femininas, Mariam e Laila, que vivem sob a ameaça constante do marido Rashid. As personagens são expostas a uma vida de violências domésticas e privações de liberdade, já que são impedidas de saírem sozinhas, proibidas de trabalharem fora ou estudarem e vivem com a obrigação do uso da burca¹¹. Além de apresentar protagonistas femininas, o diferencial dessa narrativa é que, embora o Afeganistão apresentado seja o mesmo visto em “O Caçador de Pipas”, que atravessa as mesmas quatro fases da História do país, isto não interfere na vida das personagens. As duas mulheres vivem com um marido retrógrado e violento, de forma que elas não usufruem das “vantagens” dos períodos anteriores a chegada do Talibã. A narrativa destaca, inclusive, que a

¹⁰ Expressão da língua dari, também chamado de persa afegão ou persa da casa (*Fārsi-ye-Dari*), utilizada para fazer uma referência honrosa a alguém mais velho, como um pai, um avô ou alguém muito respeitado em uma comunidade.

¹¹ Consiste em um véu que cobre todo o rosto e se estende pelo corpo para cobrir mãos e calcanhares. Sob os olhos, uma rede ou um tecido perfurado permitem a visão. No alto da cabeça, circundando a testa, há um elástico ou costura sobressaliente que lhe dão sustentação e impede que saia do lugar. Usualmente são azuis ou pretas. Seu uso não é comum entre as comunidades muçulmanas, mas foi considerado traje obrigatório pelos talibãs, no Afeganistão, ficando atualmente restrito a regiões do Paquistão e do Afeganistão (COSTA, 2020, p. 13). A origem deste traje não está relacionada com a religião muçulmana e sim com práticas tribais comuns às comunidades de etnia *pashtun* que habitavam as montanhas no interior do Afeganistão. Para maiores informações, consultar: COSTA, Jéssica Pereira da. **O islã, os muçumanos e seus conceitos**: vocabulário de conceitos para o estudo do Islã e dos muçulmanos. Caxias do Sul: EDUCS, 2020. Disponível em: <https://www.ucs.br/educs/livro/o-islã-os-muculmanos-e-seus-conceitos-vocabulario-de-conceitos-para-o-estudo-do-islã-e-dos-muculmanos/>. Acesso em: 28 jul. 2021.

única mudança em suas vidas, após a chegada do grupo ao poder, é que Rashid precisou deixar a barba crescer.

A chegada e a instalação do governo Talibã no Afeganistão são narradas pela personagem Mariam:

No dia seguinte, as picapes circulavam por toda Cabul. (...) Toyotas vermelhas desfilavam pelas ruas. Dentro destes veículos, homens barbudos, de turbante negro e armados. Em cada picape, os alto-falantes transmitiam um comunicado, aos brados, primeiro em farsi, depois em pashto. A mesma mensagem era veiculada por alto-falantes instalados no alto das mesquitas e também pela rádio agora denominada “A voz da *Shari’a*”. Texto idêntico podia ainda ser visto em panfletos lançados pelas ruas da cidade. Mariam achou um destes no quintal. *Nosso watan chama-se agora Emirado Islâmico do Afeganistão. Eis as leis que começam a vigorar e às quais todos devem obedecer: Todos os cidadãos devem rezar cinco vezes ao dia. Quem for apanhado fazendo outra coisa nas horas de oração será espancado. Todos os homens deverão deixar crescer a barba. O tamanho correto é pelo menos um punho fechado abaixo do queixo. Quem não cumprir essa determinação será espancado. (...) É proibido cantar. É proibido dançar. (...) Quem possuir periquitos será espancado e os pássaros mortos (...).* (HOSSEINI, 2007, p. 244-245, grifos do autor).

A lista de proibições e de punições impostas pelo Talibã, segundo a narrativa da personagem Mariam, se estende ao longo de duas páginas do romance e mostram desde a proibição de qualquer festejo, dança, música ou canto (mesmo o de pássaros) sob a ameaça de espancamento, até as restrições impostas às mulheres que eram proibidas de estudar, trabalhar fora, sair de casa sozinhas, falar em público, usar cosméticos, como esmaltes, cremes ou maquiagens, além da imposição do uso da burca, ou seja, de acordo com a descrição feita no romance, a partir da chegada do Talibã, todas as mulheres e meninas afegãs passariam a viver do mesmo modo que as protagonistas da história.

A narrativa de violências e abusos só acaba com a morte de Rashid, assassinado por Mariam. Ela faz isso para que Laila consiga fugir com os filhos. Mariam é executada pelo regime Talibã, por apedrejamento em um estádio. Laila foge para o Paquistão e passa a trabalhar como professora, para uma organização internacional que ajuda refugiados afegãos. O final do livro é marcado pelas notícias que chegavam pela televisão e relatam a invasão do Afeganistão por tropas estadunidenses. Esse fato permitiu que a personagem e sua família retornassem para o país de origem, pois o Talibã havia sido derrubado e um novo governo, mais justo e democrático, seria instalado. O país estava destruído pela Guerra, mas o quadro exposto por Laila evidencia que ele já se encontrava arrasado, que não foi a invasão dos EUA que fizeram aquilo com sua terra natal. Além disso, agora era hora de reconstruir, pois tinham esperanças de um futuro melhor.

Segundo estimativas, os romances “O Caçador de Pipas” e “A cidade do Sol” venderam cerca de 38 milhões de cópias ao redor do mundo, 10 milhões só nos Estados Unidos, sendo comercializados em cerca de 70 países¹². Essas narrativas foram tratadas pela crítica como retratos fiéis ou descrições baseadas na realidade e solidificaram a imagem de um tipo específico de muçulmano e de muçulmana. Desta forma, a imagem descrita no romance de homens “barbudos com turbantes negros”, portando armas, violentos, abusivos, ignorantes e agressivos somada a imagem de mulheres cobertas, sem liberdade, proibidas de estudar, de trabalhar ou mesmo de sair de casa, que apanhavam ou eram agredidas de formas diversas, reforçou representações, que já existiam no Ocidente, acerca do Islã e dos muçulmanos.

O caso particular do Afeganistão, tomado pelo Islamismo¹³ radical do grupo Talibã, é apresentado nos romances como uma espécie de descrição do que é viver como um muçulmano ou uma muçulmana, do que o Islã produz nas pessoas e nas sociedades nas quais é majoritário, reforçando a ideia homogeneizada sobre as práticas religiosas do Islã e reforçando os estereótipos de “mau muçulmano” e da “pobre mulher muçulmana oprimida”. O fato de Hosseini ser afegão deu aos romances a legitimidade que o Ocidente procurava ao classificá-los como “retratos da realidade” e não como obras ficcionais que expressavam a subjetividade do autor que, filho de diplomata, foi obrigado a abandonar o país ainda na infância, após a invasão soviética de 1979 e recebeu abrigo político nos Estados Unidos, onde vive desde então, tendo retornado ao país natal apenas em 2003, segundo relatou.

O contexto que criou as condições para que as obras do autor afegão se destacassem, como mencionado anteriormente, voltou ao foco da mídia Ocidental em 2021, quando ocorreu a retirada das tropas estadunidenses do Afeganistão após longos 20 anos de ocupação. Além disso, para o choque do Ocidente que havia se esquecido desse lugar localizado em meio às montanhas da Ásia Central, chamado de Afeganistão, a retirada das tropas foi acompanhada por uma rápida retomada do Talibã, que se apoderou, sem grandes dificuldades, do governo do país e de suprimentos e instalações militares deixados pelos ocupadores ocidentais. Assistiu-se a uma cobertura, em tempo real, dos “homens barbudos e de turbante”, armados e com suas

¹² Dados disponíveis em: <https://khaledhosseini.com/book-facts/>. Acesso em: 27 jul. 2021. Segundo a Globo livros, no Brasil, a obra “O caçador de Pipas” vendeu cerca de 2 milhões de exemplares. Disponível em: <http://globolivros.globo.com/livros/o-cacador-de-pipas>. Acesso em: 27 jul. 2021.

¹³ O termo Islamismo designa um movimento político radical presente dentro de diferentes comunidades muçulmanas e que, segundo Peter Demant (2014), teve origem e se desenvolve a partir do que o pesquisador chamou de “primeira onda fundamentalista”, com início em 1967. Existem diferentes grupos, com diferentes tipos de Islamismos, alguns mais violentos que outros. A maior parte dos muçulmanos no mundo repudia as ideias e as ações dos grupos defensores do Islamismo e, por conta disso, a tradição em língua portuguesa de adotar os termos “Islã” e “Islamismo” como sinônimos é um erro conceitual grave. Quando se faz referência à religião muçulmana, deve-se usar o termo “Islã”.

picapes retomando o controle do país, em uma representação que carrega uma certa crueldade poética semelhante a que Hosseini havia criado na voz da personagem Mariam, no romance “A cidade do Sol”. Pode-se acompanhar vídeos nas redes sociais mostrando o caos da retirada e a fuga de pessoas que tentavam acompanhar os estadunidenses e chegavam a se perdurar em asas de aviões¹⁴. Todo o caos e a tragédia foram transmitidos e replicados no mundo todo através das redes sociais e das mídias jornalísticas.

Nesse caos que se instalou, o Ocidente, mais uma vez, voltou seus olhos para o país e questionamentos como “Quem são os talibãs?”; “O que está acontecendo no Afeganistão?”; “Como estão as mulheres afegãs?”; “Como começou a guerra?”; “O que foi o 11 de setembro?” voltaram para o centro dos debates. Em consequência disso, cresceram o número de programas jornalísticos, *lives* e conteúdos produzidos nas redes que tentavam explicar, para o público ocidental, o que estava acontecendo. Nesse ínterim de informações e conteúdos, novamente, o Islã foi apresentado como a justificativa para as ações violentas dos talibãs e para justificar a ação “civilizadora” do Ocidente na região, sem problematizar uma ocupação militar que permaneceu 20 anos em um território e não foi capaz de concluir a suposta “missão salvadora”. Somou-se a esse quadro o momento pandêmico vivido.

No prefácio da segunda edição de sua obra intitulada “Maomé: uma biografia do profeta”, que foi reeditada um mês após o 11 de setembro, Karen Armstrong (2002) afirma que “no Ocidente, nunca fomos capazes de lidar com o Islã; nossas ideias sobre essa religião têm sido cruéis, desdenhosas e arrogantes, mas agora aprendemos que não podemos permanecer numa atitude de ignorância e preconceito” (ARMSTRONG, 2002, p. 14). Para Hans Küng (2010), não é possível entender o nosso mundo e a nossa civilização sem entender as religiões universais. O Islã é a religião que mais cresce em número de fiéis e, ao mesmo tempo, é a religião sob a qual o Ocidente construiu a sua identidade ao colocá-lo como nêmesis. Contudo, essa ainda representa uma área de pesquisa que carece de atenção por parte dos historiadores brasileiros. Dessa forma, este trabalho, longe de suprir as necessidades ou esgotar a temática, se propõe a colaborar com o desenvolvimento do campo de estudo dentro da área de História das Religiões e Religiosidades.

Roger Chartier (1988) defende que a cultura é um sistema simbólico, ou seja, é permeada por símbolos passíveis de interpretações que são influenciadas pelas práticas sociais, ao mesmo tempo que as influenciam. Essas representações são, segundo o autor, grupos de

¹⁴ Para maiores dados, consultar: <https://www.metropoles.com/mundo/pessoas-caem-de-aviao-ao-tentar-fugir-do-afeganistao-veja-o-video> e <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/08/16/taliba-afeganistao-cabul.ghtml>. Acesso em: 27 jul. 2021.

informações que organizam o mundo sociocultural em categorias de entendimento da realidade. Desta forma, as representações variam de acordo com a posição dos indivíduos envolvidos. Elas possuem a pretensão de serem absolutas, contudo, são elaboradas a partir do grupo que as controla. O mundo do divino e suas representações também são produtos destas manifestações culturais que organizam e, muitas vezes, uniformizam padrões sociais.

Assim, o “objeto da história cultural é identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1988, p. 16). Com frequência, nossa sociedade é atingida por notícias e imagens de conflitos ideológicos que, em grande parte, desembocam para o uso da força, no mundo. Os últimos anos da segunda e anos iniciais da terceira década do século XXI, além de serem tecido para todos os eventos já listados aqui, também foram palco da maior pandemia que os séculos XX e XXI presenciaram.

Em fins de 2019, o vírus SARS-CoV-2 que acometia a população chinesa e preocupava autoridades asiáticas era um eco distante e uma sombra passageira nos noticiários brasileiros, que estavam preocupados com as festas de final de ano. Em 26 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde confirmou o primeiro caso da doença Covid-19 no Brasil. Um homem de 61 anos, morador da cidade de São Paulo, foi o primeiro diagnosticado¹⁵ e, de lá para cá, a doença acometeu cerca de 37,1 milhões de pessoas (casos confirmados) e vitimou fatalmente mais de 700 mil pessoas¹⁶.

Em março de 2020, o Brasil parou. Lidamos com as intempéries de uma gestão governamental que negou a pandemia e a gravidade da doença, desmereceu as vítimas e não ofereceu o suporte e o apoio necessário aos profissionais da linha de frente no combate a pandemia. A área da Saúde, em grande parte representados pelos profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS), não parou e graças aos seus esforços e sacrifícios, alinhados com o trabalho realizado pelas esferas públicas e os estudos científicos, enfrentou-se a pandemia.

Contudo, não foi só a Saúde que não parou. Muitos foram os serviços classificados como essenciais e, embora a Educação não estivesse entre eles, para manter as escolas funcionando, em questão de semanas, professores, diretores e profissionais dessa área de todo o Brasil precisaram encontrar formas para que os estudantes fossem atendidos e que o processo do ensino-aprendizagem não fosse completamente comprometido. Muitas críticas foram feitas aos profissionais da Educação, alegando, falsamente, que eles não estavam trabalhando e que as

¹⁵ Segundo dados do Ministério da Saúde, que podem ser consultados em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>. Acesso em: 13 mar. 2023.

¹⁶ Dados disponíveis em: <https://covid.saude.gov.br/> Atualizado em: 04 abr. 2023. Acesso em: 16 abr. 2023.

escolas precisavam ficar abertas, independente dos riscos para a saúde, para que os pais tivessem com quem deixar os filhos, ignorando-se, assim, a função real do espaço escolar.

Após um comunicador alegar que o magistério “estava de férias”, Juliana Begnini escreveu um texto sensível em seu *blog* pessoal e seu texto foi replicado em sua página no Facebook. Ela expressou de forma profunda as sensibilidades e as angústias do momento vivido, conforme pode ser observado em um trecho do texto escrito por ela:

Queria que Leonardo visse. Queria que tivesse acompanhado a escola se reinventar inteira em 15 dias. Queria que visse minhas crises de choro e ansiedade, as noites que varei a madrugada preparando material e os momentos em que me senti vitoriosa, por conseguir levantar mais um dia, porém frustrada e com a sensação de que deveria estar fazendo mais. Queria que ele visse minhas colegas chorando em aulas síncronas, porque os estudantes simplesmente escolheram não aparecer, ignorando todo o extenuante preparo de cada um de nós para transformar aquele momento no mais proveitoso possível, para suprir o déficit educacional que Leonardo diz que fingimos não ver. Queria que ele visse as vaquinhas para pagar contas da escola, professores doando computadores e celulares para que os estudantes pudessem participar das aulas, as lives e formações e reuniões inúmeras todas as semanas para podermos manter nossa metodologia em dia, e isso sem contar a burocracia interminável que preencheria com sobra os espaços em vão deixados pela linha de raciocínio que Leonardo seguiu e que não foi capaz de tirá-lo da bolha em que ele optou deliberadamente por descansar. (BEGNINI, 2020)¹⁷

Os sentimentos que envolvem a análise de um tempo tão presente e que ainda não foi superado totalmente, mas que, ao mesmo tempo, já parece tão distante, mexem com as subjetividades do “Eu Historiadora”. No momento da qualificação desta tese, a vacinação tinha avançado muito no Brasil. O número de casos caiu de forma drástica e o cenário foi de esperança e retomada. Hoje, em 2025, a área da educação ainda enfrenta as lacunas e os efeitos das aulas remotas, sejam eles ligados ao desenvolvimento de aprendizagens, sejam eles associados ao psicológico de profissionais e estudantes, mas estamos enfrentando esses problemas e tudo pareceu possível de ser superado no momento em que os alunos voltaram para as salas de aula.

Foi no contexto pandêmico, com um certo teor de caos e desesperança, que este trabalho ganhou os contornos que são apresentados, sendo costurado a partir da História do Tempo Presente. Embora a trajetória de pesquisa com a temática, como elucidado anteriormente, venha acontecendo há muito tempo, o impacto que a pandemia teve sobre ela foi decisivo. A seleção

¹⁷ BEGNINI, Juliana. As férias que eu queria que Leonardo conhecesse. Texto completo disponível em: <https://julianabegnini.medium.com/as-f%C3%A9rias-que-eu-queria-que-leonardo-conhecesse-74d608a1a986>
Acesso em: 13 mar. 2023.

para a primeira turma do Programa de Pós-Graduação (PPG) em História – Doutorado profissional da Universidade de Caxias do Sul (UCS) ocorreu de forma remota, assim como foram ministradas as primeiras disciplinas.

Segundo Ferreira (2000), durante muito tempo, o momento vivido, o que é contemporâneo aos pesquisadores, podia ser matéria de estudo das Ciências Sociais, mas não da História. Advogava-se certa necessidade de distanciamento temporal para o fazer historiográfico. Contudo, desde o final da Segunda Guerra Mundial, os historiadores têm refletido sobre a necessidade e a importância do estudo do Tempo Presente, desenvolvendo uma linha teórica, a História do Tempo Presente, definida como a época em que vivemos, da qual temos lembranças e sob a qual os historiadores escrevem, de modo que as pessoas que as viveram ou vivem podem supervisionar o trabalho do historiador (FERREIRA, 2000).

Durante a pandemia e os desafios impostos pelas aulas remotas, enquanto aluna da pós-graduação e docente da educação básica, uma percepção ficou evidente: o aumento da produção de conteúdos didáticos nas redes sociais e a possibilidade de usar esses espaços como ferramenta de ensino. De acordo com a minha experiência, por muitos meses, antes da aquisição da Plataforma Google Sala de Aula pelas redes nas quais trabalho, as aulas foram desenvolvidas e os alunos foram atendidos através do WhatsApp pessoal de cada professor. Além disso, o número de *lives*, transmissões e conteúdos produzidos e disponibilizados nas redes sociais cresceu. Muitos cursos, eventos acadêmicos e grupos de pesquisa também encontraram, nas redes sociais, um veículo para manterem suas atividades e dialogarem com suas comunidades acadêmicas, tendo a possibilidade de expandi-las. Reclusos em casa, os espaços virtuais de relacionamento ganharam ainda mais força.

As redes sociais, neste contexto vivenciado, tornaram-se potentes veículos de produção e disseminação de conhecimentos históricos. Foi assim que, alimentados pela curiosidade despertada pelo modo de vida e por relatos do cotidiano mostrados por influenciadores muçulmanos ou por eventos históricos, como as duas décadas do atentado de 11 de setembro ou a retirada das tropas estadunidenses do Afeganistão, páginas, perfis e criadores de conteúdo relacionados ao mundo muçulmano ganharam espaço nas redes sociais. Eles, inclusive, chegaram a ultrapassá-las, ao se tornarem referências em entrevistas, prestarem consultorias e fazerem participações na TV aberta. Esse fato impactou a construção de representações e de conhecimentos históricos sobre o Islã e os muçulmanos e acabou causando ecos nas salas de aula. Desta forma, constatou-se a necessidade de analisar esses conteúdos, bem como de identificar o potencial didático que poderia existir neles.

Segundo dados da Kantar Ibope, uma empresa de tecnologias que realizou pesquisas durante a pandemia para entender o comportamento dos usuários (consumidores) com as tecnologias, o uso das redes sociais teve um crescimento de cerca de 40% durante a pandemia. A empresa ainda afirma que esse número de usuários permaneceu relativamente fixo após o fim do isolamento social. A partir de pesquisas realizadas pela plataforma Cupom Válido (embasadas em dados divulgados através das plataformas Hootsuite e WeAreSocial), em 2021, o Brasil foi o terceiro país que mais usou as redes sociais, sendo que o YouTube, o WhatsApp, o Facebook e o Instagram representam as redes mais usadas no país¹⁸.

Assim, esta pesquisa investiga, na perspectiva da História do Tempo Presente, as possibilidades de utilização das plataformas digitais, que abordam a História e as práticas cotidianas do Islã, como recurso para o ensino dessa temática, na sala de aula. Objetiva-se construir estratégias para docentes e discentes usufruírem dessas mídias como fonte para o conhecimento histórico, pensando que a escola é local de construção de conhecimento. A hipótese norteadora desse estudo está na prerrogativa de que essas mídias são frequentemente acessadas como entretenimento, mas desperdiçadas como instrumento didático, não sendo reconhecidas como História Digital.

Para tanto, os conteúdos produzidos nas redes sociais são utilizados como fontes históricas, de maneira a identificar a construção de representações acerca do Islã e dos muçulmanos, bem como avaliar as narrativas construídas pelos próprios indivíduos e/ou comunidades muçulmanas no Brasil, nas diferentes plataformas. Além disso, esses conteúdos são analisados como ferramentas didáticas potenciais, tendo em vista sua penetração no cotidiano de crianças e adolescentes. Delimitou-se o uso do Instagram e do YouTube, com potenciais desdobramentos para outras redes, tais como Facebook, TikTok e X (antigo Twitter), devido ao fato de os conteúdos serem, muitas vezes, replicados em mais de uma plataforma.

Desta forma, as fontes analisadas nesta pesquisa são as páginas do Instagram Des.orientese (@des.orientese) e os perfis das influenciadoras digitais Mariam Chami (@mariamchami_), Fátima Cheaitou (@falafatuma) e Hyatt Omar (@hyattomar), sendo que o canal do YouTube da Fátima Cheaitou (@falafatuma)¹⁹ também é fonte de análise. Com a intenção de compreender o processo de elaboração dos conteúdos delas, nos utilizamos de

¹⁸ Maiores informações podem ser consultadas em: <https://ninho.digital/uso-das-redes-sociais/> e <https://www.jornalcontabil.com.br/redes-sociais-crescem-40-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 22 abr. 2023.

¹⁹ Os nomes dos perfis dos usuários e dos indivíduos que são responsáveis por essas páginas foram registrados a partir da divulgação pública presente na rede social analisada.

algumas entrevistas com os produtores de conteúdos, os influenciadores e as influenciadoras que os constroem.

O perfil “Des.orientese” é um perfil não pessoal que visa à produção e à divulgação de conteúdos sobre temas ligados à História, cultura, literatura e política do Oriente Médio, tentando romper com uma visão Orientalista sobre o assunto. Já as demais páginas do Instagram são perfis pessoais, onde o seguidor pode acompanhar o dia a dia das influenciadoras, sendo que cada uma delas aborda e produz conteúdos nos quais a vivência cotidiana é perpassada pelas práticas religiosas e mesclam conteúdos cotidianos não necessariamente religiosos (criação de filhos, moda, maquiagem, viagens, estudos, família, etc.) com explicações e demonstrações de suas práticas religiosas, além de oferecerem alguns exemplos de vivências em comunidades muçulmanas de origens diversas.

Além de mostrar o cotidiano dela, o perfil de Fátima Cheaitou apresenta conteúdos voltados para a divulgação de conhecimentos específicos sobre práticas culturais. Já o seu canal do YouTube, embora tenham alguns vídeos mais pessoais, em geral, possui conteúdos mais informativos e não tão pessoais quanto os divulgados no Instagram, diferenças que são analisadas no capítulo 3 desta tese. O recorte temporal definido para a análise da produção de conteúdos foi 2020 a 2025, período que coincide com o início da pandemia da Covid-19, em que as redes tiveram um expressivo crescimento impulsionadas pelo isolamento social, e avança até a conclusão desta pesquisa. Apesar disso, ao realizar a análise de cada uma das fontes, podem ter sido considerados para a pesquisa dados e elementos coletados desde o seu momento de criação, mesmo que anterior ao recorte temporal proposto.

Esta seleção de fontes sofreu grandes alterações e revisões durante os quatro anos da pesquisa. Como uma pesquisa sob a ótica da História do Tempo Presente e feita no Tempo Presente, como tal, ela foi constantemente atravessada pelos eventos, tensões, acontecimentos e ondas de incidentes sociais, políticos e, sobretudo, bélicos, que chegaram ao mundo digital em uma verdadeira guerra de narrativas. Já destacou-se anteriormente, como a pandemia de Covid de 2020/2021 e a retirada das tropas estadunidenses do Afeganistão em 2021 moldaram este trabalho, contudo, ao longo dos quatro anos nos quais esta pesquisa foi desenvolvida, justamente pelas características e particularidades de suas fontes, que são rapidamente produzidas e, com a mesma rapidez com que são criadas, podem desaparecer sem deixar vestígios, diversos eventos a atravessaram e criaram ecos, modificações, tensões e novas narrativas nas redes sociais, o que fez com que fosse necessário rever as fontes que entrariam na versão final desta tese.

Nas primeiras horas do dia 07 de outubro de 2023, membros do grupo *Hamas*²⁰ invadiram o território israelense assassinando cerca de 1.200 pessoas, entre as quais estavam crianças, jovens e idosos. Além disso, eles também sequestraram pessoas.²¹ Tal ação levou a uma rápida resposta bélica por parte do governo de Israel, o que deu início a um conflito armado nomeado, sobretudo pelas redes sociais, de “Guerra Israel-Hamas” ou “Guerra Israel-Gaza”. Este conflito tem se arrastado desde então e, até o fim deste trabalho ainda carecia de solução, com um cessar-fogo assinado apenas em janeiro de 2025, mas que teve quebras que reiniciaram o conflito.²²

Milhares de palestinos foram deslocados a força por tropas israelenses que ocuparam o território de Gaza, dezenas de ataques foram feitos desde então e a guerra já soma milhares de mortos e feridos. Em março deste ano (2025), Israel também promoveu ataques contra o Líbano, com o objetivo, segundo o governo israelense, de atingir o *Hezbollah*²³. Foi o primeiro ataque militar de Israel contra o Líbano desde a invasão de 1982.

Tais conflitos carregam as máculas da era digital, pode-se acompanhar os ataques praticamente ao vivo através das redes sociais. Por meio de *lives*, *posts* no Instagram, *reels* (vídeos curtos) compartilhados e replicados em diferentes plataformas, como Instagram e TikTok, diariamente recebe-se imagens dos conflitos, tornando o horror da guerra até banal e

²⁰ *Hamas* é a abreviatura para *Harakat Al Muqawama al islamia* (Movimento de Resistência Islâmica). Trata-se de uma organização política e social com um braço armado que se organiza e opera contra a ocupação israelense na Faixa de Gaza. Sua criação oficial remonta a 14 de dezembro de 1987, no contexto do início da primeira *Intifada* (manifestação da população palestina, em 09 de dezembro de 1987, contra a ocupação israelense). O movimento ganhou certa legitimidade política ao ocupar a maioria das cadeiras no conselho legislativo da Autoridade Nacional Palestina. O *Hamas* é classificado como um grupo terrorista por Israel, Estados Unidos, Canadá, Austrália, Japão e países membros da União Europeia. COLLARES, Valdeli Coelho. Ascensão do Hamas na Palestina: pobreza e assistência social 1987 – 2006. Disponível em: <https://repositorio.unimontes.br/handle/1/1132> Acesso em: 23 jul. 2025 (**dissertação**). O Brasil não classifica o *Hamas* como terrorista, pois, segundo o Itamaraty, o país segue as qualificações estabelecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU). (CNN. *Brasil não classifica Hamas como terrorista pois segue determinações da ONU, diz Itamaraty*. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/brasil-nao-classifica-hamas-como-terrorista-pois-segue-determinacoes-da-onu-diz-itamaraty/> Acesso em: 23 jul. 2025.

²¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2025/01/15/atacados-terroristas-do-hamas-contra-israel-foi-o-estopim-de-conflito-relembre.ghtml> Acesso em: 03 abr. 2025.

²² Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/entenda-por-que-israel-qu-cessar-fogo-e-retomou-a-guerra-em-gaza/> Acesso em: 03 abr. 2025

²³ Segundo Cheaito (2023), o *Hezbollah* (palavra em árabe que designa a expressão “Partido de Deus”) surgiu no início dos anos 1980, a partir da Resistência Islâmica Libanesa (RIL), recebendo a denominação atual em 1984. É fruto do contexto da Guerra Civil Libanesa (1975 – 1990), motivada especialmente pela invasão de Israel ocorrida em 1982. “Sua fundação oficial é marcada em 1985, a partir da divulgação de um documento conhecido como Carta Aberta, que indicava os seus objetivos políticos e sociais, enfatizando (1) sua posição como resistência islâmica, (2) a necessidade de o Líbano retomar sua soberania diante a invasão israelense e (3) declarando como inimigos os EUA e Israel. Diante da invasão de 1982, da fragilidade do Estado libanês diante a guerra civil e da sub-representação política a qual a comunidade xiita esteve historicamente submetida, a luta declarada pela nova organização, composta por uma maioria de membros xiitas, foi considerada legítima, principalmente pelos libaneses” (CHEAITO, Karime; VIOLANTE, Alexandre Rocha, 2024).

corriqueiro. Ao rolar o feed, entre uma foto e outra, entre um meme e outro, há o vislumbre de vidas despedaçadas, sofrimento humano escancarado e pessoas correndo, com fuligem no rosto e bombas explodindo ao fundo: a tragédia da guerra virou *trend topics*²⁴. Também é possível ver redes que eram atualizadas diariamente deixarem de postar novos conteúdos, pois seus usuários foram atingidos pelo horror dos conflitos.

Diferente de conflitos da era pré-digital, dos tempos em que as notícias e as imagens da guerra chegariam aos nossos olhos enquanto a família estivesse na mesa do jantar, por meio de um jornalista, correspondente de guerra, com um colete e um capacete azul, onde provavelmente se lia “*press*”, hoje, além destas imagens, existem espécies de “influenciadores de guerra”, pessoas que estão vivendo o conflito na pele e o divulgam a partir de suas experiências e percepções cotidianas.

Esta conjuntura social e cultural particular do Tempo Presente, fez com que se criasse, no mundo digital, uma variedade de narrativas, percepções e “verdades” sobre os conflitos que se desenrolam no mundo atual. Além de questões políticas e ideológicas sobre as razões e as ações tomadas pelos diferentes lados dos conflitos, é preciso levar em consideração o fato de que as redes sociais permitem a divulgação de percepções particulares, subjetivas e emocionais. Existem relações pessoais de afetos e medos que fazem com que os discursos e opiniões sejam moldados, a dor da perda, o horror da destruição, a injustiça das ações bélicas e militares provocam percepções que são particulares às pessoas que as sofreram e não há erros no sentir, contudo a divulgação destas percepções subjetivas nas redes sociais cria narrativas que são lidas como verdades políticas e históricas.

O mundo digital tende a procurar vilões e mocinhos, culpados e vítimas e a construção de narrativas das redes sociais transforma estórias em História e são usadas como justificativa, propaganda e explicação para ações políticas e militares dos governos e grupos envolvidos no conflito. Por conta disso, não foi uma surpresa quando algumas das páginas e/ou perfis que originalmente seriam fonte de pesquisa para esta tese adotaram um tom mais pessoal, opinativo, indignado e até mesmo agressivo. Aqui, não há um juízo de valores sobre seus posicionamentos, nem uma crítica sob suas ações e escolhas de divulgação, muito menos uma crítica ao conteúdo produzido, mas foi preciso levar em conta que essa é uma pesquisa que pretende analisar o potencial didático destas produções, com o intuito de que elas possam ser uma ferramenta de

²⁴ São uma espécie de lista, criada pela plataforma X (antigo Twitter), contendo os vinte assuntos mais comentados na rede. Para construí-la, o algoritmo da rede social faz uso de palavras-chave ou *hashtags* que aparecem com mais frequência nas publicações.

ensino da educação básica. Portanto, foi necessário rever as fontes a serem utilizadas, a fim de manter o objetivo inicial que é o ensino de História.

Foram realizadas cinco entrevistas, transcritas para uso na pesquisa acadêmica, entretanto apenas duas entrevistas serão utilizadas neste trabalho²⁵. Elas ocorreram entre dezembro de 2021 e março de 2022, através da plataforma Google Meet. Essas entrevistas tiveram que ocorrer online por conta do contexto pandêmico, que impossibilitou o contato direto entre indivíduos, dificultou as viagens e, ao mesmo tempo, ampliou as redes de contato digitais. O contato inicial com a maioria dos entrevistados foi feito através do aplicativo de mensagens instantâneas do Instagram (o *direct*).

Foi realizado o contato com cerca de quinze páginas ou criadores de conteúdo, contudo apenas quatro retornaram o contato de forma positiva. Em dois casos, um dos entrevistados indicou e contactou previamente duas entrevistadas, mediando a abordagem inicial. Durante o primeiro contato, foi solicitado um e-mail, de modo que as tentativas de agendamento para as entrevistas foram mediadas por essa ferramenta. Foi necessário o envio prévio de um roteiro contendo todas as perguntas e temáticas que seriam abordadas na entrevista. Esse roteiro era composto por 17 questões que davam a possibilidade de o entrevistado responder de forma aberta. Em um dos casos, houve uma resposta positiva via *direct*, contudo, ao acessar as tratativas por e-mail, a possível entrevistada não retornou mais os contatos.

Além disso, garantiu-se aos entrevistados que as imagens das gravações do Google Meet não seriam usadas e que, após a transcrição ser realizada, ela só seria usada com a avaliação e a autorização deles. Essas combinações se mostraram necessárias para garantir que os entrevistados não se sentissem desconfortáveis e/ou inseguros com os usos que poderiam ser feitos de suas falas. Esse procedimento teve como intuito estabelecer uma relação de confiança entre entrevistado e entrevistadora.

Evidenciando as reflexões necessárias para esta tese, trabalhou-se com a História Digital. Vale lembrar que para Almeida (2011), esse ainda é um campo teórico e metodológico em construção e que carece da atenção dos historiadores. Nesse trabalho, a História Digital é uma das âncoras de abordagem, assim como a História Pública. A História Pública atravessa o campo da História Digital. Rovai (2020) e Almeida (2018) defendem que a produção de conhecimento histórico não é exclusividade dos historiadores, por isso é essencial que as pesquisas na área do ensino de História se debrucem sobre o campo, a fim de entender e avaliar

²⁵ Algumas questões que ocorreram durante uma das entrevistas fizeram com que a autora optasse por não transcrever ou usá-la nesta pesquisa, as outras duas foram descartadas para esse trabalho em virtude de mudanças nas fontes utilizadas.

as representações que permeiam o universo digital dos estudantes e fomentam seus conhecimentos sobre História.

Além das linhas teóricas adotadas que foram mencionadas acima, a História Oral foi um elemento essencial nesse trabalho que se propõe a pensar as fontes orais advindas da produção de conteúdo nas redes sociais (ALMEIDA, 2018; RODEGHERO, 2022), e aborda as entrevistas dos produtores de conteúdos através das entrevistas temáticas (ALBERTI, 2013; PORTELLI, 2016).

Assim, ganha destaque o diálogo deste trabalho com a História do Tempo Presente, que acolhe os estudos em História Digital, História Pública e História Oral, bem como o campo da História das Religiões e Religiosidades. Como afirma Arnaldo Huff Júnior (2009), o campo religioso brasileiro se constitui a partir dos atravessamentos provocados pelos contextos socioculturais particulares da experiência nacional de homogeneização, hibridização e negociação de identidades religiosas que são características das práticas simbólico-religiosas que se desenvolvem, convivem e crescem no Brasil. Essas experiências são entendidas sob a égide da História do Tempo Presente, que as caracteriza e que, segundo o pesquisador, fazem da História Oral um campo a florado e frutífero.

O processo implica em tratar o testemunho oral como documento histórico que possibilita pensar os modos de conduta, as práticas e rituais, o escondido, o subjacente, a transformação do simbólico, dos sentidos (MEYER, 2000, p. 79-81). As próprias inverdades ou distorções nos relatos tornam-se então objeto de análise da construção de memórias, e não obstáculos à pesquisa. As narrativas biográficas, as palavras utilizadas, os discursos sobre o passado, os momentos pregnantes, a possibilidade de tomar ao mesmo tempo os fatos e suas representações, a percepção das polifonias existentes e a própria estrutura da conjuntura da entrevista perfazem uma multiplicidade de possibilidades interpretativas no contexto das fontes orais (FERREIRA, 1994, p. 9-12; MEYER, 2000, p. 94; ALBERTI, 2005). Se pensarmos, então, o “retorno do político” aos meios historiográficos e a necessidade premente de tratar dos processos de tomadas de decisão subjetivas, a história oral apresenta-se como alternativa profícua, dado que arquivos escritos não deixam transparecer tais dimensões tão claramente (FERREIRA, 1994, p. 7) (HUFF JÚNIOR, 2009, p. 16-17).

É importante salientar o que Huff Júnior (2009) destaca no campo dos estudos da História das Religiões no Tempo Presente: há carências e lacunas de estudos historiográficos que precisam ser debatidas e discutidas, visto que são áreas entendidas nesta pesquisa como indissociáveis, já que a construção simbólico-religiosa dos tempos vividos não se restringe mais ao *ethos* familiar ou comunitário de congregações de fé, ele foi extrapolado para o meio digital,

criando novas identidades e práticas religiosas. Essas identidades e práticas religiosas só podem ser analisadas à luz da conjuntura contemporânea.

O campo religioso é, nesse sentido, aquele em que os bens religiosos estão em jogo, havendo nele lutas pelas maneiras de desempenhar os papéis determinados no próprio jogo. Nele manipulam-se visões de mundo na elaboração de estruturas de percepção do mundo, palavras, princípios de construção da realidade. A religião tem, nessa perspectiva, um caráter de linguagem. É um sistema simbólico de comunicação e de pensamento (HUFF JÚNIOR, 2009, p. 6-7).

Desta forma, a fundamentação teórica e metodológica de nossa pesquisa se consolida na História do Tempo Presente, uma vez que, para Fico (2012), “a marca central da História do Tempo Presente – sua imbricação com a política – decorre da circunstância de estarmos, sujeito e objeto, mergulhados em uma mesma temporalidade, que, por assim dizer, ‘não terminou’” (FICO, 2012, p. 45). Uma temporalidade na qual os testemunhos daqueles que viveram ou, no caso dessa pesquisa, produziram as fontes analisadas são importantes registros a serem considerados no trabalho, através da metodologia da História Oral, como já debatido.

Para as análises propostas, será feito o uso do Orientalismo (SAID, 2007). Said (2007, p. 31) explica que o Oriente é mais uma elaboração, uma “invenção” do Ocidente, “uma ideia que tem uma história e uma tradição de pensamento, um imaginário e um vocabulário que lhe deram realidade e presença no e para o Ocidente”.

O Orientalismo é um estilo de pensamento baseado numa distinção ontológica e epistemológica feita entre o “Oriente” e (na maior parte do tempo) o “Ocidente”. Assim, um grande número de escritores, entre os quais poetas, romancistas, filósofos, teóricos políticos, economistas e administradores imperiais, tem aceitado a distinção básica entre Leste e Oeste como ponto de partida para teorias elaboradas, epopeias, romances, descrições sociais e relatos políticos a respeito do Oriente, seus povos, costumes, “mentalidades”, destino e assim por diante (SAID, 2007, p. 29).

Como esta pesquisa se insere no campo do ensino de História, ela também se debruça sobre a realidade institucional das políticas públicas para a educação básica, mais especificamente no que tange à análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso será feito com a intenção de entender qual o espaço dessa temática na sala de aula de História. A ausência de reflexões historiográficas na BNCC acerca da religião de mais de 2 bilhões de pessoas e que constituiu experiências histórico-culturais em diversas regiões do mundo, inclusive no Brasil, carece de reflexões, por parte da Academia e dos profissionais da área.

Conforme os estudos de Koselleck (1992), os conceitos estão ligados àquilo que é preciso compreender, ou seja, a relação estabelecida entre eles, a forma como se constituíram historicamente, seus usos através do tempo e em diferentes espaços determinará a sua compreensão.

As diferentes interpretações do Islã e das práticas religiosas são elementos característicos desta religião, devido à forma como o Islã foi disseminado, após a morte do Profeta Muhammad, seu fundador (DEMANT, 2014). Esse fato demonstra que a religião não é homogênea, pois ao longo de sua história, ela passou por várias divisões e diversas vertentes e interpretações foram criadas, gerando diferentes formas de professar e praticar o Islã. Como mencionado, a pesquisa aqui realizada é uma sequência de estudos já realizados no âmbito do mestrado (COSTA, 2016), onde foi realizada uma análise das representações do Islã e dos muçulmanos nas aulas de História do ensino fundamental, na Educação Básica, a partir das coleções mais distribuídas de livros didáticos do PNLD 2014. Ainda desta pesquisa, resultou como produto didático, um e-book chamado “**O islã, os muçulmanos e seus conceitos: vocabulário de conceitos para o estudo do Islã e dos muçulmanos**”,²⁶ publicado e disponível de forma digital e gratuita pela Editora da Universidade de Caxias do Sul – EDUCS.

Este foi elaborado com a pretensão de oferecer a professores, alunos e aos interessados no tema, um conjunto de conceitos chave para o estudo da História do Islã e dos muçulmanos, onde se procurou respeitar a historicidade, o contexto e o significado do conceito para assim, oferecer tanto uma inserção, quanto uma capacitação para apreender o amplo tema. Como uma ferramenta no ensino de História, ele pode ser utilizado tanto para promover essa capacitação, quanto para estabelecer diferentes situações de ensino-aprendizagem, isso dependerá da forma como o professor o incorporará em sua prática e em seu planejamento. (COSTA, 2016)

Nesta introdução, buscou-se mostrar o percurso desta pesquisa, como ela começou a ser desenvolvida ainda antes do Doutorado, quais caminhos desenrolaram-se e os eventos que a atravessaram para que ela tivesse as características que tem e, de certa forma, revelando as subjetividades presentes nela, de modo a caracterizá-la como um produto do momento historiográfico no qual ela foi produzida, além de evidenciar as particularidades da pesquisa histórica e historiográfica “no” e “sobre o” Tempo Presente.

²⁶ COSTA, Jéssica Pereira da. **O islã, os muçulmanos e seus conceitos: vocabulário de conceitos para o estudo do Islã e dos muçulmanos**. Caxias do Sul: EDUCS, 2020. Disponível em: <https://www.ucs.br/educs/livro/o-islã-os-muçulmanos-e-seus-conceitos-vocabulario-de-conceitos-para-o-estudo-do-islã-e-dos-muçulmanos/> Acesso em: 28 jul. 2021.

No segundo capítulo, explora-se a História da mais nova das três religiões monoteístas: sua fundação, expansão e constituição de vertentes heterogêneas que resultaram dessa expansão, formando diferentes comunidades e práticas muçulmanas, que acabaram por chegar ao Brasil. Aborda-se a presença muçulmana no Brasil, do período colonial a atualidade das migrações do século XXI e o campo de estudos sobre a temática no país. Além disso, também se discute o ensino de História e a História do Islã e dos muçulmanos no Brasil. Por fim, realiza-se a apresentação dos conteúdos produzidos nas redes sociais e problematiza-se seu uso como ferramentas didáticas.

No capítulo seguinte, serão analisadas as páginas e os perfis indicados nesta introdução. O estudo se preocupou em registrar características gerais da página, perfil ou canal do YouTube, tais como: público, seguidores, quantidade e periodicidade de publicações, tipos e modelos de produções, conteúdos abordados, objetivos dos conteúdos produzidos, tópicos mais abordados, modelos mais usados de interações, conteúdos mais curtidos ou com maior alcance. Nesse capítulo, junto à análise das páginas e de seus conteúdos, são referidas as entrevistas realizadas com os criadores de conteúdo das páginas que fazem parte desta pesquisa, com o intuito de qualificar a análise que será realizada, a fim de entender as motivações que estão por trás da criação dos mesmos, seus desafios e suas percepções sobre os usos de suas produções.

No quarto capítulo, serão apresentadas as estratégias para o uso destes conteúdos como ferramentas de ensino nas aulas de História, de modo a descrever a elaboração e aplicação de metodologias de trabalho junto aos alunos da rede básica e na capacitação dos docentes e futuros docentes para o trabalho com a temática, através de um curso de formação de professores e futuros professores, sendo este o produto didático resultante desta pesquisa que será realizada no âmbito do Doutorado Profissional em História.

Por fim, defende-se que os conteúdos produzidos nas redes sociais e nas diferentes mídias digitais são responsáveis pela consolidação de ideias sobre o Islã, que se divulgam pela sociedade sem mediadores. Dessa forma, a necessidade de direcionar o olhar para esses conteúdos e evidenciar suas contribuições para o ensino da cultura muçulmana e do Oriente Médio, bem como suas possíveis utilizações na sala de aula, urge na pesquisa acadêmica em diálogo com a educação básica. Instrumentalizar docentes e discentes para o aproveitamento dessas mídias é o norte deste trabalho, na perspectiva do Doutorado Profissional em História, com área de concentração em Ensino de História.

2. A HISTÓRIA DO ISLÃ E O ENSINO DE HISTÓRIA

2.1 A História do Islã e os historiadores no Brasil

O campo de estudos das Religiões e Religiosidades tem um desenvolvimento recente no Brasil. O campo é abundante, pois analisar como as sociedades enxergam e representam o sagrado constitui uma forma rica de estudar suas práticas culturais e suas relações sociais (LEENHARD, 2012). Leenhard (2012) ressalta que a religião pode ser entendida como uma “obra fundadora da própria humanidade”. Para o autor, é possível entender a religião através do estudo da etimologia, ou seja, da expressão *religio*, que significa um conjunto de regras e ideias que organiza um grupo a partir de uma noção de sagrado.

Ele aponta que uma religião possui discursos ideológicos próprios, que são compartilhados por toda uma comunidade que reconhece e valida as noções de “verdade” professadas. Para compreender as religiões e religiosidades de cada sociedade, é necessário entender sua lógica ritualística, seus gestos religiosos e sua organização, enquanto comunidade, em função do sagrado. Sendo que cada ritual, mito ou prática é responsável por unir todos os membros (COSTA, 2016).

A religião faz parte e, ao mesmo tempo, constitui a cultura de uma sociedade. Chartier (1988) destaca que a cultura, enquanto sistema simbólico, é transpassada por símbolos passíveis de interpretações. Essas interpretações são construídas por meio de nossas atitudes e práticas sociais. Assim, as representações são grupos de informações que organizam o mundo sociocultural em camadas, para que se apreenda a realidade (CHARTIER, 1988). Essas representações variam de acordo com as práticas e as experiências vividas pelo grupo de indivíduos e possuem o objetivo de serem absolutas, contudo, são elaboradas, construídas e reconstruídas.

A religião nasce como “corpus teórico” que estabelece a existência de Deus e de outras figuras divinas e se consagrada a partir de gestos e rituais realizados individualmente, confirmados e reforçados pela tradição da comunidade na qual o sujeito está inserido. De acordo com Lia e Radünz (2013), o estudo das religiões costuma ser pautado por noções tradicionalmente relacionadas às crenças monoteístas, em grande parte por lidarem com a ideia de Deus único, com regras de condutas bem semelhantes.

O conceito de religião ainda se apresenta muito ligado às definições dos grupos monoteístas. Entende-se por religião, as crenças professadas por

judeus, cristãos e muçulmanos; por serem aquelas que apresentam narrativa de mito criador: uma única divindade, um deus, que criou todas as coisas. Nesse sentido, teriam religião os grupos historicamente monoteístas e, os fiéis de outras crenças seriam portadores de religiosidades (LIA; RADÜNZ, 2013, p. 245).

Armstrong (2002) desenvolveu em seu trabalho a ideia de que o Ocidente, de modo geral, vê a figura divina (Deus) de uma forma muito particular, como um ser que age diretamente, controlando as coisas para garantir a manutenção de sua vontade. Esse pensamento contrapõe a visão primordial, desenvolvida pelos hebreus, de um Deus envolto em mistério e divindade.

De acordo com a autora, é possível perceber que as sociedades, especialmente a sociedade ocidental contemporânea, têm adequado a figura de Deus, moldando-a de acordo com as suas necessidades e características. Para a estudiosa, o estudo das religiões não deve partir dos livros sagrados, mas das formas que os seres humanos e as sociedades construíram a sua imagem do Deus único. A construção dessa imagem se dá a partir de um conjunto de meios utilizados para interpretar o mundo. Esses meios dão sentido a realidade do indivíduo e são determinados pelo grupo social, pela cultura e pelo sujeito que é capaz de produzir sobre os sentidos que são atribuídos a ideia ou a figura de Deus.

Osman (2019) indica que, no Brasil, as pesquisas acadêmicas sobre o Islã e os muçulmanos são recentes e ganharam um pequeno impulso após os atentados de 11 de setembro de 2001. Contudo, ela ressalta que as áreas onde eles estão concentrados são na Antropologia, Sociologia e Ciências da Religião, sendo a contribuição do campo da História pouco expressiva.

Essa certa ausência de interesse pode ser compreendida em duas perspectivas: em primeiro lugar, a relevância do credo católico no país, o crescimento dos movimentos pentecostal e neopentecostal, o papel das religiões africanas na formação da identidade religiosa nacional, e o fato de o islamismo no Brasil ser compreendido como uma religião minoritária e relacionada aos imigrantes de origem árabe. Já a lacuna no campo da pesquisa historiográfica está relacionada ao perfil dos estudos migratórios, que se concentraram na questão da substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, no contexto da economia cafeeira e industrial, do crescimento urbano e da classe operária. Por isso, privilegiaram-se o grupo italiano, espanhol, português, alemão, japonês, enquanto outros grupos minoritários (árabes, judeus, armênio) foram tardiamente estudados. Além disso, a imigração árabe caracterizou-se pela divisão religiosa em grupos cristãos (ortodoxos, maronitas, melquitas) e em grupos muçulmanos (sunitas, xiitas, drusos, alauítas), vinculados às diferentes levadas migratórias. Como decorrência, os muçulmanos ou foram incluídos genericamente como árabes, e a afiliação religiosa foi secundarizada, ou permaneceram numa situação de invisibilidade como religião minoritária de imigrantes (OSMAN, 2019, p. 1).

A partir de um levantamento das informações presentes em pesquisas e trabalhos acadêmicos realizados por Osman (2019) e Meihy (2014), é possível observar que, inicialmente, os estudos historiográficos sobre os muçulmanos no Brasil tiveram como foco a imigração árabe para o país e, recentemente, têm se voltado para análises ligadas à conjuntura política do Oriente Médio. Grande parte desses estudos historiográficos são realizados por antropólogos e sociólogos. Desta forma, dentro do campo da História, os estudos mencionados focam na História da Imigração ou na História Política.

Portanto, há certa carência em estudos que abordem a História das Religiões e Religiosidades e a diversidade religiosa existente nas múltiplas vivências muçulmanas que chegaram ao país, considerando não apenas os muçulmanos árabes (que já apresentam diferentes vertentes e práticas religiosas), como também os muçulmanos não árabes. Além disso, também é relevante destacar que o campo de estudos no ensino de História foi pouco explorado e carece do aprofundamento de reflexões e análises. São nesses hiatos e lacunas do campo de ensino de História do Islã e dos muçulmanos na educação básica que esta pesquisa se insere.

2.2 O Islã – A religião da expansão

Examinar a História do Islã²⁷ é examinar a História de uma religião em expansão, que carrega, desde sua fundação, a missão de espalhar a palavra de Deus²⁸ que, de acordo com a fé muçulmana, se fez ouvir por meio de revelações transmitidas ao profeta Muhammad²⁹. O profeta Muhammad é considerado, pelos fiéis do Islã, o último de uma longa linhagem de

²⁷ Por vezes, em língua portuguesa, o conceito “Islamismo” é utilizado como sinônimo de “Islã”. Essa associação é um erro conceitual grave e não deve ser feita, visto que o termo “Islamismo” designa um movimento político radical presente dentro de diferentes comunidades muçulmanas e que, segundo Demant (2014), teve origem e desenvolveu-se a partir do que o pesquisador chamou de “primeira onda fundamentalista”, com início em 1967. Existem diferentes grupos, com diferentes tipos de Islamismos, alguns mais violentos que outros. A maior parte dos muçulmanos no mundo repudia as ideias e as ações dos grupos defensores do Islamismo. São diferenças construídas com base em contextos e processos históricos diversos, aliados a diferenças culturais, influenciados ou não por movimento político ou pelo embate com algum espectro do Ocidente Imperialista que provocaram interpretações próprias e constituíram os diversos fundamentalismos muçulmanos existentes na atualidade.

²⁸ Em árabe, Deus é chamado de *Allah* ou *Alá*.

²⁹ Existem várias grafias para o nome do profeta: Muhhamed, Muhamed, Mohhamed, Mohamed, Mohhamad, Mohamad, entre outras. Para este trabalho, usar-se-á “Muhammad”, por ser essa grafia apresentada na tradução do Corão feita pelo Dr. Helmi Nasr, professor de estudos árabes e islâmicos da Universidade de São Paulo (USP), em parceria com *Kuwait Awqaf Public Foundation e a Society os the Revival of Islamic Heritage*. Contudo, nas citações diretas, será preservada a grafia encontrada na fonte original. É comum que, em português, o nome do profeta seja traduzido para “Maomé”, mas os seguidores da religião, geralmente, condenam esse tipo de tradução.

profetas que teria iniciado com Abraão. Conforme a fé muçulmana, quando o mensageiro de Deus, o anjo Gabriel, ordenou ao profeta “*Recita!*”, inaugurou-se uma época na qual a submissão³⁰ total ao Deus único deveria ser professada e espalhada por todo o mundo.

Meredith (2017) explica que a conquista e a unificação da Península Arábica, sob a liderança do profeta Muhammad e sob a bandeira do Islã, e a posterior formação e expansão de um Império Muçulmano após a morte do profeta, fizeram com que o Islã se espalhasse e acessasse diferentes regiões do mundo e realidades histórico-culturais de formas muito distintas. De acordo com os estudos realizados por Espagne e Magri (2017) sobre o conceito de transferências culturais na análise da expansão muçulmana pelo continente africano, constata-se que quando a religião ou os fiéis se deslocam no tempo e nos espaços, não ocorre um simples transporte de práticas e interpretações, já que a circunstância social na qual eles serão inseridos possui a capacidade de influenciar e modificar a realidade social e as práticas religiosas.

O mesmo ocorre com o processo de conversão³¹ ocorrido em diferentes localidades, com diferentes povos. Ele marca condições específicas para a prática religiosa, pois os fiéis convertidos se constituem como muçulmanos a partir de experiências prévias. Essas experiências foram baseadas em processos culturais e históricos próprios, resultando em modificações e adequações que produzem particularidades identificadas nestas comunidades muçulmanas que as diferem de comunidades de outras partes do mundo. Hoje, os muçulmanos somam cerca de 1,6 bilhões de fiéis no mundo, com comunidades presentes nos cinco continentes. Conforme Demant (2014), o Islã é a religião que mais cresce em número de fiéis na atualidade.

Tal como dito anteriormente, as religiões nascem como “corpus teórico” que estabelece a existência de Deus e de outras figuras divinas e se consagram a partir de gestos e rituais realizados individualmente, confirmados e reforçados pela tradição da comunidade na qual o sujeito está inserido (LEENHARD, 2012). No caso específico do Islã, ele surgiu em uma região que já conhecia a fé de outras duas religiões que professavam a crença em um Deus único.

³⁰ A palavra “Islã”, que nomeia a religião monoteísta fundada no século VII pelo profeta Muhammad na Península Arábica, vem de uma expressão em árabe que significa “*submissão à Deus*” e a palavra muçulmano (a) significa “*àquele ou aquela que se submete voluntariamente à Deus*”. É importante destacar que outros países de língua portuguesa, como Portugal, usam a expressão “Islão”, ao invés do “Islã”. Já em países da América Latina, da América do Norte e da Europa, é comum o uso da palavra “Islam”, para nomear a religião.

³¹ Os muçulmanos utilizam o termo “reversão” para as pessoas que se converteram ao Islã, pois partem do princípio de que todos nascem no caminho de Deus, ou seja, como muçulmanos, mas que teriam sido desviados. Ao realizar a conversão, se estaria regressando ao estado original. Esse termo ainda está em discussão entre os acadêmicos da área. Para maiores informações, consultar: COSTA, Jéssica Pereira da. **O islã, os muçulmanos e seus conceitos: vocabulário de conceitos para o estudo do Islã e dos muçulmanos**. Caxias do Sul: EDUCS, 2020. Disponível em: <https://www.ucs.br/educs/livro/o-islã-os-muculmanos-e-seus-conceitos-vocabulario-de-conceitos-para-o-estudo-do-islã-e-dos-muculmanos/>. Acesso em: 07 ago. 2021.

Em um ambiente onde o discurso de judeus e cristãos possuía um grande apelo, a revelação de Deus ao “último profeta” gerou mudanças importantes e substanciais (COSTA, 2016), “uma revelação que completava aquelas que haviam sido anteriormente feitas a profetas ou mensageiros de Deus, e criava uma nova religião, o Islã, distinta do judaísmo e do cristianismo” (HOURANI, 2006, p. 34). O início da história do Islã está atrelado à história do profeta Muhammad, que foi responsável por unir o povo árabe, usando a fé em um único Deus como elemento unificador entre as diversas tribos e grupos sociais que existiam na Península Arábica (ARMSTRONG, 2002).

Quando Maomé começou a pregar a Palavra em Meca, toda a Arábia encontrava-se num estado de desunião crônica. Cada uma das numerosas tribos beduínas da península era uma lei à parte, estando constantemente em guerra contra outros grupos. Para os árabes, a união parecia impossível, e isso significava que eram incapazes de fundar uma comunidade política que lhes permitisse ocupar seu lugar no mundo civilizado. (...) Vinte e três anos depois, quando Maomé morreu, em 8 de junho de 632, havia conseguido reunir praticamente todas as tribos em sua nova comunidade muçulmana (ARMSTRONG, 2002, p. 56).

Antes da morte do profeta Muhammad, a ideia era que os muçulmanos formassem uma *ummah*, isto é, uma comunidade única em torno do Islã e da ideia de submissão ao Deus único (HOURANI, 2006). Contudo, devido a sua expansão geográfica e as diferentes lideranças, interpretações e discussões que surgiram após a morte do profeta, o Islã não pode ser considerado uma religião uniforme, tendo em vista que possui uma variedade de vertentes e interpretações dentro de sua organização religiosa (DEMANT, 2014). Essas vertentes se diferenciam pela forma como interpretam o Corão, as *Hadith* (coleção de tradições), a *Sunna* e a *Shari'a* (Lei Sagrada).

No entanto, a diversidade identificada nas comunidades muçulmanas de diferentes lugares do mundo, em específico, para a análise proposta neste estudo, do Norte do continente africano e da África Ocidental, não pode ser explicada apenas pelas contradições e divergências nas interpretações dos aspectos formais da religião. O Islã se estabeleceu na África através de transferências culturais, nas quais estão intrincados processos de negociação de identidades pré-existentes, onde a religião desempenhou funções distintas a depender da necessidade ou da condição pré-existente da sua chegada e absorção.

Essas diferenças não podem ser vistas como deturpações ou inadequações, visto que, a partir do conceito de transferência cultural, deve-se “admitir que se pode apropriar de um objeto

cultural e emancipá-lo do modelo que o constitui, ou seja, uma transposição, por mais distante que ela seja, tem tanta legitimidade quanto o original” (ESPAGNE; MAGRI, 2017, p. 137).

Ao longo dos séculos posteriores a sua fundação, o Islã estabeleceu com o Ocidente diversos contatos e trocas que foram marcados pela violência e pelo estranhamento. Quando o Papa Urbano II convocou a cristandade para combater os “infieis”, ele não discursou para uma Europa unificada e articulada como Estados-Nação, ao contrário, a ideia de ser europeu, ou de ser ocidental não existia. Said (2007) revela que essa identidade ocidental cristã foi forjada a partir da relação com o Islã, que foi elaborado como “o outro por excelência” (SAID, 2007).

É importante considerar que as elaborações sobre o Islã e os muçulmanos ligadas à ideia de um “Oriente” ao mesmo tempo próximo e distante, exótico, estranho, misterioso, violento, místico e opressor em oposição a um “Ocidente” evoluído, avançado, civilizado, racional, laico e moderado perpetuaram separações que avançam pela geografia e definiram um “nós” em contradição a esse “outro”.

Arjana (2015) garante que essa percepção atravessou gerações e perpetuou-se no imaginário ocidental, pressupondo os muçulmanos no lugar de inimigo, no lugar de oposto a tudo que o Ocidente é. A autora sinaliza que esse “monstro muçulmano”, desumanizado pelos estereótipos, se transformaria conforme o contexto e os problemas de cada período histórico, dando para a sociedade ocidental a figura monstruosa a ser combatida (ARJANA, 2015). Desenvolve-se, assim, o estereótipo do fiel do Islã, desumanizando-o, contribuindo não só para a violência física, mas também, em grande parte, para a violência simbólica e moral.

Além disso, para a autora, quando um muçulmano não corresponde ao estereótipo construído e foge do padrão, ele tem sua identidade negada ou desvalorizada, por exemplo: os muçulmanos africanos, os de tradição sufí, as mulheres muçulmanas não oprimidas e todos aqueles que não se encaixam na ideia concebida de atraso, violência, fundamentalismo radical e estética árabe e não têm sua identidade muçulmana reconhecida. Desta forma, constata-se a existência de um estereótipo de muçulmano e de muçulmana segundo o qual as representações construídas sobre o Islã são homogêneas, isso não condiz com a realidade, que é caracterizada por práticas múltiplas e diversas (ARJANA, 2015).

Chartier (1988) garante que a elaboração e a construção de ideias e imagens acerca de aspectos da sociedade são feitas a partir da apreensão de um certo contexto histórico, por meio da internalização simbólica de discursos construídos sobre representações, que são capazes de influenciar a percepção coletiva sobre contexturas históricas e culturais. Esses discursos são

refletidos, construídos e reconstruídos por meio de diferentes produções culturais, como a literatura, o cinema, as mídias jornalísticas, os discursos políticos, entre outros.

Demant (2014) destaca que, desde a sua fundação, o Islã incorporou um caráter expansionista. O próprio conceito de *jihad*, “esforço em favor de Deus”, estabelece a necessidade de militar em favor da fé e garantir que a “verdade” revelada por Deus ao profeta Muhammad se espalhe pelo mundo. Ainda em vida, o profeta unificou a Península Arábica e, após a sua morte, seus sucessores, mas não apenas eles, garantiram que a religião se espalhasse. Isso ocorreu pois

A expansão era inerente ao Islã e, em algumas décadas levou a conquista do Oriente Médio e da África do Norte, seguida pela incorporação islâmica de outras regiões: Espanha, partes da Índia, da Indonésia, China, África Negra, entre outras (DEMANT, 2014, p. 37).

Como destacado por Leenhard (2012), a religião constitui um espaço de reconhecimento e de representação para as sociedades em torno do sagrado. Assim, é natural que devido à expansão geográfica sofrida pelo Islã e seu contato com culturas e sociedades diversas, ele tenha sofrido adaptações, “misturas”, e tenha se moldado aos ambientes nos quais foi inserido. Além disso, as formas como foi inserido nesses espaços também definiram as práticas em torno da fé.

Mesmo permeado por particularidades, características não homogêneas e por divisões internas, o Islã costuma ser representado pelo Ocidente como uma massa uniforme através de um “discurso orientalista” (SAID, 2007) que coloca o Islã na posição de oposto. Carregado de estereótipos, as visões construídas acerca dessa religião justificam e validam os discursos reducionistas e preconceituosos que tratam a religião como bárbara, violenta e, ao mesmo tempo, exótica.

É importante salientar que a ideia de que existem múltiplos “Islãs” poderia ser vista como desrespeitosa ou mesmo herética. Líderes religiosos de diferentes vertentes e nacionalidades, juristas muçulmanos, teólogos e os próprios fiéis são enfáticos ao afirmar que só existe um Islã, pois sua fé está calcada na ideia básica e imutável da *Shahadah*³²: “*Não há nenhuma divindade além de Deus e Muhammad é o seu profeta*”.

³² Em língua portuguesa existem outras grafias para o testemunho de fé, como *Chahada*. Além disso, a tradução da frase em árabe pode apresentar variações, dependendo do material consultado. Essas variações não alteram o seu significado. A tradução utilizada neste trabalho foi retirada de SARDAR, Ziauddin. **Em que acreditam os muçulmanos?** Trad. Marilene Tombini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

O discurso sobre as práticas religiosas, no que diz respeito aos seus aspectos estruturantes e normativos, no molde pré-definido, perseguido e debatido pelas autoridades religiosas (imãs, sheiks, juristas islâmicos e filósofos das escolas de pensamento muçulmanas), pode definir ou mesmo descrever condutas rígidas e normativas. Todavia, é importante destacar que as práticas religiosas cotidianas constituem e atravessam as subjetividades, as quais são capazes de forjar elementos e práticas religiosas que não saem do texto dogmático do livro sagrado, ou dos debates entre os juristas, mas das necessidades do cotidiano. Por isso, é possível identificar uma rica variedade de comunidades muçulmanas que compõe a unidade do Islã com características distintas.

A ideia de que a religião é uma só não elimina o fato de que a construção histórica das comunidades muçulmanas no mundo foi múltipla e variada. Assim, é possível falar em uma História do Islã e em múltiplas Histórias das práticas muçulmanas e das comunidades que formaram e desenvolveram diferentes interpretações religiosas, a partir dos contextos históricos, culturais, religiosos e sociais aos quais tiveram acesso. Desta maneira, o estudo da História do Islã e dos muçulmanos pode possibilitar o estudo de diferentes realidades históricas, em diferentes regiões do globo.

As diferentes interpretações do Islã e das práticas religiosas são elementos característicos desta religião, devido à forma como o Islã foi disseminado, após a morte do Profeta Muhammad, seu fundador (DEMANT, 2014). Isto quer dizer que a coletividade muçulmana não é homogênea, pois, ao longo de sua história, ela passou por várias divisões e diversas vertentes e interpretações foram criadas, gerando diferentes formas de professar e praticar o Islã.

2.3 Os muçulmanos no Brasil – Contexto histórico

No Brasil, o Islã tem sido construído com particularidades religiosas interessantes devido às características migratórias à forma de universalização da religião utilizada pelos diferentes grupos instaurados no país. Os estudos sobre as comunidades muçulmanas e como elas se relacionam entre si e com os grupos não muçulmanos carecem de estudos, especialmente nas outras regiões que não sejam as tradicionais, já reconhecidas como foco da imigração árabe no país.

Os estudos Orientalistas (SAID, 2007) projetaram discursos e narrativas a respeito dos muçulmanos que, além de homogeneizá-los, exercem um forte discurso de dominação e de

poder ao desenvolver narrativas ocidentais sobre práticas, experiências e organizações muçulmanas. Portanto, é relevante pensar em construir estudos e criar oportunidades, em ambientes como a sala de aula, que permitam que a História do Islã e dos muçulmanos não reproduza essa lógica de dominação imperialista, baseada no Orientalismo, constituída a partir da Academia. Além disso, essas práticas devem permitir que cada vez mais os próprios sujeitos tenham a oportunidade de falar e de serem ouvidos, abordando e respeitando a heterogeneidade das comunidades muçulmanas.

A presença do Islã no Brasil deu-se ainda no período colonial, através dos africanos escravizados que professavam a religião e que aqui foram chamados de malês. Eles foram os responsáveis por uma rebelião de escravizados que ocorreu em 1835, na cidade de Salvador, que ficou conhecida como “Revolta dos Malês” (WANIEZ; BRUSTLEIN, 2001). Esse Islã africano imprimiu marcas na cultura brasileira, especialmente no Nordeste. Por vezes, essas marcas foram desconsideradas pela historiografia especializada, que elege a imigração árabe (em especial, de sírios, palestinos e libaneses) e turca da segunda metade do século XIX como marco da formação das primeiras comunidades muçulmanas no Brasil.

Waniez e Brustlein (2001) registram que os primeiros imigrantes sírios e libaneses chegaram ao território nacional em 1860, contudo os dados da época são imprecisos sobre a religião que professavam. Nas décadas seguintes, principalmente na primeira metade do século XX, novas levas de árabes e turcos chegaram ao Brasil, concentrando-se nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Os estudos realizados sobre essas comunidades, em geral, não focam no aspecto religioso, atribuindo análises para outras esferas, como a econômica e a política.

Osman (2019) aponta que a imigração árabe muçulmana para o Brasil pode ser dividida em duas levas: a primeira motivada por questões políticas e posterior desagregação do Império Turco-Otomano, além dos conflitos mundiais (1860-1945); a segunda veio em decorrência de conflitos regionais, como a Guerra árabe-israelense e a Guerra Civil, no Líbano (1945 - 1990).

No Brasil, com as levas migratórias árabes de origem muçulmanas estabelecidas a partir da década de 1920, formaram-se as comunidades sunita, xiita, alauíta, drusa, sufista, estando concentradas majoritariamente na Região Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais), Região Sul (Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina), Região Centro-Oeste (Mato Grosso do Sul e Distrito Federal). Os libaneses estão dispersos em todas as regiões, enquanto os palestinos concentram-se sobretudo no Rio Grande do Sul e no Distrito Federal. Acompanhando a composição mundial, o número de sunitas no Brasil é superior ao número de xiitas, enquanto drusos, alauítas e sufistas são na imigração comunidades muçulmanas minoritárias como em seus países de origem (OSMAN, 2019, p. 7).

Os dados oficiais mostram que no censo demográfico de 1991, no qual a população só podia declarar a prática de uma única religião, apenas 22.449 pessoas se declararam muçulmanas (WANIEZ; BRUSTLEIN, 2001). Entretanto, com base nos estudos desses pesquisadores, em 1998, a Sociedade Beneficente Muçulmana de São Paulo calculava em cerca de um milhão o número de muçulmanos no Brasil.

Especialistas em islamismo no Brasil dizem que não existem dados confiáveis sobre a população muçulmana porque, no recenseamento, estes são agrupados numa categoria genérica chamada outros. Apesar de diversas entidades afirmarem que o número de muçulmanos se situe em torno de um milhão, estudiosos consideram que o mais provável é que ele represente 20% deste total, considerando-se o número da categoria outros (WANIEZ; BRUSTLEIN, 2001, p. 160).

Pinto (2005) sugere que o Islã contava com mais de um milhão de fiéis no Brasil, compondo um grupo formado a partir de processos migratórios e pela conversão de brasileiros. Para ele, existem diferenças culturais e sociológicas marcantes em cada comunidade muçulmana que se desenvolveu no Brasil. Seus estudos estão concentrados naquelas comunidades formadas no Rio de Janeiro, em São Paulo e no Paraná.

O autor alerta que a maior parte dos muçulmanos que residem no país é formada por imigrantes árabes e seus descendentes, mas que o número de brasileiros convertidos³³ tem crescido (PINTO, 2005). Essas conversões acontecem “através de relações pessoais (introduzidos por relações de trabalho, amizade ou casamento) ou do trabalho missionário que começa a ser feito por instituições muçulmanas organizadas em mesquitas ou confrarias sufis” (PINTO, 2005, p. 230). O pesquisador afirma que os estudos sobre o Islã e os muçulmanos no Brasil são necessários devido

A importância numérica e social dos muçulmanos no Brasil e a relevância de estudos acadêmicos sobre o Islã para a compreensão de fenômenos religiosos, sociais e políticos em escala global fazem da comunidade muçulmana um importante universo de pesquisa para as ciências sociais no Brasil (PINTO, 2005, p. 230).

Novas levas migratórias que traziam muçulmanos para o país foram observadas no final do século XX, a partir da década de 1980. Em sua maioria, eles eram de países árabes. Já os

³³ No Brasil, os membros de algumas comunidades muçulmanas se referem aos convertidos, não nascidos muçulmanos, como “revertidos”, ou seja, partem da ideia de que todos nascem muçulmanos e desviam-se da fé verdadeira. Ao voltarem para a religião, fariam a reversão. Contudo, entre os estudiosos da religião e parte dos juristas islâmicos, esse conceito ainda está em discussão.

primeiros anos do século XXI trouxeram imigrantes muçulmanos africanos, em especial, senegaleses. Nos últimos anos, nota-se a chegada de refugiados muçulmanos vindos de países como a Síria, que diferem do perfil identificado nas pesquisas acadêmicas anteriores.

No século XXI, novas levas de imigrantes chegam ao Brasil. Com as mesmas expectativas dos períodos anteriores, os novos migrantes buscam melhores condições de vida. Agora, a idealização de europeus católicos se tornou ainda mais distante, já que a maioria dos recém-chegados são africanos, muçulmanos ou latino-americanos empobrecidos. Não destinados a uma atividade econômica específica, a maioria acaba sendo conduzida ao subemprego, ao trabalho informal e à exploração. Em Caxias do Sul, cidade da Serra Gaúcha, se observa a imigração senegalesa, especialmente nas últimas décadas. A região é de colonização italiana e se identifica como majoritariamente católica, buscando se constituir como um recanto europeu no país. Já os senegaleses são africanos e muçulmanos, contrariando as expectativas de europeização do espaço urbano do município. A presença do Islã é algo absolutamente exótico para a população local, que desconhece, na sua grande maioria, as práticas da religião muçulmana. Nesse sentido, é relevante destacar que a religiosidade sempre se constituiu em um privilegiado elemento de negociação de identidade para os imigrantes. A permanência dos considerados religiosamente “adequados” sempre é garantida. Por outro lado, quanto mais distinta a vida religiosa do grupo, maiores as dificuldades de incorporação à comunidade local (LIA; COSTA, 2018, p. 186-187).

Observa-se que estes outros grupos não árabes trouxeram suas práticas muçulmanas para o território nacional, ampliando a heterogeneidade das comunidades e práticas muçulmanas no Brasil.

Já as levas recentes de imigrantes muçulmanos, provenientes de países da África e da Ásia motivados pelos conflitos civis e questões ambientais em seus locais de origem, têm sido absorvidas como mão de obra para os abatedouros e frigoríficos halal. O destino tem sido os estados do Paraná, que recebe imigrantes muçulmanos provenientes de Bangladesh, Paquistão, Congo, Gana, Marrocos, Somália, e do Rio Grande do Sul provenientes do Senegal e Bangladesh. Essa presença tem se evidenciado por meio da formação de mesquitas e mussalas, para atender essas comunidades imigrantes (...) (OSMAN, 2019, p. 6).

No censo demográfico de 2010, o primeiro onde houve a possibilidade de indicar a prática de mais de uma religião pela população brasileira, o perfil religioso nacional ganhou novos contornos. Mesmo assim, os dados oficiais indicavam 35.166 pessoas que se declaravam muçulmanas no Brasil. Segundo dados da Federação das Associações Muçulmanas no Brasil

(FAMBRAS), o número de muçulmanos no Brasil, em 2010, era de aproximadamente 600 mil pessoas e, em 2015, o número girava entre 800 mil a 1,2 milhões de fiéis³⁴.

2.4 O Islã na sala de aula: O ensino de História, os professores de História e a História Pública

O ensino de História na educação básica tem sido motivo de profundas reflexões da Academia nas últimas décadas. Paralelo ao campo de pesquisa de ensino de História, há o campo de História Pública, que vem se desenvolvendo no Brasil desde 2011, com trabalhos que refletem, entre outros aspectos, a produção de conhecimento histórico para o grande público, através de diferentes plataformas e meios que, em grande parte, não são feitos por historiadores, embora produzam e fomentem a educação histórica e acabem convergindo e ecoando nas salas de aula do país.

Conforme Ferreira (2018), o professor de História, quando em sala de aula, possui a capacidade de dar significado às produções sobre História, além dele ser um “intelectual público” (FERREIRA, 2018), já que desenvolve práticas de História Pública, nas quais ela chega a se confundir com as práticas docentes. Uma vez que a História Pública traz a produção e a reflexão a respeito das práticas de produção de saberes históricos, ela promove a difusão e a circulação de conhecimento histórico para o grande público. Por isso, quando se analisa o papel que o ensino de História possui, pode-se concluir que seus objetivos são muito semelhantes aos da História Pública.

A sala de aula, além de ser como um laboratório, posto que ela apresente a capacidade de produzir práticas de História Pública, também é o local onde os conhecimentos históricos da História Pública, veiculados por outros meios e mídias, acabam por se encontrar e convergir. Muitas vezes, é durante uma aula de História que cenas de novelas, trechos de filmes, matérias jornalísticas ou *posts* das redes sociais ganham espaço para um debate ou uma análise embasada na historiografia. Nesses momentos, o professor é responsável, em grande medida, por validar ou refutar aquele conhecimento.

Contudo, mais do que ser um verificador de “fato ou *fake*”, no que tange às produções midiáticas e, especialmente, às redes sociais, cabe ao docente criar condições para que os

³⁴ Para mais informações sobre os dados, é possível acessar o site da FAMBRAS. Disponível em: <https://www.fambras.org.br/>. Acesso em: 27 mar. 2023. Além disso, sugere-se a leitura de COSTA, Camila. Quem são os brasileiros que se convertem ao Islã? **BBC Brasil**, São Paulo, 2015. Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150916_brasileiros_muculmanos_cc. Acesso em: 27 mar. 2023.

estudantes sejam capazes de compreender o que, de fato, é a História enquanto ciência humana, como o conhecimento histórico é produzido, quais os interesses políticos, sociais e culturais que permeiam as narrativas sobre o passado, quais as representações que estão sendo construídas e quais os motivos que levam a essas representações, fornecendo ferramentas para que os estudantes possam analisar, de forma crítica, a sua realidade e as informações a que estão expostos.

É urgente a compreensão de que os historiadores não possuem a exclusividade do discurso sobre o passado e sobre a construção de conhecimentos históricos, assim como a escola, embora seja o espaço privilegiado para a educação e para o ensino-aprendizagem, não deve ser considerada o único espaço capaz de os promover. Dentro dessa perspectiva, Rodrigues e Gomes (2021) alertam para a dificuldade que a Academia tem em cumprir sua função social, visto que grande parte dos trabalhos de pesquisa, como artigos, monografias, dissertações e teses, acaba ficando restrito aos repositórios institucionais, de modo que o conhecimento produzido por seus pesquisadores não circula pela sociedade.

Os autores salientam que o esforço empreendido na produção acadêmica é desproporcional ao se considerar sua capacidade de circulação. Esse fato acontece por diferentes motivos, quer seja pela linguagem adotada, quer seja pelo formato de circulação desses textos (artigo/monografia/tese/dissertação) e até mesmo pela forma de apresentação e conservação desses trabalhos, nos famosos repositórios. O fato é que existe um vácuo entre o que é produzido na Academia, na área de História, e o que circula para a coletividade sobre a História.

Na BNCC³⁵, o estudo da História do Islã e dos muçulmanos não faz parte do currículo obrigatório do componente curricular nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

³⁵ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem por objetivo definir as aprendizagens essenciais a serem adquiridas por todos os estudantes brasileiros, durante a Educação Básica. Faz parte do Plano Nacional de Educação que começou a ser desenvolvido a partir da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010. A partir desse momento, iniciaram as tratativas para a elaboração do documento, que visa nortear os currículos educacionais do país em todos os níveis da Educação Básica. O documento teve diversas versões que foram discutidas com as comunidades escolares de todo o país, havendo a oportunidade de os professores contribuírem, de forma online, com o texto da Base. Além da realização de seminários de formação continuada de professores, em todas as regiões do país, ocorridos entre os anos de 2017 a 2019. É importante ressaltar que o texto final da Base não levou em consideração muitas das contribuições feitas pelos docentes que participaram de sua formulação e, no caso da área de História, sofreu duras críticas, em especial da Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH), devido às exclusões realizadas no currículo para o ensino de História, bem como pelas competências e habilidades selecionadas para fazerem parte do documento e que definem as aprendizagens essenciais. Em dezembro de 2017, a BNCC foi homologada para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental e, em dezembro de 2018, para a etapa do Ensino Médio. Para maiores informações, consultar o site do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 23 mar. 2023.

Entretanto, em uma leitura mais detalhada do currículo obrigatório indicado no documento, observa-se a seguinte determinação:

As temáticas enunciadas na BNCC, do 6º ao 9º ano, são, resumidamente, as seguintes: No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano, avança-se ao **período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África**. No 7º ano, as **conexões entre Europa, América e África são ampliadas**. São debatidos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o final do século XVIII. No 8º ano, o tema é o século XIX e a conformação histórica do mundo contemporâneo. Destacam-se os múltiplos processos que desencadearam as independências nas Américas, com ênfase no processo brasileiro e seus desdobramentos. **África, Ásia e Europa são objetos de conhecimento, com destaque para o nacionalismo, o imperialismo e as resistências a esses discursos e práticas**. No 9º ano, aborda-se a história republicana do Brasil até os tempos atuais, incluindo as mudanças ocorridas após a Constituição de 1988, e o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos. O estudo dos conflitos mundiais e nacionais, da Primeira e da Segunda Guerra, do nazismo, do fascismo, da **guerra da Palestina, do colonialismo** e da Revolução Russa, entre outros, permite uma compreensão circunstanciada das razões que presidiram a criação da ONU e explicam a importância do debate sobre Direitos Humanos, com a ênfase nas diversidades identitárias, especialmente na atualidade. Do ponto de vista mais geral, **a abordagem se vincula aos processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI, reconhecendo-se especificidades e aproximações entre diversos eventos, incluindo a história recente** (BRASIL, 2018, grifos da autora)³⁶.

Vale destacar que ao longo de todos os anos finais do ensino fundamental, embora sem ser diretamente citado ou mencionado neste resumo, nas unidades temáticas, nos objetos de conhecimento ou nas habilidades da BNCC de Ciências Humanas – História, para que contextos históricos da formação de populações africanas (em especial às populações do Norte do continente), as conexões entre Europa e Ásia (indiferente de ser na Idade Média ou na contemporaneidade), o entendimento do imperialismo europeu e suas consequências no mundo moderno e contemporâneo ou para que os conflitos mundiais sejam verdadeiramente entendidos e problematizados, faz-se necessário o entendimento prévio sobre a História do Islã e dos muçulmanos.

³⁶ Versão online. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em: 13 ago. 2022.

2.5 O Orientalismo e o ensino de História

Said (2007) alerta que o Ocidente avançou sobre o Oriente e não o contrário, sendo que ao longo da História Ocidental, o Oriente foi visto como “uma área contínua de domínio ocidental inquestionável” (SAID, 2007, p. 115), com uma única exceção: O Islã. Segundo o pesquisador, o Islã ofereceu aos dominadores Ocidentais um desafio político, espiritual, cultural e, em alguns momentos, econômico e militar (SAID, 2007). O Islã garantiu a resistência do Oriente e se configurou como a fronteira do mundo Ocidental para com esse mundo Oriental, geograficamente e culturalmente construído pelo Ocidente, seja durante as Cruzadas, ao longo da Idade Moderna ou da Era dos Impérios Coloniais, seja no mundo contemporâneo, que surge após as Grandes Guerras, ou no mundo depois de 11 de setembro de 2001.

À exceção do islã, até o século XIX, o Oriente era para a Europa uma área com uma história contínua de domínio ocidental inquestionável. (...) Sem dúvida, o islã era de muitas maneiras uma provocação real. Estava próximo do cristianismo de maneira perturbadora, geográfica e culturalmente. Recorria às tradições judaico-helênicas, tomava empréstimos criativos do cristianismo, vangloriava-se de sucessos militares e políticos sem paralelo. E isso não era tudo. As terras islâmicas se encontram adjacentes e até sobrepostas às terras bíblicas; além disso, o coração do domínio islâmico sempre foi a região mais próxima da Europa, a que tem sido chamada de Oriente Próximo. (...) Do final do século VII até a batalha de Lepanto em 1571, o islã, na sua forma árabe, otomana ou norte-africana e espanhola, dominou ou, de maneira efetiva, ameaçou o cristianismo europeu (SAID, 2007, p. 115-116).

O Ocidente, elaborou o que entendia como Oriente, a partir do que achou que era o Islã, sendo o Orientalismo “uma abordagem ocidental do Oriente (...). O conjunto de sonhos, imagens e vocabulários disponíveis para quem tenta falar sobre o que existe a leste da linha divisória” (SAID, 2007, p. 115), criando e recriando discursos sobre a mais jovem entre as três religiões monoteístas que, ao contrário de descrever ou explicar as realidades nas quais ela se desenvolveu e esteve presente, refletiu a imagem de mundo que o os ocidentais construíam para si mesmos. Ao afirmar o Islã como o seu oposto, o Ocidente constrói, reconstrói e reafirma sua identidade. Somos modernos, evoluídos, secularizados, racionais e civilizados, porque “eles” seriam “atrasados”, “fanáticos religiosos”, “supersticiosos” e “selvagens”.

O desafio imposto aos docentes de História é problemático: a temática não está na BNCC³⁷, todavia a necessidade de seu entendimento atravessa os objetos de conhecimento que devem ser abordados, ao mesmo tempo em que o tema vem permeado de estereótipos e inconsistências sistematizadas pelo Orientalismo. A esse respeito, Küng (2010) observa que o contexto da sociedade contemporânea não pode ser compreendido sem o entendimento das religiões universais.

É provável que o Islã seja a religião monoteísta que mais assombra o Ocidente. Arjana (2015) diz que as representações sobre o Islã e os muçulmanos foram elaboradas em variados campos da produção cultural do Ocidente, o que criaria uma determinada ideia a respeito da suposta monstruosidade muçulmana a ser transmitida por meio dos produtos culturais, com destaque para as mídias Ocidentais. A preocupação fundamental, segundo a pesquisadora, não seria com a islamofobia, mas sim com as representações que o imaginário ocidental produz sobre os muçulmanos, inferindo que eles são inimigos e devem ser combatidos.

A própria construção conceitual equivocada sobre os muçulmanos, por exemplo, a que ocorre quando se usa como sinônimos termos como árabe, turco, mouro, entre outros só colabora para a desumanização deste “outro” através da inexatidão dos termos, visto que, ao ser homogeneizado, ele deixa de ser um sujeito (ARJANA, 2015). Essas representações adquiriram nova roupagem e um alcance ilimitado com o advento, inicialmente, do mundo digital e, mais recentemente, das redes sociais. No que ele chama de “mundo eletrônico pós-moderno”, Said (2007) sugere que ocorreu um fortalecimento dos estereótipos pelos quais o Ocidente representa o Oriente.

Além destas representações, é importante destacar que sob os fiéis do Islã - mesmo que o Islã partilhe de uma tradição religiosa e possua semelhanças dogmáticas com o Judaísmo e o Cristianismo, visto ser ele também uma religião abraâmica - recaem muitos atos de intolerância religiosa, caracterizados como islamofobia³⁸. Rufino e Miranda (2019) caracterizam esses atos como um racismo religioso, pois os indivíduos que são vítimas deles sofrem com a intolerância sob suas práticas e rituais, porque são racializados por fugirem do padrão hegemônico do branco, europeu e cristão e por suas práticas religiosas serem mostradas como opostas às práticas ocidentais. A cor de sua pele fica em segundo plano, assim, mesmo uma mulher branca

³⁷ Para maiores informações, consultar: BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Versão online. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 13 ago. 2022.

³⁸ Vide pesquisa realizada pelo Grupo de Antropologia em Contextos Islâmicos e Árabes (GRACIAS), do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Francirosy Campos Barbosa.

e ocidental, se estiver usando um traje religioso, como um *hijab*³⁹ ou um *chador*⁴⁰, provavelmente sofrerá com o racismo religioso, nesta interseccionalidade os preconceitos se acumulam e trazem nossos significados e roupagens para o que se entende como “muçulmana”.

Cada vez mais os assuntos ligados ao Islã e aos seus praticantes têm ganhado espaço nas redes sociais, onde se observa o crescimento dos chamados “influenciadores digitais” que abordam temáticas variadas, que não se restringem à moda e ao estilo de vida. Tem crescido o número de influenciadores que se propõe a divulgar conhecimentos variados e saberes diversos. Junto a esses influenciadores, há aqueles que divulgam sua fé e suas práticas religiosas, criando um espaço de interação e trocas de conhecimentos sobre cultura, religião e comportamento religioso. Entre os muçulmanos, essas práticas vêm ganhando cada vez mais espaço e público nas redes sociais. Muitos desses influenciadores digitais muçulmanos, assim como as organizações muçulmanas, encontram, nas redes sociais, um veículo para terem voz e serem ouvidos. Todavia, o espaço das redes sociais também reforça preconceitos e estereótipos acerca das comunidades muçulmanas.

As redes sociais tiveram um crescimento absurdo a partir do ano de 2004, com o advento da chamada Web 2.0 e com o surgimento de duas redes de relacionamento: o Facebook e o Orkut. Desde então, o número de usuários só cresceu e a forma como as pessoas passaram a consumir notícias, entretenimento, informação e cultura foi modificada. Segundo dados da pesquisa promovida pela Digital 2022 April Global Statshot Report, as redes sociais mais usadas no Brasil são, em primeiro lugar, o WhatsApp, seguido pelo YouTube, Instagram, Facebook e TikTok.⁴¹ Contudo, quando a faixa etária da pesquisa é modificada e se analisam as redes sociais mais utilizadas pelos adolescentes brasileiros, o Instagram passa para primeiro lugar e o TikTok sobe para terceiro.

³⁹ Consiste em um véu que cobre a cabeça, os cabelos, é enrolado no pescoço e cobre parte dos ombros, deixando o rosto à mostra. Pode ser usado mais fechado, cobrindo totalmente o cabelo, orelhas e o pescoço ou mais aberto, deixando visível orelhas, pescoço e um pouco de cabelo no alto e nas laterais do rosto. Geralmente é colorido. Também pode ser estampado. Para maiores informações sobre trajes religiosos no Islã, consultar: COSTA, Jéssica Pereira da. **O islã, os muçulmanos e seus conceitos**: vocabulário de conceitos para o estudo do Islã e dos muçulmanos. Caxias do Sul: EDUCS, 2020. Disponível em: <https://www.ucs.br/educs/livro/o-islã-os-muculmanos-e-seus-conceitos-vocabulario-de-conceitos-para-o-estudo-do-islã-e-dos-muculmanos/> Acesso em: 22 jan. 2023.

⁴⁰ Consiste em um véu que cobre cabelo, pescoço, colo, ombros, braços, punhos e vai até a cintura inteiro, não possuindo amarração. Geralmente possui cores discretas, como preto ou azul escuro. Seu uso está muito relacionado ao Irã, país onde é obrigatório para as mulheres. Para maiores informações sobre trajes religiosos no Islã, consultar: COSTA, Jéssica Pereira da. **O islã, os muçulmanos e seus conceitos**: vocabulário de conceitos para o estudo do Islã e dos muçulmanos. Caxias do Sul: EDUCS, 2020. Disponível em: <https://www.ucs.br/educs/livro/o-islã-os-muculmanos-e-seus-conceitos-vocabulario-de-conceitos-para-o-estudo-do-islã-e-dos-muculmanos/> Acesso em: 22 jan. 2023.

⁴¹ Maiores informações sobre a pesquisa disponíveis em: <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

Embora possam servir como veículos perigosos para a disseminação de preconceitos e estereótipos que há séculos o Ocidente vem relegando aos fiéis do Islã, esses materiais também podem ser ferramentas importantes na construção de pontes e diálogos entre o conteúdo trabalhado em sala de aula e a vivência dos alunos. Esse fato ocorre quando são usados ferramentas e formatos que eles estão habituados, ao mesmo tempo em que são propostas orientações críticas e pedagógicas da forma como eles podem selecionar e filtrar os conteúdos que consomem.

2.6 A História do Islã e a sala de aula do Tempo Presente: As redes sociais, a História Pública e o ensino de História

A expansão e a popularização da internet durante as últimas décadas do século XX e as primeiras décadas do século XXI facilitaram o acesso dos historiadores e das historiadoras aos mais diversos tipos de fontes históricas, de diferentes locais no mundo. Consultar um manuscrito do século XVI em algum arquivo europeu não exige mais que o pesquisador brasileiro se desloque no espaço, manuseando-o pessoalmente. Desde que uma foto ou uma digitalização do documento estiver disponível em alguma plataforma digital de consulta (site, *blog*, rede social, entre outros), o pesquisador pode ter acesso a sua fonte primária por meio das telas.

A velocidade com que novos mecanismos de armazenamento, consulta e divulgação de fontes históricas e bens patrimoniais são criados e utilizados tem a agilidade característica do momento vivido. Assim como essas tecnologias, a vida cotidiana é permeada por informações e relações instantâneas. O que acontece no mundo chega como informação para a sociedade em uma fração de segundos. De guerras a fofocas, sabe-se de tudo, de forma instantânea, sem nem mesmo precisar ligar o aparelho de TV. Toda a informação pode ser carregada na sua mão e o aparelho *smartphone* se encarregará de notificar e apresentar aquilo que o algoritmo das redes constatou que são as preferências de interação do portador daquele objeto.

Ainda que o uso da internet para historiadores ampliem seu acesso às fontes históricas primárias seja muito grande, o uso de fontes digitais, no caso, que utilizam a internet como fonte primária e não apenas como a plataforma de consulta, ainda é muito pequeno e, até mesmo, visto com certa desconfiança. No mundo digital, como mencionado anteriormente, tudo é instantâneo e, ao mesmo tempo, efêmero. Posto que seja passível de constante e imediata reedição, readequação e exclusão de acordo com os parâmetros estabelecidos pelos algoritmos

utilizados e pelo próprio público que acessa, a internet acaba sendo vista como uma fonte histórica pouco tangível.

Almeida (2011, p. 10) considera que “durante séculos, a historiografia baseou suas regras de validação de fontes e metodologia de análise em um suporte documental específico: o papel”. Ele observa que essa visão foi forjada pela chamada Escola Metódica ou Positivista que, no século XIX, garantiu à História o título de Ciência, mas que restringia o ofício do historiador a mero descritor de “grandes homens e grandes feitos”, de forma cronológica, tendo o documento em papel como testemunho de uma suposta verdade.

Apesar desta visão ter sido superada, em grande parte graças a contribuição da chamada Escola dos *Annales*, que ampliou o conceito de documento histórico para além dos textos oficiais escritos, Almeida (2011) ainda acredita que há certa resistência da Academia quanto às fontes históricas digitais. Esse fato ocorre, em parte, por um resquício da tradição positivista acrescido de suspeitas que são justificadas pela ausência de amplas reflexões teórico-metodológicas sobre o tema. O pesquisador admite que os estudos ainda são recentes, entretanto reforça que isso não pode ser justificativa para desconsiderar o uso destas fontes e, ainda, para eximir o pesquisador que opta por utilizá-las de refletir teórica e metodologicamente sobre elas, o que caracteriza o campo como em construção (ALMEIDA, 2011).

Os primeiros trabalhos que utilizam documentos digitais são muito recentes e, de uma maneira geral, não realizam esta tarefa. Para que os historiadores aceitem definitivamente os documentos digitais enquanto fontes primárias, é necessária a sistematização teórica e metodológica que vai pautar esta prática. Isto só será concretizado quando houver um número significativo de pesquisas que utilizem fontes digitais. O método será construído analisando os erros e acertos efetuados nesse processo. Entretanto, a escassez de referenciais não pode justificar uma falta de preocupação com o método (...). A palavra de ordem é adaptação. É compreensível que a historiografia não acompanhe imediatamente todas as evoluções tecnológicas da sociedade contemporânea. Todavia, tratando-se de informática, as evoluções são muito rápidas, os impactos sociais são extremamente significativos e a necessidade de adaptação torna-se mais urgente (ALMEIDA, 2011, p. 11).

Ignorar as fontes digitais e a internet para compreender o Tempo Presente é negligenciar uma das esferas potencialmente mais relevantes da História Pública, que está em maior contato com os alunos da educação básica. Durante muito tempo, ao falar em História Pública, vinham à mente produções midiáticas (como filmes, séries e novelas) ou, até mesmo, meios mais tradicionais de popularização e circulação do conhecimento histórico para o grande público,

por exemplo, as exposições ou as intervenções, pensadas por espaços de memória, como os museus.

Contudo, a internet tem sido um dos meios mais profícuos em divulgar e expandir o acesso a novos e a antigos produtos de História Pública. Ela serve como repositório de informações sobre produtos e produções audiovisuais diversas, é útil na criação de conteúdos originais em plataformas variadas (*blogs*, redes sociais, sites, etc.), serve como repositório de armazenamento e busca de produções preexistentes (arquivos de rádio e TV, filmes, documentários, acervos digitalizados de museus e arquivos, entre outros).

Segundo Almeida (2018), a História Digital se configura como um dos espaços essenciais da História Pública, pois sua multiplicidade de plataformas e meios de criação, produção e divulgação de conhecimento histórico contribui para a popularização e facilidade de acesso a eles, democratizando o conhecimento e fomentando uma ideia de História colaborativa. Almeida (2018) salienta que o campo da História Pública não é exclusividade dos historiadores. As narrativas sobre o passado estão em constante construção e disputa entre historiadores, jornalistas, artistas e, mais recentemente, produtores de conteúdo para as redes sociais.

Rovai (2020) salienta que a produção de conhecimento histórico fora dos padrões metodológicos da Academia sempre foi vista com certa desqualificação e desconfiança. Esse fato pode ocorrer pelo preciosismo acadêmico, receio teórico-metodológico e até mesmo pelo desconhecimento dos usos das diferentes plataformas. Ao mesmo tempo, a sociedade vivencia o impacto da temporalidade dos nossos dias, que exige ações rápidas e respostas velozes frente ao turbilhão de informações que explodem a todo instante, através do meio digital.

No que tange à produção de conhecimentos históricos nos meios digitais, a História, com o seu rigor metodológico e seu compromisso com a análise crítica da realidade, foi suplantada pela multiplicidade de narrativas sobre o passado. Essas narrativas podem ser permeadas por inconsistências históricas, anacronismos, manipulações ideológicas e usos políticos do passado (ROVAI, 2020) que produzem perigosas interpretações e distorções sobre a História e a memória, em especial, de assuntos sensíveis, tais como os ligados aos genocídios, massacres, história dos grupos minoritários e marginalizados, golpes políticos, História das Religiões e Religiosidades, entre outros.

Assiste-se a uma onda conservadora violenta que adota um discurso revisionista e que tem tomado o espaço digital como plataforma para a criação, divulgação em larga escala e perpetuação de seus discursos, apropriando-se da “verdade” sobre o passado, sem crítica teórica

e metodológica das fontes, nem análise delas ou, sequer, responsabilidade com os compromissos éticos sob os quais a ciência História tem se construído. Isso não quer dizer que os historiadores devem reagir a essa produção de conteúdo tentando tomar o espaço já ocupado, utilizando-se das mesmas práticas e abandonando o fazer acadêmico para, assim, “recuperar” a exclusividade sobre a produção de conhecimento histórico.

É preciso lembrar que os historiadores não são os únicos autorizados a produzirem reflexões sobre o passado, nem são os portadores da “verdade” sobre ele. A História, como a ciência dos seres humanos no tempo, é feita por seres humanos que estão permeados por subjetividades vindas do tempo em vivem e produzem, do tempo que pretendem estudar e dos sujeitos estudados. É essencial ressaltar que essas particularidades não fazem do saber e fazer historiográfico mera opinião ou invenção, pois são elaboradas a partir do rigor teórico e metodológico que caracterizam o fazer acadêmico.

Para os historiadores que buscam compreender o presente, negligenciar as fontes digitais e a Internet significa fechar os olhos para todo um novo conjunto de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que vêm se desenvolvendo juntamente com o crescimento e a popularização da rede mundial de computadores (ALMEIDA, 2011, p. 12).

Assim, nesta esfera, cabe à Academia se debruçar sobre as fontes digitais, olhando-as como fontes *da* internet e não apenas como fontes *na* internet, realizando um processo de reflexão criteriosa e técnica, que professores de História já fazem, mesmo que de forma não proposital, ao selecionarem vídeos, imagens, infográficos, sites, memes, vídeos curtos, entre outros materiais, como recursos didáticos para suas aulas. Assim, irão ampliar o potencial que esses saberes históricos podem construir, além de qualificar o debate no campo das produções de História Pública com a Academia, apropriando-se dessas produções.

Almeida (2011) defende que, a partir dos anos 2000, ocorreu uma mudança de mentalidade, que recebeu o nome de Web 2.0, dentro da organização e da produção de conteúdos na Internet. Nesta nova perspectiva, os usuários passaram a ser vistos também como colaboradores na produção de informações e conteúdos a serem disponibilizados na rede. Ao contrário do que existia antes, quando o usuário era apenas um espectador, consultando informações disponibilizadas por terceiros na lógica da *web*⁴².

⁴² Segundo Almeida (2011), a logística tecnológica que deu origem à *web* foi criada por Tim Berners-Lee, a partir do princípio *World Wide Web* (*www*, ou simplesmente *web*), como um padrão para o gerenciamento de arquivos que se tornou norma na Internet. Esse novo modelo de gerenciamento popularizou a Internet entre os usuários domésticos, pois facilitava as buscas por informações ao basear-se no princípio do hipertexto, onde blocos de informações eram reconhecidos e conectados com outros blocos de informações através de *links*, que não apenas

Dentro da esfera do chamado ciberespaço⁴³ da Web 2.0, uma das plataformas que se popularizou rapidamente foram os chamados *blogs*, sites de interfaces simples, organização cronológica, nos quais os usuários podiam realizar atualizações periódicas segundo critérios próprios, selecionando as informações que desejavam compartilhar com seu público. Além disso, o público tinha a possibilidade de comentar e colaborar na construção do espaço.

Um blog é um site da Internet atualizado com certa regularidade, onde as atualizações são dispostas em ordem cronológica inversa (iniciando pelas mais recentes). Inicialmente, a maioria dos blogs funcionava como “diários virtuais”, onde as pessoas escreviam sobre suas vidas pessoais. Segundo alguns pesquisadores da Internet, o primeiro blog foi criado por Tim Berners-Lee (o mesmo criador da web), em 1992 (EIRAS, 2007, p. 76). O formato blog se popularizou a partir de 1999, e mais ainda com o advento da web 2.0. Os blogs passaram a abordar todo tipo de conteúdo e agora suas atualizações incluíam textos, imagens, vídeos, músicas, etc. Os blogs podem ser escritos por uma ou mais pessoas. Em geral, possuem sistemas de comentários através dos quais os leitores podem interagir, deixando registradas suas opiniões acerca dos assuntos tratados. Não são necessários conhecimentos de programação para criar um blog. As diversas ferramentas disponíveis para a publicação de blogs (Blogger, Blogspot, Wordpress, Weblog, etc.) tornam extremamente fácil esta tarefa (ALMEIDA, 2011, p. 14).

Com o tempo, a utilização dos *blogs* se alargou e ele deixou de ser apenas uma plataforma de uso pessoal, passando a ser adotado por instituições oficiais, tais como governos, embaixadas, universidades, entre outros. O princípio de criação e alimentação usado nos *blogs* para a produção e compartilhamento de conteúdo deu origem a outras redes sociais que seguem princípios semelhantes, como o X (antigo Twitter) e o Instagram. Embora sejam classificados também como sites de relacionamento, essas plataformas são geridas segundo os mesmos princípios adotados na origem dos *blogs*, embora cada uma delas tenha adquirido características próprias, com objetivos e públicos variados.

Ao ter a pretensão de construir uma análise histórica tão recente, é preciso destacar a importância do trabalho com esta História, da qual o próprio historiador faz parte, onde seus sujeitos de estudo podem “fiscalizar” seu trabalho de pesquisador (FERREIRA, 2000). O historiador é responsável por permitir que, a partir da análise histórica, se compreenda as imbrincadas redes de relações que constituem o corpus social.

A história do tempo presente permite uma acuidade particular para equacionar

buscavam, mas complementavam informações, permitindo o avanço por entre os sites, criando uma teia e formando o ciberespaço.

⁴³ Almeida (2011) cita os estudos realizados por Lévy e recorda que o termo ciberespaço designa a infraestrutura material da Internet, as informações presentes na rede, os produtores de conteúdo e os usuários.

o entendimento das relações entre a ação voluntária e a consciência dos homens e constrangimentos desconhecidos que a encerram e a limitam. Melhor dizendo, a história do tempo presente pode permitir com mais facilidade a necessária articulação entre a descrição das determinações e das interdependências desconhecidas que tecem os laços sociais. Assim, a história do tempo presente constitui um lugar privilegiado para uma reflexão sobre as modalidades e os mecanismos de incorporação do social pelos indivíduos de uma mesma formação social. Do exposto, fica óbvia a contribuição da história oral para atingir esses objetivos (FERREIRA, 2000, p.123).

Partindo desta perspectiva, ao trabalhar com a produção de conteúdos para as redes sociais, torna-se importante ouvir as pessoas que estão atrás das telas, ou seja, os produtores de conteúdo. Para tanto, procurou-se entrevistar esses influenciadores ou produtores de conteúdo, fazendo uso da metodologia de pesquisa da História Oral. Alberti (2013) chama a atenção para o fato de que a História Oral não deve ser tratada como um resgate claro e puro de ações passadas. Na relação entre entrevistado e entrevistador, constrói-se uma experiência histórica que carrega em si certas particularidades que devem ser levadas em conta ao trabalhar com esse tipo de fonte.

Ao se utilizar destas fontes para a pesquisa, é preciso levar em consideração o fato de que o historiador também lida com a construção da memória. A pesquisa deve passar por um processo no qual esses relatos se transformarão em objeto de estudo, ao terem suas particularidades preservadas e respeitadas. O trabalho com História Oral não exclui ou limita o uso de outras fontes visto que, como sinaliza Alberti (2013), seu uso não pode ser tratado como um fim em si mesmo.

Ou seja, a história oral permite não apenas compreender como o passado é concebido pelas memórias, mas principalmente como essas memórias se constituíram. (...) a memória é também fato, possível de ser objetivamente estudada. E tomar a memória como fato permite entender como determinadas concepções de passado se tornaram coisas, sem o que as explicações do presente permanecem insuficientes (ALBERTI, 2013, p. 8).

2.7 As redes sociais e o ensino de História – possibilidades e desafios

Segundo Ginzburg (2011)⁴⁴, em conferência proferida na cidade de Porto Alegre/RS, no ano de 2010, a revolução tecnológica promovida pelo amplo acesso à internet modificou de modo profundo a existência humana e as consequências dessas transformações ainda precisam

⁴⁴ O ano da comunicação foi 2010, não obstante sua publicação ocorreu em 2011.

ser analisadas. O pesquisador destaca que, embora o mundo digital não seja acessível a todos, isto é, não seja amplamente democrático, visto que pode ampliar os abismos sociais existentes, ele carrega em si um “potencial democrático”. Esse fato ocorre porque o mundo digital fornece o acesso às informações, fontes, fontes históricas, materiais, livros, fotografias, obras de arte e demais produções do saber humano que seriam praticamente inacessíveis sem as ferramentas de busca digitais que transferem esses materiais para a tela dos computadores.

O palestrante evidencia que as mudanças promovidas pela internet e pelo rápido acesso a informações de diferentes naturezas, através das ferramentas de busca, alteraram as percepções de tempo. Os estudos historiográficos sobre o passado e o presente já não abarcam mais as complexidades das transformações provocadas pelo mundo digital, que fizeram com que o passado e o presente passassem a ser vistos como situações efêmeras e mutáveis.

Idealizar o Google não faria sentido. Recusar-se a ver a energia que ele pode liberar seria igualmente sem sentido. O caso de Diana nos mostra que o Google é, ao mesmo tempo, um poderoso instrumento de pesquisa histórica e um poderoso instrumento de cancelamento da História. Porque, no presente eletrônico, o passado se dissolve. Essa contradição já está modificando o mundo em que vivemos e em que as futuras gerações viverão. Os conceitos de presente e futuro se tornam frágeis e de passado também. Ao menos, o passado como os historiadores o viam (GINZBURG, 2011).

Rodrigues Júnior (2021) alude que a chamada História Digital, enquanto campo teórico e metodológico, vem se constituindo desde os anos 1990, com especial destaque para o manual publicado em 2006, por Daniel Cohen e Roy Rosenzweig, chamado de “Digital History: a guide do gathering, preserving and presenting the past on the web”⁴⁵. No qual os autores historicizam este processo e destacam as vantagens e perigos que os demais historiadores levantaram sobre o próprio do campo, concluindo que nem os mais otimistas e nem os mais pessimistas tinham razão, destacando, contudo, que o mundo digital provocou mudanças sobre as quais a historiografia precisa se debruçar.

Criada em 1993 nos Estados Unidos, a revista *Wired* expressa em seus editoriais e artigos a postura *cyberentusiasta*, definida por Cohen e Rosenzweig (2006) como aquela que profetizava o “paraíso da tecnologia”. Louis Rossetto, editor da revista chegou a comparar as mudanças sociais provocadas pela revolução digital com aquelas advindas da descoberta do fogo. Em oposição a essa postura, os *tecnocéticos* demonstram grande preocupação com a revolução digital. Historiadores como Gertrude Himmelfarb e David Noble profetizavam que a internet não distinguiria o

⁴⁵ A tradução literal do título seria “História digital: um guia para reunir, preservar e apresentar o passado na web” (tradução feita pela autora).

falso do verdadeiro destruindo qualquer possibilidade de autoridade. Como resultado, os processos educacionais restariam arruinados. Cohen e Rosenzweig (2006) avaliam que após mais de uma década ambas as profecias sobre o futuro das tecnologias se mostraram pobres. O paraíso dos *cyberentusiastas* não foi descoberto, enquanto as universidades e os livros continuavam vivos e a cultura pujante (RODRIGUES JÚNIOR, 2021, p. 17, grifos do autor).

A *World Wide Web* (*www*), também chamada de Rede Mundial de Computadores, criada no início dos anos 1990, pelo cientista Tim Berners-Lee, faz referência ao sistema de documentos em hipermídia ou mídia digital, que estão interligados e são executados através da internet, permitindo que uma grande quantidade de pessoas, em diferentes partes do mundo, esteja conectada através desses mecanismos digitais. A revolução tecnológica e as mudanças socioculturais provocadas desde então modificaram e moldaram nossas sociedades de formas profundas e contundentes, configurando-se em um potente desafio para os historiadores e para o campo acadêmico da História.

Embora, no século XX, a Escola dos *Annales* tenha alargado o entendimento de fonte histórica, as fontes históricas nato digitais⁴⁶, ou seja, originalmente criadas no meio digital, sem aparato físico, implicam certa estranheza e cautela aos historiadores. Rodrigues Júnior (2021) cita os estudos de Caldeira Neto (2009) e assegura que, ao trabalhar com o meio digital, os historiadores estão suscetíveis a uma série de perigos, como o excesso de informações, a chance de falsificações, além da chance de a fonte desaparecer de uma hora para a outra, pois apagar um site, uma postagem ou modificar uma manchete online sem deixar registros é algo muito simples no mundo virtual, sem mencionar a questão da facilidade de ocultar identidades nas redes. Contudo, suas dificuldades e desafios não podem significar que a História irá ignorar esse debate, especialmente quando se pensa em professores-historiadores e no ensino de História que está tão entrelaçado com o mundo digital na atualidade.

Partimos da reflexão de Ginzburg (2010) de que a escola deve ser responsável por difundir os instrumentos do conhecimento, que permitam transformar a internet em um instrumento democrático. Isso significa dizer que precisamos formar os estudantes para que eles estejam preparados ao se depararem com a

⁴⁶ Segundo a Lei nº 12.682 de 9 de julho de 2012, que dispõe sobre a elaboração e o arquivamento de documentos em meios eletromagnéticos, um documento nato digital é um documento que nasceu no meio digital, como um documento produzido no Word, por uma câmera fotográfica digital, por um aparelho de *smartphone*, entre outros suportes ou *softwares*. Já um documento digitalizado é a representação digital de um documento produzido em formato físico e que, por meio da digitalização, foi convertido para o formato digital, como uma pintura, uma página de um jornal dos anos 1960, uma fotografia do início do século XIX, etc. As pesquisas historiográficas no âmbito da História Digital têm adaptado o termo ao se referirem às fontes históricas nato digitais, quando estão fazendo referência a fontes históricas criadas no meio digital. Maiores informações disponíveis em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12682.htm. Acesso em: 21 jan. 2023.

abundância de informações proporcionadas pela “era Google”. O advento da internet alterou profundamente as relações entre os sujeitos e o conhecimento. As formas de busca, produção e difusão foram alteradas e mesmo subvertidas a partir da “virada digital”. Neste contexto, os historiadores foram instados a refletir sobre as transformações do seu ofício (RODRIGUES JÚNIOR, 2021, p. 30).

De acordo com Lorenzo (2013), existem diferenças conceituais entre redes sociais, mídias digitais e mídias sociais, sendo que as redes sociais "são formas de representar relacionamentos afetivos ou profissionais dos seres entre si, em forma de rede ou comunidade" (LORENZO, 2013, p. 20). Essas representações de relacionamentos que ocorrem no meio digital são mediadas por diferentes sites, plataformas, aplicativos ou espaços específicos que permitem aos usuários compartilharem dados, informações, experiências, vivências, além de promoverem à relação entre os membros que possuem interesses em comum através das ferramentas de busca e dos algoritmos, os quais identificam as preferências dos usuários a partir de suas buscas e interações.

Nas concepções de Lorenzo (2013), as mídias digitais são todos os meios de comunicação que são baseados em tecnologia digital. Já as mídias sociais são todas as interações pessoais feitas no meio digital quando ocorre a produção de conteúdos de “muitos para muitos”. Sendo assim, as redes sociais fazem parte das mídias sociais. Embora apresentem riscos como veículos de propagação de preconceitos e estereótipos, esses materiais também podem desempenhar um papel relevante na criação de pontes e no estabelecimento de diálogos entre os conteúdos abordados em sala de aula e a realidade vivida pelos alunos.

Isso é possível quando se utilizam ferramentas e formatos com os quais eles já estão familiarizados, aliados a uma orientação pedagógica que os ajude a selecionar e filtrar de forma crítica o conteúdo que consomem. O ensino de História precisa estar atento às novas demandas e aos novos potenciais que a variedade e a grande quantidade de conteúdo nas redes sociais oferecem aos estudantes. Diferente de outros tempos, atualmente, as redes sociais possuem mais impacto na construção de representações para crianças e adolescentes do que a televisão aberta, o cinema ou a literatura.

2.8 Da História para os Stories – Um olhar sobre o Instagram

O Brasil sofre com uma gigantesca desigualdade no acesso à internet das famílias, o que foi evidenciado pela pandemia da Covid-19 e a necessidade de aulas remotas (não presenciais) para crianças e adolescentes. Segundo pesquisa divulgada pelo Fundo das Nações Unidas para

a Infância (UNICEF), um em cada três estudantes teve dificuldades de acesso às aulas remotas (não presenciais) por fatores diversos, tais como: falta de internet banda larga, sinal de internet ausente ou instável e/ou ausência de aparelho adequado para acompanhar as aulas, além de outras dificuldades, com naturezas distintas, que ultrapassavam as carências tecnológicas.

A mesma pesquisa apontou que o aparelho de *smartphone* era o aparelho eletrônico mais utilizado para acessar as aulas. Além disso, boa parte das famílias brasileiras, especialmente as mais carentes, não possui mais de um aparelho, o que inviabilizava ao aluno acompanhar as aulas, caso os pais levassem o aparelho para o trabalho ou houvesse mais de uma criança em idade escolar nessa família⁴⁷.

Contudo, a falta de acesso à rede, por não ter internet de banda larga ou aparelhos para isso, não significa que as crianças e os adolescentes não possuam acesso a redes sociais, posto que a popularização dos *smartphones* com pacotes de dados exclusivos para redes sociais cresceu. Tanto que o uso de redes como Facebook e WhatsApp para o envio das aulas remotas foi muito empreendido durante as aulas não presenciais. Esse fato demonstra que o acesso aos conteúdos e às informações disponíveis nas redes não é inexistente, apenas restrito.

Segundo a pesquisa TIC Kids Online Brasil 2018, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, por meio do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR⁴⁸, 86% dos jovens entre 9 e 17 anos utilizam a internet de forma cotidiana, acessando-a no próprio domicílio, ou na escola. A pesquisa ressalta que esse acesso varia de acordo com a região, sendo o maior percentual entre crianças e adolescentes das regiões Sul e Sudeste do Brasil. A mesma pesquisa divulgou que 8 em cada 10 adolescentes assistem a vídeos, programas ou séries através da internet. Além disso, 82% do público nesta faixa etária possui perfil em ao menos uma rede social, sendo que o percentual fica em 97% na faixa etária de 15 a 17 anos.

Os dados apontados acima mostram que as redes sociais são uma realidade entre as crianças e os adolescentes. Os conteúdos apresentados nestas plataformas chegam aos estudantes da educação básica de forma direta e constante e precisam ser problematizados pelos educadores. Os conteúdos são diversos e oferecem leituras da realidade, onde também constroem uma realidade intangível, própria das redes sociais. Todavia, existem muitos conteúdos sobre temáticas próprias da História enquanto ciência e enquanto componente

⁴⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/06/30/1-em-cada-3-alunos-tem-problemas-na-conexao-a-internet-ao-tentar-acompanhar-aulas-on-line-diz-unicef.ghtml> Acesso em: 26 jan. 2022.

⁴⁸ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-09/brasil-tem-243-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-utilizando-internet> Acesso em: 26 jan. 2022.

curricular que os professores e a Academia precisam se apropriar, pois esses materiais estão construindo conhecimentos históricos entre os estudantes.

Embora esta pesquisa transpasse por diferentes redes sociais, ela propõe uma análise mais profunda sobre o conteúdo produzido no Instagram. Segundo pesquisas divulgadas pela eMarketer em língua inglesa, em 2020, o Instagram alcançou a marca de um bilhão de usuários ativos no mundo, sendo cerca de 99 milhões de usuários ativos só no Brasil, de acordo com levantamento da Statisa⁴⁹. A partir de estimativas divulgadas pela própria empresa e publicadas pela Cuponation, o Brasil é o 3º país com mais usuários cadastrados nessa rede social, ficando atrás apenas dos Estados Unidos e da Índia⁵⁰.

A mesma pesquisa indica que, no Brasil, os jovens preferem o Instagram ao Facebook, apesar de que outras redes, como YouTube e TikTok, sejam as mais utilizadas por crianças e adolescentes. Muitos produtores de conteúdo para o Instagram também possuem um canal no YouTube e vice-versa. É provável que após o Instagram incorporar a ferramenta *reels* (vídeos curtos semelhantes à métrica e ao formato popularizado pelo TikTok), essa duplicidade de perfis produtores de conteúdo envolvendo os usuários em plataformas distintas cresça ainda mais.

O alargamento na concepção de fonte histórica proposto pela Nova História, resultado das novas concepções de documento histórico incorporadas a partir da Escola dos *Annales*, no início da década de 1930, mostrou que todo vestígio produzido pela humanidade se constitui como fonte para a História. Assim, pode-se analisar o conteúdo produzido no Instagram (*posts*, *reels*, *lives*, *stories*, entre outros) como fontes para o estudo da História. Esses conteúdos, assim como toda produção midiática, revelam mais do que o conteúdo que desejam veicular. São retratos da época em que foram produzidos, estão carregados da subjetividade de quem os produziu e para quem foi produzido. Do mesmo modo que ocorre com fontes jornalísticas, literárias, cinematográficas, entre outras, esses conteúdos são produtos da sociedade que os produziram, consumiram e elaboraram, são representações delas, realizados a partir delas.

Os chamados *posts*, muito populares no Instagram, são conteúdos criados para alguma plataforma da internet, publicados em formato de imagem ou vídeo, geralmente acompanhado de algum texto ou descrição. No caso específico do Instagram, os *posts* são publicados no perfil

⁴⁹ Dados disponíveis em: <https://www.shopify.com.br/blog/estatisticas-instagram> Acesso em: 25 jan. 2022.

⁵⁰ Mais informações podem ser acessadas em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/10/06/instagram-faz-10-anos-como-uma-das-maiores-redes-sociais-do-mundo-e-de-olho-no-tiktok-para-nao-envelhecer.ghtml> e <https://abcreporter.com.br/2021/04/15/brasil-e-o-3o-pais-com-mais-usuarios-ativos-no-instagram-em-2021/> Acesso em: 25 jan. 2022.

do usuário, podem ser formados por uma ou mais fotos. Para proporcionar o engajamento (uma tentativa de engajar uma publicação, ou seja, fazer com que mais usuários vejam, se identifiquem, compartilhem e popularizem o conteúdo), é comum que os *posts*, nessa plataforma específica, venham com *hashtags* e indicações de curtidas e compartilhamentos.

Além das publicações nos perfis, há ferramentas como os *stories*, um mecanismo para compartilhar, de forma rápida, vídeos curtos, publicações, imagens, textos, que ficam visíveis por 24 horas e depois desaparecem para os seguidores, a não ser que sejam salvos pelo usuário do perfil. Segundo a própria empresa, os *stories* são um recurso que tem como objetivo melhorar a interação entre os usuários, ao oferecer vislumbres de cerca de 15 segundos de algum conteúdo, estimulando o clique ou outra forma de engajamento do público (podendo ser de até 60 segundos, com o uso de algumas ferramentas e em determinados tipos de contas).

Ainda sobre os *stories*, vale ressaltar que essa ferramenta foi adaptada do TikTok para o Instagram. No TikTok, trata-se da produção de vídeos de até 30 segundos, chamados de *reels*, que se popularizaram entre as crianças e adolescentes e fizeram com que muitos migrassem de uma plataforma para a outra. É curioso observar como os mecanismos de redes sociais diversas são copiados ou adaptados dentro de outras plataformas. Um bom exemplo disso é o caso das *lives*, ferramenta usada pelo YouTube para conectar, ao vivo, os produtores de conteúdo com seu público e que foi adaptada e incorporada pelo Instagram, muito popularizada durante os períodos de isolamento social exigidos pela pandemia do Covid-19, entre 2020 e 2021.

2.9 Os conteúdos das redes sociais como fontes históricas? Como História Pública? Ou como (possíveis) instrumentos didáticos?

As formas de produção de conteúdo no Instagram e seus produtos finais podem se configurar como importantes fontes históricas, visto que além de refletirem a sociedade que as produziu, também são importantes registros históricos dos tempos vividos, tempos esses que estão cada vez mais digitais. Embora sejam registros parciais, editados com filtros e cuidadosamente selecionados, eles não devem ser ignorados pelos historiadores. Os conteúdos versam sobre os temas mais variados possíveis: cotidiano de celebridades, culinária, moda, saúde, atividades físicas, propagandas, fofocas, notícias, trechos de programas, novelas e séries, visto que cada vez mais, grandes empresas de telecomunicações percebem o potencial de redes sociais, como o Instagram, para manter o crescimento de seu público.

Desta forma, tem sido cada vez mais comum que grandes jornais (impressos, digitais e televisivos) e programas da TV aberta mantenham páginas na rede. Também tem sido cada vez maior o número de instituições públicas e privadas (de Universidades a Ministérios, de juízes a políticos) que está mantendo seus perfis e suas páginas em locais como as redes sociais. Tendo este cenário em perspectiva, é leviano pensar que as publicações no Instagram são apenas de amenidades, sem relevância, do cotidiano digital. No Instagram há política, há comunicados governamentais oficiais, há notícias, há ciência e há, também, muita História.

A produção de conteúdo que promove o conhecimento histórico ocorre por parte de perfis gerenciados por historiadores, professores de História, estudantes de licenciatura em História, grupos de pesquisa ou programas de pós-graduação de Universidades e Faculdades. Além disso, ela também ocorre através de perfis que não são feitos por profissionais com formação acadêmica em História, que por vezes nem possuem como objetivo final a produção de conhecimento histórico, mas que acabam por fazê-lo.

Nem sempre os perfis que produzem conteúdos com temas ligados à História são especializados ou exclusivos para temas ligados a essa ciência humana. Em muitos casos, dependendo de algum assunto ou temática que esteja em pauta no momento, perfis diversos criam narrativas sobre a História e produzem conhecimento histórico para seu público, sendo comum que as percepções, interpretações e opiniões de influenciadores sobre temas relacionados à História ou à política construam a opinião das crianças e adolescentes sobre o tema e eles acabam levando isso para a sala de aula.

Um exemplo recente de uma temática histórica que ganhou a atenção de diferentes mídias jornalísticas e das redes sociais foi o fato de que o ano de 2021 marcou duas décadas do atentado ocorrido contra as Torres Gêmeas, em Nova Iorque. Outro evento emblemático deste ano é que, em cumprimento a promessa de campanha do atual presidente norte-americano, Joe Biden, foram retiradas as últimas tropas do Afeganistão, após longos 20 anos de guerra.⁵¹ Esse cenário acabou fomentando o interesse e a curiosidade do público ocidental sobre temas diversos, como a História dos atentados de 11 de setembro de 2001, a História da invasão estadunidense ao Afeganistão e a Guerra que se seguiu, a História do próprio Afeganistão, a história sobre o Islã, os muçulmanos, as mulheres afegãs e sobre o grupo Talibã⁵², que

⁵¹ Sobre a retirada das tropas estadunidenses do Afeganistão, ler a reportagem da CNN Brasil. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/2021/07/06/retirada-de-tropas-americanas-no-afeganistao-vai-para-fase-final> Acesso em: 25 jul. 2021.

⁵² Grupo formado a partir de uma facção islamita radical, composta inicialmente por jovens afegãos refugiados, educados em madraças fundamentalistas do islamismo no Paquistão. O país entrou em guerra civil a partir de 1992. Com a retirada das tropas soviéticas, o governo de Muhammad Najibullah, apoiado por Moscou, não

governava o país na época da invasão, e retomou o controle do país logo após a retirada das tropas estadunidenses. Rapidamente, as redes sociais e os jornais (televisionados, impressos e digitais) foram tomados por imagens e vídeos de pessoas desesperadas, tentando subir em aviões e caindo de suas asas para fugir do Afeganistão.

Nestes momentos de acontecimentos geopolíticos extremos, que ganham a atenção de diferentes mídias, é comum que as produções de História Pública se multipliquem na televisão, sendo que esse movimento não costuma ser diferente na internet. Muitos produtores de conteúdo para diferentes veículos da internet e redes sociais produziram sobre o tema, sendo eles especialistas em História ou não. Em muitos casos, inclusive, não tendo produzido conteúdos próprios sobre a temática, apenas compartilharam conteúdos produzidos por terceiros em suas redes.

A vantagem é que, nestes momentos, a produção de conhecimento histórico e a busca por informações cresce nas redes, promovendo à ampliação do debate e à produção de novos instrumentos de divulgação, conhecimento e estudo como documentários, *lives*, palestras online, publicações nas redes, etc. Essas diferentes abordagens dão visibilidade para os pesquisadores do tema e incentivam as pessoas a buscarem por conhecimentos. A desvantagem é que muito do que é produzido é feito sem responsabilidade, de forma leviana, sem a metodologia de pesquisa necessária.

Se a Academia peca na forma que divulga suas pesquisas, restringindo o acesso ao grande público devido a seus repositórios ou a linguagem utilizada na divulgação dos resultados das pesquisas, as redes sociais e os produtos de História Pública, especialmente os que são elaborados por não historiadores, pecam na ausência do rigor e da ética da pesquisa acadêmica, o que além de criar equívocos, contribui para a perpetuação de representações errôneas e estereótipos acerca dos temas abordados. Há o exemplo do Talibã, quando os discursos veiculados contribuíram, em grande medida, para o crescimento da islamofobia⁵³ ao relacionar

conseguiu se sustentar. Foi deposto em 1992 pelos *mujahadin* islamistas, mas o país entrou em uma luta interna e, em 1996, o grupo Talibã tomou Cabul e o país. O regime liderado pelo mulá Muhammad Omar e por líderes *mujaheddin* tomou o governo do país, que só foi reconhecido por Emirados Árabes Unidos, Paquistão e Arábia Saudita. Os talibãs estavam relacionados ao grupo étnico majoritário no Afeganistão, os *pashtus*. Eles promoveram uma série de perseguições e atrocidades contra minorias étnicas, além de impor sanções violentas sobre a população, especialmente sobre as mulheres. O grupo que, em um primeiro momento, foi apoiado pelos EUA na luta contra a presença e influência soviética no país, inicialmente não contestou o regime (DEMANT, 2014). Existem diferentes grafias utilizadas no Ocidente para o Talibã – Talebã, Taleban, Taliban, Tãlibã, entre outras. Neste trabalho, foi utilizada a grafia tradicionalmente usada em produções acadêmicas publicadas no Brasil.

⁵³ De acordo com entrevista realizada com a antropóloga Prof.^a Dr.^a Francirosy Campos Barbosa, que coordena uma pesquisa sobre a islamofobia no Brasil. A islamofobia manifesta-se como um sentimento de repúdio, repugnância e aversão em relação ao Islã e aos muçulmanos, que pode resultar em ações violentas contra esses grupos. A pesquisadora afirma que esses sentimentos podem ser remontados à Idade Média. Entrevista disponível em: <https://www.monitordo Oriente.com/20201110-franca-islamofobia-e-violencia/>. Acesso em: 25 jul. 2022.

as práticas violentas do grupo afegão com práticas religiosas, criando a impressão de que todo muçulmano age da mesma forma e corrobora com as ações do grupo.

A procura por informações e a busca por tentar compreender o que estava acontecendo no Afeganistão, o que era o grupo Talibã e como ele havia chegado ao poder antes e depois da presença estadunidense no território resultaram em um grande conjunto de produções a respeito do tema. É evidente que muitos equívocos aconteceram, contudo descartar esse material produzido e não considerar seu alcance entre o público, em geral, e especialmente entre os alunos da educação básica é não reconhecer o potencial de ensino que essas ferramentas oferecem.

Segundo Silva apud Silva (2021), a História Pública evidencia a difusão do conhecimento histórico, como cultura histórica presente socialmente e que não se limita às salas de aula e ao ensino formal de História nas escolas. Sendo as manifestações de História Pública múltiplas e variadas, elas estão presentes nos meios de comunicação, em lugares diversos e estruturas variadas, não sendo produzidas por historiadores. Logo, é comum imaginar jornalistas, cineastas, artistas, músicos, museólogos, diretores de cinema e televisão, dramaturgos, entre outros, como profissionais não historiadores que produzem produtos de História Pública.

Contudo, é essencial perceber que, no nosso tempo, isto é, o tempo do mundo digital, o tempo da internet e da vida através das telas, os influenciadores digitais e os produtores de conteúdo para as redes sociais são, em grande medida, produtores de História Pública, já que seus conteúdos expressam um tipo de conhecimento histórico acessado, em grande medida, por um público de crianças e adolescentes que irão levar esses conhecimentos para a sala de aula.

Além de serem passíveis de análise e, em muitos casos, de desconstrução e correção por parte dos professores de História, em alguns casos, esses conteúdos podem ser utilizados como ferramentas didáticas de ensino. No exemplo concreto mencionado anteriormente, as redes sociais e as diferentes mídias são inundadas com informações e produções sobre o tema, carecendo de apropriação, por parte dos historiadores e dos professores de História.

2.10 As fontes orais DO e SOBRE o mundo digital e os desafios para a historiografia: Reflexões necessárias

No que diz respeito às fontes orais provenientes das redes sociais, existem as fontes criadas como conteúdos próprios das páginas que incluem postagens, vídeos longos e curtos, *stories*, *lives*, chamadas ao vivo, publicações e demais relatos que compõem o conteúdo apresentado nas redes. Essas são fontes orais do mundo digital, pois fazem parte da lógica de funcionamento dele e dos conteúdos elaborados para ele. Já as entrevistas concedidas sobre a experiência e sobre a vivência nestas diferentes plataformas, como a entrevista analisada neste trabalho, são fontes orais sobre o mundo digital e seu funcionamento.

Portelli (2016) assinala que o trabalho com a História Oral, enquanto metodologia de pesquisa historiográfica, e com a fonte oral, como fonte para o trabalho do historiador, exige dele o respeito pelos hábitos do outro, isto é, aquele que está sendo entrevistado. Ao contrário do que se possa imaginar em um olhar superficial, é importante destacar que a fonte oral é uma construção feita por duas vozes e por duas presenças. O entrevistado, portanto, não produz a fonte puramente. Essa construção é feita através da relação estabelecida entre entrevistador (historiador) e entrevistado.

Essa relação vai muito além da metodologia escolhida para a elaboração das perguntas, do roteiro da entrevista ou do ambiente desta entrevista, indiferente desse ambiente ter sido criado pelo historiador, como em um estúdio, ou adentrado por ele, como o entrevistado que recebe o pesquisador em sua residência. Ela passa pelas percepções pessoais construídas pelos sujeitos envolvidos, pela bagagem emocional, profissional e acadêmica que cada um possui, uma vez que, naquele momento, eles ocupem determinadas posições sociais. Neste aspecto, é importante ressaltar o potencial peso que conceder uma entrevista para um historiador / professor / acadêmico pode ter na forma como o entrevistado irá se portar para construir a sua narrativa. Ela poderia ser diferente, caso o entrevistador ocupasse outra posição social (jornalista, youtuber, influenciador, público de seguidores, etc.).

Desta forma, a presença subjetiva do Eu (historiador, pesquisador, professor) deve ser pensada, para que a análise historiográfica da fonte oral não seja limitada. Esta reflexão se torna essencial ao se pensar no trabalho com fontes orais advindas da experiência digital. Primeiro, existem reflexões teórico-metodológicas importantes sobre as quais os historiadores, oralistas ou não, precisam se debruçar: A fonte oral é apenas uma fonte advinda de uma entrevista feita por um historiador e para um historiador? A resposta é não, tendo em vista trabalhos realizados

com sobreviventes de grandes catástrofes e genocídios da humanidade que registraram seus relatos, memórias e testemunhos para diferentes ouvintes e o fato de que esses relatos vêm sendo utilizados por historiadores há décadas, ou mesmo, os demais trabalhos que usam entrevistas feitas por terceiros, no âmbito da História Oral.

Sendo assim, no Tempo Presente, uma entrevista dada por um influenciador digital, uma personalidade artística, um político ou qualquer outro sujeito a um *podcast*⁵⁴ de entretenimento pode ser usada como uma fonte oral? As *lives* realizadas em diferentes mídias digitais podem ser consideradas fontes orais? Os relatos dados em primeira pessoa, em vídeos longos e curtos, por um *digital influencer* ou até mesmo por pessoas que não trabalham com as mídias sociais, mas que publicam materiais em seus perfis de modo público, podem ser consideradas fontes orais? E sobre as divergências de narrativas, tendo em vista que os públicos das diferentes plataformas digitais variam muito entre si e o consumo de conteúdos também?

Amado (1995) acredita que quando uma entrevista é realizada, pouco importa se o entrevistado está dizendo algo verdadeiro ou não, coerente ou divergente, o importante é entender o porquê se diz e como se diz. Conseqüentemente, as possíveis inconsistências ou diferenças de narrativas apresentadas em diferentes plataformas digitais, ambientes, tipos de entrevistas ou entrevistadores não importam muito, importa refletir sobre o que motiva essas diferenças e como elas são construídas no âmbito das mídias sociais.

Talvez a questão mais importante entre todas as já levantadas neste texto seja: Como os historiadores devem trabalhar com as chamadas, ou seja, fontes históricas que já nasceram no meio digital, que são produtos deste mundo da Web 2.0, que não possuem cópia física, que não foram digitalizadas e não possuem um acervo físico e uma possibilidade de guarda pública, passível de consulta?

Em trabalho desenvolvido por Abreu (2017), o pesquisador analisa as implicações e os desafios que os arquivos nato digitais impõem à teoria arquivística. Suas reflexões, no entanto, são pertinentes para o campo da História, visto que tratam da sensibilidade e da instabilidade das fontes históricas que são produzidas unicamente no meio digital, entre elas, aquelas produzidas nas redes sociais.

Além de impulsionada pelas contingências históricas nas quais o sujeito contemporâneo está inserido, a formação de arquivos em ambiente digital

⁵⁴ Conteúdo ou arquivo de áudio digital disponível através da internet em plataformas para ser ouvido ou baixado, geralmente faz parte de uma coletânea ou série e pode ser sobre qualquer assunto. Nos últimos anos tem se popularizado o formato de podcast que transmite, além do áudio, a imagem através de plataformas como o YouTube, por exemplo.

apresenta uma série de vantagens na produção, transmissão e acesso, mas, por outro lado, implica em documentos altamente sensíveis e manipuláveis, além de sujeitos à rápida obsolescência tecnológica e à fragilidade do suporte (ABREU, 2017, p. 16).

Embora ainda possam ser consideradas um desafio metodológico para os historiadores, as fontes orais advindas do meio digital não fogem da metodologia ética já desenvolvida pelo campo da História Oral no Brasil. Área que, por sinal, vem se desenvolvendo desde os anos 1970. Rodeghero (2022) reforça que a ética para o trabalho com História Oral leva em conta o fato de se estar realizando pesquisas com seres humanos. No processo dessas pesquisas, eles assumem um papel de sujeitos ativos, sendo informados dos objetivos da pesquisa, tendo seus direitos de privacidade preservados, bem como os direitos de acesso ao material transcrito para avaliação da cessão dos direitos, do uso da entrevista na pesquisa acadêmica, além de receberem os resultados da pesquisa realizada.

Contudo, ao usar as fontes nato digitais, outras questões metodológicas devem ser levantadas: as fontes nato digitais produzidas nas redes sociais em perfis públicos precisam de autorização específica e pessoal para seu uso em pesquisas acadêmicas? O tratamento que damos a um *post* no Instagram é o mesmo dado a uma matéria jornalística usada como fonte de análise historiográfica, na qual basta citar a fonte, a autoria e a data de postagem? Como usar essas produções das redes sociais como fontes para uma análise historiográfica, já que elas são efêmeras, facilmente elimináveis ou alteráveis?

Por exemplo, um pesquisador que use as capas de determinada revista nos anos 90 para analisar as representações sobre a beleza feminina tem uma fonte que não será modificada e possui um banco de dados físicos ao qual ele pode recorrer para checar e conferir suas fontes. Contudo, um pesquisador que tem a intenção de pesquisar sobre a mesma temática, representações da beleza feminina, só que nos anos 2020 e quiser usar as redes sociais como fonte, terá de lidar com o fato de que as publicações ou produções com as quais trabalhar estão passíveis de modificações, alterações ou exclusões, não havendo um banco de dados ou um arquivo onde estejam guardadas.

Apesar disto, é justamente essa variação de discursos e a facilidade de manipular determinados conteúdos, a depender da recepção do público, que caracterizam o nosso tempo, de modo que uma pesquisa histórica não pode ignorar isso. Cada vez mais, as redes sociais assumem um papel determinante nas redes de comunicação e informação mundial, indiferente de ser para o entretenimento, o consumo de notícias, a educação, ou comunicados oficiais políticos e/ou econômicos. Rodeghero (2022) aponta que pesquisadores italianos de História

Oral se mostraram preocupados com questões éticas ligadas ao trabalho com fontes advindas do meio digital.

O primeiro macroimpulso se referia às novas tecnologias e aos temas que elas trouxeram para a história oral, como a reprodução de conteúdo digitalizado e a proteção à privacidade. Conforme Casellato (2016, p. 76), as novas tecnologias “ampliam o acesso às entrevistas e tendem a gerar disputas entre os diversos atores envolvidos (produtores, usuários e responsáveis pelos acervos digitais)”. As transformações digitais trouxeram questões legais relacionadas ao processamento de informações pessoais (privacidade e consentimento informado) e à propriedade intelectual (copyright), representando um segundo macroimpulso para a escrita do documento em questão (RODEGHERO, 2022, p. 494).

De acordo com a análise da estudiosa, estas questões que preocupavam os pesquisadores italianos não foram observadas no Brasil, todavia ela ressalta que o crescimento do mundo digital e do que a pesquisadora chama de “História Oral Digital” provocou uma mudança de paradigma na História Oral, sobre a qual os historiadores brasileiros devem se debruçar.

Quando se olha para o mundo digital e para a forte presença das redes sociais na vida dos estudantes da educação básica e como, muitas vezes, uma aula de História pode ser atravessada por algo que se viu, divulgou ou os alunos encontraram em conteúdos nas redes, a sensação que fica é de que os professores de História estão tendo que aprender a lidar com este novo mundo de informações e de potenciais conhecimentos. Enquanto isso, os historiadores e a Academia resistem em considerá-lo como um campo de estudos sobre o qual é preciso ter propriedade, domínio e, acima de tudo, autoridade.

Enquanto a Academia despreza o que é produzido nas mídias sociais, considerando apenas pseudociência, *Fake News* ou conteúdo manipulável e restringe sua voz para os muros das Universidades e centros de pesquisa, alunos e alunas de todo o país consomem esses conteúdos, que colaboram na construção de suas visões de mundo e de seu entendimento da realidade. É responsabilidade dos professores-historiadores mediar essa construção, preparar os alunos para avaliarem as publicações, oferecer ferramentas para que eles sejam capazes de “ler”, interpretar e avaliar esses conteúdos consumidos, a fim de construírem uma visão crítica sobre a realidade que os cerca e que se apresenta a eles.

As redes sociais possuem muitos problemas e desafios, mas também estão repletas de conteúdos que podem ser introduzidos em sala de aula, como ferramentas de ensino. Não se trata de, nas aulas de História, colocar os alunos para acessarem as redes sociais, sem supervisão ou sem critérios. Como qualquer material de ensino, ao serem usadas como ferramentas de

ensino, as redes sociais e seus conteúdos não encontram fim em si mesmas. Elas carecem da mediação do professor, que deve ser capaz de avaliar os conteúdos e transformar seus potenciais didáticos em, efetivamente, ferramentas de ensino.

3. A PRODUÇÃO DE CONTEÚDO POTENCIALMENTE DIDÁTICO NAS REDES SOCIAIS

Segundo Chartier (2020), desde a Idade Antiga, a criação de novas tecnologias para a escrita resultou em diferentes suportes textuais, que originaram várias “revoluções da escrita e da leitura”. O suporte textual da revolução digital está em variadas plataformas, indo desde sites, *blogs* até diferentes redes sociais e suas linguagens específicas. Em estruturas distintas – as telas são diversas também (*smartphone*, televisão, tablet, notebook, computador, etc.). O autor afirma que o suporte de registro e produção de um texto e sua forma de leitura moldam a percepção e o entendimento do texto em si, além de definirem sua própria forma de produção.

Na antiguidade, com os pergaminhos e papiros enrolados não era possível escrever e ler ao mesmo tempo, era necessário alguém para desenrolar e outro para escrever. Na Idade Média, com o códice (formato de livro), foi possível escrever e ler ao mesmo tempo. O século XV trouxe a invenção da imprensa, por Gutemberg, que popularizou e ampliou o acesso aos livros, visto a possibilidade de multiplicação dos textos, embora os livros, sejam eles manuscritos ou impressos, segundo Chartier, baseiam-se no mesmo princípio organizacional e na mesma lógica de leitura.

Essa estrutura é rompida pelo advento do digital, era da escrita e leitura online com mudanças radicais: é possível ler e escrever qualquer texto em uma mesma base, desaparecem alguns elementos de classificação e organização do discurso, como a paginação, as notas de página, os capítulos, etc., passa a existir a possibilidade do uso de hipertextos⁵⁵ e ocorre um aumento da interação entre autores e leitores, impondo novas percepções e desafios que são provocados pela forma de transmissão e composição do texto eletrônico.

(...) principais mutações que a entrada na era do texto e do mundo digitais impõem às relações que mantemos com a cultura escrita. As transformações das práticas de leitura, as novas modalidades de publicação, a redefinição da identidade e da propriedade das obras, ou o imperialismo linguístico estabelecido sobre a comunicação eletrônica são todos pontos da maior importância em nossa época. (CHARTIER, 2020, Location 36).

A tela aumenta a possibilidade de diálogo e interação entre os escritores e os leitores, sendo que esse diálogo passa a ocorrer no próprio suporte utilizado. Essa ação é tão radical que Chartier (2020) acredita que pode metamorfosear os leitores em coautores, por conta de seus

⁵⁵ Di Luccio e Nicolaci-da-Costa (2007) explicam que o hipertexto é um texto não sequencial, nem ordenado, cheio de *links* que levam a outros textos.

comentários e intervenções que chegam aos escritores de forma praticamente instantânea. Assim, essa percepção, pode ser usada para observar a produção de conteúdos nas redes sociais, como o Instagram e o YouTube, já que o público é capaz de influenciar o produtor de conteúdo a partir de ferramentas próprias dessas redes, por exemplo, a “caixinha de perguntas”, no Instagram, o espaço para comentários nos *posts* do Instagram ou nos vídeos do YouTube. Vale ressaltar que essas duas redes sociais possuem conteúdos exclusivos para “membros” pagantes, além de advir a possibilidade de publicidade em suas postagens, o que faz com que o público leitor seja também um público consumidor. Dentro desta perspectiva, o alcance dos conhecimentos produzidos e vinculados via redes sociais são amplos e suas formas e influências para produção são diversas.

A produção digital de conteúdos permite que qualquer pessoa realize sua criação, postagem, divulgação de material sem a medição ou o intermédio de outros agentes que possam controlar, fiscalizar ou mediar o seu conteúdo. Partindo deste pressuposto, reforça-se a necessidade de que o ensino de História se aproprie dos conhecimentos históricos que vêm sendo produzidos, divulgados e consumidos nas redes sociais pelo grande público, mais especificamente pelos estudantes da educação básica, pois a História precisa reivindicar a produção do conhecimento histórico para si. Ao mesmo tempo, é preciso que os professores de História tenham a capacidade de realizar uma curadoria do conteúdo disponível.

(...) é preciso considerar que a tela não é uma página, mas sim um espaço de três dimensões, que possui profundidade e que nele os textos brotam sucessivamente do fundo da tela para alcançar a superfície iluminada. Por conseguinte, no espaço digital, é o próprio texto, e não seu suporte, que está dobrado. A leitura do texto eletrônico está concebida nesse caso como desdobramento do texto eletrônico, ou melhor, uma textualidade suave, móvel e infinita. (CHARTIER, 2020, Location 273).

O advento da tecnologia de comunicação e produção de saberes históricos a partir das telas introduziu a possibilidade de diálogo entre leitores e escritores. Além desse diálogo, também possibilita que haja ampla interação e influência entre quem escreve/produz e quem lê/consome, sendo o público leitor capaz de se tornar um coautor (CHARTIER, 2020) tamanha é a interação que se estabelece entre os sujeitos dessa produção de acesso instantâneo. É preciso considerar, ainda, que o espaço das redes sociais trabalha sobre uma lógica de mercado, na qual a produção e o consumo de conteúdos geram o chamado “engajamento”⁵⁶, possibilitando que

⁵⁶ No contexto das redes sociais, o termo “*engajamento*” significa a interação que um usuário faz com um conteúdo. Isso pode ocorrer através de uma curtida, um clique, um comentário, um compartilhamento, entre outros. Essas

os produtores tenham um retorno financeiro de suas atividades nas redes, a partir da entrega que o “algoritmo” proporciona.

As plataformas digitais possuem políticas próprias para seus usuários e têm a capacidade de selecionar as produções que terão alcance e aquelas que não terão. Além disso, o algoritmo permite que se faça uma “leitura” das preferências de cada usuário, sugerindo os conteúdos que o agradam, para que o tempo em que as pessoas ficam “submersas” seja cada vez maior, causando, inclusive, dependência, tal qual um entorpecente.⁵⁷ A facilidade com a qual registros escritos e imagéticos são criados e inseridos nas redes sociais, através de suas ferramentas, permite que um número cada vez maior de usuários as utilizem, criando uma linguagem própria, carregada de simbolismos e características que definem o texto eletrônico.

Em relação com a textualidade eletrônica que se esboça um novo idioma formal imediatamente decifrável por todos. É o caso da invenção dos símbolos, os emoticons, como se diz em inglês, que utilizam de maneira pictográfica alguns caracteres do teclado (parênteses, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos) para indicar o registro de significado das palavras: alegria :-) tristeza :-(ironia ;-) ira :-@ ... ilustram a procura de uma linguagem não verbal e que, por essa mesma razão, possa permitir a comunicação universal das emoções e o sentido do discurso. (CHARTIER, 2020, Location 124).

Além disso, o pesquisador chama a atenção para o fato de que, no meio eletrônico, o texto perde as suas diferentes materialidades. Essas materialidades colaboravam para distinguir os discursos e passam a ser todas apresentadas no mesmo suporte: a tela (do computador ou do *smartphone*). Para o autor, isso causa uma dificuldade em distinguir e diferenciar os discursos. Desta forma, para o aluno da educação básica, ler um texto jornalístico, histórico ou uma postagem feita por um perfil pessoal teria o mesmo peso discursivo, daí a importância da

ações demonstram o alcance e o impacto que os conteúdos possuem nas redes, o número de usuários que atingem ou alcançam e são usadas para definir valores e ganhos com publicidade. Quanto mais engajado é um perfil, maior seu alcance e maior o interesse que o mercado de bens e produtos de consumo tem naquele perfil ou naquele influenciador. Nesses casos, o perfil pode ser “*monetizado*”, o que significa que o criador de conteúdo pode ganhar dinheiro com seu trabalho nas redes sociais, ao ser contratado por uma marca, empresa ou pessoa.

⁵⁷ Para maiores informações é possível consultar dados apontados pelas seguintes matérias: MORAES, Ligia. Excesso de redes sociais está associado a 45% dos casos de ansiedade em jovens. *Veja*, 2024. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/excesso-de-redes-sociais-esta-associado-a-45-dos-casos-de-ansiedade-em-jovens/> Acesso em: 22 jul. 2025 e MARACCINI, Gabriela. Vício em internet pode afetar comportamento e desenvolvimento de adolescentes. *CNN Brasil*, 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/vicio-em-internet-pode-afetar-comportamento-e-desenvolvimento-de-adolescentes/> Acesso em: 22 jul. 2025. Outras informações podem ser verificadas no estudo publicado por MATOS, Kelvym Alves; GODINHO, Mônica Oliveira Dominici. A INFLUÊNCIA DO USO EXCESSIVO DAS REDES SOCIAIS NA SAÚDE MENTAL DE ADOLESCENTES: UMA REVISÃO INTEGRATIVA. *REVISTA FOCO*, v. 17, n. 4, p. 1-18, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n4-035. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4716>. Acesso em: 31 jul. 2025.

historiografia e do ensino de História se debruçarem sobre a produção de conteúdos com os quais nossos estudantes estão tendo acesso e estão forjando suas percepções e suas leituras de mundo e da realidade.

É agora um único aparelho, o computador, que faz surgir diante do leitor os diversos tipos de textos tradicionalmente distribuídos entre objetos diferentes. Todos os textos, sejam eles de qualquer gênero, são lidos em um mesmo suporte (a tela do computador) e nas mesmas formas (geralmente as que são decididas pelo leitor). Cria-se assim uma continuidade que não mais diferencia os diversos discursos a partir de sua própria materialidade. Surge disso uma primeira inquietação ou confusão dos leitores, que devem enfrentar o desaparecimento dos critérios imediatos, visíveis, materiais, que lhes permitiam distinguir, classificar e hierarquizar os discursos. (CHARTIER, 2020, Location 187 – 189).

Alerta-se para o fato de que o texto em suporte digital, incluído nas mídias digitais, cria novas formas do leitor se relacionar com o texto. Chartier (2020) garante que, nessa nova relação, o leitor tem a oportunidade de verificar a veracidade das informações apresentadas no texto escrito, criando uma modificação epistemológica, pois transforma a construção e os discursos sobre o saber. Contudo, ao se falar especificamente a respeito dos textos produzidos em redes sociais, é preciso levar em conta as particularidades desses textos, que não são as mesmas de textos em páginas de jornais, ou sites oficiais. O texto digital possui uma grande maleabilidade, uma vez que o leitor tem a capacidade de intervir nele, em seu próprio conteúdo, pode acessá-lo, modificá-lo, adaptá-lo e forçar o autor a realizar essas ações, dependendo da intensidade com a qual os leitores estabelecem suas relações no mundo digital.

Por outro, e como consequência, o leitor pode comprovar a validade de qualquer demonstração consultando pessoalmente os textos (mas também as imagens, as palavras gravadas ou composições musicais) que são o objeto da análise se, evidentemente, estiverem acessíveis numa forma digitalizada. (CHARTIER, 2020, Location 207).

As redes sociais possuem uma lógica de produção, reprodução e compensação que garantem que seus usuários se identifiquem, encontrem seus “iguais”, acessem discursos que os agradem, ou que pareçam mais atrativos, além de oferecer um ambiente para o convencimento, através de propagandas sutis daqueles que podem pagar mais. Assim, ao falar dos conteúdos produzidos nas redes, é preciso ter no horizonte de análise que as *Fake News* são um mal do Tempo Presente, que o algoritmo é capaz de manipular as percepções políticas, culturais e sociais das massas e que, mesmo a informação estando ao alcance de uma pesquisa

nos sites de busca ou nos veículos oficiais de informação, é comum que os usuários sejam enredados na teia criada pelos algoritmos das redes, de modo a não questionarem o conhecimento que lhes chega na palma das mãos.

Para combater a efemeridade destes tempos, Chartier (2020) defende a manutenção imprescindível das fontes originais físicas mesmo após passarem por um processo de digitalização, porém como agir quando estas fontes nasceram sem um suporte material? Além disso, há que se considerar a rapidez com que os textos digitais, especialmente as postagens em redes sociais, podem surgir e desaparecer. É a grande questão sob a qual debruçar-se: quais serão as fontes históricas no nosso tempo, quando muito do que a humanidade produz é fugaz, impermanente e inconstante? *Reels* desaparecem em 24 horas, postagens podem ser modificadas sem deixar vestígios da alteração, fotos podem ser postadas e apagadas de maneira instantânea, o que foi dito hoje, amanhã pode ter desaparecido, os discursos são diariamente moldados, segundo o humor dos usuários ou os *trend topics* do momento.

Ainda, são as plataformas, ou seja, as donas das redes sociais, que definem os conteúdos que serão distribuídos e consumidos pela comunidade de usuários. É comum que determinados temas, posicionamentos e assuntos sofram evidentes boicotes por parte das plataformas. Vê-se muitos produtores de conteúdos adequando suas produções, de modo a não perderem seguidores, curtidas e/ou interações. O conteúdo é, também, produto. Logo, a forma de consumo que as pessoas têm a partir do acesso a informações e conhecimentos através das telas influencia no modo como elas constroem abstrações e leituras sobre suas realidades, a forma como, atualmente, são criados significados para o mundo difere das épocas anteriores ao mundo digital.

A História, enquanto ciência, não pode se isentar de pensar nessas questões e precisa tomar para si a responsabilidade de criar metodologias e estratégias historiográficas para lidar com a fluidez e a efemeridade das fontes nato digitais, além de aceitar que aquilo que é produzido nas redes sociais são as narrativas do nosso tempo e os registros de nossas atividades enquanto sociedade, da forma como nos relacionamos, de como nos organizamos, de como lemos e interpretamos o mundo, ao invés de vê-las como práticas supérfluas e pouco relevantes na teia da “História de verdade”. Não considerar o mundo digital como campo de ação, trabalho e reflexão dos historiadores atuais é inferir no mesmo contrassenso que os positivistas do século XIX e XX tiveram ao considerar como “não História” tudo aquilo que a Escola dos *Annales* propôs e que passou a embasar a historiografia das décadas seguintes.

A ferramenta de copiar a tela (*print*) tem se mostrado muito útil para materializar, de alguma forma, e “congelar” aquilo que é perecível nas redes. É uma forma que veículos de informação, como os jornalísticos, têm encontrado de embasar suas análises e são, por vezes, foco de debates. Além disso, funcionam como prova cabal em situações em que a pessoa tenta desmentir alguma afirmação feita no mundo digital. Seria esse o papel do historiador na História Digital: Ser um “impressor” daquilo que é produzido no mundo virtual, de modo a dar alguma materialidade àquilo que é imaterial? Essa não parece ser a função dos historiadores, mas é uma ferramenta a ser considerada quando se trabalha com essa tipologia de fontes históricas.

Ainda não existem respostas historiográficas completas e soberanas para todos estes questionamentos, todavia propõe-se que, enquanto profissionais da História e enquanto professores de História, as pessoas entendam o funcionamento das redes, a forma de construção e circulação dos conteúdos, analisem a produção de conhecimentos históricos potencialmente didáticos através das percepções teórico-metodológicas da História Pública e da História Digital, reflitam e debatam na Academia e nas salas de aula da educação básica sobre as formas de leitura e apropriação do que provém do mundo digital e reivindiquem espaço de ação e construção em meio a este mundo por trás das telas, a fim de garantir que os discursos não sejam dominados por pseudo-história, desinformação, preconceito e estereótipos.

3.1 Os “arquitetos” dos perfis: Os produtores de conteúdo como produtores de conhecimento histórico – Análise das fontes

Embora sejam registros parciais, editados com filtros e cuidadosamente selecionados, não devem ser desconsiderados pelos historiadores. Como já destacado, os temas são diversos e, cada vez mais, grandes empresas e setores da sociedade reconhecem o potencial das redes sociais para promover seus produtos e estimular o consumo, seja de bens materiais ou de ideias. A criação de conhecimento histórico ocorre não apenas por meio de perfis administrados por historiadores, docentes da área, estudantes de licenciatura, grupos de pesquisa ou programas de pós-graduação de instituições de ensino superior, mas também por perfis mantidos por pessoas que não são profissionais da História.

Em muitos casos, dependendo do assunto ou da temática em evidência, perfis diversos elaboram narrativas sobre a História e produzem conhecimento histórico para seu público.

É comum que as percepções, interpretações e opiniões de influenciadores sobre assuntos ligados à História ou à política contribuam para a formação da opinião de crianças e

adolescentes, repercutindo, posteriormente, em sala de aula. Além disso, relatos pessoais, que circulam amplamente nas redes sociais quando criadores de conteúdo narram, em primeira pessoa, suas experiências e cotidiano, possuem grande força narrativa e histórica. Assim, nesta tese, foram selecionados alguns desses perfis ou páginas, criados por não historiadores, mas que atuam como produtores de conhecimentos históricos e de História Pública.

3.1.1 A página @des.orientese

A página @des.orientese foi criada por Aycha S.⁵⁸ em 2019 e, atualmente, é gerenciada e tem seus conteúdos criados por ela e por Karime C.⁵⁹ Em maio de 2025, a página contava com 48,9 mil seguidores no Instagram e 570 publicações. Seu *post* mais curtido foi sobre o Talibã, publicado em agosto de 2021, no contexto da retirada das tropas estadunidenses do Afeganistão, fato ocorrido em 2021. O *post* em questão teve mais de 60 mil curtidas e mais de 500 comentários. Seu *design*, linguagem didática, informações resumidas e encadeadas podem ser levadas para a sala de aula tanto como uma ferramenta de ensino, no qual o professor usará o conteúdo em si, quanto como uma fonte histórica do Tempo Presente a ser analisada pelos estudantes. Eles podem refletir não apenas sobre o seu conteúdo, mas também sobre a forma de sua produção, o contexto de sua produção e as razões históricas e sociais que levaram ao engajamento do público naquele evento histórico que o *post* pretendia retratar.

⁵⁸ Optou-se por usar o nome disponível na descrição da página e não o nome completo das criadoras, a fim de preservar seus perfis privados, tendo em vista que elas divulgam seus nomes na página dessa forma. Ao longo desta pesquisa, optar-se-á por nomear os perfis e as pessoas envolvidas nas análises propostas da maneira como eles se apresentam, publicamente, nas páginas e nos perfis públicos analisados.

⁵⁹ Vide nota anterior.

Figura 1 – Coleção/compilado de *posts* publicados pelo perfil @des.orientese na rede social Instagram



Fonte: Perfil @des.orientese. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CSpiHlzH5jQ/>. Publicado em 16 de agosto de 2021 Acesso em:30 de jan. de 2022.

Figura 2 - *Print* da legenda do *post* sobre o Talibã publicado pelo perfil @des.orientese na rede social Instagram ⁶⁰.



des.orientese Esse post não é uma tentativa de esgotar a questão atual do Afeganistão; trazemos apenas alguns pontos, de maneira superficial, que entendemos como vitais para a compreensão da estruturação histórica do Talibã enquanto organização política e militar.

Esperamos que esse pequeno compilado de dados seja útil para nortear pesquisas autônomas a respeito.

ERRATA: o nome da Revolução é Saur*

No quinto slide, é serviço secreto paquistanês

Fontes:

Analysis: As Taliban advances, China lays groundwork to accept an awkward reality. Reuters. Disponível em:

<<https://www.reuters.com/world/china/taliban-advances-china-lays-groundwork-accept-an-awkward-reality-2021-08-14/>>

Biezus, D.; Blanco, R. A CONSTRUÇÃO DA PAZ NO AFGANISTÃO: OS LIMITES DE UMA PAZ HÍBRIDA. Mural Internacional, Rio de Janeiro, Vol.11, 2020.

Fonte: Perfil @des.orientese. *Print* realizado pela autora. Disponível em:

https://www.instagram.com/des.orientese?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw=

. Publica em: 16 de agosto de 2021. Acesso em: 20 de jan. de 2022

De modo geral, a página possui diversos conteúdos potencialmente didáticos, não só pelo *layout* de apresentação dos *posts*, mas pela pesquisa realizada para sua elaboração, a linguagem didática e relativamente comum que utiliza para tratar de temas complexos através de uma síntese de conteúdo, além de se preocupar em referenciar as fontes utilizadas para a elaboração da publicação. Sendo que as fontes utilizadas são, na maioria das vezes, fontes reconhecidas pela Academia, como artigos científicos, monografias, dissertações, teses, livros e outras obras acadêmicas⁶¹.

A entrevista aqui analisada faz parte de um conjunto de entrevistas que foi realizado com produtores de conteúdos para as mídias sociais que se identificavam com a proposta de construção de conhecimentos históricos por não historiadores nas redes sociais, especialmente no Instagram. Essa entrevista foi realizada em dezembro de 2021, é fruto do projeto “Redes Sociais e Ensino de História” que fez parte da pesquisa para o desenvolvimento desta tese de

⁶⁰ Na postagem, a legenda ainda conta com as referências bibliográficas que foram usadas na construção do conteúdo dos *posts*.

⁶¹ Para este trabalho, não serão analisados outros *posts* da página, o objetivo, neste momento, é demonstrar as possibilidades através de um exemplo. Outros materiais foram sugeridos e usados no desenvolvimento do produto didático, isto é, o curso de formação de professores.

doutoramento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, orientada pela Prof.^a Dr.^a Cristine Fortes Lia.

Os contatos iniciais para todas as entrevistas, incluindo a de Karime, uma das criadoras da página analisada neste trabalho, foram feitos através de mensagens privadas nos perfis do Instagram. Posteriormente, foram combinados os detalhes da pesquisa e foram realizados os envios dos roteiros via e-mail. O roteiro para a entrevista consistia em um arquivo com dezessete questões abertas que tinham o objetivo de entender a experiência de criação de conteúdos nas redes sociais, especialmente no Instagram, Facebook, X (antigo Twitter) e YouTube, realizada por não historiadores, mas que apresentassem publicações que possuíssem um conteúdo potencialmente didático para aulas de História. Sendo assim, foram utilizadas as entrevistas temáticas (ALBERTI, 2013) como fio condutor para a elaboração das perguntas a serem desenvolvidas junto aos entrevistados, pois são entrevistas que abordam a participação do sujeito no processo histórico e social a ser analisado, permitindo que o entrevistado construa sua narrativa, sem ficar necessariamente restrito às demandas do pesquisador.

A página @des.orientese não é um perfil pessoal, nos moldes de perfis que compartilham registros sobre o dia a dia e as vivências pessoais, como costumam ser os perfis dos chamados influenciadores. Segundo Karime, que forneceu uma entrevista para esta pesquisa⁶², a idealização da página foi feita pela Aycha. Ambas advêm de famílias muçulmanas e são árabes de origem libanesa⁶³.

Existem dois tipos de perfis desses, dos influencers, existem os influencers que realmente, eles visam reproduzir a própria vida, então as pessoas elas acompanham esses perfis para saber da vida e das vivências dessa pessoa e existem os criadores de conteúdo que é um conteúdo mais... Não pessoal, né? Então o @des.orientese ele tem esse outro tipo de perfil, é uma página que na verdade foi ideia idealizada pela Aycha, então hoje nós duas coordenamos, mas é uma página que foi criada por ela, com esse objetivo. Ela recebia muitas mensagens no privado de “ai você devia falar mais sobre isso”, porque, assim, é interessante que eu me descobri, eu me entendi melhor também a partir do @des.orientese, porque, ah, eu nunca tive esse... essa grande divulgação de falar sobre os árabes, falar sobre o Islã, é algo que sempre ficou na minha vida, na minha esfera particular... assim... e eu não conversava muito sobre isso com ninguém, inclusive eu odiava Instagram (risos!) então eu fiquei muitos anos sem, assim, eu nunca gostei muito de redes sociais e, enfim, por várias questões, não militava nessa causa e a Aycha não, né? A Aycha sempre compartilhou sobre, inclusive, por ela viver na comunidade muçulmana mais do que eu, como eu disse, eu moro no interior de São Paulo, então aqui não existe uma comunidade muçulmana, e no caso da Aycha, ela tem a própria

⁶² Entrevista realizada pela autora em dezembro de 2021, via Google Meet.

⁶³ Optou-se por transcrever a entrevista o mais próximo possível do que foi dito, preservando, assim, as marcas de oralidade da fala dos entrevistados.

família dela que está no Brasil, então ela vivencia e compartilha dentro dessas vivências. Ela falava sobre isso e o @des.orientese surgiu a partir dessa idealização dela de trazer conteúdos sobre os árabes, sobre o Oriente Médio, sobre o Islã e um pouco de sudeste asiático (...). Quando a gente fala dos mundos islâmicos, não abarca apenas os árabes ou Oriente Médio, a gente tem que considerar grande parte da Ásia que é onde está a concentração, a maior concentração de muçulmanos. Então o @des.orientese, ele surge com esse objetivo e eu conheço a Aycha fazendo aula de árabe online, foi aí que eu conheci ela, e aí eu conheci o @des.orientese e comecei a, assim... eu fiquei apaixonada pelo conteúdo da página, porque eu me identifiquei e eu acho que isso é muito, muito do público [que segue] o @des.orientese (...), é isso também, né? de identificação principalmente os descendentes que vivem no Brasil, então de entender a própria cultura e entender a própria cultura que, às vezes, se expressa dentro do lar e a gente não consegue racionalizar e entender do porquê isso acontece.⁶⁴

Segundo a entrevistada, os principais objetivos da página são produzir conteúdos que combatam o Orientalismo e as visões deturpadas, equivocadas e mesmo preconceituosas sobre o mundo muçulmano, os árabes, o Oriente Médio e o Islã. Ela ressalta que nem sempre o conteúdo que produzem, embora julguem ser de grande relevância, atinge grandes visualizações, contudo explica que o principal foco da página não está no número de seguidores.

Eu acredito que é isso, é uma coisa que eu e a Aycha conversamos bastante que é, antes a gente ficava muito afetada emocionalmente pelos *posts* que *flopavam*, exatamente pelo trabalho que dá e porque as vezes é um conteúdo importante e as pessoas, elas acabam não consumindo esse conteúdo, mas é algo que a gente pensou bastante e exatamente isso de qual que é o nosso objetivo com o @des.orientese, nosso objetivo com o @des.orientese é exatamente difundir sobre os árabes, a cultura árabe, sobre o Islã, de uma forma não orientalista, rompendo com o senso comum que... que existe sobre. Acho que esse é o nosso principal objetivo, romper o senso comum que existe no Ocidente sobre o Oriente, então a partir do momento que a gente conversou sobre isso, “ah esse é nosso objetivo”, então quando os *posts flopam* a gente sofre menos (risos!). Hoje em dia, em relação a isso, porque nosso objetivo é esse, sabe a gente também não vai mudar o que a gente acredita e nossa perspectiva pra atingir, visando seguidores, igual muitas páginas fazem, então, muitas vezes muda até o posicionamento ideológico e político que a pessoa tem visando esse aumento de seguidores e, enfim, eu acho que não é esse o objetivo nosso. É lógico que quando a gente consegue um número de seguidores alto, o que a gente pensa não é “ah, estou conseguindo aumentar meus seguidores”, mas é mais, “estou conseguindo mais visualizações do conteúdo que eu estou trazendo”, então está alcançando mais pessoas e eu acho que isso é o objetivo tanto pessoal, como da própria página, porque pesquisar sobre o Oriente é algo que eu e a Aycha fazemos na nossa vida profissional mesmo, de fato (...).⁶⁵

⁶⁴ Entrevista realizada pela autora em dezembro de 2021, via Google Meet.

⁶⁵ Entrevista realizada pela autora em dezembro de 2021, via Google Meet.

É importante destacar que a entrevistada vislumbrava um sentido social no trabalho realizado no perfil da rede social, uma forma de levar as discussões teóricas da Academia para a sociedade. No geral, isso costuma ser feito com uma linguagem mais acessível, de modo a cumprir uma função social, potencializando conhecimentos e saberes, um indicativo importante dos possíveis usos didáticos que a página pode ter para professores e para as aulas da educação básica.

(...) falando por mim é essa necessidade de levar pra além da academia, né? Quando a gente apresenta em congresso, quando a gente publica em periódico, a gente fica na academia, quem que lê revista científica?! Né?! Então, eu acho que a ideia, pelo menos pra mim, meu objetivo sempre foi esse, levar pra fora da academia, levar as pesquisas e o que têm sido produzido na universidade, tanto que é por isso que a gente se baseia em artigos científicos pra fora, que deveria ser o natural, mas a gente sem, a gente tem feito é isso uma autocrítica mesmo, a gente tem feito o processo ao contrário, a gente vem de fora da universidade e a gente se fecha dentro da universidade e entre aqueles que falam, entre nós, né? Então as redes sociais elas possibilitam isso, elas possibilitam que a gente leve a Academia pra fora da Academia, então enfim, eu acho que esse tem sido, pelo menos o meu, meu grande objetivo no @des.orientese.⁶⁶

A preocupação com a forma como o conteúdo é produzido parece ser reflexo da vivência acadêmica de ambas as criadoras. No caso de Karime, ela é graduada em Ciências Sociais e faz mestrado em Estudos Estratégicos, tendo o Líbano e as questões políticas ligadas ao país como temas centrais de suas pesquisas. Foi justamente essa vivência acadêmica, somada à vivência pessoal, que fez com que Karime sentisse que as discussões da Academia não chegavam até a sociedade, de modo que a página poderia ser um veículo para isso. Além de sua formação impactar na forma como os conteúdos são pensados e produzidos, fica evidente a preocupação com as referências, tal como ela comenta:

A gente tem um público muito grande de acadêmicos e pessoas que pesquisam sobre, sobre a questão ou que querem começar a pesquisar sobre, então a gente percebe que têm pessoas desde iniciação científica na graduação e falam “ah, então vou começar a fazer uma pesquisa sobre a África, vocês têm referência pra me indicar?” e aí a gente tem o *drive* né, então também a ideia de colocar as referências ao final das postagens é por causa disso, porque as pessoas muitas vezes leem, veem o post e vão nas referências, né? Igual comentam com a gente, eles vão nas referências pra, ou se aprofundar sobre ou pra utilizar como fonte de pesquisa mesmo. Então a gente tem sim um público acadêmico muito grande, é não sei se te dizer se é a maioria, mas é, pelo menos são os que mais interagem, de mandar mensagens e de mandar relatos, enfim, a gente sente que acontece essa troca, como se fossem acadêmicos falando com acadêmicos.⁶⁷

⁶⁶ Entrevista realizada pela autora em dezembro de 2021, via Google Meet.

⁶⁷ Entrevista realizada pela autora em dezembro de 2021, via Google Meet.

3.1.2 Fátima Cheaitou (@falafatuma)

O perfil de Fátima Cheaitou (@falafatuma) no Instagram conta com 66,7 mil seguidores e 404 publicações. Já seu canal no YouTube, que leva o mesmo nome, soma 124 mil inscritos, 154 vídeos e mais de 8 milhões de visualizações.⁶⁸ Em seu canal no YouTube e em seu perfil no Instagram, Fátima se dedica a divulgar informações e explicações sobre a religião muçulmana, bem como sobre as práticas muçulmanas, trazendo explicações, tirando dúvidas e mostrando também aspectos das culturas árabe e muçulmana, a fim de combater estereótipos e preconceitos que ela identificava na sociedade.

Figura 3 - *Print* do perfil @falafatuma no Instagram.



Fonte: @falafatuma. *Print* feito pela autora. Disponível em: <https://www.instagram.com/falafatuma/> Acesso em: 14 de maio de 2025.

Segundo Fátima, que concedeu entrevista para esta pesquisa em 2021, ela criou o canal no YouTube em 2016 e, na época, ele foi o primeiro canal que abordava essas temáticas. Ela o criou por sugestão de uma professora do primeiro ano do curso de Jornalismo, faculdade que ela cursava em São Paulo/SP. Fátima revela que foi o primeiro canal do gênero no YouTube nacional e internacional, embora já existisse o canal da Mag Halat, criado no mesmo ano, um pouco antes que o dela, mas seu foco era maquiagem e beleza e não explicar sobre a religião

⁶⁸ Dados consultados em maio de 2025. Disponíveis em: <https://www.youtube.com/@FalaFatuma> e <https://www.instagram.com/falafatuma/>. O número de visualizações de um canal é fornecido pela própria plataforma ao clicar em “mais” na descrição do canal.

em si. Ela destaca a importância de uma muçulmana falar sobre suas vivências e sobre ser muçulmana, reforçando a questão da representatividade que é ter sua História e religião divulgadas por alguém que faz parte da comunidade e o que isso simboliza para outras pessoas que são muçulmanas. Também revela que se identifica com uma espécie de “missão” ao trazer informações boas e corretas sobre a sua religião.

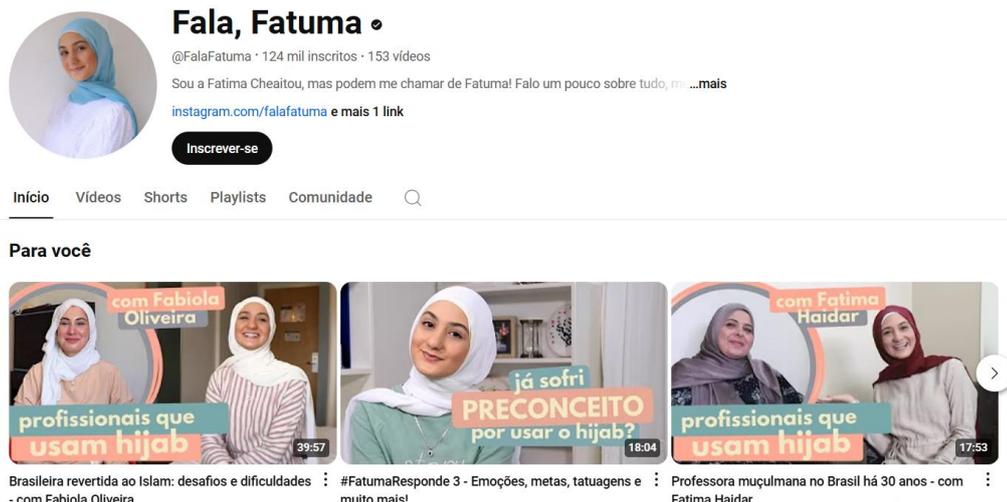
Entende que seu foco principal é falar sobre a religião, mas conta que as pessoas querem saber mais sobre ela e, por isso, também tem criado outros tipos de conteúdos. Chega a mencionar que é muçulmana, mas não é só isso, pelo contrário, é muitas outras coisas, por isso acredita ser importante que as pessoas percebam essa complexidade que forma todos nós, enquanto seres humanos.

(...) Eu estou tentando sabe, conciliando a religião que é o meu foco principal, só que tem outras coisas que também são muito interessantes, como cultura e eu. Porque querendo ou não é... eu pensava assim: eu sou muçulmana, mas eu não sou apenas muçulmana! Então se você pegar e focar só na religião, o pessoal vai continuar com essa ideia de tipo “a Fátima é muçulmana, ela é aquela muçulmana” e pronto. E não, eu sou muito mais! Ok, a religião... é tudo pra mim, é meu dia a dia (...), é como que eu vou conviver, fazer as coisas no meu dia a dia, só que a Fátima tem muito mais. Então, eu pegar e abordar outros assuntos, eu acho muito necessário, então o pessoal agora sabe que eu amo açaí, então eu não sou mais só a Fátima que usa o hijab, “Ah! A Fátima aquela menina obcecada por açaí!” (risos!) A Fátima que ama séries, a Fátima que ama livros, a Fatima que... então realmente mostrar que por mais que tenha muitas diferenças, também tem muitas semelhanças. O tanto de gente que vai (...), se conectar com você, talvez você não concorde com muita coisa da minha religião, mas você vai... sei lá, pensar “eu gosto também desse tipo de série, desse tipo de livro”, e pegar e falar comigo então... Eu acho que é uma coisa muito necessária, também me abrir nesse ponto.⁶⁹

Fátima destaca que precisa de muito estudo e pesquisa para a produção de vídeos sobre a religião, pois não quer errar com um assunto tão sério e sinaliza que tem muita informação errada nas redes. Ela ainda comenta que, às vezes, cada um pode ter vivências que não condizem com a religião e ela não pode “ensinar sobre isso”. Busca informar o que seria o “correto”, segundo a religião. Assim, cada vídeo leva muito tempo de preparação, para apuração de fatos e checagem de informações. Ela ainda alerta para a importância das palavras que são usadas no vídeo.

⁶⁹ Entrevista realizada pela autora em janeiro de 2022, via Google Meet.

Figura 4 - *Print* da página inicial do canal no YouTube "Fala, Fatuma"



Fonte: Divulgação Canal "Fala, Fatuma". *Print* feito pela autora. Disponível em: <https://www.youtube.com/@FalaFatuma> Acesso em: dezembro de 2024.

A entrevistada discorre sobre a dificuldade e a complexidade da criação de conteúdos, reforçando o quanto isso demanda tempo e dedicação. Também fala sobre a responsabilidade que ela tem ao falar da religião muçulmana, admite que sente que não pode ser um conteúdo qualquer, por isso é preciso estudar muito para a construção do conteúdo do roteiro de seus vídeos. Para essa tarefa, ela conta com o auxílio de um Centro Islâmico de São Paulo, chamado Arresala⁷⁰. Ela ainda destaca que enfrenta dificuldades nas suas pesquisas para a produção de conteúdos, pois segue a corrente xiita⁷¹ da religião, sendo que a maioria das fontes que ela encontra na internet pertence a correntes sunitas. Até por esse motivo, acredita que seu trabalho é muito relevante, uma vez contribui para desmistificar aspectos relacionados ao Islã e, ao

⁷⁰ Para maiores informações, é possível consultar o site do Centro Islâmico Arresala. Disponível em: <https://www.arresala.org.br/> Acesso em: maio de 2025. A instituição também possui um canal no YouTube que conta com mais de 20 mil inscritos e com mais de 2 milhões de visualizações. Disponível em: www.youtube.com/@Arresala. Acesso em: maio de 2025.

⁷¹ Vertente ou corrente do Islã que acredita na liderança espiritual hereditária, ou seja, que a sucessão na liderança dos muçulmanos, após a morte do profeta Muhammad deveria ser feita por seus familiares, reconhecendo Ali, 'rimo e genro do profeta, casado com sua filha Fátima como liderança legítima. A cisão definitiva aconteceu no ano 669, quando Ali foi assassinado e sucedido por Mu'awiyra, primeiro líder da dinastia Omiada, considerado um traidor por uma parte dos muçulmanos que passaram a formar a facção ou partido de Ali, a xia (shi'a). Criaram as suas próprias escolas de direito e acreditam na supremacia infalível dos imãs, descendentes do profeta. Na ausência deste, um erudito xiita pode atuar como líder. Possuem, em seu âmago, várias subdivisões, as quais aceitam um número diferente de imãs, ou seja, de descendentes sagrados do profeta. A maior delas é a duodécima, que reconhece doze imãs. Atualmente, cerca de 10% dos muçulmanos se declaram xiitas. Para maiores informações sobre vertentes no Islã, consultar: COSTA, Jéssica Pereira da. **O islã, os muçulmanos e seus conceitos**: vocabulário de conceitos para o estudo do Islã e dos muçulmanos. Caxias do Sul: EDUCS, 2020. Disponível em: <https://www.ucs.br/educs/livro/o-islã-os-muçulmanos-e-seus-conceitos-vocabulario-de-conceitos-para-o-estudo-do-islã-e-dos-muçulmanos/> Acesso em: 22 jan. 2023.

mesmo tempo, também ajuda a desmistificar uma série de pré-conceitos e equívocos que existem sobre essa corrente específica do Islã.

Assim... pra você pesquisar e apurar os fatos, né? como eu tava falando, ainda mais em um assunto que é religioso, um assunto que é polêmico, eu geralmente, é... preciso pesquisar muito. Então, às vezes leva tipo... porque você não pode tipo sentar e eu também me distraio bastante, só que você não pode sentar 20 horas seguidas pra pesquisar sobre o assunto, não é qualquer coisa, não é qualquer informação, que você encontra que está certa. Então, geralmente eu levo uma, duas semanas pra eu pegar todas as informações que eu quero sobre um assunto determinado, é muito tempo, tipo... uma, duas semanas. Porque você precisa conciliar com as outras coisas que você tem no seu dia a dia. Então leva geralmente esse tempo, e ali também, uma coisa que tá me ajudando bastante, é que agora eu tenho apoio, e tem o Centro Islâmico, que se chama Arresala que é aqui em São Paulo, eles, é... assistiram os meus vídeos, em 2019, acho que na metade de 2018, eles entraram em contato comigo, é... eu criei o canal em 2016. Então acho que foi mais pra 2017, começo de 2018, eles entraram em contato comigo falando que assistem meus vídeos e gostam bastante, e que querem me ajudar. E muitas das informações que eu usava pros vídeos era do site deles. (...) Eles têm tudo em português, de uma forma muito fácil de entender, sabe? É direto, e eles são xiitas também, então é uma coisa que eu preciso levar em consideração, porque assim, além de eu ser a primeira (...), eu sou pioneira também e eu sou xiita. E é uma minoria ainda mais... avassaladora, e mais, é... mais... como que eu vou falar... Além de “apagada”, o pessoal tem mais preconceito ainda, então é aquela coisa tipo “é um xiita, que significa radical, xiita é pior”, então... Tudo isso junto, né? Então, até mesmo em inglês, sites que você pode considerar confiáveis, também a maioria é sunita, então eu também não tenho acesso a isso. Eu não posso usar isso nos meus vídeos, porque, querendo ou não, tem é... algumas diferenças e eu vou abordar do meu ponto, sabe? Do ponto xiita. (...)⁷²

O seu vídeo com mais visualizações no YouTube se chama “11 coisas que toda muçulmana já ouviu”. Ele foi postado em 2019 e soma mais de um milhão de visualizações. Ela destaca que esse vídeo “viralizou”⁷³, ou seja, chegou em muitas pessoas, contudo ela ressalta que recebeu muitos xingamentos e ofensas, incluindo ameaças. Fátima menciona que, no vídeo, adotou um certo “tom sarcástico” e reflete que está tudo bem quando outras pessoas são sarcásticas, mas quando uma pessoa proveniente de um grupo de minoria age assim, em especial, quando uma mulher pertencente a um grupo de minoria age assim, o ataque promovido nas redes é mais violento. Todavia, ressalta que embora tenha vontade de responder, sabe que

⁷² Entrevista realizada pela autora em janeiro de 2022, via Google Meet.

⁷³ A expressão “tornar viral” quer dizer que o conteúdo se espalhou pelas redes sociais, foi compartilhado e visualizado por muitos usuários.

é melhor não entrar nesse tipo de embate nas redes. Além disso, geralmente o seu público a defende.

E aí, depois de um tempo eu voltei assim, a postar uns vídeos às vezes, uns vídeos que tipo, às vezes leva menos tempo que de é... teve um vídeo que viralizou total, foi o vídeo de “onze coisas que toda pessoa muçulmana já ouviu”, e viralizou porque eu respondi de forma sarcástica, e metade dos comentários era gente me xingando. Falando que eu tava de TPM, e que “se você for grossa assim pra responder as coisas não responde”, e tipo... O pessoal ama o sarcasmo, mas foi só uma pessoa diferente responder com o mesmo sarcasmo que escutam sempre e gostam, ainda mais de homens, né? Eu vejo mulheres sendo mais atacadas nas redes sociais, e... O pessoal me xingou, disse “nossa, vai explodir mesmo”, sabe? Muito preconceito. (...) Eu gosto muito, eu gosto muito desse vídeo mesmo com os comentários, no começo eu fiquei mal, né? Por ser atacada, muito atacada, só que depois eu... eu fico rindo.(...) Eu vejo que eu... que os meus próprios seguidores vão lá e... sabem me defender, “ah e daí que ela respondeu assim”, eu gosto de ver que o pessoal, ele mesmo, eu cheguei agora num ponto de que pessoas que realmente me acompanham faz muito tempo, gostam do meu conteúdo, elas tão lá meio que responder por mim, eu não respondo mais essas pessoas que vem me atacar, é só os outros, sabe, falando coisas que eu gostaria de poder falar e eu não falo (risos!).⁷⁴

Figura 5 - *Print* do card do vídeo “11 coisas que toda muçulmana já ouviu”



Fonte: Canal “Fala, Fatuma”. *Print* realizado pela autora. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KjED5XMHZIM> Publicado em: 20 de nov. de 2018. Acesso em: maio de 2025.

⁷⁴ Entrevista realizada pela autora em janeiro de 2022, via Google Meet.

Fátima criou algumas séries para o seu canal. Entre essas séries, há uma de entrevistas que se chama “Profissionais que usam hijab”. Nessa série, ela entrevista diferentes mulheres muçulmanas que utilizam o traje islâmico, as entrevistadas falam sobre suas vivências pessoais, profissionais, religiosas e como se relacionam com a sociedade, como um todo. Até maio de 2025, o projeto já contava com 15 vídeos.

Figura 6 - *Print* do card dos vídeos da série “Profissionais que usam hijab”



Brasileira revertida ao Islam: desafios e dificuldades ⋮
- com Fabiola Oliveira

4,2 mil visualizações • há 2 anos

Fonte: Canal “Fala, Fatuma” *Print* realizados pela autora. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WTbEd-joE0g> Publicado em: 08 de nov. de 2022. Acesso em: maio de 2025.

Figura 7 - *Print* do card dos vídeos da série “Profissionais que usam hijab”



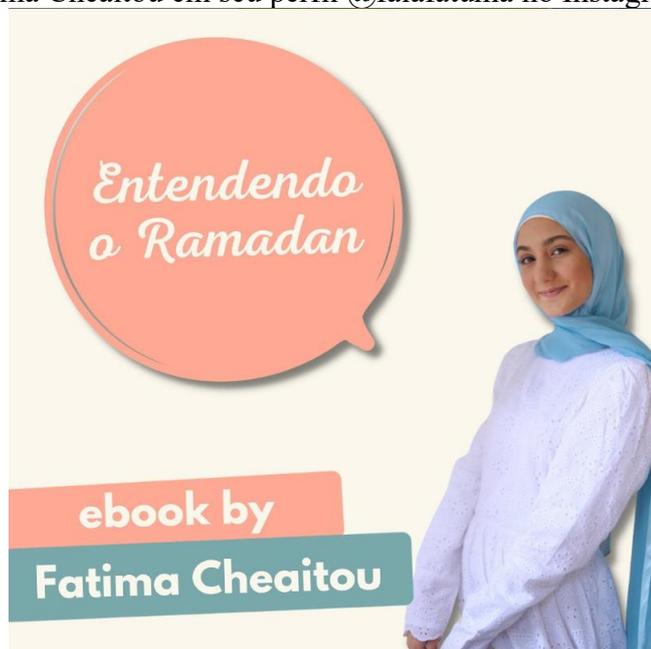
Como foi ser a primeira youtuber muçulmana no ⋮
Brasil? - com @MagHalat

3,3 mil visualizações • há 2 anos

Fonte: Canal “Fala, Fatuma” *Print* realizados pela autora. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aKsw6TaRWGw> Publicados em: 16 de nov. de 2022. Acesso em: maio de 2025.

Embora seu foco principal de trabalho nas redes sociais tenha sido o YouTube, pela possibilidade de criar conteúdos mais longos e precisos, Fátima destacou em sua entrevista que a partir da pandemia de 2020/2021, percebeu um aumento potencial no Instagram. Para ela, isso ocorreu especialmente após o Ramadan ⁷⁵ de 2021, quando a plataforma criou ícones fazendo referência ao mês sagrado dos muçulmanos. Ela percebeu que o interesse das pessoas aumentou muito e que muitas pessoas usavam esses ícones sem saber o que eram. Ademais, no mesmo ano também ocorreu a retirada das tropas estadunidenses do Afeganistão e o Talibã “ressurgiu” nas mídias Ocidentais, então o interesse por temáticas ligadas ao Islã e aos muçulmanos cresceu muito no Instagram e Fátima passou a se dedicar mais a ele, entrando também no TikTok, reaproveitando vídeos curtos que produzia para o Instagram e postando também nessa outra rede social, para aumentar ainda mais o seu alcance.

Figura 8 – *Print* do post de divulgação do e-book sobre o Ramadan criado e publicado por Fátima Cheaitou em seu perfil @falafatuma no Instagram.⁷⁶



Fonte: Instagram @falafatuma. *Print* realizado pela autora. Post disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cb-7Y62qz0f/> Publicado em: 05 de abril de 2022. Acesso em: 18 de junho de 2025.

⁷⁵ É o nono mês do calendário muçulmano, jejuar durante esse período é uma prática considerada sagrada. No jejum, o fiel não deve consumir alimentos e líquidos do nascer ao pôr do sol. Faz parte dos cinco pilares da religião. Nesse mês, os muçulmanos celebram o recebimento do Corão, o livro sagrado. Para maiores informações sobre os Pilares da fé, consultar: COSTA, Jéssica Pereira da. **O islã, os muçulmanos e seus conceitos**: vocabulário de conceitos para o estudo do Islã e dos muçulmanos. Caxias do Sul: EDUCS, 2020. Disponível em: <https://www.ucs.br/educs/livro/o-islã-os-muculmanos-e-seus-conceitos-vocabulario-de-conceitos-para-o-estudo-do-islã-e-dos-muculmanos/> Acesso em: 22 jan. 2023.

⁷⁶ O e-book completo está disponível em: https://drive.google.com/file/d/1a9vORgpFwfbJQwezCVWFKi3C9jscoP2h/view?fbclid=PAZXh0bgNhZW0CMTEAAaeI-jRn_QgEBaOYSJT_7M3UdjpJqu8YkRA8ukKRz2pPDOBZLDYfXj_-P17zJA_aem_imrNSfrNJT64BgRYgyH4DQ . Acesso em: 22 jan. 2023.

Fátima indica que a idade do seu público se concentra na faixa dos 18 aos 34 anos, mas sabe que seus conteúdos chegam aos adolescentes, justamente porque recebe informações de que professores utilizam seus materiais, em especial os disponíveis no YouTube, com seus alunos.

(...) tanto no YouTube, quanto Instagram, quanto no TikTok, eles disponibilizam, né? Quando você tem o perfil de... de criador de conteúdo, eles disponibilizam isso. Então eu... eu vejo mais ou menos por... no YouTube é... o meu público [inaudível por problema de conexão] eu tava vendo as métricas e tudo mais, e é bem dividido, mais ou menos, quase 50% homens, quase 50% mulheres. Não é uma coisa... e meu foco é realmente não é só mulheres ou só homens. Porque eu to falando uma coisa geral. Eu vejo que no YouTube, por exemplo, e... até no Instagram, no Instagram tem mais mulheres, o meu público é mais feminino, só que em todas as redes sociais, eu vejo que o público acaba sendo mais de 18 a 34 anos, essa é... tipo, esse meio... período, eu acho que realmente é o pessoal mais tá pesquisando as informações. Então alunos mais novos, eu... eu vejo que às vezes têm bastante também, só que não é tanto quanto os de 18, realmente, eu acho que 50% das pessoas que me assistem são dos 18 a 34, porque eles vão dividindo de 18 a vinte e tanto, de vinte e tanto a trinta e tanto. E isso já é 50%, mais ou menos, o resto vai variando, então essa idade é o que realmente mais me assistem... Eu vejo que alunos mais novos, sabe, ensino médio e ensino fundamental, é mais quando professores que passam nas aulas... E aí eles vêm tipo “ah, minha professora passou seu vídeo na sala de aula e aí eu to te acompanhando agora, ou quando algum professor passa, e depois entra em contato comigo e aí esse público acaba vindo mais pra mim. (...)”⁷⁷

A entrevistada salienta que seus conteúdos no Instagram acabam sendo mais pessoais, pois entende que as pessoas querem saber mais sobre ela. Para ela, a rede tem o poder de humanizá-la perante essas pessoas, já que ao dividir particularidades com seus seguidores, ela deixa de ser só “a muçulmana que usa hijab”. Ela admite que recebe muitos comentários negativos e até mesmo ameaças, mas se sente segura em relação a isso, pois vive no Líbano. Contudo, a *influencer* revela que os comentários negativos, o preconceito, a islamofobia das redes é muito prejudicial e afeta a saúde mental dos criadores de conteúdos, dificultando o trabalho realizado, especialmente no caso dela, que não possui fins lucrativos com o trabalho nas redes sociais.

Eu acho que a maior dificuldade mesmo... porque, assim, as outras coisas, fazendo vídeo você vê pessoas que gostaram do seu conteúdo você esquece, você fala “não, valeu a pena”. Mas o que é realmente, meio que ainda pega às vezes, é o preconceito, nos comentários... porque assim, quando você tá na internet, você tá colocando pra um público que você não sabe quem é, ainda mais no YouTube, até mesmo no Instagram, então as pessoas vão compartilhando, vai chegar pessoas que você não sabe quem é. E isso acaba gerando... estranheza em muita gente e atraindo o pessoal que... te odeia! Que

⁷⁷ Entrevista realizada pela autora em janeiro de 2022, via Google Meet.

odeia a religião e que igual eu falei, por mais que você sente pra conversar com argumentos e tudo mais, não vai mudar de opinião, não vai, não quer, não tá aberto a... ouvir você. Então, acho que uma das maiores dificuldades é isso e é, meio que... são as pessoas, ao mesmo tempo que a melhor parte são as pessoas, a pior parte também são as pessoas, porque tem isso de, ah, as pessoas acham que a internet é um lugar que você pode pegar e xingar, mandar que a pessoa morra, nossa eu recebi já ameaças de morte, ameaças de um monte de coisa, tipo... que eu, fiquei com muito medo. (...)⁷⁸

Nas publicações do Instagram, além dos *posts* com conteúdos informativos, vídeos curtos e materiais que replicam conteúdos compartilhados no canal do YouTube, Fátima faz uso das “caixinhas de perguntas” e dos *stories* para conversar com seus seguidores, tratando de assuntos ligados não só a religião, mas também ao seu cotidiano em família, sua rotina de estudos, entre outros. Quem a segue, notou mudanças em sua forma de interagir com o público entre setembro e outubro de 2024, quando tropas israelenses bombardearam e invadiram o Líbano. A região onde Fátima e a família moravam, no sul do Líbano, foi atacada e ela e sua família precisaram fugir às pressas. O público de Fátima pode acompanhar seu desespero e sofrimento ao fugir dos ataques. Os vídeos realizados por ela, em primeira pessoa, e quase que ao vivo dos ataques foram noticiados em vários canais de notícias brasileiros. A própria ação do Itamaraty para a retirada dos brasileiros da região foi fomentada pela mobilização nas redes sociais promovidas por perfis como o de Fátima e de pessoas e/ou instituições ligadas a ela e aos muçulmanos xiitas no Brasil.

⁷⁸ Entrevista realizada pela autora em janeiro de 2022, via Google Meet.

Figura 9 – Imagens publicadas pelo G1 em setembro de 2024, reproduzindo conteúdo compartilhado nos *stories* do perfil @falafatuma.



Fonte: Fátima Cheaito – Foto: Instagram/Reprodução Acesso através da matéria do G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2024/09/24/brasileira-que-mora-no-libano-pede-ajuda-para-sair-do-pais-enquanto-foge-de-bombardeios-de-israel.ghtml> Acesso em: 18 de junho de 2025.

Figura 10 – Imagem feita a partir dos stories compartilhados. A imagem foi publicada pelo G1 em setembro de 2024, reproduzindo conteúdo compartilhado nos *stories* do perfil @falafatuma.



Fonte: Fátima Cheaito – Foto: Instagram/Reprodução Acesso através da matéria do G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2024/09/26/brasileira-libano-voe-sair-do-pais-ataques-de-israel.ghtml> Acesso em: 18 de junho de 2025.

Após esse episódio onde o trabalho de divulgação realizado por Fátima possibilitou o resgate de brasileiros no Líbano, ela apareceu nos *stories*, muito abalada e emocionada, relatando que havia recebido uma série de ataques nas redes sociais. O teor violento das mensagens parecia tê-la abalado profundamente. Por conta disso, os perfis da produtora de conteúdos ficaram com poucas atualizações nos meses seguintes, embora os conteúdos anteriores permanecessem disponíveis. Ela retornou às postagens regulares alguns meses depois.

3.1.3 Mariam Chami (@mariamchami_)

O perfil de Mariam Chami no Instagram conta com 1,2 milhões de seguidores, mais de 2.600 publicações fixas em seu perfil e atualizações quase que diárias através dos *reels*. É a influenciadora muçulmana brasileira com mais seguidores na plataforma e, em seu perfil, descreve-se como “BRASILEIRA muçulmana que não precisa voltar pro seu país pois já está nele.” [destaques no original]. Seu canal no YouTube conta com 163 mil inscritos, existe desde 2012, conta com mais de 1.190 vídeos e reúne mais de 58 milhões de visualizações durante esse tempo.⁷⁹ Também possui perfis em outras redes sociais, como o TikTok, onde replica seus conteúdos e aumenta seu alcance.

Como influenciadora, Mariam produz conteúdos sobre seu dia a dia, focando em temas como maternidade, maquiagem, moda, estilo e sobre suas práticas e vivências religiosas. É comum que sua família (mãe, irmã, marido, filho e sogra) apareçam nas postagens. Também realizou uma série de viagens para países árabes e não árabes de maioria muçulmana, como a Turquia, e criou muitos conteúdos sobre essas viagens. Ela realiza parcerias pagas, onde divulga produtos e serviços diversos, portanto, trata-se de um perfil monetizado, ou seja, que gera uma renda em dinheiro para o trabalho que ela realiza.

Segundo relatos dela nos seus perfis, ela é de família muçulmana e seu pai, já falecido, era libanês. Mariam nasceu em São Paulo, viveu um tempo em Santa Catarina, após o casamento com Mahmoud, também de família muçulmana e palestina. Posteriormente, a família se mudou de volta para São Paulo, quando a influenciadora começou a crescer muito, em número de seguidores, nas redes.

⁷⁹ Informações retiradas das plataformas digitais e disponíveis para consulta nos perfis da influenciadora. Disponíveis em: https://www.youtube.com/@mariamchami_ e <https://www.instagram.com/mariamchami/>. Acesso em: 18 de junho de 2025.

Ela produz vídeos informativos e bem-humoradas com a intenção de desmistificar os preconceitos contra o Islã. Segundo a descrição que tem em seu canal no YouTube, ela se apresenta como “Uma muçulmana **mais** normal do que vc imagina, desmistificando vários assuntos de uma forma leve e bem humorada”(sic). Em seu canal no YouTube, ela fez uma série de vídeos mais longos que se intitula “Fala Sheikh”. Nesses vídeos, ela entrevista o Sheikh Jihad Hammadeh, liderança religiosa da comunidade muçulmana sunita no Brasil. Nessa série de vídeos, eles respondem e comentam perguntas dos seguidores de Mariam sobre a religião muçulmana, práticas religiosas, etc.

Figura 11 – *Print do short* (vídeo curto publicado no *YouTube*) “Como uma muçulmana é?”



Fonte: Canal YouTube Mariam Chami. *Print* realizado pela autora. Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/QSlzulbG94Q> Publicado em: 22 de janeiro de 2023. Acesso em: 18 de junho de 2025.

Figura 12 – *Print do short* (vídeo curto publicado *YouTube*) “Histórias de preconceito?”



Fonte: Canal YouTube Mariam Chami. *Print* realizado pela autora. Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/A7QUPmVI5Ro> Publicado em: 03 de setembro de 2023. Acesso em: 18 de junho de 2025.

Por sua projeção nas redes, Mariam já foi convidada para participar de vários *podcast* de alcances variados, saiu em notícias diversas e deu entrevistas em outras mídias, por exemplo, para jornais.⁸⁰

Figura 13 - Card de entrevista do programa do Canal Dia Tv.



Fonte: *Print* realizado pela autora. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SuHUYqISFpg> Acesso em: maio de 2025.

Figura 14 - Card do *podcast* Vênus Podcast.



⁸⁰Para mais informações sobre o assunto, consulte: Nicolau, Analice. CNN Nosso Mundo traz a empresária e influencer muçulmana Mariam Chami. **Jornal de Brasília**, 2021. Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/blogs-e-colunas/analice-nicolau/cnn-nosso-mundo-traz-a-empresaria-e-influencer-muculmana-mariam-chami/>. Acesso em: 18 jun. 2025.

Fonte: *Print* realizado pela autora. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=ZVuCnCW-acQ> Acesso em: maio de 2025

Figura 15 - Card do *Podcast* Inteligência Ltda.



Fonte: *Print* realizado pela autora. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=fdcY1BJujHI&t=0s> Acesso em: maio de 2025.

Figura 16 - Card do *podcast* Poddelas.



Fonte: *Print* realizado pela autora. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=E-G_WKRL7dQ Acesso em: maio de 2025.

De modo geral, pode-se afirmar que todos esses materiais apresentam um grande potencial didático, pois mostram uma mulher, brasileira, falando com naturalidade sobre suas práticas e vivências. Esse fato humaniza sua imagem perante os estudantes, os quais têm a oportunidade de perceber que os fiéis de uma religião diferente são pessoas normais, comuns, que vivem seu dia a dia e que embora tenham uma religião e alguns costumes diferentes,

também partilham com eles vivências e experiências. Além disso, seu conteúdo, após seleção adequada feita pelo professor ou professora, tem o potencial de ilustrar aspectos teóricos que os alunos veem nos materiais didáticos, por exemplo, como ocorre o Ramadan e qual a sua importância, como as cinco orações diárias são incorporadas no dia a dia dos fiéis, como o uso do véu é uma escolha individual de cada muçulmana, etc. Espera-se que eles consigam perceber que alguns estereótipos ou práticas consideradas violentas ou opressoras não se devem à religião, mas sim a um contexto político ou cultural específico.

3.1.4 Hyatt Omar (@hyattomar)

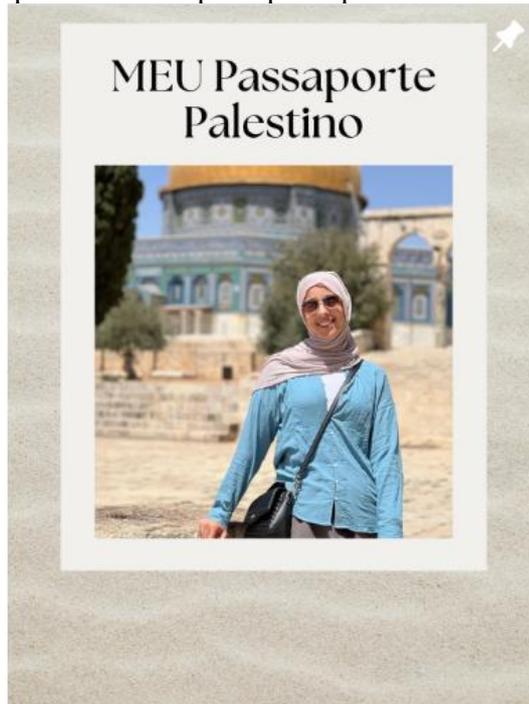
Hyatt Omar possui 195 mil seguidores em seu perfil no Instagram e mais de 600 publicações, ela se apresenta como “criadora de conteúdo digital”, possuindo um perfil pessoal na rede e apresenta-se como “Árabe, mas também brasileira (e muçulmana); desmistifico minha cultura/religião de forma autêntica e descontraída. Venha abrir sua mente”. Seu canal no YouTube ⁸¹ foi criado em 2020, possui 1,16 mil inscritos e seus vídeos possuem um alcance de mais de 8 mil visualizações. Ela possui pouco conteúdo postado no canal, concentrando suas atividades em outras redes sociais, como o Instagram.

Hyatt nasceu no Brasil e é de família palestina, pois os seus pais e a sua irmã mais velha nasceram na Palestina. Hoje, ela e a família moram no Canadá. Hyatt usa seu perfil para divulgar sua rotina, aspectos pessoais, como dicas de maquiagem, cabelo, etc., mostra conversas com os irmãos, com a mãe e também faz conteúdos sobre os palestinos, sua cultura, História e sobre a causa palestina, especialmente após o início dos conflitos entre Israel e *Hamas*, mas que tem afetado diretamente e violentamente a população palestina, especialmente na Faixa de Gaza. Um de seus conteúdos com grande número de curtidas, mais de 90 mil, é um vídeo chamado “Meu passaporte palestino”⁸², que retrata as dificuldades enfrentadas por palestinos para ingressarem em território sob o controle de Israel.

⁸¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/@hyattomar8118> . Acesso em: jun. de 2025.

⁸² Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CyWzNVCAv3Q/> . Acesso em: jun. de 2025.

Figura 17 - Card do post no “Meu passaporte palestino”. Instagram @hyattomar.



Fonte: *Print* realizado pela autora. Disponível em:

https://www.instagram.com/reel/CyWzNVCAv3Q/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA

Publicado em: 13 de out. de 2023. Acesso em: junho de 2025.

O post reúne quase 3 mil comentários e muitos são negativos, de ataques aos palestinos e à causa Palestina. Seu trabalho nas redes fez com que ela recebesse um convite da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a iniciativa “Arab Latinos”, realizada no âmbito do Programa do Sultão Bin Abdulaziz Al Saud para o fortalecimento da Língua Árabe na UNESCO e do Plano das Nações Unidas. Seu objetivo é aproximar comunidades e promover o diálogo intercultural entre países árabes e a América Latina por meio das comunidades de árabes e seus descendentes que vivem na Argentina, México, Chile, Colômbia e Brasil.⁸³

⁸³ Mais informações sobre a iniciativa podem ser consultadas em: <https://anba.com.br/unesco-lanca-no-brasil-o-projeto-arab-latinos/>. Acesso de 02 de ago. de 2025.

Figura 18 - *Post* publicado no Instagram @hyattomar.



Fonte: *Print* realizado pela autora. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Creko8-ox3/?utm_source=ig_web_copy_link. Publicado em: 25 de abril de 2023. Acesso em: junho de 2025

Escrever em palavras o sentimento de felicidade que eu estou sentindo não é algo que consiga fazer. A vida muitas vezes nos pega de surpresa e nos direciona em direções que não esperamos seguir ou chegar, e o evento de hoje é a prova disso. Nunca pensei que meu trabalho nas redes sociais faria eu alcançar tantas pessoas ao redor do mundo, que chegaria em delegações da UNESCO e me daria a oportunidade de conhecer embaixadores e pessoas com uma dedicação enorme para questões que eu tanto me interessava. Posto coisas nas minhas redes sociais sabendo que vai alcançar várias pessoas, mas muitas vezes nós seres humanos somos tolos por não sabermos a magnitude e proporção de nossas ações. Muitas vezes penso que as pessoas não ligam para o que eu posto ou que não é importante, tenho certa dificuldade em me dar mérito por minhas conquistas ou esforço, chegando a ficar se graça quando alguém me chama de inteligente por achar que talvez eles estejam enganados. Várias vezes já pensei em desistir ou parar esse trabalho e dedicação que tanto coloco nas minhas redes sociais, mas nunca fiquei tão orgulhosa de mim mesma por não ter desistido, então dessa vez eu preciso admitir isso e me parabenizar pela pessoa que sou e pela dedicação que coloco em tudo que faço. O evento de hoje foi uma experiência incrível e que eu jamais vou esquecer na minha vida. Hoje, 25 de abril de 2023, eu apresentei um evento na UNESCO da iniciativa "Arab Latinos", em Paris, a convite da delegação brasileira. Muitos me falam que esse é apenas o começo, então se esse for o caso, mal posso esperar para ver até onde vou chegar, mas sei que não vou estar sozinha. Obrigada por tudo.⁸⁴

Além dos conteúdos sobre a Palestina, Hyatt cria conteúdos sobre seu dia a dia, mostrando como é viver no Canadá, ser estudante de Psicologia, etc. Também cria conteúdos

⁸⁴ Legenda do post de Hyatt Omar. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Creko8-ox3/?utm_source=ig_web_copy_link Acesso em: jun. de 2025.

sobre suas vivências religiosas, explicando e mostrando situações de seu cotidiano no Ramadan, sua rotina de orações e como ela encaixa essas orações no seu cotidiano. Em suas publicações, tenta desconstruir a ideia de que a mulher muçulmana não tenha direitos, ou seja obrigada a determinadas condutas, por exemplo, no que diz respeito ao uso do véu. Sobre esse assunto, em suas postagens, Hyatt procura evidenciar que o uso do véu é uma obrigação religiosa, porém todas as mulheres possuem livre arbítrio. Inclusive, ela, em particular, escolhe não usar, sendo que, nas percepções dela, isso não a torna menos muçulmana.

Figura 19 - *Print* do *post* (vídeo) explicando e demonstrando o que são as abluções (purificação) antes das orações.



Fonte: *Print* realizado pela autora. Disponível em:

https://www.instagram.com/p/COG2nPmgDvW/?utm_source=ig_web_copy_link Publicado em 25 de abril de 2021. Acesso em: nov. de 2024

Ablução é o processo de purificação que nós muçulmanos precisamos para fazermos as nossas 5 rezas do dia. O primeiro passo é ter a intenção pura de fazê-la. É possível “emendar” a ablução? Sim. Caso você não “quebre” a ablução entre uma reza e outra, você não precisa a refazer. Coisas que quebram a ablução: fazer as necessidades, gases, sono pesado (durante a noite), sangramento e relação sexual. A ablução deve ser feita sempre com o mesmo processo e da maneira vista no vídeo (o mesmo que cortou a última parte onde lavo o pé esquerdo também). Cada processo é feito 3 vezes, porque é Sunnah (algo que o profeta fazia). Vocês sabiam o que é a ablução? Na religião ou crença de vocês, existe algum processo parecido? Me contem.⁸⁵

⁸⁵ Legenda do post sobre as abluções de Hyatt Omat. Disponível em: https://www.instagram.com/p/COG2nPmgDvW/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: jun. 2025.

Figura 20 - *Print* do *post* (vídeo) sobre o Ramadan, no estilo “maquia a fala”, típico das redes sociais.



Fonte: *Print* realizado pela autora. Disponível em:

https://www.instagram.com/p/CNlSp7sgnvh/?utm_source=ig_web_copy_link Publicado em 12 de abril de 2021.
Acesso em: novembro de 2024.

Conteúdos como os que foram apresentado acima, por exemplo, possuem um potencial didático, já que explicam aspectos e conceitos históricos ligados a religião e às práticas muçulmanas de modo corriqueiro, aproximando do cotidiano, mostrando que não é algo fora da realidade. Isso diminui o estranhamento e colabora para a desconstrução de preconceitos e estereótipos para com a religião e seus seguidores, desde que passe pela seleção e avaliação criteriosa do professor.

4. ISLÃ, MÍDIAS E SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

Ao longo desta pesquisa, vem se expondo e evidenciando a importância de debater a produção de conhecimento histórico nas redes sociais, bem como o papel que a historiografia tem sob as fontes nato digitais, a História Digital e a História do Tempo Presente. Durante o tempo em que essa pesquisa foi desenvolvida, ela foi constantemente atravessada por eventos históricos de grande magnitude, como conflitos armados, ataques terroristas, bombardeios, guerras, uma pandemia mundial, entre outros. Todos esses eventos refletiram nas redes sociais e na forma como a História Pública foi sendo constituída e moldada segundo as tendências e os discursos próprios dessas mídias.

No meio disso tudo, está o processo de ensino-aprendizagem de História. Ele convive cotidianamente com as representações que são elaboradas por crianças e adolescentes a partir daquilo que acessam e conhecem, o que faz com que os professores precisem criar estratégias para desenvolverem o trabalho docente, já que se entende que o processo de ensino-aprendizagem deve partir da realidade dos estudantes, das suas percepções e de seus conhecimentos prévios.

A partir desta compreensão, torna-se evidente que há sim conhecimento histórico produzido nas redes sociais que pode ser utilizado como ferramentas didáticas no ensino de História, DESDE QUE e SOMENTE SE o professor tenha condições de realizar um processo de curadoria do material e integrá-lo como parte de seu fazer pedagógico. O trabalho de curadoria pedagógica também parte da premissa de capacitar os alunos ao uso consciente e crítico das informações provenientes do meio digital.

A abordagem da pedagogia da curadoria mais especificamente dirigida ao contexto digital deve valorizar a capacitação de uma competência individual em torno da expressão, da comunidade e do valor. Os jovens precisam ser conscientizados sobre a responsabilidade que lhes cabe na internet. Cada clique em uma página, cada link compartilhado com um grupo, cada atualização de status ajuda a definir a qualidade e a diversidade de informações online e orientam como se constroem percursos e hábitos dos usuários, tanto dentro como fora do ambiente escolar. Dessa maneira, a chave para a pedagogia orientada para a curadoria consiste no fato de ela ser capaz de dotar os alunos da compreensão do que as tecnologias digitais fornecem e expõem e do que se pode delas extrair, além de como podemos usá-las para desenvolver os hábitos mais "saudáveis" de comunicação tanto na internet como fora dela. Esses são hábitos que devem ser tratados, discutidos e incorporados em práticas educacionais, já que cada vez mais nossas funções

sociais são conduzidas por plataformas e espaços mediados por tecnologias digitais. (GARCIA; CZESZAK, 2019 s/n).

Para tanto, parte-se do princípio de que o professor deve exercer um papel de curadoria para os materiais das redes sociais, aqueles potencialmente pedagógicos, mas isso só poderá ser feito se o docente tiver domínio sobre os conteúdos a serem trabalhados, então a base de formação dos professores deve ser sólida, para que a seleção de ferramentas e o trabalho didático também possam ser. Pensando nisso, a proposta de produto didático que compõe esta pesquisa constitui um curso de formação de professores, no qual são abordados temas como a História do Islã, conceitos ligados às práticas religiosas muçulmanas, as representações elaboradas no mundo Ocidental, bem como o uso das redes sociais no trabalho docente.

4.1 Construção do produto didático: O que ecoa da sala de aula?

Antes de montar o roteiro do curso de formação de professores, algumas estratégias didáticas foram elaboradas e testadas em sala de aula, junto a alunos de sétimo ano da educação básica, da rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Sul. As atividades foram desenvolvidas entre o segundo e o terceiro trimestre do ano de 2024, com três turmas, totalizando cerca de 75 alunos. As práticas foram inseridas na Unidade Temática de Idade Média, onde costuma ocorrer o estudo de diferentes espaços do período que vai do século V ao XV (América antes dos europeus, África antes dos europeus e Oriente Médio antes das Cruzadas). Somente depois de estudar esses temas foi possível trabalhar com uma nova unidade temática que é a formação do Mundo Moderno. Vale lembrar que começa a partir do fim do sistema feudal na Europa, do Renascimento Cultural e das Grandes Navegações. Os registros das experiências foram feitos através de um diário de campo mantido pela professora doutoranda. Neste diário, foram registradas as práticas desenvolvidas, a metodologia usada e sobretudo, a reação e as falas dos alunos perante o assunto abordado.

Nesta organização, nas aulas anteriores, os alunos foram apresentados aos conteúdos sobre os árabes e a origem do Islã através de aula expositiva dialogada com o uso de *slides*. Esse conteúdo sucedeu a matéria sobre os povos e reinos da África antiga, sendo que o assunto já havia aparecido junto aos conceitos sobre o processo de islamização do Norte da África, então os termos “Islã”, “Islamismo”, “islamização” e “muçulmano” já tinham aparecido no livro didático e em pesquisas solicitadas aos alunos, especialmente sobre o Reino de Mali. A apesar disso, foi possível perceber que os alunos repetiam essas palavras sem grandes reflexões

e/ou questionamentos. A discussão sobre a origem do Islã foi introduzida a partir do conteúdo que já havia sido trabalhado: a África antes da dominação europeia. Para isso, foram elaboradas cinco perguntas para que respondessem, pesquisando no livro ou na internet. Abaixo, é possível ver a lista com as perguntas:

1. Como o Islã se difundiu pelo Norte do continente africano?
2. Como o comércio transaariano contribuiu para esta difusão?
3. Quais povos e reinos da África antiga tinham como religião o Islã? Quais aspectos dessas práticas encontram-se preservados nos dias de hoje?
4. Quais regiões do continente fizeram parte do Império Árabe muçulmano?
5. Antes de iniciar os estudos sobre este assunto, você tinha algum conhecimento sobre o Islã? Comente quais.

Ao serem questionados se já tinham ouvido falar sobre “Islã”, “Islamismo”, “Islamização” e/ou “muçulmanos” antes das aulas de História, a maior parte dos alunos não soube responder, dizendo que não. Dois ou três alunos expressaram respostas que foram pesquisadas em casa, tais como: “é uma religião monoteísta fundada por ‘Maomé’”. Entretanto, não houve outras interações ou relações com assuntos diferentes, ao menos que isso tenha sido provocado pela professora. Na sequência das aulas, abordou-se a origem da civilização árabe, quem são os árabes hoje, o que é ser árabe e a influência da cultura árabe na cultura brasileira, apresentando o fato de que o império árabe-muçulmano ocupou a Península Ibérica durante o período da Idade Média.

Na sequência, foi abordado o que é ser muçulmano, mostrando algumas fotos de muçulmanos na atualidade, para fazer a distinção entre etnia e religião. Entre as imagens, eles reconheceram a Malala, pois fizeram um trabalho com a professora de Português sobre o livro dela no ano anterior. Em uma das turmas, um aluno questionou o motivo dela usar “o pano na cabeça”, então foi explicado que era por questões religiosas. Neste momento, um dos alunos perguntou se elas cobriam o rosto também, ao que um terceiro aluno respondeu que sim. Foi feita a intervenção, com a explicação de que existem várias formas de cobrir os cabelos, com diferentes tipos de véus, sendo que essas formas variadas dependiam da cultura do país, mas isso só seria estudado de forma mais detalhada mais à frente.

Após estudar a respeito dos povos árabes, a origem do Islã e a formação do Império árabe-muçulmano na Idade Média (mais especificamente entre os séculos VII ao XV), esses conteúdos foram retomados com os alunos a partir de conceitos históricos básicos sobre os temas em questão. Para isso, realizou-se uma exposição oral entre os significados e as diferenças dos seguintes conceitos: “árabe” e “muçulmano”.

Na sequência, os alunos foram convidados a expressar oralmente quais imagens ou percepções lhes vinham na mente quando ouviam essas palavras. Os termos elencados foram: “deserto”, “areia”, “camelos”, “barba” e “turbante”. Diferente de outras experiências semelhantes que foram realizadas com turmas em anos anteriores, as palavras: “terrorista”, “homem-bomba”, “explosões” e “atentados” não foram mencionados pelos alunos. Após essa atividade de exposição de ideias, foi colocado para os alunos, no aparelho de TV da sala ou no projetor de *slides*, um vídeo do canal do YouTube chamado *Fala, Fatuma!*, no qual aparecia na imagem de capa do vídeo uma jovem mulher com um *hijab*. Antes de iniciar o vídeo, apenas com a imagem na tela, um dos alunos, em uma das turmas, exclamou: “*Olha profe! A menina do TikTok!*” O comentário dele foi seguido por outras exclamações semelhantes, feitas por alunos que conheciam essa produtora de conteúdo para redes sociais.

Pode-se constatar que o contato dos alunos daquela turma com os conteúdos produzidos pela jovem na rede social indicada por eles, embora não tivesse o poder de aprofundar seus conhecimentos históricos sobre o assunto, contribuiu para que eles não tivessem um estranhamento tão grande com seus trajes, além de humanizá-la e aproximá-la deles. A jovem, assim como muitas outras que eles acompanham, produzia vídeos informativos, com os quais eles já tinham tido contato e haviam aprendido alguma coisa. O fato dela ser muçulmana, de origem árabe ou estar de véu, era só um detalhe. Um deles mencionou que tinha assistido a um vídeo no qual ela explicava que não era obrigada a usar o véu e que só usava por causa da sua fé.

No vídeo em questão, Fátima fala sobre oito estereótipos que ela já ouviu sobre os árabes. Um deles aborda a ideia de que todos os árabes são muçulmanos. Inicialmente, o objetivo de usar o vídeo como ferramenta didática era reforçar a ideia, já trabalhada com eles, de que os termos “árabe” e “muçulmano” não são sinônimos. Contudo, o reconhecimento feito por parte dos alunos abriu uma nova oportunidade de reflexões, ao se constatar que eles já chegavam para a aula com percepções moldadas pelo conteúdo das redes sociais e que, no espaço da aula de História, puderam teorizar e compreender a partir de embasamento histórico os termos, as expressões e as situações que não haviam entendido ou que tinham ficado com dúvidas ao consumir o conteúdo produzido pela *influencer*.

Figura 21 – *Print* da tela inicial do vídeo “Oito estereótipos de árabes” do canal no YouTube “Fala, Fatuma”



Fonte: *Print* realizado pela autora. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z1EDCleiqxk>. Publicado em: 20 de abr. de 2017. Acesso em set. de 2024.

Na aula seguinte, foi corrigida uma tarefa que solicitava que os alunos conceituassem alguns termos ligados a religião, como: Allah, Caaba e Hégira. Além disso, os alunos tinham que responder quem foi o profeta Mohammad e como ocorreu a revelação. Nesta atividade, retirada de um material didático, o nome do profeta vinha como “Maomé”, ao que foi feita a correção e explicação sobre o uso da nomenclatura correta: profeta Mohammad. Contudo, foi possível notar que para responderem as questões, os alunos fizeram uso da internet e não apenas do material oferecido no caderno. Por esse motivo, eles continuaram reproduzindo conceitos e ideias que já tinham sido corrigidos e explicados anteriormente, como “*Maomé*” para se referir ao profeta e “*Islamismo*” como sinônimo de Islã.

Durante a explicação sobre os conceitos, foi colocado para os alunos, de maneira expositiva, a forma como os muçulmanos acreditam que Deus se revelou ao profeta Mohammad, através do anjo Gabriel, ao que alguns alunos pareceram impressionados por ser o mesmo anjo de suas tradições religiosas. Além disso, foi abordado a crença de que a Caaba tinha sido construída por Abraão e seu filho Ismael. Nesse momento, alguns cochicharam que não sabiam que Abraão possuía outro filho além de Isaac.

Ao verem a imagem da Caaba em um *slide*, os alunos de uma das turmas questionaram se dava para entrar nela. O objetivo desta aula era trabalhar os pilares da religião. Para isso, foi disponibilizado um esquema explicativo construído a partir do produto didático desenvolvido durante o mestrado pela professora, e foi realizada a leitura coletiva, com pausas para

explicações. Em todas as turmas, os estudantes questionaram o que acontecia se a pessoas não quisessem obedecer, se elas não seguissem o que a religião pregava. Foi explicado para eles que assim como nem todo mundo segue todos os dogmas da sua religião, um muçulmano talvez também não siga, sendo que isso era uma questão da pessoa com a sua fé. A impressão era de que, em todas as turmas, os alunos esperavam castigos e punições para os “desvios” relacionados aos dogmas da fé muçulmana.

Ao falar sobre o terceiro pilar, o da caridade (Zakat), os educandos queriam saber sobre quem não tinha condições financeiras, então foi explicado que, nesse caso, ele não teria a obrigatoriedade de ajudar. Além disso, também foi dito que eles deviam levar em consideração que a caridade, para os muçulmanos, não era entendida apenas enquanto auxílio financeiro, mas como atos de ajuda e empatia para com o próximo.

O pilar das orações foi o que gerou mais mobilização nas turmas. Eles mostraram-se muito espantados com a quantidade de orações. Na verdade, pareciam alarmados, achando um exagero, perguntando se as pessoas eram obrigadas a fazer todas as orações e querendo saber o que levava uma pessoa a rezar tantas vezes. Foi colocado que existiam horários. Após explicar a questão dos horários, eles ficaram muito curiosos sobre o que aconteceria se eles não pudessem rezar naquela hora específica.

Foi comentado sobre os países de maioria muçulmana, que paravam nas horas da oração, que existia o chamado para a oração, etc. Isso também gerou muitos questionamentos e projeções hipotéticas, por exemplo: “e se a pessoa estiver no meio da rua e começar? Quando foi abordado o jejum no Ramadan, o assunto gerou uma nova onda de espantos, exclamações e surpresas. Os alunos se mostraram até indignados, com a dificuldade da tarefa e questionaram o que levava alguém a se submeter a isso.

A explicação de que isso era feito pela fé e pela crença não pareceu convencer. Para eles, essa razão não bastava, parecia algo que ninguém poderia fazer. Foi mencionado para os alunos que nas religiões cristãs também há obrigações e que as pessoas as fazem, por fé ou por tradição. De modo geral, os alunos tinham grande dificuldade em enxergar suas práticas religiosas como construções sociais. Para eles, seu padrão religioso é o “normal”, enquanto o diferente é sempre o outro e, por ser diferente, é estranho. Nesse momento, a professora tentou exemplificar a importância desse pilar religioso, ao comentar que nos esportes, isso costuma ser feito por atletas muçulmanos. Foi comentado, inclusive, que se a Olimpíada ou a Copa do Mundo ocorresse no Ramadan, atletas muçulmanos praticantes não se alimentariam ou beberiam água durante os jogos.

Esse exemplo gerou uma nova onda de comentários espantados e paralelos ao debate da aula, realizado em voz mais baixa, apenas entre os alunos, mas pode-se ouvir falas como: “*Ah, mas são desses países que não são bons nos esportes, não é times importantes!*”. Partindo dessa fala, fiz a intervenção de dizer que muitos atletas da seleção francesa eram muçulmanos, então um aluno perguntou: “*O Mbappé?*” Outro estudante disse: “*Não, o Mbappé é africano*” e um terceiro aluno respondeu: “*Não! Ele é francês!*” e ficaram nessa discussão.

Para eles, era algo muito estranho um atleta de uma grande seleção, que eles acompanham, ser desta religião e ter essas práticas que eles julgavam tão “estranhas”. Nesse momento, um dos alunos disse que o técnico deveria deixar os atletas muçulmanos de fora do jogo, pois eles iriam prejudicar o time no Ramadan. Essa fala exigiu a intervenção da professora, para que os alunos atentassem para o fato de que as pessoas não podem ser discriminadas por suas práticas religiosas, pelo contrário, tanto as pessoas, quanto as práticas religiosas devem ser respeitadas. Além disso, ficar fazendo esse tipo de comentário não era respeitoso. Eles foram provocados a se colocarem no lugar do outro, de forma empática. Para isso, foram desafiados a pensar em uma tradição religiosa que eles possuem, como regra inquebrável, e como eles se sentiriam se fossem prejudicados por isso. Novamente, foi possível notar a dificuldade que eles apresentam de verem suas práticas religiosas como não naturais, eles agem como se elas fossem intrínsecas à espécie humana, o que foi um grande complicador.

Por fim, falou-se sobre a peregrinação a Meca e surgiram dúvidas sobre se todo mundo poderia visitar. Como só muçulmanos podem entrar, eles indagaram como é feita a confirmação de que as pessoas são muçulmanas. Foi explicado que hoje em dia, assim como na Igreja Católica existe certidões de batismo e crisma, há certificados ou documentos que as Mesquitas expediam. Isso gerou nova onda de conversas paralelas, com alguns alunos comentando que as suas igrejas não fazem batizados, que o pastor só apresenta. Uma aluna contou que o pai havia casado na Igreja Católica e que ele tinha mentido para o padre que havia feito a celebração, mas que agora era de outra igreja e que havia casado com a mãe dela, e outros meninos comentando sobre o fato de estarem fazendo catequese de tarde.

Após esse momento de tumulto e distração, foi retomado o assunto que estava sendo trabalhado e foram apresentados alguns vídeos curtos retirados das redes sociais (*reels* ou *shorts*) que ilustravam os assuntos debatidos em aula. Assistiram aos vídeos do perfil @hyattomar sobre o Ramadan e o preparo para as orações diárias. Em uma das turmas, os alunos teceram comentários curiosos sobre o fato de a professora usar “*material do TikTok*” na aula, sem perceber que foi através desses materiais que eles puderam visualizar, no cotidiano

daquela moça, as práticas sobre as quais eles tinham lido e demonstrado tanto espanto. Admirada, uma das alunas perguntou: *“Como que ela fala português?”* Ao final da exibição, a turma foi convidada a refletir sobre o que eles tinham visto e pareceu que o estranhamento tinha diminuído, ao verem “alguém de verdade”, jovem, falando português, uma moça “comum”.

Depois disso, foi passado um terceiro vídeo (*reels*) sobre os pilares do Islã do perfil @mariamchami. Os alunos reclamaram que o vídeo estava muito veloz e ele foi reassistido pausadamente. Durante esse vídeo, a *influencer* usa o termo “dízimo”, para falar do Zakat. Em conversas paralelas, alguns alunos perguntavam: *“Na tua igreja precisa pagar o dízimo? Quanto que paga? Ah, mas é só uma vez por ano né?!”*. Por fim, foi assistido ao vídeo *“Por que rezamos cinco vezes?”*, do canal “Fala, Fatuma”, no YouTube. Muitas dúvidas que eles tinham levantado durante a aula foram respondidas através desse vídeo, no qual ela explicava o motivo deles rezarem cinco vezes por dia.

Algo que se destacou em todas as turmas foi um profundo estranhamento sobre rezar cinco vezes ao dia e sobre o jejum no Ramadan. Em uma das turmas, enquanto assistiam ao vídeo, os alunos fizeram brincadeiras a respeito da pronúncia das palavras em árabe. Acharam engraçado o movimento das orações. Ao ver a imagem da Malala, também questionaram por que ela usava aquele “pano na cabeça”. As explicações dadas na sequência, de que o uso do véu cobrindo os cabelos fazia parte dos preceitos religiosos, mas que a forma de usar esse véu variava de acordo com o país e com a cultura, foram seguidas de dúvidas sobre a ocorrência de punições para quem não usasse.

Um dos alunos disse que viu uma cena, na Copa do Mundo de Futebol Feminino, em que uma jogadora *“perdia aquele pano da cabeça”* e que outras jogadoras a protegeram para que ela recolocasse. Ele queria saber o que levou as outras jogadoras a terem aquela atitude e porque a jogadora que usava o véu se preocupou em esconder o cabelo. Também queria saber se ela seria castigada pelo que aconteceu. Ao aluno, foi explicado que o uso do véu faz parte da fé da mulher muçulmana e que a moça teve aquela reação, pois isso faz parte da fé dela. Além disso, as jogadoras que a ajudaram tiveram essa reação por empatia, por entender que ela precisava de ajuda. Eles continuavam insatisfeitos com essa explicação, o que exigiu o uso da seguinte analogia: *“Vamos imaginar que a jogadora fosse católica e que o escapulário dela houvesse caído em campo. Se ela pedisse ajuda das outras jogadoras para encontrar, seria estranho ela se preocupar em recuperar o objeto que ela considera sagrado? Ou seria estranho as outras jogadoras ajudarem?”* A partir desta reflexão, a incompreensão diminuiu um pouco.

A ideia de castigo ou de violências estarem envolvidos na não prática de preceitos religiosos por muçulmanos permeava o imaginário dos estudantes, reafirmando as construções Orientalistas a que a sociedade brasileira vem sendo submetida historicamente. Em uma das turmas, os alunos pediram exemplos de países de maioria muçulmana. Quando a Arábia Saudita foi mencionada, imediatamente foi referenciado que “era o país do time do Neymar”.

Ao longo de todas as aulas, nos assuntos que envolviam as características da religião, os pilares de fé e as práticas religiosas sempre era possível notar o ar de espanto e estranheza, por parte dos alunos, sendo necessário lembrá-los de que, vista de fora, toda prática cultural e religiosa pode parecer estranha para quem não a prática. Ademais, como as pessoas estão inseridas na cultura, acabam naturalizando coisas como “normais”, mas que são culturais e religiosas. Foi usado como exemplo a tradição religiosa cristã Ocidental de não comer carne vermelha na Sexta-Feira Santa. Com base nisso, foi questionado como os estudantes se sentiriam ao serem taxados como “estranhos” pelo fato de terem um único dia de proibição de comer algo em específico.

Na sequência das aulas sobre esta temática, foram trabalhadas algumas práticas dos muçulmanos e seus espaços sagrados. Para tanto, utilizou-se o vídeo “Tour pela Mesquita do Brás”⁸⁶, do canal “Fala, Fatuma” e o vídeo “Visitando a grande Mesquita de Meca”⁸⁷, do canal “Vida nas Arábias”. Em uma das turmas ocorreu um diálogo interessante: ao assistirem aos vídeos, um aluno comentou sobre a trilha sonora, constituída por músicas (súplicas e orações) em árabe: “*Essa música parece de um ritual!*”. Imediatamente, outra aluna respondeu: “*É o que deve parecer os nossos louvores para eles!*”. Após esse diálogo, os alunos questionaram a professora sobre o que estava sendo dito. Ao descobrirem que eram orações que, em sua maioria, falavam das qualidades de Deus, que ele era misericordioso, grandioso, etc., eles ficaram impressionados e se permitiram apreciar um pouco delas.

No vídeo do canal “Vida nas Arábias”, a produtora de conteúdo, que se identifica como Iris Cajé,⁸⁸ aparece usando um Nikab⁸⁹. Não tardou até que os alunos questionassem sobre o

⁸⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jRujh4ZXh08> Publicado em dezembro de 2016. Acesso em: 14 jul. 2025.

⁸⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=riYFZXEvqII> Publicado em janeiro de 2019. Acesso em: 14 jul. 2025.

⁸⁸ O canal “Vida nas Arábias” é produzido por Iris Cajé, uma brasileira, muçulmana, que vive na Arábia Saudita. Ela também possui um perfil no Instagram e compartilha aspectos do seu cotidiano, de suas práticas religiosas e da sua experiência de viver na Arábia Saudita. Neste momento, optou-se por não analisar seus perfis, embora, seus conteúdos possam ser utilizados, assim como aqueles aqui já analisadas.

⁸⁹ Veu que cobre o rosto, os ombros, o pescoço, o colo, os braços e se estende até a cintura, deixando de fora apenas a região dos olhos. Geralmente preto. Para maiores informações sobre trajes religiosos no Islã, consultar: COSTA, Jéssica Pereira da. **O islã, os muçulmanos e seus conceitos**: vocabulário de conceitos para o estudo do Islã e dos muçulmanos. Caxias do Sul: EDUCS, 2020. Disponível em: <https://www.uces.br/educs/livro/o-islã-os->

calor. De modo geral, achavam estranho usar tanta roupa, então foi necessário explicar sobre os trajes tradicionais da Arábia Saudita e sobre as questões e os hábitos dos povos do deserto, por exemplo, o costume de cobrir o corpo para não terem queimaduras solares. Também foi solicitado que reparassem nas diferentes pessoas que apareciam no vídeo, diferentes trajes, véus, tipos de roupas masculinas e femininas. É necessário ampla intervenção do professor para que os alunos observem os detalhes apresentados nos vídeos. Por si só, eles não analisam ou identificam características da temática de estudo. Em geral, ficam presos a outras informações, principalmente nas que podem render alguma piada.

No total, foram trabalhadas 8 aulas com este conteúdo, no qual abordou-se a origem histórica do Islã, os pilares da fé, algumas práticas religiosas, a unificação de Península Arábica sob o comando do Profeta Muhammad, a formação do Império árabe-muçulmano, sua expansão e os contatos com os povos do Norte da África e da Península Ibérica. Também se estudou sobre a diferença entre árabes e muçulmanos, bem como de Islã e Islamismo e se explorou a ideia de que o Islã não é homogêneo, existindo práticas que variam de comunidade para comunidade.

As estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem foram diversificadas, os alunos foram instigados a partir da metodologia “tempestade de ideias” e tiveram que expor o que sabiam sobre o assunto, foram trabalhadas aulas expositivas dialogadas, onde foram realizadas análises de vídeos e imagens, leitura coletiva de materiais teóricos e atividades colaborativas. Também foram utilizados materiais selecionados de diferentes redes sociais, como *reels* (vídeos curtos do Instagram), vídeos do YouTube e um material em formato de Post sobre o Ramadan.

Ao longo das aulas, o que ficou evidente foi o estranhamento e as visões estereotipadas que os alunos têm para com o Islã e os muçulmanos, além do distanciamento com o qual observam essas temáticas, como se elas estivessem muito distantes da realidade da sociedade brasileira. Essa postura dos estudantes exige que o professor apresente um bom domínio do conteúdo, para que, quando necessário, possa realizar as intervenções, elucidar as dúvidas, evidenciar os preconceitos e os estereótipos apresentados pelos alunos, selecionar o material adequado a ser trabalhado em sala de aula, de modo que sejam criadas as condições necessárias para que o aluno consiga, de fato, assimilar os conteúdos e, assim, estabelecer o processo de ensino-aprendizagem.

[muculmanos-e-seus-conceitos-vocabulario-de-conceitos-para-o-estudo-do-islã-e-dos-muculmanos/](#) Acesso em: 14 ago. 2022.

Sozinho, o uso de conteúdos oriundos das redes sociais não garante a aprendizagem, o fim dos estereótipos e preconceitos nem elimina a chacota dos alunos. É preciso entender que o papel do professor como mediador neste espaço onde múltiplos olhares, saberes e vivências se cruzam é primordial. Todavia, ao fazer uso de conteúdos das redes sociais, foi possível perceber que os muçulmanos “ganharam rostos” para os alunos, se “tornaram pessoas reais”, não uma ideia distante, algo impossível ou alguém não personificado. Ao verem e ouvirem jovens muçulmanas falando a língua deles, tendo coisas em comum com eles e falando com naturalidade sobre suas práticas religiosas e suas vivências, o conteúdo foi humanizado. Esse fato mostra que embora as práticas muçulmanas não sejam comuns no dia a dia desses estudantes, não há nada de anormal nelas. A partir desse diálogo entre professores e alunos, é possível pensar numa formação que promova o respeito e a tolerância religiosa, quer seja para com os muçulmanos, quer seja para com outras religiões.

As experiências aqui relatadas foram retiradas do diário de campo construído e alimentado no final de cada aula, com cada uma das três turmas, mas essas experiências não diferem de situações que fizeram parte do fazer pedagógico da autora, desde que teve seu ingresso no magistério público do Rio Grande do Sul, em 2014. As mídias e fontes de informações dos alunos podem ter se alterado, mas os estereótipos e o estranhamento permanecem os mesmos, com o agravante de que o algoritmo das plataformas donas das redes sociais seleciona os conteúdos e direciona as crianças e adolescentes para “bolhas” de tópicos, temas e ideias repetidos, sem apresentá-los a novas perspectivas.

Nos seus espaços de interação e socialização, crianças e adolescentes costumam buscar informações sobre o que acontece no mundo. Ecos da História do Tempo Presente, como bombardeios, guerras e disputas políticas surgem nas suas *timelines* e desaparecem quase que instantaneamente, mas antes de sumirem, constroem algum tipo de saber para aquele jovem. Por isso, não basta selecionar ou criar materiais e estratégias de ensino, se o docente não tiver domínio sobre o conteúdo a ser trabalhado. Sozinha, a metodologia não “dá aula”, toda e qualquer metodologia ou técnica é um instrumento de aprendizagem que precisa ser gerenciado pelo professor. Em razão disso, o produto didático criado a partir da pesquisa desta tese é um curso de formação de professores e futuros professores sobre a História do Islã e dos muçulmanos.

4.2 Momentos de construção do produto e testagem: O curso de formação de professores para alunos da licenciatura em História no formato semipresencial

No caminho percorrido na elaboração desta tese, tem sido demonstrado o potencial didático que os conteúdos produzidos nas redes sociais possuem para o trabalho nas aulas de História, ao mesmo tempo que se identificou a construção de representações sobre o Islã e os muçulmanos realizada principalmente por essas mídias, embora não somente por elas. Então se sentiu a necessidade de problematizar essas representações no espaço das aulas. Assumindo essa premissa, a elaboração do produto didático, fruto da pesquisa dessa tese, aderiu ao princípio de que o docente possui um papel fundamental nestas relações de ensino-aprendizagem. Cabe a ele a adequada seleção de materiais e as estratégias que adotará para a sua incorporação em sala de aula. É o docente que criará as condições necessárias para que os estudantes atinjam os objetivos de aprendizagem propostos, seja pelo próprio docente ou pela BNCC.

Sendo assim, torna-se importante que o docente possua uma formação sólida e esteja qualificado a fazer esta análise e seleção de estratégias e materiais didáticos, ao mesmo tempo que consiga trabalhar a partir dos pressupostos que os alunos já possuem. Dessa maneira, surgiu a ideia de propor um curso de formação continuada para professores de História. Com a preocupação de incluir também o futuro professor de História, ou seja, o aluno da Licenciatura que nem sempre tem em sua grade curricular a oportunidade de se aprofundar na História do Islã e sente a necessidade de uma maior formação a respeito da temática. Assim sendo, o primeiro esqueleto do curso foi pensado para atender tanto a profissionais que já estavam em atuação (a fim de ser oferecido para as secretarias de educação como formação continuada), quanto para futuros profissionais (sendo ofertado na graduação em História).

A primeira versão do curso foi concebida com três momentos de cerca de quatro horas-aulas, totalizando cerca de 12 horas de curso, divididos em um momento presencial, um momento remoto assíncrono e um momento remoto síncrono⁹⁰. Na primeira aula, propunha-se inicialmente um estudo da BNCC e do RCG (Referencial Curricular Gaúcho)⁹¹ de História, a

⁹⁰ No modelo de Educação à distância (EAD) síncrono, professor e alunos dividem o mesmo momento da aula, embora de forma virtual. No modelo assíncrono, o professor prepara o conteúdo previamente e o aluno acessa conforme a sua organização, autonomia e disponibilidade. No modelo remoto, existe a utilização de ferramentas, aplicativos ou ambientes virtuais para que os alunos tenham acesso às aulas, síncronas ou assíncronas, sem que haja a necessidade de um ambiente físico para os encontros.

⁹¹ Documento oficial do estado do Rio Grande do Sul com a função de guiar a construção do currículo das escolas gaúchas, incluindo áreas de conhecimento, competências e habilidades, alinhado à BNCC e às particularidades do

fim de constatar que, embora o conteúdo de História do Islã e dos muçulmanos não esteja mais contemplado nos referenciais curriculares, ele é necessário para a compreensão de objetos de conhecimento e habilidades exigidos por esses documentos.

Figura 22 - Recorte do material trabalhado na primeira aula do curso de formação de professores – Capa de apresentação do curso.



Fonte: elaborado pela autora.

Figura 23 - Recorte do material trabalhado na primeira aula do curso de formação de professores – Proposição dos objetos de conhecimento e as habilidades da BNCC que podem ser contemplados e trabalhados a partir da História do Islã e dos muçulmanos.

HISTÓRIA – 7º ANO			RCG
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	(EF07HI01) Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. (EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.	(EF07HI03RS-1) Conhecer e listar a diversidade dos povos africanos e americanos, com suas principais características, antes da chegada dos europeus a esses continentes no período das navegações.
	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial	(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas. (EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.	
Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo Renascimentos artísticos e culturais Reformas religiosas: a cristandade fragmentada	(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América. (EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.	(EF07HI03RS-3) Identificar o desenvolvimento sociocultural e a religiosidade dos africanos e americanos.
	As descobertas científicas e a expansão marítima	(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.	(EF07HI14RS-1) Analisar as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas, examinando suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa	(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. (EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações americanas e identificar as formas de resistência.	
	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. (EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos. (EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).	
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa	(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico. (EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.	
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contra-ponto Oriental	(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval. (EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.	
	As lógicas internas das sociedades africanas As formas de organização das sociedades americanas A escravidão moderna e o tráfico de escravizados	(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.	
	A emergência do capitalismo		

Fonte: BRASIL (2018); RIO GRANDE DO SUL (2018).

Figura 24 - Recorte do material trabalhado na primeira aula do curso de formação de professores – Proposição dos objetos de conhecimento e as habilidades da BNCC que podem ser contemplados e trabalhados a partir da História do Islã e dos muçulmanos.

HISTÓRIA – 9º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
A história recente	A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba	(EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.
	As experiências ditatoriais na América Latina	(EF09HI29) Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras. (EF09HI30) Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.
	Os processos de descolonização na África e na Ásia	(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.
	O fim da Guerra Fria e o processo de globalização Políticas econômicas na América Latina	(EF09HI32) Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais. (EF09HI33) Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação. (EF09HI34) Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.
	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional	(EF09HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas. (EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

Fonte: BRASIL (2018); RIO GRANDE DO SUL (2018)

Figura 25 - Recorte do material trabalhado na primeira aula do curso de formação de professores – Proposição dos objetos de conhecimento e as habilidades da BNCC que podem ser contemplados e trabalhados a partir da História do Islã e dos muçulmanos com questões para mobilizar o debate.

RCG - 9º ano

(EF09HI35RS-1) Identificar os movimentos terroristas mundiais, relacionando o aumento da violência em certas áreas do Globo como uma manifestação das mudanças geopolíticas regionais, surgimento de ideais de intolerância religiosa e manifestação de poder de grupos armados.

(EF09HI35RS-5) Analisar criticamente como os grupos terroristas se fazem valer das redes sociais para difundir seus discursos de ódio e recrutar jovens para suas milícias.

(EF09HI35RS-2) Compreender e desvincular a religião muçulmana das ações terroristas, reconhecendo que o fundamentalismo não é parte unicamente do islamismo.

(EF09HI35RS-3) Pesquisar e analisar as organizações fundamentalistas mais atuantes no século XXI, como o Taliban, a Al Qaeda, o ISIS, o Boko Haram e o Hamas, para identificar sua origem, objetivos e ações.

(EF09HI35RS-4) Identificar a relação entre essas organizações terroristas e o processo de globalização.

Tudo isso, sem saber:

- que é o Islã?
- que é Islamismo?
- que é ser muçulmano? Quem são os muçulmanos?
- Qual a diferença entre árabe e muçulmano?
- que é Oriente Médio? (construção eurocêntrica)

Fonte: RIO GRANDE DO SUL (2018). Recortes e seleções feitos pela autora (2024).

Na sequência do conteúdo do curso, foram trabalhadas representações sobre o Islã e os muçulmanos construídas cultural e historicamente no Ocidente, analisaram-se os estudos de

Edward Said na perspectiva do Orientalismo e realizou-se uma exposição dialogada sobre a origem histórica do Islã, como ocorreu a divisão em diferentes vertentes ao longo de sua História e como os fatores geográficos, políticos e culturais contribuíram para as diferenças existentes entre comunidade muçulmanas mundo a fora, bem como conceitos religiosos fundamentais, como os pilares de fé e as práticas mais comuns identificadas nas comunidades muçulmanas. Neste momento, foi apresentado e sugerido como recurso didático o “Vocabulário de conceitos para o estudo da História do Islã e muçulmanos”, produto didático proveniente da pesquisa de mestrado.

Na segunda aula, pensada para a modalidade assíncrona, os alunos teriam acesso a uma extensa seleção de mídias sociais, ou seja, uma seleção de materiais com potencial didático de diferentes redes sociais analisadas nesta tese. A ideia era que os cursistas acessassem todos ou pelo menos uma parte destes materiais, selecionassem 3 ou 4 e pensassem em como poderiam usá-los em uma de suas aulas ou futuras aulas. Essas percepções seriam debatidas na aula seguinte, que seria realizada por meio de um encontro síncrono, via Google Meet.

Além deste debate, no terceiro encontro do curso, retomou-se a expansão histórica do Islã e o surgimento de variadas vertentes dentro da religião, as diferentes formas de como o Islã se expandiu ao longo dos séculos e as diferenças culturais e de práticas religiosas que isso gerou no interior de diferentes comunidades, focando especialmente no Islã na África e suas variações.

Figura 26 - Recorte do material trabalhado na terceira aula do curso de formação de professores – A África muçulmana;



Fonte: Autoria da fotografia não identificada.

Figura 27 - Recorte do material trabalhado na terceira aula do curso de formação de professores – A chegada do Islã no Norte da África;

O Islã no Norte da África

- *“O advento do domínio árabe trouxe não só uma nova religião e uma nova linguagem para o norte da África, mas uma nova ordem social e um novo código de leis. Árabes muçulmanos eram zelosos na defesa dos princípios do Corão (...) Complementando o Corão havia o hadith, uma coleção de ditos e ações atribuídas ao [profeta] Mohammad. Juntos, os dois definiam toda uma gama de práticas religiosas, rituais e éticas.” (MEREDITH, 2017, p. 81)*
- Muitas conversões, para evitar o pagamento de impostos convivendo com práticas e crenças “pagãs”. Os imãs da época alertavam as autoridades muçulmanas da necessidade da criação de centros administrativos com Mesquitas e escolas para impedir isso.

Fonte: Material didático produzido pela autora (2024).

Figura 28 - Recorte do material trabalhado na terceira aula do curso de formação de professores – As particularidades dos reinos do Sahel e das práticas muçulmanas desenvolvidas na região

Particularidades dos reinos do Sahel

- *“As estradas transaarianas também se tornaram um canal para a difusão do Islã em toda a África ocidental. O Islã foi considerado não apenas uma religião, mas um veículo de alfabetização e conhecimento cosmopolita. (...) O Islã tronou-se a religião das cortes, usado por governantes locais para aumentar seu poder e legitimidade. Tornar-se muçulmano no oeste da África não envolvia completa “submissão” à nova fé; adotava-se o Islã mais como uma extensão do repertório espiritual já existente. Divindades, rituais e festividades tradicionais permanecerem uma características central da vida pública.” (MEREDITH, 2017, p. 93)*

Fonte: Material didático produzido pela autora (2024).

Neste modelo, o produto foi testado com duas turmas de alunos da licenciatura em História da Universidade de Caxias do Sul, no segundo semestre de 2024. As aulas do curso

ocorreram durante as disciplinas de Estágio docente obrigatório e tiveram a participação de dez licenciandos.

Figura 29 - Foto da validação do produto didático. Primeira aula. Novembro de 2024.



Fonte: Acervo da autora (2024).

Um dos retornos que se obteve dos participantes do curso foi realizado por um estudante que estava realizando seu estágio com uma turma de 8º ano do ensino fundamental, na cidade de Bento Gonçalves/RS, e relatou o seguinte através de mensagem de texto, transcrita a seguir:

Aproveitei o curso que tivemos na última aula e expandi o assunto do Islã quando falei sobre a revolta dos Malês. Tinha um aluno que é muçulmano, então ele pode contribuir bem. Ele é imigrante do Senegal mesmo, acho que eles vieram pra cá quando ele era bem novo ainda. Ele sabe bastante sobre o país dele, várias vezes nas aulas ele trouxe exemplos de como funciona o governo de lá e a situação política do (sic) lá também. Já que o Senegal foi colonizado pela França, ele sabe bastante de história Francesa, o que achei interessante.⁹²

A unidade temática que o licenciando em questão estava trabalhando era História do Brasil Império e isso demonstra, que mesmo quando o conteúdo não está diretamente ligado a História do Islã, ele acaba aparecendo na sala de aula. A experiência de testagem do curso, no

⁹² Relato enviado por um dos estudantes de licenciatura em História após a participação da primeira testagem do curso.

formato apresentado anteriormente, foi positiva, tendo em vista que os alunos do curso de licenciatura em História relataram que acharam as estratégias e reflexões apresentadas no curso boas bases para a experiência de trabalho docente que estavam realizando em seus estágios supervisionados.

Contudo, ao realizar a análise do modelo adotado, observou-se que ele dependia de um elemento: a presença pessoal (de forma presencial ou remota síncrona) da autora/professora para que pudesse ser realizado, não havendo como reproduzi-lo sem isso. Esse fato dificulta e restringe seu alcance didático. Partindo dessa preocupação, iniciou-se o processo de reelaboração do produto.

4.3 Momentos de elaboração e testagem: O curso de formação de professores no formato EAD

Com o pressuposto de que o curso de formação precisaria ficar disponível através do site do Programa de Pós-graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, com livre acesso aos usuários, ele precisaria ser pensado em um modelo que permitisse seu acesso virtual. Nessa premissa, foram testados alguns formatos digitais. Inicialmente, pensou-se em algo que o professor/estudante fizesse o *download* e executasse no seu aparelho, como uma espécie de arquivo ou *software*.

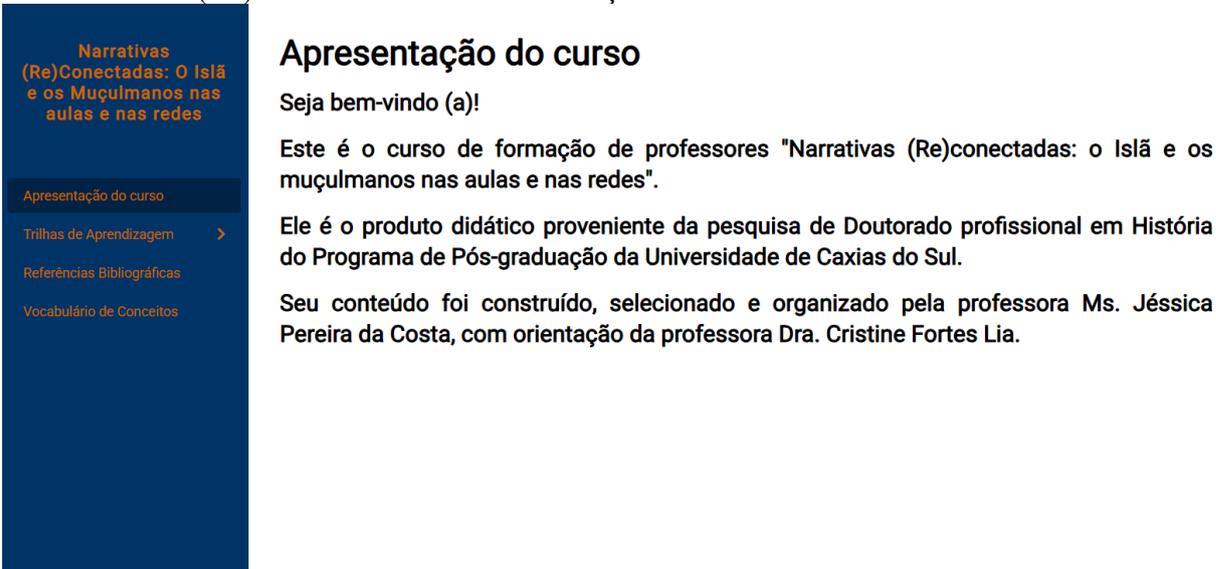
Por fim, chegou-se à conclusão de que a melhor estrutura seria a criação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), através da elaboração de uma espécie de curso no modelo *e-learning*, modalidade de ensino oferecido totalmente à distância, realizado através do computador ou *smartphone* a partir da criação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem e da elaboração de trilhas de aprendizagem. O professor/estudante que busca o conteúdo dessas trilhas é capaz de realizá-lo de forma autônoma, guiado pelas indicações disponíveis ao longo do material. Assim, o material é gerenciado e executado a partir das condições e características de estudo da pessoa que realiza o acesso.

A criação do *e-learning* ocorre por meio do *Sharable Content Object Reference Model (SCORM)*, que são um conjunto de padrões e elementos específico para a elaboração de *e-learning* na *Web*, sendo disponibilizados através de um arquivo *HyperText Markup Language (HTML)*. Então, ele pode ser hospedado em um site e ficar disponível através de uma *Uniform Resource Locator (URL)*, traduzido como localizador uniforme de recursos, ele se refere ao

endereço virtual onde se encontra algum recurso digital. A URL do curso é <https://jpcosta1.github.io/Narrativas/> e está disponível virtualmente.

O conteúdo do curso foi reelaborado para, além de trabalhar com a História do Islã, também inserir as redes sociais e seus conteúdos, as mídias sociais, como estratégias e possibilidades didáticas ao longo do próprio curso. O nome escolhido para ele foi “Narrativas (Re)Conectadas: O Islã e os muçulmanos nas aulas e nas redes”, em referência ao conjunto de assuntos que ele se propõe a trabalhar. O curso foi dividido em três trilhas de aprendizagem. As duas primeiras contavam com três partes cada e a última apresentava duas partes. Na parte esquerda da tela é possível observar e acessar o menu do curso para navegar através dele. Esse menu permite avançar e voltar, e registra o progresso de acesso dos conteúdos do curso. Além de disponibilizar o acesso a apresentação do curso e as trilhas, o menu também garante o acesso às referências bibliográficas usadas para sua elaboração e a um material didático.

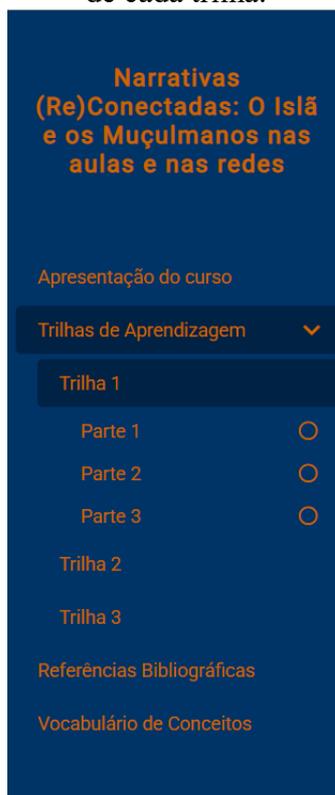
Figura 30 - *Print* da página de apresentação do curso de formação de professores “Narrativas (Re)Conectadas: O Islã e os muçulmanos nas aulas e nas redes”.



The image shows a screenshot of a course presentation page. On the left is a dark blue sidebar menu with the following items: 'Narrativas (Re)Conectadas: O Islã e os Muçulmanos nas aulas e nas redes' (highlighted in orange), 'Apresentação do curso' (highlighted in white), 'Trilhas de Aprendizagem' (with a right arrow), 'Referências Bibliográficas', and 'Vocabulário de Conceitos'. The main content area has a white background and is titled 'Apresentação do curso'. It contains the following text: 'Seja bem-vindo (a)!', 'Este é o curso de formação de professores "Narrativas (Re)conectadas: o Islã e os muçulmanos nas aulas e nas redes".', 'Ele é o produto didático proveniente da pesquisa de Doutorado profissional em História do Programa de Pós-graduação da Universidade de Caxias do Sul.', and 'Seu conteúdo foi construído, selecionado e organizado pela professora Ms. Jéssica Pereira da Costa, com orientação da professora Dra. Cristine Fortes Lia.'

Fonte: Elaborado pela autora (2025). Disponível em: <https://jpcosta1.github.io/Narrativas/> Acesso em: julho de 2025.

Figura 31 - *Print* do menu do curso de formação de professores “Narrativas (Re)Conectadas: O Islã e os muçulmanos nas aulas e nas redes”. Destaque para a estrutura de acesso às partes de cada trilha.



Fonte: Elaborado pela autora (2025). Disponível em: <https://jpcosta1.github.io/Narrativas/> Acesso em: julho de 2025.

Na primeira trilha de aprendizagem, buscou-se refletir e debater sobre as representações construídas no Ocidente acerca do Islã e dos muçulmanos, com uma atenção especial a forma como as redes sociais e seus conteúdos agem, de modo a influenciar essas representações. Também se abordou a relação histórica que o Ocidente e o Oriente têm, por meio da perspectiva do Orientalismo, uma vez que foi proposto um aprofundamento dos estudos para entender que as terminologias são construções políticas e culturais e não apenas um fatalismo geográfico. Por fim, propôs-se a discussão dos impactos dessas ideias para a manutenção e/ou aumento da islamofobia no mundo atual.

Na segunda trilha de aprendizagem desta formação de professores, foram trabalhados o Islã e os muçulmanos. Sua origem histórica, os cinco pilares da fé, as práticas religiosas, as correntes existentes dentro da religião e as diferenças que podem existir em comunidades muçulmanas provenientes de regiões distintas do mundo. Além disso, foi sugerido conhecer um pouco mais sobre um material didático que traz uma série de conceitos históricos para o estudo da História dessa religião e de seus fiéis. Este material didático é o *e-book* “**O islã, os muçulmanos e seus conceitos**: vocabulário de conceitos para o estudo do Islã e dos

muçulmanos”, ampliando os usos didáticos do produto que foi criado no mestrado pela autora, de forma que ambas as pesquisas e seus produtos estão em convergência.

Na terceira e última trilha de aprendizagem deste curso, foi analisado de que forma as redes sociais se estabelecem como documentos históricos do Tempo Presente, chegando a atuar, em certas situações, como iniciativas de História Pública e representando poderosas ferramentas pedagógicas para o fazer docente. Na página que antecede as trilhas de aprendizagem e o início do conteúdo do curso, encontram-se as orientações reproduzidas a seguir:

As trilhas de aprendizagem são um caminho flexível e personalizado para adquirir conhecimento. Em um curso SCORM como "Narrativas (Re)Conectadas: O Islã e os Muçulmanos nas aulas e nas redes", elas funcionam como roteiros que permitem a você, educador ou futuro educador, explorar o conteúdo no seu próprio ritmo e de acordo com seus interesses específicos. **O que são trilhas de aprendizagem?** Imagine que o conhecimento sobre o Islã e os muçulmanos é uma vasta paisagem. As trilhas de aprendizagem são como caminhos pré-determinados que o guiam por essa paisagem, mas com a liberdade de desviar, para explorar as áreas que mais lhe chamam a atenção. Em vez de um curso linear e rígido, onde todos seguem a mesma ordem, as trilhas oferecem diferentes percursos, cada um focado em um aspecto ou nível de aprofundamento distinto. **Como as trilhas se aplicam ao curso "Narrativas (Re)Conectadas"?** Este curso SCORM, desenvolvido a partir de um produto educacional do Doutorado Profissional em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), terá suas trilhas de aprendizagem projetadas para atender às necessidades de educadores e futuros educadores. Ele busca oferecer ferramentas e estratégias para abordar o tema em sala de aula, desde uma introdução geral ao Islã e aos muçulmanos até o combate à desinformação nas redes. Na **Trilha I**, vamos mergulhar nas representações do Islã e dos muçulmanos no Ocidente, com foco especial em como as redes sociais moldam e influenciam essas percepções. Analisaremos a relação histórica entre Ocidente e Oriente sob a perspectiva do Orientalismo, entendendo essas terminologias como construções políticas e culturais, e não meros acidentes geográficos. Por fim, discutiremos os impactos dessas ideias na islamofobia. Na **Trilha II**, você vai aprofundar seus conhecimentos sobre o Islã e os muçulmanos, explorando suas origens históricas, os cinco pilares da fé, as práticas religiosas e as diversas correntes existentes. Também abordaremos as diferenças culturais entre comunidades muçulmanas de distintas regiões do mundo. Para enriquecer ainda mais sua prática docente, apresentaremos um material didático valioso para o estudo da história dessa religião. Na **Trilha III**, a etapa final da sua formação, vamos analisar como as redes sociais se estabelecem como documentos históricos no Tempo Presente. Você verá como elas podem funcionar como iniciativas de História Pública e se tornar poderosas ferramentas pedagógicas para sua atuação como professor(a). Prepare-se para uma experiência de aprendizado enriquecedora, que te dará subsídios para desconstruir preconceitos e abordar o tema em sala de aula de forma mais completa e inclusiva. **Vamos começar essa jornada?**⁹³

⁹³ Texto da página de apresentação do curso de formação de professores elaborado pela autora. Disponível em: <https://jpcosta1.github.io/Narrativas/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

A linguagem utilizada procura orientar os estudos, indicando o caminho a ser seguido pelo estudante/professor, embora isso não impeça que ele realize seu próprio caminho de aprendizagem. São oferecidas orientações do que ler, três videoaulas gravadas pela autora desta tese e elaboradora do curso e indicações do momento para assisti-las, conteúdos e perfis das redes sociais a serem acessados, propostas de análise de imagens e reportagens e proposições de reflexões a serem realizadas por quem acompanha o caminho sugerido pelo curso. Ao longo dos textos escritos, há palavras em destaque que, ao clicar nelas, abrem-se hipertextos com mais informações, referências ou indicações de leitura.

Na parte 1 da primeira trilha, são discutidas as representações do Islã e dos muçulmanos nas redes sociais e os impactos que o 11 de setembro teve no mundo Ocidental. Na parte 2, aborda-se teoricamente o Orientalismo, a partir dos estudos de Edward Said (2007) e propõe-se a análise de alguns conteúdos/materiais retiradas das redes sociais, a fim de identificar o Orientalismo presente nas representações que o Ocidente construiu, especialmente após a retirada das tropas estadunidenses do Afeganistão, em 2021. Na parte 3 desta trilha é tratado sobre a islamofobia, através de materiais produzidos nas redes sociais YouTube e Instagram, como *reels*, *shorts*⁹⁴ e *post*.

Figura 32 - *Print* de um pedaço da primeira parte da Trilha I do curso de formação de professores “Narrativas (Re)Conectadas: O Islã e os muçulmanos nas aulas e nas redes”.

Narrativas (Re)Conectadas: O Islã e os Muçulmanos nas aulas e nas redes

Apresentação do curso

Trilhas de Aprendizagem

Trilha 1

Parte 1

Parte 2

Parte 3

Trilha 2

Trilha 3

Referências Bibliográficas

Vocabulário de Conceitos

Representações do Islã e dos muçulmanos nas mídias digitais

Olá colega professor (a)! Olá futuro (a) professor (a)! Iniciamos a nossa primeira trilha de aprendizagem com algumas reflexões sobre as representações construídas sobre o Islã e os muçulmanos, com especial atenção às redes sociais. Contudo, antes de abordarmos esse assunto específico, é preciso recordar um dos eventos históricos que marcou o século XXI e que teve intrincadas relações com as questões que vamos abordar nestas aulas. Peço que leia com atenção as reflexões a seguir.

Em 11 de setembro de 2001, às 8h 46 min do horário local de Nova Iorque, um boeing da American Airlines, com 92 pessoas a bordo, colidiu com a torre Norte de um dos mais importantes centros comerciais e econômicos dos Estados Unidos, o World Trade Center (WTC). A colisão foi provocada por sequestradores, membros da Al-Qaeda, que tomaram o voo e colocaram em prática um plano para atacar os símbolos do governo estadunidense. Além desse, mais três aviões foram sequestrados, com a finalidade de atingir diferentes alvos civis estadunidenses. 2996 pessoas morreram nos atentados, incluindo os 19 sequestradores. Ainda na manhã dos ataques, o presidente George W. Bush declarou alerta máximo, não só para os EUA, mas para o mundo todo. Nos pronunciamentos oficiais que se seguiram àquele dia, uma mensagem ficou clara: não era apenas a sociedade estadunidense que estava sob ataque, mas todo o mundo ocidente e a sociedade contemporânea haviam sido atacados, estava lançada a "Guerra ao Terror" (PELLEGRINI, 2014).

Conforme Abu-Lughod (2012), após os atentados, o **Ocidente** estava mais interessado em aspectos culturais do Islã, de modo a ver o pitoresco, o incomum e com a suposta opressão das mulheres, do que com refletir e problematizar o histórico apoio ocidental aos regimes repressivos no Oriente Médio ou a particularidades culturais e históricas da sociedade afegã. Ao invés de referir questões políticas e históricas, expuseram questões culturais e religiosas, criando "uma geografia imaginária do ocidente em oposição ao Oriente, nós em oposição aos muçulmanos" (ABU-LUGHOD, 2012, p. 453).

Fonte: Elaborado pela autora (2025). Disponível em: <https://jpcosta1.github.io/Narrativas/> Acesso em: julho de 2025.

⁹⁴ É um recurso para criação de vídeos curtos, gravados na vertical (formato celular), da plataforma YouTube.

A segunda trilha se dedica a trabalhar com a História do Islã e suas características enquanto Religião, práticas de fé, pilares da fé, apresentando quem são os muçulmanos. Na primeira parte, é falado sobre a origem da Religião e os pilares de fé. Além disso, há materiais didáticos e conteúdos das redes sociais para ilustrar os conceitos apresentados. Na segunda parte desta trilha, é trabalhada a expansão histórica do Islã, a formação de diferentes correntes dentro do Islã e a origem das diferenças existentes entre práticas muçulmanas em diferentes partes do mundo. Na parte três desta trilha, um material didático de apoio é sugerido para o trabalho docente, apresentando sua estrutura. Também há uma seleção de conteúdos das redes sociais com a temática. Essa seleção pode ser utilizada pelo professor em sala de aula.

Figura 33 - *Print* de um pedaço parte 3 da Trilha II do curso de formação de professores “Narrativas (Re)Conectadas: O Islã e os muçulmanos nas aulas e nas redes”.

Acesse aqui uma seleção de conteúdos das redes sociais que podem ser utilizados em conjunto com o Vocabulário, ao conceituar algum aspecto do Islã:

- Reels – Hyatt - véu: [Ver vídeo](#)
- Reels – Hyatt – abluções: [Ver vídeo](#)
- Vida nas Arábias – Roupas tradicionais: [Ver vídeo](#)
- Vida nas Arábias – Véu / Mulheres muçulmanas: [Ver vídeo](#) | [Ver vídeo](#)
- Mariam – Islã não é país: [Ver vídeo](#)
- Mariam – Mulheres muçulmanas: [Ver vídeo](#)
- Mariam – Véu: [Ver vídeo](#)
- Mag Halat – Todo muçulmano é árabe? [Ver vídeo](#)
- Mag Halat – Por que as mulheres muçulmanas usam hijab? [Ver vídeo](#)
- Mariam Chamí – Realidade das muçulmanas: [Ver vídeo](#)
- Hyatt Omar – Uso do Hijab (Dia mundial do Hijab): [Ver vídeo](#)

Canal Fala, Fatuma

Por que usamos o Hijab? – [Assistir](#)

Quais são os direitos das mulheres no Islam? – [Assistir](#)

11 coisas que toda muçulmana já ouviu: [Assistir](#)

Série "Profissionais que usam hijab" – [Assistir](#)

Por que rezamos cinco vezes por dia? – [Assistir](#)

Estereótipos sobre os árabes – [Assistir](#)

Como foi começar a usar o hijab? – [Assistir](#)

Agora é a sua vez!

Faça uma busca nas redes sociais que você costuma utilizar e tente encontrar materiais sobre o Islã e os muçulmanos. Anote algumas coisas:

Como você realizou a procura? (Quais palavras, termos ou hashtags usou?)

Que tipo de material sua busca encontrou?

Você consegue identificar alguns conceitos que estudamos como **islamofobia** ou **orientalismo** neles?

Alguns desses conteúdos foi produzido por um ou uma muçulmana?

Você identifica alguma potencialidade didática neles? Por quê?

Suas reflexões e percepções realizadas a partir desta atividade serão importantes para a nossa última trilha de aprendizagem, que começa a seguir. Nela, vamos abordar como as redes sociais podem ser uma ferramenta didática em sala de aula e quais os cuidados que nós, professores, precisamos ter.

[Voltar](#)

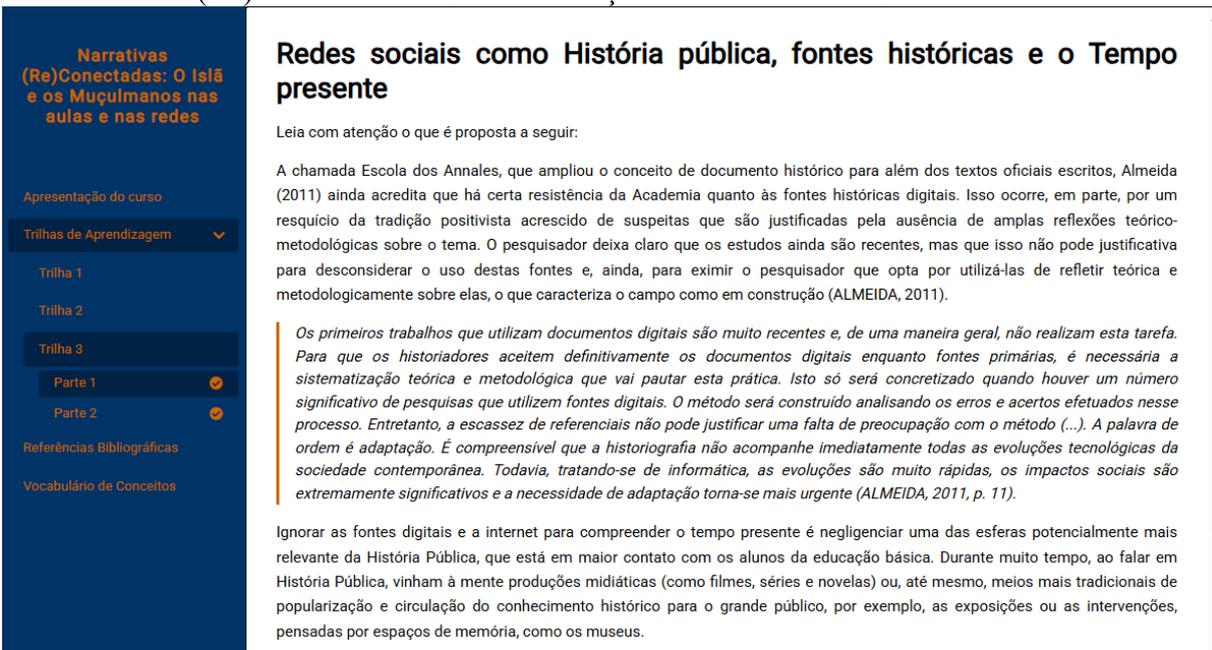
[Avançar](#)

Fonte: Elaborado pela autora (2025). Disponível em: <https://jpcosta1.github.io/Narrativas/> Acesso em: julho de 2025.

Já na primeira parte da terceira trilha, é realizada uma discussão sobre as redes sociais e seus conteúdos, as mídias digitais, como fontes históricas, elementos de História Pública e o

chamado Tempo Presente e o papel e os desafios que os (as) professores (as) têm diante de si. Na segunda parte, o curso encerra com propostas de reflexões acerca das possibilidades e dos desafios do uso de recursos das redes sociais e do mundo digital na educação básica. Ao longo do percurso, são sugeridas algumas reflexões e atividades para o cursista. O curso também sugere materiais a serem acessados. Não é solicitado que ele envie, guarde ou faça nada disso de forma obrigatória, mas seguir essas orientações torna a experiência de formação do curso mais completa.

Figura 34 - *Print* da parte 1 da Trilha III do curso de formação de professores “Narrativas (Re)Conectadas: O Islã e os muçulmanos nas aulas e nas redes”.



The image shows a digital course interface. On the left is a dark blue sidebar with white text. The top of the sidebar reads "Narrativas (Re)Conectadas: O Islã e os Muçulmanos nas aulas e nas redes". Below this are several menu items: "Apresentação do curso", "Trilhas de Aprendizagem" (with a dropdown arrow), "Trilha 1", "Trilha 2", "Trilha 3" (highlighted in a darker blue), "Parte 1" (with a checkmark icon), "Parte 2" (with a checkmark icon), "Referências Bibliográficas", and "Vocabulário de Conceitos". The main content area on the right has a white background. At the top, it features the title "Redes sociais como História pública, fontes históricas e o Tempo presente" in bold black text. Below the title, there is a sub-heading "Leia com atenção o que é proposta a seguir:". The main text begins with "A chamada Escola dos Annales, que ampliou o conceito de documento histórico para além dos textos oficiais escritos, Almeida (2011) ainda acredita que há certa resistência da Academia quanto às fontes históricas digitais. Isso ocorre, em parte, por um resquício da tradição positivista acrescido de suspeitas que são justificadas pela ausência de amplas reflexões teórico-metodológicas sobre o tema. O pesquisador deixa claro que os estudos ainda são recentes, mas que isso não pode justificativa para desconsiderar o uso destas fontes e, ainda, para eximir o pesquisador que opta por utilizá-las de refletir teórica e metodologicamente sobre elas, o que caracteriza o campo como em construção (ALMEIDA, 2011).". A quote in italics follows: "Os primeiros trabalhos que utilizam documentos digitais são muito recentes e, de uma maneira geral, não realizam esta tarefa. Para que os historiadores aceitem definitivamente os documentos digitais enquanto fontes primárias, é necessária a sistematização teórica e metodológica que vai pautar esta prática. Isto só será concretizado quando houver um número significativo de pesquisas que utilizem fontes digitais. O método será construído analisando os erros e acertos efetuados nesse processo. Entretanto, a escassez de referenciais não pode justificar uma falta de preocupação com o método (...). A palavra de ordem é adaptação. É compreensível que a historiografia não acompanhe imediatamente todas as evoluções tecnológicas da sociedade contemporânea. Todavia, tratando-se de informática, as evoluções são muito rápidas, os impactos sociais são extremamente significativos e a necessidade de adaptação torna-se mais urgente (ALMEIDA, 2011, p. 11).". The final paragraph states: "Ignorar as fontes digitais e a internet para compreender o tempo presente é negligenciar uma das esferas potencialmente mais relevante da História Pública, que está em maior contato com os alunos da educação básica. Durante muito tempo, ao falar em História Pública, vinham à mente produções midiáticas (como filmes, séries e novelas) ou, até mesmo, meios mais tradicionais de popularização e circulação do conhecimento histórico para o grande público, por exemplo, as exposições ou as intervenções, pensadas por espaços de memória, como os museus."

Fonte: Elaborado pela autora (2025). Disponível em: <https://jpcosta1.github.io/Narrativas/> Acesso em: julho de 2025.

Ao longo das trilhas de aprendizagem do curso, além dos textos e das videoaulas organizadas e gravadas pela pesquisadora, há uma diversidade de conteúdos retirados das redes sociais que se propõe a não apenas ilustrar os temas abordados, mas também demonstrar como o uso desse tipo de recurso pode ser potencialmente pedagógico.

O curso, neste formato, foi validado entre junho e julho de 2025 por duas turmas, do primeiro e terceiro semestre do curso de Licenciatura em História, com um total de 57 alunos. Este produto foi apresentado a partir de uma palestra realizada para ambas as turmas no auditório do Bloco H da Universidade. Nesta palestra, realizou-se a introdução do assunto e sua relevância no ensino de História. Também foi apresentada a forma como o curso está

organizado e foram utilizados conteúdos selecionados das redes sociais para abordar as temáticas. O acesso ao curso foi disponibilizado através do *link* e de um QR Code.

Figura 35 - *QR Code* para acesso ao curso “Narrativas (Re)Conectadas: O Islã e os muçulmanos nas aulas e nas redes”.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura 36 - Foto da validação do produto didático, segunda versão. Palestra de apresentação do curso para alunos da graduação em História da Universidade de Caxias do Sul - UCS. Junho de 2025.



Fonte: Acervo da autora (2025).

Figura 37 - Foto da validação do produto didático, segunda versão. Palestra de apresentação do Curso para alunos da graduação em História da Universidade de Caxias do Sul - UCS. Junho de 2025.



Fonte: Acervo da autora (2025).

Como forma de registrar a participação e reunir dados para a validação do produto, foi criado um questionário através da ferramenta *Google Forms*. O estudante tinha acesso a esse questionário ao clicar no botão “Concluir curso” (disponível no final da parte 2 da terceira e última trilha de aprendizagem do curso).

Figura 38 - *Print* de um pedaço da parte 2 da Trilha III do curso de formação de professores “Narrativas (Re)Conectadas: O Islã e os muçulmanos nas aulas e nas redes”. Em destaque o botão para concluir o curso e que direcionava para a formulário a ser preenchido.

Narrativas (Re)Conectadas: O Islã e os muçulmanos nas aulas e nas redes

Apresentação do curso

Trilhas de Aprendizagem

Trilha 1

Trilha 2

Trilha 3

Parte 1

Parte 2

Referências Bibliográficas

Vocabulário de Conceitos

percentual fica em 97% na faixa etária de 15 a 17 anos.

Os dados apontados acima mostram que as redes sociais são uma realidade entre as crianças e os adolescentes. Os conteúdos apresentados nestas plataformas chegam aos estudantes da educação básica de forma direta e constante e precisam ser problematizados pelos educadores. Os conteúdos são diversos e oferecem leituras da realidade, onde também constroem uma realidade intangível, própria das redes sociais. Todavia, existem muitos conteúdos sobre temáticas próprias da História enquanto ciência e enquanto disciplina que os professores e a Academia precisam se apropriar, pois esses materiais estão construindo conhecimentos históricos entre os estudantes.

Quando se olha para o mundo digital e para a forte presença das redes sociais na vida dos estudantes da educação e básica e como, muitas vezes, uma aula de História pode ser atravessada por algo que se viu, divulgou ou os alunos encontraram em conteúdos nas redes, a sensação que fica é que os professores de História estão tendo que aprender a lidar com este novo mundo de informações e de potenciais conhecimentos. Enquanto isso, os historiadores e a Academia resistem em considerá-lo como um campo de estudos sobre o qual é preciso ter propriedade, domínio e, acima de tudo, autoridade.

Enquanto a Academia despreza o que é produzido nas mídias sociais, considerando apenas pseudociência, Fake News ou conteúdo manipulável e restringe sua voz para os muros das Universidades e centros de pesquisa, alunos e alunas de todo o país consomem esses conteúdos, que colaboram na construção de suas visões de mundo e seu entendimento da realidade. É responsabilidade dos professores-historiadores mediar essa construção, preparar os alunos para avaliarem as publicações, oferecer ferramentas para que eles sejam capazes de “ler”, interpretar e avaliar esses conteúdos consumidos, a fim de construir uma visão crítica sobre a realidade que os cerca e que se apresenta a eles.

As redes sociais possuem muitos problemas e desafios, mas também estão repletas de conteúdos que podem ser introduzidos em sala de aula, como ferramentas de ensino. Não se trata de, nas aulas de História, colocar os alunos para acessarem as redes sociais, sem supervisão ou sem critérios. Como qualquer material de ensino, ao serem usadas como ferramentas de ensino, as redes sociais e seus conteúdos não encontram fim em si mesmas. Elas carecem da mediação do professor, que deve ser capaz de avaliar os conteúdos e transformar seus potenciais didáticos em, efetivamente, ferramentas de ensino.

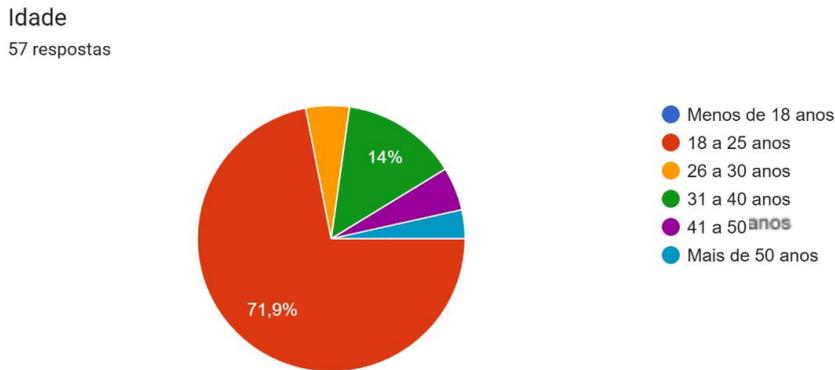
Voltar

Concluir Curso

Fonte: Elaborado pela autora (2025). Disponível em: <https://jpcosta1.github.io/Narrativas/> Acesso em: julho de 2025.

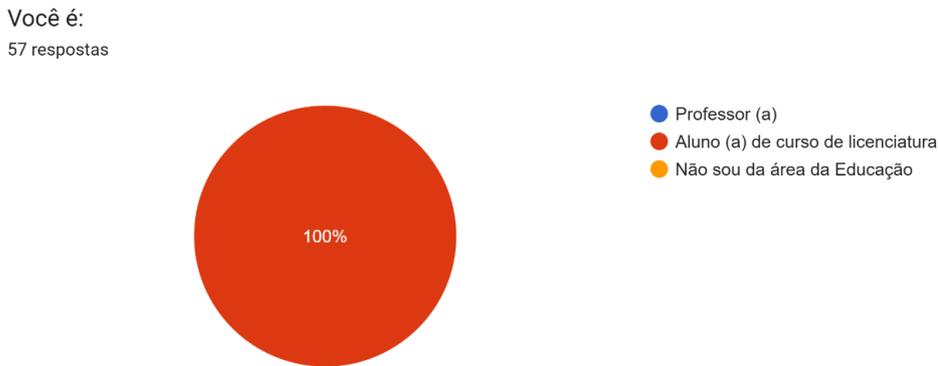
Neste questionário foram solicitadas informações gerais de identificação dos participantes, como nome, gênero, localidade e faixa etária. Também tinha uma questão para mapear se o aluno era estudante de licenciatura ou professor já formado. Embora a validação tenha sido realizada totalmente com estudantes de licenciatura, o modelo do formulário foi pensado, em parte, para continuar realizando registros, mesmo após a conclusão desta tese, a fim de mapear os usos deste produto didático para além do período da pesquisa desta tese.

Figura 39 – Gráfico que mostra a faixa etária dos estudantes que realizaram o curso “Narrativas (Re)Conectadas: O Islã e os muçulmanos nas aulas e nas redes”.



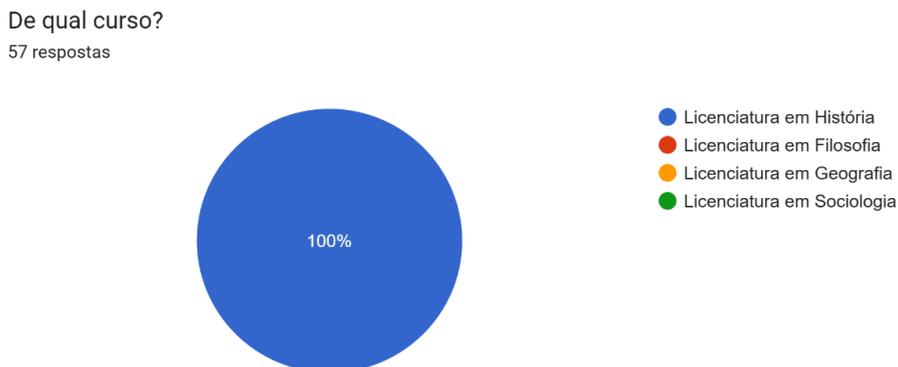
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura 40 – Gráfico que mostra o perfil dos estudantes que realizaram o curso “Narrativas (Re)Conectadas: O Islã e os muçulmanos nas aulas e nas redes”.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura 41 – Gráfico que mostra o perfil dos estudantes que realizaram o curso “Narrativas (Re)Conectadas: O Islã e os muçulmanos nas aulas e nas redes”.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

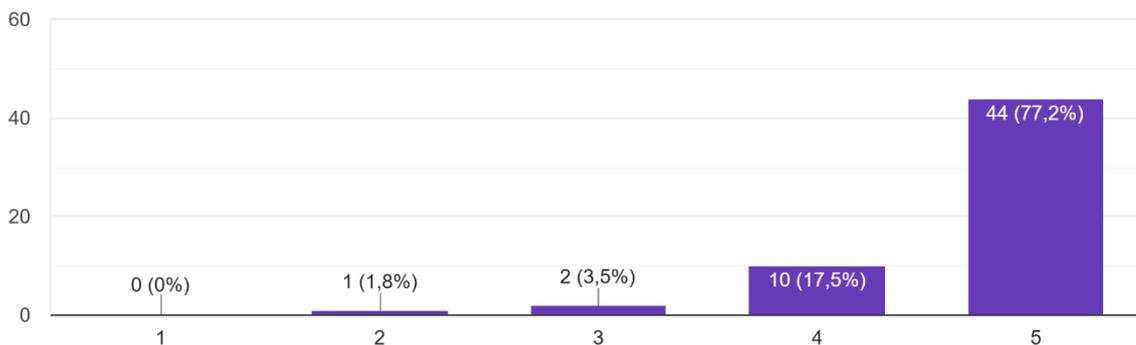
Na sequência, os estudantes que concluíram o curso e estavam preenchendo o questionário tiveram acesso a um conjunto de questões que eles teriam que classificar suas respostas em uma escala de 1 a 5, considerando 1 = Ruim; 2 = Regular; 3 = Bom; 4 = Muito Bom e 5 = Ótimo. As perguntas a serem respondidas com este formato foram as seguintes:

- A relevância do conteúdo do curso para sua prática profissional como professor(a) ou futuro professor (a):
- A clareza e organização dos temas abordados sobre Islã e muçulmanos:
- A adequação dos exemplos e estudos de caso apresentados sobre o uso de redes sociais:
- O grau em que o curso ampliou seu conhecimento sobre a representação de Islã e muçulmanos nas redes sociais:
- A aplicabilidade das estratégias e ferramentas propostas para o uso de redes sociais em sala de aula:
- A qualidade geral dos materiais didáticos (textos, vídeos e imagens) apresentados no curso:
- A facilidade de navegação e uso da plataforma no modelo SCORM:
- O engajamento proporcionado pelo formato *e-learning* (interatividade e atividades):
- O curso o(a) capacitou a abordar o tema Islã e muçulmanos de forma mais crítica e informada, usando redes sociais:
- O curso o(a) incentivou a integrar o uso de redes sociais em suas aulas de História:

A maioria as respostas ficaram na escala de 3 a 5 e, na média geral, em todas as questões mais de 65% dos participantes avaliaram os aspectos mencionados como 5 (ótimo). Apenas um participante, em uma das questões, considerou a avaliação 2 (regular). Na sequência, a questão era sobre se o estudante recomendaria ou não o curso para outras pessoas e o resultado também foi positivo, com 55 das 57 respostas afirmando que recomendariam o curso.

Figura 42 – Gráfico que mostra o resultado de um dos questionamentos sobre a experiência com o curso “Narrativas (Re)Conectadas: O Islã e os muçulmanos nas aulas e nas redes”.

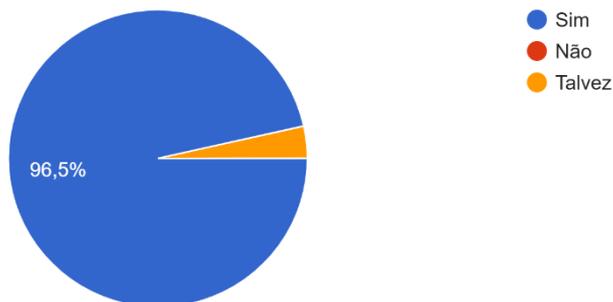
O curso o(a) incentivou a integrar o uso de redes sociais em suas aulas de História:
57 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura 43 - Gráfico indica se os alunos recomendariam o curso “Narrativas (Re)Conectadas: O Islã e os muçulmanos nas aulas e nas redes”.

Você recomendaria este curso a outros(as) professores(as) e/ou estudantes da área de Ciências Humanas?
57 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As últimas perguntas do questionário eram dissertativas e permitiam ao estudante destacar pontos positivos do curso e a possibilidade de dar sugestões para seu aperfeiçoamento. No quadro a seguir, foi realizada uma seleção das respostas que os cursistas deram nessa parte do questionário.

Quadro 1 - Seleção de respostas para a pergunta do questionário “Quais foram os pontos mais positivos do curso?”

1. A clareza e a vasta informação sobre todos os tabus acerca do Islã/Muçulmanos. A explicação sobre a religião, os fundamentos, os rituais, as diferenças entre religião/região/cultura. A complementação de todo tema com uso de fontes digitais, atuais e com linguagem simples para entendimento.
2. Uma clareza no assunto e novas maneiras de fazer a apresentação dele em sala de aula.
3. O curso trouxe informações relevantes com abordagem clara e acessível.
4. A interatividade das informações.
5. O uso de imagens de redes sociais para evidenciar a islamofobia.
6. Desmistificar pontos homogêneos do senso comum sobre a religião e a diferenciação. Ótimos conteúdos e didaticamente muito fáceis de se utilizar.
7. A forma como nos é apresentado o conteúdo de maneira clara e didática. Confesso que não sou uma pessoa que costuma pesquisar muito sobre o Islã, suas práticas e costumes, mas esse curso conseguiu abrir meus olhos para essa religião. Entender suas principais diferença e desafios, principalmente nessa era digital que nos traz desinformação aos montes.
8. O curso explora a utilização das redes sociais como ferramenta para o ensino do Islã, o que é uma abordagem moderna e relevante. É dividido em trilhas de aprendizagem com várias partes (Trilha 1: 3 partes, Trilha 2: 3 partes, Trilha 3: 2 partes), indicando um conteúdo bem estruturado.
9. Para mim, o melhor foi a linguagem acessível e itens/recortes do tema de relevância.
10. A quantidade de conteúdo, vídeos, artigos, textos corridos, dá pra entender praticamente tudo dessa cultura por ele.
11. Gostei muito da trilha 1, em que é abordado alguns eventos históricos, a islamofobia e o nosso imaginário social, que é construído pela grande mídia ocidental ao longo de muitas décadas para enxergar os Muçulmanos de forma pejorativa. Também adorei a sugestão de fontes de leituras, a explicação sobre os Islamismos e suas vertentes. Com certeza farei o curso novamente para absorver ainda mais o conteúdo, muitas vezes queremos estudar sobre e não sabemos por onde começar. Parabéns por produzir esse material rico em informação sobre uma parte do nosso mundo que tentam tanto "demonizar".
12. Que nos dá mais conhecimento de causa para falar sobre o Islã em sala de aula.
13. Foi o esclarecimento de algumas questões sobre o Islã e os Muçulmanos e as ideias que o curso despertou para o uso das redes como fonte de pesquisa e uso em sala de aula.
14. Trazer a vida, o cotidiano das pessoas muçulmanas, não tem algo melhor que trazer nas redes com pessoas reais e que podemos ir atrás e acompanhar.
15. A desconstrução de estereótipos islamofóbicos e o incentivo ao uso crítico das redes sociais.
16. A abordagem crítica e histórica sobre o Islã e os muçulmanos. A desconstrução de estereótipos com base em autores e autoras muçulmanos e pesquisadores/as respeitados/as. O uso inteligente e contextualizado das redes sociais como fontes históricas e ferramentas pedagógicas. A proposta de trilhas de aprendizagem que respeitam o ritmo e os interesses do cursista. A valorização de vozes muçulmanas contemporâneas, em especial de mulheres.

17. A maneira como as redes sociais foram utilizadas, agregando ao curso exemplos da vida real, sendo retratados por pessoas que passam por esse tipo de situação diariamente.
18. A riqueza de informações foi algo muito positivo, os textos acadêmicos e as citações de autores e pesquisadores fazem uma conexão muito importante com os vídeos e reportagens encontrados nas redes sociais. As trilhas de aprendizagem não são longas, tornando a leitura fluída e clara, e ao mesmo tempo, oferecendo informações valiosas e muito aprendido.
19. Gostei bastante da utilização de vídeos curtos e virais como base para argumentação e como exemplos de divulgação científica. Essa abordagem facilita o diálogo com diferentes realidades e fortalece o compromisso com a luta contra o preconceito e a desinformação, tornando o aprendizado mais dinâmico, inclusivo e conectado com os desafios contemporâneos que a internet traz em sala de aula e nos demais ambientes.
20. O curso foi importante para desconstruir estereótipos sobre o Islã, ampliar o repertório dos professores, promover uma visão decolonial e oferecer estratégias práticas para abordar o tema de forma crítica e inclusiva em sala de aula.
21. Os pontos positivos do curso foram a forma flexível como ele pode ser realizado, o uso de diferentes abordagens para a explicação e as oportunidades de aprofundamento conforme interesses. O curso também foi positivo ao oferecer uma base e uma preparação para aulas futuras sobre o Islã e ao aprimorar o olhar crítico e atento acerca de representações orientalistas e/ou islamofóbicas atuais.
22. Simplesmente de trazer à tona dois assuntos muito importantes (e cada vez mais relevantes), tanto para alunos de história quanto para a população geral, que são a religião muçulmana (e como o preconceito contra ela ainda aparece forte em nossa sociedade), e a ideia das mídias e redes sociais como fontes históricas e formas de politização dos jovens atualmente.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

O retorno dos estudantes que realizaram o curso foi muito positivo, demonstrando que sua estrutura e organização estavam adequadas ao que ele se propôs. O uso de diferentes recursos foi um destaque positivo em muitas respostas, assim como a percepção de como os conteúdos das redes sociais colaboraram para a didática e se mostraram ferramentas interessantes para o trabalho em sala de aula. Como esse grupo de cursistas era formado por estudantes de história, eles puderam projetar suas próprias práticas futuras. Ademais, as reflexões teóricas acerca do Orientalismo e dos estereótipos sobre o Islã e os muçulmanos também se destacaram.

Outro ponto positivo levantado pelo formato do curso foi a liberdade e a flexibilidade com que os alunos poderiam realizá-lo, definindo momentos e ritmos próprios para sua execução, além da possibilidade de retornar, rever, reassistir e reler o material disponível. Questões técnicas de acesso e navegação também foram elogiadas, mostrando que aqueles que possuem menos contato com o uso de sites ou plataformas digitais não teriam dificuldades em navegar pelas trilhas. A forma como as trilhas foram divididas e organizadas também agradou aos estudantes.

Quadro 2 - Seleção de respostas para a pergunta do questionário “Que sugestões você daria para aprimorar este curso?”

1. Em relação ao conteúdo e a explicação, nada. Mas como não tenho computador e fiz pelo celular, senti apenas dificuldade em mexer no site.
2. As redes sociais e as tendências de comunicação digital mudam rapidamente. Seria importante ter um plano para atualizar o conteúdo do curso regularmente, garantindo sua relevância e atualidade.
3. Acredito que a parte 3, sobre o uso das redes/mídias sociais tanto para pesquisa, como para sala de aula pode ser mais explorado, por exemplo: Ok, obviamente não deixaremos nossos alunos usarem livre e inconscientemente as mídias sociais para pesquisa e formação de opinião, mas como guiá-los? O que é confiável? Como fazê-los identificar o que é confiável? Como usarmos essas fontes de maneira acadêmica?
4. Acredito que todo o curso está muito bom, portanto não tenho sugestões de aprimoramento.
5. Acredito que uma boa sugestão é a inclusão de ferramentas para pessoas com algum tipo de deficiência visual realizar o curso também, ter a opção de uma narração para os textos das trilhas seria muito interessante.
6. Talvez a realização de questionários sobre o conteúdo.
7. Práticas durante o curso.
8. Mais vídeos.
9. Ampliar os momentos de interação com pessoas muçulmanas e oferecer sugestões de planos de aula prontos ou adaptáveis.
10. Na minha opinião, o curso está bem bom, mas um único ponto que eu acredito que poderia melhorar seria apresentar um pouco ou um pequeno resumo de como a prática do islã se deu nas outras culturas durante a história, como no norte da África e da Península Ibérica.
11. Pelo celular, o texto se aglutina, porém é possível ver no formato para computador que resolve os problemas.
12. Criar um perfil no Instagram voltado para a capacitação de professores, exemplos de como usar conteúdos em aula, gerar conteúdos que podem ser utilizados, com uma linguagem clara e direta, assim como os influenciadores fazem.
13. Seria interessante incluir momentos mais interativos ao longo do curso, como Quizzes rápidos, fóruns para troca entre os participantes, mapas interativos ou caixas de reflexão. Isso poderia estimular ainda mais o engajamento e criar uma sensação de presença mais ativa.
14. Incluir relatos de professores/as que já aplicaram as estratégias em sala de aula também poderia enriquecer o curso. Ver como os materiais funcionam na prática traz inspiração e segurança para quem está se preparando para levar o conteúdo para os estudantes.
15. Acredito que o curso tem uma ótima dinâmica, e talvez para melhor compreensão os <i>links</i> adicionados aos textos podem estar disponíveis na plataforma em seu formato de mídia, assim não seria preciso ser redirecionado para uma outra página fora da plataforma do curso, contribuindo com a fluidez do aprendizado. Ademais, o curso e a plataforma têm ótimo funcionamento.
16. Não conhecendo uma forma de implementar isto de maneira prática pelo sistema do website ou qualquer outro, portanto, apenas uma ideia. Creio que atividades mais tradicionais de múltipla escolha ao longo do curso, visando reforçar os ensinamentos de cada trilha enquanto se realiza elas iriam agregar para o exercício do tema mentalmente e, sem excluir as atividades já propostas, serviriam como forma de acompanhar o desenvolvimento do tema por cada realizador do curso.

- | |
|---|
| 17. Acho que as maiores limitações são pelo fato de se tratar de um curso online assíncrono, assim dificultando interações e atividades mais aprofundadas, mas por se tratar do formato em que está inserido, não acho que tenha que se mudar nada. |
| 18. Gostei muito, acho que está bem claro com todo o material fornecido. |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

Muitos usuários sentiram falta de atividades avaliativas, como testes e/ou questões, que eles tivessem que enviar as respostas e sua realização seria registrada com algum tipo de retorno ou correção. Outros destacaram que seria interessante o conteúdo do curso estar aliado ao formato remoto síncrono, com algumas aulas com a professora e a possibilidade de interação com uma turma real de colegas professor/estudantes. Nota-se que, para eles, a troca de experiências entre educadores e futuros educadores é essencial para a formação docente. A forma como o curso foi apresentado para esta turma, através de uma palestra presencial, fez toda a diferença na sua recepção. Essa estratégia que mescla o curso em si, com aulas ou palestras presenciais trará ganhos futuros para o produto que ficará disponível na página do PPG em História da Universidade de Caxias do Sul. Além disso, o curso poderá ser oferecido como formação para redes municipais, particulares e estaduais de ensino.

A materialidade do produto foi uma das grandes preocupações de sua elaboração e acabou por definir o formato que ele adquiriu. Materialidade que também se mostra carente de certa “presencialidade” do subjetivo que é a presença da professora e as relações de ensino-aprendizagem estabelecidas por uma turma, indiferente dela se reunir de forma presencial ou remota. Uma questão técnica sinalizada foi a dificuldade em realizar o curso pelo *smartphone*, visto que o formato do site desformata nesses aparelhos, contudo essa questão pode ser facilmente resolvida, selecionando, no próprio navegador do *smartphone*, na opção “visualizar para computador”, o que corrige os erros.

Algumas sugestões relevantes que partiram da análise dos participantes indicavam a importância de o curso se manter atualizado, no que diz respeito a seus materiais e conteúdos. Esse é um desafio permanente que os materiais da era digital enfrentam. Outra limitação são as fontes utilizadas que, embora sejam públicas, pertencem aos usuários das redes e podem ser facilmente removidas. A efemeridade deste tipo de material já foi mencionada anteriormente nesse trabalho. Trata-se de uma característica própria dele e de sua construção, preceito fundamental de sua própria existência.

Entretanto, é necessário salientar que a ideia do curso não é criar um banco de dados ou um repositório de materiais, mas criar condições para que professores e futuros professores possam ter acesso a uma formação teórica sobre a História do Islã, dos muçulmanos e possam

refletir sobre as representações do Islã na sociedade Ocidental a partir da perspectiva do Orientalismo, conheçam o conceito de islamofobia e como combatê-lo. É evidente que o curso também garante o acesso a um local onde existem recursos potencialmente didáticos selecionados das redes sociais, porém a ideia é que, após o curso, os cursistas estejam aptos a, de forma autônoma, selecionarem os materiais nas redes que acessam ou têm mais intimidade.

Em síntese, o curso tem o objetivo de tecer formas para que o professor ou o futuro professor consiga selecionar seu material didático e possa expandir sua visão do que selecionar, do que trabalhar e, principalmente, como trabalhar ao perceber os conteúdos das redes sociais como construtores de representações para os alunos da educação básica. Representações que, muitas vezes, precisam ser debatidas, problematizadas e, por vezes, desconstruídas. Ao mesmo tempo que também podem ser vistas como produtos de conhecimento histórico, ou seja, produtos de História Pública que podem ser utilizados no ensino de História.

Entre as sugestões, a possibilidade de criar um espaço, dentro do curso, onde possam ser acessados modelos de planos de aula que apliquem o que o curso trabalha é uma sugestão muito relevante, pois tem a capacidade de exemplificar a temática trabalhada através do curso e cria a possibilidade de troca de experiências em uma comunidade de professores, mesmo que de forma virtual. Tendo isso em vista, foi incluída no menu do curso uma seção “*Troca de Experiências*” em que estarão disponíveis planos de aula construídos a partir do curso. Há um modelo padrão disponibilizado para que os cursistas que desejarem, possam contribuir com a criação de um banco de planos de aula. Na abertura da seção há a explicação de que aqueles que realizaram o curso podem ter seus planos de aula publicados e compartilhados com outros colegas cursistas, basta seguirem o modelo apresentado e enviarem o seu plano de aula para o endereço de e-mail disponibilizado.

Os planos de aula enviados para o e-mail passarão pela avaliação da pesquisadora e poderão, posteriormente, ser publicados para compor esta seção do curso, criando um senso de comunidade e de compartilhamento de experiências que docentes de diferentes partes do país poderão ter acesso e compartilhar. O formulário para o registro de participação também continuará aberto, a fim de medir o alcance e realizar a avaliação constante do produto didático desta pesquisa. Isso garante, de certa forma, que seu conteúdo e estrutura possam passar por constantes manutenções e atualizações.

Figura 44 - *Print* da seção para troca de experiências do curso de formação de professores “Narrativas (Re)Conectadas: O Islã e os muçulmanos nas aulas e nas redes”.

The image shows a screenshot of a website interface. On the left is a dark blue sidebar with white text. The main content area has a white background with a dark blue header for the section.

Narrativas (Re)Conectadas: O Islã e os Muçulmanos nas aulas e nas redes

Apresentação do curso

Trilhas de Aprendizagem >

Referências Bibliográficas

Vocabulário de Conceitos

Troca de Experiências

f i

Troca de Experiências

Este espaço foi pensado para a troca de experiências e o diálogo com os docentes e futuros docentes que realizaram o curso. Nele, você encontrará planos de aula, compartilhados por aqueles que realizaram o curso e a partir dele, criaram experiências didáticas.

Este é um espaço colaborativo e para tanto, sua formação e alimentação, depende dos cursistas. Assim, caso deseje que seu plano de aula seja publicado e disponibilizado aqui, envie-o para o e-mail jessicapereiradacosta46@gmail.com. Após avaliação ele poderá compor este repositório de experiências didático-pedagógicas.

Abaixo, você pode baixar um modelo para orientar a sua produção de plano de aula:

Baixar Modelo de Plano de Aula (PDF)

Fonte: Elaborado pela autora (2025). Disponível em: <https://jpcosta1.github.io/Narrativas/> Acesso em: julho de 2025.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No prefácio de seu livro *Maomé: uma biografia do profeta* (2002), Karen Armstrong fez a seguinte afirmação “No Ocidente, nunca fomos capazes de lidar com o islã; nossas ideias sobre essa religião têm sido cruéis, desdenhosas e arrogantes, mas agora aprendemos que não podemos permanecer numa atitude de ignorância e preconceito.” (ARMSTRONG, 2002, p. 14). Ela escrevia sob a sombra dos atentados de 11 de setembro de 2001, enquanto o mundo observava o Ocidente, capitaneado pelos EUA, reunir forças militares e discursar defendendo uma “Guerra ao Terror”, uma guerra que, hipoteticamente, libertaria países dominados por ditadores sanguinários e levaria a “liberdade, a cidadania, a emancipação feminina”, entre outros valores supostamente ocidentais, para povos que “ansiavam pela salvação” oferecida pelas tropas estadunidenses e de seus aliados da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN).

O tom de seu prefácio é otimista, ela contextualiza dizendo que embora os eventos terríveis do 11 de setembro de 2001 só tenham feito o Ocidente reafirmar tudo aquilo de negativo que pensava sobre o Islã, ela via esperança de que o entendimento estivesse próximo e que as pessoas seriam capazes de separar os fanáticos terroristas, vendo-os como o que são: uma exceção em um universo muçulmano que, em 2001, contava com 1,2 bilhões de fiéis, e que em 2020 chegou na marca de 2 bilhões de muçulmanos no mundo.⁹⁵

No entanto, mesmo nestes dias negros, em que por vezes o esforço para promover um entendimento entre os muçulmanos e o Ocidente parece condenado ao fracasso, tem havido momentos luminosos. Primeiramente, fiquei impressionada pela maneira como o presidente George W. Bush e o primeiro-ministro Tony Blair fizeram o possível para deixar claro que os terroristas não representam a rica e complexa tradição do islã; fizeram questão de visitar mesquitas, tranquilizar os muçulmanos de que a guerra que estão prestes a desencadear no Afeganistão não é contra o islã, enfatizando que o islã é essencialmente uma religião pacífica. Isso é algo inteiramente novo, nenhum líder político tinha feito essa distinção no caso Rushdie. Logo, existe o fato de que muitas pessoas parecem compreender que não podem mais permanecer ignorantes quanto à religião muçulmana. (ARMSTRONG, 2002, p. 11).

⁹⁵ Dados retirados do relatório “*How the Global Religious Landscape Changed From 2010 to 2020*”, divulgado pelo *Pew Research Center*. Disponível em: https://www.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/20/2025/06/PR_2025.06.09_global-religious-change_report.pdf Acesso através da matéria de LUCAS, John. Islamismo foi a religião que mais cresceu na última década, diz pesquisa. **Gazeta do Povo**, 2025. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/mundo/islamismo-foi-a-religiao-que-mais-cresceu-na-ultima-decada-diz-pesquisa/> Acesso em: 26 jul. 2025.

Ao ler as palavras esperançosas de Karen Armstrong (2002) e ter o conhecimento que ela não possuía, isto é, o conhecimento do futuro, tem-se a percepção de que ela foi otimista demais e o otimismo é algo perigoso para os historiadores, embora ser otimista seja essencial na carreira docente. É um paradoxo que o professor de História vive. Esse profissional é amaldiçoado com o conhecimento sobre como o ser humano é capaz de atrocidades, como a barbárie esteve presente nas distintas civilizações através da História, sabe que Impérios se erguem e caem, que nada é eterno e que é comum que os mais fracos, as minorias, os subalternizados, sejam cruelmente violentados nas engrenagens da História.

Ao mesmo tempo, o magistério é, de certa forma, uma aposta em um futuro melhor, no chão da sala de aula da educação básica no Brasil, há profissionais que acreditam (eu me incluo nisso) em uma educação transformadora, que seja capaz de colaborar para a formação de sujeitos mais humanos, empáticos, menos preconceituosos e mais justos. Que sejam agentes transformadores da sociedade, que possamos trabalhar por uma sociedade mais justa e igualitária. Leandro Karnal (2012) afirma que todo professor está condenado à esperança, esperança de um futuro melhor, de uma sociedade mais justa a partir da colaboração para a formação de seres humanos e, como consequência, um mundo que possa ser melhor. Ser professor, ainda segundo Karnal (2012), é um exercício de esperança permanente. Então, dentro desta perspectiva, as esperanças da professora Armstrong são compreensíveis, mas lê-las à luz dos conhecimentos passados, pode ter um gosto um tanto amargo.

As pesquisas que resultaram na dissertação de mestrado e nesta tese de doutorado foram constantemente atravessadas por eventos historicamente grandiosos e violentos, nos quais o Islã, de alguma forma, esteve em choque com a sociedade ocidental. Esse fato não reafirma o entendimento entre o Ocidente e o mundo muçulmano esperado por Armstrong, mas sim o permanente Orientalismo que Edward Said (2007) descreveu, pautado pelo estranhamento, pela construção do imaginário do “outro”, sempre distante, incompreensível, perigoso e exótico. Como exemplo desses eventos, em 2016, alguns meses antes da defesa da minha dissertação, ocorreu um atentado terrorista em Nice⁹⁶, cidade ao Sul da França, no qual um homem, dirigindo um caminhão de 19 toneladas, avançou sobre civis que comemoravam o dia da Bastilha, matando 86 pessoas e deixando mais de 400 pessoas feridas.

⁹⁶ Para maiores informações, consultar a matéria “Ataque com caminhão deixa dezenas de mortos em Nice, no sul da França.. **G1**, 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/07/veiculo-atinge-multidao-em-queima-de-fogos-do-14-de-julho-em-nice.html> Publicado em 14 de julho de 2016. Acesso em: 27 jul. 2025.

O atentado foi reivindicado pelo grupo terrorista *Estado Islâmico*⁹⁷ que, entre 2014 e 2017, teve seu “auge” nas mídias ocidentais, com constantes reportagens e referências nas redes sociais a suas ações violentas. Vídeos onde decapitavam pessoas ou nos quais amarravam pessoas sob fogueiras permeavam as redes sociais e o imaginário coletivo. Nessa época, os termos “*califado*”, “*islâmico*”, “*jihadistas*”, entre outros estavam no imaginário dos alunos que, ao trabalhar a temática (que na época ainda fazia parte dos currículos oficiais da disciplina de História), vinculavam o Islã e os muçulmanos, automaticamente aos “decapitadores” de roupa e máscaras pretas do Facebook.

Com frequência, os discursos sobre o Islã se multiplicam nas mídias tradicionais e, nos últimos anos, em especial, nas redes sociais, muito em função de eventos extremos, ações de grupos violentos e/ou terroristas, como a *Al-Qaeda* ou o *Estado Islâmico*,⁹⁸ ou os conflitos no Oriente Médio, com motivações geopolíticas e econômicas (DEMANT, 2014). As comunidades muçulmanas sofrem com uma crescente islamofobia que embora não tenha nascido na era digital, ganhou força nos últimos anos e se proliferou através do mundo virtual das redes sociais. Para Souza (2016),

Os discursos sobre os muçulmanos proliferam nos meios de comunicação de massa ocidentais na contemporaneidade (...). Todavia, algumas das discussões fora do âmbito acadêmico tangenciam a questão da fé das pessoas, sejam agressores ou agredidos, caracterizando os muçulmanos enquanto dignos de violência, seja ela física ou simbólica. Essa caracterização oferece uma visão enviesada sobre a comunidade muçulmana e que varia da manutenção da ignorância ao estímulo à violência contra muçulmanos. A islamofobia não se trata então de fenômeno recente, mas tem suas raízes em concepções antigas de pensamento: datando dos primeiros relatos de contato dos povos muçulmanos com os europeus no século VII. (SOUZA, 2016, p. 153).

O começo dessa pesquisa de doutorado foi marcado não só pelos 20 anos dos atentados de 11 de setembro, mas também pela retirada das tropas estadunidenses do Afeganistão,

⁹⁷ É um grupo armado sunita, praticante de um Islamismo radical, terrorista, surgido após a invasão dos EUA ao Iraque, em 2003. Surgiu a partir de um desmembramento do grupo terrorista Al-Qaeda. Envolveu-se na Guerra da Síria e utiliza técnicas muito violentas para espalhar sua ideologia, como decapitações, crucificações, apedrejamentos e sepultamento de pessoas ainda vivas. Realizou perseguições violentas contra comunidades muçulmanas xiitas da região, assassinando, violentando e destruindo monumentos das comunidades no Iraque e na Síria. Utilizou-se das redes sociais, especialmente do Facebook, para propagar suas ideias e conseguir adeptos. Para maiores informações, consultar: FIUZA, João Gallegos. Os conflitos no Oriente Médio e o surgimento do Estado Islâmico do Iraque e da Síria. 2020 **Dissertação (mestrado)** – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

⁹⁸ São grupos fundamentalistas muçulmanos, ou seja, adotam o Islamismo como doutrina político religiosa. Além disso, acreditam no uso da violência para atingirem seus objetivos religiosos e políticos que, de acordo com Demant (2014), são fruto da terceira onda fundamentalista, que nasceu como uma resposta à dominação ocidental nas regiões da África e do Oriente Médio. Para maiores informações, consultar: DEMANT, Peter. **O mundo Muçulmano**. São Paulo: Contexto, 2014.

concluída em 31 de agosto de 2021. Retirada caracterizada pelo caos e pelas imagens que rodaram o mundo de centenas de afegãos desesperados no aeroporto de Cabul, subindo em aviões que partiam do país. O último oficial estadunidense embarcou no dia 30 de agosto, seu embarque foi divulgado pelo Departamento de Defesa dos EUA. Nesta altura, o Talibã já tinha tomado o palácio presidencial em Cabul e retomado o poder no país, isso ocorreu em 15 de agosto⁹⁹, quando celebraram a saída dos EUA com tiros disparados pelas ruas no entorno do aeroporto, após o último avião decolar.

Figura 45 – Foto histórica mostra o último militar a deixar o Afeganistão em 2021. É o major-general Chris Donahue, comandante da 82ª divisão aérea.



Fonte: Divulgação/Departamento de Defesa dos EUA. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/foto-historica-mostra-ultimo-militar-americano-deixando-cabul-no-afeganistao/> Publicado em 31 de agosto de 2021. Acesso em: 28 jul. 2025.

Não é por acaso que esta imagem foi escolhida para estar nessas considerações finais. Ela é simbólica em muitos sentidos, e possui um simbolismo específico com relação à pesquisa desta tese. De certa forma, todo o percurso acadêmico que levou a esta pesquisa nasceu com os atentados aos EUA em 11 de setembro de 2001 e a invasão ao Afeganistão que se seguiu. Vinte anos depois, a retirada dessas tropas novamente mobiliza o Ocidente e suas representações sobre os muçulmanos. Essa “Guerra ao Terror” conclamada mais de duas décadas atrás, que supostamente levaria os “princípios ocidentais de liberdade, democracia e direitos para as

⁹⁹ EL SIRGANY, Sarah; LISTER, Tim. Integrantes do Talibã tomam palácio presidencial em Cabul. **CNN Brasil**, 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/integrantes-do-taliba-tomam-palacio-presidencial-em-cabul/> Publicado em 15 de agosto de 2021. Acesso em: 28 jul. 2025.

mulheres” termina na calada da noite, com um soldado embarcando em um avião militar e o Talibã retornando aos locais que ocupava, como se nunca tivesse saído de lá.

Quase como se os eventos históricos fossem cíclicos, retornando do ponto que começaram, sem alterar o curso da História, embora saiba-se que isso é impossível, tudo é permeado de mudanças e permanências. Esta pesquisa não tem a pretensão de analisar os significados da presença estadunidense no Afeganistão e da permanência do Talibã, embora diversas questões surjam dessa problemática. Contudo, essa retirada de tropas produziu um novo conjunto de representações sobre o Islã, desta vez, em tempo real, disponível na palma da mão das pessoas.

A forma como as representações do Islã e dos muçulmanos ecoaram nas redes sociais e seus desdobramentos nas aulas de História que, naquele momento, eram marcadas pelo contexto pandêmico de aulas remotas, onde essas mesmas redes sociais significaram a permanência do ensino, mesmo sem a presencialidade escolar, fez com que esta pesquisa se debruçasse sobre elas. Primeiro, identificou-se que apesar de as mídias serem diferentes, o discurso Orientalista permanecia e a islamofobia crescia exponencialmente. Ao mesmo tempo, no contexto vivido, as redes sociais se mostravam poderosas ferramentas de instrução e de divulgação de conhecimento histórico.

Em outubro de 2023, outro evento terrível e potencialmente desastroso para as representações dos muçulmanos no mundo Ocidental aconteceu. No dia 07 de outubro daquele ano, membros do grupo palestino *Hamas* invadiram o Sul do território israelense, avançando diretamente através da cerca que o dividia da Faixa de Gaza. Cerca de 1.200 pessoas foram mortas, mais de 250 foram levadas como reféns, muitos desses reféns ainda não voltaram para casa e, talvez, jamais retornem. O ataque motivou uma ofensiva militar israelense, apoiada pelos EUA, que, com a justificativa de capturar os membros do *Hamas*, invadiu o território de Gaza, deslocou de maneira forçada milhares de palestinos e promoveu incessantes bombardeios e ataques que atingiram principalmente a população civil palestina.

No momento final da escrita deste trabalho, de acordo com o Ministério da Saúde da Faixa de Gaza, mais de 55 mil pessoas já morreram desde o início do conflito, sendo que mais da metade das vítimas era composta por mulheres e crianças.¹⁰⁰ As redes sociais trazem imagens estarrecedoras de fome em massa, desespero e mortes de milhares de palestinos. No dia 28 de julho de 2025, o Ministro das Relações Exteriores do Brasil, Mauro Vieira, discursou na ONU,

¹⁰⁰ Dados retirados de notícia publicada no G1, disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2025/06/11/mortes-em-gaza-pela-guerra-passam-de-55-mil-diz-governo-do-hamas.ghtml> Publicado em 11 de junho de 2025. Acesso em: 28 jul. 2025.

citando “alegações credíveis de genocídio” na Faixa de Gaza.¹⁰¹ Ao mesmo tempo que a organização Médicos Sem Fronteiras (MSF) denuncia que o cerco militar imposto por Israel, que bloqueia a passagem de ajuda e se recusa a aderir a um corredor humanitário, para que suprimentos básicos cheguem à população civil palestina, tem promovido fome em massa e, por isso, pessoas estão morrendo de inanição, além de denunciarem massacres nos locais destinados para a distribuição de alimentos.¹⁰²

Seria bom terminar esta tese tão otimista quanto a professora e pesquisadora Karen Armstrong estava em outubro de 2001, acreditando que a solução para os horrores denunciados na Palestina esteja próxima, que haja uma resolução possível para o conflito histórico entre Israel e Palestina, que esteja pautada pela pacificação das relações, pelo respeito mútuo e pela convivência pacífica destes povos a partir da criação do Estado Palestino e do estabelecimento de relações diplomáticas com o Estado de Israel, mas isso não é possível. Após os atentados de outubro de 2023 e do início da Guerra Israel-*Hamas*, registrou-se uma crescente na islamofobia e no antissemitismo no Brasil e no mundo.¹⁰³

Embora esta pesquisa não trabalhe com o Judaísmo ou com comunidades judaicas, é importante ressaltar e deixar registrado que o preconceito e a intolerância religiosa são sempre nocivos, devem ser combatidos e recriminados, independente da fé que ataquem. Indivíduos não podem ser julgados e condenados por ações políticas, militares ou decisões de organizações específicas. Além disso, generalizar os judeus com base nas ações do Estado de Israel seria o mesmo que condenar os muçulmanos pelas ações do Talibã o Afeganistão. Contudo, a repercussão desses eventos em sala de aula é notória. Os estudantes trazem para as conversas cotidianas e para os momentos em que os conteúdos a serem trabalhados são propostos uma série de construções, de representações que, em muitos casos, são carregadas de preconceitos e intolerância.

Nunca foi simples trabalhar sobre a História do Islã e dos muçulmanos em sala de aula. De modo geral, as pessoas sabem muito pouco sobre os muçulmanos e sua religião, mas elas têm acesso a muita informação sobre ações que envolvem grupos violentos ou eventos militares que, de alguma forma, têm a participação ou a presença de comunidades muçulmanas. É normal

¹⁰¹ Informações disponíveis em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/mauro-vieira-cita-genocidio-em-gaza-e-pede-aplicacao-da-lei-internacional/> Acesso em: 28 jul. 2025.

¹⁰² Informações disponíveis em: <https://ihu.unisinos.br/654992-medicos-sem-fronteiras-e-mais-de-100-organizacoes-internacionais-denunciam-o-uso-da-fome-como-arma-de-guerra-em-gaza> Acesso em: 28 jul. 2025.

¹⁰³ Informações disponíveis em: <https://www.gazetadopovo.com.br/mundo/universidade-de-israel-aponta-aumento-do-antissemitismo-no-brasil-e-em-outros-paises-em-2024/> Publicado em 29 e abril de 2025. Acesso em: 28 jul. 2025.

que mesmo que não conheçam sobre a religião, os alunos já tenham ouvido falar em alguns conceitos, a depender do momento histórico vivido. Em um pouco mais de uma década de magistério, presenciei diferentes contextos, onde termos como “califado”, “estado islâmico”, “jihad”, “grupo jihadista”, “terrorista”, “fundamentalista” e outros permeavam o imaginário e o vocabulário dos alunos, empregados de forma descontextualizada e carregados de preconceitos.

Durante muitos anos, o início dos trabalhos com esta temática era marcado por algum “engraçadinho”, geralmente sentado no fundo da sala, gritando algo que lembrava o árabe e fazendo o som de uma explosão com a boca, seguida de muitos risos. Com o tempo, provavelmente devido a uma menor concentração de informações sobre grupos extremistas como *Al-Qaeda* e o *Estado Islâmico* estar disponível nas redes sociais que eles acessavam, essa brincadeira aparenta ter cessado, mas foi sendo substituídas por outras. Como já apontado, o grande desafio em sala de aula vai além do conteúdo em si. É promover a empatia dos alunos para com o outro, combater o preconceito, promover o respeito e a diversidade. Para tanto, o uso de material das redes sociais, nos quais eles conseguiam visualizar “pessoas de verdade”, jovens, brasileiros, com coisas em comum com eles, contribuiu para humanizar os muçulmanos, tirá-los do lugar de “distantes, exóticos e fora da realidade”, sendo capaz de normalizá-los, sensibilizando os alunos para os sujeitos por trás do processo histórico estudado.

Contudo, para que esse fato ocorra, o professor é essencial. É o docente que criará as condições adequadas para que essas pontes sejam construídas, que sinalizará os preconceitos e guiará o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, constatou-se que é necessário ter domínio sobre o conteúdo a ser abordado, entendendo a importância de trabalhá-lo, alinhado com os objetos de conhecimento propostos pela BNCC, bem como suas competências e habilidades, mesmo que o Islã e os muçulmanos não estejam nela, mas entendendo que existem objetos de conhecimento na BNCC que carecem deste conhecimento prévio.

A ausência da História do Islã e dos muçulmanos do currículo da BNCC mostra uma séria deficiência, visto que o documento advoga por uma maior atenção à História da África e à História do Brasil. Um dos propósitos desta pesquisa foi problematizar o fato de que é muito difícil estudar, compreender e problematizar a História da África ou a História do Brasil sem mencionar a religião de mais de 2 bilhões de pessoas no mundo.

Além disso, também buscou-se demonstrar que os conteúdos produzidos nas redes sociais podem se configurar como importantes ferramentas didáticas para o trabalho em sala de aula, desde que o professor realize um processo de curadoria e seleção deles. Torna-se relevante

apropriar-se e problematizar estas narrativas que são despejadas na sala de aula, desenvolvendo junto aos alunos as competências necessárias para que se apropriem do conhecimento histórico produzido nas redes sociais, utilizando procedimentos científicos.

A partir destas contatações, procurou-se desenvolver um curso de formação de professores, que passou por alguns formatos até chegar ao formato apresentado, no formato *e-learning*, com a criação de uma espécie de AVA, organizado a partir de trilhas de aprendizagem, apostando na autonomia para o estudo e a formação docente, mas criando um espaço de interação e troca de experiências. Pensando nisso, buscou-se oferecer mecanismos de formação continuada que permitam a capacitação para o ensino de História a partir dos conceitos históricos, entendendo que uma História do continente africano passa, necessariamente, pela História do Islã.

O percurso para a criação do curso passou por várias etapas. Ele nasce a partir da constatação da necessidade de uma formação docente sólida para o trabalho com esta temática, a partir de experiências vividas na sala de aula da educação básica. O conteúdo selecionado para compô-lo, a criação de sua estética e a amarração dos conteúdos, materiais e sugestões de atividades passou por diferentes estágios, mas sempre esteve alinhado com as necessidades identificadas pela pesquisa. Além de abordar a História do Islã, incluir também as redes sociais e seus conteúdos como estratégias e possibilidades para o ensino-aprendizagem.

A necessidade da presencialidade (física ou virtual) da professora/autora para que o curso acontecesse configurava-se como um limitador de seu alcance e de suas potencialidades. Assim, com o objetivo de alcançar o maior número de pessoas, ele foi reformulado para, construindo-se um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em formato *e-learning* por meio do modelo *SCORM*.

O formato do curso, disponível através de um site, permite seu acesso virtual de qualquer lugar do país e do mundo. O questionário do *Google Forms* continuará disponível na finalização do curso e continuará registrando as respostas dos participantes, pois assim será possível mapear e avaliar seu alcance, não só enquanto curso de formação de professores, como também enquanto produto de um Doutorado Profissional, o que pode contribuir com pesquisas futuras e colaborar para a permanente manutenção do conteúdo do site. Há um e-mail criado especificamente para receber as sugestões de planos de aula enviados pelos participantes que desejarem fazê-lo, o que também colaborará para sua permanente manutenção.

Neste formato de apresentação e execução, o curso não depende da autora para ser realizado, o aluno cursista possui autonomia na construção do seu conhecimento, contudo, é

relevante ressaltar que a divulgação do curso, feita como parte de uma palestra realizada pela professora/autora, mostrou-se muito positiva para promover o interesse do público na temática e ressaltar a sua relevância para o trabalho em sala de aula.

Outro aspecto relevante deste trabalho foi contribuir para o debate, no campo historiográfico, sobre as fontes nato digitais, em específico com aquelas provenientes das redes sociais. O assunto não se esgotou e essa pesquisa talvez tenha oferecido mais questionamentos do que propriamente buscado criar métodos ou construir respostas para estas questões com as fontes históricas do Tempo Presente, pois esses não eram seus objetivos, mas ela reforça a necessidade do campo da História e dos historiadores se debruçarem sob estas questões. As próprias fontes utilizadas nessa pesquisa não esgotam a temática do Islã nas redes sociais, visto que se trabalhou apenas com alguns perfis em duas plataformas específicas, o YouTube e o Instagram. É relevante que outras pesquisas se debruçem sob outras redes sociais, como o Facebook, o WhatsApp, o TikTok, entre outros.

Freitas (2016) destaca que o Islã é caracterizado e representado pela sociedade Ocidental de formas variadas, existindo o chamado “Islã imaginado”, aquele construído a partir do estereótipo ocidental elaborado, em grande parte, através dos discursos midiáticos que contrastam com o “Islã praticado”, ou seja, referente às práticas religiosas realmente pertencentes à religião e à realidade vivida pelas diferentes comunidades e vertentes religiosas. Usando essa lógica, é possível sugerir, ainda, que existe um “Islã idealizado”, isto é, uma formulação idealizada e homogeneizada a respeito da religião e dos seus seguidores, que não considera as diferenças históricas, culturais e de interpretação religiosa que formam o mundo muçulmano e influenciam na organização das sociedades globais.

O ensino de História não está apartado do campo acadêmico da História. Todo professor deve ser um pesquisador/historiador, pensando teórica e metodologicamente seu trabalho na educação. Entretanto, é preciso que a academia entenda este espaço de construção de pesquisas historiográficas e perceba que enquanto suas análises e sua linguagem ficarem restritas ao ambiente acadêmico, outros atores sociais se apropriarão do discurso histórico e da construção de conhecimento histórico para a sociedade em geral, por isso é necessário que os historiadores estejam atentos aos usos e aos conteúdos das redes sociais e a História Pública produzida nelas.

É evidente que as questões metodológicas são complexas e os desafios que as fontes históricas nato digitais impõem aos historiadores são grandiosos e não se pretende esgotar os debates ou criar obrigações nesta tese. Ainda assim, não seria adequado ignorar a discussão. O

ensino de História precisa estar atento às novas demandas e aos potenciais que a variedade e grande quantidade de conteúdo nas redes sociais oferece aos estudantes.

Faz-se necessário preparar os docentes para tal avaliação. Logo, a compreensão da forma como esses conteúdos são elaborados pode contribuir para o trabalho didático. Os estudos de caso e os exemplos citados nesta pesquisa não têm o intuito de caracterizar os conteúdos das redes sociais como bons ou ruins, porém possuem a pretensão de mostrar que, com uma seleção adequada, feita pelo professor de História, esses materiais têm um grande potencial de constituírem ferramentas didáticas de ensino, além de provocar a reflexão sobre os novos desafios que o campo historiográfico enfrenta a partir do mundo digital e a forma como as fontes históricas nato digitais, sejam elas fontes orais ou não, precisam ser problematizadas, mas acima de tudo, utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Jorge Phelipe Lira de. Existir em bits: gênese e processamento do arquivo nato digital de Rodrigo de Souza Leão e seus desafios à teoria arquivística. Rio de Janeiro, 2017. **(Dissertação)**

ABU-LUGHOD, Lila. As mulheres muçulmanas precisam realmente de salvação? Reflexões antropológicas sobre o relativismo cultural e outros. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 451-470, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104026X2012000200006/22849>. Acesso em: 18 jul. 2021.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Belo Horizonte: Editora FGV, 2013.

ALMEIDA, Fábio Chang de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. **Revista Aedos**, v. 3, n.8, p. 9-30, jan./jun. 2011.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. O que a história oral ensina à história pública? *In*: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (Org.). **Que história pública queremos?** What public history do we want? São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 101-111.

AMADO, Janaína. O Grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. **Revista História**, São Paulo, n. 14, p. 125-136, 1995.

ARJANA, Sophia Rose. **Muslims in the western imagination**. New York: Oxford University Press, 2015.

ARMSTRONG, Karen. **Maomé: uma biografia do Profeta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Versão online. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 13 ago. 2022.

CALDEIRA NETO, O. Breves reflexões sobre o uso da Internet em pesquisas historiográficas. **Revista Eletrônica Tempo Presente**, n. 20, 2009, p. 1-6,

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2020, Kindle Edition. Location 1 – 1765.

CHEAITO, Karime; VIOLANTE, Alexandre Rocha. Uma análise da guerra Hezbollah-Israel de 2006 à luz da teoria clausewitziana. **Revista Brasileira de Estudos de Defesa**, v. 10, n. 1, 2024. Disponível em: <https://rbed.abedef.org/rbed/article/view/75302>. Acesso em: 27 jul. 2025.

COHEN, Daniel; ROSENZWEIG, Roy. Promises and Perils of Digital History. In: COHEN, Daniel; ROSENZWEIG, Roy. **Digital History: a guide to gathering, preserving and presenting the past on the Web**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2005. p.1-17.

COLLARES, Valdeli Coelho. Ascensão do Hamas na Palestina: pobreza e assistência social 1987 – 2006. Disponível em: <https://repositorio.unimontes.br/handle/1/1132> Acesso em: 23 jul. 2025 **(dissertação)**.

COSTA, Camila. Quem são os brasileiros que se convertem ao Islã? **BBC Brasil**, São Paulo, 2015. Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150916_brasileiros_muculmanos_cc. Acesso em: 27 mar. 2023.

COSTA, Jéssica Pereira da. O estudo da História do Islã e dos muçulmanos na educação básica: conceitos e representações, 2016 **(Dissertação)**

COSTA, Jéssica Pereira da. **O islã, os mulçumanos e seus conceitos**: vocabulário de conceitos para o estudo do Islã e dos muçulmanos. Caxias do Sul: EDUCS, 2020. Disponível em: <https://www.ucs.br/educs/livro/o-islã-os-muculmanos-e-seus-conceitos-vocabulario-de-conceitos-para-o-estudo-do-islã-e-dos-muculmanos/> Acesso em: 28 jul. 2021.

DEMANT, Peter. **O Mundo Muçulmano**. São Paulo: Contexto, 2014.

DI LUCCIO, Flavia & NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Escritores de Blogs: Interagindo com os Leitores ou apenas Ouvindo Ecos? Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. **REVISTA PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO**, 2007, 27 (4), 664-679

EL SIRGANY , Sarah; LISTER, Tim. Integrantes do Talibã tomam palácio presidencial em Cabul. **CNN Brasil**, 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/integrantes-do-taliba-tomam-palacio-presidencial-em-cabul/> Publicado em 15 de agosto de 2021. Acesso em: 28 jul. 2025

ESPAGNE, Michel; MAGRI, Dirceu. A noção de transferência cultural. **Jangada**, n. 9, p. 136-147, jan./jun. 2017.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v. 94, n. 3, p.111-124, maio/jun., 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 314-332, dez. 2002.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre a história pública e o ensino de História? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade. (Org.) **Que história pública queremos?** What public history do we want? 1ª ed. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

FICO, Carlos. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso brasileiro. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p.43-59, jan./jun. 2012.

FIUZA, João Gallegos. Os conflitos no Oriente Médio e o surgimento do Estado Islâmico do Iraque e da Síria. 2020 **Dissertação (mestrado)** – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

GARCIA, Marilene Santana dos Santos. CZESZAK, Wanderlucy. **Curadoria educacional: práticas pedagógicas para tratar (o excesso de) informação e fake news em sala de aula**. São Paulo: Senac São Paulo, 2019.

GINZBURG, Carlo. Carlo Ginzburg - Fronteiras do Pensamento. **YouTube**. Data de publicação: 10 de março de 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wSSHNqAbd7E>. Acesso em: 13 ago. 2022.

HOSSEINI, Khaled. **A Cidade do Sol**. Tradução: Maria Helena Rouanet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

HOSSEINI, Khaled. **O Caçador de Pipas**. Tradução: Maria Helena Rouanet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

HOURANI, Albert. **Uma história dos povos árabes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HUFF JÚNIOR, Arnaldo Érico. Campo religioso brasileiro e História do Tempo Presente. ANAIS DO II ENCONTRO NACIONAL DO GT HISTÓRIA DAS RELIGIÕES E DAS RELIGIOSIDADES. **Revista Brasileira de História das Religiões** – ANPUH Maringá (PR) v. 1, n. 3, 2009. ISSN 1983-2859. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>. Acesso em: 13 ago. 2022.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n.10, p.134-146, 1992.

KÜNG, Hans. **Islão: Passado, Presente e Futuro**. Tradução Lino Marques. Lisboa: Edições 70, 2010.

LEENHARD, Jacques. Caminhos teóricos para o estudo das religiões. **Revista Brasileira de História das Religiões**, ANPUH, Ano V, n. 14, set. 2012 – ISSN 1983-2850 <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/index.html> Dossiê Questões teórico metodológicas no estudo das religiões e religiosidades – Volume II Traduzido por: Maria Helena Mamigonian.

LIA, Cristine Fortes; COSTA, Jéssica Pereira da. Imigrantes senegaleses: a presença muçulmana na serra gaúcha. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul - RIHGRGS**, Porto Alegre, n. 155, p. 185-209, dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistaihgrgs/article/view/86564/51342>. Acesso em: 18 jul. 2021.

LIA, Cristine Fortes; RADÜNZ, Roberto. Os monoteístas no mundo contemporâneo: judeus, cristãos e muçulmanos. **Revista Brasileira de História das Religiões**. ANPUH, Maringá (PR) v. V, n.15, jan. 2013. ISSN 1983-2850 Dossiê Memória e Narrativas nas Religiões e nas Religiosidades. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LORENZO, Eder Maia. **A Utilização das Redes Sociais na Educação: A Importância das Redes Sociais na Educação**. 3 ed. São Paulo: Clube de Autores, 2013.

LUCAS, John. Islamismo foi a religião que mais cresceu na última década, diz pesquisa. **Gazeta do Povo**, 2025. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/mundo/islamismo-foi-a-religiao-que-mais-cresceu-na-ultima-decada-diz-pesquisa/> Acesso em: 26 jul. 2025.

MATOS, Kelvym Alves; GODINHO, Mônica Oliveira Dominici. A INFLUÊNCIA DO USO EXCESSIVO DAS REDES SOCIAIS NA SAÚDE MENTAL DE ADOLESCENTES: UMA REVISÃO INTEGRATIVA. **REVISTA FOCO**, v. 17, n. 4, p. 1-18, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n4-035. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4716>. Acesso em: 31 jul. 2025.

MARACCINI, Gabriela. Vício em internet pode afetar comportamento e desenvolvimento de adolescentes. **CNN Brasil**, 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/vicio-em-internet-pode-afetar-comportamento-e-desenvolvimento-de-adolescentes/> Acesso em: 22 jul. 2025.

MEIHY, Murilo Sebe Bon. “Arabia Brasiliensis”: Os estudos árabes e islâmicos no Brasil. **Hamsa** [Online], v. 1, 2014. Disponível em: <http://journals.openedition.org/hamsa/865>. Acesso em: 13 ago. 2022.

MEREDITH, Martin. **O destino da África: cinco mil anos de riquezas, ganância e desafios**. Tradução: Marlene Suano. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

MORAES, Ligia. Excesso de redes sociais está associado a 45% dos casos de ansiedade em jovens. **Veja**, 2024. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/excesso-de-redes-sociais-esta-associado-a-45-dos-casos-de-ansiedade-em-jovens/> Acesso em: 22 jul. 2025

OSMAN, Samira Adel. A imigração árabe no Brasil: balanço da produção acadêmica (1970 - 2020). **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 13, n. 2, p. 236 – 254, jul./dez. 2019.

OSMAN, Samira Adel. Presença muçulmana no Brasil: breve síntese histórica. **Hamsa** [Online], v. 5, 2019. Disponível em: <http://journals.openedition.org/hamsa/343> Acesso em: 11 maio 2021.

PELLEGRINI, Ramon Trindade. “O mundo sempre lembrará o 11 de Setembro”: A construção de uma memória do terrorismo durante o governo de George W. Bush; orientador Prof. Dr. Felipe Eduardo Ferreira Marta, Vitória da Conquista, 2014. **(Dissertação)**

PINTO, Paulo Gabriel Hilu da Rocha. Ritual, etnicidade e identidade religiosa nas comunidades muçulmanas do Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 67, p. 228-250, set./nov. 2005.

PORTELLI, Alessandro. História Oral: uma relação dialógica *In*: PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 9 – 25.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: História**. Porto Alegre: SEE, 2018.

RODEGHERO, Carla Simone. História oral e ética: um olhar comparativo entre Brasil, Canadá e Itália. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p.481-500, abr./jun. 2022.

RODRIGUES, Icles; GOMES, Paulo Cesar. Ensino de História e plataformas digitais: os canais de leitura ObrigaHistória e História da Ditadura. *In*: SCHMIDT, Benito; MALERBA, Jurandir (Org.). **Fazendo História Pública**. Vitória: Editora Milfontes, 2021.

RODRIGUES JÚNIOR, Osvaldo. Ensinar História na Era Google: o uso de websites como fontes históricas no ensino de História. *In*: OLIVEIRA, João Paulo Gama (Org.). **Acervos e fontes: diferentes caminhos para o ensino de História**. Recife: Universidade de Pernambuco – UPE, 2021. (ebook)

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. História Pública: um desafio democrático aos historiadores. *In*: REIS, Tiago Siqueira; SOUZA, Carla Monteiro de; OLIVEIRA, Monalisa Pavonne; LYRA JÚNIOR, Américo Alves de. **Coleção História do Tempo Presente: vol. 2** Boa Vista: Editora da UFRR, 2020. p. 131-153.

RUFINO, Luiz; MIRANDA, Marina dos Santos de. Racismo religioso: política, terrorismo e trauma colonial. Outras leituras sobre o problema. **Problemata: R. Intern. Fil.**, v. 10, n. 2, p. 229-242, 2019.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SARDAR, Ziauddin. **Em que acreditam os muçulmanos?** Trad. Marilene Tombini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SILVA, Giovani José da. Um historiador na aldeia global: fazendo história, refazendo memórias na televisão brasileira. *In*: SCHMIDT, Benito Bisso; MALERBA, Jurandir (Org.). **Fazendo História Pública**. Vitória: Editora Multifontes, 2021.

SOUZA, Felipe Freitas de. Apontamentos sobre o Islã no Brasil: Islamofobia e notas sobre o xiismo brasileiro. **Revista diversidade religiosa**, João Pessoa, v.6, n. 2, p. 152-178, 2016.

WANIEZ, Philippe; BRUSTLEIN, Violette. Os muçulmanos no Brasil: elementos para uma geografia social. **Alceu**, v. 1, n. 2, p. 155-80, jan./jul. 2001.