

## Parâmetros para um letramento de pesquisa histórica escolar situada no ciberespaço

Carollina Carvalho Ramos de Lima<sup>1</sup>

Rodrigo Godinho Felipe<sup>2</sup>

### Resumo

O artigo pretende discutir um tipo de letramento, o histórico, a partir das reflexões no campo dos Multiletramentos e da Educação Histórica. Partimos do pressuposto de que as TDIC estão cada vez mais presentes no universo dos jovens, de modo que uma aprendizagem histórica significativa e conectada à realidade dos estudantes deve ancorar-se em procedimentos de pesquisa com a mediação da tecnologia digital. São, ainda, reflexões em construção, advindas de uma pesquisa bibliográfica e documental, mas que pretende ser propositiva, à medida que apresenta alguns parâmetros para pensar um letramento de pesquisa histórica escolar situada no ciberespaço.

*Palavras-chave:* Educação História; Letramentos Digitais; Hipermodalidade; Letramento Histórico.

### Parámetros para una alfabetización de la investigación escolar histórica ubicada en el ciberespacio

### Resumen

El artículo pretende reflexionar sobre un tipo de alfabetización, la histórica, a partir de las reflexiones en el campo de los Multiletramientos y la Educación Histórica. Asumimos que las TIC están cada vez más presentes en el universo juvenil, por lo que el aprendizaje histórico significativo relacionado con la realidad de los estudiantes debe basarse en procedimientos de investigación mediados por la tecnología digital. También son reflexiones en construcción, provenientes de una investigación bibliográfica y documental, pero también tienen la intención de ser proposicionales, ya que presentan algunos parámetros para pensar una alfabetización de la investigación histórica situada en el ciberespacio.

*Palabras clave:* Educación Histórica; Alfabetización digitales; Hipermodalidad; Alfabetización histórica.

## Introdução

A quantidade bruta de dados disponíveis se multiplica e acelera. A densidade dos links entre as informações aumenta vertiginosamente nos bancos de dados, nos hipertextos e nas redes. Os contatos transversais entre os indivíduos proliferam de forma anárquica. É o transbordamento caótico das informações, a inundação de dados, as águas tumultuosas e os turbilhões de comunicação, a cacofonia e psitacismo ensurdecidor das mídias, a guerra das imagens, das propagandas e contrapropagandas, a confusão dos espíritos (LEVY, 1999, p.13).

O quadro geral, desenhado por Pierre Levy, aponta os efeitos do desenvolvimento e da

<sup>1</sup> Universidade Federal da Bahia (UFBA); Salvador/BA; carollinadelima@ufba.br.

<sup>2</sup> Universidade Federal da Bahia (UFBA); Salvador/BA; rodeduc@gmail.com.

expansão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)<sup>3</sup> no mundo contemporâneo. Atividades corriqueiras até demandas mais complexas, hoje, são realizadas com a mediação digital, remodelando, de acordo com o autor (1998, p.17), processos cognitivos fundamentais, “como a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva”. A leitura, a escrita, a composição musical e a criação das imagens, por exemplo, ao serem “reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais” (LEVY, 1998, p.17).

Esse processo de inserção/imersão de/nas tecnologias e mídias digitais que impactam os processos cognitivos criam, também, inúmeros desafios para a educação contemporânea. Para dar conta de tantas mudanças, é perceptível o movimento de educadores e redes de ensino em torno de políticas públicas e diretrizes educacionais que abarquem tais transformações, bem como produzam mudanças no que e como se ensina a partir da formação de professores e da produção de materiais didáticos alinhados às novas propostas curriculares. Isso porque o currículo, como um “processo social de responsabilidade coletiva, que se realiza no espaço concreto da escola”, tem a função de dar, “àquele que aprende, acesso à história da humanidade e, ao mesmo tempo, lhe proporcionar um lastro de conhecimento necessário à sua inserção como sujeito nesta mesma história” (BURNHAM, 2012, p.194).

Curiosamente, no processo de elaboração da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017<sup>4</sup>, as áreas que mais receberam críticas e modificações foram as Linguagens, notadamente a Língua Portuguesa, e as Ciências Humanas, mais especificamente a História. No caso da primeira, a versão preliminar foi acusada de negligenciar a gramática; a segunda, por sua vez, seria – para os críticos – uma “cartilha da esquerda” que acabava com a temporalidade e a História da Europa em nome de um “brasilcentrismo”<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> O conceito de TDIC é amplo e abarca variados objetos tecnológicos, como, computadores, *tablets*, *smartphones*, consoles, bem como outros aparelhos que se conectam às redes e permitem acesso à informação e podem ser utilizados como meios de comunicação. Inclui-se aí as redes sociais, aplicativos e jogos.

<sup>4</sup> Quarta e última versão do documento que indicava as “aprendizagens essenciais” para a Educação Infantil os Anos Iniciais e os Anos Finais. A BNCC do Ensino Médio, somente foi apresentada em dezembro de 2018. Desse modo, neste artigo, optamos por partir da BNCC para o Ensino Fundamental.

<sup>5</sup> A expressão “cartilha tradicional da esquerda” foi utilizada pelo professor da USP, Marcelo Rede, em artigo publicado na *Folha de São Paulo*, no dia 29/02/2016; já a ideia de “brasilcentrismo” foi empregada pelo historiador Ronaldo Vainfas, citado no Editorial do Estadão em 05/01/2016. Um levantamento feito por nós nos dois principais jornais de

No entanto, embora a versão final do documento tenha – tanto em Língua Portuguesa, quanto em História – recuado e assumido feição mais conservadora (se comparada às versões anteriores), é inegável que em ambas as áreas foram incorporadas discussões e consensos importantes, dos quais destacamos: um ensino de língua/linguagens permeado pelos gêneros e por novas práticas de letramentos voltadas à tecnologia, com ênfase aos gêneros digitais; e um ensino de história que privilegie diferentes fontes e tipos de documento e que reconheça as bases da epistemologia da ciência histórica (BNCC, 2017).

Na BNCC, o destaque à tecnologia na área de História está reduzido a uma das competências específicas da área: “7 – Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais” (BNCC, 2017, p.400). Por conseguinte, as poucas habilidades que fazem referência às tecnologias digitais as tomam como objeto de análise e não como espaços de aprendizagem, pesquisa e difusão do conhecimento. É o caso, por exemplo, das habilidades “(EF09HI33) Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação”; “(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas”; e “(EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.”

Em contrapartida, a área de Linguagens reforça a necessidade de integrar o ensino às novas práticas de letramentos ligadas à tecnologia, mais especificamente aos gêneros digitais[3], bem como propõe a abordagem de diferentes linguagens a partir de produções concretas, tomando o texto como uma produção situada e reforçando o papel dos gêneros no processo de comunicação e de aprendizagem. Segundo o documento:

---

São Paulo - a *Folha de São Paulo* e o *Estado de São Paulo* - apontou as principais críticas às versões da BNCC. Na área de Língua Portuguesa ficam expressos a ideia de que havia pouca gramática, no caso da História, a exclusão de temas canônicos do currículo, tais como Antiguidade Clássica, Idade Média e Revolução Francesa, foram recorrentes, inclusive entre historiadores reconhecidos. Nesse sentido, um dos artigos mais emblemáticos, “Proposta do MEC para ensino de história mata a temporalidade”, vinculado no jornal *Folha de São Paulo* em 08 de novembro de 2015, foi escrito por Demétrio Magnolli e Elaine Senise.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. (BNCC, 2017, p.66)

O reconhecimento de variadas práticas de linguagem no mundo contemporâneo implica a inclusão dos multiletramentos, em especial os letramentos digitais, como chave para melhorar a aprendizagem (VIRSIDA, 2019). Contudo, esta não é uma seara exclusiva da área de Linguagens, mesmo que a ênfase – e, por extensão, a responsabilidade – pareça recair sobre ela. É urgente e fundamental pensar estratégias transversais e interdisciplinares que, consciente e sistematicamente, desenvolvam os novos letramentos necessários para que os sujeitos sejam capazes de ler o mundo, expressar o que pensam e interagir em diferentes espaços. Nesse sentido, considerando a conjuntura e pensando de forma interdisciplinar, a pergunta que este artigo pretende responder é: como a Educação Histórica pode contribuir com os Letramentos Digitais e vice-versa?

Consideramos ser possível articular a proposta dos Multiletramentos aos princípios da Educação Histórica para dar subsídios a uma ideia de letramento histórico que abarque letramentos mais específicos, porém ligados à ciência histórica e à complexidade do mundo atual. Para tanto, em diálogo com os letramentos digitais, propomos pensar - neste artigo - no que estamos chamando, inicialmente, de letramento de pesquisa histórica escolar situada no ciberespaço. A fim de construir os parâmetros desse letramento, estamos considerando dois pontos principais: (1) as discussões no campo dos multiletramentos, dos letramentos digitais e da hipermodalidade; e (2) a noção de historical literacy (ou literacia histórica), desenvolvida no campo da Educação Histórica.

Partimos do pressuposto (inegável) de que as TDIC estão cada vez mais presentes no universo dos jovens, os quais se mostram familiarizados com os meios digitais, pelo fato de muitos terem a primeira formação em letramentos tecnológicos, de modo que uma aprendizagem histórica significativa e conectada à realidade dos estudantes deve ancorar-se em procedimentos de pesquisa permeados pela tecnologia digital. Nesse sentido, nossa ideia de um letramento de pesquisa histórica escolar situada no ciberespaço envolve uma reflexão sobre os novos letramentos, bem como considera como basilar o acesso cada vez maior aos acervos digitalizados de arquivos, museus e bibliotecas, cujas implicações são latentes na pesquisa histórica e historiográfica.

### **Letramento, letramentos digitais, multiletramentos e hipermodalidade**

O termo letramento apareceu em meados dos anos de 1980, no bojo das reflexões sobre alfabetização que levaram a uma importante constatação: de que o domínio técnico do código alfabético não garante aos indivíduos a capacidade de ler e escrever de forma complexa em conformidade com as complexidades do mundo contemporâneo (SOARES, 2004). Daí é que se pensou a noção de letramento implicada com a atenção aos usos sociais da escrita e da leitura. Isso significa que as práticas letradas são, por natureza, situadas, ou seja, variam de acordo com a situação em que estão inseridas, com a instituição social que as promove e com os participantes da situação e seus objetivos (TAKAKI, 2008). De acordo com Marcuschi (2010, p.25), o letramento:

Envolve as mais diversas práticas da escrita (na suas mais variadas formas) na sociedade e pode ir desde a apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas, nem lê o jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz o uso formal da escrita.

Nessa mesma perspectiva, Magda Soares (1998, p.24) define o letrado como o indivíduo

que “pode não saber ler e escrever, [...], mas “ envolve-se em práticas sociais de leitura e da escrita”. Por isso, o “letramento está ligado ao contexto social, sendo situado e presente em múltiplas práticas” (ROJO, 2012, p.129). Por exemplo, uma criança pequena que ainda não sabe ler e escrever, mas consegue encontrar o vídeo do desenho animado preferido na internet, desenvolveu algum tipo de letramento, que neste caso é um letramento digital. Coscarelli (2019, p.64) define letramento digital como “o desenvolvimento de habilidades que vão permitir ao sujeito compreender e produzir diversos gêneros e tipos textuais em ambientes digitais, participando ativa e criticamente deste ambiente”.

Na mesma direção, Soares (2002, p.151) afirma que o letramento digital é o “estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel”. Embora a autora associe a noção de letramento às práticas de leitura e escrita, pensamos que essa associação não pode se circunscrever ao ato de ler e escrever ligado à palavra, mas às práticas sociais de produção de sentido, observáveis em qualquer registro – escrito, iconográfico, audiovisual, etc. – produzido pela ação humana.

Para C. Lankshear e M. Knobel (2005), o letramento não é um fim em si mesmo. Desenvolvê-lo significa ir além da atribuição de sentido a um determinado texto, capacitando o leitor para participar ativamente no complexo social no qual interage. Desenvolver os letramentos é, em última instância, buscar conscientizar o leitor de que os textos são produzidos, distribuídos e interpretados de acordo com objetivos, práticas, interesses socioeconômicos e culturais que concorrem para serem legitimados ou mantidos. Tais interesses não são os mesmos para todos os sujeitos, premissa que complexiza a articulação dos letramentos em um contexto no qual há uma multiplicidade de interesses e necessidades (individuais, coletivos, nacionais, transnacionais, globais) interconectados (TAKAKI, 2008).

Em livro recente, G. Dudeney, N. Hockly e M. Pegrum (2016, p.17) apresentam os letramentos digitais como as “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Para os autores, o letramento digital é um campo formado por alguns

macroletramentos<sup>6</sup> que se intermesclam com letramentos digitais mais específicos<sup>7</sup>.

Quadro 1. Dos letramentos digitais

		Primeiro foco: Linguagem	Segundo foco: Informação	Terceiro foco: Conexões	Quarto foco: (Re)desenho
Complexidade crescente	*	Letramento impresso Letramento SMS			
	**	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
	***	Letramento em multimídia	Letramento em pesquisa Letramento em informação Letramento em filtragem	<b>Letramento pessoal</b> Letramento em rede Letramento participativo	
	****	<b>Letramento em jogos</b> <b>Letramento móvel</b>		Letramento intercultural	
	*****	Letramento em codificação			Letramento remix

Fonte: DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016, p.21

Nesse contexto, a interação das crianças e dos jovens com a tecnologia reforça o caráter multimodal e multissemiótico da comunicação e da aprendizagem no contexto da sociedade contemporânea, uma vez que imagem, palavra e som estão profundamente integrados nos mais diversos gêneros digitais. Com isso, a multimodalidade dos textos hodiernos exige multiletramentos, uma vez que são “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas

<sup>6</sup> Letramento pessoal; Letramento em jogos; Letramento em móvel.

<sup>7</sup> Letramento impresso; Letramento SMS; Letramento em hipertexto; Letramento classificatório; Letramento em multimídia; Letramento em pesquisa; Letramento em informação; Letramento em filtragem; Letramento em rede; Letramento participativo; Letramento intercultural; Letramento em codificação; Letramento remix.

(multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p.19). Segundo Rojo (2012, p.13):

[...] o conceito de multiletramentos — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de construção dos textos por meio dos quais ela informa e se comunica.

A noção de multiletramentos, segundo Coscarelli (2019, p.65), implica o “trabalho com vários canais de comunicação e mídias, o que leva ao trabalho com múltiplas linguagens, assim como o trabalho e o respeito à diversidade linguística e cultural que integram esses meios”. Em nosso contexto particular, os estudos da professora Roxane Rojo apontaram para a prática dos multiletramentos no Brasil, discutindo os desafios enfrentados em nossa realidade e as possibilidades de aplicação das TDIC nas experiências didáticas que permeiam o dia a dia em sala de aula. Em *Escola conectada – os multiletramentos e as TICs*, Rojo (2013, p.21) defende que a escola não pode mais enfatizar apenas os “letramentos da letra e os gêneros discursivos da tradição e do cânone”; pois, é preciso que ela “ prepare a população para o funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira mais crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (ROJO, 2013, p.7). Para tanto, é necessário dar maior espaço para os novos letramentos, ligados às novas tecnologias, de modo que os multiletramentos possam ser entendidos como:

[...] práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também impressos –, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc. (ROJO, 2013, p. 21)

Os termos multimodais e multissemióticos são tomados por Rojo como sinônimos. Os pesquisadores Kress & Van Leeuwen (1996) consideram que todos os textos<sup>8</sup> são multimodais, já que mesmo um texto verbal apresenta outros modos - ou semioses - de comunicação (gestos

---

<sup>8</sup> Texto entendido de forma ampla, como qualquer unidade de sentido. Nessa mesma linha, a BNCC define que “o texto é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal” (BRASIL, 2017, p. 63).

e entonação da voz, por exemplo) que interferem no processo de atribuição de sentido pelos sujeitos. Nessa perspectiva, o texto escrito (centrado na palavra) passou a ser um complemento ou a ser complementado por outras formas de comunicação (imagens, vídeos e sons), tornando-se, portanto, multissemiótico (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Para lidar com as diferentes semioses de um texto, a sociosemiótica defende que é necessário entender os modos presentes nos diversos gêneros (multimodalidade) a fim de perceber como são capazes de construir sentidos para um determinado contexto sociocultural (HALLIDAY, 1978; KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

Na esteira da semiótica social, Jay Lemke (2012) afirma que as transformações sociais geram novas formas de comunicações semióticas que apontam para formações culturais da comunidade. Essas novas formas de comunicação dão origem aos novos gêneros. Nesse sentido, mobiliza-se para esta pesquisa a ideia de hipermodalidade desenvolvida por Lemke, entendida como:

[...] uma maneira de nomear as novas interações de significados baseados em palavras, imagens e sons na hipermídia, isto é, em artefatos semióticos nos quais os significantes em diferentes escalas de organização sintagmática estão ligados em redes ou teias complexas. (LEMKE, 2012, p. 300)

As interações provocadas pela hipermídia impactam a forma como os sujeitos buscam informações e constroem suas leituras de mundo. Nesse sentido, afetam os processos cognitivos demandando novos letramentos. Os autores Dudeney, N. Hockly e M. Pegrum (2016, p.27) propõem os parâmetros de um “letramento em hipertextos”, ou seja, “habilidade de processar hiperlinks apropriadamente e de usá-los para incrementar com eficiência um documento ou artefato”. No entanto, para nós, cabem as perguntas: como mobilizar tais entendimentos para o ensino de história? Como potencializar a aprendizagem histórica, considerando a hipermodalidade?

### **Educação histórica e letramento histórico**

Ensinar e aprender História, hoje, exigem a construção de um paradigma educativo que considere o papel social do conhecimento histórico e reconheça a conectividade, a

interatividade, a colaboração, a comunicação e a criatividade como elementos fundamentais para uma sociedade mediada pela tecnologia digital.

De acordo com Circe Bittencourt (2004, p.47), a formação acadêmica e a formação escolar tem intenções diferentes. Enquanto a primeira teria a pretensão de formar um profissional; a segunda “visa formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive”. Essa distinção não deve ser tomada como uma hierarquia e nem como critério para qualquer juízo de valor. Contudo, ela lança luz para as especificidades da história escolar (CAIMI, 2009), bem como fomenta a reflexão sobre o papel social do ensino de história no nosso tempo e, não menos importante, sua contribuição para a construção das identidades e o desenvolvimento humano.

Desde meados dos anos de 1970, um campo de estudos no âmbito do ensino de História propôs uma análise alternativa à questão da aprendizagem histórica, pautada na epistemologia do conhecimento histórico (ASHBY, 2006; LEE, 2006, 2008, 2016; VON BORRIES, 2009)<sup>9</sup>. Hoje, conhecido como Educação Histórica, o campo tem pesquisadores de diferentes países. No Brasil, notabilizou-se os trabalhos do LAPEDH/UFPR, coordenado pela Profa. Schmidt e em Portugal, o grupo liderado pela Profa. Isabel Barca. O foco das pesquisas, em geral, são “as ideias históricas que os sujeitos constroem a partir de suas interações sociais, o que leva os pesquisadores a ressaltar a natureza situada dessa construção e a relevância do contexto social nos percursos de aprendizagem” (CAIMI, 2009, p.70). Os estudos ligados a esse campo de investigação têm conseguido demonstrar que:

[...] as crianças têm já um conjunto de ideias relacionadas com a História, quando chegam à escola. O meio familiar, a comunidade local, os media, especialmente a tv, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar. É a partir da detecção destas ideias - que se manifestam ao nível do senso comum, e de

---

<sup>9</sup> Eloisa Caimi (2009, p. 68) aponta que nesse período havia duas (principais) “tendências interpretativas” nos estudos sobre aprendizagem histórica: os estudos da cognição e a educação histórica. A primeira, a partir, sobretudo, de estudos da psicologia cognitiva, estaria preocupada com “o desenvolvimento das noções espaço temporais das crianças e jovens, com a construção de conceitos históricos e aprendizagem da causalidade histórica”. Em contrapartida, a educação histórica estaria ancorada “na epistemologia da ciência histórica em diálogo com a metodologia de investigação em ciências sociais”. O cerne de trabalho deste segundo campo de investigação são “os princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em história”.

forma muitas vezes fragmentada e desorganizada - que o professor poderá contribuir para as modificar e tornar mais elaborada. (BARCA, 2001, p.15)

O conceito base que dá sustentação às pesquisas desse campo é o da consciência histórica. Com pequenas variações entre os autores, predomina a noção formulada pelo teórico alemão Jörn Rüsen, na qual consciência histórica é definida como “as operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RUSEN, 2010, p. 57). Em outras palavras, é uma “combinação complexa que contém a apreensão do passado, regulada pela necessidade de entender o presente e presumir o futuro” (RUSEN, 2011, p. 36-37) e ela se apresenta através da narrativa que se constitui a partir da experiência e da necessidade de orientação para a vida prática.

Embora o conceito seja passível de contestação, especialmente por seu caráter universalizante (MUNAKATA, 2015; PEREIRA, 2019), há três aspectos da consciência histórica que, ao nosso ver, merecem ser destacados por suas contribuições para pensar o ensino e aprendizagem histórica: (1) a compreensão de que se trata de uma capacidade inerente à condição humana, em contraposição às noções que entendem a consciência histórica como uma aquisição intelectual de determinados grupos sociais; (2) a relação intrínseca da história com a vida prática, visão que confere um novo status para o conhecimento histórico em contraposição à ideia de um saber imóvel, ultrapassado e sem relação com a vida cotidiana e o tempo presente; (3) e a ênfase ao meio sociocultural no processo de formação dessa consciência, o que desmistifica a ideia de que a “transmissão” de conhecimentos históricos é tarefa exclusiva da escola, bem como exige que os professores busquem conhecer as ideias históricas que os estudantes fazem sobre determinado tema a fim de ressignificá-las no percurso didático.

Sam Wineburg deu o seguinte título para seu livro mais recente: “Por que aprender história (quando já está no telefone)”<sup>10</sup>. A provocação do título é também uma constatação: as mudanças sociais desencadeadas pela tecnologia digital não podem ser ignoradas pela educação histórica. Em um mundo no qual os sujeitos precisam lidar com um conjunto variado de fontes históricas, com interpretações distintas sobre os processos históricos – vindas de fontes

---

<sup>10</sup> Título original: *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*.

especializadas ou não – e, ainda, uma série de informações fragmentadas que estão espalhadas pelas redes virtuais, a escola tem que oferecer uma formação fundamentada na prática da pesquisa e da investigação que considere a internet um espaço de construção do conhecimento. Uma formação capaz de dar e aprimorar as “ferramentas intelectuais” que os estudantes precisam para estabelecer critérios válidos para a análise e para a avaliação de todo tipo de material produzido em um determinado tempo e espaço. Nessa direção, provavelmente, é que Lee propôs a construção de “estruturas históricas utilizáveis” com a finalidade de ajudar os estudantes a comporem “quadros gerais”:

Argumenta-se que o principal projeto para educação histórica deve ser o desenvolvimento de estruturas históricas aproveitáveis do passado, que não sejam “histórias de festas”, mas que permitam aos estudantes assimilarem novos eventos e processos, tanto no passado ou no futuro e que sejam eles mesmos adaptáveis ao se defrontar com novo material recalcitrante (LEE, 2006, p.131).

O manejo e a capacidade de reelaborar as estruturas históricas utilizáveis (quadros gerais construídos com base nos conceitos de segunda ordem) são inerentes ao que Lee vai chamar de *historical literacy*, ou seja, ao “aprendizado de uma compreensão disciplinar da história, como a aquisição das disposições que derivam e impulsionam essa compreensão histórica e como o desenvolvimento de uma imagem do passado, que permite que os alunos se orientem no tempo” (LEE, 2016, p.107-108). A pesquisadora Isabel Barca (2006, p.?) compara a *literacia* histórica (como as pesquisadoras portuguesas traduziram o termo em inglês) a outras literacias:

Entenda-se a literacia não como um conceito restrito apenas às competências de leitura e compreensão linguísticas: numa acepção abrangente, poderá falar-se de literacia histórica, tal como de literacia científica, de literacia matemática ou outras. [...] A orientação temporal de cada um de nós exige identificações múltiplas, a várias escalas (do local ao global): competências avançadas para saber “ler” o mundo que nos rodeia e também perspectivar de alguma forma o futuro, à luz de experiências humanas no passado.

Neste artigo, tomamos o termo *literacia* como sinônimo de letramento<sup>11</sup>, ou seja, um

---

<sup>11</sup> A expressão *literacia* histórica foi empregada por pesquisadoras portuguesas, e aparece nos textos das professoras brasileiras Schmidt e Cainelli. No entanto, optamos por empregar o termo letramento, tendo em vista que - diferente de Portugal, onde *literacia* é o mais usual entre pesquisadores de diferentes áreas - no Brasil, ele é

conjunto de ferramentas intelectuais – processos cognitivos – adquiridas na escola ou fora dela que são mobilizadas para orientar a vida cotidiana e as práticas sociais que envolvem a compreensão de signos culturais. Desse modo, a capacidade de ler historicamente os registros produzidos pela humanidade corresponderia a um tipo de letramento, o histórico. Isso porque, ler o mundo historicamente implica processos cognitivos distintos, mas que estão intimamente relacionados à própria natureza do conhecimento histórico (SCHMIDT, 2009).

O letramento histórico visa desenvolver habilidades relacionados à comparação e seleção criteriosa de narrativas divergentes e convergentes sobre um determinado processo, evento, fenômeno ou personagem da História, processo que implica a investigação das condições sociais da produção dos discursos, historiográficos ou não, levando em consideração a autoria, a fonte, o contexto e as intenções. Além disso, o letramento histórico dá aos sujeitos ferramentas intelectuais para que possam estabelecer critérios para validar as diferentes narrativas históricas e as fontes nas quais se baseiam. (BARCA, 2006; LEE, 2006).

Como um campo, o letramento histórico é composto por “macroletramentos” – noção emprestada de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.21) – e letramentos mais específicos que se inter-relacionam, considerando os contextos nos quais o conhecimento histórico é acessado e produzido. Isso porque, a construção de parâmetros para novos letramentos é vista como situada, múltipla, contestável e sujeita a transformações (COPE; KALANTZIS, 2000; LANKSHEAR; KNOBEL, 2005; TAKAKI, 2008). Nessa perspectiva, é que pensamos na categoria: letramento de pesquisa histórica escolar situada no ciberespaço, a fim de respondermos à pergunta apresentada anteriormente: Como potencializar a aprendizagem histórica, considerando a hipermodalidade?

### **Letramento de Pesquisa Histórica Escolar Situada no Ciberespaço**

Comumente, os estudantes de graduação em História relatam que a forma como estudam na Universidade em nada se parece com a História que tiveram na escola. Isso acontece

---

a versão, em português brasileiro, da palavra inglesa “*literacy*”, sendo o termo mais comum entre os pesquisadores que se debruçam sobre as questões da linguagem. Contudo, indiscutivelmente, o termo letramento possui inúmeras definições etimológicas (SOARES, 1999). Inserir na lista de referências.

porque a “história acadêmica” não é um produto pronto, acabado, nem uma única versão sobre o passado. Os estudos históricos são, por natureza, dinâmicos e multiperspectivados. Novos referenciais teórico-metodológicos permitem que evidências sejam interpretadas de novas formas, enquanto novas fontes geram novas leituras sobre os fenômenos históricos. Na verdade, é próprio do fazer ciência a dúvida, a validação e a revalidação de hipóteses e pressupostos. O mais importante nesse processo é o estabelecimento de critérios, métodos e princípios que deem sustentação aos argumentos. Nesse sentido, concordando como Schmidt (2009, p.38), “a escola enfrenta o desafio de oferecer aos alunos os instrumentos necessários à compreensão das formas pelas quais o conhecimento científico é produzido, para que eles possam elaborar seus próprios argumentos e critérios de seleção e elaboração do conhecimento”.

Os estudantes, portanto, no contexto da educação histórica, precisam compreender a natureza da História e aprender seus fundamentos – o que Peter Lee chama de conceitos de segunda ordem<sup>12</sup> –, bem como desenvolver a capacidade de conceber e indicar critérios com base nesses fundamentos a fim de validarem seus argumentos e embasarem suas interpretações sobre o passado. Esse processo implica, necessariamente, uma leitura (peculiar e sistemática) de fontes históricas e de debates historiográficos, ou seja, um macroletramento histórico. Além disso, é importante que os alunos reconheçam que a produção do conhecimento histórico é uma atividade individual e coletiva. Todo esse aprendizado pode ser potencializado, em contextos escolares, com a mediação digital.

No âmbito da pesquisa acadêmica, as tecnologias digitais remodelaram os métodos e os instrumentos de investigação. Quando estávamos na graduação<sup>13</sup>, nossa forma de pesquisar já era muito diferente da dos nossos professores e distinta da geração dos nossos alunos. Nossos professores, quando queriam alguma informação ou precisavam de dados, iam às bibliotecas e aos arquivos. Hoje, parte dos acervos – nacionais, internacionais e transnacionais – estão digitalizados. O (antigo) trabalho que um pesquisador tinha de transcrever uma obra rara ou um jornal microfilmado vem sendo substituído pela possibilidade de acesso às versões digitais

---

<sup>12</sup> A definição de Peter Lee para os conceitos secundários remete aos conteúdos, ou temáticas, que estamos acostumados a ver nos currículos – por exemplo, Revolução Francesa, colonialismo, escravidão, república, entre tantos outros – que os conceitos de segunda ordem são aqueles que formam a natureza da ciência histórica – como significância, evidência, explicação, narrativa, tempo.

<sup>13</sup> Lima em História e Felipe em Letras, um na capital e a outro no interior de São Paulo.

desses documentos. Sem contar que as buscas por informações nesses documentos ficaram ainda mais precisas com os filtros e as palavras-chave. Além disso, o hábito de ir à biblioteca para retirar livros e revistas acadêmicas vem mudando à medida que, hoje, em geral, os pesquisadores iniciam o trabalho realizando um levantamento na internet de obras que tratam do tema ou do objeto de estudo, utilizando bases de periódicos, teses e dissertações, sem contar as versões digitais (ou digitalizadas) da literatura de referência sobre o tema. Isso amplia - significativamente - o acesso aos documentos históricos e as possibilidades de investigação, complexizando e demandando novas habilidades relacionadas à pesquisa e à análise das informações. Então, por que não exploramos essas possibilidades com os alunos no espaço escolar?

Até a virada do milênio, para encontrar uma informação íamos à famigerada *Barsa* ou àqueles manuais que se compravam em banca de jornal. De lá para cá, a enciclopédia física perdeu a hegemonia, mas não deixou de ser o ponto de partida para qualquer dúvida conceitual. Seu novo formato é a Wikipédia, que mesmo que se questione a qualidade dos conteúdos, não se pode negar sua funcionalidade. Além disso, é necessário reconhecer os recursos que tentam dar maior confiabilidade às informações veiculadas pela plataforma: referimo-nos à possibilidade de o autor não autorizar edição e apresentar referências e fontes utilizadas. Essas informações aparecem ao longo e ao final do texto, ajudando a estabelecer critérios para validar a qualidade de seu conteúdo. Conhecer esses aspectos fazem parte de um letramento de pesquisa situada no ciberespaço, por exemplo.

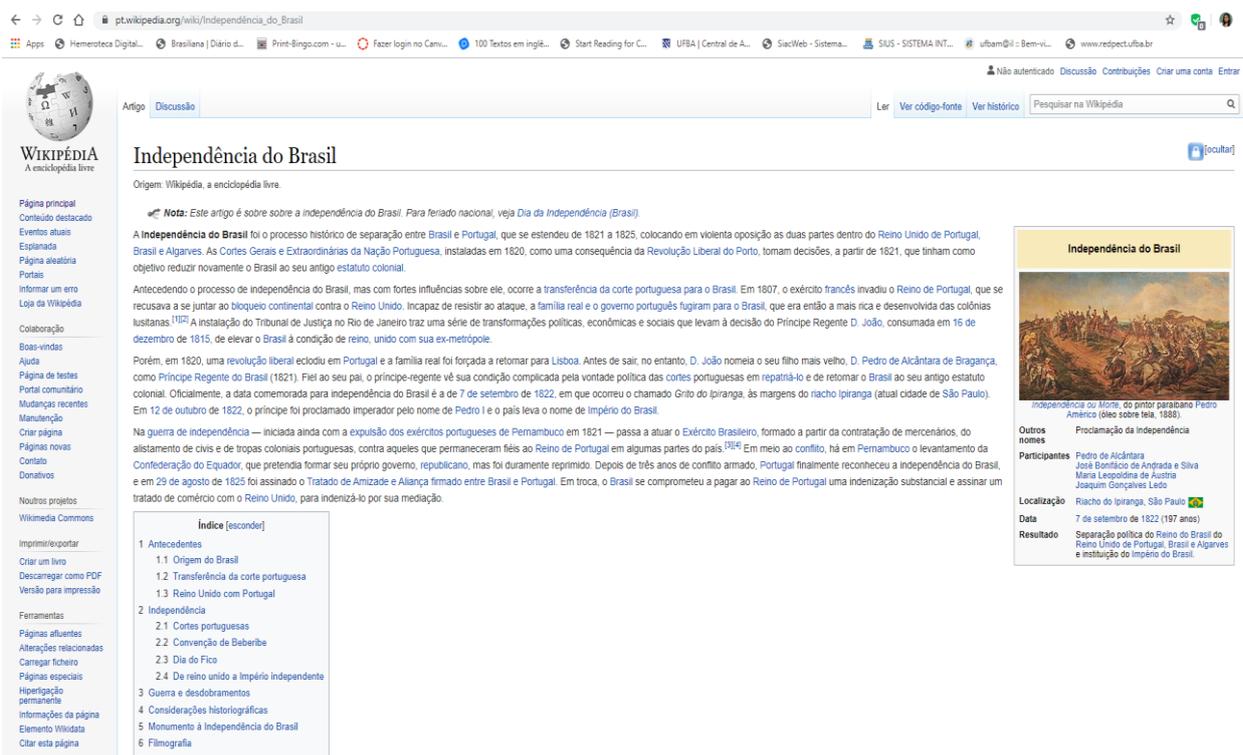
É óbvio que a Wikipédia não é a plataforma mais adequada para pesquisas mais densas, mas para uma pesquisa escolar pode ser o início. Os hiperlinks desta enciclopédia virtual permitem ao leitor imersivo<sup>14</sup> transitar por itens específicos dispostos no decorrer do texto ou ainda ir para diferentes verbetes, confrontando e relacionando informações escritas por autores

---

<sup>14</sup> Em *Navegar no ciberespaço* (2004), L. Santaella defende que as novas formas de criação textual teriam impactos na forma como lemos, delineando um novo perfil de leitor que emerge das novas tecnologias de informação e comunicação, o “leitor imersivo”. De acordo com Santaella (2004, p.33), este tipo de leitor: “[...] navega numa tela, programando leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis, contanto que não se perca a rota que leva a eles. Não é mais tampouco um leitor contemplativo que segue as seqüências de um texto, virando páginas, manuseando volumes, percorrendo com passos lentos a biblioteca, mas um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num *roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico* que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, e etc.” (SANTAELLA, 2004, p.33, grifos nossos).

diferentes. Ao final do texto, é possível encontrar as referências que o autor consultou. Além disso, uma avaliação das imagens, intercaladas ao escrito, podem sugerir as intenções de quem escreveu.

Figura 1. Página da Wikipédia



Fonte: [https://pt.Wikipédia.org/wiki/Independ%C3%Aancia\\_do\\_Brasil](https://pt.Wikipédia.org/wiki/Independ%C3%Aancia_do_Brasil). Acesso em 22/11/2019

A imagem apresentada acima é o resultado da busca pelo termo “independência do Brasil”. Todos os termos que aparecem em azul são hiperlinks que permitem a navegação por diferentes tópicos ou páginas e que têm algum tipo de ligação com a busca inicial. Selecionar, classificar, associar e interpretar informações são habilidades imprescindíveis para uma compreensão geral do que foi acessado. A famosa tela do pintor Pedro Américo que ilustra a abertura, produzida em 1888 – ou seja, sessenta e seis anos depois – diz pouco sobre a independência em si, mas muito sobre a memória que se construiu sobre o processo de emancipação política do Brasil. As intenções de Pedro Américo, no final do século XIX, são diferentes daquelas que o autor do verbete teve ao escolher mobilizá-la para dar sentido à palavra. Pôr em questão o significado das coisas do mundo é da natureza do pensamento

histórico, cujo movimento impele o sujeito à pesquisa. Os elementos textuais presentes na página da Wikipédia abrem novos caminhos, ao final tem-se uma rota de interação traçada por meios dos hiperlinks.

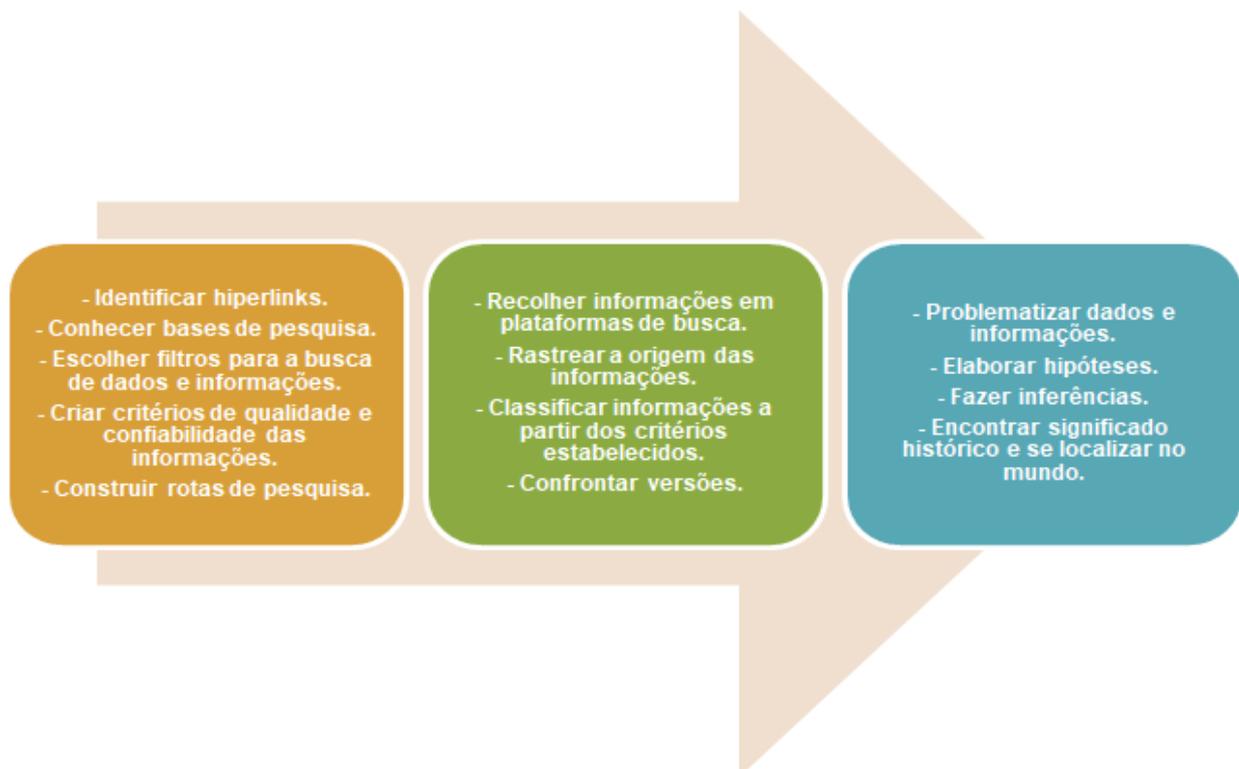
A lógica hipertextual e hipermodal que estruturam a Wikipédia é emblemática para pensar o “remodelamento dos processos cognitivos” (LEVY, 1998, p.17). Os hipertextos rompem com a linearidade, o “percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível” (LEVY, 1999, p.20). Novos letramentos são necessários, uma vez que precisamos ter maior atenção quanto à autoria, à qualidade do que lemos e à maior capacidade de reconhecer imprecisões e confrontar/conectar versões e visões.

Para estudantes que estão familiarizados com formas hipermodais e hipertextuais de navegação, aulas centradas na leitura do livro didático podem ser limitadas. Isso porque, com a hipermodalidade “não temos apenas a conexão entre unidades de textos em vários níveis, temos também a conexão entre unidades de textos, elementos visuais, e unidades sonoras e essas conexões vão além dos padrões convencionais dos gêneros multimodais tradicionais” (LEMKE, 2002, p.301).

No caso da História, o problema das aulas centradas no livro didático é ainda maior. Muitas vezes, ele se torna um “inimigo” do pensamento histórico, porque sua forma de narrar os processos históricos cria uma “ilusão referencial” (Barthes apud WINEMBURG, 1999, p.493), ou seja, cria a ilusão de que as coisas são contadas como realmente eram. Para alcançar essa ilusão, os livros exploram “convenções estilísticas vazias”: eliminam o “metadiscorso”, ou seja, “os lugares no texto em que o autor se intromete para sugerir julgamento, ênfase ou incerteza” (WINEMBURG, 1999, p.493, tradução livre). Em compensação, o metadiscorso é comum nos textos historiográficos, uma vez que os historiadores têm a preocupação de, a todo momento, explicitar os caminhos da pesquisa, justificar o emprego de determinadas noções, bem como estabelecer diálogo com outros trabalhos, nomeando, inclusive, seus interlocutores. Em outras palavras, os historiadores fazem inferências, considerando premissas e conclusões testadas ou validadas pela comunidade acadêmica. Os livros didáticos, por sua vez, não têm os mesmos cuidados. O narrador é onisciente e não há autor visível para enfrentar o leitor. Nesse tipo de obra, quando se apresentam outras vozes, em geral, elas são limitadas aos “boxes temáticos”, opção que, em última instância, transmite a ideia de que seu conteúdo é algo acessório, e até menos importante.

As lacunas, as limitações e a falta de conectividade dos livros didático podem – e devem – ser superadas com a hipertextualidade. Defendemos que “uma atitude historiadora” pode emergir dos letramentos digitais em articulação com o letramento histórico. Nessa perspectiva é que pensamos parâmetros para o que, inicialmente, estamos chamando de letramento de pesquisa histórica escolar situada no ciberespaço, ligado ao letramento histórico. Trata-se de um conjunto de ferramentas intelectuais necessárias para que os estudantes consigam recolher, selecionar e confrontar informações no ciberespaço para um estudo situado de trajetórias pessoais, bem como processos, fenômenos e eventos ocorridos no passado. Tais ferramentas foram pensadas em diálogo com a natureza do conhecimento histórico, por isso situada, mas também estão ancoradas em habilidades multirreferenciais. Desse modo, formulamos um esquema com os processos cognitivos que compõem o tipo de letramento que ora apresentamos. Eles foram divididos em três grupos, considerando o grau de complexidade.

Figura 2 - Processos cognitivos do letramento de pesquisa histórica escolar no ciberespaço



Fonte: Autores

Os verbos – “identificar, conhecer, criar, construir, recolher, rastrear, classificar, confrontar, problematizar, elaborar, fazer e encontrar” – fazem referência ao processo cognitivo necessário para uma determinada atividade, como “identificar hiperlinks” ou “fazer inferências”. São, portanto, operações mentais imprescindíveis para uma aprendizagem histórica significativa. Desse modo, propomos três níveis de proficiência do letramento de pesquisa histórica escolar situada no ciberespaço (quadro 2) com o intuito de caracterizar o desenvolvimento das habilidades que envolvem este tipo de letramento. Acreditamos, que tal caracterização pode contribuir para o processo de avaliação dos estudantes, porém os professores podem estabelecer outros níveis, considerando a realidade sociocultural na qual estão inseridos.

Quadro 2. Níveis de proficiência do letramento de pesquisa histórica escolar no ciberespaço

<b>Desorientado</b>	Ele navega aleatoriamente pelo ciberespaço, por isso demanda rotas de pesquisa mais bem detalhadas. Não tem critérios para a navegação, o que fragiliza a qualidade do material que acessa. Recolhe informações fragmentadas e tem dificuldades de lhes dar algum sentido histórico. É anacrônico nas interpretações, porque interpreta as evidências de maneira atemporal.
<b>Imerso</b>	Ele precisa de uma rota com alguns pontos indicados, mas ao longo do processo, consegue ir além das indicações iniciais. Além disso, é capaz de selecionar filtros para uma busca mais inteligente, ao mesmo tempo que reconhece outros caminhos abertos por novos hiperlinks. É atento à questão da autoria e rastreia a origem das informações. Recolhe e classifica informações, mas tem dificuldades de confrontar as versões. Contextualiza pouco os processos históricos.
<b>Imerso-crítico</b>	Ele transita pelo ciberespaço com facilidade, cria rotas de pesquisa atendendo a critérios de validação de qualidade da informação. Além de contextualizar os dados que recolhe, consegue confrontar as diferentes versões. Estabelece relações entre as evidências e elabora hipóteses de pesquisa. Constrói conclusões a partir de ideias conhecidas e válidas. Encontra significado histórico e se localiza no mundo.

Fonte: Autores

Considerando a importância de formamos sujeitos que consigam transitar pelo ciberespaço de forma imersiva e crítica, entendemos que projetar, hoje, uma aula de história

demanda do professor a capacidade de avaliar os cenários de aprendizagem, conhecer as ideias históricas que os estudantes possuem sobre um determinado assunto e criatividade para buscar/criar os instrumentos mais adequados para cada nível do processo de progressão deles. Aos estudantes, nossas aulas devem oferecer propostas de investigação histórica em espaços digitais de conectividade, interatividade, colaboração, comunicação e criatividade.

Esses elementos engendram um processo de reinvenção do ensino de história, em curso há pelo menos duas décadas, pois coaduna com o entendimento de que aprender história não significa memorizar datas, fatos e nomes de “ilustres” personagens, nem acumular conteúdos organizados sob uma lógica linear e evolucionista de tempo. Além disso, reforça a centralidade dos documentos históricos e a necessidade de interpretá-los considerando a multimodalidade presente neles.

No espaço escolar, a construção do conhecimento histórico precisa partir do presente, da realidade e dos saberes dos estudantes. Embora parte de nossas escolas ainda demandem investimentos de infraestrutura e políticas públicas de “inclusão digital” nas/das escolas, não podemos ignorar que smartphones já se tornaram peças relativamente populares e fazem parte da vida das crianças e dos jovens no país. Abandonemos as ressalvas, os hipertextos (hiperlinks, @, *hashtags*, *qr code*, etc) potencializam a pesquisa histórica escolar.

### Considerações finais

À guisa de fechamento, gostaríamos de voltar a alguns pontos e dar algum sentido mais geral ao que discutimos neste artigo que, vale lembrar, é um primeiro esforço de sistematizar algumas ideias e, principalmente, pontos de convergência que os autores encontram nas questões que envolvem suas áreas de formação e atuação profissional, ou seja, a História e a Língua Portuguesa.

Pensar a aprendizagem a partir de uma perspectiva multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar abre inúmeras possibilidades de aproximações entre campos teóricos e epistemológicos. Essas aproximações levantam novas hipóteses, ampliam os horizontes de interpretação e de pesquisa, bem como fomentam questões e argumentos em um contexto complexo, multicultural e dinâmico. Nossa intenção, nesse sentido, foi aproximar dois campos:

os Multiletramentos e a Educação Histórica, buscando confluências epistêmicas e potencialidades pedagógicas. A aproximação teve como mote a imersão dos sujeitos no ciberespaço e a remodelagem cognitiva advinda desse processo e resultou na criação de alguns parâmetros para o que estamos chamando de um letramento de pesquisa histórica escolar situada no ciberespaço.

O trabalho, no entanto, está em aberto. Para nós, pensar em um tipo de letramento ligado ao letramento histórico cria outras possibilidades de investigação no campo da Educação Histórica. Por exemplo, partindo da estrutura (quadro 1) proposta por Dudeney, N. Hockly e M. Pegrum (2016) para os letramentos digitais, pensamos ser possível construir uma tipologia do letramento histórico, conectando critérios multirreferenciais e fundamentos da ciência de referência. Isso significa que outros pesquisadores podem propor macroletramentos e letramentos mais específicos no bojo do letramento histórico a fim de construirmos uma tipologia que balize escolhas didáticas no processo de ensino e aprendizagem em História.

Em um exercício criativo, citamos possíveis outros letramentos: letramento histórico ligado ao patrimônio, letramento histórico cinematográfico, letramento histórico midiático. Enfim, o letramento histórico seria um campo formado por alguns macroletramentos baseados nos conceitos de segunda ordem (letramento em fontes históricas, letramento em narrativa histórica e assim por diante) e letramentos históricos mais específicos, multirreferenciais e que se intermesclariam (letramento de pesquisa histórica escolar no ciberespaço, letramento histórico cinematográfico, letramento histórico midiático), mobilizando conhecimentos de outras áreas, como as artes, a sociosemiótica, a hipermodalidade, a tecnologia etc. Em linhas gerais, os macroletramentos seriam pensados com base na natureza do pensamento histórico; enquanto os letramentos mais específicos seriam pensados a partir das várias linguagens e práticas sociais de comunicação por meio das quais o ser humano se apropria do mundo e interage com ele.

No caso do letramento de pesquisa histórica escolar situada no ciberespaço, a fim de construir os parâmetros desse letramento, consideramos (1) as discussões no campo dos letramentos digitais e da hipermodalidade e (2) a noção de *historical literacy* (ou *literacia* histórica). Nossa compreensão final é de que se trata de um conjunto de ferramentas intelectuais necessárias para que os estudantes consigam recolher, selecionar e confrontar informações no ciberespaço

para um estudo situado de trajetórias pessoais, bem como processos, fenômenos e eventos ocorridos no passado. Os níveis de proficiência foram pensados como uma taxonomia<sup>15</sup> para facilitar a comunicação e dar maior clareza às aprendizagens esperadas por esse letramento.

Um segundo exemplo de seara aberta no campo da Educação Histórica está relacionado à aprendizagem histórica em aproximação com a tecnologia digital. Para tanto, é necessário maior diálogo com outras áreas, como a Análise Cognitiva e os Multiletramentos, para entender como os estudantes processam as informações sobre o passado e constroem ideias históricas com a mediação digital. Nesse sentido, considerando os impactos da não linearidade do hipertexto no desenvolvimento cognitivo, os estudos sobre a progressão das ideias históricas dos sujeitos passam a pensar nas rotas hipertextuais percorridas por eles para a construção de um novo conhecimento. Em outras palavras, em contextos escolares, observar as rotas de pesquisa percorridas por um estudante nos daria pistas sobre o processo de construção e progressão de suas ideias, ou seja, sobre sua aprendizagem. Os impactos desse tipo de estudo refletiriam também na construção de novas metodologias e na produção de materiais didáticos hipermodais.

Reconhecer que há variadas práticas de linguagem no mundo contemporâneo implica incluir os letramentos digitais, a fim de melhorar a aprendizagem. No entanto, esta não é uma responsabilidade exclusiva da área de Linguagens, mesmo que a ênfase nos documentos normativos recaia sobre ela. Por isso, uma articulação entre a área de Linguagens e as Humanidades enriqueceria o debate sobre ensino e aprendizagem que acontece no interior das duas áreas. É, ao nosso ver, urgente e fundamental pensar estratégias transversais e interdisciplinares que, consciente e sistematicamente, desenvolvam os novos letramentos necessários para que os sujeitos sejam capazes de ler o mundo, expressar o que pensam e interagir em diferentes espaços. Para tanto, tecnologia e educação não podem mais ser vistas de maneira segmentada, mas antes devem compor um conjunto organizado de forma a possibilitar o pleno desenvolvimento educacional. Ademais, é fundamental que os novos professores e aqueles que estão em atuação vivenciem “experiências formativas que agreguem o potencial comunicacional das tecnologias com a implicação metodológica e epistemológica das

---

<sup>15</sup> Bloom (1974, p.9) apresenta a ideia de taxonomia adequada para “facilitar a comunicação”, “favorecer a troca de ideias e materiais entre os especialistas em avaliação”, auxiliar o estabelecimento de definições e classificações.

práticas educacionais” (SANTOS, 2012, p.188).

Em última instância, as tecnologias presentes, cada dia mais, na vida pessoal e profissional dos jovens, exigem o desenvolvimento de uma práxis pedagógica que leve em conta a aprendizagem dos multiletramentos e das multimodalidades. O ciberespaço conferiu novos sentidos a ideias como conexão, interação e difusão. Se queremos formar sujeitos críticos, precisamos oferecer percursos formativos interdisciplinares que promovam uma maior inserção dos estudantes às novas práticas de letramentos digitais e desenvolvam o pensamento, a autonomia e a criatividade. Um processo de aprendizagem mediado pela tecnologia digital precisa reforçar o caráter de atuação e protagonismo dos sujeitos. Educando e educador devem se reconhecer como agentes, pesquisadores e produtores de conteúdo, sem perder de vista o caráter político, ético e estético nas práticas de linguagem da cibercultura.

### Referências

- ASHBY, R. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. *Educar em revista*. Curitiba: Editora UFRP, p. 151-170, 2006.
- BARCA, I. Literacia e consciência histórica. *Educar em revista*. Curitiba: Editora UFRP, p. 93-112, 2006.
- BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras História*. Porto, III série, vol. 2, 2001.
- BITTENCOURT, C. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 1ªed. São Paulo: Cortez, 2004.
- BLOOM, B. S. *Taxonomia de objetivos educacionais; domínio do cognitivo*. Trad. Flávia Maria Sant’Anna. 1ªed. Porto Alegre: Globo, 1974.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf) > Acesso 01 agosto 2019.
- BURNHAM, Teresinha F (et. al). *Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem: currículo, educação à distância e gestão/difusão do conhecimento*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- CAIMI, F. E. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? IN: ROCHA, H. et. al. *A Escrita da História Escolar - memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p.65-79.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy learning and the social futures*. 1ªed. London: Routledge, 2000.

COSCARELLI, C. V. Múltiplos letramentos e empoderamento na educação *In*: FERRAZ, O (org). *Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura*. Salvador, EDUFBA, 2019, p. 61-77.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. Trad. Marcos Marcionilo. 1º ed. São Paulo: Parábola, 2016.

HALLIDAY, M. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. 1º ed. Sydney: Edward Arnold, 1978.

KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. 1ªed. London: Routledge, 1996.

LANKHEAR, C. KNOBEL, M. *New literacies. Changing knowledge and classroom learning*. UK: Open Iniversity, 2005.

LEE, P. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em revista*, n.60, p.107-146, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00107.pdf>. Acesso em:15/01/2019.

LEE, P. Educação Histórica, consciência histórica e *Literacia* Histórica. *In*: BARCA, I. (Org). *Estudos de consciência histórica na Europa, américa, Ásia e África – Actas das sétimas jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Universidade do Minho. Braga, 2008.

LEE, P. Em direção a um conceito de *literacia* histórica. *Educar em revista*, Ed. UFPR, Curitiba, 2006.

LEMKE, J. *Tipologia, topologia, topografia: a semântica dos gêneros*. Revista de Letras. N. 31 - Vol. 1/2 jan./dez. p. 138-152. Ceará, 2012.

LÉVY, P. *Cibercultura*, Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. *A Máquina Universo. Criação, Cognição e Cultura Informática*. Trad. de B. C. Magno. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de atualização*. 10º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MUNAKATA, K. História, consciência histórica e ensino de história. *In*: ROCHA, H; MAGALHÃES,

M; GONTIJ, R. *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 55-75.

PEREIRA, A. C. B. P. *Na transversal do tempo: natureza e cultura à prova da História*. Salvador: EDUFBA, 2019.

ROJO, R. (Org.). *Escola Conectada - Os Multiletramentos e As Tics*. 1ªed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA, E (orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p.11-31.

RÜSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. In: SCHMIDT, A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R (Orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR. 2011, p. 51-77.

RÜSEN, J. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. 1ª reimpressão. Trad. Estevão R. de Martins. Brasília: Editora UNB, 2010.

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço – o perfil do leitor imersivo*. 2ªed. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Edméa. Docência na cibercultura: notas de uma pesquisa-formação multirreferencial. In: MACEDO, Roberto S. A (org.). *Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas*. Salvador: EDUFBA, 2012, p.187-199.

SCHMIDT, M. A. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: \_\_\_\_\_. BARCA, I. (Org.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Editora Unijuí, 2009, p. 21-51.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Autores Associados, v.25, p. 5-17, 2004.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Cadernos Cedes*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>. Acesso 22/11/2019.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TAKAKI, N. H. *Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso*. 2008. 199f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Língua Inglesa do Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VÍRSIDA, G. *Infográficos para ensino de LE/LA? Análise de materiais didáticos, design e desenvolvimento de um curso para a formação de professores de espanhol no contexto brasileiro da educação básica*. 2019. 521f. Vol.1. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

VON BORRIES, Bodo. Competence of the historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of historical canon? *Review of History Education*. v. V, p. 283-306, 2009.

WINEBURG, S. *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. Chicago: The University of Chicago Press, 2018.

Recebido em janeiro 2020.

Aprovado em março 2020.