

REVISTA MARACANAN

Dossiê

Cultura digital e competência narrativa nas humanidades: os arquivos como redes e as redes como arquivos no trabalho escolar

Digital culture and narrative competences in the humanities: the internet as an archive and archives in classrooms

Francisco Gouvea de Sousa*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Guilherme Gomes Moerbeck**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Recebido em: 01 fev. 2023.

Aprovado em: 11 abr. 2023.



Projeto financiado pelo Programa Jovem Cientista do Nosso Estado (JCNE), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ e pelo Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística (PROCIENCIA), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

* Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História. Doutor e Mestre em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; graduado em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. (chico.gouvea31@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-4817-8604>  <http://lattes.cnpq.br/9416778437013312>

** Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História; Professor do Mestrado Profissional em Ensino de História ProfHistória/UERJ. Pesquisador em pós-doutorado na Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), Faculté des Sciences de l'Éducation. Doutor, Mestre e graduado em História Social pela Universidade Federal Fluminense. Coordenador do Grupo de Estudos em Ensino da História Antiga (Didaskō), do Laboratório de Estudos das Diferenças e Desigualdades Sociais (LEDDES/UERJ). Pesquisador do Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE/UQTR) e do Laboratório em Rede de Humanidades Digitais (LARHUD/IBICT). (guilherme.gomes.moerbeck@uerj.br)

 <https://orcid.org/0000-0001-6309-433X>  <http://lattes.cnpq.br/9578793359857379>

Resumo

Esse artigo parte de reflexões teóricas para chegar a proposições de caráter prático, em particular aquelas relacionadas ao ensino da disciplina História. Duas inquietações mobilizam-nos na escrita desse artigo: 1) como é possível mediar o aprendizado discente no desenvolvimento de competências narrativas utilizando-se do universo digital? 2) De que maneiras, e aqui evidenciamos apenas algumas delas, as formas de do conhecimento histórico em ambiente digital se configuram? Por fim, as reflexões aqui contidas, que transitam francamente entre a teoria e ensino da História, pretendem fazer refletir criticamente sobre a organização do letramento histórico e a dinâmica qualitativa dos espaços das redes. Igualmente, pretende-se compreender como os espaços digitais se transformam em lugares de disputas de estruturas narrativas e de autoridade da configuração do conhecimento histórico.

Palavras-chave: Ensino de História. Narrativa. Acervos Digitais. Humanidades Digitais.

Abstract

This article starts from theoretical reflections to establish propositions of practical character, particularly those related to the teaching of History as a field of disciplinary knowledge. Two concerns mobilize us in the writing of this paper: 1) how is it possible to mediate student learning in the development of narrative skills using the digital universe? 2) In what ways, and here we highlight just some of them, are the forms of historical knowledge in the digital environment configured? Finally, the thoughts featured here, which move forthrightly between the theory and teaching of History, intend to inspire a critical perspective on the organization of Historical education and the qualitative dynamics of the digital networks. Likewise, we aim to better comprehend how digital spaces become places of disputes of narrative structures and authority of the setup of historical expertise.

Keywords: History Teaching. Narrative. Digital Collections. Digital Humanities.

Introdução

Esse artigo está dividido em duas partes. Na primeira delas, discutiremos algumas noções teóricas em torno da noção de cultura digital, cibercultura e ciberespaço. Pretende-se aproximar o leitor de algumas questões levantadas no campo das Humanidades Digitais, dentre elas: refletir se as relações com as fontes, as metodologias e os problemas de pesquisa deste campo são as mesmas levantadas pelas ciências humanas tradicionalmente; ou ainda, se a cultura digital nos coloca em um outro momento epistemológico. Em outras palavras, precisamos entender os termos em que constituímos nossas pesquisas e hipóteses para saber se eles são alterados pelas possibilidades colocadas no universo informacional.

Tomaremos a dimensão narrativa como elemento interpretativo central. Muitas vezes, ela é tomada como uma competência intelectual, mas, também, como prisma norteador da constituição de um campo ampliado que discute as relações cronotópicas (entre uma temporalidade e um espaço determinado), isto é, enquanto possibilidade de interpretar a condição humana. Em particular, a competência narrativa nos conduz a refletir sobre a relevância da atribuição de significado, ou seja, da orientação cultural da vida humana por meio da constituição de sentidos histórico-culturais em relação à experiência do passado (Cf.: ASSIS, 2010; GAGO, 2016; RÜSEN, 2020). Outras noções contemporâneas serão trazidas à tona para se pensar o letramento em Humanidades, em particular o da História, e suas relações com a cultura digital (Cf.: LEE, 2006; MAPOSA; WASSERMANN, 2009). Nesse mesmo sentido, enfocaremos alguns aspectos relacionados aos métodos e como eles operam no ensino da disciplina escolar, em particular no desenvolvimento de habilidades intelectuais, na noção de verdade e como isso pode ser trabalhado na construção da criticidade do próprio educando.

Na segunda parte, discutiremos sobre a ampliação do acesso a arquivos e as transformações nos próprios arquivos como ponto para falar da pluralização de vozes que as culturas digitais nos trazem. A pergunta sobre a validade do conhecimento acessado nas redes, a necessidade de crítica, convive com a pluralidade de histórias e passados cada dia mais vivos entre nós. O primeiro passo é saber onde pesquisar e como compreender acervos e arquivos online para depois pensar sobre como podemos pluralizar os passados com os quais convivemos.

Parte 1 – Por uma crítica do conceito: do ciberespaço à cultura digital

Nessas primeiras linhas, nossa intenção é a de apresentar o significado de três conceitos recorrentes nos debates sobre as tecnologias da informação e comunicação, doravante TICs, são eles: ciberespaço; cibercultura e cultura digital. Esses conceitos ajudam a compreender que, antes da internet, já construíamos um horizonte, uma expectativa sobre o futuro que foi, e ainda é, um pano de fundo pelo qual pensamos e sentimos a sociedade e as redes digitais que nos

cercam. Pensando na sala de aula, é importante apresentar para nossas turmas, jovens que provavelmente nasceram com a internet em seus cotidianos, que o futuro imaginado desde o fim da Segunda Guerra Mundial falava sobre um mundo conectado, não exatamente como temos hoje, mas também não tão distante do que vivemos. É importante reconhecer que o olhar que temos para a sociedade de redes é herdeiro desses futuros imaginados outrora.

De alguma maneira, tanto ciberespaço quanto cibercultura fazem menção ao termo cibernético, o que é uma ideia surgida na literatura após a Segunda Guerra Mundial. Uma sociedade cibernética é aquela em que um líder,¹ que poderia ser um ciborgue ou algo assim, controla sociedades híbridas, de homens e máquinas,² por meio de sistemas de informação e comunicação.³

Ciberespaço é uma metáfora, uma projeção visual, uma espécie de representação gráfica na qual existiria um espaço propriamente dito no qual a informação circulava, conectando cada um dos computadores às pessoas por detrás deles.⁴ Mais importante para nós é, no entanto, a ideia de cibercultura. Não há muita clareza sobre o nascimento deste termo. Possivelmente, teria ocorrido no início dos anos 1990. Afinal, o que é a cibercultura? Segundo o teórico David Bell, a “cibercultura é uma maneira de pensar como as pessoas e as tecnologias digitais interagem, como nós vivemos juntos” (BELL, 2007, p. 5). Desdobrando a ideia, a cibercultura, tomado o sufixo cultura, é a maneira como as trocas econômicas, visuais e simbólicas são feitas no ciberespaço, ao conectar bilhões de pessoas por meio da *World Wide Web*.

O próprio David Bell, que advoga em favor das noções de ciberespaço e cibercultura, reconhece que os termos envelheceram, mas por que isso aconteceu? Em certo sentido, isto está ligado a um novo tipo de rede e novas formas de interação que têm a ver, em particular, com o advento da internet 2.0 (BELL, 2007, p. 7; LÉVY, 1999). A internet 2.0, desde 2005, ampliou as formas de interação, de pesquisa e do que poderia ser chamado de “consumo do passado” (LIDDINGTON, 2011, p. 44). Por ora, cabe-nos ressaltar a virada conceitual que começou a cunhar o termo cultura digital cada vez mais para fazer menção a fenômenos análogos aos descritos pela ideia de cibercultura. A vantagem da noção de cultura digital é que ela não faz referência direta ao universo da ficção-científica e ao mundo pop hollywoodiano, como é o caso da cibercultura. Outra vantagem é que o conceito de cultura digital não carrega consigo certa visão demasiado otimista, por um lado ingênua, por outro atrelada a ideologias liberais,

¹ *kubernētēs*, no grego clássico, significava: capitão, piloto de uma embarcação. Mas, metaforicamente, como aparece em Eurípidés (*Supp.* v. 880) ou Platão (*Phdr.* 74c), significa: líder; guia.

² Desta noção surge a ideia de *Cyborg*, como na seminal obra de Isaac Asimov, *Eu, robô [I, Robot]*, original de 1950.

³ Há um sem-número de filmes de ficção científica com esse visual, desde o *cyberpunk* de *Blade Runner* (1982), dirigido por Ridley Scott, passando pelo contexto do *The Terminator* (1984) de James Cameron até *The Matrix* (1999), dirigido por Lana e Lilly Wachowski.

⁴ Em diferentes filmes é possível ver esse ciberespaço, desde o tornado clássico *Tron* (1982), dirigido por Steve Lisberger, até a animações mais recentes, *Ralph breaks the internet* (2018), dirigido por Rich Moore e Phil Johnston, além do criativo *The Mitchells vs. the Machines* (2021) dirigido por Mike Rianda.

muito comum na literatura acadêmica da década de 1990, que cunhava o termo cibercultura como um lugar de interações multidirecionais, de diversas interferências, de uma “aldeia global” descentralizada e “ciberdemocratizante” (Cf.: LÉVY, 1999; LOVELUCK, 2018). O que nos resta nesse primeiro tópico é pensar o grau em que o otimismo *fin-de-siècle* com a internet impediu-nos de considerar as suas próprias limitações. Igualmente e, em particular, como a cultura digital é, se fragmentada e heterogênea, bem como em seus usos e ambientes socioculturais. Entre eles, damos destaque especial aos ambientes de ensino.

No fundo, a relação entre as mídias e a educação não é um problema particular, mas que diz respeito a todos nós, pois “causa impacto no trabalho dos professores em sala de aula, na família, na realidade do dia a dia” (RIVOLTELLA, 2013, p. 13). Note-se, desde já, que, ter uma visão crítica sobre as TICs não significa negá-las, na verdade, ao contrário, trata-se tão somente de utilizá-las de forma mais consciente, o que pressupõe, ou ao menos deveria pressupor, o questionamento sobre como nos relacionamos com o tempo e com a aquisição de conhecimento quando estamos imersos na cultura digital.

Uma forma tensionada de relação com o tempo (ou historicidade) e busca pelo conhecimento que torna operacional a própria vida neste início de milênio pode ser denominada atualismo (Cf.: ARAUJO; PEREIRA, 2019). O atualismo, grosso modo, é o afã de se atualizar cada vez mais como uma resposta angustiada à aceleração do mundo ao nosso redor. É a sensação temporal de que tudo se atualiza e de forma independente à nossa vontade (de celulares a computadores ou até mesmo bibliografias e notícias), colocando sobre nós uma verdadeira necessidade de correr atrás das versões ou compreensões mais atualizadas. Não é sem motivos que a ansiedade nos marca. Essa forma do tempo também tem sido chamada de “tempo ansioso” (LUHMANN, 2010, p. 205-217). Ainda que não seja nosso interesse nesse artigo aprofundar esse ponto, não podemos deixar de pensar sobre como nossas vidas são marcadas pela forma como sentimos o tempo e, na mesma medida, o quanto nossa relação com o tempo tem se transformado pelas novas tecnologias que criam as bases de culturas digitais. Os fatos de as escolas e universidades serem atravessadas cada vez mais pelo uso de tecnologias em sala de aula não pode nos cegar às contradições inerentes à integração da tecnologia na educação e nas humanidades (Cf.: SELWYN, 2019).

A integração das tecnologias mais atuais não altera o objetivo de refletir sobre o protagonismo do aluno, o que geralmente em português é chamado de metodologias ativas de aprendizagem. Estas não são novidade alguma, embora sejam vendidas como utensílios “acabados de sair da fábrica” pelos arautos que veem as tecnologias como panaceias que curarão as mazelas da educação no Brasil. Nesse sentido, entender os usos mediadores das TICs significa, talvez principalmente, compreender o contexto em que se faz o seu uso, seja em termos de limitações técnicas, seja em termos de possibilidades pedagógicas. Dessa maneira, é

importante pensar a dimensão das desigualdades sociais que marcam o próprio uso das tecnologias⁵ (Cf.: MOERBECK; ROCHA, 2002) e quais mundos elas intensificam ou silenciam.

Algumas direções são importantes para passarmos ao segundo momento desse artigo, pois antes de definir qualquer estratégia prática ou limite das TICs, é central afirmar o que pretendemos e compreendemos por incorporação de tecnologias em salas de aula e, de forma mais geral, seus impactos em nossas vidas:

1) As TICs devem estimular o pensamento crítico: “Nessa perspectiva, pensa-se a mídia-educação como uma ferramenta para desenvolver a consciência e a autonomia críticas do sujeito” (RIVOLTELLA, 2013, p. 13).

2) O uso das tecnologias na educação, e no ensino das humanidades em particular, nos deve chamar a atenção para algumas possibilidades e armadilhas que podem estar inscritos numa mesma rubrica. Autorregulação e autonomia podem oferecer riscos, mas também oportunidades. Se a autorregulação abriu espaço para a maior agência dos estudantes, que podem escolher atividades assíncronas, organizar seu tempo segundo suas necessidades e coisas assim, por outro lado, aponta para o perigo da hiper-individualização da relação de aprendizagem, o que esvazia os ambientes coletivos de trocas de experiências e contatos face a face. Não incomum, organismos da saúde pública vem alertando que a manutenção prolongada do isolamento social pode causar efeitos psicológicos negativos em todos, em especial, em adolescentes.⁶

3) Mudanças em noções sociais tidas como certas a divisões como: espaço de casa *versus* do trabalho; tempo de lazer *versus* de trabalho são um problema a ser refletido com muito cuidado por professores, responsáveis e alunos. Igualmente, deve ser visto com muita cautela as medidas de automatização das avaliações. Em particular, aquelas dos sistemas escolares que muitas vezes são feitas, como bem havia frisado o pesquisador australiano Neil Selwyn, para alienar os professores de seu trabalho, explorar e manter níveis de performance (2019, p. 15).

4) A cultura digital é estruturada por meio de uma forma de linguagem, que não é tão nova assim, embora tenha se tornado quase inescapável no cotidiano global, muito acessível ao contrário da época em que apenas programadores sabiam o que era um *software*. De toda forma, compreender o funcionamento desse mundo é também dominá-los em suas estruturas linguísticas e de significado. Isso não implica se tornar um especialista ou técnico na área, mas se questionar sobre a suposta neutralidade da técnica que não é, nem nunca foi, neutra. Como

⁵ “O projeto *Why We Post*, dirigido pelo antropólogo Daniel Miller na *University College London* entre 2012-2017, coletou dados em 11 países mostrando como o uso da internet respondia a realidades sociais específicas, fora daquelas projetadas pelas comunidades do Vale do Silício. No Brasil, em 2020, em meio à pandemia do Coronavírus, as instituições de ensino, desde o nível básico até o universitário, enfrentaram a desigualdade social e de acesso à educação à distância. Problemas de conexão, acesso à energia elétrica e equipamentos tiveram impacto profundo no desenvolvimento educacional dos estudantes brasileiros” (MOERBECK; ROCHA, 2022, p. 161).

⁶ Cf. O artigo “Geração sem perspectiva: os efeitos do isolamento social na adolescência”, de Beatriz Zolin (2021). Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/psiquiatria/geracao-sem-perspectiva-os-efeitosdo-isolamento-social-na-adolescencia/>. Acesso em: 5 fev. 2023.

cada docente irá produzir essa crítica é um passo seu, assim como o uso que fará da tecnologia em sala de aula. Usar mais TICs em sala de aula não garante uma aula melhor, com alunos mais engajados e pensando criticamente. Boas perguntas, boas seleções de fontes, temas e boas intervenções pedagógicas fazem uma boa aula. Uma boa maneira de se pensar a relação da educação com a tecnologia é a seguinte: “Os meios digitais, como a internet e os jogos de computador, realmente têm enorme potencial para o ensino, mas será difícil realizar esse potencial se persistirmos em considerá-los apenas como tecnologias, e não como formas de cultura e comunicação” (BUCKINGHAM, 2008, p. 4).

A competência narrativa e as humanidades no universo digital

Partimos de uma pergunta fundamental aqui. O advento de uma cultura digital em constante e rápida mutação transforma as formas da pesquisa tradicionalmente estabelecidas pelas Ciências Humanas, além disso, transformaria a própria teoria do conhecimento em que está apoiado o conhecimento em humanidades? A resposta para tais perguntas não pode se restringir apenas a um sim ou não. Uma coisa é pensar em como as ferramentas de pesquisas digitais abrem novas possibilidades de pesquisa quantitativa ou qualitativa no âmbito das humanidades; outra, é se os princípios que norteiam essas ciências se alteram devido à revolução tecnológico-informacional. Começaremos entendendo um pouco o que são as humanidades digitais como área de conhecimento para depois pensar um pouco sobre um tipo de competência, a narrativa, que nos parece central a toda forma de saber histórico, mas também a outros campos das humanidades.

O termo “humanidades digitais” foi cunhado pela primeira vez há vinte anos, em 2002. O termo ganhou um público maior quando do lançamento do livro *Companion to Digital Humanities* (SCHREIBMAN; SIEMENS; UNSWORTH, 2004). De lá para cá, as pesquisas se ampliaram até que se consolidaram em uma área acadêmica, ou como prefere o pesquisador português Daniel Alves (2016), em uma comunidade de pesquisadores. Seja da maneira que for, o fato é que o desenvolvimento de habilidades atinentes à internet – formais, informacionais, comunicacionais, de criação de conteúdo etc. (Cf.: DIJK; DEURSEN, 2014) – e o domínio do uso de programas permitem, sem dúvida alguma, múltiplas possibilidades de pesquisas, inclusive bibliométricas, bem como o seu uso pedagógico outrora improvável (Cf.: CASTRO; PIMENTA, 2018).

Um dos campos que mais se desenvolveu no ambiente informacional da internet 2.0 foi o da História Pública Digital (Cf.: NOIRET, 2015; NICODEMO; CARDOSO, 2019). A História pública, cujo próprio devir é impossível de ser resumido aqui, existe desde a década de 1970 e também sentiu profundamente o avanço dessa era informacional (Cf.: LIDDINGTON, 2011).

Indo além,

os recursos da internet 3.0 alavancaram ainda mais as práticas de interação para a confecção de pesquisas. O *crowdsourcing*,⁷ a importância do *Big Data*,⁸ a Ciência da Informação, os robôs⁹ que criam narrativas históricas ou o uso de tecnologia 3D para a análise numismática são pautas incontornáveis no âmbito das Humanidades Digitais (MOERBECK; ROCHA, 2022, p. 162).

Dentro do “pluriverso” da cultura histórica, a História Pública Digital atravessa os ambientes que divulgam, talvez este termo seja ainda controverso, outras formas de se fazer a história conhecida – desde programas de televisão, documentários, vídeos em canais de YouTube e *podcasts* nas mais variadas plataformas. Embora tudo pareça estar lá, nem tudo, quiçá até mesmo a menor parte dos conteúdos disponíveis é de qualidade. O que fazer para ordenar esse aparente caos? Como o professor deve agir para ajudar os alunos a acessarem esse mundo polifônico da história que está à distância de um clique? (Cf.: WANDERLEY, 2021; SIEBÖRGER, 2018; RODRIGUES, 2021).

Uma das sugestões aos docentes é de não tomar por certa a habilidade dos jovens aprendizes no universo digital. Muita desinformação e uma espécie de otimismo quase infantil foram propagadas aos quatro ventos. Ainda é pelo uso de conceitos controversos de “nativos digitais” (PRENSKY, 2010), “geração z” (TURNER, 2015); “*homo zappiens*” (VEEN; VRAKING, 2009), dentre outros, que pesquisadores fazem suas pesquisas, sem se aperceberem do essencialismo inerente a noções pouco heurísticas. Instauram-se formas de percepção do fluxo geracional muito pouco flexíveis, não concedendo espaço às coetaneidades e às porosidades geracionais (Cf.: PORTUONDO, 1981), o que nos faz lembrar de estruturalismos dos mais tacanhos que interpretavam o mundo binariamente. Enfim, a insistência em um tipo de divisão geracional entre aqueles os possuidores de habilidades digitais quase inatas, daqueles que não as possuem ou que estão fadados a não as dominar, pois pertencem a uma geração “errada”, é um desserviço intelectual (Cf.: CARVALHO, 2016).

Nosso ponto final é: como desenvolver a competência narrativa por meio das TICs?

A competência narrativa é considerada pelo teórico da didática da história alemã, Jörn Rüsen (2010b) (Cf.: GAGO, 2016, p. 76-93) como um objetivo central da aprendizagem da História, ao unir tanto o domínio do conhecimento (perspectivas teóricas, didáticas e a organização do ensino e aprendizagem), quanto o da vida prática (interesses dos alunos e as próprias características da educação histórica). A ideia de narrativa é central na relação

⁷ “Em linhas muito gerais, é uma forma de se obter informações e opiniões por meio da reunião, mais ou menos aleatória, de grupos de participantes em torno de um objetivo/tema. É muito comum, no meio das ciências humanas, onde a proteção de patentes e de tecnologias de inovação é muito menor, haver a abertura de *drafts* (primeira versão de artigos) para comentários e sugestões. Essa prática, no entanto, está gerando a reação de alguns periódicos e a recusa trabalhos que haviam passado por plataformas *preprint*, como o *academia.edu*” (MOERBECK; ROCHA, 2022, p. 162).

⁸ “Grosso modo, é o campo constituído em torno dos estudos de uma quantidade de informação, em termos de volume, velocidade e variedade, impossível de ser analisada a partir de métodos e softwares comuns”. (MOERBECK; ROCHA, 2022 p.162).

⁹ “Programas computacionais que operam de maneira quase autônoma” (MOERBECK; ROCHA, 2022 p. 162).

estabelecida por um conjunto de autores, dentre eles, em especial, Paul Ricoeur, para o entendimento da forma como o ser humano une o conhecimento sobre o seu próprio devir às experiências no tempo. Porque, afinal, ao expressar qualquer relação entre passado, presente e futuro, o ser humano recorre às estruturas da narrativa (Cf.: MOERBECK; ÉTHIER, 2021). As formas que temos para contar uma história envolvem diferentes relações com o tempo, ainda que seja possível mobilizar essas historicidades de forma implícita ou até mesmo sem consciência delas. Dito de outra maneira, e a simplicidade neste caso ajuda bastante, a competência narrativa é o componente central da capacidade humana, particularmente relevante à dimensão diacrônica, em criar grandes contextos, *big pictures*, formas históricas; enfim tudo aquilo que empresta inteligibilidade a um processo, a um período e às formas de organização cronológica da História disciplinar (GUARINELLO, 2010; LUCAS, 2006; WINEBURG, 200).

Falar em competência narrativa não está muito longe do que se poderia chamar de alfabetização ou de letramento histórico (Cf.: CARRETERO; LOPEZ, 2009; LEE, 2006). Da mesma maneira, mudando o que deve ser mudado, estamos falando no domínio do desenvolvimento de um conjunto de habilidades intelectuais, que não dizem respeito apenas à História, mas ao mundo da vida, conhecidos como pensamento histórico (Cf.: MOERBECK, 2018; 2021; 2022; 2023). Segue uma tabela bastante elucidativa sobre as dimensões do pensamento e nas quais opera o letramento histórico:

Tabela 1 – Dimensões do pensamento histórico

Dimensão/marco do letramento histórico	Subdimensão
Conhecimento	Eventos; Narrativas
Compreensão conceitual	Tempo; Causa e consequência; Motivação; Relevância; Mudança e continuidade; Empatia etc.
Heurístico/Relativo ao método	Corroboração; Contextualização; Análise; Explicação
Consciência Histórica	
Linguagem Histórica	

Fonte: MAPOSA; WASSERMANN, 2009. Traduzida, com modificações, pelos autores, 2022.

Nesse ponto, há, pelo menos, dois elementos importantes que devem ser retidos. Em primeiro lugar, responder do que se trata o letramento histórico. Segundo os pesquisadores da Universidade de Kwazulu-Natal, Johan Wassermann e Marshal Maposa (2009, p. 59), “o que todos os teóricos concordam é que o letramento histórico é a personificação do que um aluno adquire através da aprendizagem da história escolar”. Essa ideia é importante porque nos leva a pensar na atribuição de sentido que o aluno dá ao aprendizado de qualquer conteúdo de História ou mesmo de outras áreas das humanidades, algo que já mencionamos no início deste texto.

O segundo elemento relevante se relaciona com a tabela acima desenhada. Como se pôde ver, o letramento histórico está dividido em três grandes dimensões e são nessas dimensões do pensamento histórico que incentivamos os professores que leem esse trabalho a refletirem sobre a sua própria produção de conteúdo. Num primeiro nível – o conhecimento histórico está ligado a fatos, processos e narrativas. Num segundo nível – o entendimento conceitual, em torno de noções de segunda ordem: tempo; fonte; causa/consequência; mudança/continuidade; relevância/compreensão que são condição fundamental para se compreender o passado, não importando qual temática ou temporalidade é abordada. Por fim, o terceiro nível – é o da dimensão heurística ou interpretativa, algo que pode ser visualizado quando os alunos aprendem, seletivamente e qualitativamente, técnicas relativas à metodologia interpretativa de fontes, sejam de quais naturezas forem, além do método crítico necessário para navegar nas redes. A consciência histórica, grosso modo, é uma dimensão especial do pensamento histórico típica da modernidade e de suas contradições.

Neste caminho, “a consciência histórica inclui a consciência da historicidade intrínseca a toda existência humana, inserida no conjunto da cultura, das instituições, das instituições e das ações das pessoas” (MARTINS, 2019, p. 55). Enquanto a linguagem histórica nada mais é do que a forma pela qual o conhecimento histórico utiliza a língua para dar forma a um tipo específico de conhecimento das humanidades, o histórico. A contradição básica dessa forma de definição de consciência histórica é a reivindicação da especificidade de cada gesto interpretativo e/ou narrativa (quando se narra ou interpreta uma história se pressupõe uma identidade própria em sua relação com quem narra) como diferença a um pano de fundo transcendental ou universal – explicitada na imagem “intrínseca a toda existência humana”. Assim, a experiência ganha um sentido específico cujo contorno depende de uma diferença com a compreensão da consciência enquanto universal e/ou transcendental.

O que precisa ser tencionado, dentro deste gesto, é a dimensão universalizante implícita no argumento, como se a competência narrativa ganhasse forma e contorno pela articulação de uma antropologia transcendental (ou seja, de perguntas que falem de toda a humanidade), algo recorrente, por exemplo, numa certa tradição alemã que gira em torno de um interesse por uma crítica da razão histórica (Cf.: PALTÍ, 2001; KOSELLECK, 2001; SOUSA, 2017).

Existe, porém, uma diferença entre a crítica da universalização e anulação da presença de heranças modernas em nossos mundos de vida. O que se chama atenção, aqui, é que a tabela apresentada anteriormente, ou referências como Rüsen (2010a) e Koselleck (2001), oferecem ferramentas para se pensar e propor atividades sobre as historicidades que nos cercam sem que seja necessário reafirmar ou definir previamente o que se compreende por consciência. O que podemos e devemos fazer é lembrar das colocações mais simples e importantes de Paulo Freire (2013a; 2013b; 2013c) que nos fazem perceber que toda consciência é um gesto que nasce no encontro, ou seja, ela não pode ser definida previamente. Se não há como fugir de um recorte tributário da modernidade na medida em que essas modernidades ainda são vivas em nós, não precisamos predeterminar o que seja consciência histórica no ensino de história, mas sim tomar

esses debates como o que Freire chamava de autocrítica: uma observação sincera das tradições e experiências que dão contorno às nossas reflexões e práticas docentes. As ferramentas da história como disciplina moderna não são universais, mas possibilidades que nos constituem; ou seja, a crítica aos seus limites é uma autocrítica.

Em suma, a grande vantagem de se pensar nos termos acima para desenvolver o ensino de história é que se pode deixar de lado o tradicionalismo das cronologias ou de compreensões teóricas transcendentais, em especial àquelas que remetem a formas de conhecimento da História claramente eurocêntricas (Cf.: MOERBECK; SOUZA, 2019) sem se colocar numa disposição ingênuo de começar do “zero”. Sempre haverá uma formação em jogo. Essa postura não desfaz a centralidade que a narrativa ocupa em nossas vidas e aulas. É fundamental reconhecer que a crítica aos eurocentrismos também se dá por narrativas que operam, muitas vezes, pelas ferramentas descritas nesta seção. O controle de ferramentas típicas de uma consciência histórica moderna – muito bem sintetizadas na obra de Rüsen – não implica se reduzir aos limites da modernidade, pelo contrário, pode ser caminho para ir para além deles (GADAMER, 1997, p. 31-36). Chamamos atenção que há uma postura ética e que disputa o gesto educar em não pré-determinar o que se compreende por consciência, ou o que ela deveria ser, o que vale também para a consciência histórica.

Por fim, a forma pela qual determinadas temáticas, espaços e temporalidades vão dialogar com as humanidades digitais dependerá muito dos objetivos dos docentes, sejam eles mais voltados aos conteúdos descritivos, à interpretação de fontes, à resolução de problemas ou às atividades que quer realizar. Há uma enorme paleta de cores – redes sociais, *WebQuests*,¹⁰ documentos audiovisuais, jogos educativos; enfim, as TICs serão tão mais importantes nas salas de aulas quando fizerem avançar qualitativamente o aprendizado dos alunos e sua capacidade narrativa-interpretativa. Aqui, em resumo, aprender história envolve a capacidade de contar uma história e saber determinar a sua participação como sujeito nela. Se o passado é uma herança que age sobre nós, nós decidimos o que construir a partir dele. Acreditamos ser por meio desse quadro teórico e com o uso seletivo das TICs que poderemos responder a questões que fazem da pesquisa de humanidades um dos melhores caminhos para se pensar criticamente a sociedade em que se vive e se atua politicamente.

¹⁰ Em linhas gerais, tal tipo de metodologia, criada por Bernie Dodge em meados da década de 1990, se aplicada à relação de ensino-aprendizagem pode estimular o docente a configurar ambientes de aprendizagens digitais a partir de diferentes softwares. O princípio fundamental é que os alunos possam buscar as informações para completar suas tarefas/desafios na própria internet, como o próprio nome já evidencia (NASCIMENTO, 2018, p. 28-29).

Parte 2 – Formas de do conhecimento histórico em ambiente digital: pluralidade e crítica

A conhecida fala de Chimamanda Ngozi Adichie, *O perigo de uma história única* (2014), teria alcançado a força que tem hoje se não fossem as redes digitais? Como pensar sobre movimentos sociais, como os movimentos negros, por exemplo, que hoje tem se construído junto e pelas culturas digitais, como na conhecida *hashtag #blacklivesmatter*? E ao lado de tudo isso, como lidar e pensar sobre as *fake news* e informações falsas sobre a vida pública ou até mesmo sobre a vacinação contra a COVID-19?

De começo, vale dizer que, de fato, há uma ampliação nas histórias que são narradas. Hoje, os movimentos sociais atuam nas redes sociais, mas não só nelas. É importante reconhecer o lugar que as redes sociais têm hoje sem se esquecer que a esfera pública é maior do que as redes digitais. Ao mesmo tempo, no cotidiano (Cf.: DE CERTEAU, 2008), é viva uma diferença entre tática (ação de cada um nos seus mundos de vida) e estratégia (as arquiteturas de poder que nos cercam). No cotidiano, as ações dos movimentos sociais se valem das ferramentas das redes sociais, mas isso não quer dizer que as intenções da ação (movimento social) e da ferramenta (a ideologia implícita nas redes sociais), coincidam, sejam uma mesma coisa.

A grande questão, agora, é questionar a suposta neutralidade da tecnologia e desfazer a ideia de que as TICs poderiam, por si só, trazer inovações para a educação ou qualquer outro campo. A própria ideia de atualizar (Cf.: ARAÚJO; PEREIRA, 2018) não é neutra, ou seja, ela tem uma intenção implícita. O fato de a intenção não ser explícita – seja na incessante atualização de toda tecnologia que nos cerca, ou até mesmo em certos projetos de uso das TICs em salas de aula que dizem “atualizar” a escola – é o primeiro e mais forte indício de que se trata de uma ferramenta ideológica, algo que quer nos influenciar sem nos dizer qual projeto está sendo articulado.

Para falar sobre essa dimensão ideológica das redes sociais (ASEN, 2017) – um exemplo de como valores implícitos nas tecnologias digitais entram em nós e nossos cotidianos – vale olhar para aqueles espaços dedicados a guardar as preciosas fontes, matérias-primas do trabalho de historiadores e historiadoras: falamos dos arquivos (Cf.: MBEMBE, 2002). A hipótese é simples: pelas redes sociais nós produzimos arquivos (fotos, relatos e produções artísticas...); enquanto as TICs armazenam nossos comportamentos nas redes produzindo um arquivo sobre nós. As perguntas, então, são: Como nos organizamos e percebemo-nos por meio desses arquivos pessoais que cada rede social articula? Quais critérios são mobilizados quando as TICs produzem arquivos sobre nós? Como interpretar e criticar um arquivo? Como a crítica e a interpretação de um artigo pode auxiliar na construção da competência narrativa? É a partir da última pergunta, central para encaminhar as duas primeiras, que nós chegamos ao ponto fulcral de nossas reflexões.

Os arquivos nas redes, as redes como arquivos

As mudanças que ocorrem nos arquivos pela difusão das TICs não falam apenas de uma facilidade de acesso, como quando deixamos de ir à Biblioteca Nacional fisicamente para acessar a Hemeroteca Digital.¹¹ De fato, em alguns casos, a internet facilita o acesso aos arquivos públicos, mas não para aí (BRÜGGER; SCHOEREDER, 2017, p. 1-22).

Se os arquivos foram financiados e criados pelos Estados Nacionais como “lugares de memória” (Cf.: NORA, 1993), filhos de uma sociedade que se percebia como uma comunidade imaginada (Cf.: ANDERSON, 2008; BALAKRISHNAN, 2000) que articulou narrativas para se legitimar (Cf.: CATROGA, 2015), hoje, os acervos se tornam cada vez mais plurais e menos definidos pelo Estado. Essa autonomia certamente carrega alguns riscos e possibilidades. É central, nesse sentido, pensar e discutir com nossos estudantes como devemos nos portar em relação a estes arquivos, sabendo identificar não apenas arquivos confiáveis, mas que intenções e histórias cada arquivo traz consigo e suas possibilidades no contexto das TICs (MARINO *et al.*, 2021, p. 575-576). Algumas perguntas que vamos fazer aqui podem muito bem ser o eixo de debates em sala: Como avaliar a qualidade de um arquivo? Será que qualquer acervo é confiável? Talvez, a pergunta mais importante seja: a diversidade de acervos, hoje, muda nossa própria compreensão do que são arquivos?

De começo, permanece a imagem de que um arquivo construído por uma instituição, pública ou privada, tem mais legitimidade que um acervo que não tem autoria identificada. O mínimo que se espera de um arquivo é que ele apresente suas bases, propósitos e financiadores. Um acervo online, um site por exemplo, que não diz quem o sustenta, deve ser lido com muita cautela. Todo acervo é um projeto e é necessário entender esse projeto antes de lidar com o que ele apresenta. Um exercício importante de fazer em sala, quando formos discutir fontes históricas, é mostrar de qual arquivo a fonte foi extraída e também analisar o próprio arquivo, falar sobre ele e sua história. Partimos para alguns exemplos mais diretos.

Acervos como do Instituto Moreira Salles¹² são exemplos de como nossa relação com os arquivos têm mudado, mas também como os próprios arquivos se transformam pelas TICs. Organizado como uma instituição privada,¹³ vinculada à memória de uma família de prestígio, este Instituto atua também como eixo de produção cultural. Ou seja, o arquivo é uma das muitas frentes de um Instituto dedicado à cultura. Memória, aqui, é compreendida como parte de um campo maior: a produção cultural brasileira. Seu acervo se organiza fisicamente, mas também se dedica ao mundo digital. Essa mudança não é casual ou sem consequências, pois ela

¹¹ Caso queiram acessar um acervo incrível de periódicos, vale visitar o site da Hemeroteca Digital. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/>. Acesso em: 3 out. 2022.

¹² O acervo do Instituto Moreira Salles oferece uma gama ampla de fontes, envolvendo textos, fotografias e músicas, inclusive todo o acervo da Casa Edson (primeiras gravações na história do Brasil), estão lá. Disponível em: <https://ims.com.br/acervos/pesquise-nos-acervos/>. Acesso em: 3 out. 2022.

¹³ Ver seção “Sobre o IMS”. Disponível em: <https://ims.com.br/sobre-o-ims/>. Acesso em: 3 out. 2022.

transforma os protocolos de cuidado com as fontes e com os materiais que estão sob a guarda de um certo arquivo. Ainda que não debatamos essa mudança no detalhe (como a digitalização interfere ou não na conservação de documentos), chama atenção que a ideia de conservação, hoje, se confunde com a ideia de divulgação ou publicização, colocando o conceito de arquivo em convívio com a imagem do curador que organiza e orienta o acesso ao enorme volume de dados disponíveis online (Cf.: MOSS, 2008). Até onde vimos, todo arquivo digital se constrói como arquivo público e aberto, acessível pela internet e as exclusões que ela impõe, o que nos coloca uma pergunta que iremos discutir aos poucos: mas o que é essa esfera pública num universo digital? O que implica unir a ideia de conservar com a prática da publicização? A questão se torna ainda mais interessante quando as fronteiras nacionais são transpostas.

Vamos tomar dois arquivos situados em Angola e Portugal como referência para falar sobre essas transformações vividas nos arquivos e, por eles, em nossas relações com as memórias. Este debate é necessário para pensar sobre o uso de TIC na sala de aula. As pesquisas no mundo digital requerem procedimentos particularmente sensíveis de selecionar os materiais, as fontes que se intui utilizar e discutir com os alunos em sala de aula (Cf.: WINEBURG, 2019). Mais do que indicar este ou aquele arquivo, prezamos pela autonomia docente. Ou seja, interessa muito mais pôr em debate como cada docente pode construir suas referências do que simplesmente prescrevê-las, o que a educação bancária que nos cerca constantemente já faz. Então, ao falar dos próximos arquivos, apresentamos um percurso que qualquer docente pode usar no arquivo ou acervo que julgar melhor.

A Associação Tchiweka de Documentação¹⁴ nos oferece um amplo acervo sobre as lutas de Independência em África, especialmente em Angola. Trata-se de uma associação voluntária sem fins lucrativos. A Casa Comum, projeto situado em Portugal e financiado por distintas iniciativas europeias,¹⁵ apresenta um amplo acesso à produção intelectual de diversas personagens, inclusive de Amílcar Cabral,¹⁶ personagem central na luta de Independência em Guiné-Bissau contra Portugal. Na diferença entre esses acervos podemos começar a falar sobre as mudanças no interior dos arquivos.

A Casa Comum é um arquivo mais tradicional, reunindo fontes como cartas, textos publicados em jornais ou fotos. Além do que coleciona e conserva, esse arquivo está vinculado à ideia de uma "cultura europeia" e à divulgação da mesma pelo mundo. Como diria Arjun Appadurai (1981), "o passado é um recurso escasso", então, não custa lembrar que: arquivos digitais estão imersos em projetos e disputas nas redes digitais que nos cercam e o que se pode falar sobre o passado, isto é, a sua plasticidade é limitada.

¹⁴ Na procura por fontes para falar sobre a história mais recente deste amplo e vasto continente, vale consultar o acervo da Associação Tchiweka de Documentação. Disponível em: <https://www.tchiweka.org/>. Acesso em: 3 out. 2022.

¹⁵ Disponível em: <https://pro.europeana.eu/page/aggregators>. Acesso em: 3 out. 2022.

¹⁶ Disponível em: http://casacomum.org/cc/arquivos?set=e_2617#!e_2617. Acesso em: 3 out. 2022.

A Associação Tchiweka de Documentação nos oferece um conjunto de vídeos, relatos autobiográficos que falam, a partir de cada vida narrada ali, de uma história específica. No geral, as entrevistas oscilam entre denúncias de crimes cometidos pela colonização contemporânea, por Portugal em Angola, e narrativas do cotidiano de vidas em luta. É interessante como as vidas narradas, ali, não são tão distantes das nossas como se poderia supor à primeira vista. Por ser uma associação sem fins lucrativos, as possibilidades de ação são mais restritas, mas pelo uso bem planejado das TICs, certamente, esse acervo pode ter diferentes usos em pesquisas e aulas. A presença dos vídeos, como forma de conservar memórias e de divulgá-las, já nos indica que a história pública, hoje, dialoga com a história oral e compreende que o conhecimento histórico também envolve ouvir testemunhos diretamente, sem a mediação de um texto ou de uma interpretação prévia (ALMEIDA, 2016).

Voltando aos dois arquivos que tomamos como exemplo, é certo que a Casa Comum nos oferece, inclusive, acervos que contam as lutas de independência contra Portugal, só que submetendo essas vozes a uma ideia que precisa ser olhada com cuidado: segundo este arquivo, essa documentação faz parte de um "patrimônio cultural europeu".¹⁷ Essa imagem, que reduz inclusive as lutas anticoloniais a um panorama vago de "cultura europeia", é a permanência de um saber colonial (Cf.: QUIJANO, 2005, p. 117-118). Ao falar em colonialidade, esperamos romper com narrativas sobre a modernidade que centralizam a compreensão dela em dinâmicas vividas no continente europeu (como: iluminismo; revolução francesa; ou industrial; eixos clássicos de muitos currículos de história) minimizando, ou até mesmo ignorando, a força da colonização em suas dinâmicas. Do nosso ponto de vista, não é possível compreender a modernidade sem que se reconheça o que aquelas e aqueles nomeados como avesso da modernidade experimentaram. Inclusive porque, em muitos casos, a modernidade só ganha contorno na diferença com elas e eles, com a *outridade* que constituem no olhar do colonizador (KILOMBA, 2019), ainda que a colonização, como processo, silencie sistematicamente a necessidade deste outro para afirmar quem é. Retomando Quijano (2005, p. 117-118), os próprios saberes modernos se articularam na afirmação destes outros. Esses saberes e formas de produção de conhecimento sobrevivem em discursos que organizam diferentes frentes, como o próprio arquivo Casa Comum. Colonial, aqui, é reter a voz de Amílcar Cabral, um intelectual e revolucionário, importante na vida e obra de Paulo Freire (2013), como parte de um acervo que fala de "patrimônio cultural europeu", invertendo o sentido de sua vida e obra dedicada profundamente à luta anticolonial. Diferentes vidas e mundos, ainda hoje, são expostas como parte da imagem vaga de "cultura europeia" por serem retidas em museus ou acervos sobre controle de antigas metrópoles. Concentrar uma voz, ter os direitos sobre a produção de alguém ou de artefatos do passado de outros, aqui, certamente fala da permanência de relações de poder, de escolhas que nos contam sobre quais vozes e documentos serão acessíveis, onde serão visitadas e quais serão silenciadas ou, no mínimo, retiradas de seus territórios originários.

¹⁷ <https://www.europeana.eu/pt/about-us>.

Aprofundando as reflexões daquilo que fora avaliado por Quijano, Walter Mignolo (2017, p. 10) sublinha as características relativas à lógica da colonialidade, isto é, a de uma matriz que opera sobre as estruturas sociais e, direta ou indiretamente, sobre os indivíduos por meio de “nós histórico-estruturais”. Em termos mais simples, os nós histórico-estruturais são elementos heterogêneos que se entrelaçam em questões linguísticas, de autoridade e poder, socioeconômicas, bem como raciais. Nesse sentido, o eurocentrismo não seria tão somente um problema de ordem geográfica, mas atinente à dimensão epistemológica, pois controla não apenas as línguas no qual o conhecimento é produzido, mas as categorias nas quais ele é pensado.

O segundo arquivo, a Associação Tchiweka de Documentação, segue um caminho inverso. Nele, a luta pela independência é ouvida e pensada por quem nela lutou. Por outro lado, não nos oferece muitos subsídios para compreender a escolha das memórias que nelas são narradas. Não se trata de duvidar se o testemunho é verdadeiro ou não, mas sim colocar em debate como a imagem da luta anticolonial é construída. Uma das questões que poderiam ser revistas, por exemplo, é se o acervo trabalha implicitamente com a ideia de que cada vida que se expressa ali fala apenas de si ou do território em que viveu a história narrada. Uma tensão, neste sentido, é a permanência da nação como recorte da narrativa. Até que ponto o conceito de nação não foi uma ferramenta da colonização? Até que ponto, o prisma do nacional não estabelece um quadro conceitual engessado ou uma barreira interpretativa ideológica a priori, sufocando, assim, a possibilidade da insurgência de outras narrativas? Essas são perguntas que cobram uma leitura profunda da história em Angola que não faremos aqui, mas é interessante, como exercício, questionar o quanto o conceito de nação organiza arquivos que se dedicam a testemunhos de luta anticolonial, sem que seja explícito o quanto o conceito de *nação* foi, também, um instrumento da colonização (Cf.: BALAKRISHNAN, 2000).

Entender os contornos políticos de um certo arquivo é um passo central para que nossas aulas e estudantes possam ter autonomia nas redes digitais, pois, no geral, o que encontramos são bancos de dados, um outro nome para um acervo ou arquivo. Estes, organizados em forma digital ou materialmente nos espaços culturais ou dos museus, trazem, inevitavelmente, reflexões sobre o tempo-narrativa, ou como o tempo é expresso de forma narrativa. Escolhas, os acervos e as exposições as pressupõem, o importante é que se tenha consciência disto. Pensamos especialmente em um docente de uma escola que prepara uma visita a um desses espaços. Neste caso, o mais relevante é que docentes e discentes preparem-se para pensar sobre as epistemologias, as lógicas subjacentes que organizam as formas de acesso ao conhecimento – o que, às vezes, implica mesmo ter que lidar com as “bombas” de violência simbólica inerentes a certos espaços arquitetônicos. Ou seja, não se pode nem de perto imaginar que visitas à Torre do Tombo em Lisboa, ao Museu de Arte Sacra de Paraty, ao Museu Ticuna em Benjamin Constant ou ao Museu da Maré no Rio de Janeiro possam ser experiências redutíveis ao acervo disponibilizado nesses espaços. Embora não aparente, como a um subtexto

teatral, há um campo discursivo, quase silencioso, mas semioticamente muito potente que precisa ser descortinado, entendido no processo educativo (MENESES, 1992).

Decerto, todo esse processo precisa ser feito com sensibilidade, imagine-se crianças de 11 anos e teremos que adequar nossos objetivos às faixas etárias imediatamente, ainda assim, é possível e benéfico fazer esse exercício intelectual. Arquivos, museus, acervos não foram e nem são instituições estáticas e neutras. O desenvolvimento do pensamento histórico, em particular da capacidade narrativa, deve se ater ao uso da informação e das interrogações pertinentes ao acervo que se visita (NAKOU, 2003). Embora as perguntas tendam a ser diferentes ao se visitar uma exposição sobre a cultura grega clássica e, por exemplo, uma sobre populações indígenas do alto Solimões, para ambas, resta importante desenvolver a capacidade crítica do educando para ele conseguir organizar a *big picture* da qual falamos anteriormente. Mesmo como um desiderato mais profundo, a questão de Ulpiano Meneses (2000, p. 95) sintetiza a problemática, “é possível ensinar história sem ensinar a fazer história? É possível aprender história sem aprender a fazer História?”. A resposta do professor Ulpiano tanto quanto a nossa restam negativas.

Porém, a questão tem ainda mais desdobramentos teóricos.

Essa diferença entre esses dois arquivos, a Casa Comum e a Associação Tchiweka de Documentação (nós poderíamos escolher muitos outros), fala de dois pontos muito importantes para pensar o uso das TICs nos cotidianos escolares:

1) como se dá a relação com a memória quando ela, depois de sair dos nossos corpos e migrar para o papel, hoje se encontra nas “nuvens”, em acervos digitais?

2) Além da crítica, da capacidade de compreender se uma afirmação, de fato, tem sentido e substância e de onde ela vem, como formamos nossas turmas para interpretar a variedade de vozes ativas nas redes?

Notem que são questões complementares. A primeira indaga sobre como a memória opera numa sociedade em que, na palma de nossa mão, em celulares ou dispositivos portáteis, podemos acessar fotos, publicações ou documentos, ou seja, o suporte para nossas memórias, hoje, é tecnológico. Se a tecnologia não é neutra, como ela interfere em nossas relações com memórias e vidas (LEMOS, 2022)? A segunda pergunta nasce deste ponto, pois é a partir de uma compreensão do que implica ter a memória mediada por suportes tecnológicos que a pergunta sobre o que é interpretar e o que é crítica no mundo em que vivemos deve ser feita. Já adiantamos que criticar ou interpretar não é produzir uma opinião, mas sim a capacidade de refletir sobre como uma afirmação foi construída, o que se pretende com ela e, principalmente, a capacidade de comunicar como se chegou aquela informação. Método envolve a capacidade de observar e de questionar a nossa observação (LUHMANN, 2010, p. 152-177), não como um direito individual de se expressar – que certamente deve ser garantido –, mas como uma competência ética. Mas, primeiro, vamos voltar para um tempo em que se lembrar envolvia uma relação conosco, com nossos corpos.

Falando de forma muito ampla (Cf.: CÁDIMA, 2019), os muitos mundos que existiram antes da escrita (inclusive alguns que conviveram com ela) compreendiam que a memória existia em nós, em nossos corpos.

A primeira grande transformação que vivemos nas nossas formas de se relacionar com a memória, e também com passados, foi a externalização da memória, foi quando ela saiu das nossas mentes e ficou retida no papel. Esse não foi um processo histórico simples, teve muitas idas e vindas, e, na verdade, nunca deixamos de ter memórias em nós, ainda que elas nem sempre sejam acessadas conscientemente.

Essa diferença entre ter a memória dentro de si ou num corpo externo, marca profundamente a formação da História como disciplina científica – o que ocorre no começo do século XIX dentro de um contexto que usualmente chamamos de historicismo (Cf.: MARTINS, 2002). Foi nesse contexto também que os Estados Nacionais começaram a formar arquivos públicos que reuniram a documentação necessária para a escrita da história desses Estados Modernos¹⁸. Historiografias e arquivos nascem de uma relação com textos, com a compreensão de que passados são acessados por fontes escritas e não pela memória de quem viveu ou relatou determinado acontecimento.

Hoje, nós vivemos um outro processo no qual até mesmo os textos são digitalizados, a nossa relação com a memória é profundamente mediada pelas TICs, não é de se espantar que a história também o seja. Pense na diferença, por exemplo, entre fotos impressas, o quanto custava para ter uma, em comparação com fotos nascidas digitais, tiradas no celular e talvez imediatamente colocadas nas “nuvens”. O risco de ter mais fotos do que somos capazes de ver acompanha a todos. E aqui, retomamos um outro ponto que deixamos em aberto quando falamos do acervo do Instituto Moreira Salles: digitalizar, hoje, se confunde com publicizar.

A publicização de fotos é, inclusive, um debate ético necessário nas escolas, tendo em vista o impacto que as redes sociais têm na vida de nossos discentes. Esse ponto já fala algo sobre nossa relação com a memória, história e narrativa, pois essa externalização da memória – hoje retida nas nuvens – está associada à publicização de nossas vidas. Nós não apenas retemos memória em plataformas digitais, nós publicizamos e compartilhamos memórias por ela. Pensar sobre memória, hoje, envolve pensar sobre publicar e compartilhar. Mas para que esse ponto tenha sentido, é central falar um pouco sobre as redes sociais privadas que perpassam nossos cotidianos.

¹⁸ Como o caso do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, uma das primeiras instituições dedicadas a escrita de uma história nacional, responsável por produzir acervos e reunir fontes usadas até hoje para contar histórias do Brasil (Cf.: GUIMARÃES, 1997).

À guisa de Conclusão

O mundo da educação e das mídias digitais são um vasto caminho que os docentes podem explorar. Muitas das proposições desse texto, como o universo dos videogames, estão mais ligadas aos limites de espaço do que o de possibilidades ou relevância. Por fim, retomando algumas pontas deixadas no caminho, lembramos aos docentes que tenham clareza na escolha de cada mídia e de como ela será utilizada. A relação significativa do ensino de humanidades com as mídias digitais está vinculada à problematização que se faz das temáticas e conteúdos, do percurso temático e da intervenção didática, não necessariamente da parafernália técnica que o sustenta. Pensar a organização do letramento histórico e a dinâmica qualitativa nas quais os espaços das redes se transformam em lugares de disputas e de estruturas narrativas é um bom começo para se fazer um uso crítico e inspirador das ferramentas da cultura digital.

Ao mesmo tempo, colocar qualquer tecnologia em sala é uma abertura para se debater sobre o mundo em que vivemos. Se as redes sociais cada vez mais são presentes em nossos cotidianos, não devemos deixar de perceber o quanto elas se parecem com arquivos alimentados por nós, mas organizados por princípios sobre os quais não temos controle e, às vezes, conhecimento. Narrativa e memória, hoje, são integradas no gesto de publicização que, no limite, sempre constitui um arquivo; ou, no mínimo, um acervo. Ao fim, as formas da memória em nosso tempo atualista são mediadas pelas tecnologias da informação que, sem nos explicitar, constituem arquivos sobre nós. O desejo de se publicizar, hoje, o ato pelo qual alimentamos as redes sociais em nossos cotidianos, se confunde com a antiga demanda por não se esquecer. A questão, então, é chamar atenção em nossas aulas e reflexões sobre como essa mediação nos impacta, sobre como as tecnologias da informação têm transformado, inclusive, a forma como nos percebemos e como contamos nossas histórias.

Referências

ADICHIE, Chimamanda. N. *O Perigo de uma História Única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

APPADURAI, Arjun. The Past as a Scarce Resource. *Man*, Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, v. 16, n. 2, p. 201-219, Jun. 1981.

ALVES, Daniel. As Humanidades Digitais como uma comunidade de práticas dentro do formalismo acadêmico: dos exemplos internacionais ao caso português. *Ler História*, n. 69, p. 91-103, dez. 2016.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ALMEIDA, Juniele R. Práticas de história pública: o movimento social e o trabalho de história oral. In: *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

- ARAUJO, Valdei L. de; PEREIRA, Mateus H. de F. *Atualismo 1.0: como a ideia de atualização mudou o século XXI*. Vitória: Milfontes, 2019.
- ASEN, Robert. Neoliberalism, the public sphere, and a public good. *Quarterly Journal of Speech*, National Communication Association, n. 103, v. 4, p. 329-349, 2017.
- ASSIS, Arthur. *A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução*. Goiania: Ed. UFG, 2010.
- BALAKRISHNAN, Gopal. *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- BELL, David. *Cyberculture theorists: Manuel Castells and Donna Haraway*. London; New York: Routledge, 2007.
- BRÜGGER, Niels; SCHOEREDE, Ralph. *The web as history. Using the past archives to understand the Past and the Present*. London: UCL Press, 2017.
- BUCKINGHAM, David. Aprendizagem e Cultura Digital. *Revista Pátio*, v. 44, p. 1-5, 2008.
- CÁDIMA, Francisco Rui. A Memória e a Era Digital. *Media & Jornalismo*, n. 20, v. 36, p. 193-206, 2020. DOI: https://doi.org/10.14195/2183-5462_36_10.
- CARRETERO, Mario; LÓPEZ, César. Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, Universitat de Barcelona; Universitat Autònoma de Barcelona, n. 8, p. 75-89, 2009.
- CARVALHO, Bruno L. P. de. Nativos digitais, imigrantes digitais: quinze anos depois. In: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton (Orgs.). *Visões sobre Aprendizagem Histórica*. Rio de Janeiro; União da Vitória, BA: LAPHIS; SobreOntens, 2016.
- CATROGA, Fernando. *Memória, história e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2015.
- CASTRO, Renan M. de; PIMENTA, Ricardo M. Novas práticas informacionais frente às humanidades digitais: a construção de acervos digitais como suporte para as *digital humanities*. *Informação & Informação*, UEL, Departamento de Ciência da Informação, v. 23, n. 3, p. 523-543, dez. 2018.
- DIJK, Jan A. Van; DEURSEN, Alexander Van. *Digital skills: unlocking the information society*. New York: Palgrave Macmillan, 2014. (Col. Digital Education and Learning).
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.
- FREIRE, Paulo; FAUONDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013c.
- GADAMER, Hans Georg; KOSELLECK, Reinhart. *Historia y hermenêutica*. Barcelona: Paidós, 1997.
- GAGO, Marília. Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, v. 5, n. 9, p. 76-93, jul. 2016.
- GUIMARÃES, Lucia M. P. *Debaixo da imediata proteção de Sua Majestade Imperial: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838-1889)*. Rio de Janeiro: IHGB, 1997.
- GUARINELLO, Norberto. Uma Morfologia da História: As Formas da História Antiga. *Politéia - História e Sociedade*, UESB, v. 3, n. 1, maio 2010.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

- KOSELLECK, Reinhart. *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Paidós, 2001.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, v. 22, n. esp., p. 131-150, 2006.
- LE MOS, Renato de L. Guerrilha digital e produção de contranarrativas: resistindo aos impactos dos mecanismos de dominação de memória na internet. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 1-17, 1991.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LIDDINGTON, Jill. O que é a História pública? Os públicos e os seus passados. In: ALMEIDA, Juniele R. de; ROVAI, Marta. G. de O. (Orgs.). *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- LOVELUCK, Benjamim. *Redes, Liberdades e Controle*. Uma Genealogia Política da Internet. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- LUCAS, J. S. Historical Thinking is Unnatural, and Immensely Important: An Interview with Sam Wineburg. *Historically Speaking*, Johns Hopkins Univ. Press, v. 7, n. 3, p. 39-42, jan.-fev. 2006.
- LUHMANN, Niklas. *Introdução à teoria dos sistemas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MAPOSA, Marshall; WASSERMANN, Johann. Conceptualising historical literacy - a review of the literature. *Yesterday and Today*, Academy of Science of South Africa, n. 4, p. 41-66, jan. 2009.
- MARINO, Ian K.; et al. Como contar a história da Covid-19? Reflexões a partir dos arquivos digitais no Brasil. *Esboços*, UFSC, Florianópolis, v. 28, p. 558-583, 2021.
- MARTINS, Estevão de R. Consciência Histórica. (Verbetes). In: FERREIRA, Marieta de M.; OLIVEIRA, Margarida M. D. de (Orgs.). *Dicionário De Ensino De História*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2019.
- MARTINS, Estevão de R. Historicismo: Tese, Legado, Fragilidade. *História Revista*, n. 7 (1/2), p. 1-22, jan.-dez. 2002.
- MBEMBE, Achille. The Power of the Archive and its Limits. In: HAMILTON, C.; et al. (Eds.). *Refiguring the Archive*. Dordrecht: Springer, 2002.
- MEC - Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília, 2019.
- MENESES, U. T. B. de. A História, Cativa da Memória? Para um Mapeamento da Memória no Campo das Ciências Sociais. *Revista do IEB*, São Paulo, n. 34, p. 9-23, dez. 1992.
- MENESES, U. T. B. de. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. *Ciências & Letras*, n. 27, p. 91-101, jun. 2000.
- MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, ANPOCS, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017.
- MOERBECK, Guilherme. História Antiga no ensino fundamental: Um estudo sobre a os mitos gregos antigos e a consciência histórica. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 225-247, nov. 2018.
- MOERBECK, Guilherme; SOUSA, Francisco G. Apresentação - Teoria, escrita e ensino de História: Além ou aquém do eurocentrismo? *Revista TransVersos*, UERJ, n. 16, p. 6-20, ago. 2019.
- MOERBECK, Guilherme. Em defesa do ensino da História Antiga nas escolas contemporâneas: Base Nacional Curricular Comum, usos do passado e pedagogia decolonial. *Revista Brathair – Revista de Estudos Celtas e Germânicos*, UEMA, v. 1, n. 21, p. 50-91, 2021.

MOERBECK, Guilherme; ÉTHIER, Marc-André. Les défis de l'éducation à la citoyenneté et de l'enseignement de l'histoire à l'école: um entretien avec François Audigier. *Revista TransVersos*, UERJ, n. 23, p. 15-38, dez. 2021.

MOERBECK, Guilherme; ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson. Dimensões didáticas e disciplinares do ensino da História: o caso do 6º ano do Ensino Fundamental no Brasil e do 3e cycle du Primaire no Québec. *Tempo e Argumento*, UESC, v. 14, n. 37, p. 1-34, 2022.

MOERBECK, Guilherme; ROCHA, Thaís da. Antiguidade ao mundo atual: as dimensões da História Antiga e os seus públicos. In: MENESES, S.; WANDERLEY, M. de A. I.; MELO, R. A. (Eds.). *Ensinar com História Pública desafios, temas e experiências*. Sobral, CE: Sertão Cult, 2022.

MOERBECK, Guilherme. Nothing will be like before: Some thoughts on teaching ancient history. *Everyday Orientalism*, n. 1, p. 1-7, 2023.

MOSS, Michael. Opening Pandora's Box: What is an archive in the digital environment? In: CRAVEN, Loise. *What are Archives?* Burlington: Ashgate, 2008.

NAKOU, Irene. Exploração do pensamento histórico dos jovens em ambiente de museu (Children's historical thinking within a museum environment). In: BARCA, Isabel (Ed.). *Educação histórica e museus: actas dos Serviços de Biblioteca e Documentação da FLUC*. Braga: Universidade do Minho, 2003.

NASCIMENTO, Éder. D. *A metodologia WebQuest na aula de história*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão (PR), 2018.

NICODEMO, Thiago. L.; CARDOSO, Oldimar. Meta-história para robôs (bots): o conhecimento histórico na era da inteligência artificial. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, v. 12, n. 29, 2019.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Revista Projetos de História*, São Paulo, p. 7-28, 1993.

NOIRET, Serge. História Pública Digital/Digital Public History. *Liinc em Revista*, v. 11, n. 1, maio 2015.

PALTÍ, Elias. Introducción. In: KOSELLECK, Reinhart. *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Paidós, 2001.

PORTUONDO, José. A. *La historia y las generaciones*. Habana: Letras Cubanas, 1981.

PRENSKY, Marc. Nativos e Imigrantes Digitales. *Cuadernos SEK 2.0*, p. 3-20, 2010.

RIVOLTELLA, Pier C. etrospectivas e tendências da pesquisa em Mídia-Educação no contexto Internacional. In: FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier C. (Orgs.). *Cultura Digital e Escola: Pesquisa e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RODRIGUES, Icles. *Novos combates pela história: desafios - ensino*. São Paulo: Contexto, 2021.

RÜSEN, Jörn. *História Viva - teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Ed. UnB, 2010a.

RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010b.

RÜSEN, Jörn. *Historische Sinnbildung: Grundlagen, Formen, Entwicklungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2020.

- SCHREIBMAN, Susan; SIEMENS, Ray G.; UNSWORTH, John. (Orgs.). *A companion to digital humanities*. Malden, MASS: Blackwell, 2004.
- SELWYN, Neil. Approches critiques des technologies en éducation: un aperçu. *Formation et profession*, v. 27, n. 3, p. 6, 2019.
- SIEBÖRGER, Rob. Public History and the School Curriculum: Two South African Case Studies. In: DEMANTOWSKY, M. (Org.). *Public History and School*. Berlim: De Gruyter, 2018.
- SOUSA, Francisco G. Por que não sou um sábio? Um comentário sobre a resposta de Hans-Georg Gadamer ao elogio de Reinhart Koselleck. *Revista de Teoria da História*, v. 18, p. 246-266, 2017.
- TURNER, Anthony. Generation Z: Technology and Social Interest. *The Journal of Individual Psychology*, v. 71, n. 2, p. 103-113, 2015.
- VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. *Homo zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Grupo A - Artmed, 2009.
- WANDERLEY, Sonia. O entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História Pública. *Revista História Hoje*, v. 9, n. 18, p. 125-144, dez. 2020.
- WINEBURG, Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple Univ. Press, 2001.
- WINEBURG, Sam. Porque o pensamento histórico não é sobre História. *OP SIS*, UFG, v. 19, n. 2, p. 1-5, dez. 2019.
- ZOLIN, Beatriz. Geração sem perspectiva: os efeitos do isolamento social na adolescência. *Portal Drauzio Varella*. (Site). Publicado em: 1º set. 2021. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/psiquiatria/geracao-sem-perspectiva-os-efeitos-doisolamento-social-na-adolescencia/>. Acesso em: 5 fev. 2023.