



LETRAMENTO HISTÓRICO: O ENSINO DE HISTÓRIA À LUZ DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA ERA DA INFORMAÇÃO

HISTORICAL LITERACY: TEACHING HISTORY IN THE LIGHT OF HISTORICAL CONSCIOUSNESS IN THE INFORMATION AGE

ALFABETIZACIÓN HISTÓRICA: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A LA LUZ DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA EN LA ERA DE LA INFORMACIÓN

Jades Daniel Nogalha de Lima¹
Andréa Kochhann²

RESUMO

O presente artigo busca trazer à tona um olhar crítico aos conceitos de letramento e letramento histórico atrelando-o ao ensino de História à luz da consciência histórica na era da informação. Uma abordagem conceitual e crítica dos termos destacando que o seu entendimento está em construção e sujeito à constantes disputas. Asseverando que há, tendências predominantes em sua compreensão e sugerindo uma proposta pluralista de letramento histórico, em que o mesmo ocorre na relação com diferentes instâncias sociais, culturais e históricas. Assim, argumenta a aplicação de letramentos no ensino de História baseando-se nas múltiplas formas de ensinar e aprender na atualidade. Destacando-se a problemática: “Como desenvolver o letramento histórico no ensino História à luz da consciência histórica na era da informação?” O objetivo foi o de analisar os desafios e implicações existentes no ensino de História envolto à abundância de informações na sociedade contemporânea. Neste sentido, os objetivos específicos são o de analisar os letramentos e letramento histórico como prática de ensino e (re)pensar o ensino de história na construção da consciência histórica na atualidade. O estudo se aproxima do método do materialismo, utilizando referências teóricas e epistemológicas para compreensão da temática, fazendo-se valer de fontes bibliográficas para a sua sustentação. Para discussão teórica foi elencado autores como Soares (2002; 2003; 2009), Rojo (2012), Kleiman (2005), no debate a respeito de letramento, Lee (2006), Rüsen (2001) e Strett (2007) na discussão de letramento histórico, Burke (2017) no conceito de informação e Ribeiro e Anastácia (2006) sobre o ensino de História.

Submetido em: 15/06/2022 – **Aceito em:** 6/12/2023 – **Publicado em:** 13/12/2023

¹ Mestre em Gestão, Educação e Tecnologia da Universidade Estadual de Goiás (UEG/GO), especialista em Letramentos e práticas interdisciplinares nos anos finais (UnB/DF) e em Metodologia do Ensino de História (FSL-SP). Graduado em História pela União Pioneira de Integração Social (UPIS/DF). Docente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e Membro do GEFOP (Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1114-4352> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6923892837955066> E-mail: professorjades@gmail.com

² Pós-Doutora em Educação (PUC/GO). Doutora em Educação (UnB/DF). Mestre em Educação (PUC/GO). Especialista em Docência Universitária (UEG/GO). Pedagoga (UEG/GO). Docente do Programa de Pós-Graduação Em Gestão, Educação e Linguagem da Universidade Estadual de Goiás (UEG/GO) e Coordenadora do GEFOP (Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6852-073X> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9974100649588217> E-mail: andreakochhann@yahoo.com.br



PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Consciência Histórica. Informação.

ABSTRACT

This article seeks to bring to light a critical look at the concepts of literacy and historical literacy, linking it to the teaching of History in the light of historical consciousness in the information age. A conceptual and critical approach to the terms, highlighting that their understanding is under construction and subject to constant disputes. Asserting that there are predominant trends in its understanding and suggesting a pluralist proposal of historical literacy, in which the same occurs in the relationship with different social, cultural and historical instances. Thus, it argues the application of literacies in the teaching of History based on the multiple ways of teaching and learning today. Emphasizing the problem: "How to develop historical literacy in History teaching in the light of historical consciousness in the information age?" The objective was to analyze the challenges and implications that exist in the teaching of History, surrounded by the abundance of information in contemporary society. In this sense, the specific objectives are to analyze literacies and historical literacy as a teaching practice and (re)think the teaching of history in the construction of historical consciousness today. The study approaches the materialism method, using theoretical and epistemological references to understand the theme, making use of bibliographic sources for its support. For theoretical discussion, authors such as Soares (2002; 2003; 2009), Rojo (2012), Kleiman (2005), in the debate about literacy, Lee (2006), Rüsen (2001) and Strett (2007) in the discussion of historical literacy, Burke (2017) on the concept of information and Ribeiro and Anastácia (2006) on the teaching of History.

KEYWORDS: History Teaching. Historical Consciousness. Information.

RESUMEN

Este artículo busca traer a la luz una mirada crítica sobre los conceptos de alfabetización y alfabetización histórica, vinculándolos a la enseñanza de la Historia a la luz de la conciencia histórica en la era de la información. Una aproximación conceptual y crítica a los términos, destacando que su comprensión está en construcción y sujeta a constantes disputas. Afirmando que existen tendencias predominantes en su comprensión y sugiriendo una propuesta pluralista de alfabetización histórica, en la que lo mismo ocurre en la relación con las diferentes instancias sociales, culturales e históricas. Así, argumenta la aplicación de alfabetizaciones en la enseñanza de la Historia a partir de las múltiples formas de enseñar y aprender en la actualidad. Enfatizando el problema: "¿Cómo desarrollar la alfabetización histórica en la enseñanza de la Historia a la luz de la conciencia histórica en la era de la información?" El objetivo fue analizar los desafíos e implicaciones que existen en la enseñanza de la Historia, en medio de la abundancia de información en la sociedad contemporánea. En este sentido, los objetivos específicos son analizar las alfabetizaciones y la alfabetización histórica como práctica docente y (re)pensar la enseñanza de la historia en la construcción de la conciencia histórica en la actualidad. El estudio aborda el método del materialismo, utilizando referentes teóricos y epistemológicos para la comprensión del tema, haciendo uso de fuentes bibliográficas para su sustento. Para la discusión teórica, autores como Soares (2002; 2003; 2009), Rojo (2012), Kleiman (2005), en el debate sobre alfabetización, Lee (2006), Rüsen (2001) y Strett (2007) en la discusión sobre alfabetización histórica, Burke (2017) sobre el concepto de información y Ribeiro y Anastácia (2006) sobre la enseñanza de la Historia.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la Historia. Conciencia Histórica. Información.

INTRODUÇÃO

O que é ser letrado hoje? Ser letrado hoje é saber decodificar os mais diversos tipos de informação a que temos acesso. O conceito de alfabetização é móvel e ele vai mudando à medida que mudam as tecnologias e as formas de circulação de informação. Consequentemente, a maneira na qual a sociedade se informa, também mudou. Atualmente, nos informamos continuamente, a escassez de informação, antes represada dentro de livros ou



na figura de um professor, já não tem mais espaço para a abundância “democrática” de informação tecnológica. Desta maneira, analogicamente, a abundância de informação seria o equivalente a “beber água em um hidrante aberto com uma colher de café”.

À luz de Burke (2017), o conhecimento armazenado em livros e manuscritos que já foi a outrora a forma mais prestigiada de saber, naquela fase, destacava-se como conhecimento dominante, no qual todos os outros ficavam subordinados a ele. Todavia, na atualidade, vivemos num sistema de conhecimento policêntrico, somos bombardeados por inúmeras informações de diversas fontes. Entretanto, torna-se imprescindível cada vez mais a necessidade de filtrar as informações e, neste sentido, a importância do papel do professor é inevitável.

Diante desses tensionamentos, o historiador Burke (2017) analisa ainda a sociedade contemporânea, e a noção de conhecimento, fazendo uma interessante analogia. Para ele informação é algo relativamente cru. Conhecimento, em relação à informação, é algo cozido, que teve tempo de ser processado. Processar significa verificar, classificar, sistematizar. E o produto final de tudo isso é a sabedoria.

Neste sentido, a escola não pode mais ser vista como a única detentora do saber. A escola não é uma transmissora de informações, ela deve assumir a postura de desenvolver a capacidade crítica de seus alunos. Na “nova escola” necessária para nossos dias, os alunos devem agir como sujeitos e não como recebedores de informações. Logo, se pretendemos ter uma “nova escola”, faz-se necessário um “novo professor”. Tornar o aluno protagonista não quer dizer que não haverá mais espaço para o professor, ele só terá que se adaptar às novas exigências do mundo contemporâneo.

Neste quesito, o papel do professor que antes consistia apenas como dono e transmissor de conhecimento, de forma centralizada, e em um sentido hierárquico, também mudou e está ficando para trás. Consequentemente, a maneira de absorver conhecimento nos dias de hoje faz com que o professor procure métodos de ensino eficazes à nova geração, não desvalorizando ou substituindo a sua função, mas proporcionando novas maneiras para que se adquira o conhecimento. Todavia, apesar “democratização” no acesso à informação, proporcionado pelo uso da tecnologia isso não se tornou sinônimo de absorção de conhecimento.

Por conseguinte, a cultura de modo integral foi atingida por toda essa tecnologia, comunicação e acesso massivo à informação, o que denomina esse cenário atual como a era da cibercultura – um mundo conectado, a sociedade em rede e praticamente todas as ações realizadas de modo digital, promoveram fatores que já se tornaram familiares e que foram agravados pela pandemia.



Desta maneira, se por um lado, a escola e o professor já não são fontes incontestáveis do saber e, apesar dos possíveis benefícios que o avanço tecnológico ao acesso à informação promove no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, abrem caminho para as chamadas “Fake News”, promovendo a manipulação de informações em diversos âmbitos como: sociais, políticos, econômicos, culturais e sanitários.

No campo educacional, o combate à desinformação tornou-se uma prioridade e a desinformação uma ameaça. Visto que, devido a um maior acesso a fontes, nem sempre confiáveis, interesses distintos afloram e promover a divulgação de informações falsas em diversas camadas da sociedade, gerando o que Aviv Ovadya chamou em 2016 de “*infocalypse*” (uma referência ao apocalipse de informação). Tal crise de desinformação, e, sem cidadãos, no campo educacional, professores, alunos, informados, críticos e conscientes do letramento histórico a democracia está comprometida.

LETRAMENTO E LETRAMENTO HISTÓRICO: UMA ANÁLISE CONCEITUAL

No que se diz respeito ao estudo dos letramentos, a produção de estudos e pesquisas no Brasil, desde a década de 90, é bastante vasta. Autoras de referência que pesquisam o tema, como Magda Soares, Roxane Rojo, Ângela Kleiman, têm como referencial os trabalhos de Brian Street que propôs dois modelos opostos de letramento – o autônomo (modelo tipicamente escolar; inflexível) e o ideológico (modelo carregado de valores; utilizado nas relações humanas), este último debatido na análise conceitual deste artigo.

O termo letramento surgiu no Brasil na década de 80 e se originou do inglês *literacy*. Despontou a partir da necessidade de denominar o estado ou condição daqueles que não mais pertenciam ao grupo dos analfabetos e que utilizavam a escrita e a leitura em seus contextos.

À luz de Soares o conceito de letramento, em especial no Brasil, explica-se por:

(...) Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de “*the condition of being literate*”, a condição de ser *literate*.¹ e *literate* é definido como “*educated; especially able to read and write*”, educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. (SOARES, 2009, p.15 - 17)

No Brasil a palavra foi traduzida do inglês e tornou-se letramento. Expressão usual nos campos de conhecimento da Educação e das Ciências Linguísticas, no sentido de alfabetizado. Literacia mais utilizado em Portugal, porém nesta acepção a escolha foi a opção utilizada por Lee. A pesquisadora Isabel Barca da universidade do Minho, que estabelece um diálogo com Rüsen e Lee de forma mais estreita, nos traz na literacia histórica “a aprendizagem é orientada para uma

leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes” BARCA (2006, p. 95), nessa perspectiva a leitura é compreendida como algo dado, isto é, o fato de ser alfabetizado garantiria a compreensão de variadíssimas fontes históricas.

Street (1984) é o pioneiro a trazer dois modelos de letramento, o letramento autônomo e o letramento ideológico. O modelo autônomo é o tipicamente escolar; como característica tem-se uma língua fechada, aprisionada e inflexível e o ideológico caracterizado por considerar a língua carregada de valores e as relações humanas em toda a sua complexidade.

Colello (2021) se baseando em Street (2007) tece reflexões a respeito da necessidade da emergência de um novo conceito de letramento surgido no século XX, que seria o modelo de letramento ideológico sugerido por ele, esquematizado na figura abaixo:



Figura 1: A emergência de um novo conceito (final do Séc.: XX)

Fonte: COLELLO (2021)

Evidenciando, na dimensão política, com a questão do capitalismo e a necessidade da produtividade da formação do mercado consumidor. Na economia, com a participação do trabalhador no mercado competitivo, exigindo que aquele trabalhador que apenas sabia assinar o seu nome, perca seu espaço no mercado competitivo. Na dimensão da social, que por conta da urbanização as pessoas passaram a viver em um ambiente carregado de escritas e de modos de escrita. Na dimensão tecnológica, com a modificação advinda do uso das tecnologias da comunicação (TIC's) trouxeram alterações no cotidiano da sociedade.

No campo científico, impactado pelos aportes das áreas das ciências, sociais, linguísticas e



psicológicas provocando grande impacto do aporte de teorias que traz novas ideias para questionar o ensino distante do mundo real. Na conjuntura nacional, os sujeitos que conseguiam bons resultados com o uso limitado da língua, passam a não se ajustar mais na sociedade e, por fim, a dimensão educacional com a democratização do ensino e novas posturas educacionais proporcionando sujeitos mais ativos e participativos.

Nesta perspectiva, Colello (2021) retoma Street (1984) com o objetivo de especificar o termo letramento, e sua nova amplitude no século XX, e a influência de termos em outras áreas da sociedade. Essa ramificação em dimensões, segundo a autora, irá proporcionar novos conceitos e analogias.

À luz de Rocha (2020), que questiona diferentes definições trazidas por muitos a respeito de letramento e letramento histórico como “o letramento seria um processo estritamente escolar e o letramento histórico, respectivamente, só ocorreria na aula de História, em processo deliberado e com resultados autônomos.” Ou ainda, “para outros, o letramento ultrapassa o tempo e o espaço da escola, sendo parte de todas as práticas relacionadas à escrita em interação ou não com esse espaço e tendo com consequência os resultados mais diversos.”

Tais apontamentos levam a indagar quais vertentes que o letramento histórico pode seguir? Ou ainda como o letramento está associado à necessidade de um saber histórico? E o processo de letramento seria sequencial e/ou contínuo? As respostas possíveis envolverão a origem da construção histórica e a inserção do termo letramento na sociedade contemporânea, como também as mediações entre o que se pretende com o termo letramento histórico, alinhado ao processo de ensino-aprendizagem de História.

Nesta perspectiva, vincula-se o termo letramento que inicialmente se relacionava apenas à decodificação de palavras, ao ato de ler e escrever, a simples decodificação de letras e fonemas do alfabeto – assumindo uma nova definição: associando o termo também a um carácter social e cultural. Destacando, neste sentido, um exemplo no campo da Teoria e da Didática da História: o letramento histórico ou literacia histórica.

Como bem evidencia Kleiman (2005, p.18),

o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura.

Destacando Nikitiuk (2012), ao fazer “algumas reflexões sobre a apropriação do saber histórico. Procura destacar alguns desafios pelos quais passam a história e suas implicações no Ensino [...] considerando que o saber é apropriado e construído” (NIKITIUK, 2012, p. 7).



E, ainda, de acordo com Rüsen (1992), a consciência histórica concerne-se de "um pré-requisito necessário para a orientação em uma situação presente". Isto significa que a consciência histórica funciona como um "modo específico de orientação" nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. Por conseguinte, orientam a refletir sobre a importância da consciência histórica na sociedade atual, principalmente em sala de aula com os alunos.

Assim, a literacia histórica teria como principal função operacional instrumentalizar o aluno no transcurso do aprendizado histórico, fomentando sua consciência e sua capacidade de lidar com o tempo e os processos históricos de forma crítica.

Para Silva (2012), em referência a Peter Lee, a História pensada a partir da ideia de Literacia Histórica, possui a capacidade de fazer as pessoas pensarem e agirem de maneira que antes desse processo de aprendizagem seria inconcebível. Além da inserção pública da História pela escola que deve ser tratada com muito cuidado. Sobre esse cuidado ou fragilidade Peter Lee (2006) atribui diretamente relação às características atuais: em tempos de multiculturalismo há esforços tanto para que a história se volte para valores partilhados, como para agendas políticas que pensam no reforço dos ideais nacionais.

Nessa perspectiva, o autor pensa a literacia histórica como uma forma de promover o conhecimento histórico no aluno. A expressão literacia ganharia aspectos linguísticos supostamente mais abrangentes neste conceito, conforme Barca (2006). Desta maneira, "Ler" estaria relacionado diretamente com leitura do mundo da vida e sua relação constitutiva com o conhecimento construído pelo sujeito. Portanto, a literacia histórica teria como principal função operacional instrumentalizar o aluno no transcurso do aprendizado histórico, fomentando sua consciência e sua capacidade de lidar com o tempo e os processos históricos de forma crítica e objetiva.

Como pode-se perceber existem vertentes importantes no campo da História que se desdobram, especificadamente sobre o ensino de História, as práticas de letramento ou de multiletramentos, sejam na História ensinada, sejam no mundo, são circunstanciadas e validadas pelo contexto de vida, não podendo ser analisadas, categorizadas ou compreendidas fora da produção de sentido que as constitui e estrutura seus atos.

Em virtude disso, tais práticas são sempre sociais e marcadas pelo tempo-espço que as compõe enquanto materialidade e validade. No caso, na história ensinada, elas são constituídas pela perspectiva escolar, histórica, social e filosófica que recobre seus atos e, assim, os sentidos produzidos em práticas de letramento. Acreditamos que ao usar letramento histórico estamos pontuando um diálogo com outras áreas de conhecimento pode produzir reflexões mais

fecundas e densas para o ensino de História.

Segundo esse entendimento, o ensino da língua escrita passou a ir além da decodificação das letras e, esclarece, que tão importante saber ler e escrever é fazer uso desse conhecimento para a convivência social e para atender os apelos da sociedade contemporânea.

Desta maneira, Strett (2007) tece uma crítica a esta compreensão sobre a leitura e a escrita:

A noção de que a aquisição de um letramento único e autônomo terá consequências pré-definidas para os indivíduos e as *sociedades* provou ser um mito, quase sempre baseado em valores específicos culturalmente estreitos sobre o que é propriamente o letramento [...] Prefiro trabalhar com base no que chamo de modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (STREET, 2007, p. 466)

Corroborando com Kleiman (2005, p.14), “A alfabetização (em qualquer de seus sentidos) é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente.

Como se pode observar na figura a seguir, na qual destacam-se as vertentes da linhas da alfabetização e do letramento:

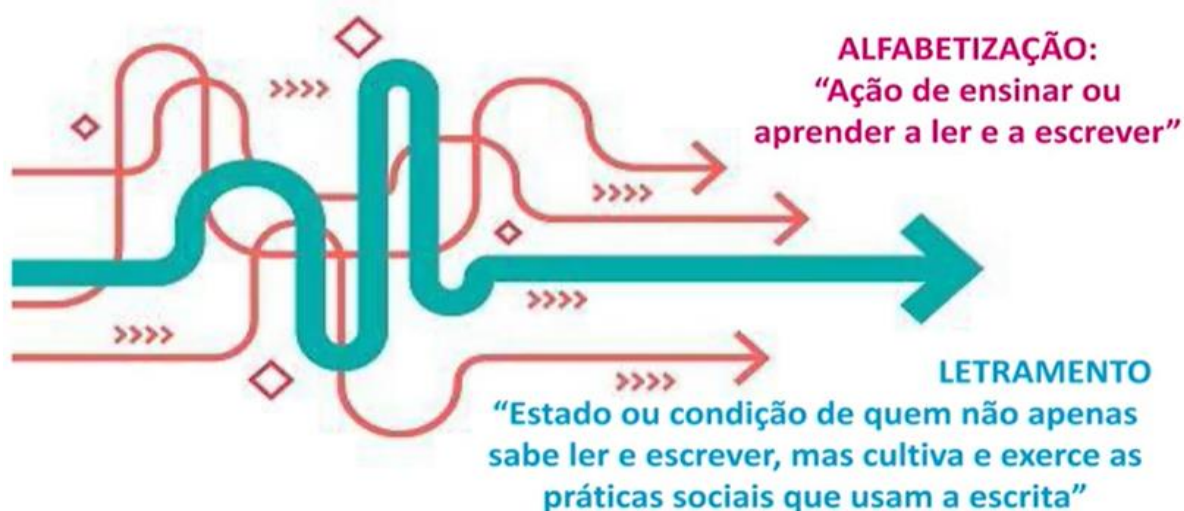


Figura 2: Ensino da língua escrita
Fonte: SOARES (2021)

À luz de Soares (2003) que diferencia alfabetização como “ação de ensinar ou aprender a ler e escrever” e letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita”. Manifesta-se o conceito de letramento, questionando o que significa aprender a ler e escrever nos dias de hoje? Todavia, acima de tudo percebendo que alfabetização e letramento se cruzam e são indissociáveis, e podem ser um ato



contínuo em diferentes momentos de nossas vidas.

A expressão idealizada por Peter Lee literacia histórica aproxima-se principalmente com o campo da Teoria da História e o da Didática da História, tendo como principal interlocutor o alemão Jörn Rüsen. Nessa perspectiva Lee (2006) pensa a literacia histórica como uma forma de promover o conhecimento histórico no aluno.

A produção de sentido em práticas de letramento na história ensinada ocorre em uma perspectiva sócio-histórica. Nesse caminho, uma aula de história se constitui em práticas de letramento, visto que a propagação da história acadêmica ou escolar se veicula via leitura e escrita e em práticas oralizadas mediadoras do escrito. Nesse sentido, a história ensinada em nossa sociedade grafocêntrica produz sentido em práticas de letramento que ousamos chamar de — “letramento histórico”.

Para Cerri (2010), a literacia histórica e o Ensino de História podem ser definidos como a interferência de caráter de desenvolvimento cognitivo, capaz de ajudar o aluno a abrir novas portas para a sua capacidade de pensar, definir e atribuir sentido ao tempo. Como certifica a seguir,

A perspectiva de uma literacia histórica - ou, no uso mais comum no português brasileiro- de um letramento histórico é um marco decisivo, pois supera a ideia de ensino de História como transmissão, rumo à ideia de um saber que só se concretiza a sua necessidade se é aplicável e faz diferença na capacidade do sujeito de agir no mundo em sintonia com sua progressiva leitura desse mundo (CERRI, 2010, p. 270).

Ao presumir que a leitura é uma passagem direta para a constituição da consciência histórica, apenas porque o aprendiz é alfabetizado e assim é capaz de manipular as fontes, mostra um reducionismo das relações sociais nos quais os processos de leitura e escrita são constituídos. Nesta tentativa, Rocha (2020) destaca a sua inquietação,

Outra dificuldade em definir tais noções – letramento e letramento histórico - advém da delimitação do tempo e do espaço onde ocorrem. Para alguns, o letramento seria um processo estritamente escolar e o letramento histórico, respectivamente, só ocorreria na aula de História, em processo deliberado e com resultados autônomos. Para outros, o letramento ultrapassa o tempo e o espaço da escola, sendo parte de todas as práticas relacionadas à escrita em interação ou não com esse espaço e tendo com consequência os resultados mais diversos. (ROCHA, 2020, p.276)

Diante do problema Rüsen (2001) e Lee (2006) convergem na definição do se pretende chegar ao conceito de letramento histórico lançando luz sobre um debate fundamental no ensino de história, que delineia em uma perspectiva de como fazer a literacia histórica estar presente nos processos de aprendizagem do aluno. Nesta perspectiva o autor afirma que “[precisamos] de uma noção operacionalizável de literacia histórica” (LEE, 2006, p. 134).

Lee (2006, p.136) destaca,

(...) ao reconhecer a história como algo que transcende a orientação de “senso comum”, mas ainda unindo-a em caminhos complexos com ações no mundo cotidiano, a consideração de Rüsen sobre a consciência histórica sugere alguns princípios para construir um conceito de literacia histórica.

Para conduzir essa indicação operacional, Lee faz referência a “Matriz disciplinar de Jörn Rüsen”:

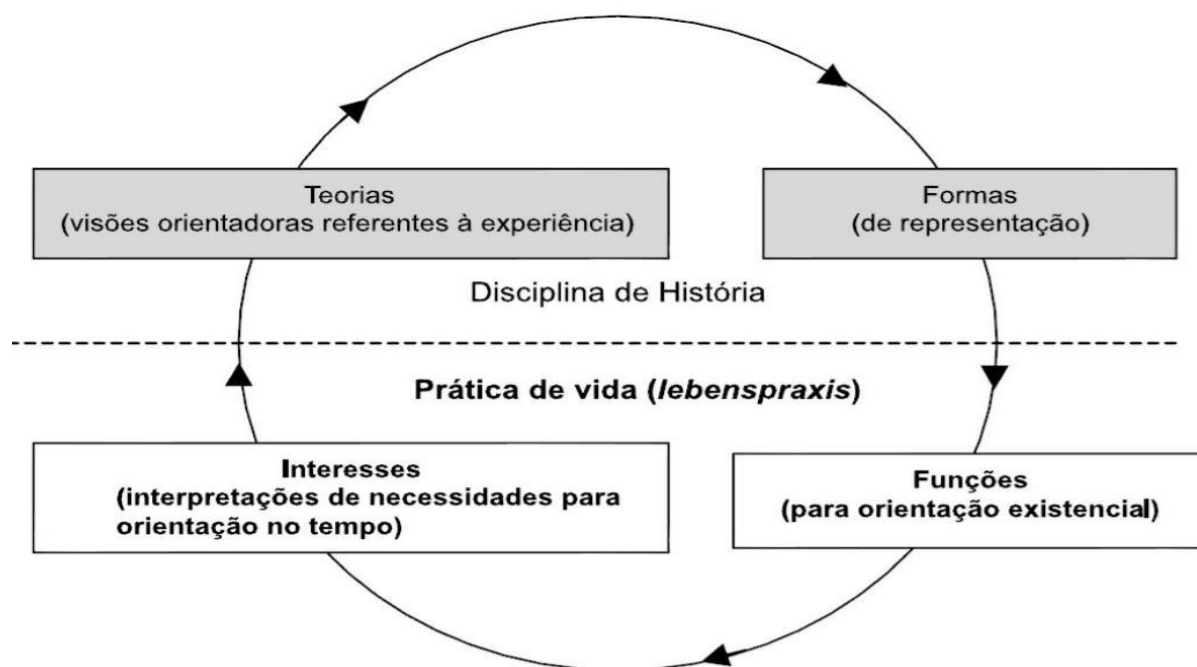


Figura 2. matriz disciplinar de Jörn Rüsen
Esquema de Rüsen (Lee, p. 135, 2006)

De acordo com De Azevedo (2014), o esquema indica que Rüsen “conecta a história a vida prática cotidiana” (LEE, p. 135, 2006) e neste sentido “o conhecimento não deve ser inerte, mas deve agir como parte da vida do aprendiz” (LEE, p. 135, 2006). A literacia histórica instrumentalizaria o aprendiz a romper com o senso comum e fomentaria a consciência histórica e sua função prática (RÜSEN, 2001), isto é, o “papel em nos orientar no tempo” (LEE, 2006, p. 135).

A História, como disciplina escolar, ensina a ler o mundo, em letramento específico – o que significa pensar historicamente: reconhecer evidências, perceber padrões, construir argumentos pautados na historicidade dos homens e mulheres. A História, pois, participa dos processos de construção do pensamento formal, em perspectiva histórica, por meio do estudo de diferentes sociedades humanas.



Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história. Aqui a pesquisa tem algo a dizer. (LEE, P.136, 2006)

A História, no entanto, não é solitária no processo de formação. Muitos garantem que as diversas disciplinas escolares participam, cada uma com sua contribuição, da formação básica. A interdisciplinaridade, nessa perspectiva, é resultado de uma base disciplinar sólida a qual permite o diálogo entre práticas escolares e a conformação de um currículo que engendrea comunicação entre os diversos saberes escolares. A formação continuada possibilita que os professores identifiquem quais são as principais dificuldades de aprendizado dos alunos e permite que eles criem formas de contornar a situação, o que traz benefícios tanto para sua carreira profissional quanto para a escola na qual trabalham.

O letramento histórico teria como principal função operacional instrumentalizar o aluno no transcurso do aprendizado histórico, fomentando sua consciência e sua capacidade de lidar com o tempo e os processos históricos de forma crítica. Neste significado como o próprio autor salienta existem marcas de identificação, vocabulários e expressões que constituem essa área de conhecimento. (LEE, 2006)

Sobre o comportamento dos letramentos diante de novas ferramentas, Rojo (2012) conversa com Ribeiro e Anastácia (2006), todas questionam:

E como ficam nisso tudo os letramentos? Tornam-se multiletramentos: são necessárias novas ferramentas — além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) — áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas:

- (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas ferramentas;
- (b) de análise crítica como receptor.

São necessários novos e multiletramentos (ROJO, 2012, p.21. grifo da autora.).

Nesta conversa com Ribeiro e Anastácia (2006), ambos questionam o papel da “Nova História³” e a utilização de novos recursos didáticos:

Essa “nova” História exige que os professores saibam lidar criticamente com esses novos procedimentos e com as fontes, as mais diversas, que esses procedimentos trazem à tona. O livro didático e o paradidático, assim como jornais e revistas, filmes, outdoors e campanhas de publicidades na TV, anedotas, a linguagem e a oralidade presentes trabalham com a História, o professor deverá ser capaz de lidar com essa diversidade de registros, saber como indagá-los e como desconstruí-los,

³ O termo “Nova” história aqui como uma referência à escola dos Annales movimento historiográfico que se constitui em torno do período acadêmico francês *Annales d'histoire économique et sociale*, tendo se destacado por incorporar métodos das Ciências Sociais à História. (Burke, 1997)



contextualizá-los e explorá-los (RIBEIRO; ANASTÁCIA, 2006, p.03. grifo das autoras)

Sobre esta ótica, têm-se duas vertentes: o professor que não vê necessidade de utilizar multiletramentos em sala de aula pelo fato de imaginar, talvez, que o aluno que deve se adaptar a sua forma de ensinar, e não o contrário, não devendo o professor ser um facilitador do conhecimento para o aluno, ou seja, o aluno que deve buscar o conhecimento. Há também os professores que utilizam os recursos, buscam informações, softwares didáticos, blog's, páginas na web, inúmeras formas de conseguir inserir a sua aula no mundo informatizado.

Sobre o ensino de História, Ribeiro e Anastácia (2006) também descrevem a importância fundamental da postura do professor de História:

Para o ensino de História é fundamental que os alunos não se sintam apenas leitores afastados de fatos pretensamente mortos, ocorridos no passado, sem qualquer importância no presente. É preciso demonstrar que, ao revisitar o passado, ao se informar sobre ele, ao indagar o passado, eles, alunos, transitam pelas temporalidades da História e participam na elaboração de novas interpretações, transformando conhecimentos até então inquestionáveis, comparando elementos aparentemente apartados, buscando pistas para entender a história dos homens, tanto em seus momentos de ruptura, de mudanças abruptas e por vezes radicais, quando em suas permanências e continuidades. (RIBEIRO; ANASTÁCIA, 2006, p.09)

Ao sugerir uma ampliação de práticas de letramentos convencionais para além do desenvolvimento da leitura e escrita, Lankshear e Knobel (2003, 2006, 2013) elencam algumas categorias para o termo 'novos'. Vale lembrar que na perspectiva de tais autores, a palavra novos não implica necessariamente o uso das novas mídias, mas sim raciocínios, ideias, ações, práticas de letramentos que representam rupturas nas formas convencionais de ler o mundo e de nele atuar.

A “NOVA ESCOLA” E O ENSINO DE HISTÓRIA CRÍTICO: EM TEMPOS DE INFORMAÇÃO E A DESINFORMAÇÃO

Se a informação está em todas as partes e o acesso a mídias fazem parte do cotidiano, qual seria o papel do professor na sociedade? Como ensinar de forma crítica promovendo a consciência? E como fica a escola diante de tudo isso? Para se obter possíveis respostas é necessário o entendimento que os estudantes estão inseridos na cultura digital. Em que a geração na qual pertencem, não absorvem apenas conteúdos, como também criam, colaboram, compartilham e principalmente produzem. Desta forma, a aprendizagem está em uma dimensão contínua, extra escola.



Desta maneira para contribuir no aprendizado, surgem os “Novos letramentos” e as mídias fazem parte do nosso tecido social e cultural. Como destaca Huelva (2017):

As competências midiáticas correspondem à capacidade de compreender e usar as mídias de uma forma inteligente, ativa, participativa, em oposição completa ao consumo compulsivo, inconsciente, massivo que normalmente são as práticas de nossa dinâmica com as tecnologias de comunicação e informação.

Desta forma, a escola tradicional perde o papel de autoridade, de fonte de conhecimento, de autoridade dos saberes e esse papel fica pulverizado, dividido com outros atores, dentre os quais alguns sem credenciais. Sendo assim, a escola tradicional não conecta com o novo mundo interativo e os alunos são obrigados a manter uma postura passiva, ao escutar, assistir, absorver, decorar e reter o conhecimento centralizado na figura do professor, ou seja, aprender a reproduzir.

Para MORAN, “somente podemos educar para a autonomia, para a liberdade com processos fundamentalmente participativos, interativos, libertadores, que respeitem as diferenças, que incentivem, que apoiem, orientados por pessoas e organizações livres” (MORAN, 2000, p.16).

Por conseguinte, a escola contemporânea deve ser um espaço de troca e não de transmissão, propondo um aprendizado ativo e o protagonismo ao buscar percursos autônomos de conhecimento. Desenvolvendo uma atuação crítica, resolvendo problemas e compartilhando aprendizado, baseando-se na resolução de problemas, promovendo a investigação e a criação através de metodologias ativas e projeto agregadores alinhados as questões existentes na sociedade.

Conforme MORAN (2000, p. 23), “um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial”.

BEHRENS discorre sobre o acesso à tecnologia:

Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta (BEHRENS, 2000, p. 77).

LIBÂNEO (2003) faz abordagens que são bem diretas aos professores. Uma é que os professores não podem ser levados pelo mito que serão substituídos pela tecnologia, pois a intervenção e direção fornecida pelos professores jamais poderão ser substituídas por qualquer tipo de máquina, uma vez que os alunos precisam ser levados a pensar e não simplesmente a



“saberem fazer”. Outra abordagem é que, mais uma vez, nossa atual sociedade exige profissionais mais versáteis que saibam não só utilizar algumas mídias como instrumentos didáticos, mas também ser capazes de aproveitar as “mensagens e informações recebidas das mídias” para fazer com que os alunos saibam interpretá-las e não simplesmente serem passivos perante essas tecnologias. O professor, neste sentido, deve estar atento às exigências da sociedade moderna e refletir sobre as possíveis mudanças para buscar uma melhor educação.

Para Kenski (2003, p. 20),

A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes épocas da história da humanidade são historicamente reconhecidas, pelo avanço tecnológico correspondente. As idades da pedra, do ferro, do ouro, por exemplo, correspondem ao momento histórico social em que foram criadas “novas tecnologias” para o aproveitamento desses recursos da natureza de forma a garantir melhor qualidade de vida. O avanço científico da humanidade amplia o conhecimento sobre esses recursos e cria permanentemente “novas tecnologias”, cada vez mais sofisticadas.

A ideia apresentada por Kenski é também sustentada por Pierre Lévy (1993) ao enfatizar que a tecnologia não é algo novo. Para ele, as três grandes tecnologias inteligentes, vivenciadas pela humanidade, foram: a oralidade, a escrita e a informática. Segundo ele, a técnica participa e está diretamente ligada à cultura. Cada uma dessas modalidades teve seu momento de apogeu, mas ainda se faz presente atualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista das considerações feitas neste artigo, compreende-se a necessidade de se refletir sobre as mudanças na educação, na escola e nas metodologias de ensino no mundo contemporâneo, advindas do surgimento da tecnologia e uso de multiletramentos.

À vista disso, para combater a desinformação e promover a análise crítica é fundamental saber analisar as fontes. Consequentemente, existe a necessidade do professor utilizar-se de diferentes ferramentas com os alunos para que o mesmo possa desenvolver uma postura crítica e não pacífica ao ter contato com as mais diversas formas textuais.

Assim como atenta Rocha (2020) o letramento histórico faz parte de um *continuum* não linear privilegiado na escolarização, não demarcado em etapas fechadas, entre os níveis de ensino. Portanto, o ato de “Letrar-se” historicamente promove a formação de um cidadão apto ao desenvolvimento social, cultural, crítico, científico, tornando os sujeitos de hoje, ainda crianças, futuros homens preparados para enfrentar os meios socioculturais, prontos a assumir suas ambições e responsabilidades como adultos.

No que diz respeito ao ensino de História, a preocupação não deve se voltar apenas à apropriação do aprendizado de História, mas sim de um letramento histórico, visto aqui como



uma prática indissociável que “conecta a história a vida prática cotidiana” (LEE, p. 135, 2006) e neste sentido “o conhecimento não deve ser inerte, mas deve agir como parte da vida do aprendiz” (LEE, p. 135, 2006). Portanto, a perspectiva do letramento vai além da leitura e interpretação de texto, propõe a criação a de um cidadão crítico em construção, eterno aprendiz em diferentes níveis.

Dessarte, diante dos desafios que os professores de História têm enfrentado, desde a sua formação até a sua prática docente, existe a necessidade de analisar como o uso de multiletramentos têm modificado as práticas sociais dos estudantes na contemporaneidade. Desta maneira, a educação deve preparar os estudantes para viver em um mundo de diversas linguagens e leituras que exige múltiplos letramentos com o intuito a preparar os indivíduos para as necessidades presentes, com a valorização dos conhecimentos culturais e populares, assim como, suas necessidades futuras, fruto de um desenvolvimento tecnológico (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). A pessoa letrada passa a ter uma outra condição social e cultural, muda o seu lugar social, seu modo de viver, sua inserção na cultura e conseqüentemente uma forma de pensar crítica e historicamente diferente.

Em síntese, a carência de consciência histórica muitas vezes dá lugar a visões anacrônicas do passado, e não é incomum, em nome de aproximações mais simplistas, ter-se a compreensão de um período histórico distorcido e pouco debatido, revelam afirmações pertinentes. Sendo assim, diante de diversos impasses existentes é inextinguível a necessidade de se debater os fatos, e gerar cada vez mais pesquisas e pesquisadores.

Diante de tais tensionamentos em uma sociedade, em que expressões como: compartilhamento, colaboração, construção de conhecimento coletivo, autonomia e cidadania ganham forças, o trabalho de ensinar História, dentro das questões do letramento, torna-se um desafio constante para professores e estudantes ainda na licenciatura. Talvez pelo fato de muitos deles não terem se formados para ensinar história e correlacionar este conhecimento, associado ao processo de letramento histórico à consciência histórica.

Percebemos que, as perspectivas em um momento em que o negacionismo ganha novamente espaço dentro da sociedade e coloca em xeque preceitos básicos e já sedimentados pela ciência no mundo, a escola não deve ser compreendida como o único lugar de letramento e muito menos de conhecimento e apropriação de leitura e escrita que permeia a História. Portanto, não sendo a escola o único local para “letrar-se” cientificamente, principalmente historicamente e, observando na sociedade atual, na qual muitos professores e alunos utilizam de outros meios, para trocar experiências – ensinar e aprender; compreende-se que o conhecimento é policêntrico.



Destarte, cabe ao professor e/ou ao licenciado em formação, além de buscar novas metodologias de ensino que se adequem ao processo de ensino-aprendizagem, filtrar informações diante da problemática da veracidade que irrigada por ingredientes presentes nas estratégias dos “produtores de dúvida”, no qual buscam uma falsa simetria na argumentação científica e criam teorias conspiratórias para explicar o inexplicável, combatê-las e em uma escola que esteja aberta para a novidade e criatividade que as novas gerações, a cada ano, de maneira mais desafiadora trazem consigo. Promovendo uma postura contestadora pode ensejar transformações curriculares, didáticas, prático-metodológicas e de objetivos educacionais de consciência histórica determinantes.

REFERÊNCIAS

ANASTÁCIA, Carla; RIBEIRO, Vanise. **Coleção encontros com a História (5ª série)**. Curitiba-PR. Ed. Positivo, 2006.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em revista**, p. 93-112, 2006.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989)**. Unesp, São Paulo, 1997.

BEHRENS, Marilda. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 80, n. 196, 1999.

CERRI, Luiz Fernando. **Didática da história**: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional*, v. 15, n. 2, 2010.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Curso Linguagens nas práticas educativas e as metodologias ativas por whatsapp**. [S.l.], 26 mar. 2021. Vídeo publicado no canal do Youtube Programas Repensando o Currículo e Ativar!, da Universidade de São Paulo, aula 7 – Letramento, Letramentos, Multiletramentos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LBI07DqAwCs> Acesso em: 11 fev. 2022.

DE AZEVEDO, Patricia Bastos. Uma breve crítica ao conceito de literacia histórica proposto por Peter Lee. **XVI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH RIO, Saberes e práticas científicas**. Rio de Janeiro: ANPUH RIO, 2014.

EPÓCA. Revista. **Peter Burke: você não sabe mais que seus ancestrais**. Entrevista com Peter Burke [Entrevista concedida a] Flávia Yuri Oshima. Em 16 maio 2017. Site: <https://epoca.oglobo.globo.com/educacao/noticia/2017/05/peter-burke-voce-nao-sabe-mais-que-seus-ancestrais.html> Acesso: 10 mar. 2022.



KLEIMAN, Angela B. Preciso “ensinar” o letramento. **Não basta ensinar a ler e a escrever**, v. 1, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. **O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Didática: O ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **A new literacies reader: educational perspectives (new literacies and digital epistemologies)**. New York: Peter Lang, 2013.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New Literacies: changing knowledge and classroom learning**. 2. . ed. Buckingham: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New Literacies: Everyday practices and classroom learning**. 2. . ed. Glasglow: McGraw-Hill/Open University Press, 2006.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, p. 131-151, 2006.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadoras com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. Em J. M. Moran., M. T. Masetto e M. A. Behrens (Orgs.), Novas tecnologias e mediação pedagógica. (pp. 11-66) São Paulo: Papirus, 2001.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Letramento (s) histórico (s): Uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História. **Revista Territórios e Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 275-301, 2020.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, v. 90, n. 2, p. 11-30, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica/trad.** Estevão de Rezende Martins. Brasília, Ed. UnB, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2002 p. 9-36; 2003; 2009.



STREET, Brian; BAGNO, Marcos. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e linguística portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2006.

UOL. Site. **O infocalipse vem aí**. Entrevista com Aviv Ovadya. [Entrevista concedida a] Gabriel Francisco Ribeiro. Em 30 de maio 2018. Entrevista disponível em: <https://www.uol/noticias/especiais/ele-previu-o-apocalipse-das-noticias-falsas.htm#tematico-1>



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.