



PROFHISTÓRIA

**MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

MARLON LUÍS CORRÊA

**ENSINO DE HISTÓRIA E LETRAMENTOS HISTÓRICOS-DIGITAIS: A VOZ DOS
ESTUDANTES NAS CULTURAS DIGITAIS.**

PORTO ALEGRE

2021

MARLON LUÍS CORRÊA

**ENSINO DE HISTÓRIA E LETRAMENTOS HISTÓRICOS-DIGITAIS: A VOZ DOS
ESTUDANTES NAS CULTURAS DIGITAIS.**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de mestre do Programa de Pós-
graduação em Ensino de História da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Orientador: Prof. Dr. Arthur Lima de Avila

PORTO ALEGRE

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Corrêa, Marlon Luís
ENSINO DE HISTÓRIA E LETRAMENTOS
HISTÓRICOS-DIGITAIS: A VOZ DOS ESTUDANTES NAS CULTURAS
DIGITAIS. / Marlon Luís Corrêa. -- 2021.
118 f.
Orientador: Arthur Lima de Ávila.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino
de História, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Ensino de História. 2. Culturas Digitais. 3.
Letramentos Históricos-Digitais. 4. Letramentos
Digitais. I. Ávila, Arthur Lima de, orient. II.
Título.

MARLON LUÍS CORRÊA

ENSINO DE HISTÓRIA E LETRAMENTOS HISTÓRICOS-DIGITAIS: A VOZ DOS ESTUDANTES NAS CULTURAS DIGITAIS.

Dissertação final, apresentada como requisito para obtenção do título de mestre do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Porto Alegre, 31 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Arthur Lima de Ávila (UFRGS) - Orientador

Prof. Dr. Fernando Nicolazzi (UFRGS)

Prof. Dra. Marcella Albaine Farias da Costa (UNIRIO)

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente aos meus familiares que, mesmo distante, sempre me deram apoio necessário para continuar na profissão de professor. Em especial, à minha esposa, Suzana da Silva Souza, que foi a grande incentivadora e motivadora deste trabalho. A ela devo essa dissertação.

Agradeço aos professores do PROFHISTÓRIA pelo incentivo e dedicação nas aulas e, fundamentalmente, pela postura crítica em relação à História e pela atenção especial em relação ao Ensino de História.

Meus agradecimentos a toda a equipe pedagógica e diretiva da EMEF Hugo Gerdau. O seu apoio no Ensino Remoto foi essencial para a finalização do trabalho. Em especial, agradeço à supervisora Emanuela Cardoso, à orientadora Tatiana Trindade, à vice-diretora Djoidy Iara Richter Felipin e à diretora Nadir Chiaradia. Cada uma do seu modo contribuiu para que pudéssemos chegar aos alunos num contexto de extrema dificuldade provocado pela pandemia da COVID-19. Vocês demonstram na prática que com dedicação e comprometimento é possível fazer uma escola mais feliz.

Por fim, não poderia jamais deixar de agradecer aqueles e aquelas que são a razão inicial e final desta pesquisa: meus alunos. Apesar de todos os problemas que passaram ao longo do ano de 2020, com dedicação, esforço e comprometimento, eles demonstraram uma maturidade sem igual. Esse trabalho não teria sido possível sem a dedicação das três turmas de 9º anos concluintes do Ensino Fundamental da EMEF Hugo Gerdau. Para todos, minha reverência e gratidão por terem aceitado o convite para participar dessa investigação.

No fundo, todas as épocas são épocas de transição.

Otto Maria Carpeaux

RESUMO

A presente investigação pretende problematizar, refletir e desenvolver os letramentos digitais em conjunto com o letramento histórico-digital dos estudantes concluintes do Ensino Fundamental da escola Municipal Hugo Gerdau, localizada na cidade de Sapucaia do Sul, no Estado do Rio Grande do Sul. Para alcançar esse objetivo, os estudantes foram instigados a se apropriarem e desenvolverem os letramentos digitais e letramento histórico-digital em dois momentos: por meio da produção de pequenos vídeos e com a produção de uma narrativa histórico-digital. No primeiro momento os estudantes foram apresentados aos conceitos que formam os letramentos digitais (letramento informacional, letramento de reprodução, letramento hipertextual e letramento foto-visual) e os mobilizaram na confecção de pequenos vídeos. Após, os discentes produziram narrativas históricas digitais, mobilizando os letramentos digitais e o letramento histórico-digital, com a finalidade de construir relações críticas entre o passado-presente-futuro. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de novas investigações que priorizem o conhecimento histórico nas culturas digitais, seus modos de apresentação/divulgação e como podemos criar caminhos investigativos para que os estudantes possam se apropriar, refletir e construir conhecimento histórico escolar, com as suas especificidades, de modo autônomo e crítico com as mídias digitais.

PALAVRAS CHAVES: ENSINO DE HISTÓRIA. CULTURAS DIGITAIS. LETRAMENTOS HISTÓRICOS-DIGITAIS. LETRAMENTOS DIGITAIS.

ABSTRACT

The present investigation intends to problematize, reflect and develop digital literacies in conjunction with the historical-digital literacy of students completing elementary school at Hugo Gerdau Municipal School, located in the city of Sapucaia do Sul, in the State of Rio Grande do Sul. This objective, students were encouraged to take ownership and develop digital literacies and historical-digital literacy in two moments: through the production of short videos and the production of a historical-digital narrative. At first, students were introduced to the concepts that make up digital literacies (information literacy, reproduction literacy, hypertextual literacy and photo-visual literacy) and mobilized them in the making of short videos. Afterwards, the students produced digital historical narratives, mobilizing digital literacies and historical-digital literacy, with the purpose of building relationships between the past-present-future. The research results point to the need for new investigations that prioritize historical knowledge in digital cultures, their modes of presentation/dissemination and how we can create investigative paths so that students can appropriate historical knowledge autonomously and critically with the media digital.

Keywords: HISTORY TEACHING. DIGITAL CULTURES. HISTORICAL-DIGITAL LETTERING. DIGITAL LETTERS.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: MUNICÍPIO DE SAPUCAIA DO SUL.....	45
FIGURA 2: ESCOLA EMEF HUGO GERDAU.....	46
FIGURA 3: FACHADA EXTERNA DA ESCOLA HUGO GERDAU.....	46
FIGURA 4: BAIRRO COLONIAL.....	47
FIGURA 5: BAIRRO FORTUNA.....	47
FIGURA 6: BAIRRO COHAB BLOCOS.....	48

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: CORPUS DOCUMENTAL.....	58
QUADRO 2: PRODUZINDO VÍDEOS SOBRE OS LETRAMENTOS DIGITAIS.....	66
QUADRO 3: PRODUZINDO NARRATIVAS HISTÓRICAS DIGITAIS.....	72
QUADRO 4: RELATOS SOBRE A EXPERIÊNCIA DE PRODUZIR HISTÓRIAS DIGITAIS.....	87

SUMÁRIO

1– INTRODUÇÃO	12
2–ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURAS DIGITAIS: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS.	21
3–LETRAMENTOS DIGITAIS E LETRAMENTOS HISTÓRICOS-DIGITAIS: PROBLEMATIZANDO CONCEITOS.....	28
3.1– “Sor, vou ficar sem internet”: a <i>web</i> e seu status <i>simbólico</i> na cultura digital....	37
3.2 –Uma visão holística sobre os letramentos digitais.	41
4– CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: ENSINO REMOTO, A CIDADE, A ESCOLA E OS SUJEITOS PARTICIPANTES.....	43
4.1– O percurso: caminhos sinuosos.	51
5– DESVELANDO CONCEITOS E PRODUZINDO CONHECIMENTO COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	60
5.1– Produzindo conhecimento histórico escolar <i>com/nas/pelas</i> mídias digitais.....	73
5.2– Uma visão holística sobre os letramentos históricos-digitais.....	87
5.3– Que História Digital é essa?	89
6–CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS SENTIDOS TAMBÉM ESTÃO NOS PROCESSOS E NÃO APENAS NOS RESULTADOS.....	105
7 –REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114
8 –ANEXOS	116

1 – INTRODUÇÃO

No ano de 1984 o autor William Gibson publicou o seu romance “Neuromancer”. Um clássico da chamada literatura cyberpunk, o livro ganhou inúmeros prêmios de ficção científica. Em seu livro, Gibson apresenta ao público um futuro distópico, onde o avanço tecnológico tornou possível aos seres humanos viverem uma segunda vida. Nesse futuro, a Inteligência Artificial (IA) alcançou níveis de inteligência iguais aos do ser humano; às máquinas e as pessoas se confundem umas com as outras; o hipercapitalismo e as tecnologias dominam a realidade e os seres humanos parecem ser meros acessórios. Os personagens heróis da história na realidade são anti-heróis, criminosos, delinquentes, hackers que lutam pela sobrevivência contra as corporações financeiras. Neste cenário complexo e apocalíptico, Gibson apresenta o conceito de "ciberespaço". Esse termo anos depois se tornaria popular nas culturas digitais e geralmente é compreendido como um "espaço virtual". Contudo, para Gibson o ciberespaço seria "Uma alucinação consensual vivenciada diariamente por bilhões de operadores autorizados, em todas as nações, por crianças que estão aprendendo conceitos matemáticos...uma representação gráfica de dados abstraídos dos bancos de todos os computadores do sistema humano. Uma complexidade impensável. Linhas de luz alinhadas no não espaço da mente, aglomerados e constelações de dados" (GIBSON, 1984, s/p). Essa “alucinação coletiva” é fruto da Inteligência Artificial, programada em computadores e ensinada desde cedo para as crianças nas escolas. No futuro distópico imaginado por Gibson, não existe realidade fora do ciberespaço.

O ciberespaço imaginado por Gibson há quase 40 anos atrás é, em parte, o nosso presente de hoje. Nele, pessoas do mundo todo se moldam e são moldadas pelo uso intensivo das tecnologias digitais: smartphones, tablets, videogames, redes sociais, aplicativos, serviços online, Smart TV, internet das coisas, computadores. A lista é meramente exemplificativa. Dificilmente um indivíduo jovem ou adulto vive sem as Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC) no seu cotidiano.

Todavia, há poucos anos, se fôssemos imaginar o ciberespaço projetado por Gibson, com certeza o conceberíamos como sendo uma ideia fantasiosa de algum cientista ou de um diretor de cinema visionário. Por exemplo: nos anos 1990, quando eu era adolescente e frequentava o Ensino Fundamental e Médio, o máximo de virtualidade que poderia experimentar na escola era ir com o professor para a sala de

vídeo assistir algum filme ou documentário. A sala de vídeo era escura, pequena, ficávamos todos apertados, mas também encantados com aquela experiência coletiva. Quando o professor levava o retroprojektor e projetava aquelas lâminas coloridas, achávamos o máximo. Era realmente outra realidade. Essas tecnologias eram utilizadas esporadicamente pelos professores, que tinham que dividir com os seus colegas o tempo de uso desses aparelhos que à época eram caros. Hoje, essas tecnologias são consideradas obsoletas e "fora da moda". Contudo, elas e tantas outras foram muito utilizadas no passado nas escolas. Melhor dizendo: desde o giz até o quadro, passando pelo mimeógrafo, retroprojektor, sala de vídeo, calculadoras, CD-ROM, as tecnologias sempre fizeram parte da realidade escolar.

A diferença fundamental para os tempos atuais é que a cultura na contemporaneidade foi transformada como um todo pelas TDIC. As culturas digitais fizeram surgir novos espaços de sociabilidades virtuais (ciberespaços), onde as pessoas, como previu Gibson, podem viver não duas, mas quantas vidas quiserem (quantos perfis alguém pode criar nas redes sociais, por exemplo?!). Todo esse cenário afetou e transformou as subjetividades dessa nova geração de crianças que nascem num mundo repleto de aparelhos digitais. Aparelhos que, como eles, cada vez mais requerem nossa atenção e roubam nosso tempo, capturando nossa atenção e nossos dados (informações) para vendê-los para as corporações que, muito provavelmente, as utilizam para traçar um perfil personalizado de possíveis consumidores.

Nesse contexto (culturas digitais), reivindicamos para o ensino de História a tarefa de refletir, questionar e propor caminhos para compreendermos melhor os modos a partir dos quais nossos estudantes produzem conhecimento nas e pelas mídias digitais. Queremos assumir os riscos e experimentar com as mídias digitais outras possibilidades de escrever/representar o passado. Como Neuromancer nos ensinou, a Revolução Digital já começou e não cabe mais negarmos essa realidade: precisamos encarar as TDIC, trazê-las para a sala de aula e experimentarmos com elas.

Desse modo, apresentamos, a seguir, as linhas gerais da presente pesquisa, que teve como temática geral o Ensino de História e as Culturas Digitais.

Essa investigação, pelas contingências provocadas pela COVID-19, adquiriu o formato de um estudo de caso exploratório, com revisão bibliográfica, de natureza

aplicada¹. O formato desse tipo de pesquisa permite um planejamento mais flexível e fácil de ser adaptado de acordo com as necessidades verificadas no andamento do trabalho.

O trabalho foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Hugo Gerdau², que se localiza no bairro Colonial, na cidade de Sapucaia do Sul – RS, numa zona urbana, mas próxima a zona de matas e do rio dos Sinos³. Possui turmas da pré-escola à EJA. Conta com aproximadamente 1.400 alunos, matriculados nos três turnos. A estrutura física da escola oferece laboratório de informática, laboratório de química, elevador com acesso para pessoas com deficiências, quadra esportiva, entre outros. De modo geral, o estado de conservação da escola é bom. Recentemente, nos últimos 2 anos, muitas salas de aula receberam ar-condicionado, o que contribuiu para a qualidade das aulas nos dias quentes de verão. Mais adiante, na metodologia, apresentamos a localização da escola, do município e dos bairros de onde são oriundos os estudantes.

Desde logo, situamos o lugar de onde escrevemos: como professor da Rede Pública de Ensino, defendemos um Ensino de História que seja emancipatório e libertário, capaz de mobilizar as ferramentas teóricas, políticas e digitais do nosso tempo a favor de uma educação que questione o paradigma da transmissão do conhecimento, da reprodução e memorização de conteúdo. Defendemos também que o Ensino de História deva se envolver nas questões sociais e políticas do seu tempo, propor soluções e apontar caminhos para construirmos, juntos com os alunos, novos futuros, menos desiguais e mais solidários.

¹ Antes da pandemia da COVID-19, havíamos planejado realizar uma etnografia virtual com os estudantes de uma turma de 9º ano. A etnografia seria desenvolvida no laboratório de informática da escola, por meio de oficinas, onde ocorreriam momentos de observação participante e não participante do professor pesquisador. Essa proposta tinha como objetivo observar os estudantes construindo conhecimento histórico escolar, suas escolhas e estratégias. Devido às contingências provocadas pela pandemia, esse planejamento inicial precisou ser revisto ao longo da pesquisa.

² O nome da EMEF Hugo Gerdau é referência à siderúrgica Gerdau que doou recursos para a construção da escola.

³ Rio de grande importância na região que deu nome ao Vale dos Sinos. No passado, o Rio dos Sinos (referência a sinuosidade das suas águas) serviu como uma importante ligação entre a região e a capital do Estado, Porto Alegre. Por ele eram escoadas a produção agrícola da região que abastecia a capital e outras cidades. Hoje, o Sinos sofre com a poluição de suas águas, fato, inclusive, que foi notícia nacional no ano de 2006, quando 90 toneladas de peixes apareceram mortas no rio devido, entre outros fatores, aos resíduos despejados pelas indústrias da região.

Dessa forma, delimitamos o contorno da pesquisa a partir de três pilares: o Ensino de História, a História Digital e a Cultura Digital. Sobre o Ensino de História, o concebemos, além do que foi exposto acima, como um ensino:

articulado com uma reflexão crítica das diferentes dimensões dos processos históricos e contribuir para a formação de um aluno pesquisador que saiba navegar no excesso de informações oferecido pela Internet (RODRIGUES, 2018, p.170).

Naquilo que nos interessa diretamente, sugerimos a operacionalização do conceito, cunhado por Lucchesi (2016) e Costa (2019), de *historiografia escolar digital* como uma estratégia para mostrar a produção de conhecimento que os estudantes realizam na escola por meio das mídias digitais, tendo o professor o papel de mediador entre essas duas esferas.

Quanto à história digital, é preciso esclarecer que ainda não existe um consenso entre os historiadores sobre esse conceito. Ele pode ser visto como um novo campo de conhecimento; como uma metodologia; como uma subdisciplina das Humanidades Digitais (Lucchesi, 2016; Telles, 2018). Contudo, podemos colocar alguns problemas que afetam, em comum, historiadores que mobilizam o conceito de História Digital, como a preocupação com as fontes digitais e a digitalização de acervos; a autoria nas redes; a qualidade das informações que circulam na *web*; os filtros que direcionam a navegação; transformações no fazer historiográfico (as fases da pesquisa histórica que são alteradas); a produção e, principalmente, a divulgação do conhecimento por meio da internet etc.

Além disso, cabe ressaltar que a História Digital não é tão somente uma história “por meios digitais”. Historiadores já utilizavam o computador para fazer história desde os anos de 1960, com o advento da história quantitativa. A História Digital como a concebemos está intimamente relacionada com a cultura contemporânea, denominada por nós de culturas digitais. São essas culturas que atuam sobre as formas do fazer historiográfico, transformando-o. Assim, a História Digital é mais do que fazer história por meio da *web*. Como afirma Noiret (2015)

a história digital, enquanto campo específico dentro da “transdisciplina” das humanidades digitais, não é feita apenas pela utilização de novas ferramentas digitais que facilitam as velhas práticas. Trata-se também do desenvolvimento de uma relação estreita com as tecnologias suscetíveis em modificar os próprios parâmetros da pesquisa (NOIRET, 2015, p. 33).

É justamente essa relação bastante íntima entre as tecnologias digitais da informação e comunicação e as novas formas de fazer história que nos interessa neste trabalho. São as novas possibilidades da escrita histórica escolar oferecidas pela internet que decidimos investigar mais a fundo.

Uma característica sensível da História Digital que merece ser destacada é a possibilidade de produzir histórias de modo colaborativo. Escrita colaborativa, criação de projetos coletivos de divulgação de conhecimento histórico, exposição de trabalhos são marcas da história digital. Entretanto, há que se diferenciar, neste aspecto, História Digital da “História Pública Digital”. Segundo Noiret (2015), projetos científicos de divulgação de conhecimento que não “recorrem à ajuda externa típica dos procedimentos de crowdsourcing na *web 2.0*” (Noiret, p. 36, grifos do autor), isto é, que prescindem da participação do público externo, são “instrumentos da história digital, mas não da história pública digital, seja pelo modo pelo qual foram concebidos, seja pelo que concerne ao público ao qual se dirige” (Noiret, 2015, p. 36). Assim, nossa investigação, que tem como objeto de análise as narrativas históricas digitais produzidas por estudantes, está mais próxima da conceituação de uma “história pública digital”, pois a participação do público escolar é fundamental para a efetivação desse tipo de trabalho.

Sobre a cultura digital, apoiamo-nos nas reflexões de Buzato (2009; 2010), que propõe a compreensão desse conceito como *mediação* (e não reflexo) entre sujeitos e tecnologias, ambos sendo transformados na medida em que ocorrem formas de *apropriação participativa/transformadora* das tecnologias.

Feito esse preâmbulo, esta investigação partiu da seguinte questão: como criar uma narrativa histórica *com* as mídias digitais que faça sentido *para, com/entre* os estudantes? A partir dessa problematização, elegemos como objetivo principal do trabalho desenvolver com os discentes o que chamamos de letramento histórico-digital por meio da construção de uma narrativa histórica digital organizada, pensada, pesquisada e apresentada de modo digital.

Escolher como objetivo geral da investigação o desenvolvimento do letramento histórico-digital por meio da produção de narrativas históricas digitais é uma forma singela de dizer que devemos valorizar aquelas características sociais, culturais e técnicas que fazem parte do mundo dessa nova geração de jovens que vivem a cultura digital de modo intenso. Também é um modo do ensino de História ocupar novos

espaços, demarcar territórios nas culturas digitais e criar ferramentas para compreendermos as transformações que ocorrem por meio das TDIC.

Visando demarcar território nas culturas digitais, essa dissertação propõe uma reflexão sobre os letramentos digitais, conforme Soares (2002); Buzato (2009); e sobre o que chamamos de letramento histórico-digital, segundo Silva (2018); Moraes (2018). Assim, pretendemos investigar, refletir e desenvolver com os estudantes os letramentos digitais e os letramentos históricos-digitais com a finalidade de construir habilidades digitais e conhecimento histórico escolar.

Para concretizar tal objetivo, adotamos como estratégia a produção de vídeos por parte dos discentes sobre os letramentos digitais, buscando compreender como eles mobilizam os letramentos e como se apropriam deles para produzir conhecimento. Nossa hipótese é que eles possuem “habilidades primárias”, adquiridas por meio do uso intensivo das tecnologias digitais nos mais variados espaços sociais, que facilitam a usabilidade das mídias digitais, mas, por outro lado, tendem a limitar o seu uso à dimensão do entretenimento. Ademais, nos perguntamos: da interação entre estudantes e tecnologias resultam sujeitos passivos, receptores e reprodutores de conhecimento? Em atividades com a internet, é possível ir além da fórmula “copia e cola”, do “pesquisar e transformar em suas palavras”?

Já o letramento histórico-digital foi desenvolvido em dois momentos: primeiro os estudantes foram apresentados ao conceito por meio de vídeos explicativos, áudios e mensagens de texto produzidos e enviados pelo professor pesquisador no *WhatsApp* e no *Classroom*, como será explicado mais detalhadamente no capítulo 4, subitem 4.1. Após esse momento de apresentação, os sujeitos da pesquisa passaram a produzir narrativas históricas digitais, com a finalidade de se apropriar e desenvolver o conceito de letramentos históricos-digitais. Qual a posição ocupada (receptores/produtores de conhecimento) pelos estudantes na produção de narrativas históricas-digitais na cultura digital? Haverá diferenças significativas entre a posição ocupada pelos alunos nas aulas “tradicionais” e na cibercultura? Se houver, o que produz essas diferenças?

Estamos cientes de que a relação entre Ensino de História e as tecnologias da informação e comunicação já foi explorada em outros momentos. Assim, consideramos esse trabalho de certa forma uma continuação de outras pesquisas que

investigaram problemas semelhantes ao nosso. Nesse sentido, podemos mencionar a reflexão de Ferreira (1999), que já afirmava em relação à escola que ela precisava:

incorporar os temas e as inovações tecnológicas com que os alunos já lidam no seu cotidiano. Constitui-se hoje, para os educadores do ensino fundamental e médio, um desafio muito grande ensinar alunos que têm contato cada vez maior com os meios de comunicação e sofrem a influência da televisão, rádio, jornal, vídeo-games, fax, computador, redes de informações e etc. Como produzir uma boa aula? Como sair do tradicional giz e “cuspe”? (FERREIRA, 1999, p. 144).

Mais de 20 anos depois, esse desafio continua atual. Precisamos encarar as tecnologias não como algo externo e estranho à escola, como alguma coisa ameaçadora. Na cultura digital, a tecnologia não pode ser encarada como um “corpo estranho” à escola, ela está integrada à sociedade de tal modo que exige que os sujeitos dominem mais do que a leitura e a escrita convencional: é preciso ir além e desenvolver os letramentos digitais (letrar-se digitalmente).

No segundo capítulo desta pesquisa buscamos aproximar o campo de onde falamos, o Ensino de História, com questões e problemas mais amplos da cultura digital. A ideia é mostrar que o Ensino de História já vem refletindo sobre questões relacionadas à cultura digital, como os usos das tecnologias nas aulas, a influência das mídias (de massa, impressa, digital) na escola, o problema das fontes na internet⁴, o uso da tecnologia de modo acrítico etc.

O capítulo seguinte apresenta dois conceitos-chave para a pesquisa: letramentos digitais e letramentos históricos-digitais. A partir de revisão bibliográfica, tecemos algumas considerações sobre esses conceitos com o objetivo de operacionalizá-los em nossa investigação. Sem esquecer as especificidades de cada um, pretendemos abordá-los como conceitos complementares.

A partir de Souza (2007); Buzato (2009, 2010); Soares (2002); Xavier (2005), delimitamos o conceito de letramentos digitais, situando os seus limites e possibilidades. Com Silva (2011); Silva (2018); Lucchesi (2016); Costa (2019), situamos o conceito de letramento histórico-digital no campo do ensino de história, aproximando-o, também, do conceito de historiografia escolar digital. Ainda neste capítulo, refletimos sobre as possibilidades oferecidas em relação ao uso da internet

⁴ Não temos como objetivo retomar a história da internet nesta pesquisa. Para os interessados, indicamos o artigo “Cibernética, ciborgues e ciberespaço: notas sobre as origens da cibernética e sua reinvenção cultural”, de Joon Ho Kim (2004) e também o artigo introdutório “Ler, pesquisar e escrever história em tempos de internet: desafios e possibilidades”, de George Zeidan Araújo (2014).

como *meio* de pesquisa. Problematizamos diferentes modos de conceber a internet, sobre seu *status* simbólico na cultura digital e sobre a necessidade de ampliarmos a noção de *inclusão digital*. Por fim, apresentamos uma visão holística do conceito de letramentos digitais, por meio de um mapa conceitual, com o propósito de ajudar os leitores na compreensão desse conceito.

O capítulo 4 está dividido em duas partes. Na primeira, para melhor situar o leitor, apresentamos resumidamente como foi implantado o Ensino Remoto em Sapucaia do Sul. Essa apresentação ajudará na compreensão dos desdobramentos da pesquisa ao longo do tempo. Também apresentamos um recorte histórico da cidade, da escola e as características dos estudantes que participaram da pesquisa.

Na segunda parte deste capítulo apresentamos detalhadamente a metodologia da pesquisa. Dividimos, de modo geral, a investigação em dois momentos: apresentação, reflexão e apropriação do conceito de letramentos digitais; apresentação, reflexão e apropriação do conceito de letramentos históricos-digitais.

No penúltimo capítulo, de número 5, procedemos à análise dos dados, quais sejam: os cadernos de campo; os vídeos que os alunos produziram e as suas narrativas históricas digitais. Tecemos considerações sobre as produções dos alunos, estabelecendo relações com o referencial teórico da pesquisa e mostrando algumas lacunas observadas ao longo da pesquisa. Encerrando essa parte, apresentamos o segundo e último mapa conceitual da pesquisa, sobre os letramentos históricos-digitais. Esse mapa é fruto das reflexões que realizamos ao longo da investigação e apresenta diferenças em relação ao primeiro mapa conceitual, pois percebemos a necessidade de adaptar alguns letramentos digitais para que eles pudessem ficar mais coerentes com a produção de conhecimento histórico escolar.

Nas considerações finais, fazemos um balanço geral da pesquisa, apontando os resultados obtidos, trazendo algumas reflexões e questionamentos sobre os usos das tecnologias pela escola.

Por fim, não podemos deixar de observar que a pandemia escancarou uma desigualdade que já era conhecida por nós, mas de modo tímido ainda não marcava a sua presença: a desigualdade digital. Estamos diante de um fenômeno diferente na história: as desigualdades digitais aumentando, acentuando as desigualdades sociais; aumentando a exclusão social e o desemprego. Uma vez que presenciamos uma nova configuração da sociedade contemporânea, chamada de “sociedade em rede”,

“sociedade do conhecimento” Castells (2003), precisamos pensar em formas de inclusão digital para além do acesso a dados móveis.

É nesse sentido que, como professor da rede pública de ensino, me questiono: estamos utilizando as mídias digitais para fazer “mais do mesmo” ou às estamos mobilizando de modo transformador em sala de aula? Será que estamos prontos para aceitar outros modos de ensinar e aprender que a cultura digital e os jovens estão a nos mostrar? Estamos dispostos – professores, escola, sociedade e, principalmente, aqueles que são responsáveis por elaborar as políticas públicas para a educação –, a assumir a nossa parcela de responsabilidade na inclusão/exclusão digital dos nossos alunos?

Não temos respostas prontas para esses questionamentos. Apenas convidamos os leitores para que, juntos, possamos refletir a respeito e compartilhar conosco angústias, descobertas e possibilidades.

2-ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURAS DIGITAIS: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS.

Sociedade do conhecimento, “Era Google”, sociedade da informação, sociedade em rede, cultura digital, cibercultura, ciborgue, ciberespaço, redes sociais, era da portabilidade, internet, *on-line*, *off-line* e tantas outras expressões remetem ao momento sócio-histórico atual em que presenciamos a predominância das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação permeando as relações sociais. Essa “nova” cultura, chamada de cibercultura (Lévy, 1999), e a apropriação que a sociedade faz dela provocaram mudanças na comunicação, no pensamento, nas relações humanas, no mundo do trabalho e, sem dúvida, nos modos de ensinar e aprender.

Outros conceitos mobilizaram as ciências sociais e humanas no passado e serviram para tentar compreender as relações de produção e consumo de bens materiais, culturais, simbólicos e estéticos pelos sujeitos. Assim, tivemos a cultura popular e a cultura erudita, a cultura de massas e, em tempos mais recentes, a cultura digital. Essa última forma assumida pela cultura contemporânea, na visão de alguns autores entusiastas, como Pierre Lévy, suplantaria as demais culturas que a precederam. E, logicamente, a cultura europeia estaria, supostamente, à frente dessa transformação e síntese entre as culturas.

Não cabe aqui negar que a cibercultura produz hibridizações de todos os tipos: entre as culturas popular e erudita, entre a de massa e de mercado, entre as linguagens, entre o tempo e o espaço. O que buscamos nessa pesquisa é abordar a cultura digital como uma multiplicidade de culturas, de sentidos que se atravessam e se influenciam, se imbricam e produzem novas culturas, novas formas de ser e estar no mundo. Aqui a cultura digital será tomada menos no sentido de metáfora que “impacta” a sociedade, menos como *reflexo* que determinaria a produção de sentidos e mais como *mediação*, como *apropriação* que os sujeitos fazem dela. Por isso, talvez seja mais adequado utilizar “cultura” sempre no plural e falar de culturas digitais, pois justamente se trata da heterogeneidade de culturas que, muitas vezes, descrevemos como “uma” cultura.

Essa prudência é importante porque nos ajuda a fugir de uma das forças centrípetas da cultura digital: a tendência a homogeneizar aquilo que é diferente e heterogêneo. É o caso, por exemplo, de noções como “nativos digitais”, já

amplamente empregada em trabalhos da área de educação e afins. Esse termo remete a uma geração que, nascida na era do digital, estaria nativamente apta e capacitada a utilizar de modo crítico as tecnologias digitais. Mais adiante retomaremos esse conceito relacionando-o com a nossa pesquisa.

Neste trabalho, portanto, temos como desafio abordar a cultura digital não como *reflexo* das relações de produção material da sociedade, num sentido bastante próximo às abordagens ortodoxas do marxismo, nem como algo que “impacta”, isoladamente, a cultura, determinando modos de consciência, ser e agir dos indivíduos. Nossa perspectiva é aquela que aborda a cultura digital como *mediação* entre contextos e sujeitos, entre técnica e sociedade. Como afirma Buzato (2010)

Pensar a cultura digital como mediação é, sem dúvida, mais produtivo do que pensá-la como reflexo. Encarando-a como reflexo, tudo o que podemos fazer é voltar nossos esforços educacionais e de pesquisa para desobstruir sua expansão, ou, ao contrário, resistir a ela, a depender de onde nos posicionamos com relação ao impresso, o de massa e o popular. Enquanto mediação, podemos não só interrogá-la acerca de suas cumplicidades (e conflitos) com (novos) ordenamentos sócio-culturais em curso, como acerca daquilo que, “de dentro” dela, parece inconsistente nos ordenamentos que hoje chamamos de escola, trabalho, nação, entre outros. (BUZATO, 2010, p. s/p).

Importa, além disso, mencionar a noção de consumo na ótica certeuriana. Para o historiador francês, todo ato de consumir (recepção) um bem cultural também é um ato de produção desse mesmo bem, isto é, aquelas *estratégias* elaboradas por uma “cultura dominante” nunca são efetivamente determinantes no que se refere a recepção que as “culturas dominadas” fazem delas, pois por meio de *táticas* e *astúcias* a cultura dita “dominada” obriga que as estratégias da “cultura dominante” sejam constantemente reformuladas. Daí advém, segundo Certeau (2014), a força aculturante da cultura popular.

A conjuntura que vivenciamos de transformações incessantes nas tecnologias de informação e comunicação levou alguns autores a caracterizar nosso tempo como sendo de transição de uma cultura impressa, cultura puramente alfabética, para uma cultura digital, a assim chamada “virada digital” (LUCCHESI, (2016) NOIRET, (2015)).

Contudo, não podemos ser ingênuos e imaginar que essa virada digital, essa “nova” cultura, suplantará e levará ao desaparecimento da cultura impressa que a precedeu. Como afirma Santaella (2016) e Chartier (2002), novas tecnologias convivem com técnicas que a precederam, criando formas distintas de compreender

o mundo. Não existe, portanto, uma ruptura absoluta entre a cultura do impresso e a cultura do digital, mas, antes, continuidades e descontinuidades entre ambas.

Também é oportuno trazeremos uma diferenciação entre alguns conceitos que podem causar confusão ao leitor. Os conceitos culturas de massa, cultura das mídias e cultura digital coexistem, cada qual a seu modo. Mas é preciso tomar cuidado para não encarar esses termos como sinônimos. A diferença fundamental entre eles, segundo Santaella (2003), é que na cultura digital ocorre o fenômeno da convergência das mídias, que seria a adaptação das mídias tradicionais ao formato da internet⁵. Mas também a convergência ocorre entre segmentos das culturas: o impresso convive com o virtual, o virtual com o de massa, o de massa com o virtual etc. Outra diferença significativa é que a cultura digital também é uma cultura do acesso, personalizada de acordo com os interesses culturais, estéticos e sociais de cada indivíduo o que acarreta, também, a formação de “bolhas”, uma vez que os algoritmos tendem a ofertar aos usuários aquilo que eles desejam, fechando as possibilidades para aprender com as diferenças, com o contraditório.

A partir dessa introdução, perguntamo-nos como se situa o Ensino de História, enquanto campo de produção de conhecimento, nessa “virada digital”. Como o Ensino de História pode contribuir para compreendermos as implicações dessa “virada digital”?

O Ensino de História não ficou alheio às transformações ocorridas na sociedade pela cultura digital. Ao contrário disso, diversos pesquisadores, cada qual a seu modo, buscaram refletir e dar respostas aos novos desafios enfrentados pela escola, de modo geral, e pelo Ensino de História, em particular, frente aos problemas e as interrogações trazidas pela presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na vida dos estudantes, dentro e fora da escola.

Precisamente nesse ponto, conforme Caimi e Nicola (2015), “O desafio que se coloca aos educadores é a criação de respostas compatíveis com as mudanças e novas demandas educativas e sociais, tomando os valores da geração *homo zappiens* como fonte de inspiração para essa tarefa” (Caimi e Nicola, 2015, p. 64). Voltaremos a esse ponto ao longo do trabalho, mas adiantamos que tais novos valores se

⁵ Pensamos, por exemplo, num simples celular hoje: nele você pode escutar música, assistir a filmes, novelas e séries, escutar rádio, baixar documentos, enviar documentos, acessar serviços virtuais, pagar contas, receber pagamentos etc.

traduzem, na realidade, numa nova *mentalidade* geracional no que diz respeito ao uso das mídias digitais.

Selva Fonseca (2003) já afirmava que um dos principais problemas discutidos na área da metodologia do ensino de História era o uso de diferentes linguagens e fontes pela História. Tendo como objeto de reflexão o cinema, o rádio, a música ou a televisão, desde os anos de 1980, pelo menos, os pesquisadores se debruçaram sobre o potencial dessas mídias no ensino de História.

Nesse sentido, não podemos deixar de mencionar o trabalho *Ensino de História, televisão e pluralidade cultural: (re) pensando relações*, de Aléxia Pádua Franco (1999). A autora propõe investigar os usos e apropriações da televisão pela escola e pelo ensino de História, focando na possibilidade de construção de “pontes” entre a escola e as mídias de massa. A preocupação da autora nesse ponto era a influência dos meios de comunicação de massa na formação dos estudantes e, assim, buscava repensar o papel da escola frente a essa questão. Considerando que a escola e a televisão são espaços com discursos e culturas que possuem especificidades que as distinguem, Franco propôs, no entanto, privilegiar as possíveis conexões entre esses espaços.

Esse trabalho foi bastante inspirador para nossa pesquisa, uma vez que buscou aproximar a escola dos problemas do seu tempo e tomou as mídias de massa (televisão) como objeto a ser investigado e desnaturalizado. Quando a escola se preocupa com os problemas do seu tempo, e quando o ensino de História é um ensino preocupado com as demandas da sua época, ensinar deixa de ser uma mera preocupação com a sucessão de tempos e datas, de memorização de personagens e fatos. O ensino de História visualizado pelo trabalho de Franco é um ensino que reconhece a voz dos estudantes, as diversas alteridades sociais, que desvela os preconceitos e mostra as suas origens.

Maria Auxiliadora Schmidt (2002) também refletiu sobre a relação entre escola e as tecnologias. Ela afirma que essa relação pode ser perigosa para a primeira se ela “não aceita ser transformada pelas tecnologias” e quando as inovações tecnológicas são usadas como “técnicas de ensino, estratégias para preencher ausências de professores ou como recursos para tornar as aulas menos enfadonhas” (SCHMIDT, 2002, p.64). Schmidt defende que as tecnologias precisam ser

compreendidas como *processos* e não meramente como produtos prontos e acabados.

A partir dessas considerações, é importante diferenciarmos as formas que o professor/pesquisador pode abordar as mídias digitais em sala de aula. Elas podem ser mobilizadas como ferramentas auxiliares, como suporte lúdico para deixar a aula mais interessante, como fonte de informação ou conhecimento, como fonte histórica, ou, ainda, como uma metodologia. Entre outras possibilidades existentes no trato com as TDIC, e que por não serem o foco do presente trabalho optamos por não abordar, destacamos a abordagem trazida por Caimi e Nicola (2015). Elas apontam que a utilização da internet como simples tecnologia não se traduz em aprendizado para os estudantes. É preciso ir além e pensá-la como uma metodologia capaz de ampliar a “capacidade de comunicação, análise, resolução de problemas, gestão e avaliação de informações, dentre outros” (2015, p. 67). As autoras desdobram essa alternativa em seis tipos de aprendizagem: “aprendizagem distribuída”, “aprendizagem entre iguais”, “aprendizagem autônoma por indagação e projetos”, “aprendizagem colaborativa e cooperativa”, “estratégias de simulação”, “ensino em colaboração”.

A utilização da rede mundial de computadores para produção e divulgação do conhecimento histórico era restrita até pouco tempo atrás. Refletindo sobre essa questão, Keila Grinberg e Anita Almeida (2012) afirmavam que a maior parte dos historiadores usavam a internet para “digitalização de documentos e de acervos de instituições, tanto para preservá-los quanto para torná-los disponíveis a pesquisadores e interessados que dificilmente a eles teriam acesso” (2012, p. 316). Além dessa característica do uso da *web* por parte dos pesquisadores, as autoras mencionam que, naquela época, o interesse pelo Ensino de História, enquanto área de produção de conhecimento e reflexão nas universidades, ainda era bastante limitado. Felizmente esse cenário mudou nos últimos anos, principalmente com a adoção em nível nacional de programas de pós-graduação com foco no ensino de História e com a criação da rede nacional do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

De onde escrevemos, do lugar de professor e pesquisador em Ensino de História, nossa preocupação diz respeito às possibilidades da escrita da história escolar, indo ao encontro do que já foi chamado, numa expressão bastante feliz, de “*historiografia escolar digital*”. Por essa expressão, entendemos:

[...] à escrita da história feita na escola por meio da ação do professor que use de forma crítica do potencial das tecnologias de informação e comunicação na narrativa de sua aula e à construção de materiais didáticos digitais que explorem e extrapolem a especificidade deste meio, levando-se em consideração, inclusive, a participação, a criatividade e a autoria dos sujeitos posicionados como alunos. (LUCCHESI e COSTA, 2016, n.p.).

Nossa pesquisa se inspirou muito nesse conceito e acreditamos no seu potencial, pois ele coloca ênfase em três elementos que precisam ser compreendidos em conjunto nas culturas digitais: os estudantes (nativos digitais?), professores (mediadores) e as tecnologias digitais. Como afirma COSTA, este conceito pode:

remeter à escrita da História feita no espaço escolar através da ação e da mediação do professor que faz menção, de forma crítica, ao potencial das TICs na narrativa de sua aula, na construção de materiais didáticos que explorem e extrapolem a especificidade do meio digital, considerando primordialmente a participação, a criatividade e a autoria dos estudantes e em tudo aquilo que envolve a prática de sala de aula. (COSTA, 2019, p. 183).

Foi pensando no “potencial das tecnologias de informação e comunicação na narrativa da sala de aula”, que intencionamos uma investigação que pudesse dar conta das produções de narrativas históricas dos alunos com as mídias digitais. Foi pensando nas muitas possibilidades de narrar e representar o passado na História Digital⁶ (NOIRET, 2015) que escolhemos problematizar e desenvolver o letramento histórico-digital com nossos alunos, a partir das suas interações com as diversas mídias digitais. Que história resultará dessa interação?

A cibercultura é uma das formas assumida pela cultura contemporânea. Nela, as tecnologias digitais ocupam um lugar de destaque, contribuindo decisivamente para a configuração de uma nova estrutura social, chamada por Castells (2003) de “sociedade em rede”. Conforme Lemos (2003), a cibercultura não é o futuro que vai chegar, mas já é o nosso presente. Convivemos e trocamos experiências com artefatos técnicos das culturas digitais, moldamos e somos transformados por eles. Por isso, investigar os modos por meio dos quais os estudantes constroem

⁶ É importante lembrar que a História Digital, no Brasil, é bastante recente. O campo de estudo ainda está em construção e ainda há controvérsias sobre a definição dessa área como uma historiografia autônoma ou uma subdisciplina, um método de trabalho, uma área das Humanidades Digitais etc. Para uma revisão mais aprofundada sobre o assunto, bem como o seu surgimento nos Estados Unidos (Digital History) e na Itália (Storiografia Digitale), ver a dissertação de mestrado de Lucchesi, defendida em 2014. Ver também a tese de doutorado defendida por Pedro Telles da Silveira (2018), “História, técnica e novas mídias: reflexões sobre a história na era digital”.

conhecimento com as mídias digitais se torna uma tarefa fundamental para que possamos estabelecer novas formas de compreensão sobre as culturas digitais.

Com essa breve introdução, buscamos situar o leitor em relação ao contexto mais amplo que confere sentido ao nosso trabalho. A seguir, passamos a explorar dois conceitos que serão importantes no decorrer da pesquisa, a saber, os conceitos de letramentos digitais e letramento histórico-digital.

3-LETRAMENTOS DIGITAIS E LETRAMENTOS HISTÓRICOS-DIGITAIS: PROBLEMATIZANDO CONCEITOS.

Tendo como pano de fundo a cultura digital e as transformações culturais associadas a ela, passamos a apresentar um conceito-chave nesta pesquisa, qual seja, os chamados letramentos digitais.

Com base em um levantamento dos estudos sobre letramento digital no Brasil, realizado por Ribeiro e Freitas (2011), verificou-se, no recorte temporal de 2000 até 2010, a existência de 228 produções relacionadas ao tema⁷. Apesar da quantidade aparentemente grande de publicações, as autoras afirmam que os estudos sobre letramento digital no Brasil estavam, em 2011, em seu estágio inicial, caracterizando o tema como recente. Para nossa surpresa, verificamos que, nesse mapeamento, a maioria dos trabalhos pertenciam às áreas específicas de Letras e Linguística Aplicada e não da Educação. Citamos esse mapeamento realizado pelas autoras para termos uma noção da disposição dos trabalhos por área de conhecimento, pois sabemos que esse conceito não é oriundo do campo da História e do Ensino de História.

O primeiro artigo a fazer referência ao termo letramento digital no Brasil, segundo o mapeamento de Ribeiro e Freitas (2011) é o “Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura”, escrito por Magda Soares (2002). Nesse artigo, Soares afirma que letramento digital é “[...] um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (SOARES, 2002, p. 151). Portanto, diferente do letramento tradicional, o letramento digital ocorre em frente às telas, mas ambos são fenômenos sociais e não individuais (como a escrita e a leitura). Letramentos digitais são um certo estado ou condição, ou seja, ele é um processo, ele está em constante desenvolvimento. Implícito nessa concepção está o entendimento de que os letramentos digitais não se efetivam com a simples transposição da leitura e escrita

⁷ Essas produções se dividem da seguinte forma: “78 artigos de eventos ligados, principalmente, à área de Educação, Letras e Linguística Aplicada, 42 dissertações e 15 teses disponibilizadas no Banco de Teses do Portal Capes, 39 trabalhos em periódicos nacionais (sendo que 8 artigos compõem a Revista Língua Escrita - CEALE e outros 8 artigos constituem a revista Trabalhos em Linguística Aplicada), 20 artigos online encontrados especificamente no site Google Acadêmico⁴, 24 livros e 10 capítulos de livros (RIBEIRO; FREITAS, 2011, p. 60).

dos suportes impressos para os suportes digitais. Conforme Buzato (2009), letramentos digitais não são:

[...] simplesmente letramentos convencionais transpostos para novas condições técnicas de mediação, são redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude e influência das TIC considerando ainda os diferentes contextos culturais e situacionais (BUZATO, 2009, p. 22).

Outra consideração importante é que esses letramentos digitais extrapolam o ambiente escolar e se efetivam a partir da *apropriação* que os diferentes sujeitos fazem do digital nos mais variados espaços públicos e virtuais.

Valeska Virgínia Soares Souza (2007) apresenta duas concepções de letramentos digitais. A primeira delas seria o letramento digital restrito, preocupado apenas com a aquisição de habilidade técnicas no manuseio das tecnologias digitais. A segunda concepção é chamada por Souza de letramento digital ampliado. Nessa acepção, além das habilidades técnicas, são considerados outros aspectos no letramento, como o contexto em que ocorre, a construção sociocultural dos letramentos e o desenvolvimento crítico como finalidade daqueles que desenvolvem esse tipo de letramento digital.

Eshet-Alkalai, professor da Universidade de Israel, categorizou 5 tipos de letramentos digitais. Esses foram compilados num quadro⁸, elaborado por Souza e que, devido a sua pertinência para nossa pesquisa, apresentamos a seguir:

Denominação do Letramento	Que tipo de habilidade este letramento supõe?	Como se define esta habilidade?
Letramento fotovisual (photo-visual literacy)	A arte de ler representações visuais	Memória visual e pensamento intuitivo associativo, o que facilita para decodificar e entender mensagens visuais facilmente e fluentemente no meio virtual.
Letramento de reprodução (reproduction literacy)	A arte de reciclar criativamente materiais existentes	Habilidade de criar com ajuda de técnicas digitais um trabalho sensato, autêntico e criativo integrando informações

⁸ Ver Souza (2007), p. 60

		independentes existentes no meio digital.
Letramento de encadeamento (branching literacy)	Pensamento hipermediático e não-linear	Habilidade em não se perder ao navegar pelos labirintos que caracterizam o hiperespaço; orientação espacial multi-dimensional.
Letramento informacional (information literacy)	A arte do ceticismo	Habilidade de pensar criticamente e estar sempre pronto para duvidar da qualidade das informações no ciberespaço.
Letramento sócioemocional (socio-emotional literacy)	Colaboração e interação	Abertura para trocar informações e compartilhar conhecimento com outros; capacidade de construir conhecimento colaborativamente.

Embora possamos compreender esses letramentos de modo isolado, eles estão inter-relacionados. Não é possível falar em “letramento de encadeamento”, que podemos traduzir também por “letramento hipertextual”, sem levarmos em consideração o “letramento de reprodução”. Assim como o “letramento foto visual” depende da compreensão do “letramento de reprodução” e todos estão relacionados ao letramento mais complexo elencado por Eshet-Alkalai, o “letramento socioemocional”, que seria aquele responsável por desenvolver o trabalho colaborativo, a capacidade de compartilhar e aceitar pontos de vista diferentes.

Destacamos, ainda, a abordagem trazida por Xavier (2005). Segundo ele, letramento digital seria:

práticas sociais de uso da linguagem na sociedade, por meio das tecnologias de comunicação digital (computadores, cartão magnético, caixa eletrônico, rede mundial de computadores, internet, etc.); requer o domínio de habilidades para operar máquinas eletrônicas e digitais (intercâmbio de informações na rede, participar de salas virtuais) e dos vários gêneros digitais. É condição para a sua apropriação a assimilação e a avaliação crítica das informações, para transformá-las em conhecimento útil. Está na esfera do letramento alfabético (usar um processador de texto: escrever na tela, editar partes do texto, selecionar trechos, colá-los em outro documento, transportar frases, parágrafos e capítulos inteiros) e na esfera da internet (entender como funciona os sistemas de navegação, saber buscar uma informação na rede digital, utilizar mecanismos de buscas em sites, etc.). Contribui para a capacidade analítica e crítica do cidadão (XAVIER, 2005, p. 09).

É fundamental destacar essa característica do letramento digital trazido por Xavier, qual seja, tornar capaz de adquirir cidadania os estudantes que vivem imersos na cibercultura. Num mundo repleto de artefatos eletrônicos, com códigos e linguagens que se misturam e fazem surgir linguagens híbridas (SANTAELLA, 2005), o letramento digital seria umas das chaves de leitura na formação dos jovens para aquisição da cidadania. Em outras palavras, ser letrado digitalmente não significa ser um *expert* em computadores, em *softwares* ou *hardwares*, mas, ao contrário, partimos da premissa de que significa ser capaz de alcançar certo grau de cidadania na cibercultura por meio da leitura crítica *nas* e *das* mídias digitais.

Compreendemos os letramentos digitais como fruto de uma nova *mentalidade*, mais precisamente um novo *ethos*, conforme preconizado por Lankshear e Knobel (2007). Essa *mentalidade* afirma valores como o colaboracionismo; interatividade; aprendizado coletivo; protagonismo autoral; horizontalidade da fala; experimentação; hibridismo da linguagem. Essa nova *mentalidade* leva, também, os usuários das mídias digitais a estarem num estado de abertura e de adaptação em relação às TIC.

Alguém pode questionar: mas essas características da cultura digital não estavam presentes na cultura do impresso? Sem dúvida que estavam. Por exemplo, Carla Viana Coscarelli (2008) demonstrou que o hipertexto não é um tipo textual exclusivo dos ambientes virtuais. Utilizando a leitura em jornais como exemplo, Coscarelli argumenta que a leitura não linear já estava presente nesse tipo de artefato cultural. Além disso, em muitos momentos em sala de aula, professores adotam, a partir de metodologias descentralizadas, alguns dos valores mencionados acima. A diferença é que na cultura do impresso esses valores ocupam um espaço periférico, sendo mobilizados em momentos específicos e depois abandonados. Em outras palavras: eles não são *mediadores* na construção do conhecimento.

Já na cultura digital eles ocupam, por assim dizer, outro *status*, formando uma nova *mentalidade* que preconiza o compartilhar, o interagir e participar como ações/attitudes fundamentais. Eles são *mediadores* na produção do conhecimento. No entanto, não defendemos que esse novo *ethos*, por si só, tenha rompido com a cultura que o precedeu. Pelo contrário, como já mencionado anteriormente, novas práticas de leitura e escrita digitais convivem com as práticas de leitura no papel e vice-versa. Não há que se falar em rupturas, mas descontinuidades e coexistência entre as culturas digitais e as culturas do impresso.

Marco Antônio Silva (2011) mobilizou o conceito de letramento no artigo *Letramento no Ensino de História*. A questão problema que levou Silva a abordar o letramento foi a constatação dos baixos índices de rendimento dos estudantes brasileiros em avaliações⁹ realizadas em âmbito nacional e internacional. Sobre os resultados das avaliações, Silva (2011) afirma que:

Os resultados do Pisa, bem como do Saeb, há quase uma década, vêm demonstrando que a maior parte dos estudantes brasileiros não são capazes de ler fluente e proficientemente muitos gêneros textuais, dentre eles textos não contínuos como gráficos, tabelas e formulários (SILVA, 2011, p. 114-115).

Além disso, segundo o autor, o ensino da leitura e da escrita deve ser compartilhado por todas as áreas do conhecimento. Para aproximar o conceito de letramento do ensino de história, Silva ainda busca referencial no conceito de consciência histórica e, nesse sentido, postula que,

Para o conceito de letramento em História, encontramos na Consciência Histórica aliada à concepção de leitura, interativa os pressupostos para uma definição. Podemos concluir que, por um lado, durante a leitura na concepção interativa, o leitor recorre aos seus conhecimentos prévios sobre determinado assunto e, de forma dialógica, interage com o texto estabelecendo sentido e significado ao conjunto de palavras, frases, imagens e sons (SILVA, 2011, p. 123).

Essa orientação temporal decorre, segundo Marco Silva, citando Rüsen indiretamente, da constatação de que o:

conhecimento histórico não se limita à aquisição de uma série de fatos objetivos, e sim à construção de uma regra nos arranjos mentais – denominada por Lee de estrutura histórica utilizável – que se torna parte integrante da vida do sujeito, permitindo-lhe estabelecer relações historicamente alicerçadas entre passado, presente e futuro. Assim, grosso modo, poderíamos dizer que a Estrutura Histórica Utilizável faz parte dos conhecimentos prévios mobilizados por um sujeito durante a leitura de um texto histórico (SILVA, 2011, p. 123).

Tal “estrutura histórica utilizável”, uma espécie de “regra” interior que os sujeitos possuem (de modo inato?), serve como orientação temporal para os indivíduos se localizarem historicamente numa determinada sociedade. Para o letramento histórico,

⁹ Os instrumentos de avaliação citados pelo autor são, na ordem: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e o *Program International Students Assessment's* (PISA).

portanto, não bastaria apenas estabelecer relações entre diferentes tipos de informação, mas, indo além disso, seria necessário desenvolver práticas de leitura e escrita que possibilitam aos sujeitos a criação de *novos significados históricos* a partir da relação entre presente-passado-futuro.

Danilo Alves da Silva (2018) desenvolveu pesquisa no ProfHistória na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Sua dissertação foi defendida em 2018, com o título *Letramento Histórico – Digital: ensino de História e tecnologias digitais*. O objetivo da pesquisa seria “construir um caminho investigativo para o ensino de História utilizando tecnologias digitais no desenvolvimento do conhecimento histórico”. Para alcançar tal objetivo, Silva desenvolveu uma metodologia chamada “letramento histórico digital”. Por meio dessa metodologia, a finalidade seria desenvolver nos estudantes conhecimentos sobre os procedimentos de pesquisa da História, bem como saberes e habilidades sobre as tecnologias digitais. Portanto, para o autor, o letramento histórico-digital é concebido, ao mesmo tempo, como uma metodologia, um caminho investigativo e uma meta que os estudantes podem desenvolver.

A partir de Braga (2007), Silva define letramento digital (não letramento histórico-digital) como algo que “consiste no processo de desenvolver a proficiência da leitura e da escrita de códigos e sinais verbais e não verbais dispostos em telas de computador e outras tecnologias digitais de forma crítica” (SILVA, 2018, p. 60).

Assim como Marco Antônio Silva (2011), aproxima o seu conceito de letramento histórico-digital das reflexões de Lee (2011), com o conceito de consciência histórica. Afirma ele que:

Neste sentido, o processo de letramento histórico-digital consiste na articulação entre o processo investigativo utilizando-se de tecnologias digitais de forma crítica para construir narrativas históricas, consequentemente reveladoras de uma aprendizagem histórica (consciência histórica) capaz de levar os sujeitos a se orientarem no tempo e espaço, além de conduzir esses sujeitos à significação das experiências pretéritas, construindo neles uma base, na qual poderão decidir sobre como agir no futuro, dando ‘Sentido à Vida’ (SILVA, 2018, p. 62-63).

Corroboramos com essa definição no que tange à necessidade de haver uma articulação entre habilidades digitais e a construção de narrativas históricas. No entanto, na presente pesquisa, o letramento histórico-digital tem como uma das suas

finalidades principais o desenvolvimento da cidadania ativa dos estudantes, ajudando-os a dominar e decifrar os códigos da cultura digital.

Como mencionamos anteriormente nas definições de letramentos digitais, esse conceito apresenta uma complexidade específica, pois envolve inúmeras habilidades que são técnicas, mas também socioculturais, cognitivas, críticas e contextuais, simultaneamente. Como afirma Souza (2016),

[...] no atual contexto da cibercultura, os processos de comunicação requerem dos sujeitos conhecimentos específicos para operar com diferentes meios, tecnologias, dispositivos e suportes, com diversos modos de interação, gêneros e linguagens, transitando entre diferentes contextos, práticas culturais e eventos em que os LD se desenvolvem (SOUZA, 2016, p. 87).

O letramento histórico-digital precisa levar em consideração tanto as questões que envolvem a usabilidade técnica das mídias digitais como as suas possíveis finalidades pedagógicas. Daí pensamos que propor aos estudantes a construção de narrativas históricas por meio das mídias digitais possa ser uma estratégia produtiva para desenvolver o letramento histórico-digital.

Daniela Martins de Menezes Moraes (2018) desenvolveu o conceito de Aprendizagem Histórica Digital na sua dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal de Pernambuco. Segundo a autora, este conceito seria formado por três elementos: a cibercultura (contexto), os sujeitos infoexcluídos e *homo zappiens* e a demanda da aprendizagem histórica do nosso tempo. O objetivo geral da pesquisa “é a análise das potencialidades pedagógicas que as redes sociais online podem desempenhar no processo de aprendizagem histórica” (Moraes, 2018, p. 17). Já o objetivo do conceito Aprendizagem Histórica Digital seria:

Em linha gerais podemos dizer que o conceito de Aprendizagem Histórica Digital pretende promover aos estudantes nativos digitais (pensadores digitais ou não) uma abordagem metodológica embasada na concepção da Educação Histórica, de maneira que eles possam se apropriar das ferramentas de pesquisa e produção da História Digital de forma colaborativa em equipe na resolução de problemas históricos apresentados pelo docente (MORAES, 2018, p. 58).

Essa conceituação da Aprendizagem Histórica Digital se aproxima bastante do conceito que estamos tentando operacionalizar em nossa pesquisa, o letramento histórico-digital. Isso ocorre, principalmente, porque ele considera, também, o

contexto de produção do conhecimento histórico (cibercultura), os sujeitos que estão envolvidos (nativos digitais) e as necessidades da aprendizagem histórica do nosso tempo (ensino de história).

Todavia, a apresentação do conhecimento histórico na cultura digital não se limita aos artefatos tradicionais da cultura do impresso, como o livro, as revistas, jornais, televisão; ele se apresenta de modos diversos, nas mais variadas mídias digitais: em sites, vídeos (*Youtube*), em redes sociais (*Instagram, Twitter, Facebook*), em blogs, em plataformas de *streaming* etc. O acesso à informação, a possibilidade de produzir, compartilhar e consumir conhecimento (textos, vídeos, imagens, narrativas), nas mais variadas mídias digitais é uma característica central da cultura digital. Assim, ao ampliar os espaços de divulgação e circulação do conhecimento, as culturas digitais criam diferentes possibilidades de acesso e de interação entre os sujeitos e o conhecimento e, como decorrência desse fenômeno, novas habilidades precisam ser desenvolvidas para decodificar e compreender as diferentes mídias digitais e os seus conteúdos. Os letramentos digitais respondem a essa necessidade histórica da cultura do nosso tempo: saber decodificar os diferentes conteúdos que são apresentados em diversas mídias digitais, cada uma com sua linguagem, tempo e ritmo próprio. Por isso, na perspectiva adotada nesta pesquisa, o conceito de letramentos históricos-digitais¹⁰, diferente de outras conceituações, está associado intrinsecamente com os letramentos digitais. Desse modo, para desenvolver o letramento histórico-digital é preciso, antes, pensarmos e refletirmos sobre os letramentos digitais, pois são eles que abordam e refletem sobre as habilidades digitais necessárias para compreendermos o conhecimento na cibercultura.

Resumindo os pontos principais do que foi apresentado sobre os letramentos digitais e o letramento histórico-digital: os sujeitos envolvidos nas práticas sociais de leitura e escrita digital (letramentos digitais), além de desenvolverem habilidades técnicas para utilizar as mídias digitais, saberem se informar, selecionar informações, compreender as diversas fontes de informação de forma crítica, adquirirem cidadania por meio do estado ou condição de serem letrados, devem, também, a partir dos letramentos históricos-digitais, *saber se orientar no tempo, tentando estabelecer certa relação entre o presente, o passado e o futuro com o objetivo fundamental de*

¹⁰ Optamos pelo plural, pois o histórico, assim como o digital, não é único e homogêneo, mas, ao contrário, é múltiplo e heterogêneo.

compreender a sua própria historicidade enquanto sujeitos históricos. De nada adianta adquirir habilidades de manuseio das mídias se tais habilidades não se transformam em conhecimento e, menos ainda, se isso não retorna para os sujeitos envolvidos nessas práticas. Defendemos que o letramento histórico-digital pode contribuir para que nossos estudantes tenham uma melhor compreensão do mundo em que estão inseridos, utilizando das mídias digitais de modo crítico, reflexivo e comprometido com uma cidadania inclusiva.

Para finalizar essa parte, trazemos novamente alguns apontamentos sobre os letramentos digitais que discutimos anteriormente. Das categorizações de Eshet-Alkalai, apresentadas por Souza (2007), consideramos pertinente para nossa pesquisa o primeiro letramento, chamado “letramento foto-visual”, o segundo, “letramento de reprodução”, o terceiro “letramento de encadeamento” e o “letramento informacional”.

O letramento informacional é aquele que pode auxiliar o aluno a suspender a sua crença, a manter-se cético em relação aquilo que está sendo divulgado no hipertexto; o letramento foto-visual possibilita que o leitor possa decodificar os significados atribuídos a uma imagem no contexto onde ela está inserida, estabelecendo associações entre o texto base e as imagens; o letramento de reprodução é responsável por mostrar aos alunos as possibilidades que o ciberespaço oferece para criar um texto criativo por meio de outros materiais que já existem, de modo coerente; e o letramento por encadeamento, que preferimos chamar de letramento hipertextual, tem como função principal fazer com que o leitor não se perca e não perca o estímulo no “labirinto” dos hipertextos. É nosso objetivo, no decorrer da pesquisa, investigar com mais acuidade esses letramentos e como eles podem contribuir para que os alunos desenvolvam uma compreensão mais aprofundada sobre o conhecimento nas mídias digitais, seus limites e possibilidades e, também, sobre o letramento histórico-digital.

3.1- “Sor, vou ficar sem internet”: a *web* e seu status *simbólico* na cultura digital.

Considerar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação como um fim em si mesmo pode contribuir para um ensino de História acrítico, concebendo a aula de história como entretenimento e diversão. E aqui cabe uma consideração importante em relação a perspectiva que adotamos sobre a utilização da internet nessa pesquisa.

Segundo Christine Hine (2002), há duas formas de entender a internet nos estudos que empregam a etnografia para investigar a *web*. A forma mais comum e difundida é aquela que entende que a internet é um *lugar*, um *espaço* (ciberespaço¹¹). Nesse espaço, a cultura é produzida e reproduzida, os indivíduos interagem entre si, criam comunidades, trocam experiências. Numa outra acepção, contudo, a internet é concebida como um *artefato cultural*, quer dizer, como o resultado, um produto de uma determinada cultura. Essa apreciação abre espaço para entender a internet como “uma tecnologia produzida por pessoas particulares, com metas e prioridades contextualmente situadas, moldada para usos e mercados específicos” (RIFIOTIS, 2012, p. 300). Essas duas formas de conceber a internet não são excludentes, ao contrário, estão inter-relacionadas. No entanto, nosso enfoque será no sentido de compreender a internet enquanto um *artefato cultural*, resultado de escolhas culturais, sociais, políticas e econômicas dos diversos atores em jogo: empresas, escolas, usuários, estudantes, professores, pesquisadores etc.

Considerar a internet como um *artefato cultural* nos ajuda a compreender o seu *status* social e a não abordá-la como algo neutro, imparcial, um ambiente livre de coerções e interferências. Inúmeros pesquisadores já abordaram essa questão em outras áreas do conhecimento, mas parece prevalecer uma concepção de que a internet é um espaço (ciberespaço) livre de coerções e de possibilidades infinitas.

Câmara e Benício (2017), por exemplo, apontam três desafios para os pesquisadores que investigam os modos de se relacionar na *web* ou de produzir conhecimento por meio dela. O primeiro desafio está relacionado aos filtros de navegação que direcionam a pesquisa que os usuários acreditam fazer de modo livre; o segundo problema a ser enfrentado é a questão das fontes históricas nos ambientes

¹¹ Expressão clássica utilizada pela primeira vez por William Gibson, no seu livro *Neuromancer*, de 1984.

virtuais e os discursos polifônicos; por fim, os autores elencam o problema do papel da educação numa “sociedade marcada, não pela tradição, mas por fluxos incessantes” (2017, s/p). Os autores afirmam que a educação enfrenta um contexto histórico de esvaziamento do seu sentido devido aos fluxos incessantes de informação e enfraquecimento da tradição. Ao nosso ver, tal contexto, ao contrário, afirma ainda mais a importância da educação para enfrentar essa época de profundas transformações que vivemos.

Os filtros de informação conduzem ao fenômeno da atenção orientada, isto é, em que o usuário acredita estar fazendo escolhas livremente, está, na realidade, sendo direcionado a clicar e consumir determinadas informações ou produtos. Logo, não existe uma relação direta entre o indivíduo informado e o sujeito autônomo emancipado.

Outro ponto que merece destaque em relação ao uso da internet é que as interações que ocorrem nas mídias digitais, nos ambientes virtuais, por meio de tablets, PCs, consoles, smartphones, ou nas redes sociais, como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *WhatsApp*, *Telegram*, são transformadas de acordo com o *meio* utilizado. Melhor dizendo, essas mídias não são simples *intermediárias* nem tão somente meios de comunicação de massa. Como afirma Radfahrer

Por criarem ambientes de comunicação personalizada e selecionada, eles representam um papel muito mais importante e ativo do que as tecnologias que os precederam. Por esse motivo é importante refutar a ideia de que tecnologias são ferramentas neutras (RADFAHRER, 2018, p. 134).

Essas tecnologias são personalizadas de acordo com cada indivíduo, de acordo com cada clique que ele realiza em seu smartphone. Os resultados da busca serão sempre diferentes, variando de acordo com o sexo, a idade, a classe social do usuário, a sua localização etc.

Como artefato cultural a internet também adquire *status* simbólico na cultura digital. Possuir este artefato cultural muitas vezes é sinônimo de estar “incluído na cibercultura”. Um dos problemas dessa acepção é que a internet como artefato cultural não está acessível para todos, ao mesmo tempo e em todos os lugares. Muitas vezes as condições materiais de existência condicionam o acesso à rede e, quando isso ocorre, precisamos de políticas públicas que sejam realmente inclusivas como,

também, a criação de metodologias que contemplem a *mediação* entre sujeitos e tecnologias.

Como veremos logo adiante, muitas e muitas vezes, durante a pesquisa, a frase mais ouvida dos estudantes foi “Sor, vou ficar sem internet”, e variantes como: “Sor, a mãe não pagou a internet e vou ficar sem”, ou “Sor tava sem internet e por isso não respondi antes”. Geralmente essas frases eram acompanhadas com um sentimento de vergonha por não ter acesso a dados móveis e, assim, estar “fora da cibercultura”. Frases assim se repetiram ao longo do ano e dizem muito sobre a condição material dos nossos estudantes, mas, para além disso, sobre a importância social conferida a este artefato cultural. Por essa razão consideramos relevante pensar os letramentos digitais como uma forma a mais de abordarmos a *inclusão digital* dos nossos estudantes com a finalidade de reduzir as desigualdades digitais.

Antes da pandemia, inúmeros dados já mostravam que 1/5 da população não tinha acesso à internet no Brasil. No início da pandemia, em abril de 2020, em torno de 46 milhões de brasileiros não tinham acesso à rede de dados móveis¹². Mas esses dados apresentam um panorama geral dessa situação. Se formos aprofundar, veremos que a desigualdade ainda é mais assustadora. Entre as classes D e E, por exemplo, apenas metade das residências tinham acesso à internet na pesquisa por amostra de domicílios em 2019¹³.

Outro ponto sensível para nossa pesquisa é a forma como a internet é utilizada. Apenas 41 % das pessoas utilizaram a internet em 2019 para pesquisas escolares e entre as classes D e E, apenas três em cada dez pessoas usaram para pesquisar temas ligados à educação.

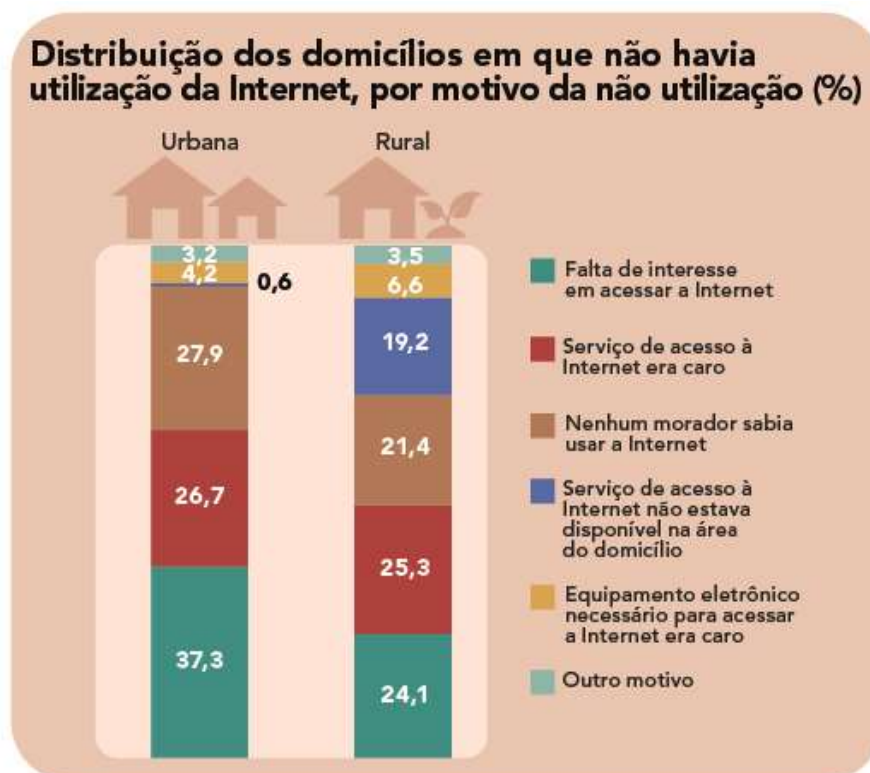
Podemos inferir que essa realidade se agravou ainda mais no ano de 2020. Segundo o IBGE, no 4º trimestre de 2020, o desemprego atingiu o patamar de 14%, cerca de 14 milhões de pessoas estavam desempregadas¹⁴. E sabemos que as famílias das classes D e E são aquelas que levam mais tempo para se realocar no mercado de trabalho. Por fim, cabe destacarmos que entre os fatores que mais

¹² Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet> Acesso em: 5 jan. de 2021.

¹³ Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A4/>. Acesso em: 5 jan. de 2021.

¹⁴ Na região Sul, em outubro de 2020, tínhamos 1,3 milhão de desempregados, o que equivale a 16,5% da população, portanto acima da média nacional. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/08/10/quem-sao-as-pessoas-que-nao-tem-acesso-a-internet-no-brasil>. Acesso em 22 janeiro de 2021.

impactam a não utilização da internet no Brasil é o seu preço, como podemos ver no quadro abaixo¹⁵:



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

Juntamente com o preço, devemos notar que outro fator que impacta a não utilização da internet é o desconhecimento de como funciona essa tecnologia. Esses dois fatores foram responsáveis por mais de 50% dos domicílios sem internet no Brasil em 2019.

Esses dados mostram o tamanho do desafio que o Brasil enfrenta quando falamos em inclusão digital, porque, de início, cabe aos gestores públicos garantir que as famílias tenham, ao menos, acesso a uma rede de dados móveis digna, com velocidade adequada e pacotes de dados que contemplem as necessidades dos estudantes. Parece que estamos distantes dessa realidade, haja visto que, recentemente, o presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, sob o argumento de falta de verba, vetou projeto do senado e da câmara federal que garantia acesso gratuito a alunos e professores da rede básica de educação no Brasil¹⁶.

¹⁵ Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 6 de jan. de 2021.

¹⁶ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/03/19/bolsonaro-veta-projeto-que-daria-internet-gratis-a-alunos-e-professores.htm>. Acesso em: 19 de mar de 2021.

As formas como os estudantes se apropriam das tecnologias da informação e comunicação possui inúmeros sentidos e um deles é justamente a inclusão digital. Sabemos que o uso das tecnologias por parte dos adolescentes está vinculado às formas de sociabilidades da cultura digital (principalmente participação em redes sociais) e entretenimento, mas cabe a nós, professores pesquisadores e demais envolvidos na educação, incentivarmos o uso para além dessa dimensão mais imediata. Por isso, nossa proposta é pensar nos letramentos digitais como uma forma de inclusão digital: um modo dos alunos se apropriarem das mídias digitais para que, assim, possam se inserir na sociedade de forma mais competente e digna.

Os letramentos digitais, por estarem em relação direta com o novo *ethos* da cultura digital, podem contribuir para reduzir certas desigualdades entre grupos sociais ou dentro de grupos sociais, pois é possível estar “dentro” da cibercultura, com acesso a dados móveis, mas, talvez, sem saber decodificar os códigos da cultura digital. Isso pode levar a termos uma cidadania fraca, não inclusiva, onde os indivíduos não consigam produzir conhecimento, ficando limitados a serem receptores passivos de informações. Como afirma Castells (2003), o excluído digital não é apenas aquele que não tem acesso a dados móveis, mas, sobretudo, aquele que tem, mas não domina as tecnologias de modo crítico. Por isso, precisamos de uma nova “pedagogia, baseada na interatividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade autônoma de aprender e pensar. Isso, fortalecendo ao mesmo tempo o caráter e reforçando a personalidade” (Castells, 2003, p. s/p).

3.2- Uma visão holística sobre os letramentos digitais.

Com o objetivo de subsidiar os leitores na compreensão do tema e dos conceitos mobilizados em nossa pesquisa, optamos por elaborar dois mapas conceituais¹⁷ que apresentam uma visão geral desses conceitos. Acreditamos que essa estratégia pode ser útil para professores pesquisadores que buscam desenvolver novos problemas e abordagens nas pesquisas relacionadas com a temática das culturas digitais e o ensino de História.

¹⁷ O segundo mapa conceitual, sobre os letramentos históricos-digitais, apresentaremos ao final da análise das produções dos estudantes, no capítulo “5.3”. Os mapas foram produzidos pelo professor pesquisador por meio do *Word*.

O primeiro mapa conceitual¹⁸ apresenta os conceitos-chave que compõem os letramentos digitais. Nele, o conceito de Culturas Digitais ocupa lugar de destaque, estabelecendo relação direta com os letramentos digitais. A partir das culturas digitais é possível se apropriar dos letramentos digitais que, por sua vez, podem produzir novas culturas digitais. Produzir novas culturas digitais significa criar conhecimentos, saberes, habilidades e competências sobre o digital.

Além disso, o letramento socioemocional – saber produzir conhecimento de forma colaborativa – também ocupa uma posição central no mapa, uma vez que observamos que na cultura digital esse letramento, por associar habilidades sociais e emocionais, é capaz de mobilizar todos os demais. Ele possibilita que os letramentos digitais sejam desenvolvidos. Assim, o primeiro mapa conceitual ficou bastante próximo da conceituação proposta pelo professor Eshet-Alkalai, já mencionado em outros momentos do trabalho, com a diferença estabelecida por nós em relação ao destaque do letramento socioemocional.

Para acessar o mapa conceitual sobre os letramentos digitais, escaneie o QR Code abaixo:



Fonte: produção da pesquisa.

¹⁸ Os mapas foram produzidos pelo professor pesquisador utilizando o *Word*.

4 – CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: ENSINO REMOTO, A CIDADE, A ESCOLA E OS SUJEITOS PARTICIPANTES.

Antes de iniciarmos a apresentação da pesquisa, é importante expor, mesmo que de modo resumido, como ocorreu a implantação do Ensino Remoto na cidade de Sapucaia do Sul – RS no ano de 2020. Essa introdução é necessária para situar o leitor no contexto em que foi desenvolvida a presente investigação.

De acordo com o planejamento elaborado ao longo do ano de 2019, iniciaríamos a pesquisa com os estudantes no início do ano letivo de 2020. Essa atividade seria realizada no Laboratório de Informática da escola e o método utilizado seria a etnografia virtual. Tínhamos como objetivo observar os alunos interagindo com as mídias digitais para compreender como eles constroem sentidos históricos por meio da apropriação com o digital.

Na semana dos dias 16/3/2020 até 27/3/2020, havíamos reservado na agenda da escola o Laboratório de Informática para iniciar as atividades com uma turma de 9º ano. Mais precisamente, a oficina tinha sido marcada para começar no dia 20 de março, uma sexta-feira.

Mas, numa quinta-feira, dia 19/3/2020, as aulas presenciais foram interrompidas por força do Decreto Estadual nº 55.128, que determinava estado de calamidade pública em decorrência da pandemia causada pela COVID-19. Na realidade, no município de Sapucaia do Sul, as aulas foram interrompidas um dia antes, dia 18/3/2020.

Desde então, tudo o que havia sido planejado para ser desenvolvido juntos aos alunos teve de passar por adaptações. Agora, devido ao estado de calamidade pública provocado pela COVID-19, teríamos que desenvolver nossa pesquisa por meio do Ensino Remoto Emergencial.

No início do mês de abril de 2020, o município de Sapucaia do Sul publicou o Decreto Municipal nº 4.511, que estabelecia “atividades educacionais não presenciais para os estudantes da Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais, bem como as modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial”. A partir de então, inúmeros decretos municipais foram editados e ordens de serviço, adiando o recomeço das aulas presenciais. Na realidade, a impressão que tínhamos era de que ninguém sabia muito quando nem se voltaríamos.

Conforme Decreto Municipal citado acima, as aulas passaram a ser organizadas remotamente. No entanto, devemos ressaltar que a implementação do Ensino Remoto no município levou alguns meses para sair do papel. De acordo com outro Decreto Municipal, de 26 de maio de 2020, de nº 4.532, que alterava o Decreto nº 4.511 de 6 de abril, às aulas remotas não presenciais passariam a entrar em vigor, oficialmente, a partir do dia 15 de junho de 2020.

Em parceria com o *Google Workspace*, a prefeitura passou a implementar aulas síncronas virtuais por meio da plataforma *Google Meet*¹⁹. A escola organizou cronogramas com os professores e as turmas, tentando ofertar aulas síncronas para todos. As aulas não ocorriam diariamente, mas a cada duas semanas, mais ou menos, dois professores lecionavam uma aula síncrona para as turmas, com duração de 1h.

Então, do dia 18/3/2020 até 15/6/2020, não havia sido estruturado um Ensino Remoto no município de Sapucaia do Sul²⁰. Nesse período, fomos orientados a manter contato com os alunos, por meio do *WhatsApp*, com a finalidade de motivá-los, para que os vínculos afetivos não fossem perdidos.

A partir de 15/6/2020, os professores passaram a ter formação *online* de como utilizar a plataforma *Google Meet*, quais as possibilidades ela oferecia etc. Também passaram a ser fortemente enfatizado pela gestão municipal aos registros oficiais das aulas no site *EducaWeb*²¹.

Sobre o Ensino Remoto Emergencial é preciso mencionar que não se trata de uma modalidade de ensino. O Ensino Remoto é uma medida excepcional, adotada em momentos em que a presença do aluno na escola se torna inviável. Diferentemente da Educação a Distância, que, desde seu planejamento, é estruturada e organizada para atender todas as demandas a distância, o Ensino Remoto carece de uma prévia estruturação. Muitas cidades, como Sapucaia do Sul, tiveram que buscar alternativas (como ter um ambiente virtual) para tentar manter o vínculo com os alunos²².

¹⁹ Plataforma de reunião virtual que pode ser gravada. Disponível em: <https://apps.google.com/meet/>

²⁰ Apesar da demora em implementar o Ensino Remoto, devemos ponderar que, se comparado com cidades vizinhas, Sapucaia do Sul conseguiu se organizar relativamente melhor. Outras cidades passaram a implementar o Ensino Remoto mais para o final do ano.

²¹ <https://sapucaia.educaweb.metaway.com.br>

²² Importante mencionar as alternativas buscadas pelas prefeituras na pandemia para garantirem aulas remotas aos estudantes. Sapucaia do Sul escolheu, como muitas outras cidades no Rio Grande do Sul, fazer convênio com uma empresa multinacional para ofertar aulas síncronas para os alunos. No entanto, durante todo o processo do Ensino Remoto, a tecnologia mais inclusiva, de fácil manuseio e de conhecimento de todos os estudantes, era a rede social *WhatsApp*. A grande maioria dos estudantes

No Ensino Remoto Emergencial em Sapucaia do Sul, como mencionamos acima, as aulas síncronas ocorriam de acordo com um cronograma previamente disponibilizado aos alunos. Nos dias e horários marcados, os professores ficavam à disposição dos alunos para explicar o conteúdo, tirar dúvidas, ou, em muitas situações, para motivá-los, saber como estavam. Como veremos mais adiante, a adesão dos alunos às aulas síncronas foi, de modo geral, aquém do que podemos considerar ideal.

Conforme os dias e as semanas foram se sucedendo, percebemos que o retorno às aulas presenciais, além de incerto, talvez não ocorresse e, quiçá, até poderiam comprometer totalmente o cronograma de execução da pesquisa. E mais importante: a cada novo adiamento do retorno às aulas, quanto mais o tempo passava, mais os alunos ficavam desmotivados. Quanto maiores eram os efeitos da pandemia na sociedade como um todo, como o aumento do desemprego, perdas familiares, mais os alunos demonstravam desmotivação em prosseguir com os estudos. Foi assim que adotamos algumas estratégias para tentar darmos continuidade à pesquisa e motivar os alunos a participarem das aulas, com um diferencial fundamental: tudo por meio do ensino remoto.

Uma das estratégias foi abrir salas de aula virtuais no *Classroom* antes mesmo da prefeitura tomar essa iniciativa. Na metade do mês de abril de 2020 criamos três salas virtuais²³, uma para cada turma de 9º ano, para viabilizar a continuação da pesquisa. Não fosse a criação destas salas, esperaríamos até o mês de junho para ter algum contato mais efetivo com os estudantes. Outros detalhes sobre o Ensino Remoto serão abordados ao longo da pesquisa.

A seguir, para melhor situar o leitor sobre quem eram os sujeitos envolvidos na pesquisa, fazemos um breve histórico do município, da sua estrutura econômica e alguns indicadores sociais.

se comunica por meio desse aplicativo e ele foi o mais utilizado durante a pandemia para mandar e receber atividades. O *WhatsApp* consome relativamente pouca memória dos aparelhos celulares e dispõe de inúmeras funcionalidades: envio de mensagens, vídeos, chamadas em grupo, formação de grupos etc. A questão é: porque o investimento significativo de dinheiro público numa plataforma (*Classroom*) que os alunos não só desconheciam, como, também, e o mais fundamental, muitos não conseguiam baixar em seus celulares com escassa memória?! O problema principal dos alunos era o acesso a uma rede de dados móveis de qualidade, que fosse acessível, senão gratuita. Não seria mais produtivo investir em dados móveis para todos os estudantes logo no início da interrupção das aulas?!

²³ Ver anexos no final.

Como apresentamos em outra parte do trabalho, a pesquisa foi desenvolvida na EMEF Hugo Gerdau, da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Sapucaia do Sul – RS, cidade situada na região metropolitana de Porto Alegre. Esse município, outrora também chamado de Fazenda do Cerro, foi fundado pelo português Antônio de Souza Fernando na primeira metade do século XVIII. Nos seus primórdios, a Fazenda do Cerro estava associada à criação e abate do gado que vivia solto após a destruição das missões jesuíticas pelos bandeirantes. Os matadouros se multiplicaram na segunda metade do século XIX na cidade, sendo que no início do século seguinte boa parte da carne consumida na região e, inclusive, em Porto Alegre, era originária dos matadouros localizados em Sapucaia do Sul.

A partir da década de 1930 e 1940, iniciou-se um processo de industrialização, ainda que tímido, no município que, naquela época, ainda fazia parte, como distrito, da cidade de São Leopoldo. Com forte crescimento industrial, o distrito de Sapucaia do Sul buscou sua emancipação junto à sede administrativa municipal em São Leopoldo. Após abaixo assinados da comunidade e da pressão política exercida por empresários, em 20 de agosto de 1961, Sapucaia do Sul conseguiu a sua emancipação. A oficialização da criação do novo município ocorreu no mesmo ano, em 14 de novembro, na gestão do então governador do estado Leonel de Moura Brizola.

Devido à sua característica histórica de ser uma cidade que nasceu ligada às atividades da indústria, Sapucaia do Sul passou a atrair moradores de outras regiões e, inclusive, de fora do Estado, em busca de emprego. Nas décadas de 1960 e 1980, a cidade teve um expressivo aumento populacional²⁴.

Segundo o IBGE, a população estimada para a cidade é de 141.808 habitantes no ano de 2020. De acordo com os rendimentos e as ocupações, no ano de 2018 Sapucaia do Sul possuía 17,2% da sua população ocupada o que colocava a cidade na posição 285^o, de um total de 497 municípios, no ranking da população ocupada em 2018. Já o PIB per capita de 2018 foi de 24.171, 89 R\$, o que colocava Sapucaia do Sul na posição de 379^{o25} no ranking per capita do Estado.

²⁴ Segundo levantamento apresentado pelo geógrafo Carmen Thomas, em 1979 Sapucaia do Sul contava com uma população estimada de 61.128 habitantes, distribuídos numa área total de 78 km², o que significava uma densidade demográfica de 783, 69 hab/km², maior que o município vizinho São Leopoldo. Disponível em: <https://revistas.dee.spagg.rs.gov.br>. Acesso em janeiro de 2021.

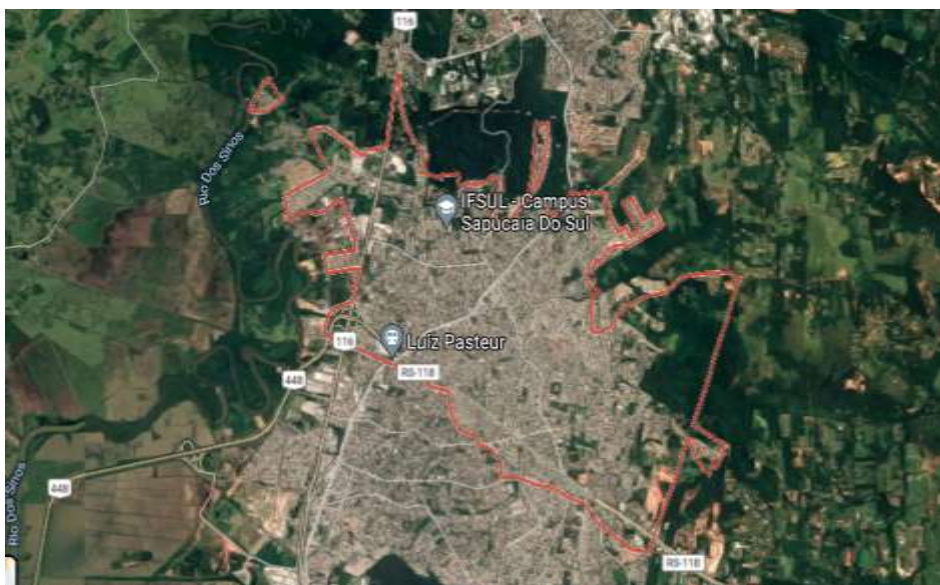
²⁵ Lembrando que no auge de seu desenvolvimento, Sapucaia do Sul chegou a ocupar a 7^a posição no PIB do Estado do Rio Grande do Sul.

A taxa de escolarização do município em 2010 era de 97,4% entre 6 e 14 anos de idade. O IDEB dos anos iniciais em 2017 foi de 5,5, enquanto dos anos finais do Ensino Fundamental nesse mesmo ano foi de 4,7²⁶, abaixo da média nacional.

Apresentamos esse breve histórico para familiarizar o leitor com a estrutura social do município onde residem nossos estudantes. A cidade, como vimos, tem como uma de suas fontes de renda a indústria, destaque para siderurgia, metalurgia, bebidas e fios têxteis. O comércio também emprega boa parte da mão-de-obra da cidade. No entanto, nos últimos anos, Sapucaia do Sul, assim como outras cidades Brasil afora, sofre com o desemprego estrutural, provocado, entre outros fatores, pela desindustrialização e com a precarização do mercado de trabalho. Esse cenário se tornou ainda mais dramático no ano de 2020, quando as taxas de desemprego cresceram no Brasil como um todo e podemos perceber isso nos relatos de vários estudantes. Esses problemas afetaram de modo significativo o acesso dos nossos discentes às atividades remotas ao longo de todo ano de 2020.

A seguir apresentamos a localização do município de Sapucaia do Sul, da escola e dos bairros onde os estudantes residem.

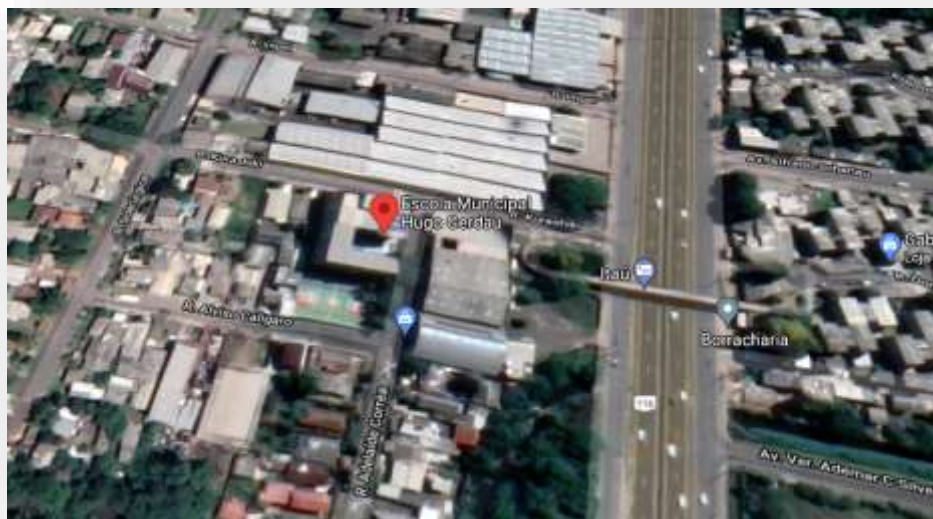
FIGURA 1: O MUNICÍPIO DE SAPUCAIA DO SUL:



Fonte: Google Maps, 2020.

²⁶ Informações obtidas em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sapucaia-do-sul/panorama>. Acesso em: 09 fev. 2021.

FIGURA 2: EMEF HUGO GERDAU:



Fonte: google Maps, 2020

FIGURA 3: FACHADA EXTERNA DA ESCOLA:



Fonte: acervo digital da escola no *Facebook*.

Os estudantes que frequentam a escola são oriundos, em sua maioria, dos bairros Colonial, Cohab Blocos e Fortuna. A seguir situamos a localização desses bairros:

FIGURA 4: BAIRRO COLONIAL:



Fonte: google Maps, 2020.

FIGURA 5: BAIRRO FORTUNA:



Fonte: google Maps, 2020.

FIGURA 6: BAIRRO COHAB BLOCOS:



Fonte: google Maps, 2020.

De acordo com informações obtidas com os estudantes, equipe diretiva, colegas professores, bem como a experiência na escola em oito anos de trabalho, sabemos que a maior parte das famílias trabalha nas indústrias da cidade, no ramo dos serviços, nos comércios dos bairros/centro ou como autônomo. Mesmo sem dados precisos, podemos inferir que a maior parte das famílias pertencem às classes C e, principalmente, D e E, conforme critérios do IBGE²⁷.

Os estudantes participantes da pesquisa eram das três turmas concluintes do Ensino Fundamental da escola (9º A, 9º B, 9º C). Somando as três turmas, tínhamos quase 100 alunos no ano de 2020, com idades entre 14 e 16 anos.

Os fatores que determinaram a escolha dessas turmas foram: disponibilidade de horários livres para trabalhar com uma turma de 9º ano²⁸; conhecimento prévio dos estudantes por parte do professor, que já lecionara para essas turmas no ano anterior; empatia entre o professor pesquisador e os estudantes; disposição e interesse das turmas em participar da pesquisa e, por fim, a natureza da investigação que exigia um

²⁷ O IBGE classifica as classes sociais por faixas de salário-mínimo. Temos, assim, a seguinte classificação: classe A (acima de 20 salários); classe B (entre 10 e 20 salários); classe C (entre 4 e 10); classe D (entre 2 e 4 salários); e classe E (até 2 salários).

²⁸ Essa disponibilidade existia antes da pandemia da COVID-19 interromper as aulas. Foi ela, junto com os demais fatores, que levou a escolha do 9º ano para realizar a pesquisa.

certo nível de maturidade e autonomia no uso das mídias digitais, o que tornou inviável a escolha de alunos de uma faixa etária menor.

4.1 – O percurso: caminhos sinuosos.

No presente trabalho, adotamos a pesquisa do tipo exploratório, de natureza aplicada, com pesquisa e revisão bibliográficas direcionadas a um estudo de caso. Essa escolha não foi desprovida de intencionalidade, pois, devido ao contexto incerto provocado pela COVID-19 e a adoção do Ensino Remoto Emergencial pelo município de Sapucaia do Sul, tínhamos que adotar um tipo de pesquisa mais aberto e flexível. Como afirmam Prodanov e Freitas (2013), “A pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos” (2013, p. 52). Já a pesquisa de natureza aplicada tem como objetivo “gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (2013, p. 51).

Essa investigação nasceu da observação, verificada durante os últimos anos como professor, de um problema que os alunos enfrentavam recorrentemente quando eram instigados a pesquisar na internet: como produzir uma história *com/nas/pelas* mídias digitais que fizesse sentido para os estudantes?

A identificação desse problema nos levou a estabelecer objetivos concretos e que os estudantes pudessem alcançar, levando em consideração as características do Ensino Remoto Emergencial descritas anteriormente. Neste estudo, propomos atividades pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento dos letramentos digitais, bem como do letramento histórico-digital. Por isso, é fundamental a compreensão do que sejam letramentos digitais e letramento histórico-digital, assunto abordado no capítulo precedente.

As reflexões trazidas nos capítulos dois e três sobre Ensino de História, Letramentos Digitais e Letramentos Históricos-Digitais apontam para a necessidade de questionarmos a transmissão de conhecimentos prontos e acabados para os alunos. Como bem frisou Pádua (1999), um dos objetivos do ensino de História é romper com o “monopólio da fala dos emissores (televisão, professor, livro didático)” (1999, p. 116). Levamos esse desafio como um pressuposto de nossa pesquisa e pensamos em atividades em que os próprios estudantes pudessem desenvolver o seu protagonismo na construção de narrativas históricas virtuais.

Partindo dos princípios descritos acima, nosso planejamento almeja a produção de narrativas históricas dos estudantes por meio das mídias digitais. Para chegarmos nesse objetivo final, os discentes foram mobilizados a se apropriarem de diversos letramentos que compõem o letramento digital: letramento foto-visual, de reprodução, hipertextual e informacional. Produziram, como forma de complementar e sedimentar o saber teórico sobre os letramentos, vídeos curtos, mostrando como utilizar os letramentos digitais na prática (aprender fazendo).

Abordamos os letramentos digitais e o letramento histórico-digital como conceitos que se complementam. Os estudantes se apropriaram do letramento histórico-digital desenvolvendo procedimentos da pesquisa histórica: seleção de uma temática histórica, um recorte temporal, escolha de imagens (fontes) e organização da escrita de modo coerente, com *sentido histórico*.

A partir daí, dividimos a pesquisa em duas etapas: a primeira, relacionada com o desenvolvimento dos letramentos digitais e a segunda, com a apropriação e desenvolvimento do letramento histórico-digital por meio da produção de narrativas históricas virtuais. Adiante iremos explorar detalhadamente essa metodologia.

Por fim, consideramos relevante fazer algumas considerações sobre o andamento da pesquisa. Por força das circunstâncias, essa investigação não foi desenvolvida de modo sistemático e linear. Melhor dizendo: ao longo do processo, tivemos vários momentos de parada, de reflexão e angústias (do pesquisador e dos estudantes), que nos levaram a fazer escolhas momentâneas que não tinham sido previstas. Muitas vezes, tivemos que mudar e nos adaptar de uma semana para outra devido às necessidades provocadas pela COVID-19.

O principal problema enfrentado ao longo da pesquisa e que, infelizmente, não conseguimos contornar, refere-se à dificuldade ou à impossibilidade de acesso aos dados móveis por parte dos estudantes. Verificamos que ao longo do ano foi crescendo o número de alunos com dificuldade de acesso ao Ensino Remoto Emergencial²⁹. Essa problemática se relaciona às condições materiais das famílias e, sem dúvida, ao contexto social provocado pela COVID-19 que acentuou a crise do desemprego no país. Aquelas famílias que tinham seus rendimentos oriundos do

²⁹ Por exemplo: quando montamos as salas de aula virtual no *Classroom*, conseguimos fazer com que 82 alunos tivessem o acesso às salas. Da mesma forma, nos três grupos de *WhatsApp* das turmas, tínhamos número parecido ou maior de alunos. No entanto, como veremos, apenas um reduzido número de alunos conseguiu chegar até o final da pesquisa e efetivamente construiu a sua narrativa histórica virtual.

comércio foram as primeiras afetadas logo no início da pandemia. Muitos e muitos relatos chegaram até nós de alunos que passaram a ter que trabalhar para ajudar a trazer rendimentos para a família. Trabalho doméstico, cuidando de outros parentes, ou mesmo trabalho fora de casa, inclusive no turno da aula passaram a ser relatos cada vez mais presentes³⁰.

Outra questão que refletiu no desenvolvimento da pesquisa foram as mudanças de cidades pelos estudantes. Muitos passaram a morar com outros parentes, ou com um pai que era separado, com um tio na praia. Enfim, essas situações também tinham que ser consideradas, pois faziam parte da realidade social da comunidade.

Todas as etapas da pesquisa aconteceram de modo remoto, isto é, a partir da produção de vídeos, mensagens, áudios e documentos produzidos pelo professor pesquisador que foram enviados aos alunos por meio do *WhatsApp* ou *Classroom*. As dúvidas dos estudantes eram enviadas nos grupos das turmas ou no privado para o professor pesquisador. De acordo com as interações ocorridas entre o professor/pesquisador e os estudantes, fomos fazendo ajustes e adequações no decorrer da investigação com o objetivo de motivar os discentes. Percebemos que o ambiente doméstico nem sempre contribui positivamente para que os alunos estivessem motivados e dispostos, o que exigiu de nós a criação de uma metodologia mais aberta e flexível.

O objetivo principal da primeira parte da pesquisa era fazer com que os estudantes se familiarizassem com a temática dos letramentos digitais, que refletissem sobre as suas características e relevância na sociedade. Mesmo que não conhecessem o conceito propriamente, eles, intuitivamente, sabiam do que se tratava, pois os letramentos digitais apontam para elementos que estão presentes na realidade dos discentes.

A primeira fase da investigação foi iniciada com a criação dos grupos de *WhatsApp*³¹ e as Salas Virtuais no *Classroom*³². Apenas uma das três turmas sabia previamente do que tratava a pesquisa, por essa razão foi explicado para as outras duas turmas todo o processo da investigação. Essa explicação foi ofertada aos alunos

³⁰ Essa situação foi repassada à supervisão e orientação escolar que ficou de entrar em contato com as famílias.

³¹ Por sorte do acaso e por força do hábito, com as turmas de 9º anos o professor pesquisador havia criado grupos de história no *WhatsApp* antes das aulas serem suspensas. Os grupos não estavam completos, mas com eles foi possível iniciar algumas atividades e manter certo vínculo com as turmas.

³² As salas virtuais foram criadas no *Classroom* na metade do mês de abril de 2020.

nos grupos de *WhatsApp*. O objetivo da criação dessas salas virtuais era manter o contato com os alunos, motivá-los e dar sequência a realização da pesquisa³³.

Essa etapa iniciou por volta do final de maio e início de junho de 2020, e foi até meados de julho. Nesse momento, os alunos em grupos de até cinco membros, foram orientados a providenciar um caderno de campo para agrupar as informações do trabalho e escolherem um aplicativo para irem se familiarizando.

Primeiramente explicamos aos alunos como fariam para acessar a sala de aula virtual. Por meio dos grupos de *WhatsApp*, orientamos a criarem um e-mail (aqueles que não tinham somava a maioria) e, por meio dele, acessar a sala virtual. Após, foi explicado para as três turmas de 9º anos como seriam propostas as atividades e o passo a passo para realizá-las.

Os discentes foram orientados a escolherem um aplicativo³⁴ ou algum outro meio digital para realizar o trabalho. A proposta apresentada a eles visava a construção de uma História Digital, pesquisada, organizada, escrita e apresentada digitalmente. Passamos a chamar esse trabalho de Projeto História Digital. No *Classroom* colocamos sugestões de assuntos que poderiam escolher para elaborar a sua história digital. Eram temas sugestivos e não taxativos³⁵. Esses assuntos foram sugeridos a partir do conteúdo que já vínhamos trabalhando desde o início do ano e que, assim, já eram conhecidos, mesmo que superficialmente, pelos alunos.

Os grupos organizaram um caderno³⁶ de campo para fazer as anotações necessárias para o desenvolvimento da História Digital. Esse ponto foi bastante relevante, pois passou a ser comum os alunos relatarem problemas com a capacidade de memória do celular. Muitos tinham que reiniciar o celular, formatar, excluir arquivos para liberar memória. Com o caderno de campo, um membro do grupo teria

³³ No entanto, com o passar dos meses, outros conteúdos da grade curricular foram postados na sala, pois a escola orientou que eles tinham que ser trabalhados, de alguma forma, com os alunos. Em outras situações, postamos imagens, textos ou informações sobre história ou assuntos com relevância social, para movimentar a sala e manter os alunos motivados.

³⁴ Foram sugeridos como aplicativos com versão gratuita: *Wattpad*, *Padlet* e o *Canva*. Mas também outros meios: Word, PowerPoint etc.

³⁵ São eles: Primeira Guerra, Fascismos (Itália, Espanha, Portugal, Brasil), Nazismo na Alemanha, Segunda Guerra Mundial, Discriminação Racial (Estados Unidos e Brasil).

³⁶ Ver anexos ao final. No caderno de campo deveria constar o nome dos integrantes do grupo, a turma e o nome da escola. Os alunos já estavam, de certo modo, familiarizados com o caderno de campo, pois no anterior, em 2019, realizamos a Feira de Ideias da escola, onde um item avaliado era a confecção do caderno de campo. Essa Feira é realizada anualmente na escola. Mas, para reforçar a função do caderno de campo, gravei um vídeo e enviei aos grupos explicando o que é para que serve um caderno de campo. Vídeo disponível em: <https://bityli.com/mr4Yk>

condensado as informações necessárias para a realização da pesquisa, sem correr o risco de perdê-las.

Nesse momento os estudantes ficaram ansiosos. Muitas dúvidas surgiram. Tentamos acalmá-los, explicando que o trabalho seria desenvolvido por etapas, uma de cada vez. Questionamentos clássicos também surgiram, como “professor, vale nota?”, “é obrigado a fazer?”³⁷.

No dia 19/6/2020 foi realizada uma aula virtual, pelo aplicativo Zoom, explicando o Projeto História Digital. Não foi possível gravar devido a conexão ruim, mas estavam presentes em torno de 12 alunos.

Poucos discentes participaram da aula síncrona realizada dia 19/6/2020. Isso aconteceu também em outros momentos. Geralmente as aulas eram marcadas no período da manhã, turno de aula das turmas³⁸. Mas, um dos efeitos colaterais da pandemia foi justamente inverter os horários de sono dos estudantes. Muitos relataram que dormiam no período da manhã até o início da tarde. Além disso, o problema mais frequente relatado era não ter condições de participar das aulas pelo sinal ruim da internet ou porque o ambiente de casa não permitia assistir a aula com tranquilidade.

Então, para dar prosseguimento ao trabalho, passamos a produzir vídeos e postar nas Salas Virtuais no *Classroom* e nos grupos de *WhatsApp* explicando o que são os letramentos digitais. Assim, foi possível os grupos assistirem a qualquer momento à explicação sobre os conceitos e irem tomando conhecimento do trabalho.

O objetivo desses vídeos foi apresentar e fazer uma reflexão ampla sobre os letramentos digitais, suas características e, também, os demais letramentos separadamente: o foto-visual, o hipertextual, o de reprodução e o informacional. Possíveis dúvidas eram encaminhadas no grupo das turmas via *WhatsApp*.

Foram produzidos cinco vídeos no total³⁹. Nos três primeiros deles, foram apresentados os letramentos digitais de modo resumido e objetivo (os três vídeos juntos tinham 20 minutos). Nos dois últimos vídeos, foram apresentados exemplos dos letramentos digitais sendo utilizados na prática. Por exemplo: para o letramento foto visual (a arte de ler, identificar, decodificar imagens na *web*), foram utilizadas imagens

³⁷ Dadas as circunstâncias do Ensino Remoto, os alunos foram orientados que a sua participação na pesquisa seria como voluntários.

³⁸ No turno contrário o professor pesquisador leciona em outra escola da mesma rede municipal.

³⁹ Estão disponíveis em: <https://bityli.com/mr4Yk>

históricas que foram alteradas, modificadas de acordo com interesses políticos de uma determinada época⁴⁰. As imagens selecionadas tinham como objetivo, também, demonstrar que o fenômeno de adulterar, fazer montagens de fotos e imagens não é uma novidade da nossa época.

Para exemplificar os letramentos de reprodução e o informacional, foi mobilizada uma história bastante conhecida de uma suposta turista que viajou por vários países da Ásia e do sudeste asiático. Fazendo uso da montagem de fotos suas em diversas paisagens famosas, a “turista” teve muitos comentários e curtidas em suas fotos e obteve muitos seguidores. Contudo, mais tarde foi revelado que tudo se tratava de um perfil *fake*. A turista, na realidade, era uma estudante universitária chamada Zilla, que tinha realizado um trabalho de conclusão para seu curso da faculdade. O objetivo do seu trabalho era “mostrar como é fácil distorcer a realidade. E como as imagens nas redes sociais podem ser manipuladas”⁴¹.

A partir destes vídeos e dos exemplos mencionados, os alunos tomaram conhecimento desses conceitos, que para muitos era novidade e, aos poucos, foram se familiarizando com a temática. Também foram orientados a fazerem pesquisas em outras fontes, caso achassem necessário para compreender melhor o assunto.

Após assistirem aos vídeos sobre os letramentos digitais e de pesquisarem na internet, os grupos deveriam começar a se apropriar dessas informações, fazendo registros no caderno de campo do seu entendimento sobre os letramentos digitais. Algumas perguntas serviram como orientação: o que você entendeu por letramento digital? Para que servem? O que seria letramento foto-visual? E o letramento de reprodução? Embora a atividade fosse relativamente simples, os grupos tiveram bastante dificuldade de compreender como registrar a sua compreensão no caderno de campo. A dúvida mais inquietante era se a atividade realizada por eles “estava certa ou errada”. Foi explicado, por meio de áudio nos grupos, que o objetivo da atividade não era “dar certo ou errado”, mas saber como eles entendiam os letramentos digitais. A visão autoral dos grupos era o foco da atividade. A ideia era que eles pudessem expor seu entendimento de modo livre, sem a preocupação em atender a uma expectativa prévia do professor, ou reproduzindo um entendimento que seria o “correto”.

⁴⁰ Ver anexos ao final da pesquisa.

⁴¹ Disponível em: <https://www.redigirufmg.org/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Buscando compreender um pouco mais como estavam realizando as atividades e, principalmente, o que estavam sentindo ao realizar um trabalho totalmente de modo remoto, em casa, solicitamos aos alunos que anotassem no caderno de campo frases relatando como estava sendo o desenvolvimento da atividade, quais os problemas que mais os afetavam. As anotações poderiam ser diárias, semanais, ou de acordo com a necessidade de cada um.

A última atividade pedagógica dessa etapa consistiu na produção de pequenos vídeos pelos estudantes explicando na prática como eles poderiam mobilizar os letramentos digitais⁴². Nessa atividade, eles foram desafiados a produzir vídeos mostrando como é possível utilizar os letramentos digitais (foto-visual, de reprodução, hipertextual e informacional) em atividades de pesquisa na *web*.

Nessa etapa, esperávamos muitas dúvidas e questionamentos sobre a proposta. Mas, curiosamente, os questionamentos foram em menor número se comparado com a atividade realizada anteriormente no caderno de campo. Como veremos adiante, os grupos conseguiram produzir vídeos objetivos, claros e coerentes sobre os letramentos digitais.

A última etapa da pesquisa que chamamos Projeto História Digital era a confecção da narrativa histórica digital propriamente dita. Essa foi a fase mais complexa e demorada da investigação. Problemas que já existiam anteriormente se intensificaram, tais como a dificuldade de acessar as orientações de modo remoto, a desmotivação, membros do grupo que não contribuía com o trabalho, excessiva carga de trabalho de todas as disciplinas, problemas familiares, aumento da ansiedade e, inclusive, vários estudantes relatando estados depressivos. Essas situações chegavam ao professor pesquisador por meio de mensagens no privado do *WhatsApp* e no próprio caderno de campo.

Como tentativa de motivar os alunos a não desistirem das atividades, para que continuassem estudando, mesmo que não conseguissem chegar até o final da pesquisa, criamos o “Mural da reflexão”⁴³ nas salas virtuais. A proposta era postar mensagens, fotos, fazer comentários, desabafar, falar de temas atuais, enfim, motivá-los.

⁴² Ver anexos no final.

⁴³ Ver anexos ao final. O Mural teve vida curtíssima. Nessa época, início do mês de julho, percebemos a sobrecarga de atividades pesando sobre os alunos. Mas, a despeito disso, o Mural motivou uma breve discussão sobre o racismo nos Estados Unidos e no Brasil, e acreditamos que ajudou dois grupos a escolherem essa temática para construir sua história digital.

Para ajudar os alunos iniciarem a sua história, foi produzido um vídeo explicando passo a passo como começar a narrativa. O objetivo do vídeo era servir de “norte” aos grupos, porque muitos não sabiam como proceder para dar início à narrativa. Resumidamente, o vídeo descrevia os seguintes passos: escolha da temática; recorte temporal; escolha de uma questão problema a ser desenvolvida sobre o assunto; pensar num objetivo para a história; selecionar fontes para inserir na história e, por fim, colocar o seu ponto de vista sobre o tema, se colocar na posição de autoria. Esquematizando esses passos, foi dado como exemplo o seguinte roteiro:

- Temática: Primeira Guerra Mundial
- Recorte temporal: 194-1918
- Questão problema: como as mulheres participaram da guerra?
- Objetivo: mostrar a importância das mulheres durante a Primeira Guerra
- Fontes: imagens das mulheres trabalhando nas fábricas de armamentos e nas enfermarias.

Em seguida, orientamos os estudantes, por meio de documento enviado nos grupos de *WhatsApp* e salas virtuais, a mobilizarem os letramentos digitais nos momentos de pesquisa e elaboração da narrativa digital. Apontamos 5 sequências para orientar os alunos: 1) pensar no formato da história; 2) qual será o ponto de partida da história; 3) pesquisar fontes históricas, lembrando dos letramentos foto visual e do informacional; 4) lembrar do letramento de reprodução ao buscar informações espalhadas na *web*; 5) a história narrada será pensada, pesquisada, produzida e apresentada em formato digital e a sua característica marcante é a escrita colaborativa.

Após a exemplificação desses passos sobre o letramento histórico-digital, foram enviados inúmeros áudios aos grupos explicando o significado desse conceito e como ele poderia ser mobilizado nas suas narrativas. O objetivo principal dos áudios era que os estudantes refletissem sobre o letramento histórico-digital como uma narrativa com sentido para eles, uma narrativa autoral, escrita e narrada de modo digital. Como questão mobilizadora, lançamos as seguintes interrogações aos grupos: “Qual o sentido dessa temática para mim?”, “O que esse tema tem a ver com o mundo de hoje?”. Essas questões clarearam bastante o entendimento dos discentes sobre o referido conceito e alguns grupos optaram, inclusive, por mudar o assunto do trabalho.

Ao final, marcamos um encontro virtual com cada turma para conversarmos sobre a finalização do trabalho. O intuito era refletir sobre o desenvolvimento da pesquisa, as dificuldades dos alunos e a existência de possíveis dúvidas.

5- DESVELANDO CONCEITOS E PRODUZINDO CONHECIMENTO COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Tomamos como pressuposto de toda nossa investigação que os sujeitos participantes da pesquisa não são tábuas rasas, muito menos ignorantes em relação à cultura digital que os cerca. Os interpelamos como, utilizando a expressão cunhada por Carlos A. Scolari (2019), *prossumidores*, isto é, “sujeitos que, em maior ou menor medida, produzem ou contribuem para os conteúdos de mídia circularem nas redes sociais”. (SCOLARI, 2019, p. 131). Nossos estudantes não são meros receptores passivos de conteúdo, eles se apropriam e transformam a matéria prima que circula na *World Wide Web*. Partindo desse princípio, propusemos atividades pedagógicas que considerassem as potencialidades oferecidas pela cibercultura: interatividade, colaboracionismo, linguagem hipertextual, aprendizagem autônoma, protagonismo autoral.

Ao longo da pesquisa, as produções dos alunos formaram um *corpus documental* que sintetizamos no quadro abaixo:

QUADRO 2: CORPUS DOCUMENTAL

Turma: 9º A (33 alunos)	Turma 9º B (32 alunos)	Turma 9º C (34 alunos)
Número de grupos: 4	Número de grupos: 5	Número de grupos: 3
Entregaram caderno de campo: 3 grupos	Entregaram caderno de campo: 4 grupos	Entregaram caderno de campo: 2 grupos
Vídeos letramentos digitais: 2 grupos realizaram.	Vídeos letramentos digitais: 5 grupos realizaram.	Vídeos letramentos digitais: 2 grupos realizaram.
Produziram a história digital: 4 grupos	Produziram a história digital: 3 grupos	Produziram a história digital: 1 grupo
Total aproximado de alunos participantes: 10	Total aproximado de alunos participantes: 16	Total aproximado de alunos participantes: 7

Fonte: produção da pesquisa.

Então tivemos: 9 cadernos de campo, 9 vídeos sobre os letramentos digitais e 8 narrativas históricas digitais.

Como é possível perceber no quadro acima, a participação dos alunos foi bastante desigual entre as turmas. Em uma delas, não conseguimos ter a participação de 1/3 do total de alunos. Em dois casos os estudantes optaram por fazer a pesquisa sozinhos. Consideramos como participação na pesquisa aqueles alunos que, durante o *processo* de realização do trabalho, efetivamente entraram em contato com o

professor pesquisador, fazendo perguntas sobre o trabalho, tirando dúvidas ou, em outras situações, quando os demais membros do grupo avisavam quem estava produzindo.

Neste capítulo, procederemos à análise das produções conjuntas dos alunos, realizadas por meio do Ensino Remoto, para identificar como eles mobilizaram os letramentos digitais, seja teoricamente a partir de registros no caderno de campo e na prática produzindo os vídeos. Também almejamos analisar e compreender as narrativas históricas digitais produzidas para identificar como os sujeitos da pesquisa se apropriaram do conceito de letramento histórico-digital.

Os discentes utilizaram o caderno de campo para registrar o andamento da pesquisa. Esse material serviu como um importante apoio para os alunos não se perderem nas orientações que eram enviadas pelos grupos de *WhatsApp* e nas salas virtuais. Lembrando que durante a realização da pesquisa já havia sido criada as salas virtuais no *Classroom* das demais matérias e isso acarretou um volume grande de informações e conteúdos que eram enviados por todos os professores. Sabíamos que havia um grande risco de o excesso de informação desorientar os estudantes e, talvez, desestimulá-los. Muitos não têm o hábito de pesquisar as mensagens nos grupos. Era comum perguntas como “sor, não achei as orientações, onde estão?”. Nesse sentido, no início do trabalho, um membro de cada grupo se organizou para ficar responsável pelos registros no caderno de campo, o que contribuiu para o andamento da pesquisa.

Para realizar a primeira atividade sobre os letramentos digitais, os alunos assistiram vídeos produzidos pelo professor, pesquisaram na internet e sintetizaram seu entendimento no caderno de campo. Foi uma primeira aproximação com os letramentos digitais.

Sobre o entendimento em relação aos letramentos digitais, a compreensão dos alunos foi no sentido literal das respostas encontradas na *web*. Isso já era esperado, pois a temática era uma novidade para a maior parte dos participantes. Nem todos os grupos registraram essa atividade no caderno de campo.

A fim de facilitar a leitura das respostas dos estudantes, transformamos os excertos em QR Code⁴⁴ e os agrupamos por blocos. Por exemplo: bloco 1 respostas

⁴⁴ Leitor de código de barras, utilizado para ler imagens, textos, links etc. Muitos celulares já vêm de fábrica com leitor de QR Code. Aqueles que não possuem, basta baixar um aplicativo para fazer a leitura através da câmera do celular.

sobre os letramentos digitais; bloco 2, sobre o letramento informacional; bloco 3 sobre letramento foto-visual e assim por diante.

Abaixo alguns exemplos das respostas dos alunos.

BLOCO 1: LETRAMENTOS DIGITAIS:

A)



B)



C)



D)



Como demonstrado nos QR codes acima, os alunos relacionaram os letramentos digitais com habilidades associadas às mídias e aos recursos tecnológicos. Interessante também a associação dos letramentos digitais com o verbo “interagir”. No excerto “D”, percebemos o entendimento dos letramentos digitais como uma fase acima da alfabetização, portanto como um *processo*. Também compreenderam que ser letrado é “saber usar o letramento na sociedade”. Na figura

“D” a compreensão para o grupo foi de que letramentos digitais é “saber ler diferentes discursos” de modo crítico.

Prosseguindo com as questões que serviram para que os alunos se aproximassem da temática dos letramentos digitais, perguntamos sobre o entendimento deles em relação ao letramento informacional. A seguir separamos algumas respostas.

BLOCO 2: LETRAMENTO INFORMACIONAL:

E)



F)



G)



Nesse ponto, a compreensão dos estudantes foi no sentido de relacionar o letramento informacional com a faculdade de “duvidar”, “desconfiar”, ser “cético” em relação aos conteúdos que circulam na internet. Também relacionaram com “saber localizar”, “acessar”, “organizar” as informações no mundo digital.

A próxima orientação era sobre o letramento foto-visual, aquele responsável por associar as linguagens imagéticas com textos verbais, relacionado a capacidade de manipular, identificar imagens e seu contexto de produção no ciberespaço.

BLOCO 3: LETRAMENTO FOTO-VISUAL:

H)



I)



J)



O letramento foto-visual talvez seja aquele em que, de modo intuitivo, os estudantes estejam mais familiarizados. As relações mais estabelecidas foram: “leitura competente de imagens”, “capacidade de comunicar o que foi interpretado através da visualização”, “saber estabelecer associação entre imagens”, “saber se a imagem faz parte do texto”.

O letramento de reprodução é a capacidade de criar conteúdo a partir dos materiais existentes na *web*. Sobre esse letramento destacamos as seguintes respostas.

BLOCO 4: LETRAMENTO DE REPRODUÇÃO:

K)



L)



M)



Esse letramento foi associado à habilidade de criar com a ajuda de ferramentas digitais, mesclando e “reciclando” informações espalhadas no ciberespaço para produzir um trabalho “sensato”, “criativo” e “autêntico”.

O letramento hipertextual foi o último abordado pelos grupos. Esse letramento corresponde ao domínio dos mecanismos de navegação nos ambientes digitais, com o objetivo de não se perder nos labirintos virtuais.

BLOCO 5: LETRAMENTO HIPERTEXTUAL:

N)



O)



P)



Q)



Esse letramento foi relacionado com a capacidade de se localizar na *web*, interagir com a linguagem hipertextual, perceber um site que leva a outro site. Também destacaram o elo entre os conteúdos por meio de links.

Esses novos letramentos digitais estão relacionados a novos modos de pensar, sentir e agir, próprios da cultura digital. Conforme Santaella (2005), sua característica marcante é que eles são dialógicos e interativos, produzindo linguagens e discursos híbridos. A textualidade no mundo digital é híbrida porque não está contida nos moldes da linearidade da cultura impressa. O hipertexto é uma forma de organização das linguagens digitais em que o princípio da descontinuidade permeia o ciberespaço. Nessa perspectiva, a linguagem híbrida e o discurso híbrido rompem com a exclusividade da linguagem verbal, cedendo espaço para linguagens descontínuas, fluídas, sonoras, imagéticas.

A partir da análise da primeira atividade pedagógica proposta para os discentes, concluímos que eles compreenderam o sentido geral do conceito de letramentos digitais: conseguiram identificar suas características e delimitaram o espaço de atuação desse conceito. Contudo, há que se pontuar que nesse primeiro momento o objetivo era aproximar os estudantes do universo semântico dos letramentos digitais e fazê-los tomar conhecimento da temática por meio de vídeos e da pesquisa na *web*. A proposta não era desenvolver os letramentos digitais, pois, como já pontuamos em outro momento da pesquisa, os letramentos digitais não se caracterizam pela simples transposição de um formato analógico para outro digital. Eles são letramentos complexos, que mobilizam redes diversificadas (digitais, conhecimentos prévios, valores, mentalidades), contextos e situações específicas que, cada qual a seu modo, modifica e é modificado a partir da *apropriação* que os sujeitos fazem deles.

A seguir, passamos a analisar o segundo momento da primeira parte da pesquisa: a produção de pequenos vídeos⁴⁵ feita pelos alunos, mostrando como, na prática, eles mobilizam os letramentos digitais.

Somando as produções das três turmas, temos 25 vídeos, totalizando, mais ou menos, 47 minutos de gravações.

Importante salientarmos que, nessa atividade, os grupos não tiveram nenhum tipo de auxílio técnico do professor pesquisador. A ajuda aos grupos limitou-se a

⁴⁵Disponível em: <https://bityli.com/lovzs>

passar orientações gerais (“produza pequenos vídeos mostrando como usar os letramentos digitais na prática”), sugerir aplicativos e motivá-los. Toda a produção, formatação, edição e escolha dos assuntos a serem mobilizados nos vídeos foi fruto da iniciativa dos estudantes.

Para facilitar a leitura e a compreensão da totalidade dos vídeos, fizemos uma compilação dos tópicos mais importantes no quadro abaixo. Nele identificamos os grupos por números, a definição dos letramentos e os procedimentos adotados para mobilizá-los. Para acessar a compilação, acesse o QR code.

QUADRO 3: PRODUZINDO VÍDEOS SOBRES OS LETRAMENTOS DIGITAIS:



Fonte: produção da pesquisa.

Na primeira atividade que consistiu em pesquisar e registrar no caderno de campo os entendimentos dos alunos sobre os letramentos digitais, ficou claro que não sofreu alteração o lugar que os estudantes ocupam: eles continuaram na posição passiva de receptores de informações e conteúdos e reprodutores destes. Aqui, claramente havia uma hierarquia com apenas um sentido, a verticalidade, típica da cultura impressa: o professor emite uma ordem, um enunciado, um questionamento e os alunos respondem a esse chamamento. Por isso não houve espaço para as dinâmicas interativas, para o protagonismo autoral, para o aprendizado colaborativo, por exemplo, que são elementos fundamentais da cultura digital.

Já no segundo momento, quando os estudantes foram desafiados a produzir vídeos e a mobilizar as informações que ainda estavam soltas da atividade anterior, foi possível constatar, claramente, uma complexidade maior nos resultados dos trabalhos. Isso fica evidente quando prestamos atenção nos verbos que foram utilizados no relato dos vídeos: “selecionar”, “localizar”, “comparar”, “analisar”, “saber”, “fazer”, “interagir”, “saber estabelecer”, “pesquisar”, “reciclar”, “criar”, “buscar”, “interpretar”, “identificar”. Esses verbos indicam que os estudantes passaram a “mobilizar informações”, fazendo associações entre elas, estabelecendo conexões com seus interesses e com o seu mundo.

Com o objetivo de demonstrar como os letramentos digitais podem ser utilizados na cultura digital, os discentes propuseram inúmeras estratégias. Uma delas parece ter sido a mais frequente: o *método comparativo* entre sites. Na dúvida se uma informação é verdadeira ou não, quase que intuitivamente, os estudantes recorrem a uma diversidade de fontes digitais, pesquisam, fazem associações, estabelecem relações e chegam a uma conclusão. Esse procedimento foi bastante utilizado no letramento informacional.

A habilidade de manipular imagens, de associar imagens em textos e contextos, de saber localizá-la, saber sua origem e sua finalidade também foi demonstrada pelos estudantes. Cabe salientar que as imagens aqui são entendidas num sentido não restrito, ou seja, são imagens em diferentes formatos, por exemplo, os GIF (usado para animações) e o JPG (formato mais popular das câmeras digitais), mas também as clássicas BMP dos anos 1990 e os PDF atuais.

Embora, nesse aspecto, os procedimentos tenham se limitado às possibilidades de manipulação dessas imagens por meio de técnicas digitais (aplicativos para produzir memes, por exemplo), é importante observarmos que as imagens associadas a textos históricos foram mobilizadas mais como ilustração decorativa. Percebemos essa característica quando os estudantes se referem às imagens que são “boas”, ou “essas aqui são legais”. Isso decorre, possivelmente, porque as imagens históricas não estão presentes com frequência no cotidiano dos alunos e, quando estão, aparecem justamente como um elemento decorativo, que não precisa ser interpretado, decodificado ou criticado.

Em dois procedimentos os estudantes conseguiram associar o letramento foto visual com algo além da manipulação de imagens. No caso da ativista Greta

Gutenberg, que teve suas fotos distorcidas, os estudantes conseguiram identificar a intencionalidade política por trás dessa ação; em outro exemplo, uma pessoa modificou suas fotos para parecer mais magra, ação essa relacionada com o processo de não aceitação do corpo feminino.

Saber se orientar e se localizar no ciberespaço por meio da navegação é o objetivo do letramento hipertextual. A metáfora da navegação descreve como os usuários se movimentam de um ponto a outro, criando uma rede que pode levar a desorientação e, como consequência, a falta de motivação e desinteresse. Uma vez que os hipertextos podem ser infinitos, gerando enormes estruturas de informação, a orientação e a navegação podem se tornar um problema. Nas produções dos alunos os procedimentos adotados para evitar esse problema foram simples, mas funcionais: salvar as páginas navegadas e os links para acesso posterior. Mas também o hipertexto foi associado a não necessidade de ler um texto “do início ao fim”, de poder escolher por onde começar e quando terminar. Como procedimento, foi citado o exemplo da linha de tempo do *Facebook*, em que não é preciso olhar “tudo”, mas apenas as partes de interesse do usuário. O elemento interativo do hipertexto não foi esquecido e foi relacionado à possibilidade de “ir mais a fundo no texto”. Esse sentido é complexo, pois aqui o hipertexto foi compreendido como tendo diversas “camadas” que o leitor pode explorar.

A capacidade de criar materiais novos a partir da associação com outros já existentes é descrito como letramento de reprodução. Este letramento exige criatividade e inventividade dos agentes. Os grupos elencaram procedimentos objetivos e claros: ler e interpretar uma história; adaptar um livro em filme; criar a sua versão sobre um fato; criar memes a partir de vídeos; fazer montagens de textos históricos. Aqui o letramento foi relacionado intimamente com a faculdade de interpretar. Interpretar com intencionalidade, isto é, com sentido, visando produzir um material novo. A diversidade de procedimentos indica que esse letramento é capaz de movimentar a criatividade dos estudantes, incentivando-os a buscar novas estratégias para produzir materiais diversos.

Entre a proposta pedagógica da primeira parte da pesquisa (registros no caderno de campo) e a produção dos vídeos, é possível verificar algumas mudanças.

A primeira estava alicerçada no *script*⁴⁶ que podemos chamar, por falta de um termo melhor, de *tradicional* da escola⁴⁷. O professor transmite um tema, uma ordem, o aluno pesquisa, localiza o tema e depois o transcreve “nas suas palavras”. O conhecimento nesta concepção é algo pronto e acabado que precisa ser buscado em algum lugar: livros, revistas, manuais, sites, vídeos etc.

No momento em que foram instigados a produzir vídeos sobre os letramentos digitais, o espaço de atuação dos estudantes foi significativamente ampliado. Eles foram orientados a buscar exemplos do seu cotidiano mais imediato, dos seus gostos pessoais, enfim, do seu mundo para relacionar com os letramentos digitais. Eles se conectaram a seus modos de sentir, agir, aos seus afetos e os representaram por meio dos letramentos digitais. Isso ficou evidente nos procedimentos que os grupos utilizaram, em que os temas mobilizados tinham relação direta com a dimensão afetiva dos estudantes. Essa característica, sem dúvida, tornou a atividade mais prazerosa e, por conseguinte, mais atrativa de ser realizada. Além disso, na produção dos vídeos outros *scripts* foram trazidos à cena pelos discentes. Nesse caso, aquele *script* tradicional estabelecido pela escola, mas não exclusivamente por ela, (professor/emissor/criador, aluno/receptor/reprodutor, avaliação dos resultados) não fazia muito sentido. Os *scripts* dos estudantes na produção dos vídeos se relacionaram a uma concepção de tempo e espaço híbridos, nos quais um e outro se misturam e os seus limites são flexíveis; o aprendizado não estava vinculado a voz única do professor, mas sim a *polifonia* das vozes da *web*; o trabalho colaborativo e a interatividade. Todos esses elementos deslocaram a posição dos estudantes de receptores para a de *produtores autorais* de conhecimento. Em suma: os estudantes não se resumiram a contar o que estava na *web* nas suas palavras; eles buscaram no digital aquilo que importava e fazia a diferença para eles.

Os resultados da análise dos vídeos que os discentes produziram foram satisfatórios. Sobretudo porque conseguimos observar os letramentos digitais sendo mobilizados, não de modo isolado, mas em rede, imbricados uns com os outros, indo ao encontro da conceituação proposta no capítulo anterior.

⁴⁶ Usamos o termo *script* no sentido de roteiro: uma série de instruções a serem seguidas por determinados atores.

⁴⁷ Somente por falta de um termo melhor usamos a expressão tradicional. Contudo, deixamos claro que aqui ele não tem um sentido pejorativo, como sendo “atrasado”, “retrógrado”.

Na passagem desta atividade para a seguinte e última (a produção de narrativas históricas digitais dos estudantes), uma dose de angústia e aflição nos acometeu. Não estávamos seguros em dar esse passo, pois a atividade anterior revelou inúmeras “lacunas” que precisavam ser repensadas, refletidas e lapidadas. Por exemplo, percebemos que o letramento informacional e foto-visual foram assimilados de modo satisfatório, mas ainda com pouca criticidade levando em conta que tínhamos como objetivo relacionar esses letramentos com o próximo, o letramento histórico-digital. No letramento foto-visual, percebemos que um desafio para os estudantes seria desnaturalizar as imagens que povoam a *web*, mostrar como são produzidas, fazer perguntas sobre quem as produziu e quais as relações dos produtores com questões sociais, políticas e econômicas. No letramento informacional, seria oportuno aprofundar a dicotomia apresentada pelos grupos entre o que é “verdadeiro” e o que é “falso”, entre “realidade” e “ficção” e como essas categorias também são construções mentais.

Já no letramento hipertextual, além do entendimento de saber se localizar/orientar no ciberespaço, seria interessante que os alunos também relacionassem a parte com o todo, os nós e links com a estrutura da rede que lhe confere sentido. Levando em consideração o modo como o conhecimento é disposto nas culturas digitais, por meio da hipertextualidade, consideramos que saber relacionar a parte com o todo é um verdadeiro desafio, pois se relaciona com o que Rodrigues (2018) chama de “fragmentação da atenção” dos usuários das mídias digitais. Segundo esse autor, nas interações com as TDIC ocorre a fragmentação da atenção dos usuários em 5 diferentes níveis: na materialidade, na busca por informação por meio do motor de busca mais utilizado (Google), busca por palavras ou expressões dentro do texto do site ou mídia escolhido, a hipertextualidade e a desterritorialização do texto nas mídias digitais (RODRIGUES, p. 147-149). Todos esses fatores conduzem a atenção dos usuários das TDIC para a perda da noção do todo. Como afirma Rodrigues

O mecanismo que melhor sintetiza esta dimensão é o funcionamento das notificações (sonoras ou ícones na tela) de recebimento de novas mensagens ou interações de toda ordem, fazendo com que as atividades sejam cada vez menos lineares em razão de tantas demandas e estímulos (RODRIGUES, 2018, p. 147-148).

5.1 – Produzindo conhecimento histórico escolar *com/nas/pelas* mídias digitais.

Esse foi o momento mais complexo da pesquisa. Era o mês de agosto de 2020 e os estudantes estavam realizando atividades remotas de todas as disciplinas. As dúvidas não apenas sobre a nossa pesquisa, mas sobre as demais disciplinas do currículo, sobre o retorno às aulas presenciais, os problemas familiares, o acesso à internet, os problemas emocionais, a insegurança alimentar de alguns que passavam por necessidades básicas. Tudo pesava sobre os estudantes.

A organização do tempo passou a ser determinante: tínhamos que otimizar as atividades para não perder mais alunos no decorrer da pesquisa. A essa altura, do total de 100 alunos das três turmas, tínhamos, no máximo, 1/5 participando e realizando as etapas da pesquisa.

O planejamento inicial contava com uma “parada” após a produção dos vídeos sobre os letramentos digitais. A ideia era dar um retorno sobre as produções, apontando aqueles aspectos que poderiam ser aperfeiçoados pelos estudantes, como os mencionados acima e, por fim, os discentes voltariam a campo para produzir novos vídeos. Mas, conversando com a supervisão escolar, levando em consideração o contexto emocional dos estudantes e sua sobrecarga cognitiva e psicológica, resolvemos não ir adiante nessa proposta. Ao fim, decidimos partir para a produção das narrativas históricas digitais.

O objetivo principal dessa fase da pesquisa foi o desenvolvimento do letramento histórico-digital a partir da produção de narrativas históricas digitais por parte dos *prossumidores* da pesquisa. A intenção era que os estudantes pudessem, com base no conhecimento adquirido nas etapas anteriores, produzir narrativas históricas digitais com intencionalidade, dotadas de sentido histórico.

Partimos de uma questão problema que serviu para motivar os grupos: “Qual o sentido desse assunto para mim?”, “O que esse tema tem a ver com o mundo de hoje?”. Ao apresentarmos tal questão, orientamos os grupos no sentido de refletirem sobre algumas características dos letramentos digitais que eles pesquisaram e como seria possível incluí-los nas suas narrativas.

Ressaltamos, especificamente, o letramento informacional (arte do ceticismo em relação às informações que circulam nas redes), o foto-visual (arte de relacionar imagens com textos/contextos) e o de reprodução (produzir com criatividade a partir de materiais já existentes).

Enviamos áudios nos grupos de *WhatsApp* explicando em linhas gerais o que seria o letramento histórico-digital. O aspecto central destacado foi a capacidade de criar uma narrativa com sentido histórico, isto é, uma narrativa relacionando o passado-presente-futuro.

Muitas dúvidas surgiram, tais como: “é pra fazer um resumo”, “sor é pra escolher um assunto e fazer um relato?”, “pode ser nas nossas palavras?”, “tem que contar tudo o que aconteceu sobre o assunto?” etc.

Como especificamos na metodologia, realizamos um passo a passo para ajudar os alunos a iniciarem suas narrativas. Explicamos que o trabalho deveria partir de uma escolha, um recorte temático e temporal. Tema escolhido, agora seria o momento de fazer uma reflexão e tentar responder à questão inicialmente proposta como motivação: “qual o sentido desse assunto para mim?”. Aqui a intencionalidade dos grupos serviu para filtrar os interesses e direcionar as escolhas de acordo com as suas afinidades cognitivas, culturais e afetivas.

Após a definição do recorte temático e temporal, era o momento de estabelecer objetivos para a história, utilizando de preferência de verbos que indicam uma ação a ser realizada. Por fim, a orientação foi para que os estudantes se colocassem na posição de autor das suas histórias. Isso foi ressaltado ao longo de todo o processo: os estudantes deveriam criar as suas narrativas como *protagonistas/produtores* de conhecimento e não meramente como espectadores consumidores de informações.

Passamos, então, às narrativas históricas digitais. Como fizemos com a produção dos vídeos sobre os letramentos digitais, para facilitar a leitura e a compreensão das narrativas, tendo uma visão do todo, apresentamos, em forma de quadro, um resumo com os aspectos centrais das histórias de acordo com os objetivos da pesquisa.

O quadro apresenta os seguintes tópicos: grupo, temática escolhida, problema apresentado, objetivos da história, uso de fontes, relação passado-presente-futuro.

QUADRO 4: PRODUZINDO NARRATIVAS HISTÓRICAS DIGITAIS:



Fonte: produção da pesquisa.

A narrativa histórica⁴⁸ do grupo 1 foi produzida no Word e seguiu as orientações gerais que foram enviadas pelo professor. Observamos que na relação entre passado-presente foi apresentado o argumento do reconhecimento por parte dos homens da importância do trabalho feminino durante a guerra. Revelando uma postura que hoje poderíamos chamar claramente de machista e sexista, o grupo, contudo, diferenciou que essa era a visão “daquela” época (necessidade de aprovação masculina para legitimar papéis femininos na sociedade), sendo que atualmente as mulheres adquiriram direitos políticos e já percebemos isso como “natural”. As fontes trazidas na narrativa ocuparam um papel secundário, nitidamente como ilustração da história⁴⁹.

O grupo 2 escolheu como temática a gripe espanhola. A história foi produzida no *Wattpad*⁵⁰ e teve como título “*A tentativa falha*”⁵¹. Embora o assunto apresente uma relação bastante íntima com o tempo presente, os estudantes não conseguiram estabelecer explicitamente uma relação entre passado-presente. No entanto, podemos inferir que essa relação está presente na narrativa histórica, inclusive no sentido que o texto vai adquirindo com o desenrolar da história. A personagem principal, Emma, enfermeira que acaba se contaminando com a gripe, apresenta um

⁴⁸ O grupo seguiu o roteiro apresentado pelo professor pesquisador como sugestão.

⁴⁹ Ver narrativa número 1 em: <https://bitly.com/LudfC>. Todas as marcações em vermelho foram acrescentadas pelo professor pesquisador.

⁵⁰ Aplicativo gratuito bastante conhecido dos jovens que produzem e compartilham histórias online. Muito simples de usar, podendo ser utilizado pelo celular, site ou PC. Pelo *Wattpad* é possível aos usuários seguirem seus escritores prediletos, ler e escrever histórias, poemas, artigos. Também é possível ter acesso a livros que são disponibilizados pelos usuários com cadastro no site. Na prática, esse aplicativo funciona como uma rede social que aglutina jovens que gostam de leitura. A maioria dos trabalhos foi produzido por meio desse aplicativo.

⁵¹ Ver narrativa 4 em: <https://bitly.com/LudfC>. Todas as marcações em vermelho foram acrescentadas pelo professor pesquisador.

estado de resignação e impotência diante da doença, aceitando o destino inevitável com certa tranquilidade. Podemos relacionar esse sentimento de impotência diante da doença com as vivências dos estudantes durante a pandemia da COVID-19. Muitos relatos de desânimo e falta de sentido foram enviados ao professor pesquisador. Inclusive um membro do grupo 2 registrou no caderno de campo suas angústias e o medo de não “estar viva no ano que vem”⁵². As fontes foram utilizadas como ilustração e ornamentação deste trabalho.

Uma narrativa sobre o holocausto⁵³ foi a produção do grupo 3. Este trabalho mobilizou uma série de fontes e materiais, no que podemos chamar de uma “história hipertextual”. Utilizaram imagens para ilustrar o holocausto, mas também como “evidências históricas” de que o holocausto realmente aconteceu. A relação com o presente foi demonstrada com a atuação dos grupos neonazistas na sociedade atual. Apresentaram gráficos mostrando o crescimento destes grupos nos últimos anos e expuseram inúmeras publicações de autores antissemitas que tentam desqualificar o holocausto como uma mentira. O diário de Anne Frank também serviu de fonte e argumento para fundamentar o trabalho. Outros documentos de época também foram apresentados, como relatórios dos campos de concentração mostrando o número de judeus cremados.

Ao final, o grupo apresenta sua opinião sobre o tema pesquisado. Para eles *“Querida mesmo que o holocausto não tivesse existido, que fosse apagado da história! Mas essa não é e não foi a realidade, negar isso seria muita ignorância”*, e continuam *“Em uma das fontes, o nazismo era fantasiado e tudo bem minimizado, isso não pode acontecer!”*, *“A única maneira de barrar esse movimento é o estudo, as pessoas devem estudar e procurar fontes e provas históricas de qualquer coisa antes de afirmar com tanta certeza de algo. As pessoas devem ter repulsa desse movimento, todas!”*. A narrativa histórica aqui foi mobilizada como um conhecimento poderoso de contestação e crítica, tanto do passado quanto do presente. Embora apresente pequenas contradições ao longo do texto, como quando afirmam que *“não devemos proibir que tais movimentos existam, pois todos tem liberdade de expressão”*, ficou claro que a narrativa histórica digital cumpriu sua intencionalidade principal:

⁵² Ver os relatos dos estudantes no subcapítulo 5.4.

⁵³ Ver narrativa 3 disponível em: <https://bitly.com/LudfC>. Todas as marcações em vermelho foram acrescentadas pelo professor pesquisador.

demonstrar que o holocausto existiu e, mais ainda, mostrar a permanência de pensamentos e ideias nazistas no presente.

A próxima narrativa histórica digital abordou a discriminação racial nos Estados Unidos no século XX⁵⁴. Como problema, o grupo escolheu *“O que foi a segregação racial nos EUA e qual a relação com o racismo?”* e o objetivo foi *“Compreender a importância dos movimentos de resistência ao racismo nos EUA”*. Este grupo ficou muito indeciso sobre qual tema escolher. Passaram por várias temáticas e parece que se decidiram depois que leram o Mural da Reflexão no *Classroom*. Produziram sua narrativa no *Wattpad*.

Apresentando várias imagens sobre o período da segregação racial nos Estados Unidos, o grupo foi construindo sua história a partir dessas fontes. Aqui, as fontes parecem que conduziram a história, ainda que o sentido do uso como ilustração tenha dominado a narrativa. Se posicionaram explicitamente defendendo o uso da palavra “negro” por causa do “peso que ela traz”. A história de protesto da personagem Rosa Parks foi contada para servir de inspiração, pois *“nos faz querer ser mais fortes e ter uma voz ativa contra toda desigualdade que há no mundo”*. Os estudantes também relacionaram o assunto com uma discussão sobre racismo ocorrida na última edição do BBB, fazendo a ponte entre passado-presente.

Uma história inusitada de amor entre um alemão “nazista” e uma judia foi o tema da narrativa digital do grupo 5. Com o título *“Livres para Amar⁵⁵”*, a narrativa se propõe a *“A história que contaremos a seguir é inspirada em fatos reais. Após fazermos longa pesquisa sobre o assunto escolhido para o trabalho, achamos o caso de um soldado nazista chamado Franz Wunsch e uma judia chamada Helena Citrónová. Ele a ajudou a escapar do campo de concentração. E então nós resolvemos recriar este fato em forma de ficção”*. Claramente o grupo indica que fez “longa pesquisa” e que o objetivo era “recriar” esta história em forma de ficção. A mistura entre história e ficção fica nítido desde a primeira frase da narrativa: *“Era tarde da noite de uma sexta-feira, dia 6 de março de 1942”*. A história conta a trajetória de fuga das irmãs judias Mia Ammer e Sophie, até serem capturadas e levadas para o campo de concentração de Auschwitz, na Polônia. Após perder a mãe e a irmã no

⁵⁴ Ver narrativa 2 disponível em: <https://bitly.com/LudfC>. Todas as marcações em vermelho foram acrescentadas pelo professor pesquisador.

⁵⁵ Ver narrativa 5 em: <https://bitly.com/LudfC>. Todas as marcações em vermelho foram acrescentadas pelo professor pesquisador.

campo, o contexto de desesperança vivido por Mia Ammer é atenuado com um amor inesperado entre ela e um dos guardas nazistas, Saymon Weber. Saymon na realidade era judeu, mas conseguiu esconder o seu passado e passou a colaborar com os nazistas para sobreviver.

A narrativa histórica apresentada pelos estudantes é uma história de esperança e de luta a despeito dos horrores do nazismo praticados nos campos de concentração. É uma narrativa que, singelamente, abre espaço para o acaso na história, mostrando que o presente guarda espaços, brechas e possibilidades não exploradas. É uma história que insiste que, apesar de todo o mal do homem, ainda temos pelo que continuar lutando. A relação com o presente foi estabelecida afirmando que *“O tema que escolhemos tem extrema relevância social até os dias de hoje. Infelizmente ainda há pessoas preconceituosas, que se julgam melhores que as outras por questões físicas ou culturais”*. Concluem com uma mensagem de esperança: *“O amor e a empatia são elemento base para uma existência saudável e feliz. E o ato de ajudar o próximo pode mudar o mundo, ou a vida de alguém”*.

Essa narrativa histórica digital dos estudantes apresentou uma perspectiva da história complexa. Abrir espaço para o acaso na história é compreender que aquilo que aconteceu de uma determinada forma poderia ter sido diferente; trazer o acaso para a história é desconfiar de histórias com finais pré-determinados, é compreender que a história não tem um sentido único inevitável. De certo modo, os discentes compreenderam que é possível escrever outros enredos para as suas histórias, apesar das condições adversas do presente.

O próximo grupo escolheu como tema o nazismo⁵⁶. Seu objetivo foi *“Mostrar como eram/foram tratados os judeus durante o nazismo”*. Este grupo mobilizou várias fontes no seu trabalho: imagens, desenhos ilustrativos do funcionamento das câmaras de gás, filmes sobre o assunto e reportagens. A opinião sobre o nazismo é apresentada no início da narrativa como algo “horroroso”, e com o desejo que as pessoas *“parem de pensar assim”*. Aqui a expectativa em relação ao futuro é relacionada com o gesto humanitário do empresário alemão Oscar Schindler, que salvou milhares de judeus durante a guerra. O contexto da época foi retomado para explicar o surgimento do nazismo e durante a narrativa *links* foram inseridos

⁵⁶ Ver narrativa número 6 em: <https://bityli.com/LudfC>. Todas as marcações em vermelho foram acrescentadas pelo professor pesquisador.

direcionando para vídeos no *Youtube* que explicam mais sobre a temática. A relação com o presente foi mantida com uma pergunta reflexiva: *“O nazismo continua nos dias atuais?”*. Os neonazistas são apresentados como seguidores dos ideais do nazismo de Hitler e outra organização racista também é apresentada como tendo atuação no presente, a Ku Klux Klan. Reforçando o elo de continuidade do passado com o presente, o grupo anexou duas reportagens que informam a presença dos neonazistas em manifestações e protestos em países europeus. O trabalho foi produzido no Word.

O grupo 8 escolheu como assunto a discriminação racial no Brasil⁵⁷. O objetivo desse trabalho foi *“Refletir sobre a discriminação racial nos tempos atuais e antigos”* e o trabalho foi produzido no Word. A narrativa digital apresenta a trágica história do assassinato da menina Ágatha Felix, no Rio de Janeiro, por policiais da Polícia Militar. Ágatha, então com 8 anos de idade, foi baleada pelas costas enquanto estava no banco traseiro do automóvel do tio. O tiro, segundo testemunhas, foi disparado por policiais em serviço. Para o grupo, esse caso não foi *“mais um caso”*, *“não foi sem querer”*, e sim mais um caso de racismo. Os protestos contra a morte de Ágatha e contra as versões dos policiais de que apenas teriam revidado outros disparos contra eles também é apresentado como uma *“guerra de versões”*. O grupo utilizou imagens para ilustrar a sua história das pessoas protestando e de cartazes. Um deles dizia *“Estão matando as Agáthas antes que virem Marielles”*. Ao fim o grupo deixa uma reflexão: *“E Racismo é Crime! Não devemos julgar uns aos outros porque atualmente onde impera o Modernismo ainda existem crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças? Por que ainda existem pessoas que se acham melhor do que outras por causa da cor?”*.

A última história digital escolheu como assunto a trajetória de vida de um jovem negro⁵⁸. O título da história é bastante significativo *“Minha trajetória Negra”* e foi produzido no *Wattpad*. Este grupo estava (na realidade uma aluna) determinado a fazer uma história sobre a gripe espanhola. Até o momento da produção dos vídeos sobre os letramentos digitais esse era o propósito. Mas percebemos que a intenção foi mudando de uma semana para outra. Após ler o Mural da Reflexão que abordava

⁵⁷ Não conseguimos pegar a assinatura do termo de consentimento desse grupo. Por isso, optamos por fazer a análise apenas, sem disponibilizar o material.

⁵⁸ Ver narrativa número 7 em: <https://bitly.com/LudfC>. Todas as marcações em vermelho foram acrescentadas pelo professor pesquisador.

o racismo nos Estados Unidos e no Brasil, a decisão foi tomada: a narrativa histórica digital seria sobre a vida de um jovem estudante negro. Uma história com indícios autobiográficos e que, sem dúvida, representa a trajetória de muitos estudantes Brasil afora.

A narrativa começa com o vídeo de uma menina de 9 anos, chamada Zianna Oliphant, que discursou no ano de 2016 na cidade de Charlotte, nos Estados Unidos, fazendo um relato emocionante sobre mais uma morte de um homem negro por policiais. Após, apresenta a personagem da história: Jordan Oliveira dos Santos, de 18 anos, morador de Alagoas. Jordan sonha em ser advogado e criar uma ONG para pessoas negras de baixa renda e *“tirar os que estão nas drogas das ruas”*. Jordan cresceu ouvindo “palavras pejorativas”, mas sua família contava histórias dos seus antepassados e Jordan se orgulhava delas. Esse personagem é descrito como um jovem que não esconde a cor da sua pele, ao contrário, ele tem orgulho dela e de sua história. A escrita da narrativa se desenrola com a mescla de texto e desenhos: um deles, uma charge, representa o menino Jordan pensativo, vestido como estudante e, na mesma imagem, um homem branco usando uma trena para medir seu tamanho e o imaginando como um presidiário. Martin Luther King Jr. entra na vida de Jordan como uma inspiração e a sua frase “Eu tenho um sonho” resume “a sua vida”. A relação passado-presente aparece em toda a história, como no trecho em que afirma *“Muitos brancos talvez não saibam, mas antigamente nós éramos proibidos de andar em praças ou entrar em restaurantes e dividir os mesmos banheiros que os brancos, tudo isso era dividido era um banheiro para negros e outro para brancos, um bebedouro de brancos e outro para negros”*. Propõe uma reflexão: se não fossem os protestos dos negros, será que tudo continuaria igual?

A narrativa prossegue apresentando histórias de homens e mulheres negros que lutaram no passado por direitos, liberdades, justiça e igualdade. Geralmente, era a mãe ou a avó de Jordan quem contava essas histórias. Martin Luther King Jr., Rosa Parks, Mahalia Jackson, Panteras Negras, Marielle Franco, todos são exemplos que motivam Jordan a seguir em frente. A estudante apresenta imagens para ilustrar sua história e mistura ficção com realidade, usando exemplos vividos por ela com aqueles vividos por Jordan. A narrativa prossegue, mostrando momentos de Jordan entrando na faculdade, se formando, passando no concurso para delegado e trabalhando na nova profissão. E engana-se quem pensa que Jordan quis ser delegado para realizar

um sonho pessoal, apenas. Ser delegado era a forma escolhida para ele combater as injustiças sociais contra os negros e pobres. Jordan adota uma criança de rua e consegue abrir a sua sonhada ONG para ajudar crianças em situação de vulnerabilidade social.

A história de Jordan é uma história de autoafirmação, de empoderamento dos negros na sociedade. É uma narrativa profundamente conectada, em todos os sentidos que esse termo pode adquirir, com o nosso tempo e as suas desigualdades: econômicas, sociais, políticas, de raça, gênero. A história de Jordan, como a narrativa sobre o amor entre um alemão “nazista” e uma judia, também insiste que não existe um sentido único da história. O passado nessa narrativa histórica digital é também fonte de empoderamento e de orgulho: ele traz histórias de lutas e protestos, de sofrimento, mas também de vitórias e conquistas.

Enquanto nas produções sobre os letramentos digitais as temáticas escolhidas versavam sobre o universo dos estudantes, apontando para a predominância de assuntos relacionados ao tempo presente, no letramento histórico-digital os discentes mobilizaram temas históricos. Contudo, o fizeram, e isso ficou evidente na escolha dos assuntos, a partir das preocupações com problemas sociais da sua época: das 8 narrativas, 3 abordaram o racismo e outras 3 o nazismo, direta ou indiretamente. Lembrando que esses foram temas sugeridos pelo professor, mas os alunos ficaram livres para escolherem entre eles ou qualquer outro assunto, o que demonstrou uma certa sintonia com questões sociais e políticas importantes do presente.

Com exceção de uma narrativa histórica (grupo 2), todos os demais identificaram explicitamente uma relação entre passado-presente, mostrando que o passado não é um tempo morto e acabado e que ele mantém uma relação tensa com o presente.

Essa tensão pode ser vista no sentido que a história adquiriu nas narrativas analisadas. A história assume inúmeras funções e em todas elas a *produção de sentido* foi o viés mais fundamental. Os estudantes viram a história como: uma forma de não esquecer das lutas e conquistas do passado; um modo de refletirmos sobre os dramas e angústias do presente, diante de um futuro incerto e sombrio; como denúncia das injustiças sociais e políticas da nossa época; como esperança e abertura para o novo, o inesperado e o diferente; como expectativa de um futuro diferente do presente, melhor e mais justo.

E como os letramentos digitais estavam presentes nas narrativas dos estudantes? Eles apareceram de formas e intensidades distintas, mas ficou nítido que foram mobilizados. O letramento de reprodução, que versa sobre a capacidade de criar histórias a partir de outros materiais dispersos na internet, foi o letramento mais acentuado em todas as narrativas. Esse letramento está associado de modo íntimo com o protagonismo autoral nos trabalhos apresentados, com o desejo de “recriar” e “recontar” a história.

Outra característica das narrativas foi a forma como se apropriaram do letramento informacional no ciberespaço. Esse letramento relacionado à narrativa histórica parece que foi utilizado no sentido de “provar que o fato realmente existiu”. Uma série de fontes e materiais foram utilizados para enriquecer, complementar ou fundamentar melhor as histórias: gráficos, imagens históricas, charges, fotos de personagens fictícios ou não, vídeos, filmes, livros, relatórios. Como mencionado anteriormente, teríamos que dispor de mais tempo para aprofundar com os estudantes outras noções importantes sobre o letramento informacional, como “real”, “verdadeiro”, “representação”, “falso”, “ficção” e relacioná-las com o conhecimento histórico.

Ao mesmo tempo, consideramos que o letramento informacional (arte de duvidar das informações que circulam na internet, sabe localizar, contextualizar) associado a produção do conhecimento histórico precisa levar em consideração características específicas desse saber: identificar quando e em quais contextos históricos foram produzidos os documentos, qual foi a finalidade da sua produção, entre outros questionamentos que fazem parte da crítica histórica. No entanto, isso demandaria outra metodologia, com outros propósitos que esta pesquisa não conseguiria abarcar por conta das condições que já foram expostas⁵⁹.

Um efeito positivo do desenvolvimento do letramento informacional e do letramento de reprodução foi que eles conduziram os alunos a uma pesquisa mais intensa. Melhor dizendo: o letramento informacional (arte de duvidar as informações da *web*) e o de reprodução (criar uma história criativa a partir de outros materiais

⁵⁹ Pensamos, como exemplo inspirador de metodologia neste sentido, o trabalho de Keila Grinberg e Anita Almeida, “Detetives do passado no mundo do futuro: divulgação científica, ensino de História e internet” (2012). As autoras propuseram uma metodologia em que as fontes não fossem usadas “apenas como ilustração, ou que não fosse incentivado a analisar as fontes somente depois de já ter lido sobre aquele assunto, como um complemento do aprendizado, mas, ao contrário, que as fontes fossem indispensáveis para a elaboração da atividade”.

existentes) fizeram com que os estudantes tivessem que ir “além” de simplesmente transcrever em suas palavras as informações que já estavam dispersas pelo ciberespaço. Eles tiveram que pesquisar, organizar, fazer escolhas e transformar informações em conhecimento. Esse ponto é crucial ao nosso, pois, como defende Ferreira (1999),

Para construirmos mudanças deveremos produzir um ensino que procure desenvolver a produção do conhecimento vinculando o ensino e a pesquisa, oportunizando aos sujeitos do processo uma postura que leve sempre ao questionamento, à coleta de dados bem como à permanente reflexão (FERREIRA, 1999, p. 145).

Outro elemento marcante de todas as narrativas históricas foi a utilização, em maior ou menor grau, dos recursos da linguagem hipertextual da *web*. No meio digital as possibilidades de exploração do conteúdo são intensificadas, uma vez que é possível a combinação de inúmeras linguagens, lineares ou descontínuas, como imagens, vídeos, tabelas, gráficos, músicas, textos etc. Isso provoca mudanças na “estética da narrativa histórica”. Como afirma RODRIGUES (2018),

A tela permite a construção de uma escrita que combina simultaneamente os recursos textuais alfabéticos, a imagem, o vídeo e o áudio. Na narrativa digital, o lugar do sujeito leitor é reposicionado, pois a dinâmica da leitura está mais centrada na sua iniciativa, na medida em que é menos linear e mais interativa (RODRIGUES, 2018, p. 158).

Com essas possibilidades oferecidas pelas mídias digitais, a leitura se torna mais interativa, pois o foco da leitura pode ser deslocado para outros elementos textuais/hipertextuais, como um vídeo, um áudio, uma música, um link que leva a um filme. Essa foi uma estratégia bastante utilizada nas narrativas históricas digitais dos alunos, revelando, talvez, que eles preferem uma “história interativa”, mais próxima da “ação” do que da “representação”.

A forma como os elementos hipertextuais (links, imagens, referências a sites, livros, filmes) foram mobilizados também indica a intenção de estabelecer um “efeito de verdade” nas narrativas. Como se a quantidade de referências apresentadas fosse capaz de produzir esse “efeito de verdade”⁶⁰. Mas, além disso, o essencial é que os

⁶⁰ Ver, por exemplo, a narrativa sobre o Holocausto.

alunos associaram a narrativa histórica como um tipo de conhecimento que precisa ser comprovado, verificado, portanto, não é um conhecimento auto evidente por si só.

Relacionado com o letramento hipertextual, encontramos o letramento de reprodução. Esse letramento remete àquelas habilidades necessárias para a criação de conhecimento com criatividade, utilizando-se de materiais que já existem nas culturas digitais. Nesse aspecto, ressaltamos a grande variedade de materiais utilizados pelos estudantes - imagens, vídeos, gráficos, tabelas, documentos, textos, livros - que, por um lado, oferecem a possibilidade de tornar a narrativa histórica mais rica e complexa. Por outro lado, percebemos a dificuldade dos estudantes em articularem esses materiais numa narrativa mais "orgânica", encadeadas entre si. Essa dificuldade, acreditamos, decorre da linguagem hipertextual, que é a forma como o conhecimento está disposto no ciberespaço, de modo descontínuo, não linear e que, por vezes, para os alunos, pode parecer "caótico". Assim, pensamos que o letramento de reprodução, para solucionar esses e outros desafios da produção de conhecimento nas culturas digitais, precisaria levar em consideração uma reflexão mais demorada em relação aos suportes que conduzem a informação e o conhecimento. Dito de outro modo: a diversidade de suportes nas culturas digitais cria a necessidade de pensarmos em novos métodos e novas formas de compreendermos a produção de sentido por esses meios, pois cada um deles apresenta modos e formas distintas de tratar a informação e não são neutros. Como afirma Burdick "transformações na materialidade da informação e nas tecnologias de mídias comunicacionais nos permitem perceber que os meios não são neutros, mas parte do processo de criação de significados" (2012 *apud* Rodrigues 2018, p. 146).

Outros procedimentos foram utilizados, em menor número, para produzir o que podemos chamar de "efeito de sentido" histórico. Na narrativa histórica digital do grupo 5, com o título *Livres para Amar*, observamos um efeito estético na narrativa histórica: a utilização de um formato de papel envelhecido em que o texto é escrito, como querendo levar o leitor para o tempo em que ocorreram os fatos. Esse efeito estético sobre a escrita histórica é uma das possibilidades oferecidas pela linguagem hipertextual das mídias digitais.

Um grande desafio que observamos nas narrativas históricas digitais é problematizar a noção de tempo histórico linear dos estudantes. Sem dúvida essa visão está ligada a uma concepção da história ainda evolucionista, ainda linear e

progressiva que, inevitavelmente, desconsidera intencionalmente os múltiplos contextos e os diversos sujeitos da história, apresentando uma narrativa única e inevitável. Observamos que a relação estabelecida pelos estudantes entre passado-presente foi marcada por um viés de continuidade e não de rupturas ou descontinuidades. Essa relação pode estar associada, como mencionamos acima, às aulas de história que ainda carregam uma visão linear, progressiva e cumulativa do tempo histórico, como se ele fosse uma “flecha” que se movimenta num único sentido. Outras relações são possíveis de serem estabelecidas entre passado-presente-futuro (rupturas/permanências, continuidades/descontinuidades, progresso/barbárie etc.) entretanto consideramos que devido a complexidade do contexto e das contingências seria inviável problematizarmos essas possibilidades na presente pesquisa. Futuramente almejamos problematizar essas possibilidades em outras investigações, com mais acuidade e tempo.

Por fim, não podemos deixar de trazer para a discussão uma observação sobre a produção dos vídeos dos letramentos digitais e as narrativas históricas digitais. Tanto naquelas como nesta, percebemos que alguns grupos demonstravam uma abordagem mais fluida em relação aos letramentos digitais. Dito de outro modo: alguns estudantes apresentavam habilidades mais sólidas em relação ao digital, enquanto outros tinham mais dificuldades e demonstravam mais insegurança⁶¹. Não encontramos habilidades digitais distribuídas de modo igual entre os estudantes, pelo contrário, identificamos uma distribuição irregular, com maior ou menor domínio das mídias digitais.

Na produção dos vídeos sobre os letramentos digitais, esse aspecto (distribuição irregular das habilidades digitais) apareceu, mas de modo tímido, talvez porque uma das características das mídias digitais nos últimos anos é apresentar uma interface⁶² bastante intuitiva, quase “transparente”. Sabemos, a partir de Scolari (2018), que as interfaces, como as linguagens, nunca são neutras, transparentes. Essa transparência das interfaces nada mais é do que um “efeito de sentido”,

⁶¹ Essa observação pode ser verificada logo no início da pesquisa, quando solicitamos aos estudantes que entrassem na sala de aula virtual, criada no *Classroom*. Nesse momento, os estudantes precisavam de uma conta criada no *Gmail* para poder acessar a sala. Embora seja um procedimento simples criar um e-mail, a maioria dos discentes ainda não possuía, não conhecia e não sabia a finalidade de ter uma “conta” de e-mail.

⁶² Em uma definição simples, interface é tudo aquilo que o usuário consegue visualizar na tela do smartphone ou outra mídia digital. É a interface que faz a “ligação” entre o usuário externo e o sistema operacional interno, entre o hardware e o software.

produzido por dispositivos e algoritmos. Contudo, as interfaces intuitivas contribuem para um aprendizado mais dinâmico no que diz respeito a usabilidade das mídias digitais.

Na produção das narrativas históricas digitais, identificamos com mais nitidez que não existe uma maneira apenas dos estudantes mobilizarem as tecnologias e que cada um as mobiliza de acordo com as suas necessidades sociais, culturais, educacionais e, assim, falar em “nativos digitais” é mais uma forma de esconder ou mascarar outras desigualdades da nossa cultura: as desigualdades digitais.

Não basta ter nascido na “era digital” (que também é a era das mídias, do impresso, do de massa, do popular, de elite, tudo junto convergindo/divergindo) para, naturalmente, dominar as tecnologias digitais da informação e comunicação de modo crítico e autônomo. Isso porque, de acordo com o grupo social, a faixa etária, o gênero, cada indivíduo se apropria das tecnologias de um modo específico, de acordo com a sua realidade. Assim, só como exemplos, podemos citar um estudante que sabe editar imagens em aplicativos, mas, ao mesmo tempo, não sabe enviar um e-mail; alguém que saiba criar e enviar um e-mail talvez não domine as técnicas de produção e edição de vídeos; alguém que saiba editar um vídeo e produzi-lo do início ao fim talvez não domine a linguagem formal para enviar um e-mail e assim por diante.

Expressões como “nativos digitais”⁶³ ou “*homo zappiens*”, ao nosso ver, denotam uma certa homogeneização cultural, que desconsidera as diversas formas de desigualdade que afetam nossas sociedades (desigualdades de acesso, produção e distribuição de conhecimento, desigualdade socioeconômica, desigualdade de gênero etc.) bem como parece não levar em consideração as diferentes formas de apropriações que esses jovens fazem das TDIC. Ter nascido na “era Google” e ter acesso às tecnologias digitais não garante que nossos jovens dominem as diversas linguagens agregadas nas mídias digitais e, além disso, que consigam superar os limites impostos pela cultura digital que, como qualquer cultura, possui espaços de liberdade como de constrangimentos⁶⁴. Como bem afirma SCOLARI (2018)

⁶³ Muitos esquecem que o próprio Marc Prensky, anos mais tarde, reviu o seu conceito e passou a falar em “habilidades” e “competências” e não mais em “nativos digitais”. Para saber mais, ver “Cultura escrita y textos en red”, de Chartier e Scolari, 2019.

⁶⁴ A essa altura, os leitores já devem ter percebido que não pactuamos com os mitos sobre a internet. Dois deles ainda persistem e precisam ser questionados: o ciberespaço como um espaço de liberdade plena e a internet como força capaz de promover a democratização do conhecimento. Acreditamos que ambos estão ligados aos primórdios da internet quando ela, de fato, teve essas características de liberdade e democratização do conhecimento como um dos seus motores.

“Obviamente há jovens que possuem diversas capacidades transmediáticas e outros, muito poucas. Ou seja, não existem nativos digitais, o que realmente existe é uma topografia bem variada e distribuída de forma bastante irregular na qual essas competências estão dispostas” (SCOLARI, p. 131). Essa topografia variada e irregular está diretamente relacionada com as condições materiais de existência dos indivíduos. Como afirma Rodrigues (2018),

No caso brasileiro, a desigualdade social e regional torna insustentável qualquer discussão que aborde os nativos digitais de forma homogênea ou como uma faixa etária monolítica. Há múltiplas clivagens neste segmento populacional (nascido na era digital) estruturadas por elementos como gênero, etnia, raça, classe social, capital cultural dos pais, local de moradia, e, relacionado a tudo isso, a qualidade do acesso à Internet e a capacidade de adquirir os dispositivos digitais (RODRIGUES, 2018, p. 152).

Por isso, conforme Schmidt (2002), já citada em outro momento da pesquisa, compreender as tecnologias digitais e os seus modos de apropriação como *processo* é uma forma de manter o senso crítico e evitarmos expressões homogeneizadoras que não levam em consideração os contextos socioculturais e a sua heterogeneidade.

5.2 – Uma visão holística sobre os letramentos históricos-digitais

O segundo mapa conceitual apresenta os conceitos-chave que relacionamos com o desenvolvimento do letramento histórico-digital. Nele, o conceito de narrativas históricas digitais foi inserido com destaque, pois se associa intimamente com o letramento histórico-digital. Dessa forma, narrativas históricas digitais podem se apropriar do letramento histórico-digital e este, por sua vez, pode produzir narrativas históricas digitais.

Contudo, se compararmos esse mapa com o primeiro sobre os letramentos digitais, veremos diferenças importantes. Isso ocorre porque os resultados da análise dos trabalhos dos alunos apontaram para a necessidade de fazermos adaptações em alguns conceitos. Essa adaptação foi fundamental porque percebemos que alguns letramentos digitais não dialogavam diretamente com o letramento histórico-digital. Assim, propomos dois novos letramentos, associados diretamente ao letramento histórico-digital: o *letramento narrativo* e o *letramento documental*.

O letramento narrativo diz respeito àquelas habilidades relacionadas à capacidade de produzir uma narrativa histórica com sentido histórico a partir de

técnicas digitais. O letramento documental, por sua vez, está associado à habilidade de saber identificar e analisar as fontes – tanto as que nasceram digitais como as que foram digitalizadas – na cultura digital. Nesse letramento o estudante precisa ser capaz de fazer perguntas para as fontes e contextualizá-las: onde foram produzidas? Quem as produziu? Quais as suas finalidades?

No letramento hipertextual observamos a necessidade de acrescentar a habilidade de saber relacionar a parte com o todo, buscando sentido na rede de nós que formam o ciberespaço. Por fim, no letramento foto-visual acrescentamos a habilidade de saber associar as imagens ao seu contexto de produção e à sua finalidade.

Por fim, o conceito de letramento socioemocional ocupa também um lugar de destaque no letramento histórico-digital, pois, como afirmamos acima, uma das suas finalidades é saber produzir conhecimento de modo colaborativo, característica fundamental da História Digital.

Esperamos que esses mapas possam gerar novas reflexões e novos questionamentos para os professores pesquisadores que se debruçam sobre o ensino de História e as culturas digitais. Eles não são “mapas taxativos”, ou seja, podem e devem ser apropriados, adaptados e transformados de acordo com as necessidades pedagógicas de cada realidade escolar.

Para acessar o mapa conceitual sobre os letramentos históricos-digitais, escaneie o QR Code abaixo:



5.3 – Que História Digital é essa?

Na reta final da pesquisa, próximo à entrega das narrativas, resolvemos arriscar e propor um encontro virtual com cada uma das turmas. Em tentativas anteriores, sempre tivemos poucos alunos presentes nas aulas síncronas. Contudo, queríamos arriscar e decidimos tentar uma última vez. No dia 6 de agosto, numa manhã, marcamos três encontros separados, um com cada turma (9ºA, 9ºB e 9ºC). Da turma 9ºA estiveram na aula 4 alunos; do 9º B 7 alunos e do 9º C 7 alunos. O objetivo desse encontro era explicar mais para os grupos sobre o letramento histórico-digital e saber as impressões gerais dos estudantes, como eles iniciaram o trabalho, quais as dificuldades e, principalmente, o que identificavam como características de uma narrativa história digital.

A proposta, também, teve a intenção de “parar um pouco”, diminuir o ritmo e conversar com os alunos. A impressão neste momento da pesquisa, tanto para o professor como para os discentes, era que ocorria uma sucessão de momentos, de atividades, umas sobrepostas às outras, num ritmo acelerado que dificultava ter uma compreensão do todo da pesquisa. Parar, nesse sentido, ajudou a refletir e organizar as ideias para continuar o trabalho do modo mais tranquilo possível.

Inúmeros apontamentos dos estudantes foram trazidos, muitos pertinentes para nossa pesquisa, principalmente por revelarem mais sobre a *mentalidade* dos jovens na cultura digital. A seguir resumimos aqueles aspectos mais sensíveis para nosso trabalho. Apresentamos os seguintes tópicos: turma; números de participantes no encontro; impressões sobre como foi/estava sendo produzida uma história digital.

QUADRO 4: RELATOS SOBRE A EXPERIÊNCIA DE PRODUIR HISTÓRIAS DIGITAIS

TURMAS	IMPRESSÕES SOBRE A HISTÓRIA DIGITAL
9º A (4 ALUNOS)	“NOSSA VISÃO PESSOAL SOBRE A HISTÓRIA É MAIS SOLICITADA NA HISTÓRIA DIGITAL”; “NA ESCOLA NÓS SEGUIMOS MAIS O LIVRO DIDÁTICO”; “TEM MAIS PESQUISAS. MAIS RELATOS. COMO SE FOSSE UM MAPA MENTAL, COM MAIS RECURSOS”; “A HISTÓRIA DIGITAL IMPOLGA. DÁ MAIS VONTADE DE ESTUDAR”;

	<p>“LIVROS DIDÁTICOS SÃO MAIS CONFIÁVEIS QUE MUITOS SITES”;</p> <p>“MAIS PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS. A HISTÓRIA NA ESCOLA JÁ VINHA PRONTA E AGORA NÓS TEMOS QUE CRIAR ELA”;</p> <p>“NA ESCOLA A EXPLICAÇÃO DO PROFESSOR FAZ A DIFERENÇA”.</p>
9º B (7 ALUNOS)	<p>“HISTÓRIA FEITA DE MODO DIGITAL. HISTÓRIA NORMAL FARIA NO PAPEL”;</p> <p>“É MAIS PRÁTICA DE PRATICAR. MAIS CURTA. PODE SER LEVADA NO CELULAR”</p> <p>“UMA HISTÓRIA COM O MESMO CONTEÚDO DA HISTÓRIA TRADICIONAL, MAIS RESUMIDA E MAIS FÁCIL DE ENTENDER”;</p> <p>“MAIS TEMPO PARA PESQUISAR AS COISAS. O TEMPO É MAIS LIMITADO NA ESCOLA”;</p> <p>“A HISTÓRIA TRADICIONAL TINHA PALAVRAS DIFÍCEIS”;</p> <p>“AS ATIVIDADES A DISTÂNCIA GERAM ANSIEDADES”;</p>
9º C (7ALUNOS)	<p>“HISTÓRIA USANDO ELEMENTOS DIGITAIS. UMA HISTÓRIA PARTICIPATIVA. REALIZADA COLETIVAMENTE”;</p> <p>“UMA HISTÓRIA USANDO OS LETRAMENTOS DIGITAIS”;</p> <p>“UMA HISTÓRIA QUE NÃO PODERIA SER REALIZADA NO PASSADO”;</p> <p>“UMA HISTÓRIA QUE ESTUDA O PASSADO COM ELEMENTOS ATUAIS”;</p> <p>“TEM MAIS ELEMENTOS QUE CHAMAM ATENÇÃO. É MAIS INTERATIVA. MAIS MATERIAL PARA PESQUISAR”;</p> <p>“TEM MAIS PROVAS. TEXTO, VÍDEO, IMAGEM”;</p> <p>“UMA HISTÓRIA DA NOSSA ÉPOCA, DA NOSSA ERA. CONVIVEMOS COM A DIGITALIDADE”;</p> <p>“FONTE NO PASSADO ERA O LIVRO”;</p> <p>“DISCUSSÃO PRESENCIAL É DIFERENTE. TEM MAIS QUALIDADE”;</p> <p>“UMA HISTÓRIA FEITA A DISTÂNCIA”;</p>

	<p>“NÃO TEM A PRESENÇA DO PROFESSOR”;</p> <p>“A DIFERENÇA FUNDAMENTAL É QUE NA H.D O ALUNO É O PROTAGONISTA”.</p>
--	---

Os estudantes identificaram várias características da história digital em suas produções. Segundo eles, é uma história “mais participativa”, “interativa”, uma “história da nossa época”, tem mais “elementos que chamam atenção”, “mais fácil de entender”, “uma história que empolga”. Também é uma “história que precisa ser criada”, onde eles são vistos como autores, já a história da escola já vinha pronta. Mas, refletindo sobre o modo como eles estavam produzindo seus trabalhos, por meio do Ensino Remoto, os alunos foram críticos e apontaram que a história digital é uma história “sem a presença do professor”, e a “explicação dos professores faz a diferença”; os livros didáticos foram lembrados como sendo mais confiáveis que muitos sites; a discussão em sala de aula foi associada a ter mais qualidade.

De certo modo, essas características apontadas não surpreendem, pois, como estamos reforçando ao longo deste trabalho, elas revelam muito sobre os valores e a mentalidade dos nossos estudantes em relação à cultura digital. Contudo, o elemento central foi que os estudantes conseguiram identificar que na história digital (letramento histórico-digital) o *protagonismo autoral* deles é essencial.

Utilizando de uma metáfora, podemos dizer que a História Digital na perspectiva dos alunos apresenta uma interface mais intuitiva, mais interativa, mais dinâmica, enquanto a “história tradicional” teria uma interface menos interativa, mais estática, menos intuitiva. Essas características da História Digital facilitam o acesso dos alunos à condição de autores e produtores de conhecimento e não apenas consumidores passivos.

Todavia, cabe ressaltar que não investimos, de modo algum, numa dicotomia entre “história digital” e “história tradicional”, como se a primeira fosse “melhor” que a segunda. Essa dicotomia pode ter aparecido nas falas dos estudantes, mas seria interessante observarmos que o formato inédito de ensino que eles vivenciaram, com todos os problemas e desafios que enfrentaram, pode ter contribuído para que eles valorizassem mais o trabalho realizado remotamente. Mesmo assim é digno de nota que nos relatos muitos alunos explicitaram uma visão complexa sobre a produção da história digital: reconheceram as vantagens em realizar esse tipo de história, mas também não deixaram de mencionar a falta da presença física do professor (que

impacta negativamente no aprendizado), a ausência dos colegas que ajudam na construção do aprendizado e na socialização e, por fim, a saudade da escola (reconhecida como o espaço ideal para aprender em vários relatos).

Também se observa certa confusão feita pelos estudantes sobre Ensino Remoto e EAD. Quando afirmam que a história digital “não tem a presença do professor”, eles esquecem, talvez, que o ensino remoto teve, sim, a presença do professor o tempo todo, mas de outras formas.

Por fim, mas não menos importante, trazemos alguns fragmentos que os estudantes registraram nos cadernos de campo. O leitor atento deve ter percebido que na primeira parte da pesquisa preferimos não abordar o letramento socioemocional. Esse letramento é o mais complexo entre aqueles que compõem os letramentos digitais. Por envolver elementos do campo social e emocional dos indivíduos, esse letramento, segundo Borges:

Exige dos usuários criticidade para julgar a informação e o andamento da interação na *internet*; ao mesmo tempo, qualifica os usuários como competentes compartilhadores de conhecimentos, com capacidade de avaliação, informação e de pensamento abstrato, e ainda, como construtores de conhecimentos de forma colaborativa (BORGES, 2016, p. 716, grifo do autor).

O letramento socioemocional engloba uma série de habilidades e capacidades dos estudantes, tanto aquelas relacionadas ao intelecto (julgar, avaliar) como as associadas ao campo das emoções (compartilhar, trocar, construir *com*).

Devido ao contexto da pandemia que impediu termos um contato sistemático e regular com os alunos, avaliamos que não seria possível abordar este letramento. Envolveria tanto mais tempo de nossa parte como dos estudantes e, inclusive, outro formato de atividades pedagógicas que, talvez, não pudéssemos dar conta.

Entretanto, como uma espécie de “efeito colateral” dessa pesquisa, o letramento socioemocional apareceu, podemos dizer, indiretamente quando os alunos registraram no caderno de campo frases que expressavam os seus sentimentos em relação ao momento vivido na pandemia.

A proposta foi sugerida pelo professor pesquisador e tinha como objetivo que eles relatassem como era desenvolver um trabalho nas condições impostas pela COVID-19, longe da escola, dos amigos e totalmente de modo remoto. Consideramos possível relacionar alguns trechos com o letramento socioemocional para mostrar a

importância desse letramento no desenvolvimento cognitivo e emocional dos discentes.

Antes das reflexões dos estudantes, optamos por fazer um breve comentário sobre do que tratam os excertos, somente para situar melhor o leitor⁶⁵. Deixemos, então, os estudantes falarem:

Reflexões sobre o tempo; sentimentos em relação ao trabalho e ao contexto vivido.



Reflexão sobre as dificuldades de estudar em casa; novas experiências como algo positivo; certa confusão entre Ensino Remoto e EAD.



Estranhamento em relação ao presente; reflexões sobre o futuro; angústias; dificuldades para compreender as atividades.

⁶⁵ As marcações em vermelho nos trechos foram acrescentadas pelo professor pesquisador.



Pensamentos sobre a necessidade e importância do professor e a escola; angústias; sentimentos confusos.



Sentimentos de confusão, revolta; dificuldades de trabalhar em grupo; desafios do trabalho online.



O desafio de estudar longe da escola; responsabilidades novas.



Reflexão sobre o espaço-tempo nas culturas digitais; tempos híbridos assíncronos e síncronos; dificuldade da comunicação online.



Reflexões sobre os problemas do trabalho em grupo; cansaço; sentimento de frustração.



Falta de colaboração; frustração; dificuldades provocadas pelo distanciamento entre os colegas.



Excesso de trabalhos; preocupação com as atividades da casa.



Reflexão sobre as vantagens de aprender de modo remoto no seu ritmo próprio.



Sentimento de saudade dos amigos e professores; dificuldade de aprender em casa.



Sentimento de tristeza pela ausência dos amigos; desânimo e alegria ao mesmo tempo.



Reflexões sobre como é vantajoso fazer o trabalho em casa, no seu ritmo; problema é fazer as atividades online, por ligação; fazer na escola é melhor porque é o lugar ideal.



Descoberta da possível relação entre passado-presente.



Sentimento de alegria ao término do trabalho; expectativa de bons resultados. Melhor estudar junto com os colegas.



Estudar o passado é algo bom, positivo.



Descoberta da história dos negros; sentimento de alegria e tristeza; afirmação da identidade negra; despertar da consciência.



Sentimento de nervosismo, medo; falta de confiança; superação.



Descoberta do passado; descoberta do gosto pela escrita.



Descoberta da autoria; escrever é bom.



Estudar remotamente é solitário; ausência dos colegas e professores que ajudam a entender melhor.



Escrever ajuda a aliviar os sentimentos.



Reflexão sobre a história na escola que já vinha pronta; descoberta do protagonismo.



Aprender com mais intensidade; fazer o trabalho longe da escola no nosso tempo é bom, mas pode faltar algo.



Se descobrindo contadores de histórias.



O letramento socioemocional é responsável pelas habilidades relacionadas às sociabilidades dos sujeitos em sua interface com as emoções. Está diretamente ligado ao autoconhecimento e autocontrole dos indivíduos. É um letramento que aponta para habilidades coletivas e colaborativas, que tem como um dos seus objetivos ensinar os sujeitos a verem o outro como uma possibilidade de enriquecimento e compartilhamento de visões de mundo diversas. É um letramento que vai na contramão do narcisismo das redes sociais, ao propor uma postura aberta e generosa, de construção conjunta do conhecimento. É um letramento que aponta para a “descentralização do eu”, mostrando que todos temos algo a compartilhar, a dar e receber.

O letramento socioemocional talvez seja aquele mais necessário na cultura digital. Ele está presente em todos os outros letramentos e, inclusive, os mobiliza. Enquanto o letramento informacional, o de reprodução, o foto-visual e o hipertextual apontam “para fora”, para aquelas habilidades que podemos resumir como “saber fazer”, o letramento socioemocional aponta “para dentro” e nos faz refletir sobre a necessidade de *saber escutar, saber olhar, saber parar* numa época em que somos incentivados a *clicar, curtir, seguir e postar* sem parar.

Os fragmentos apresentados acima também demonstraram uma crença dos estudantes na escola e na figura do professor. Mesmo quando aspectos positivos de estudar em casa são ressaltados, como a possibilidade de controlar melhor o tempo e estudar no seu próprio ritmo, a escola é lembrada como sendo o melhor espaço para

aprender e compartilhar experiências, como o lugar de fazer e rever os amigos, lugar de conhecer pessoas novas e para fortalecer a sociabilidade dos sujeitos. Enfim, é na escola que esses alunos podem/devem desenvolver o letramento socioemocional que fez tanta falta durante o Ensino Remoto.

Nesses fragmentos podemos ter uma noção da complexidade que foi para os alunos realizarem as atividades, não apenas sobre a nossa pesquisa, mas de todas as disciplinas do currículo escolar. Tiveram que enfrentar um contexto absolutamente desafiador, muitas vezes, é preciso dizer, sozinhos, sem apoio da família.

Não queremos esgotar as possíveis interpretações dos fragmentos que apresentamos acima. Contudo, apenas destacamos alguns que nos chamaram atenção: *“Antes estávamos explicando sobre a primeira guerra...Mas agora estamos realmente contando uma história”*; *“na escola tem uma vibe melhor para fazer atividades”*; *“o sentimento de fazer esse trabalho é de conhecimento”*; *“aprendemos muito sobre a segunda guerra mundial”*; *“a história na escola já vinha pronta”*; *“não sei se era para colocar os sentimentos, mas vou colocar porque pode me aliviar”*; *“gostei da experiência e vou começar a escrever mais”*; *“sempre pensei que Martin Luther King fosse alguém branco que era filósofo”*; *“eu nunca tinha lido coisas sobre negros do passado”*; *“feliz porque posso fazer no meu quarto, mas desanimado porque não estou na escola”*; *“queria estar com meus amigos e professores”*; *“saudades da escola”*; *“será que vamos estar vivos ano que vem?”*; *“será que minha vida estará completa?”*; *“Eu fiquei bem surtada”*; *“Ninguém fazia nada”*.

Inúmeros trechos demonstram os sentimentos, as emoções e as angústias que os estudantes enfrentaram durante o Ensino Remoto. Eles indicam claramente a falta que a escola faz e como estudar remotamente, em casa, exige habilidades cognitivas, emocionais e sociais que eles, pela pouca idade, ainda não desenvolveram plenamente.

Nos relatos dos cadernos de campo, nos grupos de *WhatsApp* ou em mensagens no privado para o professor pesquisador, sentimentos parecidos eram compartilhados por parte dos discentes: ansiedade, distração, dificuldade de concentração, nervosismo, desmotivação, solidão, autoestima baixa. Esses e outros problemas sociais mais amplos, como desemprego, necessidades materiais, desestrutura familiar, entre tantos outros, poderiam ter levado nosso trabalho a um caminho bastante diverso. Contudo, graças ao empenho e dedicação dos estudantes,

conseguimos concluir a pesquisa e os resultados, como espero ter mostrado, foram satisfatórios.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS SENTIDOS TAMBÉM ESTÃO NOS PROCESSOS E NÃO APENAS NOS RESULTADOS.

Esta pesquisa se caracterizou como um estudo de caso exploratório. Uma das conclusões a que chegamos se refere à necessidade de novos estudos empíricos para nos fornecer mais dados sobre como os jovens estudantes se apropriam dos letramentos digitais para construção de conhecimento histórico. Novos estudos que busquem compreender como os jovens constroem conhecimento por meio *das e nas* mídias digitais. Para saber o *como*, precisamos prestar atenção nos *processos*, naqueles momentos chaves em que o conhecimento está sendo construído.

O que significa produzir história digitalmente? Como produzir histórias em que os protagonistas são os estudantes? Qual o papel reservado para o professor nesse processo? Como mobilizar os letramentos digitais como uma forma de inclusão digital dos nossos alunos? Como desenvolver o letramento histórico-digital para que os discentes questionem o seu mundo, a sua realidade? Esses questionamentos atravessaram nossa pesquisa do início ao fim. Refletindo sobre eles, acreditamos que a presente investigação demonstrou que o Ensino de História nas culturas digitais (o digital), precisa estar atento menos para o próprio digital e mais para os modos, as formas de apropriação das tecnologias, compreendendo que elas, a priori, não carregam uma intencionalidade pedagógica.

No primeiro momento de aproximação com os letramentos digitais, os estudantes expressaram o seu entendimento sobre os letramentos no caderno de campo. Por meio dessa atividade, eles aprenderam a identificar características dos letramentos digitais e seguiram o *script* tradicional solicitado pelo professor: pesquisaram e buscaram na internet informações para embasar o seu entendimento sobre os letramentos digitais fazendo o registro no caderno de campo. Essa atividade não visava desenvolver os letramentos digitais, pois estes não são simplesmente a transposição de “atividades no papel” para “atividades nas telas”.

Já na produção dos vídeos sobre os letramentos digitais conseguimos perceber uma série de ideias, valores, atitudes e práticas sendo *performadas*. Essas atitudes e práticas nos mostraram que existem diferentes formas de *apropriação* da cultura digital. Conforme Buzato (2010):

Trata-se, nesse caso, de postular que, ao participarem de atividades em que a tecnologia é relevante, as pessoas adaptam e modificam o significado da mesma, por meio da interação social (negociação de sentidos) em torno de seus usos; mas também de que, ao fazê-lo, as pessoas vão transformando a si mesmas. Apropriação, portanto, passa de uma precondição a um sinônimo de transformação. Apropriar-se é igual a tornar-se. (BUZATO, 2010, p. 290).

A partir disso, nosso entendimento foi de que a *apropriação* que os estudantes fizeram dos letramentos digitais por meio da produção de vídeos se aproxima da concepção expressa acima, isto é, foi uma *apropriação transformadora*, que mobilizou um repertório significativo de habilidades e conhecimentos que extrapolam o mero uso da tecnologia como, apenas, entretenimento. O sentido dessa apropriação está na *relação* entre os sujeitos e a tecnologia, uma vez que ambos são transformados no processo de interação, criando sentidos novos que no início não existiam.

Ao olharmos com acuidade para as produções dos alunos observamos não “nativos digitais”, mas sujeitos em constante processo de interação e aprendizado com a cultura digital. No lugar de “nativos digitais”, encontramos habilidades e competências distribuídas entre os discentes, umas mais sólidas, outras sendo gestadas.

Observando a produção dos estudantes sobre os letramentos digitais verificamos, também, que as aulas de história precisam ser menos expositivas e mais colaborativas; apresentar menos verticalidade da fala e mais horizontalidade. Como já mencionou Pádua (1999), é preciso quebrar o monopólio da fala e abrir espaços para que os alunos construam o seu protagonismo. Neste sentido seria fundamental nós, professores/pesquisadores e todos os envolvidos na educação, repensarmos os seus métodos, as suas formas de administração do tempo e do currículo e passar a usar as tecnologias para “*desenvolver arquiteturas de participação* ao mesmo tempo em que resiste, e ensina a resistir, a *arquiteturas da exploração*” (BUZATO, 2010). Portanto, desenvolver os letramentos digitais é outra forma de ensinarmos nossos alunos a agirem e resistirem a outros tipos de desigualdades: digitais e simbólicas.

A escola não deve perder o seu objetivo central que, ao nosso ver, é a formação de cidadãos críticos em relação ao mundo que os cerca, mas, como defende Ferreira (2013), ela precisa

reorganizar o seu interior para que ela seja mais identificada com a sociedade atual e não um espaço de resistência simplista que opera mais no âmbito de

se opor ao técnico do que compreender a cultura oriunda das tecnologias (FERREIRA, 2013, p. 236).

Reorganizar o interior da escola significa, entre outras coisas, repensar o currículo, a estrutura das salas de aula, a formação dos professores, a organização do tempo, dos períodos. Por exemplo: por que ainda os Laboratórios de Informática são os “patinhos feios” da escola? Aquela sala “estranha”, com computadores desatualizados ou sem internet que raramente é frequentada pelos alunos⁶⁶?

O objetivo da produção dos vídeos sobre os letramentos digitais e da construção das narrativas históricas digitais não era que os alunos fizessem “mais do mesmo”, que eles simplesmente substituíssem uma atividade realizada no caderno para outra em tela. A proposta era que eles produzissem mobilizando aqueles valores que formam essa nova mentalidade relacionada à cultura digital: horizontalidade das vozes, interatividade, pensamento em rede, colaboracionismo, entre tantos outros. Essa é uma forma de abordarmos a cultura digital que legitima os saberes locais, tanto de professores como de estudantes. Nas palavras de Buzato:

a ideia é legitimar as maneiras locais pelas quais cada professor, com seus alunos, possa se apropriar das novas tecnologias de modo a negociar criativamente os *designs* e *configurações* curriculares, didáticos e espaço-temporais que lhes são impostos globalmente, e, por meio dessa apropriação, desenvolver consciência crítica sobre os novos mecanismos (simbólicos e técnicos) da manutenção da hegemonia. (BUZATO, 2010, p.298, grifos do autor).

A partir da legitimação dos saberes locais, é possível que os estudantes estabeleçam relações macros com outros contextos históricos e globais. Como afirma Noiret (2015),

A “história pública digital” assume como pressuposto metodológico que a história local possa se tornar parte integrante da reflexão acerca dos processos de globalização e de uma comparação de âmbito planetário do que é local, dimensão íntima e mais próxima que interessa, seja onde for, ao público. Através de uma comparação de casos locais em sua dimensão pública e global, a história digital permite depurar alguns conceitos universais da *world history*, como os de *genocídio* ou de *ditadura* (NOIRET, 2015, p. 43, grifos do autor).

⁶⁶ Referência à realidade vivenciada pelo professor pesquisador em seu município de trabalho. Um exemplo dessa realidade: na cidade de Sapucaia do Sul, a última aquisição de computadores para as escolas ocorreu no ano de 2007. A partir de então os sistemas operacionais são atualizados “periodicamente”.

A utilização das linguagens hipertextuais que são interativas e dinâmicas, ofertadas por meio dos letramentos digitais, possibilitou que os estudantes aprendessem de modo mais prazeroso, pois essas linguagens, ao contrário do texto escrito, estão presentes com mais intensidade na realidade cotidiana dos alunos. Isso vai ao encontro do que Arruda (2013) apresentou como sendo central para escola: aproximar as estratégias de ensinar dos professores das estratégias de aprender dos alunos, utilizando as hipermídias e as tecnologias digitais que fazem parte da “estética de aprendizagem dos estudantes” (ARRUDA, p. 238).

Após a produção dos vídeos, prosseguimos o percurso solicitando que os alunos produzissem uma narrativa histórica digital com a finalidade de desenvolverem o que chamamos de letramento histórico-digital. Entre dúvidas, tropeços, angústias e ansiedades, os estudantes apresentaram *suas* narrativas carregadas de sentido e de história. Trouxeram para as suas narrativas um tempo vivo e dinâmico, cheio de contestação e esperanças.

O objetivo principal da etapa de construção das narrativas históricas digitais era que os alunos tomassem conhecimento e se apropriassem do conceito de letramento histórico-digital, estabelecendo relações entre o passado-presente-futuro. Desafiamos os alunos a se colocarem na posição de autores das suas histórias, como eles devem ser, e os motivamos a usarem os letramentos digitais de modo crítico e consciente. Também defendemos que operar com essa metodologia nos possibilitou descobrir mais sobre a cultura histórica dos nossos estudantes e, quiçá, futuramente, a partir dela, possamos desenvolver outras pesquisas para aprofundar os modos pelos quais os alunos constroem seu aprendizado histórico na cultura digital.

A narrativa histórica produzida pelos estudantes mostrou uma história humana, demasiada humana. Uma história em que o acaso foi acolhido e o futuro foi concebido como um tempo aberto e esperançoso. Uma história sem fins pré-determinados, uma história não teleológica, feita por mulheres e homens de carne e osso. Outro ponto relevante é de que os estudantes não se limitaram a transcrever “em suas palavras” a matéria prima que estava dispersa no ciberespaço. Fizeram dela sua inspiração para nos mostrar que outras histórias são possíveis de serem criadas, com sentido, com interatividade, com protagonismo e colaboracionismo. Mais uma vez, eles não foram buscar na *web* um conteúdo qualquer para explicar “nas suas palavras”; eles

pesquisaram, fizeram escolhas, recortaram, identificaram aquelas temáticas que faziam sentido para eles.

A análise das narrativas e dos vídeos dos estudantes também indicou a necessidade de revermos práticas pedagógicas centralizadoras e baseadas na memorização de conteúdo. Conforme Fonseca (2003), métodos centrados na aprendizagem por meio da memorização se tornaram obsoletos e não atendem as necessidades da cultura digital do nosso tempo. Se queremos um Ensino de História democrático, emancipatório e inclusivo, precisamos abrir espaços para que os estudantes ocupem o seu lugar de protagonistas e sujeitos históricos, produzindo conhecimento com criticidade com as mídias digitais.

Ao se apropriarem dos letramentos históricos-digitais, os alunos se aproximaram, mesmo que superficialmente, dos modos pelos quais os historiadores constroem o conhecimento histórico. Eles tiveram contato com procedimentos que orientam a escrita histórica: seleção de um tema, recorte temporal, escolha das fontes, construção dos personagens e escrita da narrativa. Passaram pelas fases da pesquisa histórica, do recorte temático até a confecção da escrita. Consideramos esse procedimento fundamental para que eles possam compreender que a escrita da história não é um dado natural, mas produzida por mulheres e homens que fazem escolhas, assim como puderam perceber que toda história é uma construção.

Como afirma Silva (2011), o letramento histórico não se resume a saber relacionar diferentes tipos de informação. Essa habilidade precisa ser ampliada: dominar o letramento histórico-digital significa saber mobilizar as habilidades digitais para produzir um texto, um trabalho, uma narrativa com sentido histórico, relacionando presente-passado-futuro.

Cabe lembrarmos os dados que apresentamos em outro momento da pesquisa, os quais indicam que apenas 41% dos usuários utilizaram a internet para pesquisas escolares em 2019. Essa é a média entre todas as classes, porque se observarmos as diferenças entre as regiões do país, entre grupos sociais, essa porcentagem aumenta significativamente. Isso demonstra o tamanho do desafio e da urgência que é trabalhar os letramentos digitais e o letramento histórico-digital para desenvolver o senso crítico e a cidadania ativa dos estudantes que estão consumindo as tecnologias da informação e comunicação apenas na sua dimensão de entretenimento.

Pelo percurso até aqui, recorremos a uma definição, mesmo que provisória e precária, do conceito de letramentos históricos-digitais: é um estado ou condição daqueles que, por meio da interação com as culturas digitais, desenvolvem habilidades híbridas – técnicas/culturais, históricas/digitais, cognitivas/emocionais –, com a finalidade de produzirem novos sentidos históricos sobre o presente.

Novamente reforçamos uma hipótese dessa pesquisa: o fundamental no (des) encontro entre as culturas digitais e a cultura impressa seria se ambas se deixassem afetar umas pelas outras e que o diálogo entre elas pudesse contribuir para que a escola capacitasse os estudantes a formarem visões de mundo diversas. Por isso pensar em culturas digitais também é uma forma de pensar sobre a cultura impressa, pois estamos num tempo de transição que aponta para descontinuidades e continuidades, para hibridizações e novas mentalidades. Essas transformações nos levam a refletir sobre novos modos de aprender e de ensinar, pois, como afirma Barros (2019),

A nova cultura que emerge do mundo digital reverbera os avanços tecnológicos nas áreas da informação e comunicação estabelecendo formas diferenciadas de apreender, construir, divulgar e consumir o conhecimento, transformando os paradigmas educacionais, apresentando novas perspectivas do fazer historiográfico e de seu ensino (BARROS, 2019, p. 197).

A análise das produções dos estudantes demonstrou que eles não ocupam uma posição passiva diante das tecnologias. Eles se apropriam delas transformando-as e sendo transformados, num processo em que o central é o modo como eles se apropriaram, com criatividade e protagonismo. Essas considerações são relevantes, na medida em que vão ao encontro de um dos objetivos da nossa pesquisa, que era questionar a transmissão de conhecimento de modo unilateral dos professores para os alunos. Como afirma Ferreira (1999):

E esta é uma problemática que devemos encarar na perspectiva de propormos concretamente novas ações que possibilitem não só mudança de atitudes, visando a superar os aspectos da transmissão do conhecimento de forma estática, factual ou episódica da realidade histórica e cultural como, também, apontar caminhos na (re)construção do ensino de História (FERREIRA, 1999, p. 142).

Este trabalho deve muito ao conceito de *historiografia escolar digital*. Tal conceito aponta para as *relações* entre as tecnologias e os sujeitos; ele foca o olhar na

forma como o professor vai se apropriar do referido meio em prol do seu objetivo pedagógico, considerando que o medo de errar no traquejo da tecnologia digital pode dar espaço à ousadia, à criação no/do coletivo, à troca, à ação e, para isso, tem que se extirpar a cultura do “não pode” nas escolas (COSTA, 2019, p. 183).

Foi com o desejo e a vontade de “extirpar” essa cultura do “não pode” das escolas, que nos permitimos experimentar e fazer das aulas de história um laboratório, onde os erros pudessem ser acolhidos, de modo a servirem de aprendizado para novos experimentos.

Sobre as tecnologias da informação e da comunicação, mais uma vez é importante salientarmos que não são inclusivas. Elas são *potencialmente* inclusivas e inovadoras. Quem as torna inclusivas são os sujeitos que se apropriam e criam sentidos novos a partir do seu uso. Essa consideração é relevante posto que ainda persistem discursos na sociedade que associam as tecnologias à inovação e a escola ao atraso, como se nada de criativo acontecesse nas salas de aula.

Durante a pandemia da COVID-19 percebemos uma das facetas desse discurso no qual se afirma que os professores devem “se reinventar”, “se adaptar” aos novos contextos. Mas a pergunta é: desde quando os professores não se reinventam? Não estão eles, cotidianamente, se adaptando e se reinventando nas mais variadas situações sociais que se apresentam em sala de aula? Não estão eles, desde sempre, habituados a trabalhar em contextos marcados por uma série e complexa desigualdade social? Por que, agora, esse discurso empresarial da “inovação tecnológica”, esse “*fetice da tecnologia*” vem povoar as escolas, as formações pedagógicas, as mentalidades?

Em tempos mais recentes, verificamos um apelo mercadológico e acrítico em relação aos usos das TDIC em trabalhos nas mais diferentes áreas do conhecimento. Como se o seu emprego, sozinho, fosse garantir uma educação emancipatória, libertadora e crítica. Em trabalho recente, Costa (2019), analisando documentos⁶⁷ que

⁶⁷ Os documentos analisados que mostram uma abordagem ascendente, nas palavras da autora, do digital no Brasil nos últimos anos foram: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997/1998, as

nortearam as políticas públicas sobre educação nos últimos anos, demonstrou que muitas vezes a tecnologia foi mobilizada de fora para dentro da escola devido, entre outros fatores, ao seu apelo social e por pressões mercadológicas.

Esses tempos sombrios que vivemos, não apenas pela COVID-19, mas, sobretudo, pela condução dessa pandemia e descaso com que a educação foi e está sendo tratada, em que os alunos ficaram longo tempo sem ter contato praticamente com a escola, pensamos, mais uma vez, no letramento socioemocional.

Encarar o desafio de ensinar *com* as tecnologias, sejam elas quais forem, não é para revivermos falsos dilemas, falsas dicotomias entre os apologéticos e os apocalípticos das tecnologias dos anos 1990. Mobilizar as tecnologias em favor da educação é outra forma de dizermos que o que importa é o elemento de humanidade que há na técnica e a própria técnica precisa se humanizar. O letramento socioemocional cumpre justamente essa função: aprender na cultura digital é uma forma de construir o conhecimento coletivamente, colaborativamente, aprendendo a aprender com as emoções.

Talvez este tenha sido um dos maiores aprendizados da presente pesquisa: fazer história digital é produzir um trabalho coletivo/colaborativo. Essa constatação pode causar certo desconforto nos historiadores que se acostumaram a construir suas histórias de modo solitário, na mais profunda comunhão com o princípio liberal de culto ao indivíduo onipotente. Na História Digital, nos parece, é preciso saber ouvir e se abrir para outras vozes, não como um exercício de retórica, mas como um gesto singelo e humilde de que não sabemos tudo e que estamos sempre aprendendo.

Ensinar história digitalmente, por sua vez, pode significar que os tempos e os espaços no digital são interativos/colaborativos/compartilhados; significa que as posições ocupadas pelos sujeitos se misturam e as fronteiras entre professor e aluno ficam mais flexíveis; significa que o professor pode relativizar a sua posição “professora” e ser mediador do conhecimento sem, no entanto, ser menos professor; significa que não existe um único tempo, mas múltiplos tempos síncronos, assíncronos, linear, descontínuo.

Abordar os letramentos digitais e o letramento histórico-digital nos incentivou a redirecionar o nosso olhar e colocar ênfase menos nos resultados e mais nos

processos. Dito de outro modo, analisando os vídeos e as narrativas dos alunos, percebemos que os caminhos traçados, os percursos versaram mais sobre habilidades e competências do que “respostas prontas”. É no processo que podemos observar alguns *insights*, assim como aquele apresentado nas imagens anteriormente, produzido por um aluno: *“Mudamos completamente o nosso trabalho... Antes estávamos explicando sobre a primeira guerra, mas agora estamos realmente contando uma história”*. Toda a riqueza desse trecho não pode ser mensurada. Ele parece demonstrar o momento em que os estudantes se descobrem como autores, contadores de histórias.

Pelo exposto acima, um dos objetivos da pesquisa foi alcançado, mesmo que parcialmente: os estudantes conseguiram criar *sentidos históricos* a partir da produção de narrativas históricas digitais e se apropriaram dos letramentos digitais, criando autonomia e desenvolvendo a sua criticidade em relação às mídias digitais. Não estabeleceram apenas relação entre diferentes tipos de informação e linguagens na internet, mas souberam mobilizar os letramentos históricos-digitais associando passado-presente e futuro.

Por fim, o letramento histórico-digital, juntamente com os letramentos digitais, tem um papel importante na formação de cidadãos críticos e na inclusão digital. Sem eles, dificilmente poderemos alcançar uma educação emancipatória e capaz de reduzir as desigualdades sociais, digitais, simbólicas e culturais que se acentuam cada vez mais em nosso Brasil.

7- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUZATO, M. E. K. *Letramentos digitais e formação de professores*. Anais do III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 2006.

_____. *Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação*. III Encontro Nacional sobre hipertexto. Belo Horizonte, MG, 2009b, p. 1-12.

_____. BUZATO, M. E. K. *Cultura digital, Educação e Letramento: conflitos, desafios, perspectivas* In: HÖFLING, Camila (org) *Jornada de Letras*. São Carlos: Editora da UFSCar, 2010 p. 69 – 88

COSTA, Marcella Albaine Farias da. *Ensino de História e historiografia escolar digital*. Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

LEMOS, A.; CUNHA, P. (orgs). (2003). *Olhares sobre a Cibercultura*. Porto Alegre: Sulina.

LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, Gercina Ângela Borém. *A navegação em sistemas de hipertexto e seus aspectos cognitivos*. CADERNOS B A D 1, 2004.

LUCCHESI, Anita. *Histórias no Ciberespaço: Viagens sem Mapas, sem Referências e sem Paradeiros no Território Incógnito da Web*. Cadernos do Tempo Presente. Edição n. 06 – 06 de janeiro de 2012.

LUCCHESI, Anita. *Historiografia em rede: história, internet e novas mídias* Preocupações e questionamentos para historiadores do século XXI. In: *Desafios e caminhos da teoria e da história da historiografia: 2012* / Organizadores: Estevão C. de Rezende Martins, Helena Mollo - Mariana: SBTHH, 2015. 202 p.

LUCCHESI, Anita. *Por um debate sobre História e Historiografia Digital*. Boletim Historiar, n. 02, mar. /abr. 2014, p. 45-57 | <http://seer.ufs.br/index.php/historiar>

LUCCHESI, Anita; COSTA, Marcella Albaine da. *Historiografia escolar digital: dúvidas, possibilidades e experimentação*. In: *História, Sociedade, Pensamento Educacional: experiências e perspectivas: 2016*. (Orgs.): Dilton Cândido Santos Maynard, Josefa Eliana Souza.

NOIRET, Serge. *História pública digital*. Liinc em Revista, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p. 28-51, maio 2015.

PINHEIRO, Regina Cláudia. *Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de ensino fundamental adotam?* Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 603-622, set./dez. 2018.

POZO, Juan Ignácio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, Mariana Henrichs; FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Letramento digital: um desafio contemporâneo para a educação. *Educ. Tecnol. | Belo Horizonte | Vol. 16 | No 3 | p.59-73 | set./dez. 2011.*

RIFIOTIS, T.; MÁXIMO, M. E.; CRUZ, F. G.; SEGATA, J. *A etnografia como método: vigilância semântica e metodológica nas pesquisas no ciberespaço*. Natal, 2012.

RODRIGUES, Aldair. O ensino de História na era digital: potencialidades e desafios. In: DURAQ, Susana; FRANCA, Isadora (Orgs.). *Pensar com método*. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018. pp. 145-175.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 54-66.

SILVA, Danilo Alves da. *Letramento Histórico-Digital: ensino de História e tecnologias digitais / Danilo Alves da Silva*. - Natal, 2018.103f.: il. color.

SILVA, Marco Antônio. *Letramento no Ensino de História*. Belo Horizonte: Cadernos de História. v.12, n. 17, 2º sem. 2011.

SILVEIRA, Pedro Telles. *História, técnica e novas mídias: reflexões sobre a história na era digital*. Porto Alegre, 2018, 372 p.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Letramento digital e formação de professores. In: *Língua Escrita*. Universidade Federal de Minas Gerais - Ceale - Faculdade de Educação. n.1 (2007). Belo Horizonte: FaE/UFMG, n.2, dezembro 2007.

SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de. *Ondas em ressonância: letramentos digitais de estudantes na universidade aberta de Portugal*. Florianópolis, SC, 2016, 364 p.

SNYDER, Ilana. *Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26 n.03, p. 255-282, dez. 2010.

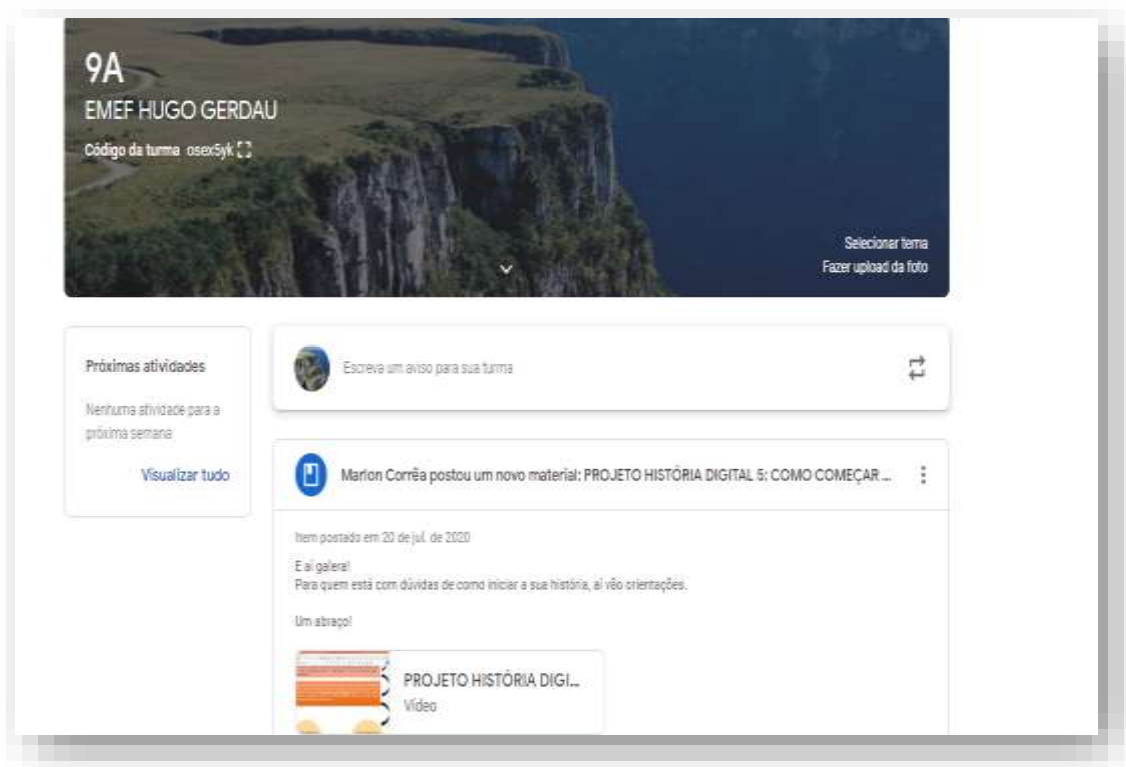
XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. *Letramento Digital e Ensino*. Universidade Federal do Pernambuco, 2005. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. *O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Campinas, SP: (s.n.), 2002.

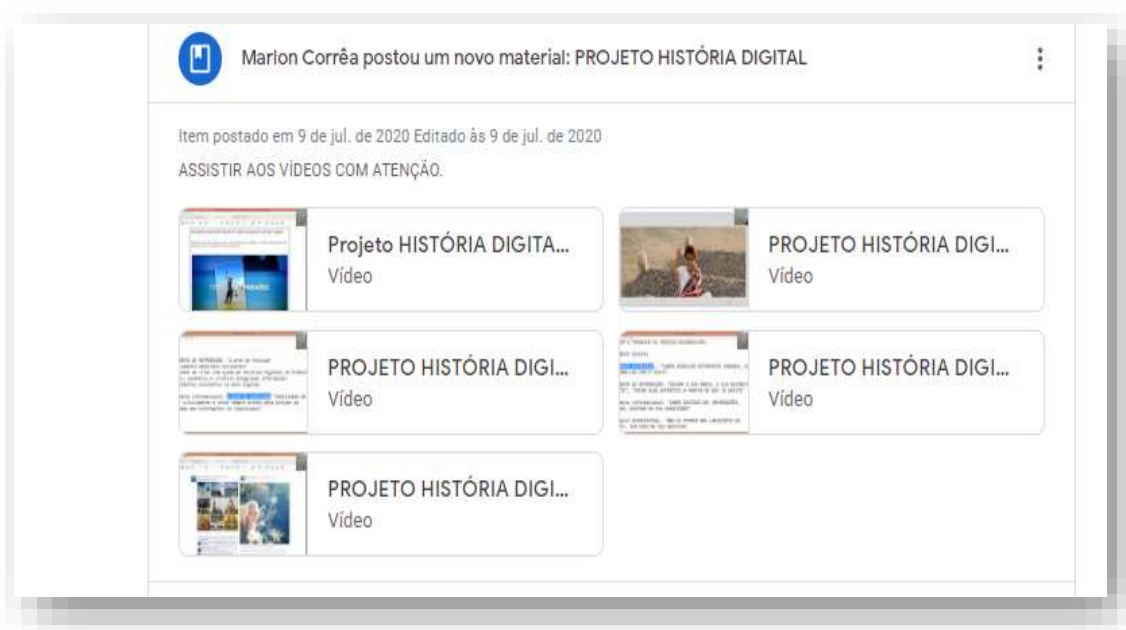
8-ANEXOS

Print 1, 2 e 3: imagens da sala virtual 9º A:

1)



2)

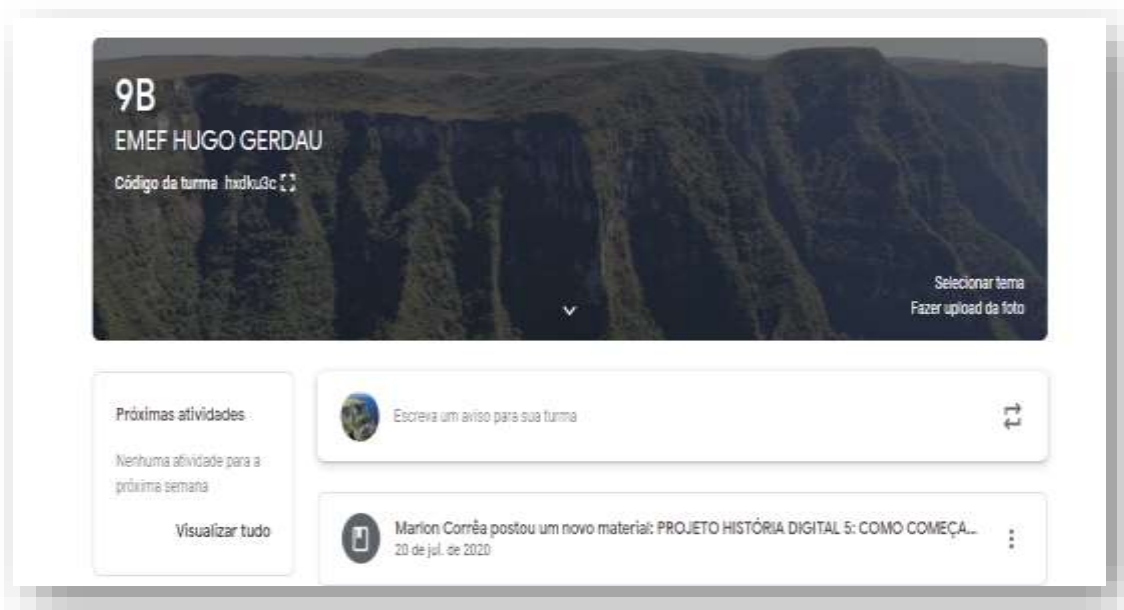


3)



Prints 4 e 5: imagens da sala virtual 9º B:

4)

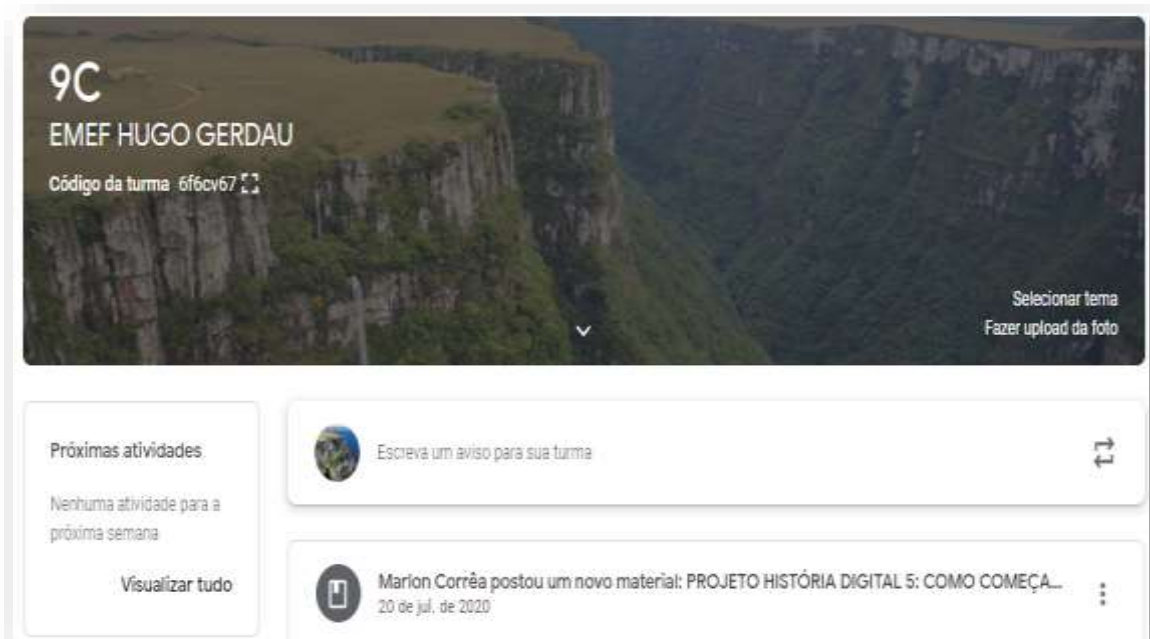


5)



Prints 6 e 7: imagens da sala virtual 9º C:

6)



7)


 PROJETO HISTÓRIA DIGITAL 5: COMO COMEÇAR MINHA HISTÓRIA?

Marlon Corrêa • 20 de jul. de 2020

E aí galera!
Para quem está com dúvidas sobre como iniciar a sua história, aí vão orientações.

Abraços!

 PROJETO HISTÓRIA DIGITA...
Video

 1 comentário para a turma


 [Redacted] 20 de jul. de 2020
Ok, assisti agora.

Imagem 13, 14 e 15: as imagens utilizadas para exemplificar o letramento foto-visual.









Imagem 17: Mural da Reflexão: atividade motivadora com as turmas.

 **Marlon Corrêa**
1 de jul. de 2020

O MURAL DA REFLEXÃO

CONJUNTO TEMÁTICO: DISCRIMINAÇÃO RACIAL ONTEM E HOJE.

 George Floyd.jpg Imagem	 Dorothy Counts.jpg Imagem
 Década de 1950, 1960...j... Imagem	 Década de 1950...jpg Imagem