

ENSINO DE HISTÓRIA: O NEGACIONISMO EM TEMPOS DE “INFOXICAÇÃO”, “INFODEMIA” E “INFOCALIPSE” SOB A ÉGIDE DO LETRAMENTO HISTÓRICO

Jades Daniel Nogalha de Lima¹
Andréa Kochhann²

RESUMO

O presente artigo propõe uma análise do ensino de História diante do negacionismo e do excesso de informação que influencia o conhecimento científico na contemporaneidade. Assim, defende a aplicação de letramentos no ensino de História baseando-se nas múltiplas formas de ensinar e aprender na atualidade, propondo uma discussão a respeito da Teoria e a Didática da História como arma para a desinformação. Destacando-se a problemática: “como se desenvolvem os negacionismos voltados para o ensino de História na sociedade em tempos de *infoxicação*, *infodemia* e *infocalipse*? Elenca-se o objetivo geral que é o de discutir os negacionismos voltados para o ensino de História na sociedade em tempos de *infoxicação*, *infodemia* e *infocalipse*. A justificativa pela escolha dessa temática se alicerça pelo fato das ameaças advindas do pensamento negacionista frente à abundância de informações na contemporaneidade. A discussão teórica baseou-se em autores como Nikitiuk (2012) sobre a prática de ensino de História, Burke (1991) na discussão sobre “Nova História”, Rüsen (1992, 2001, 2015) sobre ensino de História, Rocha (2020) e Lee (2012; 2016) a respeito de letramento histórico. Tal temática é parte da pesquisa em andamento de dissertação de mestrado, apresentada ao grupo GEFOPi – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade, como atividade acadêmica com o propósito de promover e fomentar reflexões a respeito da didática e das práticas de ensino do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão, Educação e Tecnologias – UEG.

Palavras-chave: Ensino de história. Infoxicação. Infodemia. Infocalipse. Letramento histórico.

ABSTRACT

This article proposes an analysis of the teaching of History in the face of denialism and the excess of information that influences scientific knowledge in contemporary times. Thus, it defends the application of literacies in the teaching of History based on the

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão, Educação e Tecnologias, UEG – GO, Professor de História, SEEDF. Membro Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI). E-mail: professorjades@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1114-4352>

² Pós-Doutora em Educação, PUC - GO, Doutora em Educação UnB - DF, Mestre em Educação, PUC - GO, Pedagoga, UEG - GO, Docente, UEG - GO, Coordenadora do Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI). E-mail: andreakochhann@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6852-073X>

multiple ways of teaching and learning today, proposing a discussion about the Theory and Didactics of History as a weapon for disinformation. Highlighting the problem: “how do denialisms aimed at teaching History in society develop in times of *infoxication*, *infodemic* and *infocalypse*? The general objective is to discuss denialisms aimed at teaching History in society in times of *infoxication*, *infodemic* and *infocalypse*. The justification for choosing this theme is based on the fact of threats arising from denialist thinking in the face of the abundance of information in contemporary times. The theoretical discussion was based on authors such as Nikitiuk (2012) on the practice of teaching History, Burke (1991) on the discussion of “New History”, Rösen (1992, 2001, 2015) on teaching History, Rocha (2020) and Lee (2012; 2016) regarding historical literacy. This theme is part of the ongoing research for a master's thesis, presented to the GEFOP group - Group of Studies in Teacher Training and Interdisciplinarity, as an academic activity with the purpose of promoting and encouraging reflections on the didactics and teaching practices of the Program Stricto Sensu Graduate Program in Management, Education and Technologies – UEG.

Keywords: History teaching. Infoxication. Infodemic. Infocalypse. Historical literacy.

Introdução

Vivemos, na atualidade, tempos de excesso de informação. Assim, termos como *infoxicação*, *infodemia* e *infocalipse* já estão cada vez mais presentes na sociedade para se referir à exorbitância de informações e, conseqüentemente, como elas podem ameaçar a sociedade, o ensino de História e, por conseguinte, a consciência histórica.

Burke (2017), historiador contemporâneo da História Social, nos propõe a pensar que o conhecimento armazenado em livros e manuscritos, que já foi a forma mais prestigiada de saber, contrapõe-se ao excesso de informações presentes na sociedade contemporânea. Naquela fase, havia uma forma de conhecimento dominante, e todos os outros ficavam subordinados a ela. Hoje, vivemos num sistema de conhecimento policêntrico, somos bombardeados por inúmeras informações, de diversas fontes. Entretanto, torna-se imprescindível, cada vez mais, a necessidade de filtrar as informações e, neste sentido, estabelecer a importância do papel do professor.

O termo “negacionismo” teve sua primeira aparição oficial na França, em meados de 1948, quando surgiu um fenômeno de negação do holocausto da Segunda Guerra Mundial, uma vez que o negacionismo foi usado como uma estratégia antiga para cessar ideias científicas, semelhante ao que aconteceu nos Estados Unidos em 1950, na época em que a indústria do tabaco desenvolveu um manual de relações públicas para proteger as evidências científicas das pesquisas clínicas, que ligavam o fumo ao câncer. Assim, infelizmente, o negacionismo não começou nem acabou nos anos 40, podemos dizer

que esse fenômeno ocorre desde os primórdios da humanidade e repercute até hoje em nossa sociedade. Todavia, o objetivo sempre foi o de contestar ensaios comprovados e contrapô-los ao consenso científico, gerando a “dúvida”.

Dessa forma, aqueles que defendem a chamada “teoria” negacionista generalizam dúvidas e argumentos não confirmados ou confirmados, provocando descrença nos acontecimentos, fatos históricos e conhecimentos científicos. Como consequência, esse movimento promove a disseminação de fatos absurdamente anticientíficos.

Diante disso, o negacionismo científico e histórico, que é entendido como o ato de negar ou não reconhecer fatos cientificamente comprovados, com o objetivo de fugir de uma verdade desconfortável, nos leva a viver numa civilização que não distingue verdade e mentira, sem um sistema confiável e de cooperação e sem ferramentas para resolver conflitos, resultando, diretamente, numa afronta à democracia para os cidadãos letrados.

Por outro lado, questiona-se o que é ser letrado hoje? Seria aquele que sabe decodificar os mais diversos tipos de informação a que temos acesso? Considerando que o conceito de alfabetização é móvel e ele vai mudando à medida que mudam as tecnologias e as formas de circulação de informação, conseqüentemente, a maneira na qual a sociedade se informa, também mudou.

Atualmente, nos informamos continuamente e, a escassez de informação, antes represada dentro de livros ou na figura de um professor, já não tem mais espaço para a abundância “democrática” de informação na qual vivemos. Desta maneira, analogicamente, a abundância de informação seria o equivalente a: *beber água em um hidrante aberto com uma colher de café*.

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

Além disso, há a desinformação, que por sua vez provoca duas reações: a fragmentação da realidade (quando há um profundo sentimento de incompatibilidade e incompreensão da realidade) e a apatia (quando as pessoas simplesmente desistem de

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

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

Sendo assim, não apenas no campo teórico, como também no prático, a didática assume um papel de suma importância para a formação do professor ainda no curso de licenciatura, pois, ao mesmo tempo em que proporciona o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva, possibilita uma análise clara sobre a realidade do ensino, contribuindo em diversas situações para que o aluno construa seu próprio saber e, conseqüentemente, desenvolva uma consciência histórica.

Por conseguinte, buscando entender o ensino de História sustentado em diferentes eixos e dimensões, propõe-se, aqui, uma discussão a respeito da Teoria e a Didática da História, diante de possíveis ameaças ao conhecimento científico e, conseqüentemente, à consciência histórica. A justificativa pela escolha dessa temática se alicerça pelo fato das ameaças advindas do pensamento negacionista frente à abundância de informações na contemporaneidade. Asseverando haver tendências predominantes em sua compreensão e sugerindo uma proposta pluralista do pensamento histórico, em que o mesmo ocorre na relação com diferentes instâncias sociais, culturas escritas e históricas, o estudo se volta para as tensões e os desafios do ensino de História na atualidade.

Assim, faz-se emergir a seguinte problemática: como se desenvolvem os negacionismos voltados para o ensino de História na sociedade em tempos de *infoxicação, infodemia e infocalipse*? Elenca-se o objetivo geral que é o de discutir os negacionismos voltados para o ensino de História na sociedade em tempos de *infoxicação, infodemia e infocalipse*. Neste sentido, os objetivos específicos são o de analisar letramento histórico como prática consciente de ensino na atualidade e

(re)pensar o ensino de História a partir dos enfrentamentos para com a construção da consciência histórica.

Desta maneira, o presente artigo propõe um olhar multidisciplinar com relação às práticas de ensino de História, trazendo uma aproximação entre a teoria e a didática da História, baseando-se, principalmente, no conceito precursor da escola dos *Annales* contrária à historiografia positivista, a qual rompeu com conceitos tradicionais e liderou um movimento que prepondera até os dias atuais, conhecido como "Nova História".

Por fim, utilizando referências teóricas e epistemológicas para compreensão da temática, o artigo aproxima-se do método do materialismo histórico-dialético, fazendo-se valer de fontes bibliográficas para a sua sustentação. A discussão teórica baseou-se em autores como Nikitiuk (2012) sobre a prática de ensino de História, Burke (1991) na discussão sobre “Nova História”, Rüsen (1992, 2001, 2015) sobre consciência histórica, Rocha (2020) e Lee (2012, 2016) a respeito de letramento histórico. Tal temática é parte da pesquisa em andamento de dissertação de mestrado, apresentada ao grupo GEFOPi – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade, como atividade acadêmica com o propósito de promover e fomentar reflexões a respeito da didática e das práticas de ensino do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão, Educação e Tecnologias – UEG.

Letramento histórico como prática consciente de ensino na atualidade

A forma de ensinar na sociedade atual, já na licenciatura, vem mudando gradativamente. O papel do professor, que antes consistia apenas como o de transmitir o conhecimento, de forma centralizadora, e em um sentido hierárquico, está ficando para trás. Consequentemente, no quesito perspectivas, a maneira de aprender nos dias de hoje faz com que o professor procure métodos de ensino eficazes à nova geração, não desvalorizando ou substituindo a sua função, mas proporcionando novas maneiras para que se adquira o conhecimento. Todavia, apesar da democratização no acesso à informação, isso não se tornou sinônimo de absorção de conhecimento.

No tocante ao estudo dos letramentos, a produção de estudos e pesquisas no Brasil, desde a década de 1990, é bastante vasta. Autoras de referência que pesquisam o tema, como Magda Soares, Roxane Rojo, Ângela Kleiman, têm como referencial os trabalhos de Brian Street, que propôs dois modelos opostos de letramento – o autônomo (modelo tipicamente escolar; inflexível) e o ideológico (modelo carregado de valores;

utilizado nas relações humanas), este último debatido na análise conceitual deste artigo.

À luz de Rocha (2020), que questiona diferentes definições trazidas por muitos a respeito de letramento e letramento histórico como “o letramento seria um processo estritamente escolar e o letramento histórico, respectivamente, só ocorreria na aula de História, em processo deliberado e com resultados autônomos.” Ou ainda, “para outros, o letramento ultrapassa o tempo e o espaço da escola, sendo parte de todas as práticas relacionadas à escrita em interação ou não com esse espaço e tendo como consequência os resultados mais diversos.”. Esses apontamentos levam a indagar quais vertentes que o letramento histórico pode seguir? Ou, ainda, como o letramento está associado à necessidade de um saber histórico? E o processo de letramento seria sequencial e/ou contínuo? As respostas possíveis envolverão a origem da construção histórica e a inserção do termo letramento na sociedade contemporânea, como também as mediações entre o que se pretende com o termo letramento histórico, alinhado ao processo de ensino-aprendizagem de História.

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

Destacando Nikitiuk (2012), ao fazer “algumas reflexões sobre a apropriação do saber histórico, procura destacar alguns desafios pelos quais passam a história e suas implicações no Ensino [...], considerando que o saber é apropriado e construído” (NIKITIUK, 2012, p. 7). E, ainda, a consciência histórica concerne-se de “um pré-requisito necessário para a orientação em uma situação presente”. (RÜSEN, 1992, p. 28).

Neste ponto, Rüsen (2001) defende que o pensar historicamente é um fenômeno, antes de qualquer coisa, cotidiano e inerente à condição humana, e vinculado a uma prática disciplinar no âmbito do conhecimento acadêmico, não é uma forma qualitativamente diferente de evidenciar a humanidade no tempo, mas sim, uma perspectiva mais complexa e especializada de uma atitude que, na origem, é cotidiana e inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo, como Rüsen (2001) esclarece abaixo:

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não –
Baraúnas, n° 1, v.1, mai/dez, 2023

ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso. (RÜSEN, 2001 p.78)

Isto significa que a consciência histórica funciona como um "modo específico de orientação" nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar a compreender a realidade passada, para compreender a realidade presente. Por conseguinte, orienta a refletir sobre a importância da consciência histórica na sociedade atual, principalmente em sala de aula com os alunos.

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

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

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

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

Ao presumir que a leitura é uma passagem direta para a constituição da consciência histórica, apenas porque o aprendiz é alfabetizado e assim é capaz de manipular as fontes, mostra um reducionismo das relações sociais nas quais os processos de leitura e escrita são constituídos. Nesta tentativa, Rocha (2020) destaca a *Baraúnas, n° 1, v.1, mai/dez, 2023*

sua inquietação:

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

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

Lee (2006) destaca:

(...) ao reconhecer a história como algo que transcende a orientação de “senso comum”, mas ainda unindo-a em caminhos complexos com ações no mundo cotidiano, a consideração de Rüsen sobre a consciência histórica sugere alguns princípios para construir um conceito de literacia histórica. (LEE, 2006, p.136)

Assim, a literacia histórica teria como principal função operacional instrumentalizar o aluno no transcurso do aprendizado histórico, fomentando sua consciência e sua capacidade de lidar com o tempo e com os processos históricos de forma crítica. Tal perspectiva formadora/transformadora deveria estar presente na licenciatura.

Para Silva (2012), em referência a Peter Lee, a História pensada a partir da ideia de Literacia Histórica possui a capacidade de fazer as pessoas pensarem e agirem de tal maneira que, antes desse processo de aprendizagem, seria inconcebível. Além da inserção pública da História pela escola, que deve ser tratada com muito cuidado. Sobre esse cuidado ou fragilidade, Peter Lee (2016) atribui diretamente relação às características atuais: em tempos de multiculturalismo, há esforços tanto para que a história se volte para valores partilhados, como para agendas políticas que pensam no reforço dos ideais nacionais.

Nessa perspectiva, o autor pensa a literacia histórica como uma forma de

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

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

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

(Re)pensando o Ensino de História: enfrentamentos da construção da consciência histórica

A forma de aprender da sociedade atual faz com que o professor procure métodos de ensino eficazes à nova geração, não desvalorizando ou substituindo a sua função, mas proporcionando novos métodos para que se adquira o conhecimento. Contudo, na sociedade, o acesso à informação nem sempre é sinônimo de absorção de conhecimento.

Peter Burke (2016), os indivíduos da atualidade não sabem mais do que seus antepassados. Na hodiernidade, a humanidade pode saber bem mais do que já se soube em outra era, entretanto, isso difere quando à comparação que é feita de forma individual. Aparentemente, saberíamos mais, em termos de conhecimento, do que os nossos ancestrais; todavia, segundo o autor, não é isso que acontece, e mesmo diante de

tamanha quantidade de informação que a humanidade acumula na atualidade, o indivíduo de hoje não sabe mais que seus ancestrais – sabe apenas “coisas” diferentes.

Sobre isso, Burke (2016) faz, ainda, uma interessante analogia a respeito do conhecimento, afirmando que a informação seria algo relativamente cru. Conhecimento, em relação à informação, algo cozido, que teve tempo de ser processado. Processar, neste sentido, significa verificar, classificar, sistematizar. Portanto, a sabedoria seria o produto final de tudo isso. Dessa maneira, corroborando com o autor, para se adquirir sabedoria, é necessário “cozinhar” a informação.

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

Vejamos a definição de letramento trazida por Soares (2009):

Letramento é uma palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, (...), que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas. [...] Etimologicamente, a palavra literacy vem do latim littera (letra), com o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em innocency, a qualidade ou condição de ser inocente). No Webster's Dictionary, literacy tem a acepção de “the condition of being literate”, a condição de ser literate. E literate é definido como “educated; especially able to read and write”, educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. (SOARES, 2009, p. 15 – 17)

Nota-se que a produção de estudos e pesquisas no Brasil sobre letramento, desde a década de 1990, é bastante vasta. Autoras de referência que pesquisam o tema, como Magda Soares, Roxane Rojo, Ângela Kleiman, têm como referencial os trabalhos de Brian Street, que propôs dois modelos opostos de letramento – o autônomo (modelo tipicamente escolar; inflexível) e o ideológico (modelo carregado de valores; utilizado nas relações humanas), este último debatido na análise conceitual deste texto. Neste sentido, Rojo (2012) explana:

Diferente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas

sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de construção dos textos por meio dos quais ela informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13)

Reservando-se à origem etimológica dos multiletramentos, conforme esclarece Rojo (2012), foi, em 1996, afirmado pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”).

No campo do ensino de História, tem-se a escola dos *Annales*, contra uma historiografia positivista, que era uma das ideias principais da primeira geração dos Annales, liderada por Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956), movimento que prima por um novo paradigma conhecido como "História problema", "História social" ou "Nova história". A história não deveria mais ser pensada como uma "ciência do passado", e sim, deveria dar importância ao presente para poder se compreender o passado; e nem como "ciência do homem", a história seria, segundo Bloch, "A ciência dos homens no tempo", e Febvre definia a história como sendo "Filha de seu tempo". Agora, os documentos, que para os positivistas representavam fontes verdadeiras de História, passam a serem considerados vestígios históricos. Mesmo o mais claro documento não responde se não for interrogado pelo historiador.

Por outro lado, questionamentos e reflexões sobre quais são os reais potenciais educativos das tecnologias para o processo de ensino, e de que forma elas podem influenciar nas ações pedagógicas, estão presentes nas pesquisas educacionais. Desta maneira, novos letramentos emergem de acordo com as mudanças nas formas de linguagens, comunicação e nos recursos tecnológicos. Reiteramos que o ato de ler e escrever deixou de ser a simples decodificação de letras e fonemas do alfabeto, e passou a assumir um papel de carácter social e cultural; sendo necessários multiletramentos para abarcar as diversas maneiras de aprendizagem na sociedade contemporânea.

Como pode-se perceber, existem vertentes importantes no campo da História que se desdobram, especificadamente, sobre o ensino de História, as práticas de letramento ou de *multiletramentos*, sejam na História ensinada, sejam no mundo, são circunstanciadas e validadas pelo contexto de vida, não podendo ser analisadas,

categorizadas ou compreendidas fora da produção de sentido que as constitui e estrutura seus atos.

Observando essa perspectiva, Rojo (2012, p. 21) questiona:

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (Grupo de Nova Londres³, 2006 [2000/1996] p. 10).

Saviani (2011) salienta:

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. (SAVIANI, 2011, p. 121).

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

Strett e Bagno (2006) desenvolve uma crítica a respeito desta compreensão sobre a leitura e a escrita:

A noção de que a aquisição de um letramento único e autônomo terá consequências pré-definidas para os indivíduos e as sociedades provou ser um mito, quase sempre baseado em valores específicos culturalmente estreitos sobre o que é propriamente o letramento [...]. Prefiro trabalhar com base no que chamo de modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (STREET; BAGNO, 2006, p. 466).

³ Grupo de Nova Londres (GNL), em sua grande maioria originários de países em que o conflito cultural se apresenta escancaradamente em lutas entre gangues, massacres de rua, perseguições e intolerância. Seus membros indicavam que o não tratamento dessas questões em sala de aula contribuía para o aumento da violência social e para a falta de futuro da juventude. (Rojo 2012)
Baraúnas, n.º 1, v.1, mai/dez, 2023

Consequentemente, ao presumir que a leitura é uma passagem direta para a constituição da consciência histórica, apenas porque o aprendiz é alfabetizado e, assim, é capaz de manipular as fontes, mostra um reducionismo das relações sociais nos quais o processo de leitura e escrita é constituído.

Prontamente, a literacia histórica teria como principal função operacional instrumentalizar o aluno no transcurso do aprendizado histórico, fomentando sua consciência e sua capacidade de lidar com o tempo e com os processos históricos de forma crítica. Neste sentido, como Lee (2006, p. 136) salienta, existem marcas de identificação, vocabulários e expressões que constituem essa área de conhecimento.

Segundo o mesmo autor, um novo conceito surge sobre o entendimento a respeito de letramento histórico, aqui subentendido, etimologicamente, como – literacia histórica. Tal definição, que dialoga principalmente com o campo da Teoria da História e o da Didática da História, tem como principal interlocutor o alemão Jörn Rüsen, que para preencher um espaço vazio nesta questão indaga:

Uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo do que seja história, como um “compromisso de indagação” com suas próprias marcas de identificação, algumas ideias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança” e assim por diante”. (LEE, 2006, p. 136).

Peter Lee (2016) atribui diretamente relação às características atuais: em tempos de multiculturalismo, há esforços tanto para que a história se volte para valores partilhados, como para agendas políticas que pensam no reforço dos ideais nacionais. Sem esquecer, ainda, das empresas que parecem mais preocupadas com o treino de mão de obra, o que estaria inserido em um movimento de integrar a História em uma proposta de Humanidades. O autor alerta: “A história é uma conquista frágil, e o ensino de história (quando ele tenta ser histórico) pode ser ainda mais frágil” (LEE, 2016, p.107).

A expressão literacia ganharia aspectos linguísticos supostamente mais abrangentes neste conceito, conforme Barca (2006). Desta maneira, “Ler” estaria relacionado diretamente com leitura do mundo da vida e sua relação constitutiva com o conhecimento construído pelo sujeito. Portanto, a literacia histórica teria como principal função operacional instrumentalizar o aluno no transcurso do aprendizado histórico,

fomentando sua consciência e sua capacidade de lidar com o tempo e os processos históricos de forma crítica e objetiva.

Desta maneira, a formação de professores apresenta-se como contradição fundamental de sua existência para a luta entre capital e trabalho, podendo ser constituída a partir de pressupostos que aprofundem esta contradição ou de pressupostos que objetivem sua superação.

Do ponto de vista do ensino de história, defende-se a ideia da aula como “o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade que edificou este conhecimento.” (SCHMIDT, 1998, p. 57).

Por outro lado, tem-se o exemplo claro para o ensino de História, sobretudo, no sentido de substituir uma visão demasiadamente política e institucional da História, que caracterizava as correntes anteriores, por uma História mais vasta, que incluísse todas as atividades humanas; uma perspectiva da História menos ligada à narrativa dos acontecimentos e mais ligada à análise das estruturas.

Historicamente, como já mencionado, houve uma época em que o conhecimento armazenado em livros e manuscritos já foi a forma mais prestigiada de saber. Em tal período histórico, havia uma forma de conhecimento dominante, no qual todos os outros ficavam subordinados a ela. Na atualidade, vive-se num sistema de conhecimento policêntrico, ou seja, adquirido a partir de inúmeras fontes, confiáveis ou não. Tal questão leva a crer que a forma de aprender e transmitir conhecimento mudou. Todavia, conseqüentemente, tal fato pode gerar um possível perigo: o pensamento negacionista.

Diante do exposto, ao se escrever sobre os aspectos da formação docente no ensino de História, faz-se imprescindível ressaltar que desde o início do século XIX – período da formação do Estado Nacional brasileiro – essa disciplina era trabalhada nas escolas com a função de legitimar a memória da elite brasileira, interessada em referendar os grandes homens, construir os seus heróis e narrar as batalhas que marcaram aquele período histórico. A essa luz, o conteúdo de tal disciplina não oferecia instabilidade ao sistema. Muito pelo contrário, contribuía para sua afirmação.

Evidenciamos que a História, como disciplina escolar, ensina a ler o mundo, em letramento específico – “só ensina História quem ousa descortinar horizontes” (NIKITIUK, 2012, p. 9), o que significa pensar historicamente: reconhecer evidências, perceber padrões, construir argumentos pautados na historicidade dos homens e das

mulheres. A História, pois, participa dos processos de construção do pensamento formal, em perspectiva histórica, por meio do estudo de diferentes sociedades humanas.

Diante dessa problemática de ensinar, usando múltiplas formas como prática de ensino na construção do pensamento histórico, numa sociedade atual repleta de informações na qual a função dos professores se torna crucial, Nikitiuk (2012, p. 27) afirma que “é responsabilidade do professor abrir as janelas desse saber.”, e ainda destaca que “o professor lida com tudo isto e faz do seu mister um sonho: formar consciência, formar cidadão.” (p. 24). Portanto, continuar repetindo práticas tradicionais pode ser um erro, uma vez que há a necessidade de compreender que a sociedade mudou e a forma de ensinar também é outra, além do combate, no campo das ciências, ao negacionismo.

Conseqüentemente, a profissão docente, já há algum tempo, vive momentos complexos e desafiadores advindos não só de transformações sociais, culturais, políticas e, atualmente, tecnológicas, como também de aspetos relacionados com a cultura profissional dos professores.

Segundo Flores (2016), os professores desenvolvem o seu trabalho num sistema, muitas vezes, dominado por uma lógica centralizadora e burocrática, por “pseudo-regimes” de autonomia, e pela enxurrada de textos normativos, um “verdadeiro tsunami” legislativo. Por outro lado, têm de lidar com a incerteza, a instabilidade social, o congelamento da carreira, de salários..., numa sociedade que espera (e exige) tudo da escola e dos professores, desde a aprendizagem e os resultados acadêmicos dos alunos, até ao apoio social, que se transformou numa acrescida exigência para as escolas e os professores no contexto da crise financeira, econômica e social.

Nesse contexto, Rüsen (2015) propõe uma Didática da História Humanista, que permita aos sujeitos terem acesso aos princípios de uma aprendizagem histórica emancipadora e que os levem ao autoconhecimento a partir do reconhecimento do outro, no processo de formação da consciência histórica.

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

Consciência histórica, a alienação e os perigos do negacionismo na contemporaneidade

Segundo Martins (2019), a consciência histórica é a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência. Portanto, entende-se por consciência histórica uma representação social que uma coletividade adquire advinda de seu desenvolvimento no espaço e no tempo. O elemento que permite ao homem compreender a dimensão da própria história, sem o qual o homem não poderia compreender quem ele é ou o que foi.

À luz de Gramsci (1981), aquilo que as pessoas pensam é fruto de uma sedimentação da história, em que valores, ideias e imagens de períodos anteriores não desaparecem com a desestruturação de seus períodos, pelo contrário, tais fragmentos permanecem, com intensidade variável, sobre a forma dos indivíduos se definirem e compreenderem o mundo.

Já de acordo com Rüsen (1992), a consciência histórica concerne-se de "um pré-requisito necessário para a orientação em uma situação presente". Isto significa que a consciência histórica funciona como um "modo específico de orientação" nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. (p. 28). Orienta-nos a refletir sobre a importância da consciência histórica na sociedade atual, principalmente em sala de aula com os alunos.

Cerri (2002) recorre a Gramsci, no sentido de que aquilo que forma a consciência histórica provem tanto das representações da classe dominante atual, como da permanência de outras representações, que tiveram maior importância em outros momentos históricos por levar em consideração a heterogeneidade cultural presente, uma vez que, somente aqueles que obtiveram uma educação formal, laica e humanista, bem como acesso a informações mundializadas, teriam melhores condições para desenvolver uma "consciência histórica".

Atualmente, vivemos uma verdadeira crise. O negacionismo ganha novo espaço na sociedade, reformulando crenças fundamentais que já foram arraigadas pela ciência em todo o mundo. Esse movimento está repleto de "polêmicas", por isso é importante ficar de olho nele. O problema da veracidade é exacerbado pelos ingredientes encontrados nas estratégias dos "mercadores de dúvidas". Com isso, esses agentes

Baraúnas, n° 1, v.1, mai/dez, 2023

buscam uma falsa simetria nos argumentos científicos e desenvolvem teorias conspiratórias para explicar o inexplicável.

Portanto, os perigos do negacionismo se tornam claros, quando exemplos de certo consenso no estudo da História se tornam alvo de crítica e contestação do fato histórico. Na verdade, há um colapso do conhecimento público, resultando em perda de credibilidade sobre o assunto. O movimento dessas particularidades é perigoso, já que o campo do debate está se transformando em um debate ideológico capaz de influenciar a opinião pública e legitimar governos com posições conservadoras e anticientíficas.

No entanto, a História como ciência não é o único alvo questionado pelos críticos. Tem-se o movimento antivacina, a crença de que a Terra é plana e a crença de que o Holocausto não ocorreu, entre outras coisas. Portanto, torna-se necessário compreender melhor o negacionismo e as suas consequências.

À vista disso, alguns autores colocam o negacionismo como uma “pseudociência que contradiz um mundo imenso de teorias, verdades comprovadas e pesquisas sérias”. Sendo assim, o objetivo final dele – além de criar polêmicas retóricas e desnecessárias – é rejeitar qualquer afirmação que tenha suporte científico e que seja baseada em teorias bem fundamentadas.

O negacionismo tende a se fortalecer quando a sociedade se depara com instabilidades, como uma crise ou algo nunca visto antes. Diante das evidências científicas, o movimento encontra respaldo em teorias da conspiração e discursos isolados, que acabam favorecendo debates ideológicos, interesses políticos e crenças religiosas.

Em contrapartida, volta-se à questão da importância da interdisciplinaridade que foi pensada e esteve presente desde o início das reflexões a respeito da revista Escola dos *Annales*, e que é apontada por historiadores como Peter Burke como uma escola inovadora e um diálogo da História com as Ciências Sociais.

A revista, originalmente chamada de *Annales d'histoire économique et sociale*, tinha o propósito de ser “o porta-voz, melhor dizendo, o alto-falante de difusão dos apelos dos editores em favor de uma abordagem nova e interdisciplinar da história”, como uma grande inovação na forma de pensar e interagir a História com as outras ciências humanas. Apesar de ser uma inovação dos *Annales*, Revel (1989, p. 18) afirma que “os metódicos já vinham buscando aproximação da história com outras ciências sociais”.

Sendo assim, influenciados pelas ideias durkheimianas, os *Annales* dão importância a interdisciplinaridades, presando por haver uma unidade entre a História e as ciências sociais, de forma que as formas de pensar em História estejam abertas às problemáticas e a metodologias existentes em outras ciências sociais. Desta maneira, reflete-se sobre o ensino:

A forma de aprender da sociedade atual faz com que o professor procure métodos de ensino eficazes à nova geração, não desvalorizando ou substituindo a sua função, mas proporcionando novos métodos para que se adquira o conhecimento. O professor, neste espaço, seria o executor, o responsável pela transformação. Aquele a quem caberia transmitir, de acordo com uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos (SAVIANI, 1984, p. 18).

Nesta acepção, “cabe à escola possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico” para que, de posse do conhecimento acumulado, os alunos se apropriem da realidade e da história e se tornem agentes transformadores. Para isso, “(...) ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar” – possibilitar que, “(...) progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Portanto, partindo das discussões empreendidas por Cerri e Rösen, nota-se que a consciência histórica é inerente ao ser humano e se faz presente fora do saber histórico obtido em sala de aula. Tal afirmação torna-se válida, uma vez que a consciência histórica não se limita à ideia de conhecer extensamente as experiências vivenciadas no passado. Mais do que dominar o acontecido, a consciência histórica articula presente, passado e futuro.

Assim, a História, como disciplina escolar, ensina a ler o mundo, em letramento específico – “só ensina História quem ousa descortinar horizontes” (Nikitiuk, 2012, p.9), o que significa pensar historicamente: reconhecer evidências, perceber padrões, construir argumentos pautados na historicidade dos homens e das mulheres. A História, pois, participa dos processos de construção do pensamento formal, em perspectiva histórica, por meio do estudo de diferentes sociedades humanas.

Considerações Finais

Os tensionamentos em uma sociedade em que expressões como: compartilhamento, colaboração, construção de conhecimento coletivo, autonomia e *Baraiúnas, n° 1, v.1, mai/dez, 2023*

cidadania ganham forças, o trabalho de ensinar História, dentro das questões do letramento, torna-se um desafio constante para professores e estudantes ainda na licenciatura. Talvez pelo fato de muitos deles não terem se formado para ensinar história e correlacionar este conhecimento, associado ao processo de letramento histórico à consciência histórica e às ameaças do excesso de informação do mundo contemporâneo.

Infelizmente, os enfrentamentos nas práticas de ensino de história em tempo de *infocalipse* se agravam, gerando uma tensão que aflora como um embate ao conhecimento científico e, conseqüentemente, à democracia. A desinformação atrelada à facilidade de informação provoca novas ameaças que são desenvolvidas e precisam ser prevenidas por todos aqueles que estão envolvidos, não só no âmbito escolar como, conseqüentemente, em toda a sociedade.

Perspectivamente, ainda durante a formação, alguns professores de história compreendem as formas como a escrita da História se realiza, porém, é nesse processo, ainda no curso de licenciatura, que as questões da leitura e da escrita poderiam fazer parte de sua formação, reconhecendo que ensinar história demanda ir além de ensinar a falar, ler e escrever textos historiográficos proporciona a leitura das transformações e da sociedade no mundo.

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

À vista das tensões ao ensino de História em um momento em que a *infodemia*, a *infoxicação* e o *infocalipse* se projetam como definição de excesso de informação, se fazendo presente muitas vezes como ferramenta ideológica de manipulação de massa e, conseqüentemente, do conhecimento histórico, promovendo uma ameaça à democracia e a consciência histórica, é essencial adotar medidas que crivem a informação.

Destarte, cabe ao professor e/ou ao licenciado em formação, além de buscar novas metodologias de ensino que se adequem ao processo de ensino-aprendizagem, filtrar informações diante da problemática da veracidade que, irrigada por ingredientes

presentes nas estratégias dos “produtores de dúvida”, os quais buscam uma falsa simetria na argumentação científica e criam teorias conspiratórias para explicar o inexplicável, combater estas últimas, atuando em uma escola que esteja aberta para a novidade e a criatividade que as novas gerações, a cada ano, de maneira mais desafiadora, trazem consigo, e promover uma postura contestadora, a fim de ensejar transformações curriculares, didáticas, prático-metodológicas e de objetivos educacionais de consciência histórica determinante.

Referências bibliográficas

BARCA, I. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, [S.l.], p. p. 93-112, mar. 2006. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5545/4059>>. Acesso em: 11 abr. 2023.

BURKE, P. **O que é história do conhecimento?** São Paulo: Editora Unesp, 2016.

CERRI, L. F. Ensino de História e Nação na Propaganda do "Milagre Econômico". **Revista Brasileira de História**, Vol. 22, nº 43, p. 195–224, 2002. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-01882002000100011>>. Acesso em: 11 abr. 2023.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

LEE, P. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 32, n. 60, p. p. 107-146, jun. 2016. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/45979/28511>>. Acesso em: 11 abr. 2023.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, [S.l.], p. 131-150, mar. 2006. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>>. Acesso em: 11 abr. 2023.

NIKITIUK, S. Ensino de História: algumas reflexões sobre a apropriação do saber. In: NIKITIUK, Sônia Maria Leite (Org.). **Repensando o ensino de História**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REVEL, J. **A Invenção da Sociedade**. Lisboa: Difel, 1989.

ROCHA, H. A. Letramento(s) histórico(s): Uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História. **Revista Territórios e Fronteiras**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 275–301, 2021. DOI: 10.22228/rt-f.v13i2.1061. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/1061>. Acesso em: 11 abr. 2023.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

RÜSEN, J. o desenvolvimento de a competencia narrativa en o aprendizaje historico. In: **Revista Propuesta Educativa**. Buenos Aires: FLACSO, ano 4, nº7, p.27-36, outubro de 1992.

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

RÜSEN, J. **Humanismo e Didática da História**. Organização e Tradução: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W.A. Editores, 2015.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SCHMIDT, M.A. **A formação do professor de história**. In: BITTENCOURT, C. (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.

SILVA, C. B. da. O Ensino de História - Algumas reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter J. Lee. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 216 - 250, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304022012216>. Acesso em: 11 abr. 2023.

SOARES, M. **Letramento-um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B.; BAGNO, M. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 8, p. 465-488, 2006. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i8p465-488. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>. Acesso em: 11 abr. 2023.