

QUANTAS GRAFIAS COMPÕEM A HISTORIOGRAFIA?
Multimídia e novas linguagens em História

Genaro Vilanova Miranda de Oliveira
Doutorando em História da Arte
Universidade de Auckland, Nova Zelândia

RESUMO: A que linguagens um historiador pode recorrer para narrar sua disciplina? Mesmo que manifestamente tenha sido, até hoje, um acervo distinguido por narrativas textuais, já é possível supor que narrativas visuais e sonoras abrem perspectivas instigantes e relativamente pouco exploradas pelos atuais pesquisadores. Apesar do rádio, da televisão, do cinema e, recentemente, internet, serem objetos freqüentes das práticas de pesquisa e educação, é desconcertante constatar que a maioria dos historiadores, diante de tantas linguagens contemporâneas, baseie-se em um conceito de escrita da História restrito apenas a fluência em textos. A possibilidade de pesquisadores, professores e alunos de História escreverem a partir de "alfabetos" baseados em sons e imagens é o tema principal deste artigo. Para encaminhar o debate, apresenta-se aqui um método não convencional de escrita, a historiomiografia, que pretende sugerir como historiadores, cujas escritas estão usualmente associadas a editores de texto (como o Word), podem utilizar editores de imagem, de som e de ferramentas de Web design para ampliar as formas de narrar nossa disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: Historiografia, Novas Mídias, Educação.

ABSTRACT: What languages might a historian use to narrate this discipline? Even though it clearly has been, until today, distinguished by a collection of textual narratives, it is possible to assume that visual and audio narratives open up exciting and relatively unexplored possibilities to current researchers. Despite the radio, television, film, and recently the Internet, have been frequent objects of research and educational practices, it is disturbing to find that most historians, despite the contact with so many contemporary languages, still adopt a concept of writing history restricted to fluency in texts. The possibility of researchers, teachers and students to write of history from "alphabets" based on sounds and images is the main theme of this article. I will present here an unconventional method of writing, historiomediography, to suggest how historians, whose writings are usually associated with

text editors (like Word), may also use image editors, sound and Web design tools to expand the ways to narrate our discipline.

KEY-WORDS: Historiography, New Media, Education.

Em um dos capítulos de *Trópicos do Discurso*, Hayden White sugere que o historiador contemporâneo é um freqüente alvo de piadas: quando assume que seu ofício é fazer ciência, rapidamente é acusado de não possuir os métodos nem os conceitos confiáveis de disciplinas “duras” como a Física ou a Biologia; quando assume que o produto de seu trabalho se aproxima mais aos da literatura, logo se comenta como é um péssimo escritor, sem fôlego para boas metáforas nem enredos engenhosos. O “fardo do historiador” (WHITE, 1994: 39-64), pois, seria penar entre fogo cruzado dos cientistas que lhe acusam de uma ciência duvidosa e dos escritores que zombam de sua pobreza artística.

Para Hayden White, embora seja elaborada por critérios metódicos e eruditos (e por isso muitos historiadores não discutam o *status* científico da disciplina), a História “manifestamente é: uma estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa” (WHITE, 1995: 11). Além de ser uma representação verbal, White afirma que a historiografia depende fundamentalmente das experiências narrativas que cada cultura tenha acumulado e pode disponibilizar aos seus contemporâneos. Sendo o historiador sempre um homem de seu tempo, White afirma que os discursos históricos só podem ser produzidos dentro dos limites/possibilidades das *formas de narrar* acumuladas pela cultura na qual ele vive. Seria evidente, assim, porque Heródoto jamais poderia ter produzido uma História marxista na Grécia antiga. Dessas afirmações, White deduz uma das suas maiores polêmicas: por que a maioria das pessoas que lidam atualmente com a representação da História, herdeiras de um século XX repleto de experiências vanguardistas da Arte e de revoluções da Ciência, baseiam-se predominantemente nos modelos narrativos do romance realista e em pressupostos da Ciência do século XIX?

Porém, é possível apontar o que pode ser considerada uma lacuna nas afirmações de Hayden White. Ao conceituá-la manifestamente como uma “estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa”, a análise de Hayden White acaba constringindo (e constringendo) as possibilidades de escrita da História apenas a uma *tradição verbal*. Ao associar a gramática da História a uma única maneira de escrever/representar, a uma única

*grafia*¹, a definição concebida por White, por exclusão, acaba ignorando outras possíveis linguagens da historiografia.

Grande parte deste artigo se dedica à tentativa de ampliar o argumento de Hayden White: mesmo que manifestamente *tenha sido* até hoje um acervo distinguido por narrativas verbais e proseadas, é possível supor que a historiografia comporta possibilidades de *narrativas visuais* e *sonoras* ainda pouco exploradas por educadores e pesquisadores de História.

A centralidade da palavra para a escrita da História, aliás, talvez seja um dos únicos temas que una Hayden White, seus críticos, e a maioria dos pesquisadores de História. Em universidades e publicações acadêmicas, afinal, ainda prevalece a ênfase no “conteúdo” da História, o qual, em última instância, parece sempre melhor traduzido/arrematado pelo discurso verbal. Nas aulas de História, a palavra ainda parece ter uma autoridade sobre as linguagens baseadas em imagens e sons. À palavra, geralmente, cabe o papel decisivo de validar ou não os discursos históricos representados em linguagens não-verbais, nunca o contrário.

Obviamente, fotos, filmes, pinturas e demais itens do que se pode chamar de “cultura visual” têm sido constantemente utilizados no contexto de pesquisas e ensino de História pelo menos desde o final do século XIX. É justamente esse o interesse pelo paradoxo: se esses discursos imagéticos são tematizados e utilizados há mais de um século em pesquisas, por que a definição de “historiografia” adotada pela maioria dos pesquisadores (em consonância com Hayden White) associa-a basicamente a uma *narrativa verbal*²?

Apesar da cultura material arqueológica, das artes plásticas, da fotografia, arquitetura, televisão, cinema e, recentemente, da *internet*, serem objetos freqüentes das práticas de pesquisa e educação, é desconcertante constatar que a maioria dos historiadores ocupados com o visual, diante de tantas linguagens contemporâneas, ache “natural” que se *escreva* a História *apenas* por meio das linguagens verbal. Ao longo deste artigo, essa autoridade implícita da palavra sobre as demais linguagens não-verbais será chamada de *verbocentrismo*.

Antes de qualquer mal-entendido, é importante afirmar que essa discussão não pretende desmerecer esforços e méritos de inúmeras pesquisas de historiadores e educadores sobre o universo das imagens. Se hoje, por exemplo, desfruta-se de uma

¹ Do verbo grego *graphéin*, “escrever”. Aurélio B. H. FERREIRA. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p.1002.

² Utiliza-se o termo “verbal” para se referir às formas de produzir/divulgar conhecimentos científicos priorizando a palavra, seja através da oralidade, seja por meio de textos escritos.

vertente historiográfica como a “História das imagens”, ou de uma metodologia educacional como a educomunicação; se uma pintura anônima do século XVI tem um valor documental equivalente ao de um manuscrito raro do mesmo período; se *Datashows*, *vídeos*, *TVs* e *microsystems* compõem o cenário didático do que se chama de sala “equipada”, é, em parte, pelo êxito incontestável de historiadores e educadores em firmar sons e imagens como *linguagens* importantes para a produção de conhecimento em ambas as disciplinas.

Mas se historiadores tratam habitualmente imagens como *linguagens*, *textos* e/ou *discursos*, inclusive para ressaltar o valor dessa renovação conceitual:

[...] de lá pra cá, tanto a noção de documento quanto a de um texto continuaram a ampliar-se. Agora, todos os vestígios do passado são considerados matéria para o historiador. Desta forma, *novos textos*, tais como a pintura, o cinema, a fotografia etc., foram incluídos no elenco de *fontes dignas* de fazer parte da história e passíveis de *leitura* por parte do historiador (CARDOSO; MAUAD, 1997: 402. Grifos nossos)

Por que, além de “fontes dignas” de leitura, esses textos não são também definidos como fontes estratégicas de *escrita*? Uma vez que se enfatiza tanto a importância de *ler* criticamente as linguagens imagéticas, porque se fala menos da importância de *escrevê-las* criticamente?

A possibilidade de pesquisadores e professores de História escreverem a partir de “alfabetos” baseados em sons e imagens é o tema principal deste artigo. Para encaminhar o debate, apresenta-se aqui um método de escrita em desenvolvimento, a *historiomidiografia*, que pretende conciliar a tradição verbal, hegemônica no contexto acadêmico, e as linguagens imagéticas e sonoras que lhe desafiam novas leituras e, especialmente, novas escritas.

Entre as atuais preocupações do meio acadêmico-educacional, talvez nenhuma seja tão recorrente quanto a dificuldade dos atuais alunos em ler e escrever. Não são poucos os professores que confessam a incapacidade de motivar seus alunos à leitura de uma bibliografia básica, como livros didáticos, ou à escrita de textos mínimos, como uma redação de trinta linhas. São freqüentes as comparações entre essa atual indisposição dos alunos com a maneira como gerações anteriores cultivavam o gosto pela palavra escrita. “Naquele tempo...”.

Esse desapego crescente pela fluência verbal é freqüentemente associado ao avanço dos meios de comunicação de massa e, mais recente, à cultura digital associada aos *videogames* e à *internet*. A velocidade e a facilidade com a qual as mídias

contemporâneas disponibilizam suas informações teriam contribuído com expectadores “instáveis” e “passivos”, indispostos à concentração exigida para se desfrutar um romance, entediados com a cadência vagarosa de construção de um argumento escrito.

Por sorte, apesar de desalentadoras, essas constatações não geram apenas queixas. A necessidade de seduzir alunos aos universos da leitura e escrita tem fomentado intensos debates e multiplicado propostas tanto em escolas como em universidades. Como contribuição ao tema, defende-se aqui um deslocamento do “local” do problema: é possível que tudo não passe de uma enorme indisposição *nossa*, professores e pesquisadores, à leitura e à escrita.

Para enfrentar seriamente a suposta perda de motivação de muitos alunos à linguagem verbal, é preciso admitir, como corolário, que a maioria deles mostra-se *completamente motivada* diante de experiências com sons e imagens. Para sugerir qualquer “falta” nos alunos, é preciso reconhecer que essa atual geração esbanja um tipo de “erudição” adquirida em *shows*, canais de TV, *iPods*, Histórias em quadrinhos, cibercafés, clipes musicais e *lan houses* – para mencionar apenas alguns dos territórios canonizados pela indústria do entretenimento e pela cultura digital – que a maioria dos educadores não acompanha.

Se é verdade que o vocabulário de muitos alunos decepciona no momento em que precisam redigir cartas ou ler livros, nenhuma outra geração adquiriu tanta familiaridade com discursos sonoros e imagéticos como essa. E embora decresçam as chances de se encontrar, em uma sala de aula, jovens inclinados a tornarem-se poetas ou romancistas, está cada vez mais comum encontrar aspirantes a *designers*, grafiteiros, músicos, cartunistas, dançarinos, *hackers* e demais destinos que priorizam a comunicação não-verbal.

A metodologia aqui defendida, a *historiomidiografia*, parte de dois pressupostos complementares: 1- ao contrário de responsabilizar o alunado, os atuais professores e pesquisadores é que precisam ampliar urgentemente suas possibilidades de ler e escrever. 2- Por leitura e escrita, será entendida a habilidade de interpretação e produção conjunta de signos verbais, sonoros e imagéticos. O método *historiomidiográfico* defende a possibilidade de abordar qualquer tema histórico escrevendo simultaneamente por palavras, imagens e sons.

Para viabilizar essa escrita multimidiática, pretende-se mostrar como programas caseiros de computação gráfica, de edição de páginas web e de áudio podem ser utilizados, em conjunto com os tradicionais editores de texto com os quais se redige a maioria dos

trabalhos escolares (como o Word), para produzir narrativas simultaneamente verbais, visuais e sonoras. Por permitirem a intervenção direta em imagens e sons e, ao mesmo tempo, possibilitarem a criação de interfaces gráficas que suportam a publicação integrada de palavras, sons e imagens, esses programas disponibilizam linguagens estratégicas de representação da História pouco exploradas e bastante úteis para repensar crítica e criativamente a “escrita” dessa disciplina.

Além de proporcionar desafios teóricos e práticos para supostas fronteiras entre Ciência, Arte e Tecnologia, o método “historiomidiográfico” pode provocar um diálogo instigante entre o contexto universitário-escolar, de forte tradição verbal, e o público jovem em geral, cada vez mais receptivo a discursos audiovisuais.

Pode-se objetar que a presença crescente de documentos imagéticos e referências musicais em salas de aula já indica uma tendência inegável de renovação e ampliação do uso de imagens e sons nos (con)textos acadêmico-escolares. De fato, nunca houve tanta prontidão em projetar fotos, fotografias e quadros famosos como forma de “enriquecer” a apresentação de um conteúdo histórico; nem jamais tantas músicas da MPB foram transformadas em temas disparadores de aulas. No entanto, embora o uso de imagens e referências musicais cresça tanto em textos acadêmicos quanto em salas de aula, esses recursos têm sido continuamente usados apenas como “fontes dignas” de leitura e raramente como *fontes estratégicas* de escrita. Para sustentar o argumento de que, além de serem importantes recursos bibliográficos, a imagem e o som oferecem também novos recursos *tipográficos* a pesquisas e ao ensino de História, adota-se aqui uma variação sutil do conceito de fonte utilizado pela maioria pelos professores-pesquisadores dessa disciplina.

Quando se fala em fonte, a maioria dos historiadores aceita duas acepções sobrepostas dessa palavra. A primeira, latina e etimológica, “nascente de água” ou “bica de onde corre a água potável para uso doméstico”³, forneceu uma metáfora poderosa para a segunda, moderna e historiográfica, que define a fonte como um documento primário ou secundário de onde surge e no qual se baseia determinado estudo de História. Com essa imagem hidráulica e provedora, a fonte tornou-se uma alegoria dupla: a nascente onde o conhecimento histórico brota e o manancial onde o pesquisador bebe suas chances de tornar-se “verdadeiro”.

³ Aurélio B. H. FERREIRA. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p.925.

Com esse uso alternado e redutor, ora como a *origem* do conhecimento histórico, ora como um *fim* para validá-lo, as linguagens imagético-sonoras quase nunca são encaradas como *meios* para construí-lo.

Diferentemente, a metodologia historiomidiográfica atribui ao som e à imagem uma função análoga a de “alfabeto”. Para isso, apóia-se em uma outra acepção da palavra fonte, corrente e popularizada pela linguagem computacional.

Se um antigo impressor do século XIX já entendia como fonte um “conjunto de caracteres tipográficos de uma mesma família, que compõem uma caixa tipográfica ou uma matriz de uma máquina compositora”⁴, hoje qualquer usuário de computador associam-nas aos diversos conjuntos de caracteres disponibilizados por editores de texto como o *Word*. Há quem prefira redigir seus textos no registro clássico da fonte Courier New. Outros não trocam a elegância da Verdana por nada. Por sua clareza, a Arial é a preferida entre jornalistas. A simpática Comic Sans faz muito sucesso em relatórios de escola. As crianças, em geral, se divertem com a simulação caligráfica da *Gigi*.

A historiomidiografia dedica aos recursos de criação de programas de computação gráfica, de edição de páginas *web* e de áudio um conceito de *fonte de escrita* análogo ao atribuído aos caracteres dos editores de texto. Assim, no momento de produzir conhecimentos históricos, fontes verbais como a Verdana, Arial e Times New Roman desempenham uma função equivalente e complementar ao de *fontes visuais e sonoras* como “pixels”, “vetores” e “ondas”; ferramentas textuais como “negrito”, “contar palavras” e “inserir nota de rodapé” serão tão usadas como o “laço poligonal”, “varinha mágica”, “colorimento interativo”, “*powerclip*” e “*fade out*”⁵, usadas para editar som e imagens; arquivos gravados como “.doc” ou em “.pdf” indicarão modalidades de textos tão úteis aos pesquisadores-professores de História quanto outros feitos em “.mp3”, “.jpeg” ou “.html”.

A historiomidiografia pretende somar-se a reflexões sobre a necessidade do sistema de pesquisa e educacional desenvolver “novas formas de *alfabetismo*” que exigirão repensar o conceito de produção de conhecimento:

Não mediremos a capacidade acadêmica só pelo conhecimento do escrito, mas por um saber mais integral que abarque as múltiplas dimensões de um tema. Assim, os investigadores terão de conhecer e entender as imagens, os sons e os artefatos associados a seus temas de pesquisa (para o qual deverão, por exemplo, ver programas de televisão, escutar gravações e visitar museus). O conceito de bibliografia, intimamente relacionado ao de pesquisa, se estenderá a

⁴ Id.

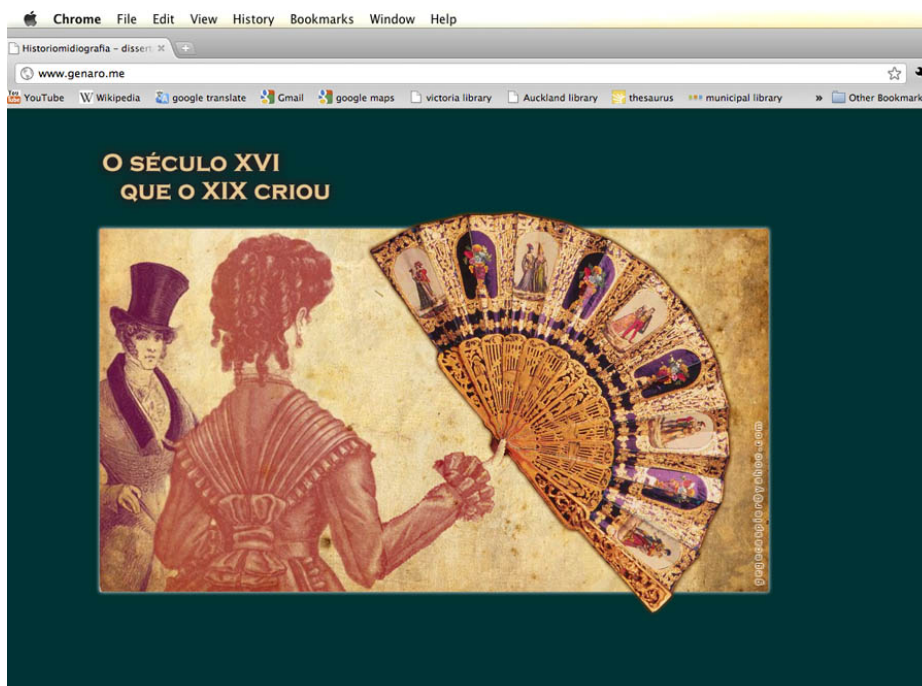
⁵ Ferramentas de edição e criação de arquivos audiovisuais dos programas *Photoshop*, *Corel Draw* e *Audacity*.

todas as formas de conhecimento e não só ao conhecimento escrito ou *alfabético*. (RADA, 2004: 118).

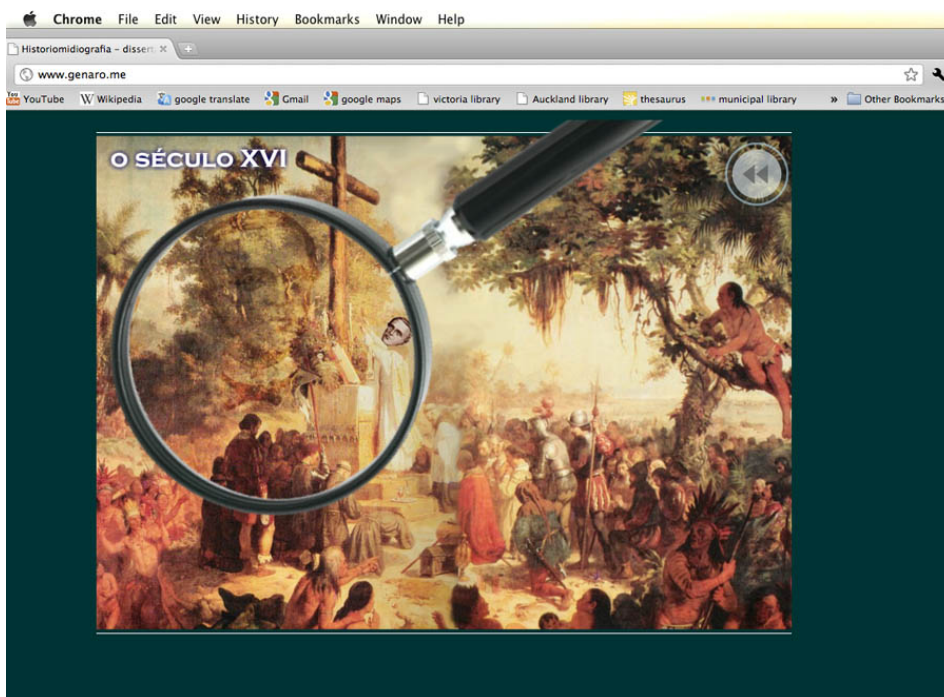
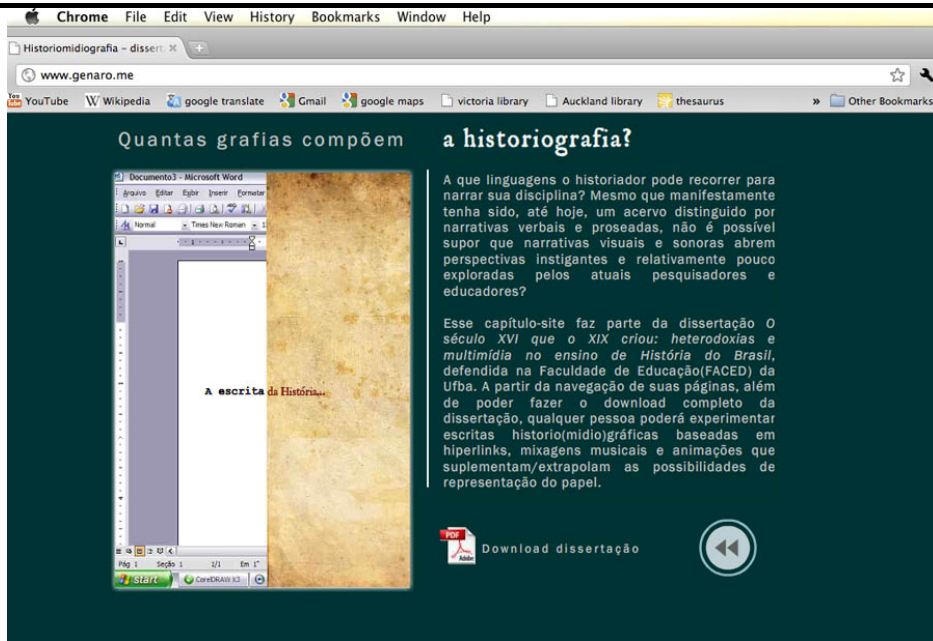
E pode proporcionar certa exeqüibilidade a um debate bastante especulativo entre historiadores:

Ainda assim, fica por indagar se, talvez no próximo século, o trabalho historiográfico não poderá por exemplo incorporar, ao par do discurso falado ou escrito, a dimensão da imagem em movimento para ser apresentado em vídeo; ou se também, incorporando recursos da linguagem de computador, o trabalho profissional de História não poderá ser apresentado como texto interativo que abre muitas vias de leitura ao usuário. (BARROS, 2004: 12).

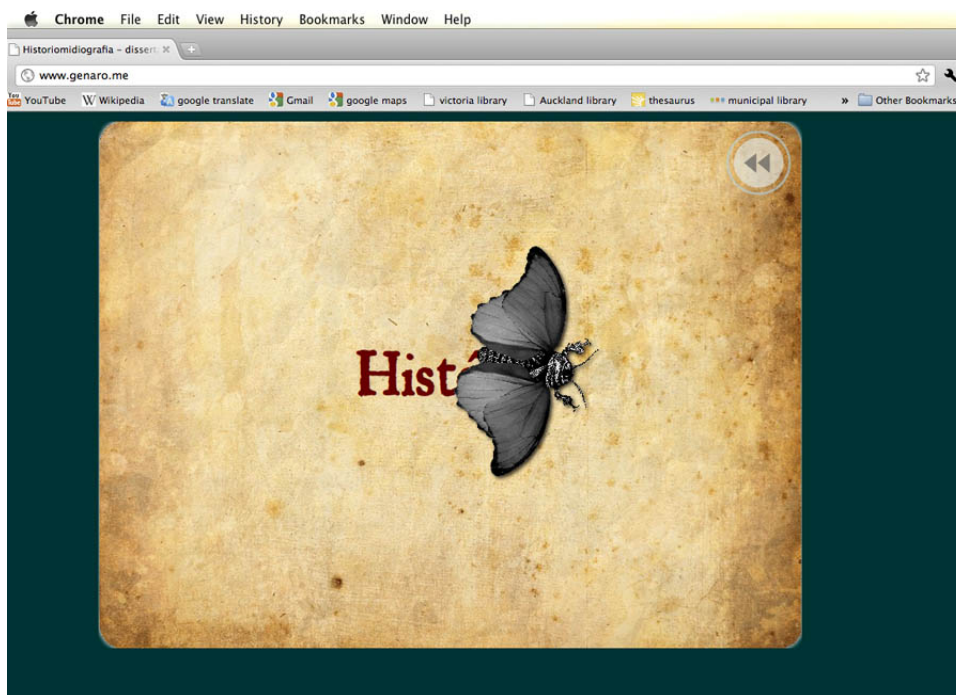
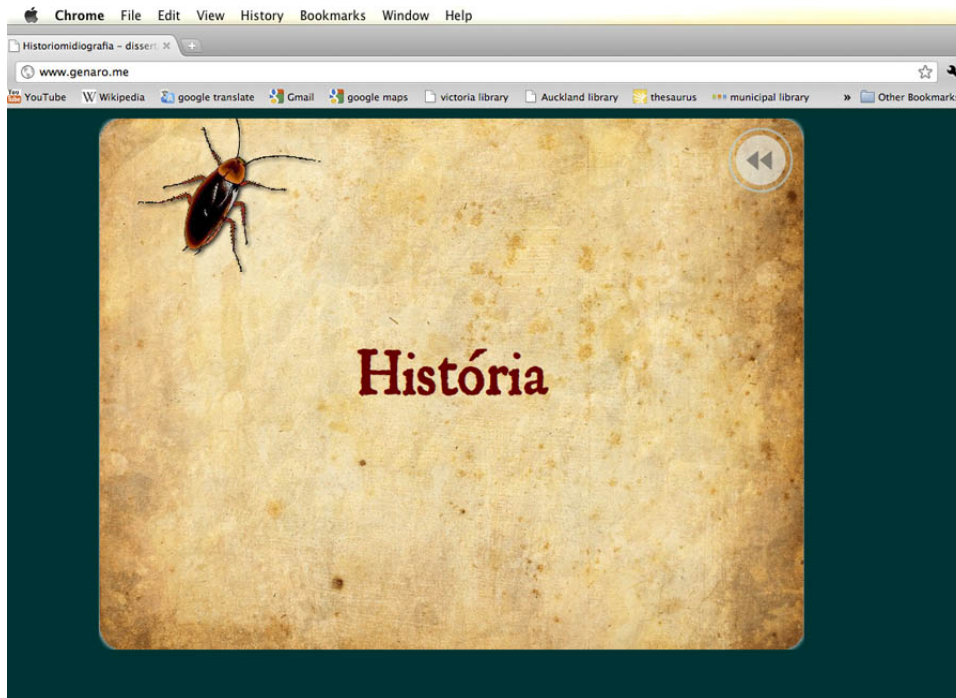
Como exemplo prático de escritas historiomiográficas, é necessário citar o *site* <http://www.genaro.me>. Resultado de uma conclusão de mestrado e de uma pesquisa de doutorado em andamento, através de animações, intervenções com computação gráfica, mixagens musicais, hiperlinks, esse *site* exemplifica alguns dos esboços e sugere alcances de uma escrita historio(midio)gráfica para o contexto de pesquisa e ensino da História.

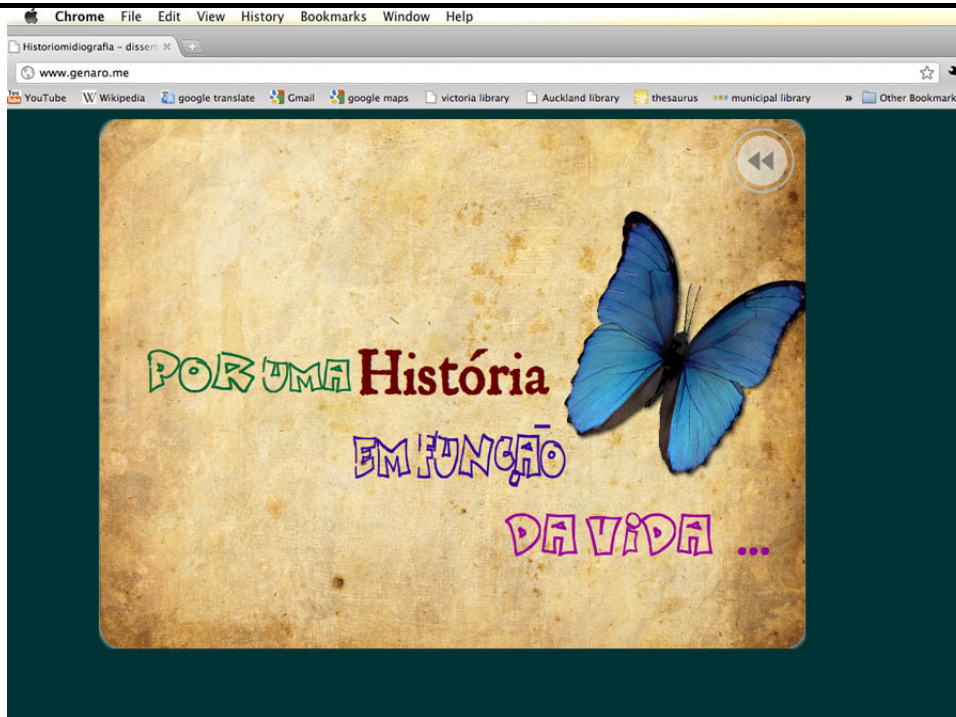


QUANTAS GRAFIAS COMPÕEM A HISTORIOGRAFIA? Multimídia e novas linguagens em História – por Genaro Vilanova Miranda de Oliveira



QUANTAS GRAFIAS COMPÕEM A HISTORIOGRAFIA? Multimídia e novas linguagens em História – por
Genaro Vilanova Miranda de Oliveira





Naturalmente, a diluição de fronteiras artísticas, científicas e tecnológicas proposta nesse *site* tende a encontrar muita resistência entre historiadores acadêmicos e, por tabela, nos inúmeros professores de História formados no ensino superior. Afinal, as universidades e escolas têm tradições e *ordens do discurso* (FOUCAULT, 1996), entre as quais, a manutenção de padrões científicos e o ensino através de uma linguagem rigorosa são metas que a maioria dos pesquisadores e educadores não abre mão.

No entanto, é cada vez mais necessário diferenciar o ensino de História universitário em relação ao da História escolar; dois campos que, embora próximos e interconectados, jamais devem ser sobrepostos. Se é fundamental dialogá-los, não se pode reduzir um em função do outro. Na prática, porém, é muito comum ver como certas prioridades específicas do ensino acadêmico acabam prevalecendo, também, sobre o contexto escolar. O ensino de História baseado em padrões científico-eruditos, por exemplo, uma abordagem adequada e compreensível à formação de *bacharéis* em História, tornou-se praticamente uma regra também para a formação de *licenciados*, os quais estarão diretamente envolvidos com o ensino de História para o público em geral. É importante lembrar também que o cotidiano da maioria das escolas, especialmente nos ensinos fundamental e médio, segue um fluxo programático inspirado naqueles dos cursos universitários. Guardadas as diferenças de exigência, tempo e de complexidade, grande parte das escolas proporciona um aprendizado

de História cuja organização de conteúdos acaba sendo análoga a da graduação universitária. Assim, para a maioria dos alunos, a História acaba resumindo-se *apenas* a uma Ciência Humana, sobre a qual se deve conhecer “todos” os fatos e períodos, no modelo linha do tempo, “da Idade Antiga à Contemporânea”.

Quando se diz “apenas”, não se pretende reduzir a importância de estudar a História enquanto campo erudito ou ciência. O que se põe em questão é a hegemonia dessa abordagem para contexto de ensino para um público geral. O argumento aqui, mais uma vez, é de natureza pedagógica: a definição de História apenas como um conhecimento científico talvez não esteja preparando alunos para lidarem com a imensa lista de *formatos não-científicos* de História que os bombardeia diariamente.

O cienciocentrismo no ensino de História poderia ser muito adequado em épocas quando a ciência era a referência central da cultura dos alunos. O destaque e a autoridade que a ciência gozava até bem pouco tempo, porém, hoje é compartilhado com inúmeros outros locais de produção da cultura. A História do tipo “científica”, nesse contexto, acaba dividindo seu espaço com uma produção intensa de conhecimentos históricos não-científicos, divulgados em meios tão distintos quanto minisséries de TV, novelas, filmes de época, programas esportivos, roteiros de viagem, gibis, clipes musicais, propagandas, jogos eletrônicos e de tabuleiro, etc. Se é inquestionável que a História do tipo “científica” continua a ser um conhecimento importante para a vida escolar dos alunos, deve estar claro também que, hoje em dia, ela representa uma fração relativamente pequena diante das Histórias televisivas, artísticas, esportivas, turísticas, cinematográficas, comerciais, eletrônicas a que se tem acesso fora da escola.

Obviamente, a maioria das escolas está atenta à produção de Histórias não-científicas fora de seus muros. O que se pode debater, no entanto, é a abordagem didática com a qual usualmente se enfrenta essa questão. Em geral, os formatos não-científicos são trazidos para a escola para serem entendidos, por comparação e contraste, com os padrões da História científica. O uso de filmes históricos em sala de aula, nesse sentido, é esclarecedor.

Filmes tornaram-se um recurso didático tão bem aceito que praticamente não se pode mais imaginar aulas de História da América sem o uso de *1492 - A conquista do paraíso*, de Ridley Scott, ou de História contemporânea sem *Nós que aqui estamos, por nós esperamos*, de Marcelo Masagão.

O uso de filmes é normalmente uma forma envolvente de complementar o assunto que o professor está trabalhando naquele momento. Em geral, depois de cada sessão, é

comum discutir os conteúdos do filme à luz dos conhecimentos sobre o tema que estão sendo aprendidos em classe. Não por acaso, o roteiro desse debate quase sempre se inspira na metodologia científica de análise de documentos históricos: faz-se uma *crítica interna* e *externa do filme*. Com a crítica interna, alunos e professor analisam os conteúdos explícitos (diálogos, personagens, “moral” da estória, vestimentas, cenários, etc.) e implícitos (mensagens indiretas, ideológicas, subliminares, etc.) do filme. Com a crítica externa, analisa-se o contexto de produção daquela obra (a biografia do diretor, o ano de lançamento, os detalhes do período de produção, a existência de outras versões, se a obra foi baseada em um texto da literatura, das Histórias em quadrinhos ou do teatro, etc.). Como saldo dessas críticas interna e externa, alunos e professor tendem a chegar a uma espécie de veredicto sobre se a obra é “boa” ou “ruim” em termos históricos. Quase sempre, essa conclusão estará condicionada ao fato do filme ter se aproximado ou não dos critérios da História de viés científico-erudito que foi estudada em classe.

Para arrematar, o professor costuma lembrar aos seus alunos como todo filme histórico pode ser definido como um tipo de *documento* produzido por certa sociedade em determinado tempo. Assim, mais do que a própria História contada no enredo do filme, uma abordagem científica da História prefere ressaltar como toda obra cinematográfica é um produto histórico, que se presta antes de tudo ao entendimento da sociedade que o produziu.

Se esse tipo de exercício é sem dúvida interessante e necessário, cabe especular sobre o que seu uso repetitivo pode estar inibindo. Nesses exercícios, afinal, reside uma justificativa implícita de que a “decodificação” desses filmes à luz da *História científica* e *verbocêntrica* proporciona uma explicação profunda desses formatos, cujo aprendizado é fundamental para formar o espírito crítico e transformador dos alunos. Através desses exercícios, acaba-se reiterando a suposição de que o aprendizado competente da História (leia-se científica, erudita, e baseada no uso da palavra) contribuirá para formar o espírito crítico dos alunos, que, por sua vez, ajudará a transformar o mundo.

Por exemplo, ao se analisar criticamente o “eurocentrismo” e a “História vista por cima” que podem ser vistas em um filme como *1492*, além de aprender a interpretação mais atualizada que a historiografia científica possui desse tema, normalmente se espera (mesmo que não seja dito) que os alunos acabem refletindo e, de algum jeito, modificando os próprios traços neo-coloniais e elitistas vividos ainda hoje. Os conteúdos de História, aprofundados pela Ciência, adquirem o ideal crítico e político que justifica seu ensino.

Sem por em dúvida esse mérito, porém, é necessário especular sobre o que o aprendizado centrado na História “científica” já não consegue explicar hoje em dia. De novo, volta-se ao universo cultural dos atuais alunos: se grande parte das Histórias a que eles têm contato é de natureza não-científica, por que se insistir na estratégia didática de avaliá-las *apenas* por meio de padrões e linguagens da Ciência? O que se ganha/perde com isso? E se a História do tipo “científica” estiver imobilizando outros tipos de potenciais crítico-políticos dos alunos?

Trata-se, antes de tudo, de uma relação entre História e ensino contextualizado: se a História científica é apenas *uma* das expressões de História que compõe o cenário cultural dos alunos, por que seu estudo é praticamente absoluto nas escolas? A falta de exercícios de leitura e escrita de formatos *não-científicos* de História não estaria prejudicando os alunos a entenderem/atuaem no mundo em que vivem?

O que se está polemizando aqui é a idéia relativamente ingênua de que o estudo da dita História *em si* (leia-se o estudo dos conteúdos da História do tipo “científica”) formaria o pré-requisito para os alunos entenderem criticamente os outros formatos não-científicos de História. Essa maneira de encarar o problema, além de cienciocêntrica e verbocêntrica, baseia-se em distinções entre “conteúdo e forma”, “linguagem e tecnologia”, “História e meios de comunicação” que simplesmente não se aplicam à maioria dos atuais formatos multimidiáticos em que o conhecimento histórico está sendo produzido.

Pode-se voltar ao exemplo do *site* de *internet*. Hoje, parece razoável que uma educação que se pretenda contextualizada, além de capacitar seus alunos a efetuarem leituras crítico-científicas de *sites* de História, deva também desenvolver suas habilidades de escreverem *sites* de História. Afinal, não se pode mais simplesmente dizer que a História é um ramo da Ciência e que um *site* é um produto da tecnologia. Assumir que o ensino de História é responsável apenas por “dar” conteúdos que os alunos podem eventualmente utilizar nos seus *sites* e *blogs*, mais uma vez, é ignorar o fato de que certas tecnologias contemporâneas são também as linguagens atuais da História, tão potentes e difundidas quanto a linguagem escrita. Se a *internet* abriga inúmeras das linguagens que compõem a cultura atual dos alunos, parece coerente que o ensino de História busque capacitá-los para escreverem-na através dessas mesmas linguagens. Amplia-se, assim, o enfoque educacional verbocêntrico e cienciocêntrico de se estudar a História *no site* ou *no filme* para pensá-la *enquanto site*, enquanto filme.

Com a sugestão de um conceito multimidiático de escrita de história, historiomidiográfico, enfim, propõe-se a aprofundar relações entre a *cultura digital* e o

cotidiano universitário e escolar através de experiências tão diversas quanto o tratamento e criação de imagens; produção de páginas de *internet*; editoração e formatação de jornais e revistas e desenvolvimento de programas de radiofônicos digitais.

A partir de uma pesquisa e ensino de História apoiados em uma imersão em programas de computação gráfica, Web design e de edição de áudio, pretende-se mostrar como é relativamente fácil para historiadores, estratégico para escolas e urgente para os alunos, que o cotidiano de contato com temas da história esteja marcado por experiências/desafios multimidiáticos. Enfatizando as potencialidades criadoras de uma plataforma complexa de escrita como o computador, a historiomidiografia pretende *refletir na prática* sobre como as universidades e escolas podem aproximar seus historiadores e alunos em torno de projetos centrados simultaneamente em conteúdos de história, em alfabetização em linguagens áudio-visuais e, ao mesmo tempo, firmar-se enquanto espaço de produção de cultura digital propositiva e de qualidade.

Nesse sentido, além de alternativas ao verbocentrismo, uma formação de professores e alunos de história que preveja escritas multimidiáticas discute também a relação entre ciência e escrita de História que tem marcado prática de muitos professores de História. Não se trata de voltar à discussão ontológica sobre o que a História é *em si*, se uma Ciência, um ramo literário ou um tipo de retórica. Ao contrário, trata-se apenas de enfrentar uma constatação concreta: a escrita e a veiculação de conhecimentos históricos em mídias digitais, a exemplo da *internet*, *solicita* uma reflexão sobre como equilibrar simultaneamente rigor epistemológico, beleza estética e erudição técnica. A produção de conhecimentos em suportes multimidiáticos tende a extrapolar qualquer fronteira preconcebida entre Ciência, Arte e Tecnologia. Afinal, o que é um *site* multimidiático de História publicado na *internet* senão um produto indissociável de conhecimentos acadêmico-científicos amalgamados a linguagens tecnológicas e artísticas?

Enfim, tudo parece passar por uma discussão sobre o conceito de escrita da História aplicado ao contexto de pesquisas e educação. Cunhou-se aqui o termo historiomidiografia para indicar um pequeno caminho para testar uma historiografia a partir dos desafios de novas mídias. No entanto, um ensino de História abrangente e contextualizado, que realmente queira capacitar seus alunos para lerem/escreverem criticamente através dos inúmeros formatos culturais, *científicos ou não*, que disseminam conhecimentos históricos diariamente, precisará de muita criatividade para batizar outros termos que lhes identifiquem, como *telehistoriografia*, *cinehistoriografia*, *historiogamegrafia*, *radiohistoriografia*, *turísticohistoriografia*, etc.

Não se trata aqui, tampouco, de ufanar escritas multimidiáticas em detrimento da linguagem textual. Este artigo opta pela “área central” desse debate: entre aqueles que defendem fervorosamente a centralidade da linguagem textual e aqueles que já não têm paciência para ler um só parágrafo, talvez resida a brecha para se escrever conhecimentos ao mesmo tempo sérios e lúdicos, eruditos e *pops*, densos e imediatos, verbais e multimidiáticos.

Para tanto, não basta apenas assumir teoricamente que a tecnologia é ou pode ser um recurso epistemológico e educacional estratégico: é preciso sugerir e testar na prática caminhos para seu uso. Mais do que falar sobre tecnologia, é preciso *usá-la para falar*.

Referências Bibliográficas

BARROS, José D'Assunção. Imagens da História. *Mneme Revista Virtual de Humanidades*, n. 10, v. 5, abr./jun. 2004. Disponível em <http://www.seol.com.br/mneme>.

CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUAD, Ana Maria. História e Imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História. Ensaios de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

RADA, Juan. Oportunidades e riscos das novas tecnologias para a educação. In: TEDESCO, Juan Carlos. *Educação e Novas Tecnologias esperança ou incerteza?* São Paulo: Cortez, 2004.

WHITE, Hayden. Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura. São Paulo: EDUSP, 1994.

WHITE, Hayden. Meta-História. A imaginação histórica do século XIX. São Paulo: Edusp, 1995.

Recebido em: 17/09/2010

Aprovado em: 20/11/2010