



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

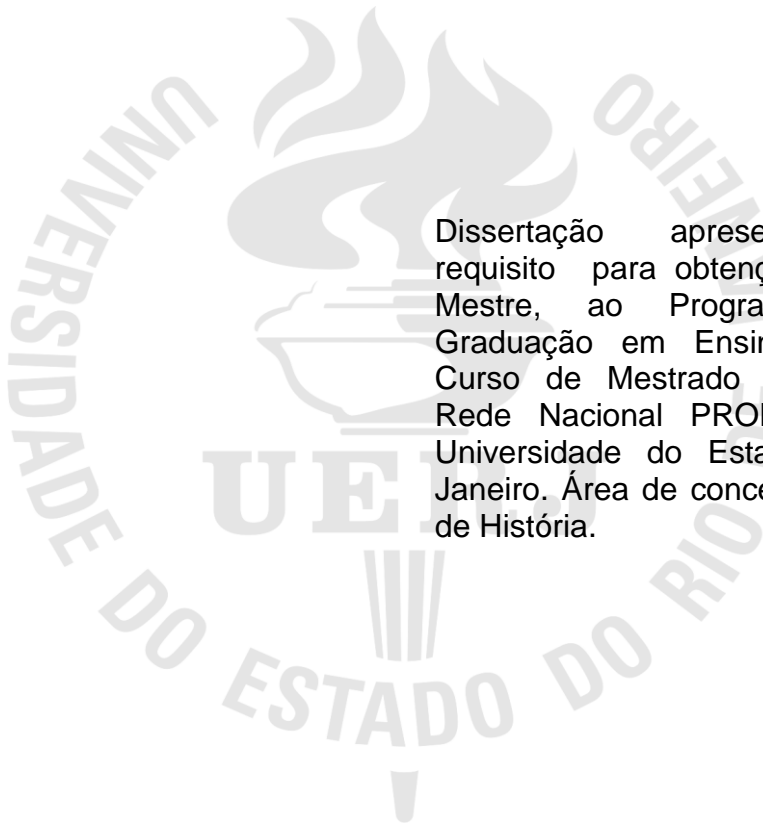
CLÁUDIA FERNANDES DE AZEVEDO

**Interação verbal com fontes:
letramento(s) no ensino de História**



Cláudia Fernandes de Azevedo

Interação verbal com fontes: letramento(s) no ensino de História



Dissertação apresentada, como requisito para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Helenice Aparecida Bastos Rocha

São Gonçalo

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

A994 Azevedo, Claudia Fernandes de.
TESE Interação verbal com fontes: letramento(s) no ensino de História /
Claudia Fernandes de Azevedo. – 2016.
150f. : il.
Orientadora: Profª. Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional
PROFHISTORIA) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Faculdade de Formação de Professores.
1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Letramento. I.
Rocha, Helenice Aparecida Bastos. II. Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.
CDU 93

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Cláudia Fernandes de Azevedo

Interação verbal com fontes: letramento(s) no ensino de História

Dissertação apresentada, como requisito para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 30 de agosto de 2016.

Banca examinadora:

Prof. ^a Dr.^a Helenice Aparecida Bastos Rocha (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof. ^a Dr.^a Maria Aparecida Cabral

Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof. ^a Dr.^a Patrícia Bastos Azevedo - UFRRJ

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2016

AGRADECIMENTOS

À professora Helenice Rocha, por suas palavras de encorajamento, que não me deixaram desistir, e sua orientação precisa, que sempre apontou um rico caminho de aprendizado e reflexão.

À minha família, que compreendeu as necessárias ausências e esteve presente em todos os passos da caminhada que me trouxe até aqui.

Às queridas amigas Andrea Elia de Carvalho e Monica Houry, minhas maiores incentivadoras e grandes companheiras.

Aos meus queridos alunos da turma 1801, que generosamente se dispuseram a colaborar com esta pesquisa.

RESUMO

AZEVEDO, Cláudia Fernandes. *Interação verbal com fontes: letramento(s) no ensino de História*. 2016. 150f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

As habilidades de leitura e escrita dos alunos são frequentemente apontadas como fator fundamental por trás das estatísticas de fracasso escolar. Contudo, apesar do não questionado papel que o letramento exerce no favorecimento do aprendizado das disciplinas escolares, o aperfeiçoamento dos níveis de letramento tende a ser associado às aulas de ensino da língua. O presente trabalho objetiva refletir sobre as práticas de letramento que ocorrem no âmbito da sala de aula de história bem como investigar os possíveis efeitos da interação dos alunos com fontes históricas sobre o aprendizado da disciplina. Acreditamos que o modelo de prática de letramento adotado na aula de história reflete uma certa compreensão do que significa aprendizado histórico e que, para mudar esta concepção, as práticas de letramento também devem mudar. Também acreditamos que utilizar fontes históricas como recurso pedagógico pode funcionar como estratégia para promover diferentes tipos de letramento. Por um lado, dada a própria definição de fonte, estes documentos se apresentam em várias formas (textos escritos, imagens, fotos, objetos, mapas etc.), oferecendo aos alunos oportunidade para lidar com diferentes modos de produção de sentido, habilidade que vem se tornando cada dia mais importante devido à proliferação de textos multimodais, especialmente nos ambientes web. Por outro lado, o uso de tais documentos também possibilita aos alunos compreender melhor a produção de conhecimento histórico. Consequentemente, é possível integrá-los a atividades que visem desenvolver multiletramentos assim como letramento histórico.

Palavras-chave: Letramento. Multiletramento. Letramento histórico. Fontes históricas. Ensino de História. Aprendizado histórico.

ABSTRACT

AZEVEDO, Cláudia Fernandes. *Verbal interaction with sources: literacies in History teaching*. 2016. 150f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

Students' abilities to read and write are often pointed out as a key factor in school failure statistics. However, regardless of the unquestioned role literacy plays in fostering disciplinary learning in school contexts, literacy development tends to be associated with language classes. The present study aims at reflecting upon the literacy practices that take place within the History classroom and at investigating the effects students' interactions with historical sources may possibly have on their learning of History. It is our belief that the nature of the literacy practices adopted in the History class reflects a certain understanding of what learning History is and that in order to change the latter one has to change the former. We also believe that using historical sources as a pedagogical resource may be a strategy to develop different kinds of literacies. On one hand, given their very nature, such documents may present themselves in various shapes and forms (written texts, pictures, photos, objects, maps etc.), providing students with opportunities to deal with different kinds of modes of meaning, an ability that is becoming increasingly important due to the proliferation of multimodal texts, particularly in web-based environments. On the other hand, their use may enable students to better understand how historical knowledge is produced. Therefore, it is possible to integrate them into activities aiming at developing multiliteracies as well as historical literacy.

Keywords: Literacy. Multiliteracy. Historical literacy. Historical sources. Teaching of History. Historical learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Tela inicial do <i>blog</i>	65
Figura 2 -	Registros escritos durante a exposição didática	67
Figura 3 -	Registro escrito das conclusões do debate em grupos: exemplo 1	68
Figura 4 -	Registro escrito das conclusões do debate em grupos: exemplo 2	68
Figura 5 -	Registro da síntese das conclusões acerca das transformações provocadas pela industrialização	69
Figura 6 -	Reprodução de trecho do livro didático usado na aula	70
Figura 7 -	Reprodução de exercício proposto no livro didático	70
Figura 8 -	Mural eletrônico a respeito dos impactos dos avanços tecnológicos	75
Figura 9 -	Reprodução de trecho do post feito pelo grupo 1.....	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Frequência das pesquisas por conteúdos escolares.....	58
Gráfico 2 -	Frequência do recurso a filmes ou vídeos sobre conteúdos escolares.....	58
Gráfico 3 -	Frequência do uso da Internet para produção e compartilhamento de vídeos, animações, textos etc. na rede	59
Gráfico 4 -	Frequência da postagem de comentários em sites ou <i>blogs</i>	59
Gráfico 5 -	Recursos da Internet considerados mais úteis para estudo de conteúdo escolar	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Estratégias usadas na produção textual feita pelo grupo 1.....	81
Tabela 2 -	Estratégias usadas na produção textual feita pelo grupo 2.....	84
Tabela 3 -	Estratégias usadas na produção textual feita pelo grupo 3.....	86
Tabela 4 -	Estratégias usadas na produção textual feita pelo grupo 4.....	88
Tabela 5 -	Estratégias usadas na produção textual feita pelo grupo 5.....	91
Tabela 6 -	Estratégias usadas na produção textual feita pelo grupo 6.....	93
Tabela 7 -	Síntese das estratégias dos grupos 1 a 6	96
Tabela 8 -	Percentual de recorrência de temas por grupo participante do experimento.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de História
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 FONTES/DOCUMENTOS HISTÓRICOS E A HISTÓRIA ESCOLAR	18
1.1 As fontes históricas e a historiografia	18
1.2 Os objetivos da história escolar	21
1.3 A introdução das fontes como estratégia no ensino e aprendizagem de história	23
1.4 Justificativas para o uso pedagógico das fontes	26
1.5 Fontes históricas e as diferentes linguagens	29
2 LETRAMENTO E ENSINO DE HISTÓRIA	33
2.1 O conceito de letramento	33
2.2 Múltiplos letramentos – ressignificando o conceito de letramento	36
2.3 Leitura e escrita na história escolar	40
2.4 Aprendizado e letramento históricos	44
2.5 Aprendizagem significativa, conhecimentos prévios e compreensão leitora	48
3 O PERCURSO DA PESQUISA	53
3.1 Pesquisa-ação	53
3.2 Os alunos participantes	56
3.3 As etapas da pesquisa	60
3.3.1 A primeira etapa da pesquisa	61
3.3.2 A segunda etapa	66
4 ANALISANDO AS PRODUÇÕES	72
4.1 Os murais eletrônicos	73
4.2 O blog e os textos produzidos a partir das fontes	77
4.2.1 O <i>post</i> do grupo 1	81
4.2.2 O <i>post</i> do grupo 2	84
4.2.3 O <i>post</i> do grupo 3	86
4.2.4 O <i>post</i> do grupo 4	88
4.2.5 O <i>post</i> do grupo 5	91
4.2.6 O <i>post</i> do grupo 6	93
4.2.7 Síntese das análises das produções	96
4.3 As produções manuscritas posteriores à exposição didática	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	116

<u> </u> APÊNDICE A	124
<u> </u> APÊNDICE B	129
<u> </u> APÊNDICE C	133
APÊNDICE D	133
<u> </u> APÊNDICE E	140
<u> </u> ANEXO A	144
<u> </u> ANEXO B	145
<u> </u> ANEXO C	148

INTRODUÇÃO

Ensinar história na Educação Básica nos nossos tempos significa lidar tanto com os diversos desafios que afligem o universo escolar quanto com questões relativas ao campo epistemológico próprio desta área de conhecimento. Estes desafios não são meramente concomitantes. Encontram-se profundamente interligados. Um dos importantes pontos de conexão refere-se aos usos da leitura e da escrita na sociedade, na escola e nas aulas de história.

A importância da escrita nas sociedades complexas contemporâneas é inquestionável. Estas sociedades vêm se tornando cada vez mais grafocêntricas e as práticas sociais que envolvem leitura e escrita são cada vez mais diversificadas, incluindo a crescente gama de práticas relativas aos ambientes digitais, nos quais combinação de múltiplas semioses (textos, imagens, sons), interatividade e não-linearidade é norma.

Os avanços da escolarização e a conseqüente diminuição dos índices de analfabetismo foram acompanhados pela demanda por um domínio cada vez maior de habilidades de leitura e escrita. Com isso, a preocupação com as dificuldades impostas aos indivíduos em função do desconhecimento do código escrito alfabético passou a dar espaço a uma outra ordem de dificuldades: aquelas vividas pelos que, mesmo conhecendo o código escrito, não são capazes de usar adequadamente este conhecimento de modo a atuarem nas diferentes práticas sociais letradas. Origina-se, então, o conceito de letramento.

A escola, principal instituição responsável pela alfabetização, passa a ter que se preocupar também com o letramento. Considerando-se o papel instrumental adquirido pela escrita na transmissão de conhecimentos, certos níveis de letramento passam a ser necessários para que os alunos sejam capazes de atender as próprias demandas escolares. Isto torna as questões que envolvem o letramento relevantes para todas as disciplinas. Relevantes, portanto, para o ensino de história.

Apesar de ter a função de promover letramento, como aponta Magda Soares (2009), pela própria natureza do sistema escolar, o letramento promovido pela escola acaba se tornando um “letramento escolar” – um conjunto reduzido de habilidades e práticas “adquiridas através de uma escolarização burocraticamente

organizada e traduzidas nos itens de testes e provas de leitura e escrita” (SOARES, 2009, p. 85), distantes das situações de uso reais. Esse distanciamento e a preferência escolar pela realização de atividades analíticas em relação à linguagem, em detrimento da promoção de efetiva participação em práticas sociais de outras instituições, pode ser um fator importante nas dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, principalmente entre os estudantes que não vêm de famílias letradas (KLEIMAN, 2005).

Este quadro se estende também aos usos da leitura e da escrita no contexto da aula de história, os quais podem ser indicativos da concepção de conhecimento histórico escolar ainda dominante no espaço escolar, apesar de todos os avanços nos debates acadêmicos sobre o tema.

Nossa experiência pessoal de mais de vinte anos lecionando história na rede pública do Ensino Fundamental nos leva a considerar a questão do letramento de vital importância para melhorar as condições de aprendizagem da disciplina. Não é suficiente esperar que os alunos adquiram certos níveis de domínio da escrita para que, então, possam aprender história. É preciso pensar em maneiras como, ao contrário, o ensino de história pode contribuir para elevar os níveis de letramento e, paralelamente, de aprendizado histórico. Em outras palavras, a partir de uma outra perspectiva sobre o que significa ensinar história na escola, diferentes práticas de letramento podem ser agregadas ao fazer pedagógico de modo a tornar a aprendizagem mais significativa.

Neste sentido, o presente trabalho parte do pressuposto de que atividades de interação dos estudantes com fontes ou documentos históricos têm um enorme potencial para desenvolvimento de diferentes modalidades de letramento no âmbito da aula de história. A hipótese que nos move é a de que, ao interagirem com fontes documentais selecionadas pelo professor e produzirem textos relativos a elas, letrando-se, os alunos aprendem história na perspectiva da formação histórica. O trabalho com fontes históricas (na forma de pequenos textos de natureza variada, imagens, tabelas, gráficos etc.) tem potencial para facilitar não só a aquisição de informações de conteúdo histórico, mas também o desenvolvimento da habilidade leitora e escritora dos alunos, tornando possível aprimorar a um só tempo letramento em seu sentido linguístico e histórico.

A possibilidade de conjugar esta abordagem de ensino com o recurso às modernas mídias e aos suportes digitais pode servir de estratégia adicional de

motivação uma vez que as práticas letradas dos ambientes virtuais constituem parte significativa da experiência de ser jovem no século XXI.

Entretanto, justamente porque as práticas letradas associadas à Internet e às tecnologias digitais vêm assumindo relevância cada vez maior nas sociedades contemporâneas, é importante preparar os alunos para melhor atuarem nesses espaços. Neles, a linguagem escrita continua essencial, mas a ela integram-se imagens (fixas e em movimento) e sons. O chamado letramento digital envolve, portanto, questões relativas ao letramento alfabético, mas também ao que vem sendo denominado de multiletramento (práticas letradas baseadas em textos multimodais).

Nossa pesquisa, realizada no contexto de um programa de pós-graduação voltado para a formação continuada de docentes da Educação Básica, insere-se no campo metodológico da pesquisa-ação e reflete uma preocupação com problemas oriundos da prática pedagógica cotidiana – no caso, as questões relativas ao letramento e sua relação com o ensino de história. A ação implementada para lidar com este problema, e em cuja análise encontra-se o cerne deste trabalho, foi a realização de um experimento envolvendo a interação dos alunos com fontes e a produção de textos com base nelas para publicação no formato de um *blog*.

A realidade da maior parte das escolas públicas brasileiras torna difícil promover ações que visem o letramento digital. No entanto, de uma forma ou de outra, as tecnologias digitais integram o cotidiano da maior parte dos alunos. Além disso, a evolução da chamada *Web 2.0* oferece diversas ferramentas gratuitas de imenso potencial pedagógico. Fáceis de usar, possibilitam a publicação de conteúdo na rede, mesmo por usuários pouco experientes. Permitem a interação com leitores e/ou a escrita colaborativa, o que traz a possibilidade de atuarem não apenas como ferramenta de divulgação de informações, mas de comunicação via *web*. Estimulam o desenvolvimento de competências variadas – da pesquisa à elaboração de textos multimodais (isto é, de várias linguagens).

Nosso experimento com leitura de fontes e produção de textos digitais envolveu um grupo de trinta e quatro alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro e foi realizado entre agosto e novembro de 2015.

Como tema para a seleção documental e das produções textuais foi escolhida a Revolução Industrial Inglesa, conteúdo canônico do oitavo ano. Na primeira etapa

do experimento, um grupo de dezessete alunos elaborou murais eletrônicos com suas opiniões sobre as transformações provocadas pelos avanços tecnológicos e recebeu uma seleção de fontes de tipos variados (imagens de época, relatos, textos literários, tabelas etc.). A partir delas, em pequenos grupos, elaboraram textos sobre o que compreenderam do tema e os publicaram no *blog*. Em uma segunda etapa da pesquisa, o conteúdo da Revolução Industrial foi apresentado para toda a turma, fundamentalmente através de aulas expositivas. Ao final da sequência de aulas que abordou o tema, todos os alunos da turma elaboraram textos manuscritos sobre o que compreenderam. Esta produção textual foi separada em dois grupos: um formado pelos alunos que haviam feito a atividade com as fontes e outro, também composto por dezessete estudantes, que apenas participou das atividades em aula.

O objetivo geral de nossa pesquisa foi analisar as diferentes produções textuais elaboradas ao longo do experimento (os murais eletrônicos, os textos publicados no *blog* e aqueles feitos após a exposição didática), buscando avaliar os possíveis efeitos que a interação com as fontes teve sobre a aprendizagem de conhecimento histórico.

Foram objetivos específicos:

- identificar como os alunos interagiram com as fontes, que elementos inerentes a elas selecionaram e que conhecimentos ou informações externos a elas mobilizaram em sua interpretação das mesmas e na posterior narrativa produzida a partir delas;
- registrar eventuais diferenças nas produções textuais dos dois grupos em que os estudantes foram divididos;
- avaliar como os alunos fizeram uso das ferramentas de escrita digitais;
- refletir sobre as diversas modalidades de letramento que dialogam (ou podem dialogar) nas aulas de história da Educação Básica.

Os referenciais teóricos que sustentam nossas análises foram oriundos de diversas áreas.

As discussões sobre letramento sustentam-se principalmente no campo da Educação, sobretudo em autores como Magda Soares, Carla Coscarelli e Roxane Rojo, ligados ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), referência sobre o tema no Brasil. No entanto, para situar a questão no âmbito do Ensino de História, também

recorremos a autores específicos desta área, particularmente Helenice Rocha e Maria Lima.

Na área de História, incluindo aí a Didática da História e o Ensino de História, encontramos suporte para a discussão nos conceitos de aprendizado histórico, a evolução do conceito de fonte e as possibilidades de seu uso como estratégia pedagógica. Do campo das teorias psicológicas cognitivistas recorremos bastante ao conceito de conhecimento prévio, fundamental para a teoria da aprendizagem significativa. Do campo da Linguística Aplicada e da Educação, mobilizamos também o conceito de inferência.

O trabalho apresenta-se dividido em quatro capítulos: dois de natureza teórica, um de natureza metodológica e um, analítico.

O primeiro capítulo intitula-se “Fontes/documentos históricos e a história escolar.” Nele, apresentamos o conceito de fonte ou documento histórico e sua evolução desde o século XIX. Discutimos os objetivos do ensino escolar de história e como os usos dados aos documentos podem variar em função destes objetivos, destacando as preocupações recentes com a ideia de construção de conhecimento histórico através da introdução dos alunos aos métodos de produção desse conhecimento. Finalizamos, discutindo como o uso de fontes no ensino propicia e requer uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades de leitura de diferentes linguagens.

O segundo capítulo, “Letramento e ensino de história”, trata da origem do conceito de letramento, sua diferença em relação ao de alfabetização e como os sentidos atribuídos ao conceito foram se ampliando em função da emergência de novas práticas sociais letradas, particularmente as relacionadas aos ambientes digitais e aos textos eletrônicos. Debates também os usos da leitura e da escrita mais frequentes na história ensinada e o tipo de aprendizado histórico proporcionado por eles. Prosseguimos com uma discussão acerca da possibilidade de um letramento específico do campo discursivo da história e a concepção de aprendizado histórico subjacente a ele. Por fim, procuramos demonstrar a importância dos conhecimentos prévios dos alunos tanto para a compreensão leitora dos estudantes como para o próprio aprendizado histórico.

O terceiro capítulo, “O percurso da pesquisa”, apresenta a metodologia da pesquisa-ação, descreve os alunos que participaram da pesquisa e detalha todas as etapas de sua realização.

No capítulo final, denominado “Analisando as produções”, procedemos a descrição e análise de cada um dos *corpora* documentais produzidos ao longo do experimento com alunos: dezessete murais eletrônicos criados com a ferramenta *online Padlet*, seis postagens feitas para o *blog* a partir da interação com as fontes; trinta e quatro produções textuais manuscritas elaboradas depois da exposição didática.

Encerramos o trabalho com as “Considerações finais”, quando, retomando os objetivos que orientaram nossa pesquisa, apresentamos uma avaliação final dos resultados do experimento conduzido com os alunos e apontamos nossas conclusões acerca dos possíveis efeitos da interação com fontes para um aprendizado histórico mais significativo.

1 FONTES/DOCUMENTOS HISTÓRICOS E A HISTÓRIA ESCOLAR

Centramos nossa pesquisa na ideia de que o trabalho dos estudantes da Educação Básica com fontes históricas possui grande potencial para o aprendizado da história escolar. A partir deste pressuposto, conduzimos, com um grupo de alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental, um experimento prático de interação com fontes. É pertinente, portanto, iniciar nossa reflexão apresentando não só o conceito de fonte e sua evolução no âmbito da historiografia, mas também uma discussão sobre as possibilidades de seu uso como material pedagógico.

1.1 As fontes históricas e a historiografia

Fonte histórica, documento, registro, vestígio são todos termos correlatos para definir tudo aquilo produzido pela humanidade no tempo e no espaço; a herança material e imaterial deixada pelos antepassados que serve de base para a construção do conhecimento histórico. O termo mais clássico para conceituar a fonte histórica é documento (SILVA; SILVA, 2009, p. 158).

Fontes históricas constituem a matéria-prima do ofício do historiador. No entanto, como qualquer outro tema, também elas possuem uma história. No Ocidente, apenas entre os séculos XVIII e XIX ocorrem as primeiras sistematizações do conceito (SILVA; SILVA, 2009). A corrente teórica que se tornou dominante no século XIX e começo do XX, com a chamada escola metódica ou positivista e o estabelecimento da história como disciplina acadêmica, atribuía aos historiadores a tarefa de reconstituir o passado “como realmente se passou”, como teria dito Ranke. Nesta perspectiva, a história se resumiria a uma narrativa cronológica de fatos verificados pelo historiador a partir da identificação e crítica rigorosa, objetiva e imparcial dos documentos. As fontes eram fundamentalmente os documentos escritos oficiais, tomados como provas de um passado estático e verdadeiro, que cabia ao historiador apenas revelar mediante a comparação de documentos efetuada segundo parâmetros metodológicos rigorosos (CARR, 1982).

O mais significativo abalo sofrido por essa concepção começou a se estruturar em torno da chamada Escola dos *Annales*, movimento historiográfico

associado à revista francesa *Anais de História Econômica e Social (Annales d'histoire économique et sociale)*, fundada em 1929 por Lucien Febvre e Marc Bloch. Entre suas muitas contribuições, o movimento dos *Annales* defendeu a aproximação entre as Ciências Sociais e teve grande importância no processo de redefinição do conceito de fonte histórica, que, desde então, não permaneceria mais circunscrito ao documento escrito.

Na segunda metade do século XX, a corrente conhecida como Nova História redefiniu muitos dos princípios que norteavam o fazer historiográfico. Associada à Escola dos *Annales* e a uma ideia de história total, esse movimento nasceu como reação à dita historiografia tradicional. Relativizava e contextualizava as ações dos indivíduos, e reconhecia a impossibilidade de um conhecimento histórico puramente objetivo. Em oposição a uma concepção de história entendida como a história política da nação e do Estado, a Nova História voltou sua atenção para todos os tipos de atividade humana abrindo espaço para se pensar temas como a história das ideias, da infância, da morte, da loucura, da leitura etc. Em lugar de pensar a história como uma narrativa dos acontecimentos, a Nova História passou a preocupar-se com a análise de estruturas. Ao contrário de uma história centrada nos grandes feitos de grandes homens, a Nova História lançou seu olhar sobre o homem comum. Frente a uma história tradicional baseada em documentos escritos, tipicamente os documentos oficiais, a Nova História ampliou substantivamente o rol das evidências para incluir não apenas outros tipos de registros escritos, mas também evidências visuais, orais e estatísticas (BURKE, 1992). A Escola dos *Annales* e seus seguidores da Nova História promoviam, assim, uma verdadeira revolução documental.

Pereira e Seffner (2008) resumem bem os impactos dessa revolução:

[...] a revolução documental acabou com o império do documento escrito, permitindo que o olhar do historiador se desviasse dos documentos oficiais e das tramas políticas, típicas da história positivista para uma quantidade indefinível e enorme de vestígios do passado: imagens, filmes, crônicas, relatos de viagem, registros paroquiais, obras de arte, vestígios arquitetônicos, memória oral... Mas, principalmente, a revolução documental dobrou o olhar da disciplina História para aspectos da vida social, antes distantes do olhar dos historiadores, e apenas abordados por determinadas ciências como a Antropologia e a Etnologia. [...] Também permite abandonar a velha história eurocêntrica e abordar a história dos povos africanos e indígenas, que outrora eram objetos de estudo quase exclusivos da Antropologia (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 115).

Ao mudar o foco da história política e militar, com seus grandes acontecimentos e grandes personagens, para “tudo o que, pertencendo ao homem,

depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem” (FEBVRE, 1949, p. 428 apud LE GOFF, 1990, p.540), a historiografia abriu espaço também para o surgimento de uma história quantitativa, na qual séries de cifras e dados numérico tornam-se também fontes históricas e demandam um novo tipo de tratamento (LE GOFF, 1990).

De fato, a revolução documental foi mais do que a mera ampliação do conceito de fonte ou documento. Implicou também um novo olhar sobre eles, uma nova concepção de crítica documental. Só a partir dos *Annales* a crítica documental deixou de ter como foco principal a questão da sua autenticidade para voltar-se para a análise das condições de sua produção. Afirma Le Goff:

O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. [...] qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo, e talvez sobretudo, os falsos – e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (LE GOFF, 1990, p. 548).

Retomando a discussão de Le Goff acerca do documento-monumento, isto é, construção “a partir de onde os homens procuram imprimir uma imagem de si mesmos para as gerações futuras” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 116), Pereira e Seffner reforçam que a ideia de correspondência entre documento e fato/realidade, base para a concepção de história como reconstituição do passado, tão cara à historiografia do século XIX e começo do século XX, é substituída pela compreensão da história como um discurso sobre o passado, elaborado pelos historiadores por meio de um intrincado processo de seleção – de fontes, de métodos e de teorias. É um discurso que não constitui a única representação do passado circulante na sociedade, mas antes, disputa espaço com as representações produzidas pela literatura, pelo cinema, pela televisão, pelas propagandas oficiais etc.

O alargamento da noção de fonte e o novo olhar dos historiadores de ofício sobre elas não têm impacto apenas na história enquanto disciplina acadêmica. Influenciam também a história escolar.

1.2 Os objetivos da história escolar

A visão de uma história escolar como mera reprodução dos saberes produzidos na academia, simplificados e adaptados para serem compreendidos pelos estudantes já está há tempos superada, ao menos nos estudos sobre o ensino de história. Como forma de saber escolar, a história ensinada é antes um saber produzido a partir do diálogo entre os saberes acadêmicos dominados pelos docentes e os saberes adquiridos através de suas experiências de vida pessoal e profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2011) usam a expressão “lugar de fronteira” em referência ao ensino de história, posicionando-o na linha tênue que separa e aproxima os campos da historiografia e da educação. Rocha, Magalhaes e Gontijo (2009) e Rocha (2014) identificam pontos de aproximação também em relação à chamada história pública (à qual eles se referem como uma “história massiva ou de grande circulação”). Tratando destas diferentes modalidades de conhecimento histórico, os autores ressaltam que, enquanto a História acadêmica é produzida por e para historiadores profissionais e caracteriza-se pelo grande rigor metodológico com que elabora seu conhecimento, a chamada história pública tem por objetivo comunicar conhecimentos históricos para um público amplo, recorrendo, para isso, a certas simplificações no quadro de análises. Sua produção está diretamente ligada ao mercado cultural e é mais sensível às demandas do presente (quer sejam elas demandas por cultura, entretenimento ou reivindicações de direitos junto ao Estado e/ou à sociedade em geral). Já a histórica escolar, com sua “busca da melhor comunicação de um conhecimento rigoroso” (ROCHA, 2014, p. 49), estaria situada em algum lugar entre as duas e necessitaria, forçosamente, dialogar com ambas.

Se o conhecimento escolar não é, então, simples cópia ou subproduto do científico, a didática da disciplina nas escolas não deveria se limitar a preocupações com conteúdos e com as melhores técnicas de transmissão dos mesmos. Um dos principais pensadores desta nova perspectiva da didática da história, Rüsen (2011b) enfatiza a ideia de que o conhecimento histórico tem a função básica de orientar a vida prática, conferindo sentido à experiência temporal: é através da narrativa

histórica, procedimento mental básico de qualquer pensamento histórico, que é possível interpretar o passado, compreender o presente e esperar um certo futuro.

Nesta linha, conforme apontam Rocha, Magalhães e Gontijo (2009), no contexto da educação histórica escolar, o conhecimento histórico é mobilizado com o objetivo de, “suprir a carência de orientação no mundo”. Para isso, afirmam os autores:

[...] é preciso construir leituras sobre o mundo e sobre si capazes de favorecer o sentimento de identidade (por conseguinte, de pertencimento) e, ao mesmo tempo, a capacidade crítica para reconhecer e lidar com as diferenças e situá-las no tempo (ou seja, situá-las historicamente). Nesse sentido, pode-se dizer que o objetivo da história escolar é ensinar/aprender a pensar historicamente, rompendo com as naturalizações e abrindo o horizonte de expectativas (ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO, 2009, p. 16).

Pereira e Seffner (2008, p. 120) afirmam que o ensino de história nas escolas visa levar o estudante a “compreender a si mesmo e a sua sociedade e, sobretudo, acumular conceitos para ler a própria realidade, e criar novidades, formas novas de intervenção na sociedade, novas práticas sociais, novas realidades.” O ensino de história seria, então, indissociável do princípio de uma educação para a cidadania.

Desde suas origens na transição do século XVIII para o XIX, o ensino escolar de história sempre esteve relacionado à formação do cidadão e à construção de uma identidade nacional. Ao longo do século XX, especialmente a partir do pós-Segunda Guerra Mundial, essa função cívica e nacionalista do ensino de história passou por diversos momentos de contestação e readaptação, motivados tanto pelos avanços e debates historiográficos quanto pelas lutas em torno da ampliação do conceito de cidadania, que se fizeram acompanhar pela emergência de novas reivindicações identitárias. No entanto, a relação entre história escolar, cidadania e identidade nunca deixou de estar posta. Daí a importância atribuída aos currículos escolares, particularmente os currículos de história. Estabelecer que conteúdos farão ou não parte dos programas de ensino torna-se não apenas uma questão pedagógica, mas também uma questão política (MAGALHÃES, 2009). Consequentemente, muitas das disputas envolvendo os currículos escolares para a disciplina estariam “diretamente ligadas ao projeto de cidadão que se pretende formar (*Ibidem*, p. 173).”

Refletindo o pensamento dominante entre especialistas da área, desde o final da década de 1990, essa é a linha indicada pelas políticas educacionais brasileiras, expressas em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de

1998, que destacam o papel do conhecimento histórico na formação social e intelectual dos estudantes e estabelecem como objetivo geral do ensino da disciplina no ensino fundamental criar condições para que “os alunos possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, possam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações (BRASIL, 1998, p. 43).”

1.3 A introdução das fontes como estratégia no ensino e aprendizagem de história

Reconhecer as especificidades da história escolar não implica em minimizar a importância dos conhecimentos acadêmicos ou a interlocução que sempre se deu entre estes dois campos. Essa interlocução se manifesta também na abordagem dada às fontes históricas como material pedagógico.

Os historiadores do século XIX, preocupados em reproduzir o passado tal como aconteceu, alçaram o documento escrito ao papel de fundamento do fato histórico. A concepção de conhecimento histórico estabelecida nestas bases assentava-se na crença da possibilidade de um conhecimento verdadeiro a respeito do passado, comprovado pelas fontes. Embora a história escolar não possa ser reduzida ao conhecimento historiográfico, a necessária relação entre esses dois campos leva a questão da relação entre conhecimento histórico/verdade/fonte para o contexto da sala de aula. A inclusão nos materiais didáticos de documentos, escritos ou imagéticos, deve ser feita com critério e contextualização. Seu recurso como ilustração do conhecimento a ser ensinado, buscando conferir-lhe maior concretude e motivar os estudantes, pode gerar distorções.

Assim, como ilustram Schmidt e Cainelli (2004), a famosa pintura de Victor Meirelles, “A Primeira Missa no Brasil”, mesmo tendo sido feita em 1860, tornou-se canônica como “prova” da veracidade das narrativas que descreviam a chegada dos portugueses ao Brasil em 1500. Pereira e Seffner (2010) recordam outro exemplo tornado canônico – o uso recorrente do quadro “O grito do Ipiranga”, de Pedro Américo, concluído em 1888, usado como se fosse uma espécie de fotografia da proclamação da independência, em vez de representação desse acontecimento.

Ao servir para corroborar e reforçar determinados discursos construídos acerca do passado, encobrendo a natureza discursiva do conhecimento histórico por um percebido manto de verdade, tal abordagem, longe de constituir apenas um uso bastante restrito e limitado das fontes, frequentemente, revela-se problemática e enganadora (SCHMIDT; CAINELLI, 2004).

Pereira e Seffner (2008 e 2010), por sua vez, relacionam o uso de fontes como prova e ilustração dos argumentos e descrições apresentados na exposição didática a uma certa ânsia de dar realidade ao fato histórico, que, por sua natureza, não pode ser objeto de experiências, como ocorre com a física e a química, nem pode ser reduzido a fórmulas lógicas e coerentes, como na matemática. Embora superada no âmbito da historiografia, essa noção de coincidência entre passado e história, isto é, de que o relato histórico se constitui na reconstituição fidedigna do passado, que em grande medida permanece na Educação Básica, é, para os autores, um subproduto da memória coletiva, um dado do senso comum. Na prática escolar, subjacente a essa abordagem das fontes estaria a crença na necessidade de oferecer aos jovens algo de concreto dada sua dificuldade para compreender conceitos mais abstratos.

Segundo Schmidt e Cainelli (2004), com a difusão da pedagogia escolanovista, que deslocou o centro do processo de ensino-aprendizagem do professor para o aluno, o uso de documentos na história escolar passou a ser considerado como fator de motivação para o aprendizado histórico, estratégia para aproximar o aluno da realidade passada. No entanto, a concepção de documento como prova permaneceu inalterada.

Conforme demonstra Caimi (2008), no Brasil, foi por influência deste ideário escolanovista que, nas primeiras décadas do século passado, autores de manuais escolares, como Jonathas Serrano e Rocha Pombo, começaram a incluir ilustrações, imagens, mapas em suas obras. Reproduções de documentos ou trechos de obras de autores consagrados também passaram a ganhar lugar nos materiais escolares. No entanto, em ambos os casos (inclusão de imagens ou documentos escritos) a preocupação, então, limitava-se a usá-los para ilustrar ou comprovar as afirmações do texto didático, que era tomado como o portador do conhecimento histórico, da verdade a ser apreendida através da leitura e sobre o qual centrava-se a atividade pedagógica.

A renovação historiográfica representada pela Escola dos *Annales* e sua reformulação do conceito de fonte tiveram repercussão no ensino de história, abrindo caminho para a incorporação, como materiais pedagógicos, não só de documentos escritos, mas também de documentos iconográficos, fontes orais, testemunhos da história local, além das linguagens contemporâneas, como cinema, fotografia e informática. Contudo, mais significativo passou a ser a possibilidade de conferir a essa ampliada e variada gama de fontes uma função mais do que meramente ilustrativa.

Caimi (2008) salienta que, embora os avanços nos campos da historiografia e da pedagogia não necessariamente se convertam em transformações efetivas das práticas cotidianas da escola, sua influência nas políticas públicas de educação é evidente, notadamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, e nos critérios estabelecidos para a avaliação das publicações que participam do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O PNLD exige que os livros avaliados incluam fontes históricas não apenas como ilustração ou comprovação do conteúdo apresentado, mas que elas sejam incorporadas de modo a possibilitarem a introdução dos alunos na metodologia própria da ciência histórica, servindo, assim, como ferramenta para construção de conhecimento.

Os PCNs também enfatizam a importância do trabalho com fontes históricas variadas – além dos registros escritos, imagens, gravuras, pinturas, esculturas, fotografias, artefatos, edificações, filmes, músicas etc. O objetivo seria possibilitar o confronto de dados e abordagens, além do ensino de procedimentos de pesquisa. Aqui também, as fontes não são consideradas apenas ilustração de um conteúdo histórico pronto e acabado que o aluno deve absorver para, posteriormente, reproduzir. Ao contrário, são tomadas como instrumentos para o desenvolvimento de competências cognitivas e conhecimento histórico. Sintetiza Caimi:

Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma (CAIMI, 2008, p. 141).

De fato, a compreensão dos mecanismos pelos quais é construído o conhecimento histórico e o desenvolvimento de habilidades cognitivas dos

estudantes parecem ser as principais justificativas defendidas pelos pesquisadores do ensino de história para o uso pedagógico das fontes.

1.4 Justificativas para o uso pedagógico das fontes

Inúmeros autores associam o trabalho com fontes ao desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos e à introdução no método histórico.

Nesse sentido, Circe Bittencourt, por exemplo, afirma que uma das contribuições do uso de documentos é “facilitar a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade (BITTENCOURT, 2011, p. 333).”

Knauss (2005) dá particular atenção à questão do desenvolvimento do pensamento histórico e preconiza que, se o que conhecemos como ciência histórica não consiste na reprodução do passado tal como aconteceu, mas, antes, em “uma série de discursos sobre o passado e que confere ao que se passou em outros tempos sentidos e significados” (KNAUSS, 2005, p. 290), então, ensinar história deveria significar ensinar algo sobre os mecanismos de elaboração desse discurso. Associa, portanto, o ensino de história a uma modalidade de iniciação científica e enfatiza a necessidade de “pensar a disciplina como campo epistemológico que deve ser experimentado na sala de aula, promovendo o espírito curioso e investigativo (*Ibidem*, p. 292).”

Ele critica, assim, o que percebe como a ausência da ciência histórica nas aulas de história uma vez que, via de regra, a escola empenha-se mais em transmitir aos alunos os resultados já prontos da produção científica (na forma de dados e informações) do que em iniciar os estudantes no conhecimento científico enquanto tal, seus processos e métodos, o que significaria desenvolver competências que permitam caracterizar a ciência enquanto campo de conhecimento distinto do senso comum. Em outras palavras, segundo ele, a história escolar recorre aos saberes produzidos pela ciência histórica em suas inúmeras correntes teóricas, mas relega a

eles o tratamento de dados e não de processo intelectual e axiológico de elaboração de um discurso sobre o passado. Consequentemente, informa muitos fatos, mas produz pouco conhecimento histórico – não ensina a reconhecer a história como construção/discurso sobre o passado, nem a interpretar esse discurso e muito menos a elaborar uma construção a partir de fontes.

Contrário ao recurso à fonte como ilustração, Knauss propõe que os documentos sejam tomados como o ponto de referência das atividades escolares, em uma perspectiva problematizada e mediante a adoção de um processo indutivo de conhecimento, seguindo etapas de percepção (do documento), intuição, crítica, até chegar à criação, o momento do construção de conceitos. Defende ele,

[...] o objetivo da animação didática deve ser abastecer os alunos de informações e dados e, ao mesmo tempo, conduzi-los à problematização. O professor deve estabelecer como objetivo um problema que o norteará e que deve ser a meta a alcançar. Unidade programática passa a ser entendida como um problema a ser trabalhado didaticamente (KNAUSS, 2004, p. 38-39).

Por essa proposta, através da leitura dos diversos documentos/fontes, o aluno exerce o papel de protagonismo na construção do conhecimento, cabendo ao professor a função de orientador, animador.

Pereira e Seffner (2008) caracterizam como “pouco solenes” o uso de fontes apenas com o objetivo de motivar o aluno, dar concretude ao conhecimento do passado ou reforçar a fala do professor. Alertam para o perigo de, ao usar as fontes apenas como ilustração, reforçar-se a noção de documento como prova e de relato como expressão da realidade do passado, quando o que se deveria fazer é justamente o contrário – romper com essas noções do senso comum e abordar o relato histórico como interpretação.

Schmidt e Cainelli (2004) também pensam o uso sistemático de documentos em sala de aula em termos de estratégia para “desvelar o discurso histórico”.

Nessa perspectiva, os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, como o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p. 95).

As autoras destacam também a relação entre uso de fontes e desenvolvimento de habilidades cognitivas. Enfatizam, entretanto, que o tipo de uso

dado aos documentos em sala de aula depende da concepção de documento com que se opera bem como dos objetivos que se deseja alcançar. Conseqüentemente, a partir destas escolhas, diferentes operações cognitivas e habilidades podem ser desenvolvidas.

Assim, se a intenção for utilizar estes recursos apenas como ilustração da narrativa e confirmação do conteúdo transmitido pelo professor, as habilidades mobilizadas pelos alunos envolveriam fundamentalmente a observação, descrição e memorização. Se, ao contrário, a opção for por práticas menos centradas no professor e por um estímulo maior à exploração dos documentos pelos alunos, outros caminhos se abrem, possibilitando o desenvolvimento de diferentes e mais complexas habilidades, que vão desde a capacidade de explicação, caracterização, conceituação, até o estabelecimento de relações e generalizações, a percepção de mudanças e permanências, semelhanças e diferenças, construção de hipóteses e inferências.

Remetendo mais uma vez ao texto dos PCNs, Caimi (2008, p. 144) associa o uso pedagógico das fontes históricas ao objetivo de ensinar procedimentos de pesquisa. Nesse sentido, são elencadas algumas habilidades envolvidas nessa atividade: “localizar, relacionar e comparar informações; desenvolver domínios linguísticos; identificar ideias de diferentes autores, suas contradições e complementaridades; selecionar, tomar decisões e socializar informações diversas.”

Todos os autores mencionados enfatizam que não se trata de considerar os alunos como pequenos historiadores. Afinal, como lembra Bittencourt (2011), ao contrário dos historiadores profissionais, os jovens estudantes, quando confrontados com as fontes, não dominam nem os contextos em que foram produzidas, nem os conceitos e categorias da análise histórica. Portanto, não existe a expectativa de que se produzam interpretações históricas originais e renovadas. Para esta autora, o uso de fontes pode atender o objetivo de simplesmente reforçar o que foi apresentado pelo professor (função ilustrativa), de explicitar uma situação histórica (função informativa) ou de introduzir um tema de estudo pela apresentação de uma situação-problema.

Independente dos objetivos propostos para o trabalho, a autora alerta para a necessidade de escolha criteriosa a fim de que dificuldades como o tipo de vocabulário e a extensão de documentos escritos, por exemplo, bem como sua

adequação à faixa etária em que serão utilizados, não acabem por desestimular os estudantes em lugar de despertar seu interesse e curiosidade.

Além das questões relativas ao desenvolvimento do pensamento histórico e de habilidades cognitivas associadas a ele, o uso de fontes como material didático na educação básica conduz, entretanto, a uma outra ordem de preocupações: a questão das linguagens.

1.5 Fontes históricas e as diferentes linguagens

A ampliação do conceito de fonte implica considerar como material didático diferentes tipos de documentos: escritos, materiais e visuais ou audiovisuais. Trata-se, portanto, de conjuntos documentais produzidos em diferentes linguagens, cujas características e particularidades necessitam ser consideradas nos procedimentos de análise.

Em artigo recente sobre a preocupação com diferentes linguagens no ensino de História, a pesquisadora Helenice Rocha conclui que

[...] para além de um possível impacto da Nova História francesa na historiografia brasileira, houve um contexto que envolveu a chegada de novas tecnologias de comunicação à escola, a introdução de orientações pedagógicas sobre os meios audiovisuais no ensino e na formação de professores e uma demanda de professores de história por um outro ensino de história, em que professor e alunos fossem sujeitos de sua ação de construção do conhecimento histórico, com o apoio de diferentes linguagens entendidas como fontes históricas (ROCHA, 2015, p. 115).

Ao longo do artigo, Rocha demonstra que, no Brasil, as duas últimas décadas do século XX foram marco nas pesquisas sobre ensino de história, como atestam o início da série de encontros Perspectivas do Ensino de História e Pesquisadores do Ensino de História bem como da participação de professores da disciplina na ANPUH (Associação Nacional de História), entre outros exemplos. Foi neste contexto que se estabeleceram as primeiras associações entre o ensino de história e a noção de “novas linguagens”, usualmente relacionadas à preocupação com a superação de práticas pedagógicas baseadas na exposição didática oral, percebidas como a “antiga linguagem” da sala de aula.

Todavia, o que se entendia pela noção de “novas linguagens” ainda não se encontrava claramente delimitado. Era comum a associação com os meios de comunicação contemporâneos, como televisão, cinema e rádio, assim como certa confusão quanto a se os produtos culturais relacionados a esses meios deveriam ser tratados como linguagem propriamente dita ou apenas como recurso didático. Paralelamente, também já se associava o tema das linguagens ao uso de documentos históricos e à possibilidade de, a partir de sua interpretação, promover a construção do conhecimento histórico pelos alunos. Autores como Selva Fonseca já especulavam a respeito de uma possível relação entre o alargamento do conceito de fonte e a preocupação com o trabalho escolar com linguagens: música, literatura, filmes, quadrinhos, documentos etc.

Outro fator considerado para justificar a preocupação com as linguagens no ensino de história foram as dificuldades de leitura e escrita dos alunos. Afirma Rocha:

Essa proposição [uso de outras linguagens], especialmente no que se refere ao uso de imagens, muitas vezes se associava ao reconhecimento do que os alunos não conseguiam realizar uma leitura proficiente dos textos em história. Assim, o desconforto de docentes engajados com a proposição de um novo ensino de história propiciou a busca e o surgimento de alternativas à exposição didática, habitualmente acompanhada pela leitura e escrita de textos relacionados à história (ROCHA, 2015, p. 102).

A maioria dos trabalhos iniciais envolvendo a reflexão sobre a questão das linguagens no ensino de história se concentrava, contudo, no relato de experiências de professores. À exceção de um ou outro artigo, como o pioneiro “O trabalho da linguagem”, de Marcos Silva, em 1986, não se observava um debate teórico consistente em torno do tema. Na avaliação de Rocha, entretanto, mais do que um sintoma do afastamento entre a prática escolar e o conhecimento acadêmico, o que este predomínio evidencia é a forte participação dos professores na colocação da questão das linguagens, vinculada à grande preocupação docente com o problema da motivação e interesse dos alunos (Rocha, 2015).

Tal como o uso das fontes como ilustração, a introdução de diferentes linguagens na prática escolar tem um potencial motivador que não deve ser desconsiderado. No entanto, motivação não deve ser sua única função pedagógica na escola. Ao lado do texto escrito, em seus múltiplos gêneros, as imagens, pictóricas ou técnicas, estáticas ou em movimento, constituem a linguagem mais

presente nas aulas de história, através da reprodução de ilustrações, pinturas, esculturas, objetos, fotografias, filmes etc.

Knauss (2004, p. 31, grifo do autor) afirma que “toda forma de conhecimento reside na atitude de um sujeito que se posiciona no mundo e engendra a sua leitura particular acerca da sua circunstância. Portanto, *toda forma de conhecimento apresenta-se como leitura de mundo.*”

Desde os tempos pré-históricos, a humanidade recorre a imagens para se expressar. Os avanços tecnológicos e, principalmente, dos meios de comunicação de massa, tornaram sua presença vez mais presente em todos os espaços sociais.

Em nossos tempos, profundamente marcados por uma cultura midiática, isto estaria, inclusive, provocando o fenômeno da transformação do acontecimento em imagem, situação na qual conhecer o que se passou se limita a ver e não a compreender (SALIBA, 2004). Consequentemente, a leitura de imagens torna-se cada vez mais parte importante do processo mais amplo de leitura de mundo. Discutindo o uso deste tipo de fonte na história escolar, Bittencourt (2004, 2011) ressalta a importância de os professores tratarem os acervos iconográficos a sua disposição com o devido cuidado metodológico.

Um primeiro passo consiste na percepção de que, como lembra Saliba (2004, p. 119), “a imagem não ilustra nem reproduz a realidade, ela a constrói a partir de uma linguagem própria que é produzida num dado contexto histórico.” Além disso, nas palavras do mesmo autor, as imagens “são estratégias para o conhecimento da realidade, mas não constituem sucedâneos para nenhum suporte escrito. Ao contrário do que se diz frequentemente, a imagem não fala. Sem comentários, uma imagem não significa rigorosamente nada (SALIBA, 2004, p. 123).” Esta visão é compartilhada por Bittencourt (2011), que ressalta a necessidade de que os métodos de análise de imagens levem em conta outras fontes, em especial os textos escritos.

Mauad (2009, p. 250) sublinha que, tanto na escola quanto fora dela, as imagens visuais não são utilizadas só para instruir, informar, mas também para educar, colaborando para definir “maneiras de ser e agir, projetando ideias, gostos, valores estéticos e morais.” Assim, embora nos livros didáticos de História, elas tradicionalmente se apresentem como fontes de informação (retratando objetos, roupas e demais aspectos da cultura material de uma época, por exemplo) e

comprovação de um “passado que realmente aconteceu”, almejam também educar e transmitir valores.

Portanto, a leitura das imagens consiste em habilidade que vai além do simples ato de ver e precisa ser desenvolvida, de modo a superar os limites da “epistemologia da prova” e permitir que as produções imagéticas sejam compreendidas como representações da realidade em lugar de evidências dela. Isso implica promover a “desnaturalização da imagem através da historicização, no tempo e no espaço, de suas condições de produção, circulação, consumo e agenciamento (MAUAD, 2009, p. 262).”

Apesar do crescimento da importância conferida às fontes imagéticas no ensino, a linguagem verbal permanece como o maior veículo de expressão do conhecimento histórico, quer pelo uso de documentos escritos de ordem variada, quer pelo uso dos livros didáticos. Mesmo dominante, com frequência, representa um desafio e um obstáculo ao trabalho docente. A linguagem verbal, nas modalidades oral ou escrita, é fundamental para a transmissão e aprendizagem de conceitos. Tomando como base o pensamento de Vygotsky, Moreira (2003, p. 4) chama atenção para o “papel indispensável da linguagem e da palavra na mediação semiótica que, por sua vez, é indispensável à aprendizagem significativa de quaisquer conteúdos, escolares ou não”.

Seffner (2011, p. 113) lembra que “Uma leitura complexa do mundo não pode prescindir da leitura da palavra”, que no caso da História se manifesta pela leitura de textos, documentos, cartas, notícias de jornal etc. Na área do ensino de história, vários pesquisadores têm se preocupado com a questão, particularmente porque as habilidades de leitura e escrita dos alunos são comumente apontadas por professores como fatores para a dificuldade de compreensão dos conteúdos históricos escolares. Esta questão nos remete ao tema do letramento, que abordaremos no capítulo seguinte.

2 LETRAMENTO E ENSINO DE HISTÓRIA

Letramento é uma expressão que hoje vem se especializando em apontar os mais variados modos de apropriação, domínio e uso da escrita como prática social e não como uma simples forma de representação gráfica da língua. O letramento volta-se para os usos e as práticas, e não especificamente para as formas, envolve inclusive todas as formas visuais, como fotos, gráficos, mapas e todo tipo de expressão visual e pictográfica, observável em textos multimodais (MARCUSCHI, 2007, p. 35).

O papel preponderante da escrita na transmissão/aquisição dos saberes escolares torna os debates referentes aos conceitos de alfabetização e letramento relevantes para todas as áreas de conhecimento. Portanto, relevantes para o ensino escolar de história.

Em uma pesquisa que almeja refletir sobre o letramento no ensino de história torna-se importante identificar alguns dos fundamentos relativos a esse conceito e suas possíveis ramificações no aprendizado da disciplina. Essas ramificações envolvem compreender o que se entende pelo conceito de letramento e como esse conceito vem sendo ampliado de modo a incorporar as novas práticas letradas relativas aos ambientes digitais, com ênfase para o caráter multimodal de seus textos; considerar o letramento histórico como uma modalidade de letramento relativa ao campo discursivo da história; identificar as práticas de leitura e escrita mais presentes no universo escolar e a noção de aprendizado histórico subjacente a elas. Por fim, identificamos na valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e na sua capacidade de estabelecer inferências pontos de aproximação entre os campos do ensino de história e do letramento e que serviram de elementos para a análise das produções textuais dos alunos, apresentada no capítulo seguinte.

2.1 O conceito de letramento

Um dos aspectos mais marcantes das sociedades complexas contemporâneas é a importância cada vez maior da escrita nas práticas sociais cotidianas dos indivíduos. Ao longo da história, os usos sociais da escrita alteraram-se e ampliaram-se: novas necessidades, novas práticas, novas tecnologias de

escrita, novos grupos reivindicando acesso a essa forma de comunicação. Todas estas transformações fomentaram o desenvolvimento do conceito de letramento, que é objeto de estudo e debate acadêmico no Brasil desde pelo menos a década de 1980 e, desde a década seguinte, encontra-se, em alguma medida, integrado ao discurso escolar.

Magda Soares (2009) aponta dois fatores concomitantes como motivadores da necessidade de um conceito novo: a paulatina redução do analfabetismo e o fato de as sociedades estarem se tornando cada vez mais grafocêntricas (centradas na escrita). As novas realidades e dinâmicas sociais começam a exigir cada vez maiores e variadas habilidades de leitura e escrita. O conceito de alfabetização não se revelava capaz de dar conta dos novos fenômenos.

Como demonstra a autora, até a década de 1940, para ser considerado alfabetizado no Brasil, segundo os critérios do Censo, bastava o indivíduo declarar que sabia assinar o nome. A partir de então, passou a ser exigido do entrevistado que declarasse saber ler e escrever um bilhete simples. Este tipo de mudança de critério pode ser tomado como indicativo de uma preocupação estatal com a produção de índices estatísticos que identificassem na população algo além do conhecimento do código alfabético, uma preocupação com os usos sociais da escrita. Tal sorte de preocupação é que conduziu à elaboração do conceito de letramento. Em outras palavras, diante das novas realidades e demandas sociais resulta a constatação de que apenas a aquisição da técnica e das convenções da escrita, isto é, o domínio do código alfabético (alfabetização), não assegurava mais aos indivíduos capacitação para atender às demandas de leitura e escrita características das sociedades complexas contemporâneas. Assim, esclarece Soares,

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2009, p. 39-40).

A atenção aos usos sociais da escrita é, portanto, central para o conceito de letramento. Infere-se, a partir daí, que, em função do grau de proficiência no uso da leitura e da escrita, e, conseqüentemente, das modalidades de inserção nas práticas

letradas, existem níveis diferentes de letramento (SOARES, 2009; MARCHUSCHI, 2007).

Da noção de leitura e escrita como prática social em lugar de simples técnicas a serem adquiridas advém um outro conceito importante – o de prática de letramento. Kleiman define o termo como um “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa dada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização” (KLEIMAN, 2005, p. 12). Assim, as práticas de letramento são consideradas práticas situadas, isto é, elas variam de acordo com a situação em que estão inseridas, a instituição social que as promove, os participantes da situação e seus objetivos, as ferramentas utilizadas etc. De acordo com a situação, o contexto, diferentes modos de ler e escrever são requisitados, diferentes estratégias e saberes são mobilizados.

Além de ressaltar a importância das práticas sociais de escrita para a compreensão de letramento, Magda Soares acrescenta um outro elemento à sua conceituação do termo. Segundo ela, letramento:

[...]não são as próprias práticas de leitura e escrita, e/ou os eventos relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o impacto ou as consequências da escrita sobre a sociedade, mas, para além disso tudo, o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os eventos de letramento[. ..] (SOARES, 2002, p. 145).

Ao definir letramento como um “estado ou condição”, Soares toma como pressuposto central que a ação de se apropriar da escrita e se envolver nas diversas práticas sociais letradas conduz os indivíduos a uma “outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura [...]” (SOARES, 2009, p. 37). Tornar-se letrado implicaria também em consequências linguísticas (mudanças no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário) e cognitivas.

Para Soares, uma vez que tanto o processo de leitura quanto o de escrita envolvem um conjunto vasto e diverso de habilidades, comportamentos e conhecimentos que compõem um complexo contínuo, o letramento também deve ser compreendido como “uma série ou contínuo de competências e práticas”

(SOARES, 2009, p. 96) e não como simples oposição a analfabetismo. Deste modo, como nas sociedades contemporâneas a principal instituição responsável pela transmissão da escrita é a escola, não é função dela apenas eliminar o analfabetismo (o que ocorre pela alfabetização). Espera-se que a escola promova letramento, isto é, que implemente ações educativas que objetivem “desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e escrita, para além do apenas ensinar a ler e a escrever, do alfabetizar” (SOARES, 2002, p. 146).

2.2 Múltiplos letramentos – ressignificando o conceito de letramento

Em sua acepção original, o conceito de letramento resultou da constatação de que apenas a habilidade de reconhecer e reproduzir o código escrito não era suficiente para atender as necessidades de participação em inúmeras práticas sociais letradas.

Entre as práticas contemporâneas que envolvem o uso da leitura e escrita, aquelas que se manifestam por meios eletrônicos encontram-se entre as que mais rapidamente se difundem. Desta forma, uma ampliação do conceito de modo a abarcar as novas práticas e gêneros textuais oriundos dos meios digitais começou a se delinear. Assim, o “*estado ou condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do *estado ou condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel” (Soares, 2002, p.151, grifos do autor) passou a ser denominado como letramento digital.

Implícito neste conceito está a percepção de que as práticas de leitura e escrita digitais constituem mais do que a simples transposição para suportes eletrônicos das práticas letradas convencionais, isto é, não digitais.

Como ferramenta tecnológica de comunicação, a escrita se utilizou de diferentes suportes ao longo da história. Cada um deles teve impactos sobre os usos dos textos escritos, impondo-lhes limites e condições de produção, leitura e difusão.

O historiador Roger Chartier demonstra, por exemplo, como a substituição do *volume* (o livro em forma de rolo) pelo *códice* (o livro na forma de folhas dobradas, reunidas em cadernos juntados) alterou profundamente a relação entre

autores/leitores e o texto. O códice “ajuda na localização do texto, agiliza seu manejo: possibilita a paginação, a criação de índices e concordâncias, a comparação de uma passagem com outra, ou, ainda, permite ao leitor que o folheia percorrer o livro por inteiro.” (CHARTIER, 1994,p. 191). Além disso, por liberar as mãos durante a leitura, ele permite que o leitor leia e escreva ao mesmo tempo, fazendo anotações ou comentários sobre o texto (como aliás era típico dos livros manuscritos medievais, que até reservavam espaços nas páginas para isso).

Para Chartier, o surgimento do texto eletrônico possibilitou mudanças na relação entre autor/leitor e texto, cujo impacto sobre as práticas letradas é comparável à criação do códice. Se o códice já havia possibilitado maior liberdade ao leitor, o texto eletrônico amplificou essa liberdade em níveis até então inimagináveis.

Com o texto eletrônico, a coisa muda. Não somente o leitor pode submeter o texto a múltiplas operações (pode indexá-lo, colocar observações, copiá-lo, desmembrá-lo, recompô-lo, deslocá-lo etc.), mas pode ainda tornar-se seu coautor. A distinção, fortemente visível no livro impresso, entre a escrita e a leitura, entre o autor do texto e o leitor do livro, desaparece diante de uma realidade diferente: a em que o leitor transforma-se em um dos autores de uma escrita a várias vozes ou, pelo menos, acha-se em condições de constituir um texto novo, partindo de fragmentos livremente recortados e juntados (CHARTIER, 1994, p. 192).

Pesquisas no campo da linguística vêm, igualmente, chamando atenção para este fenômeno. A pesquisadora Magda Soares, por exemplo, também identifica fortes relações entre os suportes de leitura e escrita adotados por um grupo ou sociedade (os “espaços físicos e visuais da escrita”) e as práticas letradas adotadas por esse grupo. Assim, exemplifica ela, “na argila e na pedra não era possível escrever longos textos, narrativas; não podendo ser facilmente transportada, a pedra só permitia a escrita pública em monumentos; a página, propiciando o códice, tornou possível a escrita de variados gêneros, de longos textos.” (SOARES, 2002, p. 149) .

Tal como Chartier, a autora assinala o significativo impacto representado pela adoção do códice.

A extensa e contínua superfície do espaço de escrita no rolo de papiro ou pergaminho impunha uma escrita e uma leitura sem retornos ou retomadas. Já o texto nas páginas do códice tem limites claramente definidos, tanto a escrita quanto a leitura podem ser controladas por autor e leitor, permitindo releituras, retomadas, avanços, fácil localização de trechos ou partes; além disso, o códice torna evidente, materializando-a, a delimitação do texto, seu começo, sua progressão, seu fim, e cria a possibilidade de protocolos de leitura como a divisão do texto em partes, em capítulos, a apresentação de índice, sumário (SOARES, 2002, p. 149-150).

No entanto, sublinha a autora, a página do códice ao mesmo tempo que permite a organização do texto em partes, capítulos, facilitando a localização de informações, também impõe uma ordem linear à leitura. É essa linearidade imposta pelo texto impresso na forma de códice que o texto eletrônico permite subverter, possibilitando o rompimento com uma lógica de escrita construída ao longo de séculos, e possibilitando novas relações entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto.

O texto no papel é escrito e é lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e lido de forma multilinear, multi-sequencial, acionando-se links ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades sem que haja uma ordem definida (SOARES, 2002, p. 150).

O hipertexto emerge, então, como a nova forma de escrita por excelência dos meios digitais. Esta forma de produção textual pode ser definida como “um texto que traz conexões, chamadas *links*, com outros textos que, por sua vez, se conectam a outros, e assim por diante, formando uma grande rede de textos.” (COSCARELLI, 2003, p. 73). Com ela, as possibilidades que se abrem para o leitor são praticamente infinitas e sua maneira de se relacionar com o mundo da escrita/leitura e do conhecimento são bastante diversas das práticas condicionadas pelos textos impressos. Enquanto o texto impresso é estável e controlado, o texto eletrônico é mutável e pouco controlado: os leitores podem interferir nele, alterando-o ou definindo seus caminhos de leitura. A distância entre autor e leitor é reduzida na medida em que “o leitor se torna, ele também, autor, tendo liberdade para construir, ativa e independentemente, a estrutura e o sentido do texto” (SOARES, 2002, p.154), transformando a própria noção de autoria.

Além disso, ao possibilitar a articulação de imagens, palavras e sons, o hipertexto subverteria tanto a forma do texto quanto sua hierarquia interna, desconstruindo a noção de primazia do texto escrito em relação a outras formas de linguagem (RAMAL, 2000).

Por conseguinte, outro aspecto importante a considerar é que as práticas letradas dos ambientes digitais se baseiam fundamentalmente em textos multimodais, isto é, textos que combinam diferentes recursos semióticos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, entonação, ritmos, efeitos visuais etc.) para geração de sentido. Embora tais textos não sejam exclusividade nem da

contemporaneidade nem do ciberespaço, foi sua importância e expansão neste contexto que começou a despertar uma maior atenção por partes dos pesquisadores. Por conta disso, autores como Angela Dionísio (2014) preconizam que além de um letramento meramente alfabético, as escolas comecem a se preocupar também com a questão do que vem sendo denominado de multiletramento.

Na avaliação de Roxane Rojo, a escola não pode mais enfatizar apenas os “letramentos da letra e os gêneros discursivos da tradição e do cânone” (ROJO, 2013a, p.21). É vital que também se dedique aos novos letramentos, intimamente associados às novas tecnologias.

Multiletramentos são as práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também impressos –, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc. (ROJO, 2013a, p. 21).

As novas práticas letradas associadas às tecnologias de comunicação não tornam irrelevante ou secundário o domínio da escrita tradicional, associada ao mundo do impresso. É por isto que, ao tratar da questão do letramento digital, Carla Coscarelli (2009) defende que a principal diferença entre a capacidade de compreensão e produção de textos impressos, que predominam na escola, e os digitais residiria menos nas características intrínsecas a estes do que no modo de navegação pelo seu conteúdo. Assim, embora a elaboração e leitura de textos multimodais e hipertextos sejam temas importantes para se pensar o letramento digital, e possam demandar certas habilidades específicas, estas não substituem ou tornam prescindíveis as habilidades necessárias para compreensão de textos verbais e impressos.

Conclui a autora:

Precisamos compreender e ajudar nossos alunos a lidar com a convergência digital, com o texto que tem som, que tem imagem, que tem animação e mecanismos de navegação, que exige buscas e possibilita muitas escolhas, mas não podemos fazer isso sem que ele domine também o impresso e as várias habilidades fundamentais de leitura e produção de textos que vão servir de base para sua atuação como bom leitor e bom produtor de textos independentemente do ambiente em que essas atividades ocorrem (COSCARELLI, 2009, p. 560).

É relevante destacar mais uma razão para considerar a questão do letramento não como fenômeno único, mas em termos de múltiplos letramentos.

Como lembra Marcuschi (2007), para esses múltiplos letramentos contribuem não só o grau de domínio da leitura e da escrita e as necessidades formais envolvendo leitura e escrita, mas também os diferentes domínios discursivos (jurídico, jornalístico, econômico, religioso etc.) em que se realizam. Isto significa que, ser capaz de participar de práticas de leitura e escrita de um dado domínio discursivo não capacita o indivíduo a automaticamente ter a mesma desenvoltura em outros domínios.

Neste sentido, é possível pensar o tema do letramento no ensino de história tanto do ponto de vista de um letramento histórico, entendido aqui como relativo ao campo discursivo da história, quanto do ponto de vista linguístico, relativo à compreensão leitora e à habilidade de produzir textos.

2.3 Leitura e escrita na história escolar

[...] investir na aprendizagem da língua escrita no contexto do ensino de história significa potencializar a capacidade do sujeito de refletir sobre o mundo, apropriando-se dele e constituindo-se nessa relação (LIMA, 2009a, p. 234).

Na discussão sobre a distinção entre alfabetização e letramento, Kleiman (2005) considera que, como conjunto de saberes sobre o código escrito, a alfabetização é pré-requisito para a participação autônoma em inúmeras outras práticas sociais que envolvem a escrita, entre as quais incluem-se as práticas escolares específicas de cada disciplina. Entretanto, salienta a autora, a alfabetização é também, ela própria, uma prática de letramento escolar. E, como tal, assume características específicas deste lugar social. Os participantes, as rotinas, as tecnologias utilizadas, os eventos de letramento em que se concretiza são próprios do universo da escola – e, não raro, desconectados das práticas sociais reais. Assim, argumenta Kleiman, enquanto as práticas de letramento fora da escola têm um caráter fundamentalmente colaborativo, valorizam a participação coletiva e a interação, e variam de acordo com a situação em que se estabelecem (práticas situadas), as práticas escolares, incluindo a alfabetização, ao contrário, assumiriam um caráter mais abstrato uma vez que apenas alguns gêneros textuais selecionados são abordados e mesmo estes são trabalhados de modo desconectado de suas

situações reais de produção e uso. Desta forma, as práticas escolares tenderiam a enfatizar aspectos individuais e analíticos da aquisição e uso da língua escrita em lugar de agirem como ferramenta para capacitar os estudantes a exercer as funções comunicativas e expressivas da língua a partir do exercício da participação em práticas sociais reais, contextualizadas.

As práticas de leitura e escrita no contexto do ensino de história também podem ser pensadas nestes termos – práticas de um letramento escolar, que refletem características específicas deste lugar social e das concepções de aprendizagem que ali dominam, mas, com frequência, encontram-se desconectadas das práticas sociais “reais” (exteriores à escola) em que o discurso histórico, enquanto área de conhecimento, é efetivamente produzido e mobilizado.

No contexto da aula de história, a baixa competência leitora e escritora dos alunos é frequentemente indicada por professores como fator importante nas dificuldades de aprendizagem escolar dos conteúdos relativos à disciplina. Tais competências, juntamente com um repertório cultural mais ou menos amplo, comporiam o que os professores comumente denominam como “bagagem” dos estudantes (ROCHA, 2009a).

As questões referentes à linguagem e à bagagem cultural dos estudantes, assim como as atitudes adotadas pelos professores frente a estas questões, têm, na avaliação de Rocha (2009a), forte impacto sobre a compreensão da história escolar.

Sustenta a autora:

Os professores [...] não se percebem como professores de múltiplas linguagens, atendo-se às tarefas de ensinar história. Eles também não identificam a sua biblioteca ou bagagem àquela dos alunos. Isso dificulta o compartilhamento de significados que constituem o modo configuracional de compreensão. O seja, do lugar cultural em que estão, não conseguem oferecer ligações para coisas desconexas passíveis de compartilhamento com os alunos (ROCHA, 2009a, p.102).

Em outras palavras, os professores conferem grande importância ao domínio da escrita no processo de ensino/aprendizagem e consideram certas habilidades de leitura e escrita como pré-requisitos para a compreensão dos conteúdos que ensinam em vez de tomarem essas habilidades como objetos de ensino.

No entanto, como sugere Rocha (2009b, 2010) a percepção que os docentes elaboram do aluno como mais ou menos letrado pode exercer grande influência sobre suas escolhas didáticas, tanto no que se refere às práticas de leitura e escrita adotadas na aula quanto ao caráter mais ou menos problematizador adotado com

relação ao conhecimento histórico em si. A percepção do aluno como letrado pode permitir que o professor assuma a centralidade do processo de ensino/aprendizagem – conduzindo os alunos a relacionarem seus conhecimentos prévios aos que estão sendo apresentados, estabelecendo analogias, explorando todos os recursos do material didático (e não apenas o texto escrito), incentivando uma leitura autônoma e interpretativa. A percepção do aluno como não letrado, ao contrário, pode levar o professor a conferir ao texto uma centralidade maior na aula, tornando a leitura a principal estratégia didática. Porém, o baixo nível de letramento percebido nos alunos pode também levá-lo a assumir um papel de reestruturador do texto didático, adaptando-o e simplificando-o, tanto na forma quanto no conteúdo.

A leitura que ocorre na aula é, então, com frequência, de um texto reduzido, adaptado e copiado do quadro pelos alunos, esvaziado de diversas “marcas típicas da linguagem escrita, entre elas determinados aspectos gráficos que fazem parte dos protocolos de leitura e referências a conhecimentos anteriores, de muitas noções históricas, de relações internas e externas.” (ROCHA, 2009b, p. 215). Nessa abordagem, aprendizagem histórica é associada simplesmente à leitura e compreensão do texto, o verdadeiro portador do conhecimento. A simplificação é a estratégia para facilitar a compreensão do texto e, conseqüentemente, dos conteúdos.

No entanto, nos grupos observados pela pesquisadora, o esvaziamento do texto pouco ou nada contribuiu para elevar os baixos níveis de letramento que, desde o início, foram percebidos como obstáculo à aprendizagem. Tal abordagem tampouco colaborou para uma maior compreensão dos conteúdos históricos. Sustenta a autora:

[...] essa opção pela leitura como principal estratégia didática acarreta implicações relativas à compreensão. Ou seja, entra com uma nova condição para a não-compreensão. Se já existe um problema, essa estratégia adotada pelos professores exclui a possibilidade de ocorrerem explicações que aproximem o conteúdo programático da aula dos conhecimentos já existentes no repertório desse aluno, em sua bagagem ou biblioteca (ROCHA, 2009a, p. 88).

Para Rocha (2009c), assim como a leitura, a escrita também é esvaziada de sentido em razão da visão que se tem do letramento do aluno. Mesmo reconhecendo que de modo geral nas aulas de história há uma clara prevalência de atividades de escrita que privilegiam a repetição ou a paráfrase do conteúdo programático, com vistas à memorização, em lugar de uma escrita mais autoral, a

autora observou que quanto menos letrado o aluno era considerado pelo professor, mais mecânicas eram as atividades de escrita, que, via de regra, consistiam em cópias de textos curtos já adaptados, seguidos de cópias de exercícios de fixação bastante objetivos e diretos.

Ao analisar atividades presentes nos livros didáticos de história, Lima (2009b) também identifica o predomínio de uma concepção empirista de aprendizagem pela qual aprender corresponde a substituir respostas erradas por corretas. Neste contexto, a escrita é usada como mecanismo de repetição, em exercícios que, via de regra, concentram-se na identificação e reprodução dos dados e informações presentes nos textos didáticos.

Na avaliação da autora, a potencialidade metalinguística e metacognitiva da escrita, contudo, confere a ela papel de “instrumento mediador que auxilia nos processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (LIMA, 2009b, p. 230) e, desse modo, aproxima-a do desenvolvimento da consciência histórica. Assim, defende ela:

Considerar que, no espaço do livro didático, o estudante escreve, prioritariamente, para comunicar uma ideia, esperando do leitor uma atitude responsiva, torna-se crucial para a promoção de uma aprendizagem significativa. Por conseguinte, é importante conhecer os processos cognitivos envolvidos no ato de escrever como forma de explicitar a importância de um ensino de história comprometido com o desenvolvimento da competência de escrita do estudante (LIMA, 2009b, p. 233).

Preocupada com o papel da linguagem e da escrita no desenvolvimento cognitivo, a autora salienta que “o contato do indivíduo com o conhecimento sistematizado é linguístico, o que significa dizer que aprender história é aprender e apreender discursos.” (LIMA, 2009b, p. 240). Consequentemente, ela condena o fato de a produção escrita comumente pedida aos alunos negligenciar a natureza dialógica da produção textual – seu destinatário, o professor, está, em geral, mais preocupado em “ler para corrigir e, não para entrar em contato com o que o estudante pensa” (*Ibidem*, p. 236), e propõe atividades de reescrita reflexiva, ou seja, atividades nas quais os textos produzidos são revisados e reescritos pelos alunos após ações pedagógicas que os levem a entrar em contato com novas informações e novos pontos de vista.

A proposição da escrita reflexiva implica numa crítica a atividades de escrita centradas em sua função de tecnologia de memória, servindo para registrar

informações ou produzir textos, mais ou menos extensos, com o objetivo de repetir o que foi lido no livro ou dito pelo professor.

Além de favorecer a aprendizagem histórica, esta ampliação das práticas de escrita no âmbito da sala de aula permite pensar que o ensino de história pode contribuir para elevar o grau de letramento dos alunos. Em vez de considerar o domínio da escrita como pré-requisito para a aprendizagem histórica, ambos os processos podem ser percebidos como paralelos e complementares.

Os usos da leitura e escrita na aula de história descritos acima, as práticas de letramento escolar prevalentes no ensino de história, não revelam apenas uma certa concepção de leitura – mecânica, reprodutivista e descontextualizada. Revelam também uma concepção de aprendizagem histórica – apreensão e memorização de um passado reconstituído e verdadeiro. Tal concepção vai de encontro aos objetivos da história escolar expressos nas orientações curriculares nacionais, nas produções acadêmicas sobre o tema e, com frequência, nos próprios planejamentos escolares.

Portanto, retomar o tema do aprendizado histórico é importante para pensar as peculiaridades de um letramento histórico – um letramento próprio da história enquanto campo discursivo.

2.4 Aprendizado e letramento históricos

Sem desconsiderar que a aprendizagem dos conteúdos históricos está intimamente ligada às habilidades de leitura e escrita, das quais depende a compreensão dos diversos gêneros textuais em que se apresentam os textos históricos – habilidades cujo desenvolvimento não deve ficar restrito aos anos iniciais de escolarização nem tampouco apenas aos professores de língua portuguesa – , é possível entender letramento no ensino de história como conceito que vai além da competência leitora e compreensão linguística, mas como algo que envereda pelo campo do desenvolvimento de habilidades específicas à disciplina. Tal concepção corresponde a uma linha de análise que toma como referência os recentes estudos do campo da Didática da História.

Sob influência do pensamento de autores alemães como Karl-Ernst Jeissmann, Klaus Bergmann e, sobretudo, Jörn Rüsen, o campo da Didática da

História vem passando por uma profunda renovação nas últimas décadas, o que inclui uma redefinição de seu objeto de estudo, de seu campo de atuação, de sua função bem como de sua relação com a história enquanto ciência.

Tradicionalmente entendida como disciplina relacionada e restrita ao espaço escolar, preocupada com o ensino/aprendizagem de técnicas de transmissão/aquisição de conteúdos estabelecidos nos currículos escolares e, conseqüentemente, vinculada à área da Pedagogia, a Didática da História pôde por muito tempo ser definida como simplesmente “a parte prática do ensino de história nas escolas, dissociada da ciência histórica e sem um caráter disciplinar e científico sistematicamente definido” (SADDI, 2012, p. 213). Ou, nas palavras do próprio Rüsen (2011b, p. 23): “ferramenta que transporta o conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos.”

As novas reflexões acerca da disciplina, todavia, preconizam sua aproximação com a ciência da história, da qual passa ser considerada uma subdisciplina em diálogo direto com a Teoria da História, e lhe conferem como campo de atuação não mais meramente a história escolar, mas também a chamada história pública além da própria produção acadêmica, historiográfica.

Em vez de métodos e técnicas de ensino e transmissão de informações sobre acontecimentos passados, seu objeto passa a ser a consciência histórica, definida por Jeismann (apud SADDI, 2012, p. 214) como “[...] o total das diferentes ideias e atitudes diante do passado”.

Rüsen (2011b, p. 40) refere-se à Didática da História como a “ciência do aprendizado histórico”, o qual, por sua vez, é definido por ele como o “*processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo* através da narrativa histórica na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (RÜSEN, 2011a, p. 43, grifo nosso).

Portanto, na concepção deste autor, a aquisição de informações sobre o passado não constitui, em si própria, aprendizado histórico. Tal aprendizado remete à essência mesma do pensamento histórico – a necessidade social de orientação da vida prática no tempo. Este sentido de orientação é produzido pela narrativa histórica, considerada por Rüsen como procedimento mental básico de todo pensamento histórico. É ela que confere sentido à experiência temporal, articulando a memória da experiência do tempo passado de modo a tornar compreensível o tempo presente e criar uma dada expectativa para o tempo futuro. A percepção de

continuidade assim forjada faz a experiência passada se tornar relevante não só para a experiência presente mas também para a futura e permite a constituição do sentimento de identidade.

Rüsen (2011a, 2011c) considera a narrativa histórica como a manifestação mais concreta da consciência e do aprendizado históricos. As quatro formas típicas de narrativa histórica identificadas por ele (narrativa tradicional, narrativa exemplar, narrativa crítica e narrativa genética) corresponderiam, assim, a quatro modelos teóricos de aprendizado histórico.

A escola pode ser compreendida, então, como um espaço de produção, reprodução, análise e confronto de narrativas sobre o passado.

Rüsen (2011a) assinala que o aprendizado histórico não é um processo apenas cognitivo. Sobre ele atuam também pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses. Esta observação tem particular relevância para o ensino escolar de história, especialmente se levarmos em conta a grande influência que a chamada história pública (os usos públicos do passado) exerce sobre a formação das consciências históricas nas sociedades contemporâneas.

Isto significa levar em conta os alunos não são tábulas rasas. O arsenal de informações, conhecimentos e valores externos à escola que alunos (e professores) trazem consigo para a sala de aula de história impactam a compreensão da aula e o sentido atribuído a ela.

Lee (2006) enfatiza a importância de que os “pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história” sejam tomados como ponto de partida do trabalho pedagógico a ser realizado. No caso do campo da história, concepções acerca da natureza do conhecimento histórico produzidas pelo senso comum associam história a uma reconstituição do passado tal como ocorreu e pode ser provado, (preferencialmente pela experiência ou relatos de experiências). O passado é tomado como um dado, objetivo e imutável, à espera de alguém que o recupere de forma precisa, correta e, logo, verdadeira. Esta parece ser a concepção de história subjacente às práticas escolares mencionadas na seção anterior.

Promover letramento histórico seria, assim, possibilitar que os alunos avancem para além desta visão do senso comum e compreendam a verdadeira natureza do fazer histórico – não uma reconstituição do passado tal como aconteceu, mas uma interpretação dele, motivada a partir de questões e escolhas do presente. Para Lee, promover o letramento histórico dos alunos significaria

desenvolver a compreensão de certos conceitos básicos da ciência histórica (frequentemente nomeados na literatura sobre educação histórica como conceitos de segunda ordem) bem como de certos procedimentos relativos a seus métodos de produção além de promover a construção de ferramentas e ordenamentos mentais de orientação temporal para a vida prática, capaz de conferir sentido à experiência temporal.

Outra historiadora importante a pensar sobre o tema é pesquisadora portuguesa Isabel Barca. Também partindo do conceito de consciência histórica e necessidade de orientação no tempo, Barca (2006, p. 93) sintetiza o letramento histórico como um “conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado”. Lembrando que, a partir das evidências fornecidas por toda uma gama de fontes históricas e de um igualmente variado leque de perspectivas sobre tais fontes, mesmo os historiadores de profissão produzem narrativas divergentes sobre o passado, a autora enfatiza a necessidade de os estudantes aprenderem a “comparar e a seleccionar criteriosamente narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado.” (*Ibidem*, p. 95). A autora compartilha, portanto, da crença de que, para que o aprendizado histórico aconteça é crucial que para além de concepções substantivas sobre o passado, desenvolvam-se “compreensões metahistóricas” – os conceitos de segunda ordem, diretamente relacionados aos princípios da história enquanto campo especializado de conhecimento.

Seguindo esta corrente de pensamento, Lima (2014) assinala que vêm ganhando espaço pesquisas que se concentram na análise de como o ensino dos conteúdos mais tradicionais e conceituais da área (a chamada história substantiva) podem ser usados, não como fim em si da atividade pedagógica, mas como meios para a compreensão dos conceitos de segunda ordem (explicação, objetividade, evidência, narrativa, multiperspectiva, mudança, significância etc.), mais significativos.

Um dos caminhos possíveis para isso é o trabalho com fontes históricas em sala de aula.

Não é intenção do presente trabalho enveredar pela análise das consciências históricas dos alunos através das narrativas por eles produzidas. Entretanto, consideramos que a perspectiva de aprendizado histórico apresentada pelos teóricos citados oferece um sólido arcabouço teórico para combater as práticas

tradicionais que tomam aprendizagem histórica como acúmulo de informações sobre o passado. Considerar o aprendizado histórico como um processo de “construção de sentido”, e não de mera reprodução, desloca o foco do processo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas que ultrapassam a memorização de saberes prontos e permite pensar uma aprendizagem mais significativa. Afinal, como sugere Caimi (2006, p. 20):

Pode-se pensar, então, que, se os conteúdos escolares subsistem tão superficialmente, sua quantidade e extensão importam menos que a qualidade do trabalho desenvolvido, ou ainda, que não vale a pena priorizar a memória de fatos eventuais em detrimento do raciocínio, da construção e da descoberta do conhecimento histórico, sob pena de se perder um tempo realmente valioso para aprendizagens mais significativas.

2.5 Aprendizagem significativa, conhecimentos prévios e compreensão leitora

Tornar a aprendizagem dos conhecimentos históricos e o desenvolvimento do letramento dos alunos mais significativos é uma das preocupações que motivam este trabalho. Portanto, é apropriado nos determos um pouco nos princípios que sustentam tal conceito.

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel confere extrema importância aos conhecimentos prévios como fator preponderante do processo de aprendizagem. Esta teoria define aprendizagem significativa como aquela capaz de modificar a estrutura de conhecimento do aprendiz, isto é, ela ocorre quando uma nova informação recebida pelo sujeito interage com a estrutura cognitiva que ele já possui, de modo a modificar essa estrutura inicial, promovendo uma reelaboração dos conceitos que a compõem. Sintetiza Moreira (2003, p. 2),

É preciso entender que a aprendizagem é significativa quando novos conhecimentos (conceitos, ideias, proposições, modelos, fórmulas) passam a significar algo para o aprendiz, quando ele ou ela é capaz de explicar situações com suas próprias palavras, quando é capaz de resolver problemas novos, enfim, quando compreende. Essa aprendizagem se caracteriza pela interação entre os novos conhecimentos e aqueles especificamente relevantes já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (MOREIRA, 2003, p. 2).

O conceito de interação é, assim, fundamental para a teoria da aprendizagem significativa. É através da interação entre os novos conhecimentos e os já existentes que se produz aprendizagem. Essa interação é mediada pela interação pessoal, o que contribui para conferir à linguagem um papel fundamental no processo de aprendizagem (MOREIRA, 2003).

Se a aprendizagem torna-se significativa quando possibilita uma nova organização da estrutura cognitiva mediante a integração de novos elementos ou a transformação dos já existentes, é importante frisar que essa reelaboração ou modificação da estrutura cognitiva não significa eliminação dos conceitos anteriores nem simples adição de novos, mas, antes, seu desenvolvimento ou enriquecimento. Daí a importância atribuída aos conhecimentos prévios dos estudantes. É sobre esse conhecimento pré-existente (considerado como conceitos âncoras, subsunçores, articuladores, integradores) que os novos conhecimentos vão se ancorar, isto é, se integrar à estrutura cognitiva do sujeito. Tais conhecimentos são considerados significativos por definição e, em geral, não são facilmente identificáveis. Constituem um conjunto de saberes em geral tácitos e pessoais, estáveis e resistentes, percebidos como coerentes pelo indivíduo, mas não necessariamente em concordância com o saber científico aceito (ALEGRO, 2008).

Dedicando-se especificamente à questão da aprendizagem histórica, a pesquisadora portuguesa Maria do Céu de Melo (2005) ressalta que na sala de aula de história convivem o conhecimento histórico, oriundo da ciência de referência, e o conhecimento tácito (de professores e alunos), isto é, as noções sobre história construídas não apenas a partir dos conteúdos disciplinares aprendidos ao longo da vida escolar, mas também a partir de uma grande gama de “experiências pessoais idiossincráticas e sociais, e ou mediatizadas pela fruição de artefactos expressivos e comunicativos” (MELO, 2005, p. 1), tais como filmes ou romances. Esse tipo de conhecimento se aloca na memória de longa duração dos sujeitos e as generalizações por ele proporcionadas funcionariam como “estruturas esquemáticas que mobilizamos para interpretar e integrar o novo conhecimento de modo a que este se torne num ‘argumento’ coerente” (*Ibidem*, p. 2). Na avaliação da autora, a persistência desse conhecimento como elemento explicativo estaria relacionada à “ausência de momentos de meta-compreensão do processo de construção do conhecimento” (*Ibidem*, p. 3). Os professores de história, em grande medida devido a seu modelo de formação, tendem ainda a valorizar a reprodução do saber

acadêmico em lugar da problematização da construção do saber histórico ou dos conhecimentos prévios dos alunos. Consequentemente, a autora sugere que a primeira etapa do planejamento didático voltado para uma mudança conceitual substantiva seja a realização de atividades que permitam aos alunos explicitarem seu conhecimento tácito, quer de forma oral, quer de forma escrita.

Carretero (1997) também destaca a importância dos conhecimentos prévios dos estudantes para a compreensão das ciências sociais, de modo geral, e da história, em particular. Identificando a valorização desses saberes como uma contribuição do construtivismo para o processo de ensino/aprendizagem, o autor destaca que mesmo que possam ser comuns a muitos alunos, os conhecimentos prévios precisam ser compreendidos como construções pessoais, saberes implícitos, não formulados de forma clara e objetiva, adquiridos a partir do conhecimento cotidiano, e, geralmente, bastante afastados dos conceitos disciplinares formais. Reforça também que o caráter profundamente pessoal dessas significações, impregnadas de valores, produz uma significativa resistência às mudanças conceituais inerentes ao processo de aprendizagem.

O autor lembra, ainda, que a natureza particular do conhecimento social e histórico também condiciona o aprendizado histórico escolar e as dificuldades enfrentadas em sala de aula: conceitos como feudalismo ou absolutismo, por exemplo, raramente já são conhecidos e, por tratarem de situações passadas, não é possível aos alunos vivenciá-los ou experimentá-los diretamente, o que lhes confere nível de abstração bastante elevado. Além disso, a compreensão destes conceitos está frequentemente associada à de outros conceitos interligados. Outro fator complicador seria seu caráter difuso e “mutante”: conceitos históricos variam ao longo do tempo, de acordo com a corrente historiográfica bem como possuem grande influência cultural.

Assim, as características epistemológicas do conhecimento histórico impossibilitam que se aplique a ele os mesmos processos de raciocínio e solução de problemas utilizados nas Ciências Exatas. A compreensão dos conteúdos históricos demanda, na avaliação de Carretero (1997, p.25), “uma estratégia inferencial que depende muito mais de processos conceituais que não têm tradução física na realidade imediata do estudante”, sendo importante, portanto, identificar como são produzidas tais inferências.

Diante deste quadro, os conhecimentos prévios tornam-se, assim, mais relevantes. Pesquisas comparativas sobre as estratégias cognitivas de “especialistas” e “novatos” sugerem que os indivíduos com menos domínio de um tema tendem a aplicar o seu “conhecimento geral” para conferirem sentido a ele, o que conduz à construção de novos conceitos pouco precisos e fragmentados, enquanto os “especialistas” recorrem aos conhecimentos específicos que já possuem sobre o assunto para “restringir suas inferências” e construir os novos conceitos, melhor elaborados (CARRETERO, 1997).

O estabelecimento de inferências, fundamental na compreensão dos conteúdos histórico, é igualmente importante para a habilidade de ler e compreender textos, constituindo-se, portanto, em um ponto adicional de aproximação entre os campos do ensino de história e do letramento.

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, criado em 1990, é referência nacional nos estudos de alfabetização e letramento. Como parte de suas ações para socializar o conhecimento produzido sobre o tema, o CEALE disponibiliza on-line o glossário Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita, que assim define inferência:

Inferência é o resultado de um processo cognitivo por meio do qual uma assertiva é feita a respeito de algo desconhecido, tendo como base uma observação. [...] A *inferência* revela-se como uma conclusão de um raciocínio, uma expectativa, fundamentada em um indício, uma circunstância ou uma pista. Assim, fundamentando-se em uma observação ou em uma proposição são estabelecidas algumas relações – evidentes ou prováveis – e chega-se a uma conclusão decorrente do que se captou ou julgou (CEALE, *on-line*).

As inferências são fundamentais para a compreensão leitora porque esta não depende apenas do texto, depende também do leitor e de seus conhecimentos prévios.

Isso ocorre porque os textos nunca oferecem ao leitor todas as informações necessárias para seu pleno entendimento. Assim isso, no processo de compreensão leitora, as inferências funcionam como estratégia para suprir essas lacunas. Elas são preenchidas pelo acionamento das informações que o leitor já possui sobre o tema.

Assim, de acordo com Coscarelli, as inferências são “operações cognitivas que o leitor realiza para construir *proposições novas* a partir de informações que ele encontrou no texto.” (COSCARELLI, 2002b, p.2, grifo nosso). Constituem, portanto,

informações que o leitor adiciona ao texto, quer para estabelecer a coerência entre suas partes, estabelecendo relações de tempo, espaço, lógica, causa, intenção entre elementos do texto (inferências conectivas); quer para enriquecer a informação textual (inferências elaborativas).

Identificamos nas produções textuais dos alunos um grande número de inferências. A atividade de interação com as fontes, como já mencionado, ocorreu antes que o conteúdo programático que serviu de fio condutor do trabalho, a Revolução Industrial, tivesse sido abordado em sala. Logo, no esforço de produção de sentido a partir da leitura das fontes, expresso nas narrativas elaborada pelos alunos, foram mobilizados não apenas os elementos presentes nos próprios documentos, mas também conhecimentos prévios de origens diversas, nem sempre claras para os envolvidos, entre os quais destacam-se mídias como televisão, cinema e Internet, comprovando a influência dos chamados usos públicos do passado na formação das ideias históricas dos estudantes e na sua compreensão da história escolar.

3 O PERCURSO DA PESQUISA

3.1 Pesquisa-ação

A pesquisa que relatamos, de natureza qualitativa, situa-se no campo metodológico da pesquisa-ação. A pesquisadora Marli André descreve este tipo de abordagem metodológica como “uma ação sistemática e controlada, desenvolvida pelo próprio pesquisador”, o que a caracteriza como “processo pelo qual os práticos objetivam estudar cientificamente seus problemas de modo a orientar, corrigir e avaliar suas ações e decisões.”(ANDRÉ, 2012, p.31). Embora ressalte que, desde sua origem nos anos 1940, a pesquisa-ação tenha se desdobrado em diversas correntes, algumas marcadas por forte engajamento em movimentos de transformação política e social, André enfatiza que a essência deste tipo de abordagem consiste no fato de que “envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo.” (*Ibidem*, p.33)

Neste sentido, esta pesquisa nasceu da identificação de um problema recorrente observado ao longo dos mais de vinte anos de nossa trajetória profissional lecionando história para o ensino fundamental em uma escola pública do município do Rio de Janeiro: as dificuldades de leitura e escrita de parte significativa dos alunos.

De modo geral, os professores especialistas das diversas disciplinas da educação básica esperam dos estudantes certos níveis de compreensão leitora e produção escrita como pré-condição para o aprendizado dos conteúdos estabelecidos nos currículos escolares. No entanto, relegamos aos professores dos anos iniciais e da disciplina Língua Portuguesa a tarefa de “alfabetizar” bem como a responsabilidade pelo fracasso em tal tarefa. Esta situação favorece a acomodação e contribui para um ciclo de fracasso e desinteresse que se autoalimenta. Não raro, a estratégia que adotamos para lidar com o problema consiste em reduzir conteúdos e expectativas – textos menores, questões mais simples, vocabulário

mais básico – em um processo que pouco contribui quer para o desenvolvimento de habilidades letradas quer para aprendizagens das diversas disciplinas escolares, e ainda termina por novamente alimentar o interminável ciclo de fracasso e desinteresse, dado seu caráter enfadonho, repetitivo, mecânico e absolutamente descolado das práticas cotidianas.

O ensino de história é possivelmente uma das áreas que mais sofre com este quadro em função tanto da natureza abstrata do conhecimento que almeja construir bem como da grande ênfase conferida ao texto escrito como principal suporte das informações a serem ensinadas/aprendidas. Além disso, o tipo de texto característico da aula e dos livros didáticos de história – que ainda constituem o principal recurso didático à disposição do professor – se caracteriza pela predominância de gêneros dissertativo-expositivos, o que não contribui para facilitar o trabalho com alunos com baixos níveis de letramento.

A identificação de um problema na prática conduz à necessidade de estabelecer objetivos que direcionem ações pedagógicas concretas de enfrentamento do mesmo. No presente caso, tais ações centraram-se no uso de atividades de leitura e escrita da aula de história como oportunidade para elevar os níveis de letramento e de aprendizado histórico dos estudantes. É fundamental, portanto, estabelecer o que se entende por letramento e por aprendizado histórico. Daí a relevância de explicitar os referenciais teóricos que nortearam nossa pesquisa-ação, tema das reflexões sintetizadas no capítulo anterior.

Desta forma, tomamos como pressuposto inicial que, dado o conceito corrente de fonte ou documento, o conhecimento histórico tem, em suas fundações, uma base multimodal que permite aproximá-lo de uma das características mais marcantes das práticas letradas contemporâneas – a produção de sentido a partir da mobilização de diversas linguagens. Esta característica, todavia, tende a ser pouco considerada nas práticas de leitura e escrita prevalentes no contexto escolar. Apesar de presentes nos materiais didáticos já utilizados nas escolas, notadamente nos livros didáticos, em função das orientações do PNLD, documentos/fontes não costumam ser o ponto de partida da ação pedagógica do professor. Tal ação costuma partir dos textos dissertativo-expositivos dos livros didáticos, e neles se concentra, através de sequências de atividades que explicitam uma concepção do conhecimento escolar e do aprendizado histórico efetivado na escola baseados na

memorização e repetição/paráfrase do que foi lido. Em oposição a esta tendência, acreditamos no papel de formas de escrita mais autorais e reflexivas para a organização do pensamento e construção de conhecimento.

Nossas escolhas também se basearam no princípio de que as novas práticas de leitura e escrita eletrônicas necessitam ser mais apropriadas pela escola visto que constituem um conjunto de práticas letradas contemporâneas de grande apelo entre os jovens, o público alvo da educação escolar. Tais práticas, de natureza fundamentalmente multimodal, oferecem inúmeras possibilidades de acesso, produção e compartilhamento de conteúdo, inclusive conteúdo histórico. Não representam propriamente uma ruptura com as formas de escrita típicas dos suportes impressos uma vez que não prescindem das habilidades de leitura e escrita dos textos verbais e a multimodalidade também vem crescendo no âmbito do impresso. No entanto, agregam habilidades envolvidas na leitura e escrita, tanto em função da incorporação de mais linguagens (sons, vídeos e animações, por exemplo) quanto da não-linearidade característica dos hipertextos.

Sustentado nestas bases, nosso plano de ação consistiu na realização de um experimento controlado de produção textual em ambiente digital. Esta produção envolveu a elaboração de murais eletrônicos e de um *blog* a partir da interação dos alunos com fontes históricas selecionadas.

O trabalho objetivou conjugar diferentes práticas de letramento (pela leitura de fontes de natureza variada), incluindo letramento digital (pela elaboração de textos multimodais em um suporte digital) e letramento histórico (pela construção de conhecimento mediante a produção de uma narrativa a partir da seleção, interpretação e organização coerente dos dados apresentados pelas fontes).

Limitações tecnológicas impuseram certos limites ao experimento. A escola não possui laboratório de informática ou computadores para uso dos alunos. O acesso à Internet, instável, é restrito aos funcionários. Logo, os alunos não poderiam utilizar a rede local para acessar a Internet com seus celulares, por exemplo. Deste modo, o trabalho de produção e publicação dos murais e do *blog*, que descreveremos adiante, foi feito pelos alunos em suas residências, com base em um mínimo de instrução técnica oferecida de forma expositiva na escola e em suas próprias experiências prévias com o uso de ferramentas e ambientes digitais.

3.2 Os alunos participantes

A pesquisa foi realizada com trinta e quatro alunos do oitavo ano da Escola Municipal Francis Hime, situada no bairro da Taquara, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2015.

A escola possui aproximadamente 1000 alunos, da educação infantil ao nono ano do Ensino Fundamental. Localiza-se em uma área predominantemente residencial, numa das vias de acesso ao Parque Estadual da Pedra Branca. Cercada ainda por áreas de mata, é atendida por poucas linhas de ônibus. Desta forma, a maioria dos estudantes reside relativamente próximo à escola. Toda a região do entorno vem experimentando um grande crescimento nos últimos anos, tanto através da construção de condomínios de classe média e média baixa, quanto da expansão de comunidades populares.

As instalações físicas e as condições de conservação do prédio são satisfatórias. Todas as salas de aula possuem aparelhos de *data show* e sistemas de som, embora alguns apresentem defeito. Porém, como já mencionamos, a escola não dispõe de computadores para uso dos alunos. O acesso à Internet é restrito a professores e funcionários, redes sociais como o *Facebook* e o *YouTube* são bloqueadas, e a qualidade da conexão é instável, problema comum à região. À época da realização da pesquisa, dispúnhamos de apenas dois *netbooks* que poderiam ser utilizados por professores do segundo segmento (sexto ao nono anos), e apenas com um era possível acessar a Internet. Os outros equipamentos da escola apresentavam defeito ou eram de uso exclusivo dos professores do primeiro segmento (primeiro ao quinto anos), que os utilizam para suas aulas, planejamento e/ou para o preenchimento dos diários on-line implantados pela Secretaria Municipal de Educação.

Todos os alunos eram integrantes de uma mesma turma, a 1801. De modo geral, a turma apresentava bons níveis de desempenho escolar e de habilidades de leitura e escrita. Um fator preponderante para que fosse escolhida para a realização da pesquisa foi a necessidade de contar com um perfil de aluno que incluísse não só

acesso de computadores e Internet, mas também responsabilidade, disponibilidade e interesse para participar de atividades que envolveriam trabalhos extraclasse.

A pesquisa dividiu-se em duas etapas, que serão descritas mais detalhadamente adiante. A primeira consistiu nas atividades de interação com fontes e produção dos murais e do *blog*. A segunda correspondeu a atividades de exposição didática e à produção de um texto manuscrito sobre o conteúdo trabalhado em sala.

Como nosso propósito envolvia conciliar o ensino dos conteúdos escolares definidos pelos currículos oficiais com o desenvolvimento de letramento(s), escolhemos como tema gerador das produções dos alunos a Revolução Industrial.

Desde o princípio, os alunos foram divididos em dois grupos. O primeiro, que denominaremos de Grupo A, foi composto por dezessete voluntários, dez do sexo feminino e sete do sexo masculino. Tinham entre 13 e 14 anos de idade e participaram de todas as etapas do trabalho. Os demais alunos da turma formaram um segundo grupo, que denominaremos como Grupo B. Participaram apenas da segunda etapa da pesquisa (exposição didática e produção escrita em sala).

Uma vez que o Grupo A participaria de atividades envolvendo o uso de ferramentas digitais para produzir seus textos, julgamos pertinente conhecer melhor os usos que faziam dos recursos tecnológicos e seu grau de inserção nas práticas letradas dos ambientes digitais. Por isso, solicitamos que respondessem dois questionários disponibilizados *on-line*¹, cujos resultados completos reproduzimos nos Apêndices A e B.

Com base nas respostas aos questionários, não foi surpresa constatar a grande presença da Internet em suas rotinas. Todos afirmam sempre utilizá-la e para a maioria (94%) a principal forma de acesso é a rede doméstica. Todos relatam utilizar a Internet para pesquisa de conteúdos escolares. Contudo, os principais usos estão relacionados a pesquisas por temas de interesse pessoal, participação em redes sociais e atividades de lazer (como assistir filmes ou vídeos).

O primeiro questionário continha duas perguntas sobre o uso da Internet para fins escolares. A primeira inquiria sobre a frequência com que pesquisas por

¹ Os questionários podem ser acessados pelos endereços <http://goo.gl/forms/tDBY0DEQbq> e <http://goo.gl/forms/pScPn7cGdg>.

conteúdos disciplinares eram feitas. A segunda questionava a frequência com que os alunos assistiam filmes ou vídeos online sobre estes conteúdos. Os resultados referentes a estas questões estão reproduzidos abaixo (Gráficos 1 e 2).

Gráfico 1 – Frequência das pesquisas por conteúdos escolares

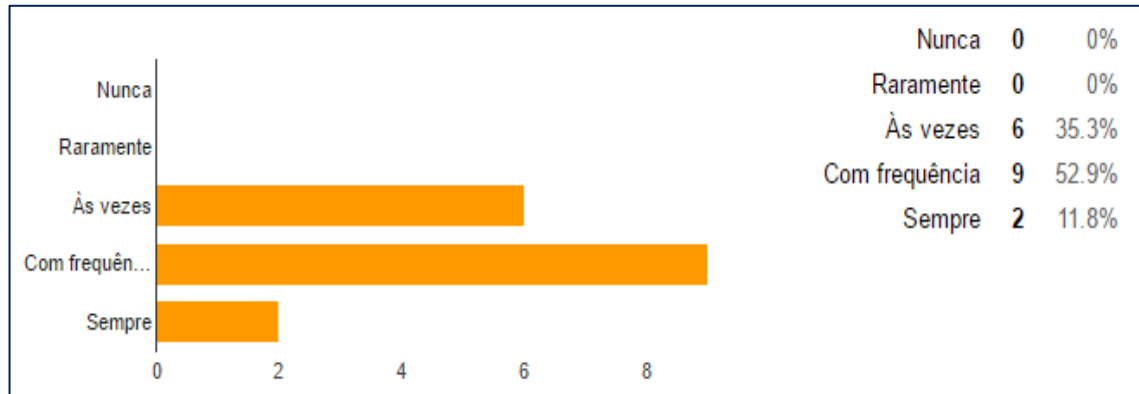
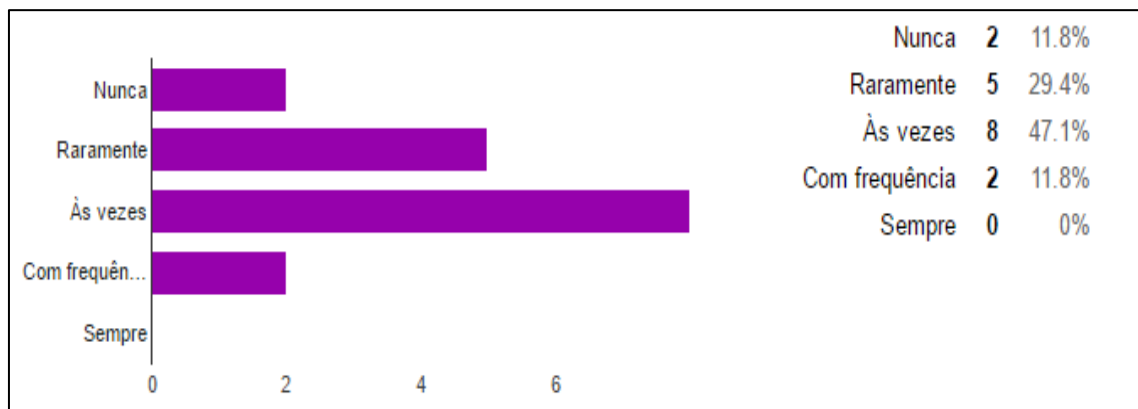


Gráfico 2 – Frequência do recurso a filmes ou vídeos sobre conteúdos escolares



A partir da comparação das respostas às duas perguntas, é possível observar que a frequência com que assistem a filmes ou vídeos sobre os conteúdos disciplinares é bem menor do que aquela com que buscam por conteúdos deste tipo, o que nos leva a supor que o principal modo pelo qual acessam as informações buscadas é o texto escrito.

Chama particular atenção, embora, mais uma vez, não seja surpreendente, o uso dos aparelhos celulares. Quase a totalidade afirma sempre utilizá-los e os mesmos foram, inclusive, a ferramenta utilizada por mais de metade dos alunos para responder os questionários e a segunda forma de acesso à Internet mais citada.

Todavia, conforme demonstram os Gráficos 3 e 4, apesar de utilizarem os ambientes digitais para inúmeras práticas sociais mediadas pelo uso da escrita, a maioria dos respondentes relatou não ter qualquer experiência de produção e

compartilhamento de conteúdo na rede e pouquíssimos utilizam o espaço destinado a comentários nos sites ou blogs que visitam.

Gráfico 3 – Frequência do uso da Internet para produção e compartilhamento de vídeos, animações, textos etc. na rede

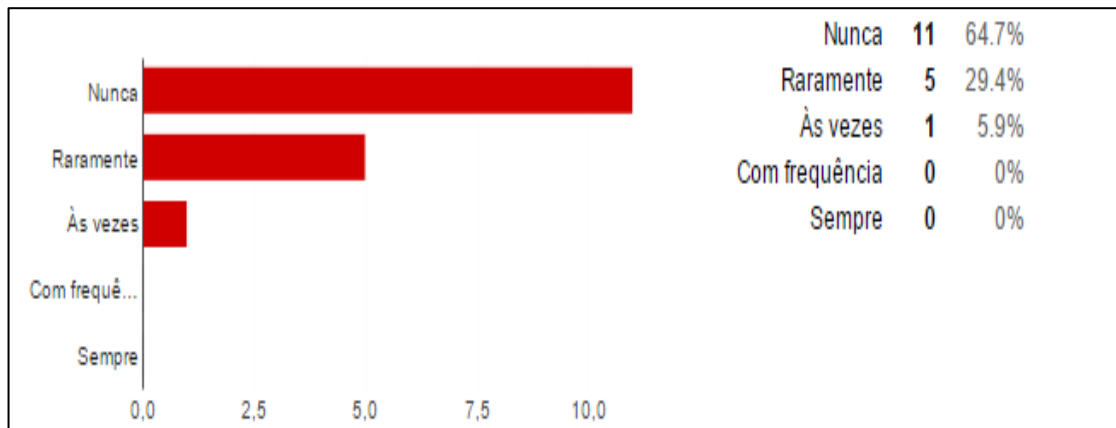
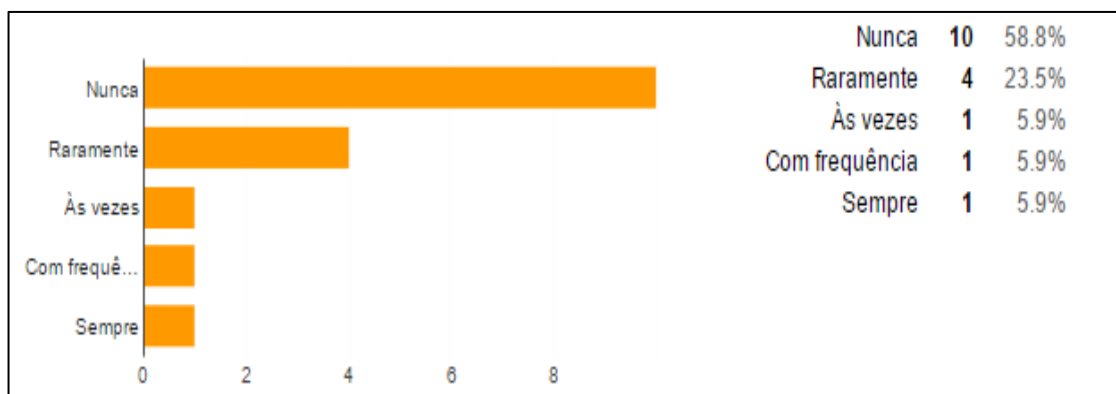
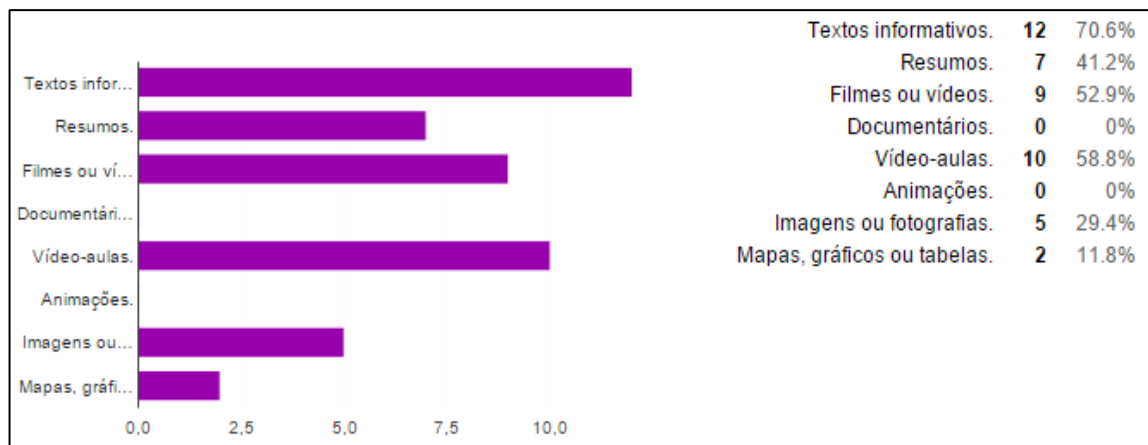


Gráfico 4 – Frequência da postagem de comentários em sites ou *blogs*



O uso da *web* para consulta de assuntos relativos a conteúdos ou trabalhos escolares, embora não seja o mais frequente, é bastante significativo, sendo a disciplina de história apontada como aquela em este tipo de consulta é mais utilizada. Textos informativos e vídeo-aulas são citados como os recursos mais úteis, o que parece indicar que buscam na rede o mesmo tipo de recurso mais comum na sala de aula: textos dissertativo-descritivos, típicos dos livros didáticos, e a exposição oral do professor (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Recursos da Internet considerados mais úteis para estudo de conteúdo escolar



De fato, quanto foi solicitado que avaliassem uma série de estratégias didáticas passíveis de serem usadas no ensino de história, conferindo notas mais altas (numa escala de 1 a 4) para as que julgassem mais eficazes, as duas estratégias mais bem cotadas foram, em primeiro lugar (com 76,5% de notas 4) “a explicação oral do conteúdo pelo professor” e “a realização de exercícios escritos”. Em segundo lugar, (com 70,6% de avaliações máximas) apareceu a “leitura e discussão de textos didáticos”. Mesma avaliação recebida pelo item “leitura e discussão de documentos e fontes históricas”. Com exceção da opção “visitas a museus, exposições ou locais de interesse histórico”, nenhuma atividade que a princípio poderia parecer mais interessante (assistir vídeos, animações, filmes ou documentários), mais autônoma (análise de mapas, gráficos, imagens, realização de pesquisas) ou criativa (produção de apresentações, vídeos ou sites) foi tão bem avaliada como útil para o aprendizado. Isto nos parece revelador da concepção de aprendizagem dos alunos, formada pela experiência receptiva, reprodutivista e conteudista da prática escolar.

3.3 As etapas da pesquisa

Como já mencionamos, a pesquisa dividiu-se em duas etapas e implicou na separação dos alunos da turma participante em dois grupos. A primeira etapa

envolveu apenas um dos grupos (Grupo A), formado por alunos voluntários para realização de atividades de interação com fontes e produção de textos em suporte eletrônico, sem mediação didática do professor. A segunda, mobilizou os dois grupos e resultou na produção de textos-síntese individuais, elaborados em sala de aula após a exposição didática do conteúdo (Revolução Industrial). Nosso objetivo final era poder comparar as produções dos dois grupos e avaliar os efeitos que o trabalho inicial com as fontes teve sobre a compreensão do conteúdo posteriormente apresentado em sala de aula.

3.3.1 A primeira etapa da pesquisa

As atividades dessa fase ocorreram antes que os alunos participantes fossem apresentados ao tema da Revolução Industrial. Elas envolveram a explicitação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, a leitura e interpretação de fontes históricas selecionadas e a elaboração de um texto conclusivo para postagem em um blog. Foram realizadas entre final de agosto e de outubro de 2015.

A primeira atividade proposta aos alunos foi a elaboração de um mural virtual, utilizando a plataforma *on-line Padlet*. Trata-se de um ambiente bastante amigável de criação de páginas da *web* incorporando textos escritos, imagens, vídeos. A escolha deste suporte, em lugar da simples escrita manual ou mesmo impressa, justifica-se pelo intuito de oportunizar a inserção dos alunos nas novas práticas de leitura e escrita associadas aos ambientes digitais.

Nosso primeiro objetivo era induzir os alunos a começar a refletir sobre o tema que viria a ser o gerador das atividades (a Revolução Industrial) e identificar seus conhecimentos prévios. Assim, solicitamos que cada um elaborasse, individualmente, um mural eletrônico respondendo à pergunta: “Que impactos você acha que as máquinas e o avanço tecnológico tiveram/têm sobre a sociedade?”

Embora a escola não possua laboratório de informática, como a maioria dos alunos possui computadores e acesso à Internet em suas casas, no primeiro

semestre, como uma primeira tentativa de incorporar esse tipo de recurso às aulas, os alunos foram apresentados à plataforma. Os princípios básicos para seu uso já eram, portanto, familiares aos participantes da pesquisa.

Foi enfatizado que o trabalho não era uma pesquisa de conteúdo, mas sim uma atividade para manifestarem suas ideias e opiniões sobre o tema, utilizando, para tanto, quaisquer dos recursos disponíveis na plataforma (textos, imagens, vídeos) e escolhendo o título que quisessem para o mural. Em outras palavras, os alunos foram estimulados a exporem seus pensamentos sobre o assunto proposto através da elaboração de um texto multimodal.

Concluídos os murais, cada aluno recebeu um conjunto de fontes selecionadas acompanhado de questões que deveriam guiar a leitura (Apêndices C, D e E). A atividade de leitura foi realizada na escola.

As respostas dos alunos aos questionários haviam revelado que a maioria respondera as questões por meio do celular. Durante a fase de elaboração dos murais, muitos comentaram que também tentaram utilizá-lo para esta atividade. Em face disso, optamos por utilizar os aparelhos para a atividade com as fontes. Assim, os arquivos foram enviados para cada participante através da Internet. Solicitamos que os alunos os salvassem em seus telefones e os levassem para a escola no dia marcado (10/09). Por segurança, cópias impressas foram preparadas, mas apenas três alunos as utilizaram: um aluno por não possuir *smartphone* e outros dois pois haviam sido proibidos de usá-los pelos pais como medida disciplinar. Todos os demais trabalharam usando os aparelhos telefônicos e os que não haviam baixado previamente os arquivos, copiaram-nos dos colegas via *bluetooth*.

No total, os alunos tiveram contato com um conjunto formado por catorze documentos. Quanto à época de produção, a seleção consistia de um documento datado do século XVIII, dez documentos produzidos no século XIX e três produções contemporâneas sobre o tema da Revolução Industrial. Quanto ao tipo de texto, havia seis gravuras, três relatos pessoais, um texto literário, dois textos explicativos/descriptivos, um esquema explicativo, uma tabela comparativa.

Os textos foram agrupados em três blocos temáticos e inicialmente cada aluno recebeu os documentos e questões relativas a apenas um dos blocos.

O primeiro bloco (Apêndice C) tratava dos impactos ambientais da industrialização e consistia de quatro documentos:

- gravura do século XIX representando a cidade de Manchester, na qual as chaminés e a fumaça das fábricas eram elementos de destaque na paisagem retratada;
- trecho de relato de um jornalista do século XIX descrevendo uma visita à cidade de Manchester;
- passagem de um romance de Dickens descrevendo uma fictícia cidade industrial do século XIX;
- extrato de um texto informativo contemporâneo descrevendo a relação entre as fontes de energia utilizadas na produção industrial e os danos ao ambiente.

As três primeiras fontes (a gravura, o relato e texto literário) permitem visualizar os efeitos da poluição sobre a paisagem das primeiras cidades industriais, destacando elementos como as chaminés, a fumaça, as cinzas. O texto de Dickens acrescenta referência à poluição das águas e ao mau cheiro exalado, à vibração provocada pelos pistões das máquinas a vapor além de menção à rotina metódica e repetitiva que passa a dominar a vida dos habitantes. O último texto apresenta dados mais específicos tais como local e ano do início da industrialização, primeiros setores a se industrializar, fontes de energia empregadas pelas máquinas além de mencionar a poluição resultante do descarte dos resíduos industriais no ambiente.

O segundo bloco (Apêndice D), também constituído de quatro documentos, focava nos impactos da mecanização sobre a produção e a organização do trabalho. Era composto por:

- uma gravura do século XIX representando a produção doméstica;
- uma gravura do século XIX representando a indústria de tecidos;
- um esquema explicativo elaborado e reproduzido em livro didático contemporâneo representando o aumento de produtividade promovido pela mecanização da produção;
- um trecho clássico de Adam Smith descrevendo a divisão de trabalho na produção manufatureira.

A seleção de fontes permitia aos alunos perceber mudanças no espaço em que acontecia a produção (espaço doméstico e o espaço da fábrica), observar como os avanços tecnológicos possibilitaram o aumento da produção e da produtividade e identificar a divisão de tarefas como um outro fator desses aumentos.

O último bloco (Apêndice E) abordava questões relativas aos trabalhadores da indústria. Era constituído por:

- três gravuras do século XIX representando o trabalho feminino e infantil em diversos setores da economia;
- uma tabela de salários de trabalhadores ingleses do século XIX, por sexo e idade.
- dois relatos de jovens operários ingleses do século XIX .

As fontes enfatizavam o trabalho de mulheres e crianças, não só em atividades fabris, mas em outras, como as minas; as diferenças salariais entre os operários, e as condições de trabalho na indústria (longas jornadas, disciplina, castigos).

Após o trabalho individual com o seu bloco específico de fontes, os alunos foram agrupados em seis grupos com três integrantes, um de cada bloco temático, de modo que todos pudessem ter contato com a totalidade dos documentos e todos tivessem elementos a contribuir para a produção de um texto-síntese coletivo elaborado a partir da interação com as fontes e do debate no grupo.

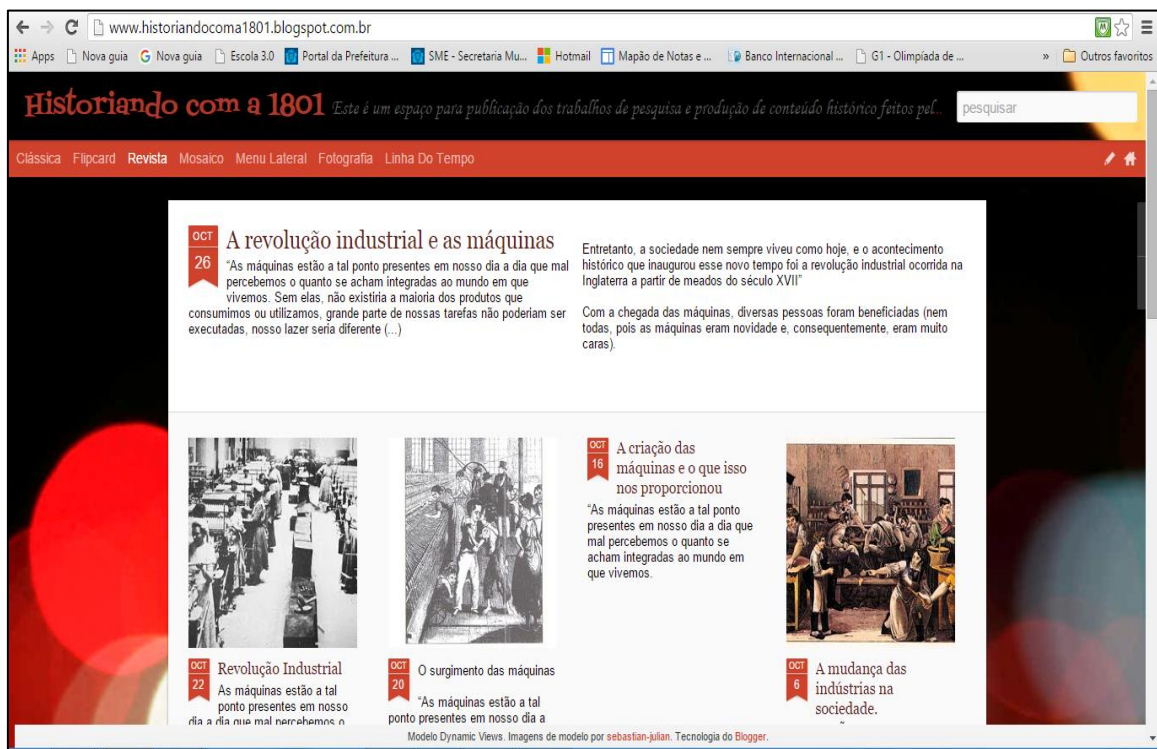
A página para as postagens da turma foi criada através do *Blogger*, uma ferramenta gratuita do *Google* para edição e gerenciamento de blogs². Sua tela inicial encontra-se reproduzida abaixo (Figura 1). As primeiras postagens foram feitas por mim e correspondem às fontes, agrupadas por tema, e a um parágrafo introdutório a ser usado pelos grupos e que tinha o intuito de fazer uma ligação entre os murais produzidos por eles, nos quais expuseram suas opiniões sobre os impactos das máquinas na sociedade, e o tema da Revolução Industrial.

Na semana de 13 a 19 de setembro, com os grupos já formados, reunimos os participantes para explicar o funcionamento de um *blog* e os procedimentos básicos necessários para a criação, edição e publicação de textos. Em virtude das

² O *blog* pode ser acessado no endereço <http://www.historiandocoma1801.blogspot.com.br>

limitações tecnológicas da escola, toda a demonstração foi apenas teórica, utilizando o *Datashow* da escola e um computador pessoal.

Figura 1 – Tela inicial do *blog*



Uma das vantagens do uso de *blogs* é a facilidade de edição, mesmo por usuários inexperientes. Suas funções básicas não diferem muito dos procedimentos a que os jovens já estão habituados a fazer para postagens em redes sociais.

É relevante reiterar que os alunos ainda estavam trabalhando sem qualquer mediação didática oferecida pelo professor em relação ao conteúdo da revolução industrial. Todo o esforço de interpretação das fontes e de elaboração textual expressa sua compreensão do tema, formada a partir do conteúdo dos textos em si e dos conhecimentos prévios mobilizados.

Esta fase foi a mais demorada. Diferentes ordens de obstáculos se apresentaram: problemas locais no acesso à Internet, questões familiares, dificuldades pessoais para produzir um texto próprio e para reunir o grupo, conjugados à falta de familiaridade com a ideia de criar um texto coletivo usando ferramentas de comunicação assíncrona.

Em função dos problemas relatados, optamos por reunir na escola os três grupos que não haviam concluído o trabalho. Havia apenas um computador. Contudo, mais uma vez, os alunos puderam utilizar seus próprios aparelhos celulares. Foi assim, com esses dois recursos, que discutiram, planejaram, pesquisaram na *web*, digitaram e postaram o material produzido. O último grupo finalizou seu trabalho na última semana de outubro.

Um dos pressupostos que nortearam a pesquisa é o de que os conhecimentos prévios dos alunos exercem grande influência sobre a compreensão leitora (atuando sobre a capacidade de realizar inferências a partir do texto) bem como sobre o processo de aprendizagem como um todo. Por esta razão, após a elaboração dos textos publicados no *blog*, solicitamos aos alunos que procurassem explicitar suas escolhas, identificando nos textos produzidos, quais afirmações atribuíam às fontes lidas e quais atribuíam a outras origens. Considerando que as diversas mídias (televisão, cinema, jornais etc.) exercem um papel fundamental na disseminação de informações e valores na vida contemporânea e que, entre estas, a Internet é particularmente presente na rotina dos jovens, essas foram duas categorias previamente estabelecidas para a reflexão dos estudantes. Para esta atividade, reunimo-nos com os grupos, sempre de dois em dois e, de posse de cópias impressas dos textos postados, pedimos que classificassem a origem das afirmações feitas: as próprias fontes, a mídia em geral, a Internet, outras origens (a serem explicitadas pelos grupos).

3.3.2 A segunda etapa

A etapa seguinte da pesquisa objetivava comparar como dois grupos de alunos submetidos a diferentes intervenções didáticas apreenderam o conteúdo e expressaram essa compreensão na forma textual.

Uma vez que as produções que se seguiram a essa mediação didática serão comparadas, julgamos apropriado expor como ela transcorreu.

O estudo do tema da Revolução Industrial foi iniciado com toda a turma no dia 26/10/2015. O objetivo principal era levar os alunos a compreenderem o conceito de

Revolução Industrial e, portanto, as transformações socioeconômicas que ela promoveu.

Ao longo da última semana de outubro e das duas primeiras semanas de novembro, procedemos da forma convencional ao trabalho que realizamos habitualmente: as aulas se concentraram na exposição oral e dialogada do conteúdo, anotação de pontos chave no caderno, leitura de trechos do livro didático adotado pela escola (História: sociedade e cidadania, de Alfredo Boulos Junior, publicado pela editora FTD) e realização de atividades do próprio livro.

A partir da discussão do significado da palavra revolução, associando-a à noção de mudança, definimos Revolução Industrial como as mudanças provocadas pela indústria. Esta definição, por sua vez, conduziu à discussão do significado das palavras máquina e indústria, a uma breve explanação sobre os princípios básicos por trás do funcionamento das máquinas a vapor, e à comparação da produção industrial com outras formas de produção de bens e mercadorias. Iniciei, assim, ao longo da discussão, a elaboração de um quadro comparativo, que só foi finalizado na aula seguinte e que reproduzimos a seguir.

Figura 2 – Registros escritos durante a exposição didática

Revolução Industrial			
Revolução Industrial é um conjunto de transformações econômicas, sociais e políticas provocadas pelo surgimento das primeiras máquinas e das primeiras indústrias. Ela começou na Inglaterra por volta de 1760.			
Mudanças na forma de produzir			
	Artesanato	Manufatura	Indústria
Trabalhador	Artêsão	Artêsão	Operários
Local	Casa / oficina	Grandes oficinas de burgueses	Fábrica
Terramentos	Pertencem ao artêsão	Pertencem ao burguês	Pertencem ao burguês
Matéria-prima	Pertence ao artêsão	Pertence ao burguês	Pertence ao burguês
Produto do trabalho	Pertence ao artêsão	Pertence ao burguês	Pertence ao burguês
Controle do tempo	Pertence ao artêsão	É feito pelo burguês e há divisão de tarefas.	É feito pelo burguês, há uma divisão cada vez maior das tarefas.

Ao final da discussão e elaboração do quadro comparativo, pedimos aos alunos que, em duplas ou trios, refletissem sobre os impactos que as mudanças na forma de produzir mercadorias poderiam ter sobre a vida cotidiana das pessoas. As conclusões de dois grupos, registradas nos cadernos dos alunos, também são apresentadas nas Figuras 3 e 4.

Figura 3 – Registro escrito das conclusões do debate em grupos: exemplo 1

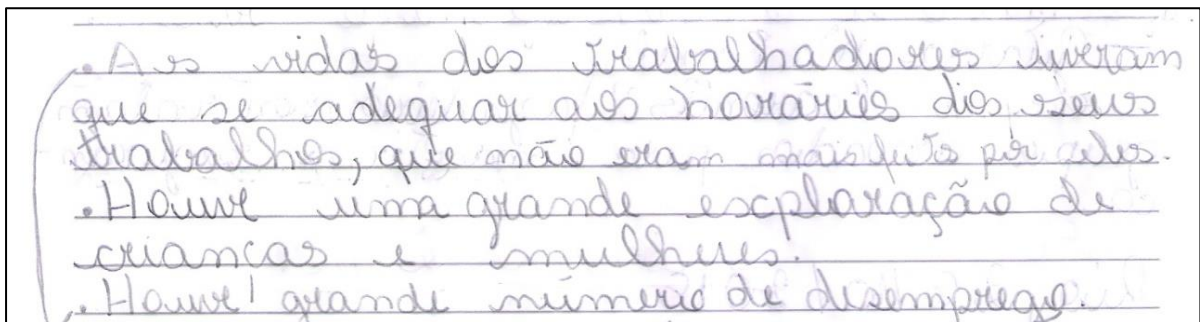
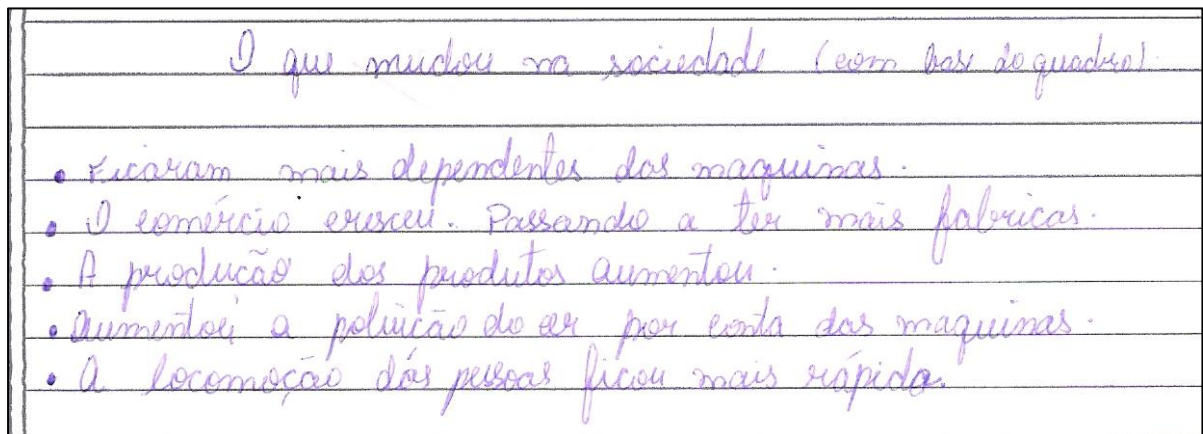


Figura 4 – Registro escrito das conclusões do debate em grupos: exemplo 2



A seguir, a partir do debate das ideias propostas pelos grupos, foi sendo elaborada e registrada no quadro, para cópia no caderno, uma lista com algumas das transformações relacionadas ao processo de industrialização, a qual também reproduzimos na Figura 5.

Figura 5 – Registro escrito da síntese das conclusões acerca das transformações provocadas pela industrialização

Mudanças na sociedade	
-	Os trabalhadores passaram a ter menos tempo livre porque o tempo de trabalho é controlado pelo burguês.
-	Os trabalhadores se tornaram assalariados e os salários eram muito baixos.
-	A produção de bens aumentou e os preços caíram.
-	Os artesãos foram perdendo espaço no mercado de trabalho porque não conseguia concorrer com a fábrica.
-	O desemprego cresce porque as máquinas substituem muitos trabalhadores.
-	Com muitos desempregados, os salários ficam baixos.
-	A desigualdade social aumenta. Dois grandes grupos: burguesia e

Após a identificação de burguesia e operariado como os dois grupos de maior destaque na nova ordem social, prosseguimos com a utilização do livro didático, solicitando aos alunos que abrissem os livros nas páginas do capítulo relativo à Revolução Industrial que abordavam as condições de trabalho nas fábricas (Figura 6).

Não pedimos uma leitura do texto em aula, mas, como tratava-se de texto curto, muitos alunos o fizeram. Optamos por destacar o título “O cotidiano das fábricas” e a imagem reproduzida na página e discutir oralmente o tema, incentivando os alunos a manifestarem o que concluíam a partir da imagem, do título e do que havia sido discutido anteriormente. Com base nesses elementos (discussão anterior, título e imagem), além da leitura do texto, vários alunos começaram a descrever a rotina dos operários.

Como tarefa de casa, foi pedido que lessem o capítulo a fim de realizar as atividades 1 a 3 das páginas 77 e 78, que tratavam da identificação da produção artesanal, manufatureira e industrial, dos fatores do pioneirismo inglês e da elaboração de uma ficha síntese dos conteúdos trabalhados. A título de ilustração, reproduzimos um dos exercícios na Figura 7.

. Figura 6 – Reprodução de trecho do livro didático usado na aula

O cotidiano nas fábricas

O ambiente das fábricas era sujo, escuro e sem ventilação adequada. Havia falta de refeitórios e de banheiros, e o ar era quase irrespirável, sobretudo nas tecelagens, por causa dos fiapos de lã. O trabalho era repetitivo e as jornadas, muito longas. Crianças, homens e mulheres trabalhavam de 14 a 18 horas por dia, parando apenas para fazer as refeições.

Era comum os operários receberem ameaças e castigos no trabalho ou serem multados por faltas irrelevantes: porque estavam sujos, por terem assobiado ou cochilado em serviço. Crianças a partir dos 6 anos e mulheres eram a mão de obra preferida dos empregadores, pois seus salários correspondiam a cerca de um terço do salário de um homem.

Mulheres e crianças trabalhando em uma fábrica de tecidos. Gravura de 1835.



1835. Coleção particular. Foto: Bettmann/Corbis/Alamy

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: sociedade & cidadania/8º ano. São Paulo: FTD, 2012, p. 74.

Figura 7 – Reprodução de exercício proposto no livro didático

3 Complete o quadro a seguir sobre a Revolução Industrial no caderno.

Revolução Industrial	
Onde e quando começou.	
Razões do pioneirismo inglês.	
Máquina que se tornou um marco da Revolução Industrial.	
Inventos que revolucionaram os meios de transporte no século XIX.	
Grupos sociais que se formaram com a Revolução Industrial.	

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: sociedade & cidadania/8º ano. São Paulo: FTD, 2012, p. 78.

Na aula de correção das atividades, a questão do pioneirismo inglês, que ainda não havia sido abordada, foi discutida, e o trecho do capítulo que explicava essa questão lido com a turma toda e comentado.

No dia 12/11/2015, após um breve *brainstorming* para retomar o assunto, instruímos cada aluno da turma a escrever um texto, sem consulta a qualquer anotação ou ao livro didático. A solicitação foi de que escrevessem o que haviam compreendido sobre a Revolução Industrial até aquele momento nas aulas. A análise dos textos produzidos em sala centrou-se na identificação dos pontos que foram selecionados por eles como significativos para expressar essa compreensão.

4 ANALISANDO AS PRODUÇÕES

Tomando a Revolução Industrial Inglesa do século XVIII como tema gerador, submetemos os participantes de nossa pesquisa a uma série de atividades que envolveram diferentes práticas de leitura e escrita, diferentes modalidades de letramento.

Os alunos que participaram de todas as atividades (Grupo A) utilizaram a Internet como espaço de leitura e de escrita; navegaram em busca de informações, na forma de textos, imagens e, em alguns casos, vídeos; elaboraram murais virtuais, conjugando linguagens escritas e visuais; leram e interpretaram fontes históricas escritas e visuais; selecionaram e encadearam informações das fontes para produzir suas narrativas escritas a respeito da Revolução Industrial; releam o que haviam escrito e refletiram sobre seu próprio processo de criação. Em conjunto com os demais alunos da turma (Grupo B), usaram a escrita para copiar anotações no caderno, registrar conclusões de debates em grupo, responder exercícios de fixação de conteúdo sugeridos no livro didático e elaborar um resumo do tema estudado.

Ao longo da pesquisa, as produções dos alunos geraram diferentes *corpora* documentais, a saber:

- dezessete murais eletrônicos, através dos quais os estudantes expuseram suas ideias sobre as transformações provocadas pelos avanços tecnológicos;
- seis textos-síntese sobre a Revolução Industrial, elaborados coletivamente após a interação com as fontes fornecidas, e publicados em um *blog* criado com este fim;
- mapeamento da origem das ideias expressas nos textos publicados no *blog*;
- trinta e quatro produções escritas, elaboradas após as atividades habituais de exposição didática.

Neste capítulo, procederemos à análise destes conjuntos com vistas a identificar como, sem a mediação didática do professor, os alunos interagiram com as fontes e que elementos externos a elas foram mobilizados para sua compreensão e para a elaboração de uma narrativa que expresse essa compreensão. Também almejamos identificar possíveis diferenças entre as produções finais dos dois grupos

de modo a considerar os efeitos que a interação prévia com as fontes pode exercer sobre a compreensão dos conteúdos históricos estudados posteriormente.

4. 1 Os murais eletrônicos

Conforme sustentam os teóricos da aprendizagem significativa, a existência ou não de conhecimentos prévios sobre um conteúdo tem efeito direto sobre os tipos de conexões cognitivas que são estabelecidas no processo de elaboração de sentido e construção de novos conceitos. Daí a importância de se conhecer o que os alunos já sabem.

Com base neste pressuposto, buscamos permitir que os alunos explicitassem seus conhecimentos prévios de forma escrita, tal como sugerido por Melo (2005).

No entanto, no intuito de explorar as potencialidades das práticas letradas digitais para a produção de sentido e de tornar mais atraente a tarefa de produção textual, orientamos os alunos a utilizarem uma ferramenta *on-line* para a produção de murais eletrônicos, o *Padlet*.

As noções de texto, leitura e aprendizagem, fundamentais para a reflexão sobre leitura e escrita, vêm sentindo o impacto do avanço das novas tecnologias. Neste contexto,

O texto deixa de ser um todo contíguo (uma unidade formal) de estrutura unicamente linear, quase que unicamente verbal, e passa a ter uma estrutura hierárquica fragmentada, da qual fazem parte ícones, imagens estáticas e/ou animadas e sons. Ou seja, deixa de ser 'monomídia' e passa a ser 'multimídia' (COSCARELLI, 2002b, p. 34).

Textos multimídia recorrem a uma combinação de linguagem verbal, gráficos, sons, imagens, animações etc. para produzirem sentido, mas, normalmente mantêm uma sequência de leitura linear, estabelecida pelo autor, ao contrário dos hipertextos, que são constituídos por uma rede de textos conectados por ligações não sequenciais, possibilitando ao leitor determinar seu próprio caminho de leitura. Quando as informações interligadas em hipertexto combinam diferentes meios, como som, imagem, desenho, animação, entre outros, pode-se falar em textos hipermídia (COSCARELLI, 2002b).

O desenvolvimento de ferramentas para a publicação de textos na *web* sem a necessidade de domínio de linguagens de programação (ferramentas da *web 2.0*) tem possibilitado a mais usuários da Internet usar a rede não apenas como espaço de leitura/navegação mas também de produção/compartilhamento de conteúdo. Hipertextos e hiperídia são a base do chamado ambiente *web*. Não constituem, contudo, o foco central deste trabalho.

Os textos dos alunos foram produzidos através de um suporte digital e não se limitaram à linguagem verbal escrita. Eles navegaram a Internet, pesquisaram e selecionaram imagens, que, inseridas nos murais, tornaram-se parte integrante do texto final. Alguns selecionaram vídeos, os quais podem ser acessados através de links externos. No entanto, os murais não constituíram uma rede integrada de textos de leitura não sequencial. Nossa preocupação centrou-se menos nas questões relacionadas ao estabelecimento de conexões (*links*) entre textos (verbais ou não) e mais na possibilidade de multimodalidade, presente tanto nos recursos disponíveis para a produção textual dos alunos quanto na diversidade das fontes documentais lidas por eles em etapa subsequente da pesquisa.

Rojo (2012) indica a multimodalidade ou mutissemiose como marca dos textos contemporâneos, sejam eles impressos ou digitais. Em outras palavras, tratam-se de textos “compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e *produção de cada uma delas* (multiletramentos) para significar.” (ROJO, 2012, p. 19, grifo nosso). Neles, a produção de significado não é estabelecida apenas, ou primordialmente, pela palavra escrita, mas pela combinação e integração de linguagens. Neste sentido, Lemke (2010, p. 456) defende que “todo letramento é letramento multimidiático” (ou multimodal) e que, entre os novos letramentos emergentes das novas tecnologias, os “letramentos genéricos da Era da Informação”, incluem-se as habilidades de autoria multimidiática.

Assim, a elaboração dos murais pode ser considerada uma experiência de inserção no campo da autoria multimidiática (ou multimodal).

A tela inicial do *Padlet* é literalmente um mural em branco. Os usuários têm a opção de mantê-la assim, escolher entre várias opções pré-definidas de pano de fundo ou fazer o *upload* de uma imagem. Para compor o fundo de seus murais, é

relevante observar que quase todos (catorze alunos) optaram por pesquisar imagens que se relacionassem com a ideia central que transmitiriam com a palavra, revelando compreensão de que as imagens não assumiam função meramente estética mas integravam um todo portador de sentido.

Os murais deviam abordar os impactos dos avanços tecnológicos sobre a vida social. Na ausência de conhecimentos históricos sobre o tema, os alunos recorreram aos saberes oriundos de sua experiência cotidiana com o mundo das máquinas e da tecnologia. Assim, conforme ilustra bem o mural reproduzido abaixo (Figuras 8), a temática dominante foi a das vantagens (ou desvantagens) das modernas tecnologias de informação e comunicação e de um mundo cada vez mais conectado pelos bits e bites dos computadores.

Figura 8 – Mural eletrônico a respeito dos impactos dos avanços tecnológicos



O conjunto de murais demonstra uma visão positiva das transformações que máquinas e avanços tecnológicos em geral proporcionaram e uma concentração das análises no tempo presente. A mudança positiva mais citada envolve os avanços nos meios de comunicação e as vantagens associadas ao uso de computadores, celulares e da Internet. Em segundo lugar, aparece a evolução dos meios de transporte, com a difusão de automóveis e aviões. O terceiro tema mais citado foram

os avanços na área da saúde. A associação da tecnologia com as ideias de facilidade, praticidade e avanço é recorrente.

Treze alunos mencionaram aspectos negativos. Mas estes aparecem de forma secundária e com temas mais difusos. O problema mais mencionado, mais uma vez, relaciona-se às experiências cotidianas dos jovens. Trata-se do que muitos chamaram de “mau uso das tecnologias”, que pode se manifestar através da atuação de hackers (quatro menções), do “vício” em celulares/Internet (quatro menções), do *cyberbullying* (uma menção), do excesso de conectividade afetando as relações interpessoais reais (duas menções). O único outro tema negativo recorrente foi a questão ambiental: quatro alunos mencionam a poluição pelas fábricas e meios de transporte; um, toca no uso excessivo de recursos naturais; e um, fala do uso de agrotóxicos contaminando alimentos. Questões sociais mais amplas foram praticamente ignoradas: dois alunos lembraram da questão do desemprego provocado pela expansão das máquinas e um aborda a necessidade de maior capacitação do trabalhador para garantir empregabilidade.

A descrição da realidade presente predominou, mas alguns poucos alunos recorreram a comparações com práticas do passado para ilustrar as vantagens do mundo contemporâneo. Um pouco mais frequentes foram projeções quanto ao futuro, quer especulando sobre possíveis novos avanços, quer alertando para possíveis riscos.

Podemos considerar esta ênfase sobre as experiências presentes como uma manifestação da particular relação com a experiência temporal que caracteriza nossos tempos e foi denominada por François Hartog (2013) de presentismo. Cada sociedade, em cada época, tem uma maneira própria de compreender a experiência temporal, de articular a ligação entre passado, presente e futuro. A isso Hartog conceituou como “regime de historicidade”.

Para a civilização ocidental, o mundo que emergiu depois das duas guerras mundiais, foi marcado, por um lado, por uma profunda aceleração do tempo (notadamente perceptível nos rápidos avanços tecnológicos) e, por outro, por uma “experiência de ruptura de continuidade” – os eventos do século XX (os conflitos mundiais, as experiências totalitárias, o Holocausto, o fracasso das utopias igualitárias, para citar apenas alguns), foram tão traumáticos que abalaram

profundamente a visão otimista da trajetória humana, promovida por uma concepção de história atrelada à noção de processo e progresso.

Estaríamos vivendo uma “crise do tempo”, um desequilíbrio e uma nova reconfiguração na percepção e valoração do *continuum* formado por presente/passado/futuro. Desgostoso com o passado, no qual não encontra mais respostas satisfatória e do qual se distancia, mas não consegue esquecer, e sem a expectativa esperançosa do futuro, cada vez mais incerto, o homem contemporâneo parece centrar-se no presente, “um presente cheio de incertezas em relação a si mesmo e ao futuro num mundo que não sabia mais se iria desembocar em Prometeu ou em Pandora.” (BÉDARIDA,2006, p. 219). O regime de historicidade presentista seria, então, caracterizado por uma exacerbação da valoração dada ao tempo presente em relação ao papel das experiências passadas e às expectativas em relação ao futuro.

Essa fixação na experiência presente é particularmente marcante entre os mais jovens. Sob o impacto desse mundo tecnológico repleto de novidades, permanentemente interconectado, com acesso fácil e rápido a qualquer informação e que muda constantemente, os jovens parecem não perceber mais vínculos entre as experiências de sua geração e as de gerações passadas. Nesse contexto, ensinar história torna-se mais desafiador pois primeiro é preciso convencer os jovens da importância do conhecimento histórico para a inteligibilidade do tempo presente. (Caimi, 2014).

4.2 O *blog* e os textos produzidos a partir das fontes

É importante destacar alguns aspectos envolvidos nesta fase da produção textual. Em primeiro lugar, a proposta era a produção de um texto digital. Isto significa que, além do texto escrito propriamente dito, os alunos tinham a seu dispor os recursos típicos dos suportes eletrônicos tais como escolha de fontes tipográficas (cores, tamanhos etc), adição de imagens, vídeos e *links* externos. Poderiam

também navegar na Internet para pesquisar sobre o tema ou selecionar imagens, por exemplo, além de poderem trabalhar à distância e de modo assíncrono.

As imensas possibilidades que os novos suportes oferecem foram pouco exploradas. O principal recurso utilizado foi a pesquisa *on-line* para seleção de imagens e, eventualmente, conteúdo. Embora a Internet e as suas mídias lhes seja familiar enquanto usuários, foi a primeira vez que agiram como produtores de um conteúdo mais acabado e a falta de conhecimentos sobre recursos de formatação em editores de texto pode ser facilmente percebida.

Além disso, a interface do *blog* era menos amigável que a do *Padlet*. E a tarefa solicitada, menos livre. A preocupação principal foi com o conteúdo do texto escrito, elaborado a partir das fontes. Como já mencionamos, a instituição escolar não dispõe de máquinas para uso dos alunos e, portanto, quaisquer habilidades que possuam acerca do vasto universo digital foram adquiridas em outros espaços. Se por um lado, o quanto desse universo dominam é revelador da importância que estas práticas têm na vida dos jovens contemporâneos, por outro, o que não sabem é igualmente revelador do quanto a escola poderia contribuir para desenvolver ainda mais essas habilidades.

A elaboração dos murais eletrônicos e do *blog* foi uma experiência incipiente de letramento digital. As novas tecnologias de informação foram tomadas apenas como ferramenta pedagógica e de escrita. Não foram analisadas enquanto seu potencial de linguagem e suas características textuais próprias. Deste modo, o foco de nossa análise estará na produção textual em si e sua relação com as fontes oferecidas.

Um segundo aspecto da produção textual que merece ser destacado envolve o fato de que tanto as atividades de leitura das fontes como a de produção textual propriamente dita foram realizadas antes que o tema gerador, o conteúdo curricular “Revolução Industrial”, fosse abordado na aula de história, portanto, sem qualquer mediação didática prévia oferecida pelo professor. Deste modo, todo o trabalho de interpretação das fontes, seleção de dados relevantes e síntese efetuado pelos alunos teve como base suas habilidades leitoras.

O glossário Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita, disponibilizado *on-line* pelo CEALE, assim define compreensão leitora:

Compreensão leitora é a faculdade – no sentido de capacidade cognitiva complexa – de entender os significados dos textos escritos. É também o processo por meio do qual são postas em funcionamento as estratégias cognitivas e habilidades necessárias para compreender, que permitem que o leitor extraia e construa significados do texto, simultaneamente, para fazer sentido da língua escrita. (CEALE, *on-line*).

A compreensão leitora dos alunos em relação aos diferentes textos/fontes oferecidas foi o ponto de partida para a elaboração textual subsequente. A partir de sua compreensão daqueles textos, informações explícitas foram selecionadas e organizadas em uma narrativa portadora de sentido.

Uma observação mais atenta dos conteúdos das fontes e dos textos produzidos revela, contudo, que os alunos não se limitaram a selecionar elementos explícitos. Isto, em certa medida, já era esperado visto que para a compreensão leitora

[...] intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidências ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23 apud SILVA, 2011, p. 115).

Para efeito de tabulação e comparação, os textos dos alunos foram desmembrados em proposições isoladas. A título de exemplificação, reproduzimos abaixo trecho do *post* elaborado por um dos grupos (grupo 1).

Figura 9 – Reprodução de trecho do *post* feito pelo grupo 1

As máquinas ajudaram muito no desenvolvimento dos países, trazendo um transporte melhor e mais rápido, além de produtos melhores que passaram a ser fabricados em menos tempo. Isso gerou problemas: uma gigantesca poluição começou a afetar lagos, rios e tudo que estava perto, o que trouxe problemas para a saúde. A poluição era tão grande que os tijolos estavam manchados de preto. Sendo principal culpado disso, o CARVÃO MINERAL.

O trecho reproduzido acima foi desmembrado em dez proposições diferentes, que, também à guisa de exemplo, reproduzimos a seguir:

1. As máquinas ajudaram no desenvolvimento dos países
2. As máquinas trouxeram um transporte melhor e mais rápido.
3. As máquinas trouxeram produtos melhores.

4. Com as máquinas, os produtos passaram a ser fabricados em menos tempo.

5. O uso das máquinas gerou gigantesca poluição.

6. A poluição afetou lagos, rios etc.

7. A poluição trouxe problemas para a saúde.

8. A poluição manchava os tijolos de preto.

9. O culpado da poluição foi o carvão.

10. O culpado da poluição foi o carvão mineral.

Em nossa análise, buscamos identificar as estratégias empregadas pelos grupos para compor seus textos. Assim, classificamos as proposições com base nos seguintes critérios: baseavam-se em informações explícitas contidas nas fontes; indicavam uma inferência/conclusão ou opinião; apresentavam dados adicionais, não presentes, explícita ou implicitamente, nas fontes.

Após a publicação dos textos no *blog*, solicitamos aos seis grupos responsáveis pelas postagens que também analisassem seus textos buscando identificar a origem das ideias incluídas neles, de acordo com quatro categorias de origem: as fontes, a mídia em geral, a Internet, outras (a serem apontadas pelo grupo).

As respostas dos alunos e nossas próprias observações encontram-se sintetizadas nas tabelas apresentadas a seguir. Elas contêm os dados ou proposições que foram incluídas nas produções dos diversos grupos. Nas colunas referentes à análise do pesquisador, assinalamos as estratégias que parecem ter sido empregadas pelos alunos para sua seleção (cópia ou paráfrase das fontes fornecidas, inferência ou adição de informação nova). Nas colunas referentes à análise dos alunos, indicamos como os alunos explicaram a origem dos dados ou proposições (as fontes, a mídia, a Internet ou outras).

Nas próximas seções, além das tabelas referentes a cada grupo, destacamos algumas observações que nos parecem relevantes acerca de cada trabalho. Ao final, apresentaremos uma análise mais geral.

4.2.1 O post do grupo 1

Tabela 1 – Estratégias usadas na produção textual feita pelo grupo 1

Dados ou Proposições	Análise do Pesquisador			Análise dos Alunos			
	Base nas fontes	Inferência	Adição	Base nas fontes	Base na mídia	Base na Internet	Outros
1. As máquinas ajudaram no desenvolvimento dos países		X		X			
2. As máquinas trouxeram um transporte melhor e mais rápido.		X		X			
3. As máquinas trouxeram produtos melhores.		X		X			
4. Com as máquinas, os produtos passaram a ser fabricados em menos tempo.	X			X			
5. O uso das máquinas gerou gigantesca poluição.	X			X			
6. A poluição afetou lagos, rios etc.	X			X			
7. A poluição trouxe problemas para a saúde.		X		X			
8. A poluição manchava os tijolos de preto.	X			X			
9. O culpado da poluição foi o carvão.	X			X			
10. O culpado da poluição foi o carvão mineral.			X	X			
11. As máquinas foram muito inovadoras.		X		X			
12. As máquinas passaram a ajudar nos trabalhos do dia-a-dia.		X		X			
13. Os trabalhos pesados e mais difíceis passaram a ser feitos em “menos” tempo e em maior quantidade.	X						Aula de história
14. Com a evolução das máquinas, passou-se a precisar de menos pessoas para tarefas que antes eram necessárias muitas.	X			X			
15. Antes das máquinas, se utilizava muitas pessoas no trabalho para um	X			X			

número pequeno de produtos originados desse trabalho.							
16. Com a criação das máquinas, as tarefas do dia a dia passaram a ser mais fáceis, rápidas e com um melhor resultado.		X		X			
17. As máquinas facilitaram a vida em vários casos.		X		X			
18. As máquinas causaram desemprego, deixando muitos sem dinheiro.		X		X			
19. Nem todos poderiam ter as máquinas porque eram muito caras. Logo, nem todos foram beneficiados por elas.		X					Família
20. As máquinas contribuíram para a evolução do mundo.		X					Inferência
21. Homens, mulheres e crianças faziam trabalhos exaustivos.		X		X			
22. A jornada de trabalho semanal era enorme.	X			X			
23. O emprego não era compensador.		X		X			
24. Crianças, exaustas, eram imersas em bacias d'água para voltarem ao trabalho.	X			X			
25. As refeições eram curtas, pequenas e mal servidas.	X			X			
26. Os trabalhadores comiam enquanto trabalhavam.	X			X			
TOTAL (em porcentagem)	46,2	50	3,8	88,5			11,5

Na avaliação do grupo³, quase a totalidade das afirmações feitas por eles foram retiradas exclusivamente das fontes. As demais corresponderiam a conhecimentos adquiridos na escola, na família ou conclusões lógicas estabelecidas pelo próprio grupo. Nossa análise, contudo, avalia que pelo menos metade das proposições contidas na narrativa elaborada pelo grupo consiste não em elementos intrínsecos às fontes, mas em inferências estabelecidas a partir da leitura delas. Além disso, chama a atenção que um número significativo destas inferências corresponda a juízos de valor a respeito dos efeitos do processo de industrialização, percebidos, em geral, como positivos: desenvolvimento dos países, melhoria nos transportes e na qualidade dos produtos, facilitação das atividades cotidianas. Esta

³ A produção textual feita pelo grupo pode ser acessada em <http://historiandocoma1801.blogspot.com.br/2015/10/sem-nome.html>.

posição parece refletir a opinião geral expressa inicialmente nos murais eletrônicos sobre os efeitos dos avanços tecnológicos.

Embora o grupo tenha tido acesso a um conjunto de catorze fontes de natureza variada, predominou na narrativa a valorização de apenas algumas.

As fontes que compunham o primeiro conjunto temático (a questão ambiental) eram, em geral, bastante complementares, reforçando as informações umas das outras. Desta forma, não é possível apontar com clareza quais documentos (gravura de Manchester, relato de visita à cidade, texto literário descrevendo uma fictícia cidade industrial, texto explicativo sobre o tema da Revolução Industrial) ofereceram maior suporte ao texto produzido. No entanto, o último documento deste conjunto, o texto explicativo, apresentava uma carga maior de informação factual, não contida de modo explícito ou implícito nos demais. Apesar de conter mais elementos informativos, apenas um dado foi retirado desta fonte (a ideia de que o uso do carvão foi o responsável pela poluição da época). O volume de informação (e informações novas em relação às outras fontes) bem como o tipo de linguagem empregada tornavam este o documento de mais difícil compreensão a respeito do tema. Possivelmente, reside aí um motivo para ter sido tão pouco valorizado pelo grupo.

Do conjunto de fontes que abordava o segundo tema (mecanização e nova organização do trabalho), o grupo baseou sua escrita apenas no esquema que mostrava a relação entre os novos inventos e o aumento da produção e da produtividade. Nenhuma referência foi feita às gravuras que representavam a produção doméstica e a fabril, nem ao texto de Adam Smith sobre a divisão do trabalho na produção manufatureira.

Situação semelhante ocorreu com o terceiro tema (condições de trabalho). Foram desconsideradas as fontes imagéticas e a tabela comparativa de salários. Todo o trecho referente a este tema sustentou-se nos relatos das crianças operárias do século XIX.

4.2.2 O post do grupo 2

Tabela 2 - Estratégias usadas na produção textual feita pelo grupo 2

Dados ou Proposições	Análise do Pesquisador			Análise dos Alunos			
	Base nas fontes	Inferência	Adição	Base nas fontes	Base na mídia	Base na Internet	Outros
1. Diversas pessoas foram beneficiadas pela chegada das máquinas.		X		Não identificaram.			
2. Nem todos se beneficiaram porque as máquinas eram caras.		X					Inferência
3. Entre os benefícios das máquinas estava a facilidade para construir coisas.		X			X		
4. As máquinas ajudaram os donos das empresas a pouparem dinheiro.		X					Aula de história
5. As máquinas causaram desemprego.		X		X			
6. O desemprego foi maior entre os homens adultos porque as máquinas substituíam o trabalho pesado feito por eles.		X		Não identificaram			
7. Um dos piores defeitos das máquinas foi a poluição.	X			X			
8. Com a evolução dos meios de produção, a poluição aumentou significativamente.	X				X		
9. Muitos artistas retrataram Manchester.	X			Não identificaram.			
10. Manchester foi umas das primeiras e mais importantes cidades industriais da Inglaterra.	X			X			
11. Manchester foi uma das cidades mais prejudicadas pela industrialização.		X					Inferência
12. O aumento das máquinas gerou crescimento desordenado das cidades.			X			X	
13. Um transtorno [da industrialização] foi a exploração das mulheres e infantil.	X			Não identificaram.			
14. Um grande machismo era visível na época na área de trabalho.		X			X		
15. Em relação ao salário dos homens, as trabalhadoras recebiam muito pouco	X			X			

pelo mesmo trabalho.							
16. As crianças, quando não prestavam a devida atenção a sua função, eram cruelmente maltratadas.	X			X			
17. As máquinas proporcionaram um aumento da produção pois agilizavam o trabalho.	X				X		
18. O aumento da produção foi um ponto positivo do uso de máquinas.		X		Não identificaram.			
19. Com as máquinas, a mão de obra necessária diminuiu.	X			Não identificaram.			
20. A menor necessidade de mão de obra foi um ponto positivo pois gerou economia para os donos das fábricas.		X		Não identificaram.			
TOTAL (em porcentagem)	45	50	5	25	20	5	15

A prevalência de proposições de natureza inferencial sobre as que expressam ideias explícitas nas fontes é ainda mais acentuada do que no primeiro grupo.

Contudo, o grupo 2 teve certa dificuldade para atribuir uma origem a todas as proposições de seu texto⁴. Mesmo assim, é digno de nota que reconheçam que, somadas, as ideias não extraídas diretamente das fontes lidas superam as retiradas delas. Também é relevante observar que mais de metade dos casos em que não conseguiram identificar a origem de suas ideias corresponde a situações em que estas expressaram o resultado de inferências. Ao contrário do primeiro grupo, consultaram a Internet não para buscar imagens ilustrativas, mas conteúdo. No entanto, só atribuíram uma proposição a esta origem. Consideraram mais relevantes, conhecimentos obtidos a partir da categoria genérica de mídia.

No que concerne às fontes mais valorizadas para a composição de suas produções, observamos que, para abordar a questão ambiental, o grupo optou por não enfatizar nenhum detalhe da descrição das cidades industriais do século XIX, centrando-se na noção geral de que eram poluídas em função do advento das máquinas, reforçado por todas as fontes. Porém, as conclusões acerca da cidade de Manchester, permitem supor alguma ênfase para a gravura representando a cidade e o relato que a descrevia. Mais uma vez, o texto explicativo, foi ignorado.

⁴ A produção feita pelo grupo pode ser acessada em <http://historiandocoma1801.blogspot.com.br/2015/10/a-revolucao-industrial-e-as-maquinas.html> .

Tal como o primeiro grupo, basearam-se apenas no esquema para tratar do efeito da mecanização sobre a produção e o trabalho. No entanto, para tratar da questão das condições de trabalho, recorreram a elementos de todas as fontes fornecidas.

4.2.3 O post do grupo 3

Tabela 3 - Estratégias usadas na produção textual feita pelo grupo 3

Dados ou Proposições	Análise do Pesquisador			Análise dos Alunos			
	Base nas fontes	Inferência	Adição	Base nas fontes	Base na mídia	Base na Internet	Outros
1. No início da Revolução Industrial, as indústrias eram unidades produtivas voltadas para a produção de tecidos, de algodão e lã.	X			X			
2. As indústrias não se importavam com o ambiente.		X			X		
3. O crescimento da indústria causou grande impacto ambiental.	X				X		
4. O vapor e a fumaça abraçavam as cidades, o ar e os rios estavam cada vez mais poluídos.	X			X			
5. Foram desenvolvidos os navios a vapor.	X			Não identificaram.			
6. Os navios a vapor foram um ponto positivo e um ponto negativo e uma arma para a natureza.		X			X	X	
7. As cidades não mostravam o brilho que tinham.	X				X		
8. A poluição tomava conta de cada canto das ruas e das casas.	X				X		
9. Antes da Revolução Industrial, a produção era pequena.		X			X		
10. Antes da Revolução Industrial a produção era feita em casa pelas mulheres	X			X			
11. As mulheres trabalhavam na produção enquanto cuidavam das crianças e faziam os trabalhos	X				X		

domésticos.							
12. Nas indústrias, eram utilizadas crianças e mulheres.	X			X			
13. Crianças e mulheres eram uma mão de obra mais barata.	X			X			
14. Mulheres e crianças eram usadas por serem mão de obra mais barata.		X			X		
15. Enquanto trabalhavam as crianças precisavam estar atentas a tudo.	X			X			
16. Crianças desatentas eram punidas por inspetores.	X			X			
17. As crianças trabalhavam muito.	X			X			
18. As crianças não podiam descansar apropriadamente.	X			X			
19. As crianças não tinham muitas refeições.	X			X			
20. Um problema da época era a diferença de salário das mulheres para os homens.	X			X			
TOTAL (em porcentagem)	80	20		55	40	5	

Este foi o grupo mais fiel ao conteúdo explícito das fontes⁵. Entretanto, é curioso observar que os alunos atribuíram a uma origem midiática parte significativa de ideias presentes no conjunto documental com que trabalharam. Este tipo de ocorrência também pode ser notada nos demais grupos, mas torna-se mais acentuada aqui dada a grande quantidade de informações selecionadas que estão contidas nas fontes. Considerando que a reflexão sobre o texto e a origem de seus elementos constituintes não se deu imediatamente após sua conclusão e publicação, esta discrepância pode ser considerada como mais um indicativo da grande influência que as informações que circulam cotidianamente na sociedade exercem sobre o pensamento e as ideias dos estudantes.

Quanto à mobilização de fontes específicas para a produção textual, o grupo seguiu a tendência já observada nos demais de recorrer a um apanhado geral dos documentos sobre a poluição, descartando o texto mais explicativo. De forma diversa dos grupos já comentados, no entanto, ao tratar do segundo conjunto temático de fontes, o grupo 3 não utilizou o esquema como base, optando por centrar suas ideias na descrição de uma das gravuras fornecidas, mais especificamente aquela que tratava da produção doméstica, utilizando-a como base não para descrever o processo de industrialização e seus impactos, mas sua

⁵ A produção feita pelo grupo pode ser acessada em <http://historiandocoma1801.blogspot.com.br/2015/10/revolucao-industrial.html>.

compreensão do mundo pré-industrial. Por fim, para abordar o trabalho dos operários, o grupo mobilizou elementos de todas as fontes, conferindo, contudo, destaque às informações extraídas dos relatos das crianças trabalhadoras.

4.2.4 O post do grupo 4

Tabela 4 - Estratégias usadas na produção textual feita pelo grupo 4

Dados ou Proposições	Análise do Pesquisador			Análise dos Alunos			
	Base nas fontes	Inferência	Adição	Base nas fontes	Base na mídia	Base na Internet	Outros
1. Para o ambiente, a troca de pessoas por máquinas não foi um benefício.		X		X			
2. O ambiente das cidades industriais foi totalmente degradado.	X			X			
3. Os textos da época retratam cidades onde só se vê fumaça.	X			X			
4. O solo e a água também não foram preservados.	X			X			
5. Substâncias tóxicas eram lançadas no ar, no solo e na água.	X			X			
6. Não havia preocupação com o impacto ambiental		X		Não identificaram.			
7. O descaso com o ambiente continua até hoje e o planeta está sendo destruído pela poluição e emissão de gases tóxicos.	X				X		
8. Avanços e benefícios trazidos pela Revolução Industrial para o mundo são claros e presentes nos dias de hoje e todos os humanos vivem isso.		X			X		
9. Em questão ambiental, ocorreu um avanço, um retrocesso ou a sociedade ainda está parada no mesmo lugar que começou desde a Revolução?		X			X		
10. Com o avanço tecnológico ocorreram grandes impactos na sociedade daquela época.		X					Inferência
11. Um dos impactos do avanço tecnológico foi a substituição de trabalhadores por máquinas.		X			X		
12. A técnica de fabricação de alfinetes	X			X			

chamada “spinning jenny” é um exemplo de substituição de trabalhadores por máquinas. *							
13. A “spinning jenny” necessitava de no mínimo oito trabalhadores. *	X			X			
14. A “spinning jenny” tinha uma renda de 96 mil alfinetes.*	X						Cálculo
15. Com a invenção do tear mecânico, a renda de alfinetes dobrou para 192 mil.*	X						Cálculo
16. O tear mecânico só necessitava de dois trabalhadores.	X			X			
17. A invenção do tear mecânico deixou vários desempregados.		X					Inferência
18. A invenção do tear mecânico amenizou a questão das condições de trabalho.		X					Inferência
19. A Revolução Industrial fez com que novas formas de trabalho e servidão surgissem		X					Aulas de história/ Família
20. O crescimento da indústria era claro e a necessidade de novos trabalhadores também.		X					Aulas de história/ Família
21. Os novos trabalhadores da indústria conviviam com situações trabalhistas desagradáveis e opressoras.		X					Aulas de história/ Família
22. O avanço das primeiras máquinas é notável em vários ramos daquela época.		X					Aulas de história
23. Nas questões de trabalho, o avanço das máquinas representou retrocesso.		X					Aulas de história
24. Mulheres ganhavam menos que os homens.	X			X			
25. Crianças e adolescentes eram obrigados a trabalhar em minas e fábricas.	X			X			
26. Quando mostravam cansaço, as crianças eram despertadas de formas rudes.	X			X			
27. A carga horária dos trabalhadores era intensa e cansativa	X			X			
28. Nada de leis trabalhistas, nada de décimo terceiro salário, nada de direitos e deveres da sociedade de hoje.		X			X		
29. A maioria dos trabalhadores era formada por mulheres e crianças.		X		X			
30. Os trabalhadores trabalhavam 16 horas por dia.	X			X			
TOTAL (em porcentagem)	50	50		47	17		33

O símbolo * identifica proposições desconexas, baseadas na não compreensão das fontes.

A produção⁶ do grupo 4 destaca-se como bastante equilibrada quer sob o ponto de vista da proporção entre as informações oriundas diretamente das fontes e as exteriores a elas, quer do ponto de vista da mobilização do conjunto documental em sua totalidade.

Quanto ao primeiro aspecto destacado, chama a atenção o fato de que a análise do grupo guarda muitas semelhanças com nossa própria análise. Em nossa avaliação identificamos que quinze das proposições feitas pelo grupo em seu texto tinham respaldo nas fontes. A análise do grupo coincidiu com a nossa em doze delas. Em duas outras, os jovens, ao contrário de nós, não indicaram essa origem pois usaram os dados retirados da fonte para fazerem os cálculos que apresentaram em seu texto, concluindo que a informação, tal como a apresentaram, não estava dada nas fontes. Assim, só em um caso, houve uma discrepância mais significativa, quando atribuíram à mídia, em lugar do texto explicativo do primeiro conjunto de fontes, a noção de que o planeta continua sofrendo com o descaso em relação aos problemas ambientais. Acreditamos que esta exceção também é reveladora.

As proposições que categorizamos como inferências, na maioria dos casos, correspondem a ideias que eles próprios identificaram como conclusões do grupo, ou foram atribuídas, em primeiro lugar, à mídia e, em segundo lugar, às aulas de história ou à família.

No que se refere à seleção do conteúdo das fontes, foi o grupo que mais se esforçou por incorporar a todas. No entanto, também subutilizou os dados do texto explicativo que compunha o primeiro grupo documental. Além disso, pela leitura do texto produzido, fica evidente o excerto da obra de Adam Smith descrevendo o processo de divisão de tarefas na produção de alfinetes não foi compreendido. A tentativa de relacioná-lo com o esquema sobre a mecanização e o aumento de produção e produzir uma generalização levou-os a concluir que o maquinário apresentado no esquema estava relacionado à produção de alfinetes. Como resultado, a parte do seu texto que tratava do segundo bloco temático de fontes apresenta-se confuso e sem nexos. Não tiveram, porém, dificuldades com as fontes relativas ao trabalho operário. Embora tenham recorrido ao conjunto de fontes como

⁶ A produção do grupo pode ser acessada em <http://historiandocoma1801.blogspot.com.br/2015/10/a-introducao-das-maquinas-na-sociedade.html> .

um todo, tal como fizeram outros grupos, conferiram particular destaque aos relatos pessoais dos meninos operários.

4.2.5 O post do grupo 5

Tabela 5 - Estratégias usadas na produção textual feita pelo grupo 5

Dados ou Proposições	Análise do Pesquisador			Análise dos Alunos			
	Base nas fontes	Inferência	Adição	Base nas fontes	Base na mídia	Base na Internet	Outros
1. As máquinas trouxeram coisas boas como máquinas a vapor, navios, luz etc.	X			Não indicaram.			
2. As máquinas tiveram uma consequência grave: muita poluição.	X			Não indicaram.			
3. A poluição foi provocada pelo carvão jogado na atmosfera.	X			Não indicaram.			
4. Hoje, tentamos reverter o processo da poluição.		X		Não indicaram.			
5. Com o surgimento das máquinas vieram as fábricas.		X		Não indicaram.			
6. As fábricas têm sido ótimas para as pessoas.		X			X		
7. Manchester foi uma cidade inglesa do século 18 e 19.	X			X			
8. Em Manchester, as fábricas estavam em exagero.		X		Não indicaram.			
9. Manchester parecia uma floresta de chaminés e a poluição era enorme.	X			X			
10. Hoje não há tanto exagero de fábricas, mas estamos indo para esse caminho sem perceber.		X			X		Experiência pessoal
11. Desde aquela época, algumas coisas não mudaram muito.		X					Família (avós)
12. O “trabalho caseiro” é um exemplo do que não mudou.		X		X			
13. No “trabalho caseiro” os próprios donos da casa se tornavam os funcionários.		X		X			
14. O “trabalho caseiro” influenciava o trabalho infantil.	X				X		
15. O trabalho infantil era comum.		X			X		

16. Antes das máquinas, o trabalho era manual.		X			X		
17. Por causa do trabalho manual, existiam muitos trabalhadores nas fábricas.		X		Não indicaram.			
18. Por causa do trabalho manual, dividiam uma certa quantidade de pessoas para cada setor.	X			X			
19. A divisão dos trabalhadores por setores aumentava a produção.	X			X			
20. Os funcionários tinham uma carga horária bem exigente comparada a hoje.		X			X		
21. Com as máquinas, muitas pessoas perderam seus empregos nas fábricas.		X		X			
22. As máquinas realizavam o trabalho mais rápido.	X				X		
23. As máquinas realizavam o trabalho por um preço menor.		X			X		
24. As máquinas realizavam o trabalho com maior precisão.		X			X		
25. Com o crescimento das indústrias eram necessárias mais pessoas para o trabalho.		X			X		
26. Os salários dependiam muito da idade e do sexo.	X			X			
27. O homem recebia sempre mais do que a mulher, não importa a idade.	X			X			
28. A carga horária era muito grande.	X						Texto escolar
29. Mulheres e crianças eram os que menos recebiam.	X			X			
30. Por causa dos baixos salários, mulheres e crianças eram as mais procuradas para trabalhar nas indústrias.		X			X		
31. O salário de homens e mulheres só era igual enquanto eram menores de idade.	X			X			
32. Os homens recebiam bem mais do que as mulheres até o final.	X						Amigo
33. Mulheres e crianças eram sempre o preferencial.		X			X		
TOTAL (em porcentagem)	45	55		30	36		12

O grupo 5 também recorreu a um número significativo de inferências, em alguns casos, confundidas com as próprias fontes, mas na maioria das vezes identificadas pelo grupo como conhecimento advindo da mídia. Contudo, em diversos momentos em que suas afirmações estavam respaldadas pelas fontes, o

grupo ou não conseguiu identificar essa relação ou atribuiu a suas proposições outras origens – a mídia, família, amigos ou escola⁷.

No tocante à seleção de elementos das fontes, o grupo incluiu elementos de quase todas elas, inclusive as que se apresentavam em textos escritos mais complexos, como o texto explicativo do tema ambiental e o texto clássico de Adam Smith do segundo bloco temático.

4.2.6 O post do grupo 6

Tabela 6 - Estratégias usadas na produção textual feita pelo grupo 6

Dados ou Proposições	Análise do Pesquisador			Análise dos Alunos			
	Base nas fontes	Inferência	Adição	Base nas fontes	Base na mídia	Base na Internet	Outros
1. A Revolução Industrial teve início na Inglaterra.	X				X	X	
2. A Revolução Industrial teve início por volta de 1750.			X		X	X	
3. A Revolução Industrial se expandiu para França, Bélgica, Itália, Alemanha, Rússia, Japão e EUA.			X		X	X	
4. Na época da Revolução Industrial, as atividades comerciais comandavam o ritmo da produção.			X		X	X	
5. Na Revolução Industrial inglesa a principal manufatura era a tecelagem de lã.			X		X	X	
6. Foi na produção de tecidos de algodão que começou o processo de mecanização.			X		X	X	
7. Antigamente nas fábricas era tudo feito a mão.		X		X			
8. As fábricas da época não eram ambientes adequados ao trabalho.			X	X			
9. As fábricas da época tinham péssimas condições de iluminação e ventilação.			X		X	X	
10. Nas fábricas da época, não havia			X		X	X	

⁷ A produção do grupo pode ser acessada em <http://historiandocoma1801.blogspot.com.br/2015/10/surgimento-das-maquinas-as-maquinas.html>.

equipamentos de segurança para os operários, muitos se acidentavam e contraíam graves doenças.							
11. A média de vida dos trabalhadores era muito baixa comparada a de hoje.			X	X			
12. A jornada de trabalho chegava até a 16 horas por dia.	X			X			
13. Os trabalhadores não tinham direito a descanso e férias.			X		X	X	
14. Os salários eram baixíssimos.	X			X			
15. Os salários baixos garantiam ainda mais lucros aos proprietários.		X		X			
16. A disciplina era rigorosa para manter o aumento da produção.		X		X			
17. Os trabalhadores não tinham direitos nem amparo social.		X					Inferência
18. Mulheres e crianças trabalhavam da mesma maneira que os homens, nas mesmas condições.		X		X			
19. Os salários pagos a mulheres e crianças era bem mais baixo.	X			X			
20. Devido aos baixos salários, era mais lucrativo contratar mulheres e crianças.		X		X			
21. Pelos valores baixos oferecidos, era fundamental que todos trabalhassem.		X		X			
22. As máquinas que revolucionaram a produção de algodão foram a spinning jenny, a water frame e a mula.			X		X	X	
23. Em 1785, Edmund Cartwright criou o tear mecânico, aumentando a produção de tecidos.			X		X	X	
24. Em 1792, Eli Whitney inventou o descaroçador de algodão, barateando a oferta da matéria prima em estado bruto.			X		X	X	
25. Com o tempo, as máquinas foram recebendo inovações tecnológicas.			X	X			
26. Como muitas máquinas funcionam sozinhas, muitas pessoas perderam seus empregos.		X					Dia a dia
27. Nos dias atuais, as máquinas nos ajudam muito pois são ágeis e facilitam muito nossas vidas.		X					Dia a dia
TOTAL (em porcentagem)	15	33	52	44,5	44,5		11

O grupo 6 destacou-se dos demais por ter sido o que menos buscou suporte nas fontes oferecidas.⁸ Tampouco podemos considerar a maior parte de suas proposições como resultado de um raciocínio inferencial a partir das fontes ou de conhecimentos prévios. Mais de metade do conteúdo informativo do texto encontra-se na categoria de adição, contendo dados completamente descolados das fontes. O grau de detalhamento das informações, bastante factuais, bem como a própria construção frasal permitiram identificar parágrafos inteiros do texto como cópias de sites da Internet. Essa estratégia de “copiar e colar” foi, de fato, responsável por aproximadamente 90% do texto apresentado pelo grupo. Uma busca rápida levou-nos a localizar as três diferentes páginas consultadas pelo grupo e das quais os parágrafos em questão foram extraídos⁹.

Esta situação obviamente suscita a questão ética da cópia, do plágio e da autoria. Antes de refletirmos sobre elas, é adequado atentar para outros detalhes do trabalho do grupo.

Ao analisarem o texto que produziram para identificar a origem de suas ideias, o grupo não procurou esconder a Internet como fonte. Ao contrário, apontou-a como base de aproximadamente 45% de suas afirmações. O grupo foi, aliás, bastante criterioso e considerou estas informações como oriundas ao mesmo tempo da Internet e da categoria genérica de mídia, indicando considerar a rede mundial de computadores como parte desta categoria mais ampla. Outra parte significativa do texto, correspondente a outros 45% do mesmo, aproximadamente, foi atribuído por eles às fontes. Observando mais atentamente este grupo de proposições, doze no total, verificamos que dez delas estavam de fato relacionadas ao conteúdo explícito ou implícito (inferencial) das fontes. Este resultado é muito semelhante ao dos demais grupos, que não realizaram o mesmo procedimento de cópia. Tomamos isso como indicativo de que o grupo efetivamente leu os documentos. Mas, apesar de ler, optou por não criar um texto próprio. No entanto, a “cópia” realizada nos remete às questões relativas à autoria nos ambientes digitais.

⁸ A produção do grupo pode ser acessada em <http://historiandocoma1801.blogspot.com.br/2015/10/a-mudanca-das-industrias-na-sociedade.html> .

⁹ As páginas de onde o grupo extraiu conteúdo foram <https://www.todamateria.com.br/primeira-revolucao-industrial/> , <http://revolucao-industrial.info/as-fabricas-e-os-trabalhadores.html> e <https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080402182748AAneyu4> .

Chartier (1994) enfatiza que o advento dos textos eletrônicos criou a possibilidade de leitores copiarem, desmembrarem, deslocarem e recomporem os textos lidos, tornando-se, assim, coautores. Soares (2002, p. 154) defende posição semelhante ao afirmar que o texto eletrônico transforma o leitor em autor ao conferir-lhe “liberdade para construir, ativa e independentemente, a estrutura e o sentido do texto”. Demo (2009) sustenta que nos textos eletrônicos:

A noção de “editar” implica que a linha de força poderia ter mudado de lado: em vez do leitor submisso ao texto, o texto está à disposição do leitor. Através da possibilidade de remix constante e sempre aberto, a habilidade de interpretar com desenvoltura pode aperfeiçoar-se, aprimorando condições de autoria, tomando-se em conta que a autoria de agora já não pretende apropriação do texto, mas interatividade sem peias (DEMO, 2009, p. 63).

Nesse sentido, o texto apresentado pelo grupo consistiu em um remix de textos lidos que em certa medida refletiu o que os alunos haviam apreendido da leitura das fontes, além de introduzir elementos novos.

Outra maneira de olhar a questão nos remete às práticas de letramento escolares, inclusive aquelas mais comuns na aula de história, e que enfatizam a escrita como cópia para recuperação de uma informação “correta” e “verdadeira” apreendida a partir da leitura.

De todo modo, evidenciou-se na produção do grupo um dos aspectos ligados ao letramento digital que necessitam ser trabalhados nas escolas – os limites entre cópia, plágio e autoria.

4.2.7 Síntese das análises das produções

Tabela 7 – Síntese dos resultados dos grupos 1 a 6 (em percentuais)

	Pesquisador			Alunos			
	Base nas fontes	Inferência	Adição	Base nas fontes	Base na mídia	Base na Internet	Outros
Grupo 1	46,2	50	3,8	88,5			11,5
Grupo 2	45	50	5	25	20	5	15
Grupo 3	80	20		55	40	5	
Grupo 4	50	50		47	17		33
Grupo 5	45	55		30	36		12
Grupo 6	15	33	52	44,5	44,5		11

Embora a presença de elementos exteriores às fontes oferecidas fosse esperada desde o início, causou-nos surpresa observar que tais adições de sentido tenham correspondido a uma parte tão significativa do produto final: em cinco dos grupos o número de proposições que não se basearam no conteúdo explícito das fontes representou 50% do total ou mais. A única exceção foi o grupo 3. Em que pese o fato de que os alunos não conseguiram atribuir uma origem a todas as suas ideias, é significativo observar que também eles constataram que os conteúdos externos às fontes incluídos nos textos foram superiores aos intrínsecos a elas. Apenas os grupos 1 e 3 indicaram o contrário, ou seja, que a maior parte das ideias contidas em suas produções estava respaldada apenas pelo conteúdo das próprias fontes que analisaram.

Em outras palavras, o que esses dados informam é que os alunos não se limitaram a pinçar elementos das fontes, parafraseá-los e reorganizá-los num todo coeso. Eles acrescentaram ideias, conclusões e, até mesmo, juízos de valor. Se tais ideias e valores não se apresentavam como dados nas fontes, de onde então vieram?

À exceção do grupo 6, que baseou boa parte de sua produção nos resultados obtidos através de uma pesquisa na Internet, os demais grupos recorreram fundamentalmente ao procedimento cognitivo de elaboração de inferências. Esse procedimento é fundamental para a compreensão textual. Neste sentido, o CEALE, referência nos estudos sobre alfabetização e leitura no Brasil, destaca que:

Na leitura de um texto, o resultado da compreensão depende da qualidade das inferências geradas. Os textos possuem informações explícitas e implícitas; existem lacunas a serem preenchidas. O leitor infere ao associar as informações explícitas aos seus conhecimentos prévios e, a partir daí, gera sentido para o que está, de algum modo, informado pelo texto ou através dele. A informação fornecida direta ou indiretamente é uma pista que ativa uma operação de construção de sentido. [...] As ideias, impressões e conhecimentos arquivados na memória dos indivíduos têm relação direta com a capacidade de inferir: quanto maior a quantidade de informações arquivadas, mais apta a pessoa está para compreender um texto (CEALE, *on-line*).

Portanto, a leitura das fontes ativou conhecimentos prévios dos alunos que os induziram a determinadas conclusões e a uma certa compreensão dos próprios documentos lidos.

Além do estabelecimento de relações prováveis entre o conteúdo explícito do texto lido e o conhecimento do leitor, Coscarelli (2002b) lembra outra característica do processamento de inferências que julgamos pertinente destacar: “depois de feitas [as inferências] são incorporadas à representação do texto como outras proposições não inferidas.” Assim, o fato de as inferências tornarem-se incorporadas à representação mental do texto ajuda a compreender muitas das respostas dos alunos quando solicitados a identificar a origem de suas ideias.

Classificar a origem de nossos pensamentos é um procedimento analítico complexo, especialmente para os estudantes deste nível de escolaridade. Embora tenhamos observado neles um esforço verdadeiramente admirável e digno de nota, muitos não conseguiram fazê-lo em todos os casos. Esta dificuldade natural certamente contribuiu para que, por vezes, os alunos considerassem que suas afirmações se basearam nas fontes quando seria mais exato dizer que representavam conclusões estabelecidas a partir delas. Também justifica que, em outros momentos, tenham atribuído às próprias fontes ideias externas a elas. Contudo, para além de qualquer dificuldade previsível, é relevante considerar que a confusão pode advir do fato de que ao acionar seus conhecimentos prévios para preencher as lacunas do texto e, assim, compreendê-lo, o que foi incorporado (inferido) tornou-se, para todos os efeitos, o próprio texto.

Esse processo mental inconsciente de incorporar o que foi inferido ao próprio texto possibilitaria explicar, por exemplo, que o grupo 1 tenha apontado como retirados das fontes certos juízos de valor que elas não expressavam, como a ideia, reiterada em várias proposições do grupo, de que a industrialização ajudou a “desenvolver” os países e “facilitar” a vida das pessoas.

Por outro lado, observamos um número representativo de casos em que os grupos atribuíram à categoria genérica de “mídia” a origem de informações que estavam presentes de modo explícito nas fontes lidas ou que podem ser consideradas inferências lógicas a partir delas. O aumento da poluição em função do avanço da indústria, por exemplo, era ideia central e recorrente de todo um bloco temático de fontes. Mesmo assim, os grupos 2 e 3 classificaram esta proposição como tendo origem na mídia. O grupo 4 fez algo semelhante. A princípio, associou, corretamente, suas proposições sobre a questão ambiental ao conteúdo das fontes. No entanto, sustentou que a noção de que o planeta continua sofrendo com a

poluição era oriunda da mídia, desconsiderando o fato de que esta informação era mencionada de forma clara no último documento daquele conjunto temático. Em outra parte do texto, o mesmo grupo 2 reportou à mídia a noção de que as máquinas possibilitaram um significativo aumento da produção, o que também constituía ideia central de um dos conjuntos documentais.

Inúmeros casos de inferência, suscitadas a partir do estabelecimento de uma relação de indícios presentes nas fontes com um conhecimento anterior, foram simplesmente avaliados como informação já conhecida através da mídia. Vários exemplos podem ser citados. Uma das fontes comparava os salários dos operários em função do sexo e da idade do trabalhador. A partir desse indício, o grupo 2, concluiu que havia um grande machismo nas relações de trabalho do período. Mas, essa proposição foi classificada como um conhecimento prévio oriundo da mídia. Já os grupos 3 e 5 afirmaram em seus textos que, à época da Revolução Industrial, havia uma preferência pelo uso da mão de obra feminina e infantil por serem mais baratas. De certo modo, as questões que acompanhavam as fontes induziram a essa conclusão. Mesmo assim, ambos os grupos classificaram esse conhecimento como um conhecimento prévio relacionado à mídia.

Desta forma, a análise dos dados sugere algumas constatações. Os alunos atribuíram grande importância ao que já conheciam na organização de seus textos. Similarmente ao que ocorre quando, no processo de compreensão leitora, uma inferência funde-se de tal modo ao texto que é difícil para o leitor separá-la dele, certos conhecimentos prévios pareceram aos alunos tão naturais, consolidados, evidentes, que, diversas vezes, quando informações que já conheciam se encontravam nos documentos lidos, falou-lhes mais forte o fato de que já eram conhecidos do que o de que faziam parte das fontes. Apesar de a categoria mídia ser bastante genérica e imprecisa, os estudantes também atribuíram a ela grande peso na hora de justificar suas ideias, peso muito maior do que o atrelado à família, amigos e até mesmo à escola, o que nos parece revelador.

Houve, entretanto, uma notável ausência nas produções dos estudantes. Lembramos que a produção textual teve a forma de um texto digital para publicação em um *blog* e que, portanto, os alunos não apenas foram obrigados a recorrer à Internet para postar o material, como foram também estimulados a explorar as possibilidades de recursos que este meio propicia. Conseqüentemente, todos

fizeram buscas *on-line* sobre o tema. Cinco dos seis grupos selecionaram imagens que adicionaram ao texto escrito, a título de ilustração. No entanto, apenas um grupo apontou estas buscas como origem principal das informações selecionadas para o texto produzido, utilizando o conhecido recurso do “copia e cola” para preparar seu trabalho. Os demais indicaram apenas o uso das imagens ou de uma ou outra informação isolada. Deste modo, ainda que as produções dos grupos não tenham utilizado todos os recursos relacionados ao universo digital, foram um canal de expressão do pensamento e compreensão dos alunos muito mais do que de reprodução mecânica.

Na escolha das fontes mobilizadas como suporte para os textos, é perceptível a ênfase a certos tipos de documento em detrimento de outros. Entre os documentos que compunham o primeiro bloco temático, foi notável a pouca valorização do documento mais explicativo. Retirado de uma revista educativa, ele apresentava uma linguagem bastante formal, semelhante à presente nos livros didáticos. Bastante descritivo, tinha um olhar retrospectivo sobre o tema e apresentava muitas informações ao mesmo tempo. Os demais documentos focavam todos, cada um a seu jeito, com sua linguagem própria, em um único ponto, reiterado diversas vezes. Embora representassem olhares sobre uma outra temporalidade, complementavam e reforçavam uns aos outros. Além disso, a questão ambiental é uma das grandes preocupações do nosso tempo, o que certamente forneceu bases para a compreensão deste problema no passado. Ainda assim, entre os grupos que se preocuparam em fazer algum tipo de descrição um pouco mais detalhada da questão, a fonte mais citada foi o relato.

No segundo conjunto temático, mais uma vez o documento mais explicativo e analítico foi o menos utilizado. Apenas um grupo demonstrou tê-lo compreendido. A maioria simplesmente o ignorou. Deste bloco, gravuras e esquema (sobre o impacto da introdução de máquinas na produção) também se complementavam, auxiliando a compreensão.

Por fim, no último conjunto de fontes, mais uma vez os relatos dos jovens operários parecem ter sido os documentos mais significativos. Novamente, o caráter complementar da seleção parece ter contribuído para a compreensão.

4.3 As produções manuscritas posteriores à exposição didática

Na etapa final de nossa pesquisa, todos os alunos da turma participante foram submetidos à exposição didática sobre a Revolução Industrial. Ao longo de três semanas, entre o final de outubro e meados de novembro de 2015, eles tiveram aulas expositivas dialogadas, debates em grupos, registros escritos no caderno, leitura de trechos do livro didático e realização de exercícios sugeridos pelo mesmo. Ao final desta série de procedimentos pedagógicos, solicitamos que elaborassem em sala, sem consultar nenhum material escrito, um texto que sintetizasse sua compreensão do conteúdo até aquele momento.

Para efeito de análise e comparação, as produções textuais foram divididas em dois grupos: o primeiro formado pelos dezessete alunos que haviam feito, de forma autônoma, as atividades de elaboração do mural eletrônico, interação com as fontes e publicação do texto elaborado a partir delas no blog (Grupo A), e o segundo, também composto por dezessete alunos, formado pelos demais membros da turma, que só tiveram contato com o conteúdo através das atividades habituais realizadas em sala, mediadas pelo professor.

Consideramos pertinente destacar que todos os temas que faziam parte dos conjuntos documentais que haviam sido objeto de reflexão por parte do Grupo A (impactos da industrialização sobre o ambiente, a produção e sobre os trabalhadores), foram também abordados durante as aulas com a turma completa.

No entanto, a exposição didática incluiu novas informações tais como a definição da palavra revolução e do conceito de Revolução Industrial, as diferenças entre artesanato, manufatura e indústria, e os motivos do pioneirismo inglês.

É igualmente relevante salientar que a questão ambiental teve particular destaque durante o *brainstorming* que antecedeu a elaboração dos textos individuais em aula em virtude do acidente que provocou o rompimento das barragens da mineradora Samarco na cidade de Mariana, Minas Gerais, ocorrido na semana anterior e que teve grande repercussão na imprensa e nas redes sociais.

Para comparar as produções dos dois grupos de estudantes e tentar identificar o possível efeito que a interação prévia com as fontes teve sobre a compreensão dos conteúdos apresentados posteriormente em sala, centramos nossa análise na identificação dos pontos que foram selecionados pelos alunos para compor o texto que expressava esta compreensão. Houve uma grande variação nas seleções feitas por cada aluno. Os principais tópicos abordados encontram-se sintetizados na Tabela 7 abaixo e foram agrupados por temas, para facilitar a análise. Os itens em negrito correspondem a tópicos ou informações que, além de apresentados na exposição didática, constavam das fontes documentais a que apenas o Grupo A teve acesso. Os valores identificam a recorrência dos diversos tópicos mencionados nas produções textuais de cada grupo, isto é, o percentual de alunos de cada grupo que mencionou determinado tema.

Tabela 7 – Percentual de recorrência de temas por grupo participante do experimento

Temas abordados		Grupo A	Grupo B
Dados Gerais	Onde começou a Revolução Industrial	18	6
	Quando começou a Revolução Industrial	35	65
	Maquinas a vapor	6	6
	Uso do carvão	6	0
Surgimento dos operários	Camponeses /artesãos tornam-se operários	41	29
	Êxodo rural	47	18
	Cercamentos	41	18
	Industria representa prejuízo para aos artesãos.	29	18
Problemas enfrentados pelos operários	Substituição do trabalhador por máquinas	24	18
	Desemprego	65	35
	Baixa qualidade de vida	41	24
	Longas jornadas	59	47
	Baixos salários	71	59
	Trabalho feminino	18	0
	Trabalho infantil	29	0
Desigualdade salarial (gênero e idade)	12	0	
Burguesia	Enriquecimento /benefícios	35	53
	Ambição desmedida	6	24
Efeitos sobre a economia	Aumento da produção	41	6
	Aumento da produtividade	18	18
	Surgimento / consolidação do capitalismo	35	6

Aspectos positivos	Avanços diversos	18	35
Aspectos negativos	Crescimento urbano desordenado	18	6
	Poluição	65	41
	Doenças provocadas pela poluição	29	6
	Desemprego / desigualdade como fatores de violência	41	0
	Desigualdade	0	18
Hoje	Ideia de que as coisas estão melhores	6	6
	Impactos continuam	29	18
Outros	Fim da antiga divisão social	0	6
	Nova divisão social	0	12
	Transição do artesanato para a indústria	0	12
	Consumismo	12	0

A turma participante apresenta bons níveis de leitura e escrita, mas, mesmo assim, a qualidade e coerência interna dos textos também foi bastante diversa. No entanto, não será este o foco de nossa análise. Nossa preocupação aqui é identificar que ideias gerais os alunos retiveram das aulas e das atividades pedagógicas como um todo. Nesse sentido, identificamos pelos menos trinta e três diferentes tópicos mencionados pelos alunos em suas produções – uma quantidade bastante elevada. Nenhum aluno, contudo, mencionou todos eles em seu texto. No Grupo A, os alunos que incorporaram maior variedade de tópicos a suas produções incluíram até treze tópicos diferentes, e os que incluíram menos, mencionaram cinco. A média do grupo foi de nove tópicos diferentes por texto. No Grupo B, o aluno que abordou mais tópicos, citou dez; o que citou menos, apenas dois. Na média, os integrantes do grupo mencionaram seis tópicos diferentes em cada texto.

Denominamos de “Dados gerais” à nossa primeira categoria temática, composta por certos dados factuais ligados à Revolução Industrial. Foram apresentados na exposição didática e estavam presentes no texto explicativo do primeiro conjunto de fontes interpretado pelo Grupo A. De modo geral, poucos alunos se detiveram nessas questões. O dado factual mais citado por ambos os grupos foi a época de início da Revolução Industrial. Porém, o percentual de alunos que considerou esta uma informação relevante foi significativamente maior no Grupo B (65%) do que no A (35%).

O próximo tema tratava da origem da classe operária e referia-se ao contexto econômico e social que levou camponeses, expulsos do campo, e artesãos para as

fábricas. Nenhum tópico deste tema estava presente no trabalho com as fontes. Portanto, todos os alunos foram apresentados a estes conteúdos da mesma forma no decorrer das aulas. Entretanto, os quatro tópicos relacionados a este tema parecem ter sido mais significativos para os alunos do Grupo A – receberam mais menções do que entre os demais alunos e três desses tópicos chegaram a ser citados por pelo menos 40% dos integrantes deste grupo.

Também na categoria seguinte, relacionado às condições de vida e de trabalho dos operários, a quantidade de menções pelos alunos do Grupo A é substancialmente maior. De fato, nesta categoria, encontramos os tópicos mais mencionados de todos, a saber: os baixos salários dos trabalhadores fabris (71% de menções), o desemprego (65%) e as longas jornadas de trabalho (59%). A maioria dos tópicos desta categoria apresentava relação com o terceiro conjunto de fontes.

Mesmo não tendo participado das atividades com os documentos, o Grupo B, deu bastante destaque aos tópicos deste tema, especialmente a questão dos salários (59% de menções) e das jornadas de trabalho (47%). No entanto, a quantidade de menções feitas pelos alunos do Grupo A é substancialmente maior e supera as do Grupo B em todos os itens listados.

Curiosamente, uma das únicas categorias temática em que o Grupo B superou o Grupo A foi a que tratava de questões relativas à burguesia. As menções a ela abordavam ou aspectos ligados a seu enriquecimento (53%), ou a sua percebida ambição (24%), responsável pelos problemas sociais ligados à industrialização. Um número consideravelmente menor de alunos do Grupo A valorizou estes aspectos. A outra categoria em que o mesmo aconteceu foi a que envolvia o lado positivo da industrialização. Algum tipo de avanço ou melhoria provocado pela indústria foi destacado por 35% dos alunos do Grupo B, contra apenas 18% do Grupo A.

Entre os efeitos da industrialização sobre a economia, que consistiu outra categoria temática, os tópicos relativos ao aumento da produção bem como da produtividade encontravam-se nas fontes. Já o tópico relativo ao surgimento ou consolidação do capitalismo, não. A questão da produtividade recebeu o mesmo destaque dos dois grupos, mas os outros tópicos, tanto o que fazia parte das fontes,

quanto o que foi apenas visto em aula foram, novamente, explorados com mais frequência pelo Grupo A.

Diversos problemas associados à industrialização foram identificados. Dos cinco tópicos desta categoria, quatro receberam mais menções por parte do Grupo A. Entre eles, estava o problema da poluição, que também havia sido abordado nas fontes. Entre o Grupo A, 65% dos alunos tocaram nele, o que o coloca em segundo lugar como tema mais abordado, juntamente com a questão do desemprego. A poluição também foi lembrada por um número significativo de alunos do Grupo B. Contudo, embora o tema tenha ocupado parte considerado do debate durante o brainstorming que antecedeu a elaboração do texto, em virtude do acidente da Samarco, apenas 41% os alunos deste grupo acharam por bem mencioná-lo.

Evidencia-se, assim, que a maior parte dos temas foi mais lembrada pelos alunos do Grupo A. Entre os alunos deste grupo, os temas mais recorrentes, citados por pelo menos metade dos estudantes, foram, então, os baixos salários dos operários (mencionados por 71%), a poluição provocada pela indústria (65% de menções), o desemprego (65%) e as longas jornadas de trabalho (59%). Todos relacionados às fontes. Um outro tema ligado às fontes também foi bastante recorrente neste grupo, sendo mencionado por 41% dos jovens: o aumento da produção promovido pela mecanização. Não estão relacionados às fontes, mas também merecem destaque por terem sido citados por pelo menos 40% do grupo os temas ligados à origem da classe operária (a ideia de que camponeses e artesãos tornaram-se operários, a noção de cercamentos e de êxodo rural), a baixa qualidade de vida dos trabalhadores das fábricas e, por fim, a violência relacionada ao desemprego ou à desigualdade.

No grupo B, o ponto que apareceu em maior número de produções foi um dado apenas factual: a época de início da Revolução Industrial, considerado relevante por 65% do grupo. O segundo tema mais lembrado foi a questão salarial (59% de menções). Em terceiro lugar, aparece a noção de que a burguesia foi o grupo que mais enriqueceu ou se beneficiou de alguma forma com a industrialização (53% de referências). Além destes, dois outros temas se destacaram: longas jornadas de trabalho (47%) e a poluição (41%).

É curioso observar que o primeiro grupo pareceu focar-se mais nos operários. Assim, em primeiro lugar, os alunos destacaram temas ligados às condições de vida deste grupo social e que já haviam sido objeto de reflexão através do trabalho com as fontes documentais. Foi o caso dos temas salário, jornada de trabalho e desemprego, já mencionados, mas também das menções aos trabalhos feminino e infantil, bem como às desigualdades salariais em função do sexo e idade dos trabalhadores, tópicos completamente ignorados pelo segundo grupo. Por outro lado, em segundo lugar de destaque encontram-se as referências à origem daqueles operários (os camponeses expulsos do campo pelo processo de cercamentos e aos artesãos desempregados), assuntos discutidos na exposição didática.

Em oposição, o segundo grupo, embora não tenha ignorado as questões operárias, deu uma importância maior à burguesia. Este grupo foi o que fez mais menção ao enriquecimento ou benefícios obtidos por ela e à associação das ações deste grupo social a algum tipo de noção de ambição desmedida.

Acreditamos que o trabalho prévio de interação com as fontes possibilite explicar esta diferença. Nenhuma das fontes tratava especificamente da burguesia. Elas tratavam, sim, dos operários. Desta forma, quando ocorreu a exposição didática, os alunos do Grupo A já possuíam algum conhecimento sobre as condições de vida e trabalho do operariado. Conhecimento que procuraram explicitar em suas produções textuais, e que, é possível supor, serviu de base para a integração de novos elementos e a compreensão da origem dessa classe. O segundo grupo, ao contrário, foi exposto de uma só vez a uma grande gama de informações. Em seu processo mental de produção de sentido recorreram também a conhecimentos prévios, mas de outra natureza, mais subjetiva. Daí a ênfase numa certa crítica ao enriquecimento e ambição burgueses. Ou seja, de modo semelhante ao descrito por Carretero (1997), na ausência de conhecimentos prévios mais sólidos sobre o tema, a partir dos quais pudessem estabelecer as inferências necessárias à compreensão, mobilizaram seus conhecimentos gerais, impregnados de valores do senso comum para conferirem sentido ao novo conhecimento apresentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler e escrever são práticas indissociáveis e, como tais, são tarefas tanto de alunos quanto de professores. Uma escola que unicamente propicie práticas de leitura é uma escola resumida. É a escola ainda das verdades. Precisa-se também de uma escola da escrita, isto é, uma escola capaz de produzir autores, sujeitos capazes de, a partir de um conjunto de diversos fragmentos, configurar diferentes sentidos e significações, para si e para os outros, propiciando a produção de sentidos e de significações (pensamentos) que impulsionem as inovações de caráter cultural (BELLO, 2011).

O experimento que realizamos com os alunos da turma 1801 da Escola Municipal Francis Hime tentou traduzir as considerações teóricas acerca do letramento, do aprendizado histórico e do potencial pedagógico do uso de fontes em procedimentos pedagógicos de ordem prática. Afinal, situando-se no campo metodológico da pesquisa-ação, o presente trabalho objetivou estudar problemas da prática de modo a orientar ações sobre esta prática.

Miranda (2013, p. 62) fala em convocar os alunos a historiarem, isto é, “lidarem com o conhecimento histórico a partir de seu ponto epistemológico de origem: fazendo perguntas ao mundo, às fontes, aos processos sociais.” Nesse sentido, a interação dos alunos com as fontes visou oferecer-lhes a oportunidade de historiar. Isso significou que, em vez de lerem um texto que oferecia uma síntese do conhecimento historiográfico produzido sobre a Revolução Industrial para elaboração de um resumo escrito sobre o tema, por exemplo, as atividades propostas aos alunos centraram-se na leitura de um conjunto selecionado de fontes (escritas e visuais) para que, a partir delas, eles próprios produzissem sua síntese do assunto. Foi uma primeira introdução ao processo de produção do conhecimento histórico.

Foram selecionadas fontes que não oferecessem grandes obstáculos quanto à linguagem ou extensão, especialmente considerando que os alunos trabalhariam de modo autônomo. Se, por um lado, elas não foram utilizadas como mera ilustração/comprovação de um conhecimento apresentado quer pelo texto quer pelo professor, tampouco foram submetidas ao processo análise e crítica do método

histórico. Embora seja possível adaptar tal processo ao contexto escolar, julgamos que este tipo de abordagem seja mais adequado a alunos mais experientes com este tipo de trabalho. Desta forma, os documentos foram tomados fundamentalmente como fontes de informação a respeito de um outro tempo.

Lemke afirma que

Toda vez em que construímos significado durante a leitura de um texto ou interpretação de um gráfico ou figura, nós o fazemos através da conexão dos símbolos à mão com outras imagens lidas, ouvidas, vistas ou imaginadas em outras ocasiões (o princípio da intertextualidade genérica). As conexões que fazemos (o tipo de conexão e os textos e imagens a que efetivamente nos conectamos) são parcialmente individuais, pois são características da nossa sociedade e do lugar que nela ocupamos: nossa idade, nosso gênero, nossa classe econômica, nossas afiliações, nossas tradições familiares, nossas culturas e subculturas (LEMKE, 2010, p. 458).

Esses princípios gerais que caracterizam a leitura aplicam-se à maneira como os alunos procederam à leitura das fontes. Isto ficou evidente pela análise das produções escritas elaboradas com base nelas. Parte considerável das proposições incluídas nos textos não corresponde a informações explícitas extraídas das fontes, mas sim a adições que revelam o recurso frequente a processos mentais de inferência.

A habilidade de estabelecer inferências é essencial para a compreensão leitora. Mas a possibilidade dessa elaboração e a qualidade das inferências geradas está diretamente relacionada aos conhecimentos prévios disponíveis para serem acessados no momento da leitura. As respostas dos alunos a respeito da origem das ideias que incluíram em suas produções textuais indicam que, ainda que parte desses conhecimentos possa ser atribuído à família ou à escola, uma parcela mais significativa baseou-se em sua exposição aos diversos produtos culturais difundidos pelas diferentes mídias contemporâneas.

Pode-se supor, portanto, que parte das dificuldades de leitura exibida pelos alunos, em geral, não se localize nas características intrínsecas dos textos, mas antes esteja relacionada à falta de elementos que lhes permita processar as inferências necessárias para a compreensão textual. Considerando-se que, como lembra Carretero, a estratégia inferencial é uma das mais importantes no pensamento histórico, torna-se relevante para o professor de história se preocupar em criar condições para que o processo inferencial ocorra. Essa preocupação implica na valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, mas também no seu

enriquecimento. Neste sentido, o trabalho com as fontes parece ter proporcionado aos alunos que o empreenderam uma base mais sólida para certas compreensões subsequentes.

Desde o início, a atividade de leitura das fontes não teve como objetivo a habitual procura por respostas a perguntas para correção pelo professor. As questões que acompanhavam os conjuntos documentais entregues aos alunos buscavam apenas orientar ou indicar um certo caminho de leitura. Mas, os grupos que se formaram para a criação do texto que sintetizaria a compreensão do tema (a Revolução Industrial) tiveram total liberdade para selecionar quais informações incluir e como organizá-las com coerência. Por conseguinte, a interação com as fontes não possibilitou apenas um outro contexto para as atividades de leitura. Proporcionou também oportunidades para uma escrita mais reflexiva e autoral, que envolveu diferentes operações e habilidades cognitivas. Além das já mencionadas inferências, a principal operação cognitiva empregada foi a generalização, mas também foram estabelecidas relações de causalidade e comparações entre passado e presente.

No segundo momento da pesquisa, todos os alunos da turma foram submetidos aos mesmos procedimentos de exposição didática do conteúdo relativo à Revolução Industrial. Esses procedimentos, que integram nossa prática pedagógica habitual, centraram-se na exposição dialogada dos conteúdos. O material de leitura limitou-se ao texto e uma ou duas imagens do livro didático adotado e a escrita foi usada para registrar anotações feitas no quadro pelo professor, conclusões de uma discussão em grupo, respostas de exercícios de fixação do conteúdo. Em outras palavras, a escrita teve o papel de tecnologia de memória para permitir a recuperação posterior das informações. Em apenas dois momentos os alunos foram instados a exporem suas ideias: através de suas colocações ou questionamentos durante a exposição oral e durante a discussão em grupo (quando tiveram que refletir sobre possíveis mudanças sociais provocadas pela introdução das máquinas no processo produtivo). Ao final da sequência didática, cada aluno fez um texto individual sobre o que compreendeu do conteúdo estudado.

Memorizar não é o mesmo que compreender. Todavia, sem a lembrança de conhecimentos anteriores o processo inferencial, essencial à leitura e ao

pensamento histórico, por exemplo, não é possível. Nesse sentido, Solé (1998 apud Silva 2004, p. 80-81) estabelece uma distinção entre memória mecânica e memória compreensiva:

[...] quando aprendemos significativamente ocorre a memorização compreensiva pelo processo de integração da nova informação à rede de esquemas de conhecimento [...]. Essa memorização – diferente da memória mecânica – faz com que a possibilidade de utilizar o conhecimento integrado – sua funcionalidade – para a resolução de problemas práticos (entre eles cabe ressaltar o fato de continuar aprendendo) seja muito elevada.

As informações que ficaram registradas na memória dos alunos e que eles julgaram relevantes a ponto de serem incluídas nos textos variaram muito. No entanto, algumas constatações sugestivas emergiram da comparação entre as produções feitas pelos dois grupos em que a turma havia sido dividida, o Grupo A (que interagiu com as fontes antes da exposição didática) e o Grupo B (que não interagiu com as fontes).

Em primeiro lugar, a quantidade de informações que permaneceu na memória dos alunos do Grupo A parece ter sido maior. Em média, os integrantes deste grupo rememoraram nove tópicos relativos ao tema enquanto os do Grupo B, apenas seis. Além disso, dos trinta e três diferentes tópicos abordados pela turma como um todo, vinte e dois deles foram mais recorrentes entre o Grupo A.

Nos dois grupos alguns tópicos foram mais recorrentes que outros, fixaram-se, portanto, na memória de um número mais elevado de alunos. Entre o grupo A, os cinco tópicos mais lembrados (salários, poluição, desemprego, longas jornadas de trabalho e aumento da produção) relacionavam-se ao trabalho com as fontes. Porém o que nos parece mais significativo foi o destaque dado pelos alunos deste grupo às questões envolvendo a classe operária. O trabalho com as fontes havia abordado os problemas enfrentados por este grupo social, nascido com a Revolução Industrial. Mas, a origem do operariado só foi tratada durante a exposição didática. Considerando o papel desempenhado pelos conhecimentos prévios sobre a compreensão e, conseqüentemente, sobre a memória compreensiva, é possível considerar que este conhecimento prévio sobre os operários tenha sido a base para a compreensão de como se deu sua origem, e que foi mais evidenciada por este grupo do que pelo Grupo B.

Entre os cinco tópicos mais mencionados pelo Grupo B, embora com um número um pouco menor de menções, três coincidem com os mais lembrados pelo grupo. Relacionavam-se, portanto, com as fontes, a que este grupo não teve acesso. Vários fatores podem ter contribuído para isso (e que também podem ter influenciado as produções do outro grupo): as ênfases sobre determinados temas durante as aulas, uma maior identificação com problemas do presente (como no caso dos salários e da poluição). No entanto, os dois temas mais citados por este grupo chamam particular atenção. O tema mais recorrente entre este grupo foi um dado meramente factual: o ano aproximado de início da Revolução Industrial. O segundo tema mais recorrente refere-se a algum tipo de juízo de valor acerca dos comportamentos dos burgueses, quer enfatizando que se beneficiaram enquanto os trabalhadores sofriam, quer atribuindo-lhes algum sentido de ambição desmedida. É pertinente registrar aqui que nem sempre os alunos referiam-se ao grupo ambicioso e responsável pelas agruras de tantos como “a burguesia”. Esta foi uma inferência da pesquisadora. De todo modo, é intrigante que essa posição tão carregada de valores tenha se manifestado bem mais vezes entre esse grupo do que no outro. Como possível explicação, recorremos ao que alertava Carretero acerca dos conhecimentos prévios: indivíduos com menor domínio sobre um tema têm um campo mais limitado de saberes a partir dos quais estabelecerem inferências e tendem a recorrer mais a seu “conhecimento geral”, constituído por saberes implícitos, tácitos e do senso comum, para conferirem sentido a ele. Estes saberes são impregnados de valores e resistentes a mudanças.

Por tudo o que foi exposto, acreditamos que há fortes indícios de que a interação com as fontes surtiu efeito positivo no aprendizado histórico dos alunos. Acompanhada de atividades de letramento, permitiu-lhes mobilizar habilidades cognitivas mais complexas do que as normalmente empregadas em aulas nas quais assumem um papel mais passivo. O processo reflexivo verificado parece ter criado condições para futuras aprendizagens (durante a exposição didática subsequente), aumento o arsenal de conhecimentos prévios disponíveis para estabelecimento de conexões e inferências, e criando oportunidades de memorizações compreensivas.

Além de investigar os possíveis efeitos da interação com fontes para o aprendizado histórico, nosso trabalho enfatizou a relação do uso pedagógico das fontes com práticas de letramento escolar que rompam com a lógica do ler para

identificar e copiar respostas certas, práticas de letramento que se possibilitem reflexão e se aproximem mais das práticas letradas reais.

As novas práticas de leitura e escrita em ambiente digital se tornam cada vez mais presentes na sociedade, particularmente entre o público mais jovem. É importante, então, que os alunos tenham a oportunidade de se inserirem nestas práticas não apenas como leitores, mas também como escritores. Esta preocupação nos levou a considerar a necessidade de, mesmo diante da carência de recursos tecnológicos disponíveis nas escolas, considerar formas de iniciar atividades de letramento digital com os alunos. Por isso, entre nossos objetivos, incluímos avaliar os usos que os alunos fizeram das ferramentas digitais utilizadas para suas produções textuais.

O desenvolvimento das ferramentas da chamada *Web 2.0*, como os editores de *blogs*, facilitou muito a produção de textos no formato digital sem a necessidade de os usuários dominarem conhecimentos técnicos aprofundados, como linguagens de programação, por exemplo. Os textos produzidos para os ambientes *web* através destas ferramentas incorporam as características básicas dos gêneros digitais como a multimodalidade e a interatividade. No entanto, apesar disso, como lembra Marcuschi (2010, p. 22), “a Internet e todos os gêneros digitais a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita [...]”. Deste modo, como uma questão central nesta pesquisa consiste em conjugar ensino de história com a possibilidade de propiciar aos alunos a aquisição ou desenvolvimento de diferentes letramentos, nossa proposta foi de solicitar aos grupos a produção de textos digitais usando, em diferentes momentos da pesquisa, duas ferramentas *on-line* gratuitas: uma plataforma de publicação de murais eletrônicos (o *Padlet*) e um editor de *blogs* (o *Blogger*).

As duas ferramentas possibilitam a articulação, em um mesmo texto, de diferentes meios semióticos: verbal, visual e sonoro. Contudo, o *blog* acrescenta a isso o incentivo à interação com outros usuários em função da possibilidade de postagens de comentários e, conseqüentemente, de diálogo entre autor e leitor.

As condições em que foi conduzido nosso experimento, no entanto, impuseram certas limitações ao resultado final das produções dos alunos. Por um lado, a falta de recursos tecnológicos no espaço da escola fez com que os alunos

não dispusessem de muito suporte e orientação prática para explorarem todos os recursos disponibilizados pelas ferramentas. Por outro, a interatividade implícita na publicação de um *blog* não foi explorada uma vez que, como experimento controlado, as postagens tiveram como único leitor o próprio professor/pesquisador. Apesar destas limitações, os resultados foram bastante positivos tanto no incentivo a uma escrita mais livre e autoral, quanto pelo exercício de produção multimodal, especialmente no que concerne os textos produzidos para os murais.

As postagens para o *blog* basearam-se na interação com as fontes. O objetivo de produzir uma síntese a partir delas foi atingido e os alunos mobilizaram diferentes habilidades cognitivas além de agregarem informações oriundas de conhecimentos prévios e de processos de pensamento inferencial. Todavia, salvo algumas proposições que deixavam entrever certos juízos de valor acerca dos efeitos da Revolução Industrial, a proposta feita para a elaboração do texto não continha muita margem para que expressassem seus pensamentos. Isto refletiu-se não só no conteúdo do texto em si, mas também na sua forma. Além da linguagem verbal escrita, os alunos fizeram uso de imagens, obtidas através de buscas na Internet e/ou recorrendo às próprias fontes lidas. O uso das imagens, contudo, pareceu atender uma preocupação mais visual do que semiótica. Foram selecionadas porque remetiam à temporalidade retratada no texto, mas, em geral, não agregavam sentidos a ele. Até sua função ilustrativa é esvaziada quando não mantem uma relação clara com o exposto verbalmente.

A produção dos murais através da ferramenta *Padlet* foi bastante diferente. A proposta textual feita foi mais livre: pedia um posicionamento pessoal, uma opinião sobre os impactos da mecanização e da tecnologia sobre a sociedade. A expressão mais autoral do pensamento dos alunos manifestou-se igualmente no conteúdo do texto escrito e no uso dos recursos multimodais disponíveis. O procedimento de edição do *blog* assemelha-se a um editor de texto convencional, mas com um número mais limitado de opções de formatação. A interface do *Padlet* é mais simples, tem menos funcionalidades, mas, ao mesmo tempo, é mais amigável e adaptável. Escolhido o pano de fundo para o mural, com um simples duplo-clique abre-se uma janela onde é possível escrever, inserir imagens, vídeos, *links*. Seu tamanho e posição na tela também podem ser definidos pelo usuário. Com isso, a

escolha dos elementos visuais que compuseram os murais foi mais significativa, assumindo um papel intencional de contribuir para o sentido expresso pelo texto.

Deste modo, consideramos o experimento bem-sucedido em seu objetivo de iniciar um letramento digital, possibilitando aos alunos escreverem um texto digital e multimodal. Esta nos parece, portanto, uma modalidade de prática de letramento que merece ser continuada e aprimorada. É muito significativo o fato de, do ponto de vista do uso dos recursos tecnológicos para produzir sentido, os resultados terem sido melhores quando o conteúdo tinha significado mais pessoal para os alunos, ou seja, quando puderam expressar mais livremente seus pensamentos e opiniões. Acreditamos que esta característica também possa ser conjugada com o trabalho com fontes à medida que este também se complexifique, tornando-se menos descritivo e informativo, e mais analítico.

No entanto, é importante lembrar que a produção de textos digitais cria novos desafios para a escola. Se, por um lado, o desenvolvimento das ferramentas digitais de produção de texto e a difusão dos novos gêneros textuais dos ambientes web exercem um grande estímulo a práticas de escrita mais autorais, por outro lado, também criam a necessidade de se explorar mais a discussão da cópia, do plágio e da referência autoral para a sala de aula. Os estudiosos do tema enfatizam que o texto eletrônico altera a relação entre autores e leitores. A liberdade para escolher os caminhos de leitura dos *hiperlinks* permite que cada leitor construa seu próprio texto, tornando-se uma espécie de coautor. Contudo, ele também tem a possibilidade de utilizar livremente textos ou fragmentos de textos, imagens, vídeos e sons da Internet e, através de mecanismos de edição, criar novos textos. Saber utilizar corretamente as ferramentas que permitem este tipo de escrita “remixada” e compreender as questões éticas envolvidas faz parte também do aprendizado dos novos letramentos digitais.

O objetivo geral de nossa pesquisa foi avaliar os possíveis efeitos da interação com as fontes sobre a aquisição de conhecimento histórico através da análise das diferentes produções textuais elaboradas ao longo do experimento. No contexto escolar, quanto menos mecânicos e repetitivos forem os usos da escrita nas práticas de letramento disciplinares, mais expressivos dos processos internos de pensamento dos alunos essas estratégias serão. Embora a pesquisa aqui relatada corresponda a uma amostragem muito pequena de estudantes, os resultados

oferecem um forte indicativo de que o trabalho concreto com as fontes históricas, além de evitar a apresentação dos conteúdos históricos definidos pelos currículos oficiais de modo fixo, estático e acabado, pode contribuir para desenvolver habilidades cognitivas diversas (identificação, caracterização, generalização, inferência, comparação, análise, síntese etc.) Ademais, pode auxiliar no próprio letramento dos alunos, entendido aqui em seu sentido linguístico, uma vez que requer a mobilização de habilidades de leitura de uma infinidade de gêneros textuais (dada a própria natureza e multimodalidade das fontes históricas) e a apresentação de conclusões em produções textuais na forma de gêneros e modos igualmente variados, possibilitando assim, multiletramentos. Considerando a relação entre conhecimentos prévios e compreensão leitora, bem como para a aquisição de novos conhecimentos, pode contribuir também para enriquecer o arsenal de conhecimentos prévios que estarão disponíveis para serem mobilizados no decorrer das demais atividades pedagógicas implementadas. É importante, portanto, destacar que, se os conhecimentos prévios desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem e que muitos deles são obtidos fora do contexto escolar, compondo a “bagagem” que os alunos já trazem consigo, a ação pedagógica empreendida pela escola também tem potencial para ampliar essa “bagagem”, pavimentando o arcabouço sobre o qual serão construídas futuras aprendizagens.

Em sua acepção original, o conceito de letramento refere-se a habilidades de leitura e escrita que permitem ao sujeito participar de forma ativa e crítica de variadas práticas sociais que envolvem a leitura/escrita em nossa sociedade. Embora não possa ser tomado como sinônimo de alfabetização, os dois fenômenos são interdependentes e complementares. Explica Magda Soares:

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p.14).

Parafraseando Magda Soares, talvez possamos afirmar que o aprendizado histórico pode se dar no contexto de e por meio de práticas que remetem ao ofício do historiador, isto é, através de atividades de letramento histórico, e este, por sua vez, pode se desenvolver no contexto de e por meio do trabalho de observação, leitura, comparação, análise de variadas fontes históricas.

REFERÊNCIAS

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio**. 2008. 239f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. 18ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Curitiba, n. Especial, p. 93-112, 2006. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/5545/4059>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, M. D. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 219-229.

BELLO, S. E. L. Prefácio à nona edição. In: NEVES, Iara Conceição Bittencourt et al. (Org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 9ª. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. (Org.). **O saber histórico escolar**. 9ª. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 69-90.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURKE, P. Abertura: a Nova História, seu passado e seu futuro. In: _____. (Org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 7-38.

CAIMI, Flávia Eloísa. A aprendizagem da História na educação básica: um longo caminho desde os métodos verbalistas até a investigação histórica. **Revista Eletrônica Documento/Monumento**, v. 6, p. 142-152, 2012.

CAIMI, Flávia Eloísa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008.

CAIMI, Flávia Eloísa. Geração Homo zappiens na escola. In: MAGALHÃES, Marcelo et al. (Org.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 165-183

CAIMI, Flávia Eloísa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042006000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 fev. 2015.

CARR, Edward H. **Que é história?** 3ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CARRETERO, Mario. **Construir e ensinar: as Ciências Sociais e a História**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. [S.l.]: [s.n.], *on-line*.

CHARTIER, Roger. Do código ao monitor: a trajetória do escrito. **Estud. av.**, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 185-199, ago. 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n21/12.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

COSCARELLI, Carla. Entre textos e hipertextos. In: _____. (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 65-84.

COSCARELLI, Carla. Leitura numa sociedade informatizada. In: _____. (Org.). **A informática na escola**. Belo Horizonte: FALE/UFMG ebook, 2002a, p. 33-43. Disponível em: <<http://150.164.100.248/vivavoz/data1/arquivos/informatica-site.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

COSCARELLI, Carla. **Reflexões sobre as inferências**. Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, 2002b.

COSCARELLI, Carla. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/06.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

DEMO, Pedro. Aprendizagens e novas tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 53-75, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/famat/viali/doutorado/ptic/textos/80-388-1-PB.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

DIONISIO, Ângela P. **Multimodalidades e leituras: fundamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

HARTOG, François. Ordens do tempo, regimes de historicidade. In: _____. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 17-41.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: UNICAMP: Cefiel & MEC: Secretaria de Ensino Fundamental, 2005. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2015.

KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 279-295, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 ago. 2014.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: algumas reflexões sobre a apropriação do saber. In: NIKITIUK, S. (Org.). **Repensando o ensino de história**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 29-50.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Unicamp, 1990. p. 535-549.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. Especial, p. 131-150, 2006. Disponível em:

<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/5543/4057>>. Acesso em: 15 abril 2015.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 jun. 2016.

LIMA, Maria. A expressão linguística dos saberes: aspectos da relação entre aprendizagem da língua escrita e o desenvolvimento da consciência histórica. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009a.

LIMA, Maria. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, Marcelo et al. (Org.). **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2014. p. 53-76.

LIMA, Maria. Ensinar a escrever no âmbito do livro didático de história. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luiz; MAGALHÃES, Marcelo (Org.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009b. p. 227-242.

MAGALHÃES, Marcelo. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, M.; SOIHET, R.; (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009. p. 168-184.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2010. p. 15-80.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: _____; DIONISIO, A. (Org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 31-56.

MAUAD, Ana Maria. Ver e conhecer: o uso de imagens na produção do saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 247-262.

MELO, Maria do Céu. **O conhecimento tácito histórico dos alunos**. ANPUH - XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina: [s.n.]. 2005.

MIRANDA, Sônia. R. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, dez. 2013. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/92>>. Acesso em: 15 jun 2016.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan.-abr. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 08 ago. 2014.

MOREIRA, Marco Antonio. **Linguagem e aprendizagem significativa**. II Encontro Internacional: Linguagem, Cultura e Cognição. Mesa redonda Linguagem e Cognição na Sala de Aula de Ciências. Belo Horizonte: [s.n.]. 16-18/jul/2003.

PEREIRA, Nilton M.; SEFFNER, Fernando. Não é monumento: documentos históricos podem levar a equívocos em sala de aula quando encarados como prova dos fatos. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/nao-e-monumento>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

PEREIRA, Nilton M.; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961/4750>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

RAMAL, Andrea C. Ler e escrever na cultura digital. **Revista Pátio**, Porto Alegre, v. ano 4, n. 14, p. 21-24, ago.-out. 2000. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/literatura/0003.html>>. Acesso em: 10 set. 2015.

ROCHA, H. A escrita como condição para o ensino e aprendizagem de história. **Rev. Bras. Hist**, v. 30, n. 60, p. 121-142, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a07v3060.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2014

ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de história. In: MAGALHAES, M., et al.(Org.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV, 2014. p. 33-52.

ROCHA, Helenice. Aula de história: que bagagem levar? In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009a. p. 81-103.

ROCHA, Helenice. Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de história. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. O. (Org.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015. p. 97-119.

ROCHA, Helenice. Livros didáticos de história: a diversidade de leitores e de usos. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Org.). **A História na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009b.

ROCHA, Helenice. **O que é a escrita da história na escola? Uma abordagem discursiva da escrita histórica escolar**. ANPUH - XXV Simpósio Nacional de História. [S.l.]: [s.n.]. 2009c.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo.; GONTIJO, Rebeca. A aula como texto: historiografia e ensino de história. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009. p. 13-31.

ROJO, Roxane. Cenários futuros para as escola. In: **Cadernos Educação no Século XXI - Multiletramentos (v.3)**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013a. p. 19-22.

ROJO, Roxane. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013b.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: _____; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011a. p. 41-49.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011b. p. 23-40.

RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011c. p. 93-108.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, Julho-Dezembro 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/16989/pdf>>. Acesso em: 23 Março 2015.

SALIBA, E. T. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo de imagens. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 9ª. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 117-127.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora.; CAINELLI, Marlene. Fontes históricas e o ensino da História. In: _____; _____. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004. p. 89-110.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: NEVES, Iara. et al. (Org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 9ª. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p. 111-126.

SILVA, Kalina V.; SILVA, Maciel. H. **Dicionário de conceitos históricos**. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Vitória R. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História. **História**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 69-83, 2004.

SILVA, Marco Antônio. Letramento no ensino de História. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 111-130, 2º sem. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/viewFile/P.2237-8871.2011v12n17p111/4132>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagens no magistério. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, Dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 Dez. 2014

APÊNDICE A – Respostas dos alunos aos questionários sobre usos da tecnologia

Os dezessete alunos que realizaram as tarefas de produção de textos digitais e interação com fontes, responderam a um questionário que investigava os usos que faziam de recursos tecnológicos associados aos computadores e à Internet. Apresentamos abaixo suas respostas.

Questão 1 – Com que frequência você utiliza as ferramentas tecnológicas abaixo?

a) Computador de mesa

Nunca utilizo	3	17.6%
Poucas vezes utilizo	8	47.1%
Com frequência utilizo	1	5.9%
Sempre utilizo	5	29.4%

b) Computador portátil (notebook)

Nunca utilizo	6	35.3%
Poucas vezes utilizo	7	41.2%
Com frequência utilizo	1	5.9%
Sempre utilizo	3	17.6%

c) Tablet

Nunca utilizo	11	64.7%
Poucas vezes utilizo	5	29.4%
Com frequência utilizo	1	5.9%
Sempre utilizo	0	0%

d) Celular

Nunca utilizo	0	0%
Poucas vezes utilizo	1	5.9%
Com frequência utilizo	1	5.9%
Sempre utilizo	15	88.2%

e) Internet

Nunca utilizo	0	0%
Poucas vezes utilizo	0	0%
Com frequência utilizo	0	0%
Sempre utilizo	17	100%

Questão 2 – Que ferramenta você está utilizando para responder este questionário?

Computador de mesa	7	41.2%
Computador portátil (notebook)	1	5.9%
Tablet	0	0%
Celular	9	52.9%

Questão 3 – Com que frequência você utiliza a Internet para estudar ou fazer trabalhos escolares?

Nunca.	0	0%
Raramente.	1	5.9%
Às vezes.	3	17.6%
Com frequência.	9	52.9%
Sempre.	4	23.5%

Questão 4 – Qual é sua principal forma de acessar a Internet?

Acesso em casa.	16	94.1%
Acesso na casa de parentes ou amigos.	0	0%
Acesso em locais que têm wifi liberado.	0	0%
Acesso em uma lan house.	0	0%
Acesso pelo celular.	4	23.5%

Questão 5 – Com que frequência você usa a Internet para fazer as atividades abaixo?

a) Pesquisar temas de interesse pessoal

Nunca	0	0%
Raramente	0	0%
Às vezes	1	5.9%
Com frequência	4	23.5%
Sempre	12	70.6%

b) Pesquisar conteúdos escolares

Nunca	0	0%
Raramente	0	0%
Às vezes	6	35.3%
Com frequência	9	52.9%
Sempre	2	11.8%

c) Participar de redes sociais (Facebook, por exemplo)

Nunca	0	0%
Raramente	3	17.6%
Às vezes	2	11.8%
Com frequência	3	17.6%
Sempre	9	52.9%

d) Consultar páginas de notícias

Nunca	3	17.6%
Raramente	5	29.4%
Às vezes	7	41.2%
Com frequência	0	0%
Sempre	2	11.8%

e) Assistir filmes ou vídeos de interesse pessoal

Nunca	1	5.9%
Raramente	0	0%
Às vezes	5	29.4%
Com frequência	2	11.8%
Sempre	9	52.9%

f) Assistir filmes ou vídeos sobre conteúdos escolares

Nunca	2	11.8%
Raramente	5	29.4%
Às vezes	8	47.1%
Com frequência	2	11.8%
Sempre	0	0%

g) Fazer comentários em sites ou blogs

Nunca	10	58.8%
Raramente	4	23.5%
Às vezes	1	5.9%
Com frequência	1	5.9%
Sempre	1	5.9%

h) Produzir vídeos, animações, textos etc. e compartilhar na rede

Nunca	11	64.7%
Raramente	5	29.4%
Às vezes	1	5.9%
Com frequência	0	0%
Sempre	0	0%

i) Participar de jogos on-line

Nunca	7	41.2%
Raramente	2	11.8%
Às vezes	3	17.6%
Com frequência	2	11.8%
Sempre	3	17.6%

Questão 6 – Para quais disciplinas escolares você mais consulta material na Internet

Língua Portuguesa	10	58.8%
Matemática	5	29.4%
História	14	82.4%
Geografia	2	11.8%
Ciências	7	41.2%
Língua Estrangeira	8	47.1%
Educação Artística	0	0%
Educação Física	0	0%

Questão 7 – Quando você utiliza a Internet para estudar ou aprender sobre um conteúdo escolar, que recursos você acha mais úteis?

Textos informativos.	12	70.6%
Resumos.	7	41.2%
Filmes ou vídeos.	9	52.9%
Documentários.	0	0%
Vídeo-aulas.	10	58.8%
Animações.	0	0%
Imagens ou fotografias.	5	29.4%
Mapas, gráficos ou tabelas.	2	11.8%

Questão 8 – Quando você usa a Internet para fazer um trabalho escolar, que recursos você mais utiliza?

Textos da Wikipédia.	6	35.3%
Textos de sites educativos.	13	76.5%
Textos de sites ou blogs listados no Google ou outra ferramenta de busca.	7	41.2%
Imagens (fotografias, desenhos, gravuras, charges etc.)	10	58.8%
Mapas, gráficos ou tabelas.	4	23.5%
Vídeos ou animações.	3	17.6%

APÊNDICE B - Respostas dos alunos ao questionário sobre aprendizado histórico

Como você avalia a importância das estratégias abaixo para o aprendizado escolar de História? Assinale (1) para as atividades que não o ajudam em nada, (2) para as atividades que ajudam pouco, (3) para as atividades que ajudam e (4) para as atividades que ajudam muito.

a) Leitura e discussão de textos didáticos

Não ajuda.: 1	0	0%
2	1	5.9%
3	4	23.5%
Ajuda muito.: 4	12	70.6%

b) Leitura de textos *on-line*

Não ajuda.: 1	0	0%
2	6	35.3%
3	7	41.2%
Ajuda muito.: 4	4	23.5%

c) Análise de imagens (pinturas, gravuras, fotografias, charge etc.)

Não ajuda.: 1	0	0%
2	1	5.9%
3	8	47.1%
Ajuda muito.: 4	8	47.1%

d) Análise de gráficos e tabelas

Não ajuda.: 1	0	0%
2	2	11.8%
3	10	58.8%
Ajuda muito.: 4	5	29.4%

e) Leitura e discussão de documentos e fontes históricas

Não ajuda. : 1	0	0%
2	0	0%
3	5	29.4%
Ajuda muito.: 4	12	70.6%

f) Análise de mapas

Não ajuda.:	1	1	5.9%
	2	4	23.5%
	3	7	41.2%
Ajuda muito.:	4	5	29.4%

g) Exibição de filmes

Não ajuda.:	1	0	0%
	2	4	23.5%
	3	9	52.9%
Ajuda muito.:	4	4	23.5%

h) Exibição de documentários

Não ajuda.:	1	0	0%
	2	4	23.5%
	3	9	52.9%
Ajuda muito.:	4	4	23.5%

i) Exibição de vídeos produzidos e compartilhados na Internet (ex. vídeos do YouTube)

Não ajuda.:	1	0	0%
	2	6	35.3%
	3	6	35.3%
Ajuda muito.:	4	5	29.4%

j) Anotação de resumos ou esquemas no caderno

Não ajuda.:	1	0	0%
	2	1	5.9%
	3	6	35.3%
Ajuda muito.:	4	10	58.8%

k) Elaboração de esquemas ou resumos

Não ajuda.: 1	0	0%
2	1	5.9%
3	6	35.3%
Ajuda muito.: 4	10	58.8%

l) Realização de exercícios escritos

Não ajuda.: 1	0	0%
2	1	5.9%
3	3	17.6%
Ajuda muito.: 4	13	76.5%

m) Memorização de questionários

Não ajuda.: 1	4	23.5%
2	4	23.5%
3	4	23.5%
Ajuda muito.: 4	5	29.4%

n) Realização de pesquisas em livros, revistas e jornais impressos

Não ajuda.: 1	0	0%
2	8	47.1%
3	5	29.4%
Ajuda muito.: 4	4	23.5%

o) Realização de pesquisas na Internet

Não ajuda.: 1	0	0%
2	5	29.4%
3	7	41.2%
Ajuda muito.: 4	5	29.4%

p) Explicação oral do conteúdo pelo professor

1	0	0%
2	2	11.8%
3	2	11.8%
4	13	76.5%

q) Produção de apresentações de computador, vídeos ou páginas da Internet

Não ajuda.:	1	0	0%
	2	3	17.6%
	3	6	35.3%
Ajuda muito.:	4	8	47.1%

r) Visitas a museus, exposições ou locais de interesse histórico

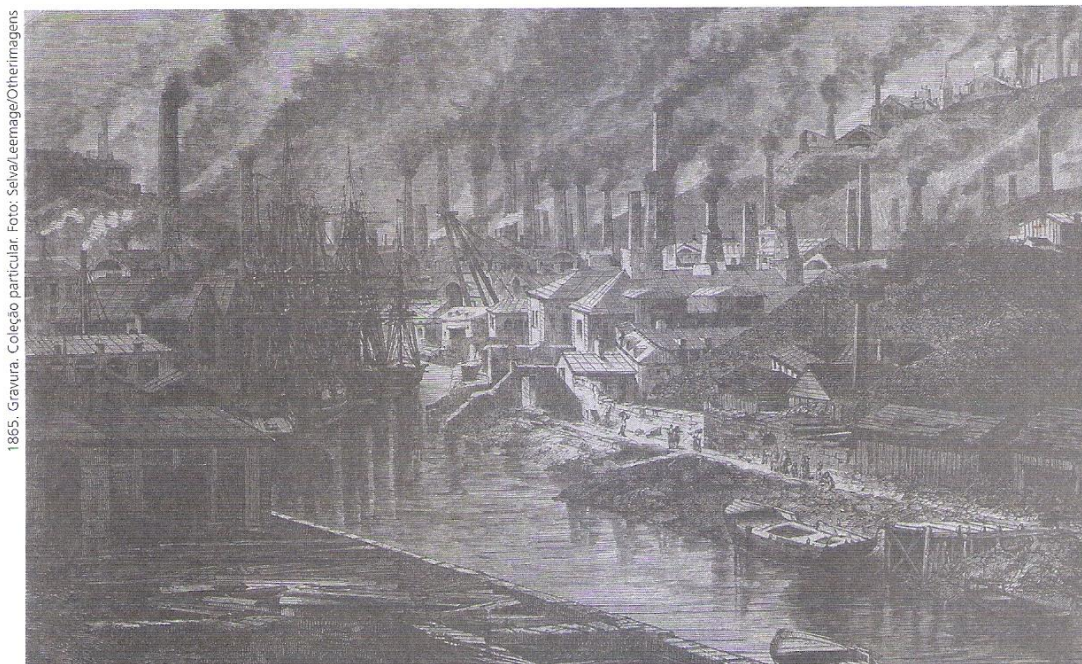
Não ajuda.:	1	1	5.9%
	2	1	5.9%
	3	3	17.6%
Ajuda muito.:	4	12	70.6%

APÊNDICE C – Primeiro bloco temático de fontes

Apresentamos abaixo as fontes fornecidas aos alunos e as questões que as acompanharam. As fontes foram selecionadas a partir de diferentes coleções didáticas¹⁰. Em todos os blocos, as questões foram adaptadas dos exercícios sugeridos pelos livros didáticos de onde foram extraídas ou elaboradas pela pesquisadora. O tema deste primeiro conjunto eram os impactos ambientais da industrialização.

Manchester foi uma das primeiras e mais importantes cidades industriais da Inglaterra nos séculos XVIII e XIX.

Fonte 1



Muitos artistas do século XIX retrataram a cidade de Manchester. A gravura abaixo foi feita em 1865.

Ao observar a representação da cidade de Manchester na segunda metade do século XIX feita pela pintura, que característica da cidade mais chama sua atenção?

¹⁰ As fontes foram reproduzidas das seguintes obras: fontes 1 e 2 - BOULOS JUNIOR, Alfredo. *História: sociedade e cidadania*, 8º ano. São Paulo: FTD, 2009; fonte 3 - ENDERS, A.; MORAES, M.; FRANCO, R. (coord.). *História em curso: da Antiguidade à Globalização*. São Paulo: Editora do Brasil; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008; fonte 4 - PELLEGRINI, M. C. *Vontade de saber história*, 8º ano. São Paulo: FTD, 2009.

Fonte 2

William Cooke Taylor (1800-1849) foi um jornalista e escritor irlandês do século XIX.

Ele escreveu sobre a história da Irlanda e sobre o sistema de fábricas na Inglaterra. Visitou várias cidades industriais no norte do país. Em 1842, depois de visitar Manchester, fez o seguinte comentário:

Lembro-me muito bem do efeito que causou em mim minha primeira visão de Manchester, quando olhei para a cidade pela primeira vez do final da linha férrea que vinha de Liverpool, e vi uma floresta de chaminés expe-lindo vapor e fumaça, formando uma cobertura escura que parecia abraçar e envolver todo o lugar... Muitos anos se passaram desde aquela manhã, mas repetidas visitas a Manchester não diminuíram os efeitos daquela pri-meira impressão.

Edgar de Decca e Cristina Meneguello.
Fábricas e homens: a Revolução Industrial e o cotidiano dos trabalhadores
São Paulo: Atual, 1999. (História geral em documentos). p. 47.

Compare a impressão que o autor do texto acima teve de Manchester com a sua impressão da cidade com base na fonte 1. As suas impressões são parecidas com as dele? Justifique sua resposta.

Fonte 3

A arte muitas vezes busca inspiração na realidade. O texto abaixo foi inspirado pela cidade de Manchester e faz parte do romance *Tempos difíceis*, do escritor inglês Charles Dickens. Dickens foi um dos mais importantes escritores ingleses do século XIX. Ele viveu na época em que as indústrias se espalhavam pela Inglaterra e ele próprio teve que trabalhar em uma fábrica por três anos quando era só um adolescente. Suas obras trazem descrições detalhadas da sociedade do seu tempo e, com frequência, abordam os principais problemas sociais da época, como a violência, a pobreza, o desemprego e as péssimas condições de vida dos operários.

“Coketown era uma cidade de tijolos vermelhos, ou melhor, de tijolos que seriam vermelhos se a fumaça e as cinzas permitissem; mas, em vista das circunstâncias, era uma cidade em rudes tons de vermelho e preto, como a face pintada de um selvagem. Cidade de máquinas e de altas chaminés de onde escapavam incansavelmente serpentes de fumaça. Tinha um canal sombrio e um riacho por onde corria uma água avermelhada por tinturas fétidas, vastos prédios cheios de janelas que vibravam e estremeciam o dia inteiro e nos quais o pistão das máquinas a vapor subia e descia como a cabeça de um elefante desesperado de melancolia. Apresentava muitas ruas largas, todas iguais, e muitas ruazinhas ainda mais iguais, cheias de pessoas também muito iguais, pois todas saíam e entravam nas mesmas horas, andando com passo igual na mesma calçada, para fazer o mesmo trabalho, e para elas cada dia era parecido com o da véspera e com o dia seguinte e para elas cada ano era a cópia do ano anterior e do seguinte.”

Charles Dickens. *Tempos difíceis*, 1854.

Que problemas de uma cidade industrial do século XIX são mencionados no texto?

Fonte 4

Nas primeiras fábricas, imensas caldeiras cheias de água eram aquecidas pela queima do carvão. Era a força do vapor que movia as máquinas. O texto abaixo trata dos efeitos dessa tecnologia

A arrancada industrial teve início na Inglaterra por volta de [1780]. Deu origem às fábricas, primeiras unidades produtivas, inicialmente voltadas para a produção de tecidos de algodão e de lã. Cem anos depois, navios a vapor levavam essas manufaturas inglesas a todo o planeta, enquanto as fábricas da Alemanha, da França e dos Estados Unidos entravam na corrida pelos mercados mundiais. A partir da década de 1850, com a chegada do petróleo e da eletricidade, o mundo moderno começa a se configurar.

A outra face do crescimento industrial foi a degradação do meio ambiente, também em grande escala. Os resíduos do carvão, que movia as máquinas a vapor, dos metais e de outras substâncias eram simplesmente descartados na água, no ar e no solo, sem considerar os possíveis resultados de tais práticas. Hoje sentimos na pele os efeitos dessa inconsequência, com os altos níveis de poluição associados ao carvão, ao petróleo e à eletricidade.

Como o texto acima explica os problemas ambientais mencionados nas fontes 1, 2 e 3?

APÊNDICE D - Segundo bloco temático de fontes

Apresentamos abaixo as fontes fornecidas aos alunos e as questões que as acompanharam. Elas foram selecionadas a partir de diferentes coleções didáticas¹¹. O tema deste segundo conjunto eram os impactos da industrialização sobre a produção.

As duas ilustrações abaixo representam formas diferentes de organização do trabalho para a produção de tecidos.

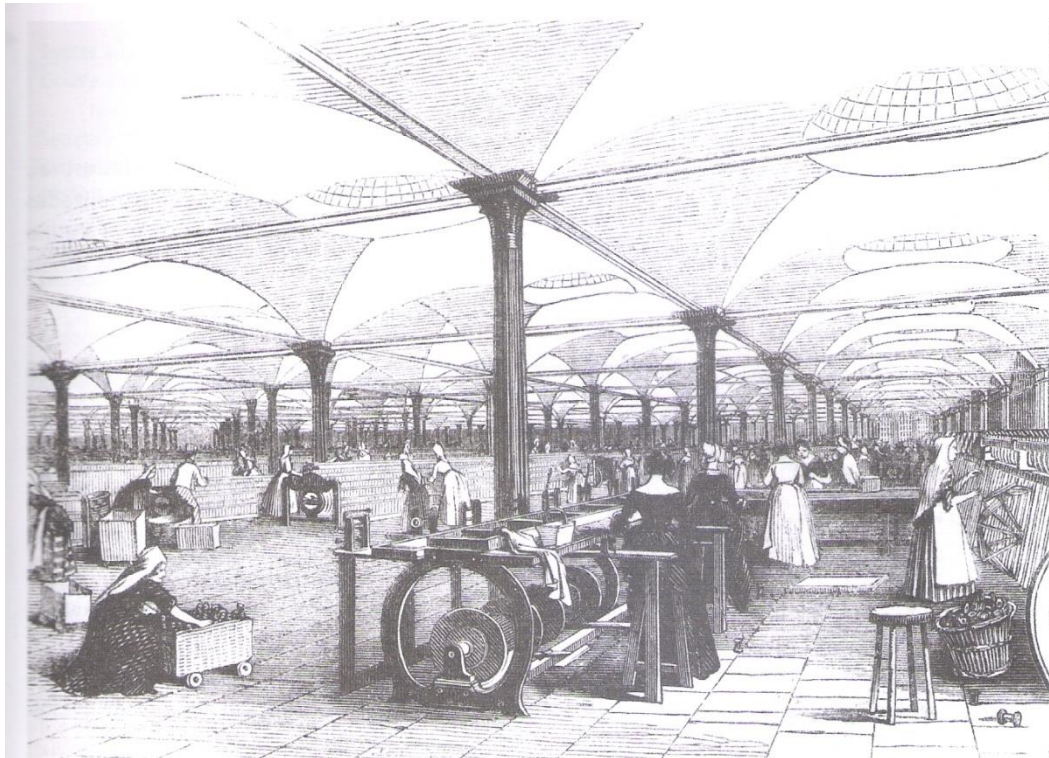
Fonte 1



■ Uso da roca para fiação, em gravura da década de 1830, atribuída ao alemão Johann Michael Voltz.

¹¹ As fontes foram reproduzidas das seguintes obras: fonte 1 - FIGUEIRA, D. *Para entender história*, 8º ano. São Paulo: Saraiva, 2009; fonte 2 – CARDOSO, O. *Tudo é história*, 8º ano. São Paulo: Ática, 2009; fontes 3 e 4 - RODRIGUE, J. E. *História em documento: imagem e texto*. São Paulo: FTD, 2001.

Fonte 2

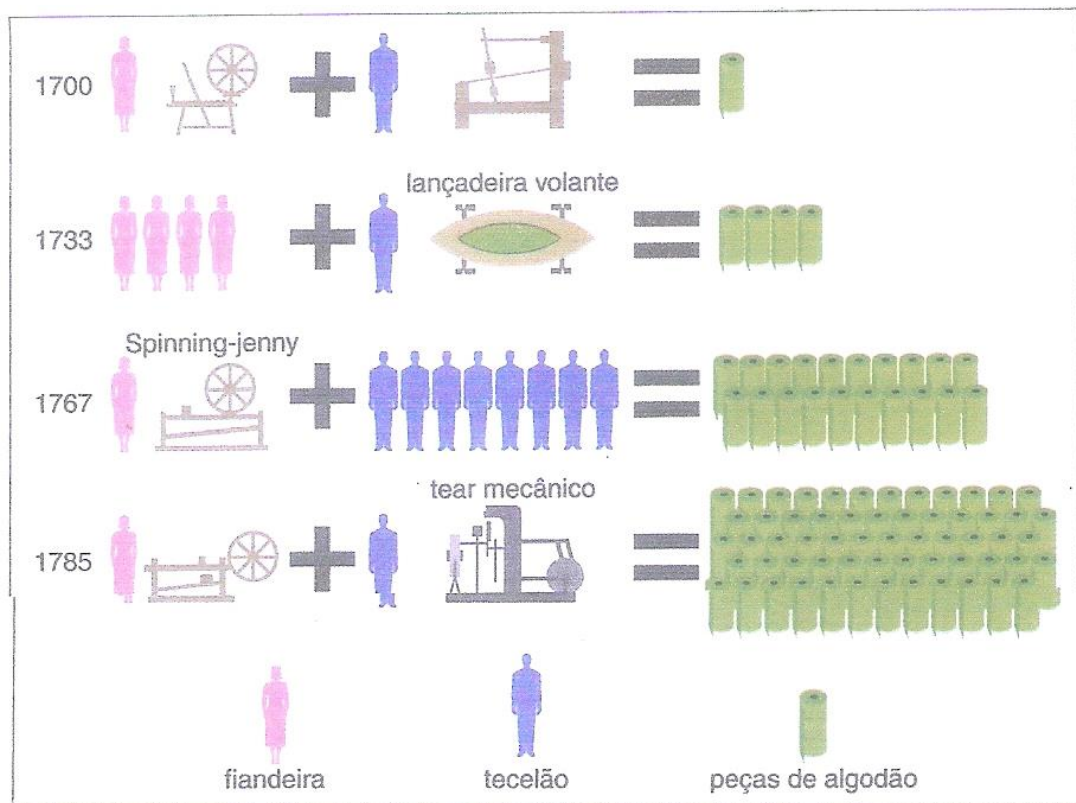


Esta ilustração de 1860 representa o interior de uma tecelagem de linho na cidade de Leeds, Inglaterra, com mulheres operando máquinas de fiar a vapor.

- Compare o lugar onde os tecidos são produzidos. Que lugar parece ser esse, em cada uma das imagens: uma casa, uma oficina ou uma fábrica? Por quê?
- Compare as pessoas que produzem os tecidos. Quem parecem ser as pessoas que fazem o trabalho, em cada uma das imagens: parentes, amigos, funcionários de uma empresa? Por quê?
- Em que cena a produção deve ser maior? Por quê?

Fonte 3

Ao longo do século XVIII, vários inventos facilitaram o trabalho, principalmente na produção de tecidos. A “spinning jenny” (1764), por exemplo, era uma roda de fiar que permitia fazer vários fios ao mesmo tempo. E o tear mecânico (1785) permitiu substituir a força humana por outras fontes de energia. Isso provocou impactos na produção, como mostra o esquema abaixo.



Fonte: *Historia del Mundo Contemporáneo*. Barcelona: Vicens Vives, 2006.

- Que impacto os novos inventos tiveram sobre a produção de tecidos?
- Que impacto os novos inventos tiveram sobre o número de trabalhadores necessários para a produção?

Fonte 4

Adam Smith (1723-1790) foi um economista e filósofo iluminista britânico do século XVIII. Foi testemunha do surgimento e avanço das primeiras indústrias na Inglaterra. E, numa época em que os ingleses desejavam ampliar o mercado consumidor para seus produtos no mundo, ele se destacou por defender a livre concorrência entre nações, indivíduos e empresas. Em sua obra mais famosa, "A riqueza das nações", publicada pela primeira vez em 1776, ele descreve o trabalho em uma manufatura de alfinetes.

Tomemos, pois, um exemplo, tirado de uma manufatura muito pequena, mas na qual a divisão do trabalho muitas vezes tem sido notada: a fabricação de alfinetes. [...] Um operário desenrola o arame, um outro o endireita, um terceiro o corta, um quarto faz as pontas, um quinto o afia nas pontas para a colocação da cabeça do alfinete; para fazer uma cabeça de alfinete requerem-se 3 ou 4 operações diferentes [...]. Vi uma pequena manufatura desse tipo, com apenas 10 empregados [...] fabricar em torno de 12 libras de alfinetes por dia. Ora, 1 libra contém mais do que 4 mil alfinetes de tamanho médio. Por conseguinte, essas 10 pessoas conseguiam produzir entre elas mais do que 48 mil alfinetes por dia. [...] Se, porém, estivessem trabalhando independentemente um do outro [...] certamente cada um deles não teria conseguido fabricar 20 alfinetes por dia, e talvez nem mesmo 1 [...].

SMITH, Adam. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p.66. v. 1 (Os economistas).

Vocabulário

Libra = unidade de peso, equivale a aproximadamente 450 gramas.

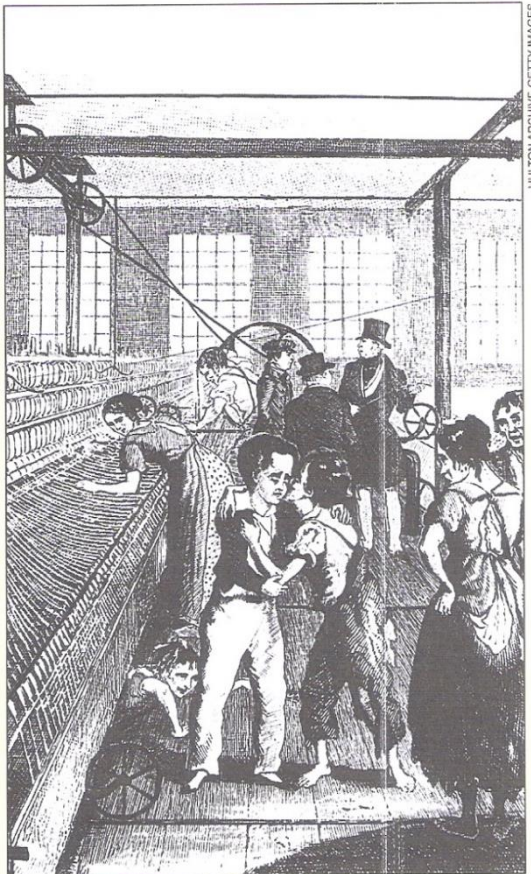
- a) O autor menciona algum novo invento ou máquina utilizado na produção de alfinetes?
- b) Quantas pessoas trabalhavam na empresa que ele visitou?
- c) Quantos alfinetes os trabalhadores conseguiam produzir por dia?
- d) Segundo ele, quantos alfinetes cada trabalhador conseguiria produzir se estivesse trabalhando sozinho?
- e) Como Adam Smith explica que o pequeno número de pessoas conseguisse produzir uma quantidade tão grande de alfinetes?

APÊNDICE E – Terceiro bloco temático de fontes

Apresentamos abaixo as fontes fornecidas aos alunos e as questões que as acompanharam. Elas foram selecionadas a partir de diferentes coleções didáticas.¹² O tema deste terceiro conjunto eram as condições de trabalho do operários.

A partir do século XVIII, as atividades ligadas à indústria passaram a reunir um número cada vez maior de trabalhadores. Alguns desses trabalhadores estão representados nas gravuras abaixo.

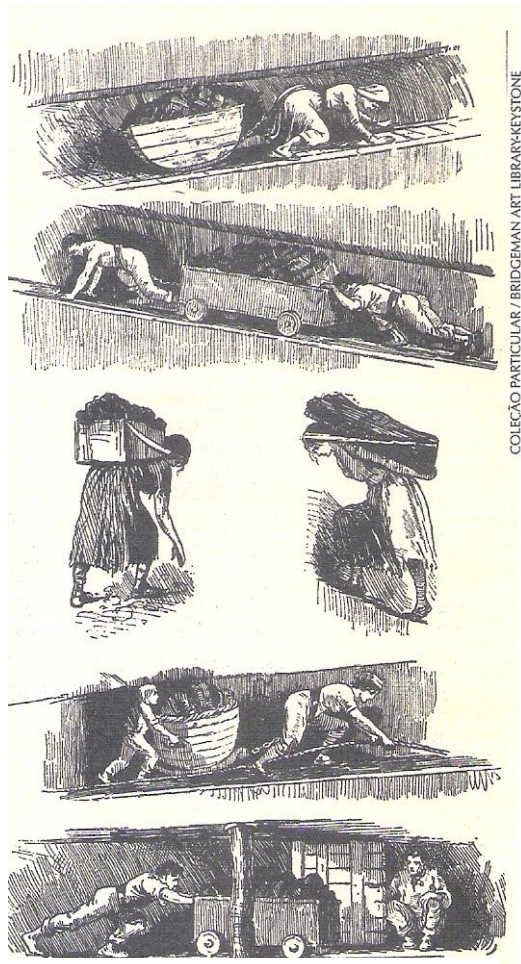
Fonte 1



Trabalho em uma fábrica de tecidos. Ilustração do romance *A vida e as aventuras de Michael Armstrong: o garoto da fábrica*, de Frances Trollope (1779-1863), escritora inglesa do século XIX, famosa por obras de crítica social, abordando temas como a escravidão e as condições de trabalho dos

¹² As fontes foram reproduzidas das seguintes obras: fontes 1, 4, 5 e 6 foram reproduzidas de MELANI, M. R. A. (ed.). *Projeto Araribá: história*. São Paulo: Moderna, 2006; fonte 3 - BRAICK, P. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 2006.

Fonte 2

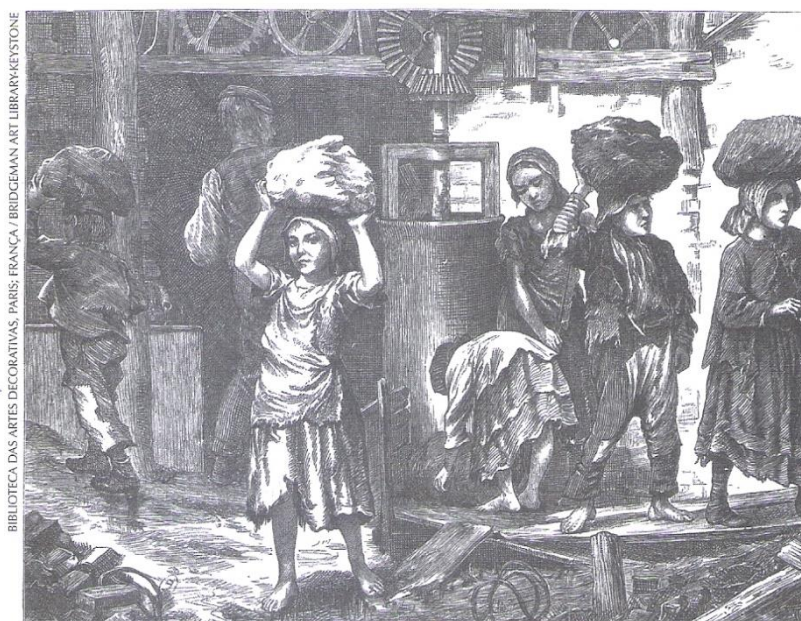


COLEÇÃO PARTICULAR / BRIDGEMAN ART LIBRARY-KEYSTONE

Gravura de 1843. Trabalho de mulheres e crianças nas minas de carvão inglesas

Fonte 3

Gravura de 1871. Trabalhadores carregando barro para uma olaria (local onde se fabricam tijolos e telhas) na Inglaterra.



BIBLIOTECA DAS ARTES DECORATIVAS, PARIS: FRANÇA / BRIDGEMAN ART LIBRARY-KEYSTONE

- 1) Que tipos de trabalhos estão representados nas imagens?
- 2) Que tipo de pessoa aparece em destaque realizando o trabalho em todas as imagens?

Nas cidades industriais dos séculos XVIII e XIX, os salários dos operários não eram sempre iguais, mesmo quando o trabalho era o mesmo, como mostra a tabela abaixo.

Fonte 4

Salários na cidade inglesa de Lancashire — 1830 (em xelins)		
Idade dos trabalhadores	Homens	Mulheres
Abaixo de 11	2	2
11-16	4	4
17-21	10	7
22-26	17	8
27-31	20	8
32-36	22	8
37-41	21	9
42-46	20	9
47-51	16	8

Xelim = Moeda divisionária inglesa equivalente à vigésima parte da libra, até a reforma monetária que se realizou em 1971, na Grã-Bretanha.

<http://www.dicio.com.br/xelim/>

Fonte: Site The National Archives Learning Curve.
Disponível em <www.spartacus.schoolnet.co.uk/IRtime.htm>.

Acesso em 13 abr. 2006.

- 1) Que trabalhadores recebiam os maiores salários?
- 2) Que trabalhadores recebiam os piores salários?
- 3) Compare a diferença salarial entre os trabalhadores adultos (maiores de 18 anos).
- 4) Com base nos dados da Fonte 4, explique por que cenas como as retratadas nas Fontes 1, 2 e 3 eram comuns nas fábricas dos séculos XVIII e XIX.

Os dois documentos abaixo são relatos de jovens operários ingleses no século XIX.

Fonte 5

Lembranças de John Birley

“Nosso turno era das cinco da manhã até nove ou dez da noite; e, no sábado, até às onze e, freqüentemente, até às doze horas da noite. E ainda nos faziam vir no domingo para limpar a maquinaria. Não havia tempo para o café-da-manhã, não se podia sentar durante o jantar e não nos davam nenhum tempo para tomar chá. Nós chegávamos à fábrica às cinco horas da manhã e trabalhávamos até aproximadamente às oito ou nove horas, quando nos traziam o nosso café-da-manhã, que consistia em mingau de aveia com bolo e cebolas para dar mais sabor à comida. O jantar consistia em bolo de aveia e leite [...] Nós bebíamos o leite e com o bolo em nossa mão voltávamos a trabalhar, sem sentar.”

Depoimento de John Birley ao jornal *The Ashton Chronicle*, 19 de maio de 1849.

Fonte 6

Lembranças de Jonathan Downe

“Quando eu tinha sete anos fui trabalhar na fábrica do Sr. Marshalls na cidade de Shrewsbury. Se uma criança estava sonolenta, o inspetor tocava no ombro da criança e dizia, ‘Venha aqui’. Em um canto do quarto havia uma cisterna cheia de água. Ele levantava o menino pelas pernas e o imergia na cisterna. Depois do banho, ele mandava a criança de volta para o trabalho.”

Depoimento de Jonathan Downe ao Comitê Parlamentar sobre o Trabalho Infantil, 6 de junho de 1832.

- 1) A que horas John Birley começava a trabalhar?
- 2) Quantas horas por dia John Birley trabalhava?
- 3) Como eram as pausas para as refeições?
- 4) Com que idade Jonathan Downe começou a trabalhar?
- 5) Segundo o relato de Jonathan Dowle, o que acontecia quando uma criança estava cansada demais para trabalhar?

ANEXO A – Lista completa dos murais eletrônicos produzidos pelos alunos

Os murais foram elaborados a partir da questão: “Que impactos você acha que as máquinas e o avanço tecnológico tiveram/têm sobre a sociedade? ”

Clayre - <http://pt-br.padlet.com/wall/u9jdib6k1gz4>

Beatriz - <http://pt-br.padlet.com/wall/25srgvqkfmln>

João - http://pt-br.padlet.com/joao_nazariopot/jpuca66sc6o

Vitor - <http://pt-br.padlet.com/vitornietto2015/2gh0dzb0c459>

Luana - http://pt-br.padlet.com/Luana_Soroa/oimpactodatecnologianomundo

Renato - <http://pt-br.padlet.com/renatopicozzi/dw5sh8i9dnzm>

Rayane- http://pt-br.padlet.com/rayane_raysouz1/s2rnugdfp8ta

Daniele - http://pt-br.padlet.com/danizinhathat_lind/tecnologia

Victor - <http://pt-br.padlet.com/victorsmarinho/3cfuvop3fs6r>

Davi - <http://pt-br.padlet.com/davisouzatxr13/fy2xvqrsq0zc>

Julia B.- <http://pt-br.padlet.com/juliamari2001/juliabraz>

Gerson - http://pt-br.padlet.com/ShadowG/1801_Gerson_FMF_1

Jencley - <http://pt-br.padlet.com/jencleyborges/ivswxqizn8si>

Isabela - http://pt-br.padlet.com/bellaisa_/90dpfexgmyrk

Iris - <http://pt-br.padlet.com/irislemos93/2ztpd3l4aim2>

Julia O. - <http://pt-br.padlet.com/juliaperess01/fei9mj6g22iu>

Mariana - http://pt-br.padlet.com/mari_batalha/1801

ANEXO B – Amostra dos textos produzidos pelos alunos do Grupo A após a exposição didática

Exemplo 1

A Revolução Industrial

A revolução industrial foi uma mudança radical na sociedade económica. Com a criação das fábricas a vida do artesão foi abrandando, até não dar mais sustento ao artesão, pois não tinha como competir, o artesão demorava muito tempo fazendo o produto, e vendendo caro, enquanto as fábricas produziam mais rápida e em grandes quantidades.

Com o desemprego dos artesãos, as fábricas contratavam aqueles que eram artesãos para serem operários. Assim só foram lucrando, pois pagavam uma miséria, enquanto a produção era alta. Os luxuriosos ficaram ricos cada vez mais e os operários pobres. Os operários tinham péssima moradia, poucas horas de descanso e muitas horas de trabalho, salário muito baixo. A miséria das famílias de trabalhadores de fábrica era tanta que até eles mesmos trabalhavam, para ganhar miséria trocada a mais.

Com o tempo os operários começaram a se revoltar, as cidades industriais eram muito poluídas. As fábricas estavam prejudicando muito o meio ambiente, era o início de uma sociedade industrial suja. Isso afetou muito as moradores das cidades industriais, que por conta da poluição ficaram doentes. Era o início de uma revolução que mudou e continua mudando cada vez mais o mundo.

© ABRIL COMUNICAÇÕES S.A.

Exemplo 2

Revolução Industrial

A revolução industrial não foi só a criação das indústrias e das máquinas, esse acontecimento gerou uma grande mudança socio-econômica.

Um dos grupos sociais mais afetados foi o dos artesãos. Com o uso das máquinas, o produto manufaturado feito pela arteção passou a perder espaço no comércio da época, pois esse mesmo produto, produzido pela indústria, era feito em maior quantidade e em menos tempo.

O artesão então se juntou a uma grande massa de pessoas em busca de emprego nas indústrias. e, nessa grande massa, estavam também os camponeses que trabalhavam nos feudos.

Os senhores feudais decidiram comercializar com os burgueses da cidade um produto que teria um retorno financeiro maior: a lã. Para a criação de ovelhas não precisava ter o número de homens que eram usados para produzir alimentos e, com isso, muitos camponeses foram para as cidades atrás de trabalho e viraram operários.

A vida de um operário era muito difícil. Como a procura por emprego era grande, o salário de um operário era baixíssimo e, por ganharem pela hora, a carga horária era pesada e cansativa.

Nas indústrias não era preciso um operário especializado e crianças e mulheres também trabalhavam nas fábricas.

Exemplo 3

Revolução Industrial

A Revolução Industrial foi uma mudança abrupta que ocorreu em todo mundo, modificando a sociedade, a economia e a vida das pessoas em geral.

Se iniciou na Inglaterra no século XVIII com pequenas mudanças na forma de produção que, aos poucos se tornaram significativas para as pessoas.

Com ela, os artesãos e os servos viraram operários, trabalhando muitas horas por dia e recebendo um pequeno salário devido ao desemprego.

Além do início do desemprego, as cidades se tornaram mais poluídas, afetando a saúde da sociedade, o que nem aconteceu até hoje.

O planeta se tornou num todo capitalista com essa grande mudança, o que contribui cada vez mais para a destruição da natureza.

ANEXO C - Amostra dos textos produzidos pelos alunos do Grupo B após a exposição didática

Exemplo 1

Revolução Industrial

Na segunda metade do século XVIII, por volta de 1760, se iniciou uma mudança revolucionária na Inglaterra. Cada vez mais indústrias foram ocupando o espaço do artesanato e manufatura e essas práticas foram se tornando obsoletas. Ocorreu de ter muitos desempregados, pois máquinas começaram a fazer os trabalhos manuais também. Essa mudança, além de causar grande impacto em várias áreas na vida de todos e ter afetado o mundo inteiro, também criou como consequência outra camada social. Os operários que antes eram artesãos e camponeses, não tiveram muitos benefícios com essa revolução. Como toda revolução tem um efeito de formas diferentes na vida de cada sociedade, as rendas foram alteradas. Burgueses tiveram benefícios como aumento de renda e operários tiveram uma baixa na renda. Apesar de tudo, a revolução industrial teve muitos bons e ruins, e realmente revolucionou a vida de todos do mundo.

Exemplo 2

A revolução industrial

A revolução industrial teve início no século XVIII e foi um marco na história do mundo. Ela tem seus lados positivos, porém os negativos mostram o quanto a deambição nas pessoas.

A revolução trouxe consigo uma grande taxa de desemprego e, para os operários das fábricas uma miséria de salários, e com isso, as pessoas passaram por muitas dificuldades. Muitos eram pobres e não tinham dinheiro suficiente para comprar comida, sustentar a si e sua família, comprar as coisas necessárias para que possam sobreviver.

Sinceramente, na minha opinião, eu acho que a ideia da revolução industrial foi um conjunto de mudanças que mudariam o mundo para melhor, porém pela falta de integridade e honestidade dos homens, eles não sauberam diferenciar o que eles queriam com o que eles realmente precisariam.

E hoje em dia, o mundo está expelido na revolução industrial, e, infelizmente, o meio-ambiente está sofrendo com isso e está correndo o risco de sofrer por problemas no mundo.

Exemplo 3

A revolução industrial.

Teve início no séc. XVIII, com a introdução das máquinas, mudando assim, a maneira de se produzir, mas não ficou só aí, ela se estendeu até a forma das pessoas agirem, a forma de se vestirem, de pensarem e a maneira em que viviam de um modo geral.

Ela não provocou somente mudanças econômicas, foi muito mais que isso, foram mudanças bruscas, tanto na economia, na sociedade, na política, em tudo, e desde então, o homem tem sido movido a puro egoísmo, famílias foram postas na rua, porque lhes tiraram seu único "bem", e tudo isso por que era dar lucro! O mundo ficou irreconhecível.

Desastres catastróficos aconteceram por conta de alguém, que lá no passado, pensou em ter mais lucros. Será que ninguém pensou nisso? Será que ninguém pensou que haveria consequência?