

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
CURSO DE MESTRADO**

**HERBERT DE OLIVEIRA TIMÓTEO**

**CADERNO VIRTUAL: A  
POTENCIALIDADE DAS TICE  
NO ENSINO E  
APRENDIZAGEM DE  
HISTÓRIA**

**BELO HORIZONTE  
2012**

HERBERT DE OLIVEIRA TIMÓTEO

CADERNO VIRTUAL: A POTENCIALIDADE DAS TICE NO ENSINO E  
APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Lana Mara de Castro Siman

Agência Financiadora

CAPES

Belo Horizonte

2012

T585c Timóteo, Herbert de Oliveira  
Caderno virtual: a potencialidade das TICE no ensino e aprendizagem de história [manuscrito] / Herbert Timóteo de Oliveira. – 2012.  
206f. : il.

Orientadora: Dra. Lana Mara de Castro Siman  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Bibliografia: f.161-165  
Inclui apêndices e anexo.

1. História – Estudo e ensino -- Teses. 2. Professores de história – Ensino auxiliado por computador – Teses. 3. Inteligência artificial – Aplicações educacionais – Teses. I. Siman, Lana Mara de Castro. II. Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação. III. Título.

CDD: 371.334

HERBERT DE OLIVEIRA TIMÓTEO

CADERNO VIRTUAL: A POTENCIALIDADE DAS TIC E NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Lana Mara de Castro Siman

Aprovado em 31/05/2012

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Lana Mara de Castro Siman – ORIENTADORA  
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

---

Prof. Dr. Edson Nascimento Campos – COORIENTADOR  
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Míria Gomes de Oliveira  
Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação

---

Prof. Dr. José de Souza Miguel Lopes  
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação



*Dedico este trabalho aos meus filhos,  
Alberto e Ana Leticia, e à minha queridíssima  
esposa Ana Paula, pela companhia nesta jornada.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, aos meus pais, pela oportunidade de estudar e trilhar o caminho do bem;

Agradeço também:

Aos meus familiares, pelo apoio constante;

Aos colegas do grupo EMPEP: Andréia, Heliane, João, Mariano, Pedro, Rita, Silvana e Vyasa, com quem compartilhei minhas dúvidas, incertezas e alegrias;

Aos funcionários, professores, coordenadores e diretores da E. M. Professora Eleonora Pieruccetti, por acreditarem no meu trabalho e abrirem as portas da escola para minha pesquisa;

Aos alunos da turma 9F (2011) da EMPEP;

Ao professor de História Mariano Alves Diniz Filho, por ter me proporcionado a investigação de seu trabalho;

À professora Lúcia Helena J. M. Bizzotto, pelo incentivo constante aos meus estudos e pela revisão deste trabalho;

Aos professores, coordenadores e funcionários do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais;

Aos professores Miguel e Míria, pela participação na Banca e pelas aulas na UEMG e UFMG;

Em especial, aos meus orientadores neste trabalho, professora Lana e professor Edson, pelo investimento nesta pesquisa e por terem me concedido o privilégio de ser orientado por duas pessoas íntegras, sensíveis e, acima de tudo, competentes.

## RESUMO

As Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação (TICE) apresentam-se, principalmente, a partir da década de 90 do século XX, como estratégias pedagógicas que aproximam o professor do universo dos alunos, seja por meio do acesso dos alunos aos recursos de textos e imagens, e também por meio das ferramentas de comunicação, tornando mais estreitas as relações professor/aluno e aluno/aluno. A pesquisa de Mestrado apresentada nesta dissertação investigou a utilização das tecnologias de informação e comunicação no ensino de História. O objetivo geral desta investigação consistiu em dimensionar a potencialidade didático-pedagógica das tecnologias de informação e comunicação no ensino-aprendizagem da disciplina, verificando até que ponto as práticas de ensino no ambiente virtual potencializam o exercício da palavra e da contrapalavra em tensão significativa necessária para a construção dos sentidos na aprendizagem dos conteúdos históricos escolares. O arcabouço teórico utilizado na pesquisa articulou-se em torno dos seguintes eixos: Dialogismo, Ensino de História e TICE. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, no formato estudo de caso, com os alunos do 9º ano de uma escola pública da Rede Municipal de Belo Horizonte e o seu professor de História, tomando como ponto de observação as aulas em sala de aula convencional e as aulas mediadas pela tecnologia, por meio do acompanhamento do *blog Caderno Virtual*. As estratégias de investigação consistiram na anotação em caderno de campo, aplicação de questionários aos alunos, gravação de entrevistas com o professor e com dez alunos selecionados, e análise dos textos publicados no *blog* sob a forma de publicações e comentários. De nossas análises pudemos concluir que: um número significativo de alunos da turma tem acesso à internet e faz uso dos recursos possibilitados pelo computador como e-mail e redes sociais; o ambiente virtual como complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula foi reconhecido e destacado por alunos e professor, em seus depoimentos, como ambiente de memória dos conteúdos e da trajetória de discussão dos sujeitos desta pesquisa; o estudo das interações praticadas no *blog* mostrou que esse ambiente é potencialmente dialógico ao propiciar o exercício das práticas de linguagem que permitem falar, ouvir, escrever e ler, necessários ao processo de compreensão. Futuras investigações devem buscar a intensidade da aprendizagem mediada pelas TICE, tanto no acompanhamento de professores de História de escolas diferentes, públicas ou privadas, atuando em realidades distintas e objetivando o aprimoramento de suas práticas pedagógicas, assim como no acompanhamento do processo de autoria dos alunos e no exame das condições para que esse processo ocorra.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História, Dialogismo e Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação.



## ABSTRACT

The Information and Communication Technologies applied to Education (ICTE) have presented themselves, principally since the 1990s, as educational strategies that bring the teacher closer to the students' universe, whether through students' access to text and image resources, or also by means of communication tools, thereby improving teacher/student and student/student relations. The Masters research presented in this dissertation investigated the use of information and communication technologies in the teaching of History. The general objective of this investigation consisted in sizing the didactical-pedagogical optimization of information and communication in the teaching and learning of the subject, verifying to what extent teaching practices in the virtual environment optimize the use of the word and counterword at the significant tension necessary for the construction of the senses in school history content learning. The theoretical framework used in the research revolved around the following axes: Dialogism, Teaching of History and ICTE. It is a qualitative research, in the case study format, with 9th grade students from a public school in the Belo Horizonte Municipal Network and their History teacher, taking as observation point both the conventional classes and those given using technology, through monitoring by the *Caderno Virtual* (Virtual Copybook) *blog*. The investigative strategies consisted in note-taking in field logs, application of student questionnaires, recording of interviews with the teacher and ten selected students, and the analysis of texts published in the *blog* in the form of publications and commentaries. From our analysis, we were able to conclude that: a significant number of students in the class have internet access and make use of the resources offered by the computer, such as e-mail and social networks; the virtual environment, as supplement to the work done in the classroom, was recognized and highlighted by students and teacher in their testimony as the content and discussion trajectory memory environment of this research's subjects; the study of the interactions practiced in the *blog* showed that this environment is potentially dialogical in facilitating the use of the language practices that allow for talking, listening, reading and writing – necessary in the comprehension process. Future investigations should search for the intensity of learning mediated by ICTE, both in the monitoring of History teachers from different schools, public or private, working in different realities and with the aim of enhancing their educational practices, as well as monitoring the students' authorship process and examining the conditions by which this process occurs.

**KEYWORDS:** Teaching of History, Dialogism and Information and Communication Technologies applied to Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

*BLOG* – *Weblog*

*E-MAIL* – Correio Eletrônico

EMPEP – Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti

FAE / UFMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

*GIFS* – *Graphics Interchange Format*

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

LABEPEH – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História

LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais

*MSN* – *Microsoft System Network*

NTI – Novas Tecnologias de Informação

PAP – Projeto de Ação Pedagógica

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

RME / BH – Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TICE – Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação

*WWW* – *World Wide Web*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 TEORIA E TEORIA EM ATOS.....</b>	<b>20</b>
<b>1.1 Teoria.....</b>	<b>21</b>
1.1.1 Pedagogias em Movimento.....	21
1.1.2 O Dialogismo Bakhtiniano.....	27
<b>1.2 Teoria em Atos.....</b>	<b>39</b>
1.2.1 Primeiro Ato: O Estudo de Caso.....	40
1.2.2 Segundo Ato: A Pesquisa Qualitativa, a Observação Participante e a Perspectiva do Dialogismo.....	44
1.2.3 Terceiro Ato: A Coleta e Análise de Dados.....	55
<b>2 CADERNO VIRTUAL: O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIADO PELAS TICE.....</b>	<b>74</b>
<b>2.1 História e Ensino de História.....</b>	<b>74</b>
<b>2.2 As TICE em Perspectiva no Ensino da História.....</b>	<b>85</b>
2.2.1 Internet e Hipertexto.....	86
2.2.2 O <i>Blog</i> : Dimensão Interativa e Participativa.....	88
2.2.3 O <i>Blog</i> Caderno Virtual: Espaço de História e Memória.....	92
<b>3 ANÁLISE DIALÓGICA DOS MODOS DE INTERAÇÃO.....</b>	<b>117</b>
<b>3.1 A Interação na Pedagogia Tradicional.....</b>	<b>118</b>
3.1.1 Episódio de interação do Filme: <i>Entre os Muros da Escola</i> .....	119
<b>3.2 A Estrutura da Relação dos Interlocutores na Pedagogia Não- Tradicional.....</b>	<b>126</b>
3.2.1 Episódios de Interações do <i>Blog Caderno Virtual</i> .....	128
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE A – Excertos do Caderno de Campo .....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICE B – Questionário dos alunos.....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semiestruturada dos alunos.....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICE D – Roteiro da entrevista semiestruturada do professor.....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE E – Participação dos Alunos nas Publicações do <i>Blog Caderno Virtual</i>.....</b>	<b>178</b>
<b>ANEXO A – <i>Blog Caderno Virtual</i>.....</b>	<b>180</b>

## INTRODUÇÃO

Meu interesse pelo uso das tecnologias no ensino de História surgiu a partir de situações reais vividas ao longo de meu percurso profissional como professor. Com formação em História, concluída em 1990, pela Universidade Federal de Minas Gerais, atuo como professor na Rede Municipal de Belo Horizonte desde 1992. No ano de 2005, foi implantado na escola em que leciono o Laboratório de Informática, adquirido com verba de um projeto da Prefeitura de Belo Horizonte chamado PAP (Projeto de Ação Pedagógica). Diante da possibilidade de realizar atividades nesse ambiente, surgiu a necessidade de uma melhor preparação dos professores da escola para enfrentar o desafio de usar os computadores como estratégia para potencializar o ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares.

Em 2005, iniciei um curso de Especialização *lato sensu* na Universidade Federal de Lavras. O curso Informática em Educação me proporcionou, na época, um primeiro contato com o uso das tecnologias no ensino e aprendizagem. Plataformas de ensino a distância, construção de *blogs*, *Webquests* e iniciação à linguagem de programação foram alguns dos aprendizados do curso. Na mesma época, passei a integrar o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LABEPEH), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG).

No ano de 2007, a partir de uma demanda apresentada em uma reunião de trabalho do LABEPEH, foi formado um grupo de discussões, estudos e proposições sobre o ensino de História e as tecnologias, na Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti, grupo este constituído por professores de História da escola e convidados<sup>1</sup>. Esse grupo, reunindo-se mensalmente, procurou e ainda procura refletir sobre as questões relativas ao ensino de História mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação (TICE<sup>2</sup>), e também elaborou e elabora planejamentos de aplicações práticas no Laboratório de Informática da escola. No ano de 2008, o grupo EMPEP foi convidado a apresentar um relato de experiências na sessão “LABEPEH promove Diálogos”, sob o título “As tecnologias no processo de desenvolvimento profissional de professores de História”, como parte da palestra

---

<sup>1</sup> O grupo EMPEP atualmente é formado pelos professores Herbert de Oliveira Timóteo, Mariano Alves Diniz e Pedro Luiz Batista, da E.M. Professora Eleonora Pieruccetti, e pelos professores João Carlos R. de Andrade, da E.M. Vila Pinho, Rita C. Henriques, da E.M. Luiz Gatti, e Andréia Ferreira, da E.M. Francisca Alves.

<sup>2</sup> Neste texto, será usado o termo TICE (Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação), para a referência a toda forma de adquirir, gerar, armazenar, transmitir, processar e reproduzir informação, por meio das ferramentas de comunicação e recursos tecnológicos, como: computador, vídeo, câmera, celulares, etc.

proferida pela professora Andréia de Assis Ferreira. Nesse grupo, também tivemos a oportunidade de participar da realização da coleta de dados de uma pesquisa de doutorado<sup>3</sup>.

Nesse movimento de busca de melhor fundamentação do meu trabalho e já vislumbrando investir em estudos em nível de Mestrado, candidatei-me a uma vaga e cursei, em 2009, a disciplina Processos e Discursos Educacionais III - Conceitos de Bakhtin, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Esse curso representou uma primeira aproximação com o dialogismo de Bakhtin. O estudo do Dialogismo se constituiu no processo de análise das interações coletadas nos ambientes pesquisados e na minha postura de pesquisador participante, como forte sustentação teórico-metodológica deste trabalho e estabeleceu-se, ainda, como ponto fundamental do meu interesse pela temática.

Ao longo da minha experiência profissional, no contato com alunos da faixa etária de 10 a 15 anos, tenho notado um crescente desinteresse de uma parte desses alunos. Eles leem muito pouco, apresentam-se desmotivados para assistirem às aulas expositivas, não se envolvem com as tarefas escolares e têm exibido fracos resultados nas avaliações. Essas questões constituem um desafio para os professores. Embora não seja regra geral, a desmotivação e a indisciplina de alguns alunos transformam o ambiente escolar e passam a exigir dos educadores novas posturas metodológicas que levem em consideração, além das necessidades dos educandos, o interesse destes.

As Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação (TICE) apresentam-se, principalmente a partir da década de 90 do século XX, como estratégias pedagógicas que aproximam o professor do universo dos alunos, dinamizando o acesso a fontes de pesquisa e outros textos, além do livro didático, por meio da rede mundial de computadores, a Internet. Além disso, manifestam-se, também, como ferramentas de comunicação que tornam mais estreitas as relações professor/aluno e aluno/aluno.

A partir dos anos 90, a incorporação das tecnologias no ensino e aprendizagem ganhou um impulso com o desenvolvimento dos computadores pessoais e sua utilização crescente, além

---

<sup>3</sup> Pesquisa de Doutorado defendida no ano de 2010 pela professora Andréia de Assis Ferreira, intitulada: “A construção de um grupo colaborativo visando à utilização das TICE no desenvolvimento profissional de professores de História da RME/BH”, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Lana Mara de C. Siman (FAE/UFMG).

do crescimento da Internet.

Ferreira (2010a) informa sobre a evolução dos termos na informática educativa. Segundo a autora, durante muitos anos falava-se apenas no computador. À medida que os periféricos (impressoras, scanners, entre outros) ganhavam importância, começou-se a falar em Novas Tecnologias de Informação (NTI). A associação entre a informática e as telecomunicações gerou o termo TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação. A expressão TICE vem sendo adotada por autores portugueses para designar as Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação.

Hoje, ao final da primeira década do século XXI, assistimos ao predomínio quase absoluto da informática na informação, de uma maneira geral e na comunicação entre as pessoas. As escolas públicas e privadas têm investido em salas de informática com os computadores ligados à Internet, o que possibilita uso variado das informações disponíveis na rede. Nesse sentido, é inegável a crescente introdução, cada vez mais precoce, dos alunos no universo da cultura digital.

Segundo Ferreira (2010b), as novas tecnologias, junto com uma boa proposta pedagógica, são de grande importância a partir do momento em que são vistas como ferramentas de mídias educacionais, podendo ser facilitadoras da aprendizagem, tornando-se mediadoras por facilitarem ao aluno a construção do seu conhecimento. Para Ferreira (2010b, p.51):

As TICE possibilitam novas alternativas de espaço e de tempo que antes não existiam na prática docente. Como facilitadora de acesso à informação, ela potencializa novas oportunidades para aprender e novas formas de ensinar. Recursos de uso não convencional em sala de aula, como tutoriais, slides, simulações, bancos de dados, listas de discussão, são facilmente disponibilizados em um ambiente *on-line*.

Pensando nessa demanda dos alunos e na formação dos professores para lidar com as questões de cada ciclo de formação, a Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Educação, construiu, durante os anos 2007 e 2008, com a participação dos educadores, as Proposições Curriculares para as diferentes áreas do conhecimento curricular na Rede Municipal. Com relação à metodologia a ser aplicada em História e o papel do professor nesse processo, o documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação enfatiza que:

É no diálogo reflexivo com as concepções que comparecem em uma sala de aula marcada pelo debate e confronto de ideias, que se afirma o papel mediador do educador de História e, por conseguinte, a necessidade de uma formação reflexiva e continuada. Portanto, é fundamental compreendermos o papel de destaque da **mediação** – operação diversa da transmissão – na constituição do saber histórico escolar, o que pressupõe autonomia para a tomada de decisões pedagógicas e uma relação diferenciada do docente com os diferentes saberes em circulação na sala de aula. Desse modo, o docente assume um papel de sujeito privilegiado nesse espaço e, em especial, promove uma abertura para a reciprocidade intrínseca necessária à compreensão histórica (PROPOSIÇÕES CURRICULARES, 2010b, p.51, grifo do autor).

Nesse sentido, refletindo sobre essa ação mediadora do professor de História, torna-se necessário um diálogo com os saberes dos estudantes, pois, ainda de acordo com as Proposições:

Cabe à escola, ou seja, é função da escola possibilitar aos diversos grupos sociais que compõem seu quadro discente o reconhecimento de seus conhecimentos e a sua ampliação e incrementação, incorporando dados, organizando-os, desenvolvendo estratégias de percepção, compreensão, busca, associação cognitiva e análise. Portanto, é função da escola desenvolver uma proposta curricular que leve os estudantes a atingir patamares mais organizados de conhecimento complexo e de processos complexos de conhecimento, favorecendo **a sua participação e inclusão** nas discussões e busca de respostas para as questões de seu tempo e de sua idade, de sua sociedade, desse mundo, de agora (PROPOSIÇÕES CURRICULARES, 2010a, p.6, grifo do autor).

Assim, entendendo que é função da escola desenvolver uma proposta curricular que favoreça a participação e a inclusão dos alunos, as metodologias que envolvem o uso das TICE apresentam-se como uma estratégia pedagógica para aproximar os alunos dos estudos da História. Muitos dos recursos de interpretação e produção do conhecimento sobre os processos históricos, para além do discurso histórico escolar, são potencializados quando realizados no ambiente virtual, uma vez que o ambiente da informática, com sua linguagem própria, o acesso às imagens e às diversas fontes, é um terreno ao qual a maior parte dos alunos já está acostumada.

A pesquisa de Mestrado que empreendemos investigou a potencialidade das TICE no ensino e aprendizagem de História. Procuramos, nesta pesquisa, responder à questão: qual é o potencial das TICE no ensino/aprendizagem de História? Dessa grande questão, derivaram outros questionamentos: como se dá a aprendizagem de História mediada pelo computador? De que maneira o uso da informática nas aulas de História tem influenciado no aprendizado

dos conteúdos da disciplina? Quais são as diferenças percebidas nos ambientes mediados pelas TICE em comparação com as práticas convencionais de sala de aula?

A partir desses questionamentos, lançamos o objetivo geral de nossa investigação, que consistiu em dimensionar a potencialidade didático-pedagógica das tecnologias de informação e comunicação no ensino e aprendizagem de História. Em relação com esse objetivo geral, procuramos traçar os objetivos específicos da pesquisa, que se constituíram na investigação: da influência das tecnologias no aprendizado de História; dos saberes mobilizados pelo professor e os alunos nas interações mediadas pelas TICE e do potencial dialógico das mediações no ambiente virtual<sup>4</sup> que ocorre no encontro das palavras e das contrapalavras.

Ancorados no suporte teórico do dialogismo, apostamos na ideia de que as TICE, ao possibilitarem práticas de linguagem comprometidas com a compreensão gerada na tensão palavra/contrapalavra, podem favorecer um ambiente de ensino e aprendizagem de História mais dialógico. As TICE abrigam gêneros que, ao possibilitarem práticas de linguagem que permitem falar, ouvir, escrever e ler, viabilizam a interação verbal dos interlocutores e criam uma tensão dialógica entre os sujeitos. Mais do que isso, as TICE são ferramentas de mediação potencializadoras da mescla de gêneros discursivos e é exatamente nessa mescla de gêneros que a compreensão é ativada, na medida em que a tensão dialógica gerada pela contradição ativa a compreensão do signo, no jogo de palavras e contrapalavras dos interlocutores.

Nesse sentido, como já dissemos anteriormente, propusemos, como objeto de pesquisa, discutir a potencialidade das TICE no ensino e aprendizagem de História, do ponto de vista do dialogismo, investigando até que ponto as práticas de ensino no ambiente virtual potencializam o exercício da palavra e da contrapalavra em tensão significativa necessária para a construção dos sentidos na aprendizagem dos conteúdos históricos escolares. Paralelamente, a pesquisa procurou investigar os rituais de decisão nos ambientes de aprendizagem, com o intuito de acompanhar os movimentos de heteronomia em direção à autonomia e do respeito unilateral em direção ao respeito mútuo, verificando a potencialidade das TICE para promover esses movimentos, conceitos esses que serão mobilizados no

---

<sup>4</sup> O ambiente virtual será considerado, neste texto, como todo ambiente interligado pela Rede Mundial de Computadores (Internet), cujo acesso se dá pela navegação em páginas devidamente identificadas por endereços, a partir de computadores conectados a essa rede.



decorrer do trabalho.

Esta pesquisa foi realizada na Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti<sup>5</sup>. Acompanhamos, ao longo do primeiro semestre de 2011, a turma 9F, na disciplina História, e o professor da turma Mariano Alves Diniz Filho. Os principais dados para análise da potencialidade das TICE no ensino e aprendizagem de História foram coletados nas observações em sala de aula e na sala de Informática da escola, nos questionários, nas entrevistas com alunos e professor, e nas interações processadas no *blog Caderno Virtual*, ambiente criado pelo professor para publicar e armazenar os textos e os trabalhos da turma.

A investigação, realizada ao longo do ano de 2011, deu origem a este texto, que se organiza em três capítulos. O capítulo 1: Teoria e teoria em atos trata das articulações entre os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, concebida como uma abordagem qualitativa no formato estudo de caso, e os atos praticados ao longo da investigação. É um capítulo que apresenta, na primeira parte, o suporte teórico-metodológico que balizou os movimentos da pesquisa e, em seguida, os atos praticados a partir desse suporte.

Discutiremos, na primeira parte do capítulo, dois grandes eixos teóricos que nortearam o trabalho: o modo de organização das pedagogias que comparecem no ambiente escolar e o dialogismo bakhtiniano. Ao longo da história da educação, as teorias pedagógicas apresentaram diferenças em sua concepção de homem e de mundo, e determinaram as propostas educacionais colocadas em prática nas instituições de ensino públicas e privadas. Apesar de pertencerem a momentos históricos diferentes, uma concepção nunca deixou de conviver com a outra e a ocorrência de concepções diferentes em um mesmo espaço de sala de aula mostra como foram fortes essas influências ao longo do tempo. O estudo comparativo das pedagogias tem por objetivo mostrar o rompimento provocado pelas TICE com alguns processos presentes na estrutura relacional da pedagogia tradicional, especialmente no deslocamento dos papéis, nas relações de autoridade que se estabelecem entre professores e alunos, no reconhecimento do outro, processos quase sempre ausentes na unilateralidade da estrutura de relações da pedagogia tradicional, uma vez que, nesse modo de ensino, o professor detém a verdade e não acolhe e nem reconhece o aluno como agente do processo educativo.

---

<sup>5</sup> A Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti é uma escola pública da rede municipal de Belo Horizonte. Localiza-se no bairro Cachoeirinha, região Nordeste da capital.

O outro grande eixo teórico é o dialogismo bakhtiniano. O estudo do dialogismo se dará por meio da caracterização dos conceitos mobilizados na pesquisa: interação verbal, diálogo, sujeito, signo ideológico, polifonia, gênero, tema e significação, exterioridade, (in) completude, (in) acabamento e excedente de visão. A caracterização desses conceitos será fundamental na análise que procederemos das interações em meio virtual e também na qualificação do perfil dos sujeitos da pesquisa. Complementando os dois eixos teóricos, abordaremos os conceitos de heteronomia, autonomia, respeito unilateral e respeito mútuo. As relações de aprendizagem que investigamos, principalmente por envolver sujeitos educandos em passagem da infância para a adolescência, caracterizam-se por certa dependência desses sujeitos face às regras estabelecidas pelo outro, seja a escola ou o professor. Nesse sentido, de acordo com os propósitos de nossa pesquisa, interessa-nos verificar se a mediação pelas TICE potencializa a passagem de uma relação estabelecida com base no respeito unilateral, em que o professor ou a instituição determina as regras e cabe aos alunos segui-las, para uma relação baseada no respeito mútuo em que os atores (professor, instituição e alunos) adquirem consciência das regras, fruto de discussão e acordos, e se ela contribui para a superação de uma relação de coação em favor de uma relação de cooperação entre os sujeitos da aprendizagem.

Na segunda parte do primeiro capítulo, apresentaremos o suporte teórico-metodológico em ação, dividido em três atos. O estudo de caso constitui o primeiro ato. Como dissemos anteriormente, escolhemos a Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti, o professor de História Mariano Alves Diniz Filho e a turma 9F para que pudéssemos iniciar a investigação e dar curso ao nosso estudo de caso. Essa estratégia de pesquisa qualitativa é adequada para o exame de fenômenos contemporâneos. No nosso caso, tratou-se de um estudo de caso representativo ou típico, na medida em que investigou uma turma da escola com características semelhantes às outras turmas do professor.

O segundo ato é a pesquisa qualitativa e a observação participante na perspectiva do dialogismo. A pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica, utilizando-se da estratégia da observação participante, investiga fenômenos em sua dimensão concreta e não em situações artificiais. Além disso, interessa ao pesquisador acompanhar a cena em que se desenrolam os fenômenos humanos, sabendo que o seu papel na pesquisa não é o de simples observador. Ao mergulhar no mundo dos pesquisados, o pesquisador assume participação ativa no processo. Em nossa pesquisa, procuramos acompanhar o modo pelo qual os sujeitos educandos e o

professor investiram na construção de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem de História, que desse significado e sentido ao aprendizado dos conhecimentos históricos. Desse modo, procuramos, com nossa observação participante, assumir os contornos da concepção dialógica de investigação. A perspectiva bakhtiniana de análise das interações humanas aponta um olhar diferenciado para a relação entre pesquisador e pesquisado no âmbito das pesquisas em Ciências Humanas. Esse olhar determina a postura do pesquisador diante dos sujeitos pesquisados. Não se trata, portanto, da investigação de um objeto, mas de compreensão do sujeito no seu contexto, numa perspectiva sócio-histórica.

O terceiro ato que encerra o primeiro capítulo é a coleta e análise de dados. Os dados de nossa pesquisa foram coletados a partir dos instrumentos da observação das aulas e anotações no caderno de campo, aplicação de questionário aos alunos, gravação de entrevista com o professor e com dez alunos da turma, pesquisa nos documentos escolares e acompanhamento das postagens, sob a forma de publicações e comentários no *blog Caderno Virtual*. A partir desses instrumentos, procuramos traçar um perfil da escola, da turma, dos alunos e do professor, sujeitos de nossa pesquisa.

O capítulo 2: *Caderno Virtual: O ensino de História mediado pelas TICE* articula-se em torno do *blog Caderno Virtual*, objeto de nossa investigação ao longo de 2011 e seu papel como mediador dos processos de aprendizagem da turma 9F. Antes da caracterização do ambiente virtual e a descrição das práticas de ensino e aprendizagem efetivadas ao longo de 2011, ano em que se deu a pesquisa de campo, tecemos considerações sobre as concepções de História que compõem nas práticas do professor Mariano. Dessa forma, os eixos da História, ensino de História e memória foram examinados em articulação com os conceitos bakhtinianos de exterioridade e excedente de visão.

Além dessas considerações, procedemos à conceituação das TICE, com o objetivo de compreender o surgimento dos *blogs* e o seu uso nas práticas educativas, em especial a mediação do ensino e aprendizagem de História, objeto de nossa investigação. Nesse sentido, elaboramos um breve estudo sobre as origens da Internet, do hipertexto e do *blog*. Em seguida, descrevemos as práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas a partir da criação do *blog Caderno Virtual*.

O *blog* da turma, objeto da investigação, mostrou-se, ao longo de nossa pesquisa, como um

“lugar de memória” referenciado pelos alunos em suas falas, um lugar importante a ser guardado, pois traz as lembranças do percurso escolar, guarda os conteúdos que podem ser acessados a qualquer momento e constitui-se como um registro da vida escolar, como um caderno de anotações ou um caderno virtual. Dessa forma, analisamos o *blog* como portador de memória do grupo e espaço de estabilidade/instabilidade dos sentidos de aprendizagem construídos. O *blog* foi estudado em seu potencial dialógico, como um grande gênero que abriga a entrada de outros subgêneros que se materializam nas postagens em forma de textos, imagens e comentários. Essa mescla de gêneros viabiliza a tensão dialógica da palavra e da contrapalavra, o que contribui para a compreensão do processo educativo pelos sujeitos da aprendizagem.

O capítulo 3: Análise dialógica dos modos de interação apresenta as categorias de análise das interações ocorridas no *blog* da turma. Essas categorias, concebidas de forma a captar os movimentos monológico e dialógico das interações, representam um esforço de caracterização do potencial dialógico de uma pedagogia mediada pelas TICE.

Esse capítulo apresenta, inicialmente, a título de ilustração, a análise de um episódio de interação do filme: *Entre os muros da escola*. Considerada como representativa da Pedagogia Tradicional, a interação entre professor e alunos no filme apresenta-se como um contraponto às interações observadas no *blog Caderno Virtual*. No caso do filme, a ação do professor fixa ou tenta fixar os limites da participação dos alunos na cena interlocutiva da sala de aula. Na perspectiva da Pedagogia Tradicional, cabe aos alunos o papel de reprodutores do conhecimento apresentado pelo professor, que é quem de fato decide. Aos educandos resta acompanhar a decisão ou insubordinar-se. O episódio destacado evidencia esses atos.

Em seguida, foram analisadas cenas interlocutivas recolhidas do *blog* da turma investigada, aplicando as categorias dos modos de interação das Pedagogias não-tradicionais. A análise dessas interações mostra como o deslocamento de papéis na sala de aula mediada pelas TICE conduz a uma maior autonomia dos sujeitos, mobiliza outros saberes que não apenas os de cognição, mas os saberes relacionais, de respeito à opinião do colega, de novas habilidades, da cooperação, de autonomia, entre outros, conferindo ao ensino mediado pelas tecnologias um grande potencial de agenciamento desses saberes, o que contribui para o aprendizado dos conteúdos formais em sala de aula.

Concluindo o nosso trabalho, tecemos, num primeiro momento, algumas considerações sobre o papel das TICE como potencializadoras no ensino e aprendizagem de História. Para que a mediação pelas TICE nas práticas de ensino alcance êxito, são necessárias algumas condições. Dentre elas, citamos a garantia do acesso dos estudantes aos meios tecnológicos, o investimento do professor em metodologias que considerem as TICE no processo de ensino e aprendizagem e o reconhecimento, por parte do professor, do seu papel de mediador dos conhecimentos no ambiente da informática, horizontalizando as relações e dando voz aos alunos.

Num segundo momento, retomamos e discutimos alguns pontos desenvolvidos ao longo do texto, que se constituíram como propósitos da investigação. O primeiro deles diz respeito à aprendizagem de História mediada pelo computador. Reconhecemos que esse processo demanda um novo direcionamento na função pedagógica de ensinar. Nesse contexto, o professor deve refletir sobre o seu papel de organizador e mediador das ações para que possa compreender e apropriar-se das estratégias possibilitadas por essa mediação. O segundo ponto é o reconhecimento do ambiente virtual como complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Isso foi destacado nos depoimentos dos alunos e do professor. Como último ponto, retomamos o potencial dialógico da mediação pelo *blog* a partir do estudo das interações praticadas no ambiente. Esse estudo mostrou que as práticas de linguagem proporcionadas pelos comentários aos textos publicados ativaram o exercício da palavra em confronto com a contrapalavra, gerando uma tensão significativa e necessária ao processo de compreensão.

Finalmente, apresentamos as lacunas e as questões deixadas por este trabalho e as possibilidades que se abrem a partir de novas investigações, além de ressaltar a importância deste trabalho para referenciar e estimular a ação dos professores na construção de práticas pedagógicas com a presença das TICE.

## 1 TEORIA E TEORIA EM ATOS

Nossa pesquisa de Mestrado, iniciada em 2010, tem como temática de estudo a relação entre o ensino de História e as tecnologias de informação e comunicação. O problema recortado dentro dessa temática discute a potencialidade das TICE (Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação) no ensino e aprendizagem da História. Em outras palavras, trata-se de uma investigação que busca compreender e analisar o que acontece no processo de ensino e aprendizagem da História quando as TICE se fazem intencionalmente presentes no contexto escolar da sala de aula e a partir desse em contextos não escolares. Como já dissemos anteriormente, vimos apostando na ideia de que as TICE podem favorecer um ambiente de aprendizagem mais dialógico, recriando as relações entre professor e alunos, entre alunos e alunos e entre esses e o conhecimento. Neste capítulo, intitulado Teoria e Teoria em Atos, nosso propósito é demonstrar como nossas escolhas metodológicas foram orientadas pela perspectiva teórica sobre a qual se assenta a delimitação do problema que investigamos. Nesse sentido, os fundamentos teóricos foram mais do que um arcabouço a orientar nossas análises dos dados. Esses também se fizeram presentes nos diferentes atos de nossa pesquisa empírica, orientando a perspectiva metodológica e os procedimentos de pesquisa adotados.

Portanto, antes de abordar os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos assumidos na investigação, de modo a explicitar o que orientou os Atos praticados. Assim, na primeira parte do capítulo (Teoria) discutimos as pedagogias que aparecem no ambiente escolar contemporâneo e os conceitos do dialogismo mobilizados para a análise das interações em meio virtual. Na segunda parte (Teoria em atos), expomos nossos atos de investigação, de modo a tornar claros nossos movimentos de aproximação e abordagem do nosso objeto de pesquisa. O estudo de caso, a pesquisa qualitativa, a observação participante que se constituíram nos atos de coleta dos dados são apresentados na interlocução com os pressupostos teóricos, de modo especial com a teoria sócio-histórica do ensino e aprendizagem, que tem no dialogismo bakhtiniano sua pedra angular. Tal perspectiva teórica constitui o que podemos chamar de uma pedagogia dialógica, distinguindo-se e mesmo contrapondo-se aos fundamentos, sobretudo da pedagogia tradicional e tecnicista. É o que passaremos a expor na primeira parte deste capítulo (Teoria).

## 1.1 Teoria

### 1.1.1 Pedagogias em Movimento

Traçaremos uma breve caracterização das pedagogias que orientam os processos de ensino e aprendizagem e o fazer docente: da Pedagogia Tradicional e os seus desdobramentos a partir de meados do século XIX, com a instituição dos sistemas nacionais de ensino, na esteira da consolidação da ordem burguesa, às pedagogias que buscaram romper com o dualismo aluno/mestre, deslocando o processo ensino e aprendizagem à procura de novos atores e mediadores. Procuraremos, com essa caracterização, observar nos ambientes da pesquisa a mescla dessas pedagogias e como a mediação pelas TICE no ensino de História rompe com o ritual de decisões instalado pela Pedagogia Tradicional centrado na figura do professor, que é quem decide as ações no processo de ensino e aprendizagem, cabendo aos alunos se submeterem ou se insubordinarem às regras por ele estabelecidas.

### A Pedagogia Tradicional

Para a maioria dos professores, o BOM ALUNO é... “uma criança dócil, paciente, que sabe calar-se e escutar o que o professor fala. A gente dá boa nota aos que ficam quietinhos na carteira!” Um espírito precocemente interessado pelas palavras e pelas ideias, capaz de escutar, portanto interessado no ensino verbal e conceitual e, conseqüentemente, capaz de realizar o esforço exigido por este ensino (atenção, perseverança, vontade de memorizar) [...] A escola trata a todos da mesma maneira, todos devem ter o mesmo ritmo de trabalho, com o mesmo livro, o mesmo material, todos devem aprender as mesmas frases, saber as mesmas palavras. Todos devem adquirir os mesmos conhecimentos, devem fazer os mesmos exames, ao mesmo tempo (HARPER, et al., 1991, p. 48-54).

Os sistemas nacionais de ensino se constituíram em meados do século XIX com o objetivo de construir uma sociedade democrática e consolidar a democracia burguesa. A tarefa da escola era vencer a ignorância e transformar súditos em cidadãos, e o seu papel era transmitir os conhecimentos acumulados historicamente (SAVIANI, 1999). De acordo com Saviani (1999, p.18): “A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos”.

Na lógica desse sistema, a escola era organizada em forma de classes (turmas), cada uma

contando com um professor que expunha as lições aos atentos alunos e aplicava exercícios que deveriam ser feitos de forma disciplinada. Como esse tipo de escola não conseguiu seu intento de universalização, começaram a avolumar-se as críticas a esse modelo que passa a ser chamado de Pedagogia Tradicional.

Ao caracterizar a estrutura relacional da escola tradicional, Charlot (1979) mostra que a classe tradicional é um espaço orientado segundo um eixo de trás para diante com as crianças sendo posicionadas enfileiradas e vendo cada uma apenas as costas dos colegas. Dessa forma, elas ficam em face do mestre que, colocado à frente em posição de ver todos e ser visto, detém a verdade. O autor aponta que até a evolução do mobiliário contribuiu para reduzir as possibilidades de comunicação direta entre os estudantes ao passar do banco para a carteira de dois lugares e depois à carteira individual. A escola apresenta-se como lugar de ouvir e aprender. O sistema classificatório de notas, a definição dos papéis de alunos e professores e a disciplina formam a base da organização da escola tradicional.

Segundo Charlot (1979), a Pedagogia Tradicional compreende a cultura como um fenômeno individual, um esforço do homem para atualizar em si a natureza humana, tornar-se um homem identificado com o homem ideal, elevar-se na direção do Absoluto e purificar-se das tendências naturais do mal. Essa concepção de cultura explica a estrutura relacional característica da classe tradicional. Nela, a criança trabalha só, ouvindo as lições do mestre e aplicando os exercícios. A classe tradicional não é concebida como um grupo que se beneficia coletivamente das lições do mestre. Segundo o autor, cada criança está em relação com o mestre que, dirigindo-se a todas, dirige-se de fato a cada uma. Para Charlot (1979, p. 164): “As múltiplas relações duais permanecem paralelas, sem criar relações particulares entre as crianças, e sem que se constitua, em face do mestre, um grupo de crianças em inter-relações”. O rompimento da relação legítima ocorre quando o mestre se vira para o quadro-negro. Nesse momento, abre-se a possibilidade das relações clandestinas, do ponto de vista dessa pedagogia.

Charlot reconhece que, nos afazeres cotidianos, existem atividades de grupos. No entanto, essas atividades são sempre competitivas entre os grupos, cujo objetivo não é a colaboração das crianças que pertencem a um mesmo grupo, mas a confrontação com as crianças dos outros grupos. Tudo isso visa à estimulação da atividade individual e ao aumento do esforço pessoal, um modo de melhorar os desempenhos individuais dos alunos aos olhos do mestre.



## **Pedagogias não-Tradicionais**

### **A Escola Nova**

As críticas à escola Tradicional deram origem a outra teoria da educação: A Escola Nova. Segundo Saviani (1999), o eixo da questão pedagógica do intelecto foi deslocado para o sentimento; do aspecto lógico, para o psicológico; dos conteúdos, para os métodos; do professor, para o aluno, reforçando o interesse, a espontaneidade, o não-diretívismo, a qualidade e o experimentalismo. Para o autor: “trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 1999, p. 21).

A organização escolar nesse modelo de ensino sofreu várias modificações. Como nasceu das críticas à pedagogia tradicional, transformações importantes deveriam ser operadas. Nesse sentido, são exemplos dessas mudanças: o agrupamento dos alunos segundo a área de interesse; um novo papel do professor, que passaria a atuar como estimulador e orientador da aprendizagem que caberia aos próprios alunos; e a orientação de que cada professor deveria trabalhar com pequenos grupos de alunos. A mudança ambiental também se fez notar com a adoção de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe, entre outras. Para Saviani (1999, p.21): “a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido”.

Ao caracterizar a pedagogia da Escola Nova, Charlot (1979) apresenta um novo papel do mestre de acordo com essa orientação pedagógica. Para o autor, o papel do mestre deixa de ser o de apresentar à criança os modelos do mundo adulto e servir de mediação entre esses modelos e a criança, sob o risco de trazer prejuízo para a espontaneidade infantil. A cultura permanece compreendida como um fenômeno individual que visa ao desabrochamento pessoal de cada criança, no entanto a instauração de múltiplas relações entre as crianças cria um novo mediador entre a criança e a cultura, que não é mais o mestre, mas o grupo-classe, o conjunto das outras crianças. O grupo-classe assegura a mediação entre a criança e si mesma e entre a criança e a verdade. A competição e a emulação, próprias das atividades da pedagogia tradicional, dão lugar às atividades de cooperação e colaboração. Segundo Charlot (1979, p. 170): “O mestre não é mais representante da verdade. É organizador das atividades e animador do grupo-classe e deve constantemente desconfiar de sua tendência de adulto para

sufocar a espontaneidade natural da criança”.

A grande crítica que Saviani faz à Escola Nova diz respeito ao seu caráter elitista. Voltada para aprimorar a educação das elites, o ideário da Escola Nova, ao ser estendido ao sistema público de ensino, contribuiu, segundo esse autor, para o afrouxamento da ordem e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, desorganizando o ensino e rebaixando o nível da educação nas escolas voltadas para os filhos dos trabalhadores.

### **O Tecnicismo**

O Tecnicismo, outra pedagogia elencada como não-Tradicional, surgiu na segunda metade do século XX. Ao falar do tecnicismo, Saviani (1999) traça um paralelo interessante entre essa pedagogia e a organização fabril. Segundo esse autor, o tecnicismo advoga a reordenação do processo educativo com vistas a torná-lo objetivo e operacional. Assim como ocorreu na passagem do processo de produção artesanal para o fabril, com a adaptação do trabalhador ao sistema produtivo, ocupando seu lugar na linha de montagem e executando determinada parcela do trabalho necessário para produzir os objetos em oposição ao caráter subjetivo do sistema artesanal, a pedagogia tecnicista buscou na organização racional a minimização das interferências subjetivas no processo de ensino e aprendizagem.

Essa organização racional baseou-se na operacionalização dos objetivos e na mecanização do processo. Dessa forma, houve a proliferação de propostas pedagógicas, tais como: o enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, a instrução programada e as máquinas de ensinar, entre outras. Além disso, buscou-se a padronização do sistema de ensino a partir de planejamentos formulados com o devido comprometimento e ajuste das disciplinas e práticas pedagógicas. Para Saviani, a organização racional dos meios na pedagogia tecnicista tinha como objetivo garantir a eficiência e maximizar os efeitos da intervenção do professor. Essa organização racional ficava a cargo de especialistas que concebiam, planejavam, coordenavam e controlavam o processo, cabendo ao professor e aos alunos uma posição secundária de executores. Na pedagogia tradicional, o centro do processo estava no professor; na pedagogia nova, é deslocado para o aluno; e no tecnicismo, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios.

## **Os Conceitos de Heteronomia, Autonomia, Respeito Unilateral e Respeito Mútuo**

O sufixo - nomia, comum às palavras anomia, heteronomia e autonomia, vem do grego *nomos*, que significa regras. Etimologicamente, anomia quer dizer ausência de regras; heteronomia remete a vários autores das regras, ao outro (ou outros) nas relações; e autonomia leva a entender as regras como tendo sua fonte no próprio sujeito (ARAÚJO, 1996).

A relação da criança com o mundo inicia-se com a anomia. O recém-nascido, desconhecendo as regras sociais, não sabe o que deve ou não ser feito. Nessa fase da vida, há uma completa ausência de regras para esse indivíduo. A criança encontra-se num estado de egocentrismo radical (ARAÚJO, 1996).

À medida que cresce, a criança já percebe a presença das regras, porém a fonte dessas regras é variada. São os outros que determinam o que deve ser seguido e nunca o próprio sujeito. Essa fase é conhecida como heteronomia. Os indivíduos, quando ainda não estão plenamente conscientes de suas ações, estabelecem com os outros, principalmente os mais velhos, sejam pais ou professores, relações de respeito unilateral. São relações de sentido único, do adulto para a criança. O não cumprimento das regras pode levar à punição, fazendo com que as relações baseadas no respeito unilateral sejam caracterizadas por atos de pressão externa e coação.

À medida que a criança se desenvolve, em contato com outros indivíduos da mesma idade, estabelece relações de convivência mais ricas e complexas, onde se confrontam pontos de vista. As relações de respeito unilateral cedem espaço para o respeito mútuo quando as relações deixam de se basear na obediência para se basear também na reciprocidade (ARAÚJO, 1996). O respeito mútuo pode substituir a imposição pela cooperação. Quando adquire autonomia, o sujeito sabe que existem regras para se viver em sociedade e reconhece que elas têm sua fonte nele próprio, ou seja, o sujeito, em sua interação com os outros no mundo, admite as regras como acordos sociais necessários para a boa convivência e reconhece sua participação na construção desses acordos. Na concepção piagetiana, é necessária a passagem da anomia para a heteronomia até a conquista da autonomia pelo indivíduo.

De acordo com Araújo (1996, p.106):

[...] o sujeito que age autonomamente é aquele em que a fonte das regras está em si próprio, em sua capacidade racional de discernir entre o certo e o errado. O que o diferencia do sujeito da anomia, que também age de acordo com o que considera certo, é que enquanto a ação do segundo tem por princípios seus interesses pessoais, desconsiderando as regras sociais, o primeiro age racionalmente levando sempre os outros e seus direitos em consideração, baseando suas ações em princípios de universalidade e de justiça.

As noções de justiça e respeito às regras são construídas pelo sujeito por meio das experiências e interações com o mundo. Levar os indivíduos a alcançar a autonomia no processo de ensino e aprendizagem aparece nos discursos de educadores como um objetivo a ser alcançado. No entanto, como assevera Freire (1999, p. 121):

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Assim, as ações dos educadores devem se pautar em experiências que estimulem tomadas de decisões responsáveis por parte dos alunos.

Feitas as observações acerca das pedagogias que comparecem no ambiente escolar contemporâneo, passaremos a expor, na segunda parte da teoria, o estudo teórico do dialogismo bakhtiniano.

### 1.1.2 O Dialogismo Bakhtiniano

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa *muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico* (BAKHTIN, 2011, p. 400. Grifos do autor).

Freitas (2007), situando Bakhtin na abordagem sócio-histórica de pesquisa, reflete sobre a investigação como uma relação entre sujeitos, numa perspectiva dialógica. A relação entre

pesquisador e pesquisado é uma relação de texto com o contexto. De acordo com Freitas (2007, p. 29): “Considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna coparticipante do processo de pesquisa”. A pesquisa nas ciências humanas, a partir da perspectiva sócio-histórica, implica a compreensão de uma relação entre sujeitos, possibilitada pela linguagem.

Para Bakhtin (2011), o objeto de estudo das ciências humanas é o homem ser expressivo e falante. Os atos de coleta de dados sob a forma de observação, entrevistas e interações em meio virtual que empreendemos nesta pesquisa estabelecem um diálogo com as reflexões de Bakhtin sobre as interações entre sujeitos no cotidiano, em situações concretas imediatas.

Com o objetivo de conceituar o dialogismo, mobilizaremos os conceitos bakhtinianos de interação verbal, diálogo, sujeito, signo ideológico, polifonia, gênero, tema e significação, exterioridade, (in) completude, (in) acabamento e excedente de visão. Para isso, iremos recorrer aos textos de Bakhtin (2009, 2011), Cereja (2007), Miotello (2007), Marchezan (2006), Amorim (2006), Bezerra (2007), Freitas (2007), Covre, Nagai e Miotello (2009) e Campos (2008, 2010). A sustentação teórico-metodológica deste trabalho, tanto na conduta responsável de pesquisa, quanto na análise dos episódios de interação, se dá balizada por esses conceitos, o que implica observar e analisar os fatos com o olhar atento e ancorado no dialogismo bakhtiniano.

### **Dialogismo, Palavra, Interação Verbal, Sujeito, Diálogo**

O dialogismo é entendido aqui como o conjunto das reflexões de Bakhtin sobre as interações entre os sujeitos, por meio da linguagem, no meio cotidiano, em situações concretas imediatas. Sobre essa relação, Bakhtin (2009, p.116) informa que: “Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata”.

Bakhtin (2009) vê a enunciação como produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados. A palavra sempre se dirige a um interlocutor e irá variar conforme o grupo social a que pertença, de acordo com os laços sociais mais ou menos estreitos que os liguem, levando-se em conta, no entanto, que se trata de alguém concreto pertencente a um horizonte

social e temporal do locutor e não um sujeito abstrato.

A orientação da palavra na relação locutor/interlocutor tem uma importância muito grande, pois, segundo Bakhtin (2009, p.117):

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (grifo do autor).

Essa orientação da palavra como território comum entre locutor e alocutário, situando-a numa espécie de zona fronteira, confere à palavra uma carga ideológica. De acordo com Cereja (2007, p. 203), “a palavra não é uma unidade neutra, uma forma abstrata da língua à espera de um falante que individualmente atualize seu sentido e a faça renascer para o fluxo contínuo da linguagem”. Recorrendo a Bakhtin, o autor reforça que, ao contrário disso, “a palavra é sempre interindividual e reúne em si as vozes de todos aqueles que a utilizam ou a têm utilizado historicamente”.

Dessa forma, vemos que os conceitos de interação verbal e diálogo são fundamentais na obra do Círculo de Bakhtin<sup>6</sup>, assim como o conceito de sujeito. Para Bakhtin, conforme vemos em Covre, Nagai e Miotello (2009), o sujeito é constituído socialmente a partir da interação verbal na relação com o outro. É ativo na constituição da língua, sendo também constituído por ela e a partir do diálogo que estabelece com o outro na relação, sendo, portanto, um ser de ações concretas. O interlocutor, ao ser interpelado pela enunciação de outrem, no processo de compreensão e interpretação dos enunciados, oferece a contrapalavra, o que torna a relação falante-ouvinte dialógica. Isso ocorre porque cada enunciado contém os ecos e as ressonâncias de outros enunciados. Para Bakhtin (2011), o enunciado deve ser visto como uma resposta aos enunciados que o precedem. Essa resposta assume o sentido de rejeição, confirmação, completude, subentendimento, levando em conta o enunciado precedente.

---

<sup>6</sup> O Círculo de Bakhtin foi um círculo de estudos formado por Mikhail Bakhtin, Valentin N. Voloshinov, Lev Vasilievich Pumpianskii, Matvei Isaevich Kagan, Pavel Medvedev, Ivan Kanaev, Boris Michailovich Zoubakin M. B. Yudina. Esse coletivo orgânico de intelectuais iniciou suas atividades na efervescência socialista da Revolução Russa de 1917 (BRAIT, 2009, p. 98).

Bakhtin nos apresenta a linguagem como inter-ação. O ato de fala é uma ação na interlocução, de determinação recíproca. Para o autor, a interação é um evento dinâmico onde o que está em jogo são posições axiológicas, de sentido axiologicamente orientado. Ou seja, ao interagirem, os sujeitos expressam seus valores e, a partir deles, formam os sentidos e se constituem na tensão criada entre as palavras e contrapalavras em jogo.

A conceituação de diálogo como forma de comunicação verbal, de qualquer tipo que seja, nos autoriza a lançar mão dessa ferramenta conceitual para análise das interações em meio virtual, impossíveis de se prever à época do autor. Segundo Bakhtin (2009, p.123):

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Bakhtin (2009) analisou, em sua obra, o ato de fala sob a forma de livro como um elemento da comunicação verbal. Para ele, o livro é feito para ser apreendido de maneira ativa, estudado a fundo, comentado e criticado. O ato de fala escrito gera também reações impressas sob a forma de críticas, resenhas e trabalhos. De maneira geral, o discurso escrito é parte de uma discussão ideológica em grande escala, pois “ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e as objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, 2009, p. 127).

Marchezan (2006) apresenta o diálogo e o enunciado como dois conceitos interdependentes. O enunciado de um sujeito permite e ao mesmo tempo provoca o enunciado do outro. Essa réplica, no entanto, é apenas relativamente acabada, pois faz parte de um diálogo social mais amplo e dinâmico. Quando interagem, os indivíduos ecoam vozes dos seus lugares sociais, como a família, o trabalho, a religião e os amigos. Para Marchezan (2006, p.128):

O diálogo fundamenta e também instrui a consideração da linguagem em ato, que constitui e movimenta a vida social, que surge como réplica social e como réplica que consegue antever. Guarda em relação à linguagem, assim entendida, estreita “adequação”. Da vida à teoria, o diálogo, de maneira recursiva, é identificado na ação entre interlocutores, entre autor e leitor, entre autor e herói, entre heróis, entre diferentes sujeitos sociais, que, em espaços e tempos diversos, tomam a palavra ou têm a palavra representada, ressignificada.

## **Ideologia, Signo, Signo Ideológico**

Outro conceito de fundamental importância nos estudos bakhtinianos, que se reveste de uma importância central no ensino de História, é o conceito de ideologia. À totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, Bakhtin chamou de ideologia do cotidiano, distinguindo-a dos sistemas ideológicos constituídos, como a arte, a moral, o direito, entre outros. Os sistemas ideológicos constituídos mantêm com a ideologia do cotidiano um elo orgânico vivo, alimentando e sendo alimentados por ela.

Segundo Bakhtin (2009), é preciso distinguir vários níveis na ideologia do cotidiano, levando em conta a materialização em expressão da atividade mental. No nível inferior, opera a atividade mental nascida de uma situação fortuita. Bakhtin (2009, p.124) situa nesse nível “os pensamentos confusos e informes que se acendem e apagam na nossa alma, assim como as palavras fortuitas ou inúteis”. Por se tratarem de atividades mentais isoladas, essas palavras não têm chance de adquirir força e ação durável no plano social. Nos níveis superiores da ideologia do cotidiano, em que se dá o contato direto com as ideologias constituídas, as palavras repercutem as mudanças da infraestrutura, como bem observou Miotello (2007). Para Bakhtin, é nesses níveis que se acumulam as energias criadoras que auxiliam nas revisões parciais ou totais dos sistemas ideológicos. Mas até que se infiltrem no discurso das ideologias constituídas, as palavras, entoações e movimentos interiores dos estratos superiores da ideologia do cotidiano sofrem a prova da expressão externa, ganhando, segundo Bakhtin (2009, p.125), “um grande polimento e lustro social, pelo efeito das reações e réplicas, pela rejeição ou apoio do auditório social”.

Miotello (2007), em texto sobre a ideologia, do ponto de vista bakhtiniano, nos informa que as mais ínfimas e efêmeras mudanças sociais repercutem na língua. Os sujeitos, ao interagirem, inscrevem nas palavras essas mudanças. As palavras, para Miotello (2007, p. 172): “funcionam como agente e memória social, pois uma mesma palavra figura em contextos diversamente orientados”. Ainda segundo Miotello (2007, p.172): “as palavras são tecidas por uma multidão de fios ideológicos, contraditórios entre si, pois frequentaram e se constituíram em todos os campos das relações e dos conflitos sociais. Dentro das palavras, em uma sociedade de classes, se dá discursivamente a luta de classes”.

Miotello (2007, p. 175) apresenta, de forma resumida e clara, essas relações dos sujeitos no



cotidiano com as ideologias constituídas:

No nível mais inferior da ideologia do cotidiano, tem importância o fator biográfico e biológico, e as reações do indivíduo ainda não são marcadas ideologicamente, pois as interações são extremamente superficiais e casuais. Mas, à medida que as interações vão se aprofundando e repetindo padrões, as enunciações se relacionam e se integram no sistema ideológico que vem se constituindo permanentemente naquele grupo; e nos estratos superiores da ideologia do cotidiano vão se apresentando os conteúdos sógnicos que já passaram pela prova da expressão externa, e as representações, as palavras, as entonações e as enunciações vão revelando estar completamente integradas no sistema ideológico, realizadas pelo sistema social. O meio social envolve, então, por completo o indivíduo. O sujeito é uma função das forças sociais.

Nesse ponto, é importante conceituar o signo e a ideologia para melhor entender o signo ideológico. De acordo com Miotello (2007), ao receberem função na vida social, os objetos materiais passam a significar além de suas próprias particularidades materiais. Esses objetos são chamados de signos. Para Bakhtin (2009, p. 31): “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”. Para exemplificar isso, Bakhtin apresenta os instrumentos foice e martelo que, ao se transformarem em emblema da União Soviética, passam a significar além de sua realidade material, deixando de serem instrumentos para assumir um sentido puramente ideológico. Ainda de acordo com Bakhtin, todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir um sentido além de suas próprias particularidades.

A ideologia é um conceito fundante na obra de Bakhtin e do Círculo. Num trabalho de reconstrução do conceito, Bakhtin apresenta a ideologia oficial em convivência com a ideologia do cotidiano. Essa construção do conceito se dá entre a estabilidade e a instabilidade, sempre no movimento, priorizando o acontecimento concreto e não a perspectiva idealista. Nesse sentido, a ideologia oficial, segundo Miotello (2007), é entendida como relativamente dominante, pois procura implantar uma concepção única de produção de mundo. Bakhtin e o Círculo estabeleceram uma relação dialética entre a ideologia oficial, como estrutura relativamente estável, e a ideologia do cotidiano, como acontecimento relativamente instável, relação essa que se dá na concretude. Como já foi dito, uma se alimenta da outra num convívio orgânico tenso.

O signo ideológico, então, é qualquer objeto natural, produto natural, tecnológico ou de consumo, que se desdobra e passa a significar além de sua materialidade, frequentando e se constituindo nas relações e conflitos sociais, na relação orgânica entre a ideologia oficial e a ideologia do cotidiano, expressando-se e ganhando vida por meio das palavras, entoações, símbolos que ocorrem nas interações de qualquer tipo.

### **Gêneros do Discurso**

Outro conceito fundante do dialogismo e essencial nesta dissertação é o conceito de gêneros do discurso. Segundo Bakhtin (2011), os gêneros do discurso são os tipos relativamente estáveis de enunciados e apresentam uma riqueza e diversidade infinitas. Os gêneros são construções de linguagem que articulam as relações enunciativas entre o locutor e o seu interlocutor, que se alternam na posição um/outro no discurso dialógico. De acordo com Campos (2008, p.1): “É possível o entendimento da categoria Gênero como o modo de articulação das experiências com a linguagem. E essas experiências podem ser entendidas como o modo de articulação das relações dialógicas”. Na extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso orais e escritos se incluem as breves réplicas dos diálogos do cotidiano, o relato do dia a dia, a carta, o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório dos documentos oficiais e as manifestações publicísticas sociais e políticas e, atualizando o conceito, as mensagens por meio virtual, as postagens e os comentários nos *blogs*. Incluem-se, também, as manifestações científicas e gêneros literários. Para Machado (2007), Bakhtin distingue os gêneros discursivos primários dos gêneros discursivos secundários, chamando aos primeiros de simples e aos segundos, de complexos. Os gêneros simples, da comunicação cotidiana, em contato com os gêneros complexos, da esfera da ciência, arte e política, se modificam e se complementam em processo dialógico-interativo. Para Bakhtin (2011, p.285):

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Bakhtin (2011) nos mostra, também, que tanto a palavra quanto a oração enquanto unidades da língua são desprovidas de entonação expressiva. Por vezes, uma única palavra, em

determinadas condições da vida político-social, adquire um peso específico, tornando-se enunciados exclamativos expressivos: “Paz!”, “Liberdade!” ou nos gêneros que traduzem elogio, aprovação, estímulo, insulto: “Ótimo!”, “Bravo!”, “É uma vergonha!”. Tais palavras não são isoladas como unidade da língua nem do seu significado, mas constituem-se enunciados acabados e com um sentido concreto. Para Bakhtin (2011, p.292): “O colorido expressivo só se obtém no enunciado, e esse colorido independe do significado de tais palavras, isoladamente tomado de forma abstrata”.

Na cadeia de comunicação discursiva, os enunciados são elos que não podem ser separados dos elos precedentes, que geram neles atitudes responsivas diretas, e dos elos subsequentes, criados a partir desses enunciados. Para Bakhtin (2011), não existe enunciado sem que exista um outro de quem se espera uma compreensão responsiva. “É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta” (BAKHTIN, 2011, p. 301). O gênero é sempre uma projeção para o outro. Pressupõe certo acabamento e certo inacabamento. O enunciado tem autor e destinatário que pode ser um interlocutor direto do diálogo cotidiano, uma coletividade de especialistas, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, uma pessoa íntima, um colega de classe, o aluno, o professor ou um estranho. O estilo do enunciado depende disso, da pessoa a quem se destina, pois: “Cada gênero do discurso, em cada campo da comunicação discursiva, tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2011, p.301).

## **Polifonia**

A polifonia é outro conceito do universo bakhtiniano, que será mobilizado por nós na análise dos discursos das interações verbais em meio virtual. A polifonia foi estudada por Bakhtin nos romances de Dostoiévski e se define, de acordo com Bezerra (2007), pela convivência e interação no romance de vozes e consciências independentes, representantes de um determinado universo. Essas vozes e consciências não são do autor, mas sujeitos dos próprios discursos.

Ao contrário do romance monológico, onde o autor concentra em si todo o processo de criação, dando acabamento aos personagens e não admitindo a consciência responsiva e isônoma do outro, no romance polifônico, o autor apresenta-se, conforme Bezerra (2007), como o regente do grande coro de vozes. São vozes e consciências dos personagens do

romance, dissonantes, não sujeitas ao arbítrio do autor.

Para Bezerra (2007, p. 194):

O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro “eu para si” infinito e inacabável. Trata-se de uma mudança radical da posição do autor em relação às pessoas representadas, que de pessoas coisificadas se transformam em individualidades.

A divisão em classes e a maior estratificação social geram, em contradição, um aumento dos conflitos e das consciências contra a opressão e em favor da redução dos sujeitos à categoria de objetos. Em reação a essa condição dos sujeitos no sistema capitalista, surge o romance polifônico. Bezerra (2007, p. 193) nota que: “a essência conflituosa da vida social em formação não cabia nos limites da consciência monológica segura e calmamente contemplativa e requeria outro método de representação”. Para Bakhtin, de acordo com Bezerra (2007), o romance polifônico só pôde realizar-se na era capitalista e na Rússia, onde os grupos sociais nitidamente individualizados e conflituosos haviam rompido o equilíbrio ideológico, criando as condições para o aparecimento das múltiplas vozes da existência.

No monologismo, o autor, no lugar de “eu”, tudo enforma e comanda. Não reconhece o outro, sua existência e sua possibilidade de mostrar os múltiplos olhares da realidade social. O romance monológico pretende ser algo concluído e surdo à resposta do outro, e a última palavra. A passagem do monologismo para o dialogismo, segundo Bezerra (2007, p. 193): “equivale à libertação do indivíduo, que de escravo mudo da consciência do autor se torna sujeito de sua própria consciência”. Isso pressupõe uma posição radicalmente nova do autor ao representar o personagem. Numa comunicação dialógica, eu me projeto no outro que também se projeta em mim. O autor, no romance polifônico, ao comandar um coro de vozes, assume uma exterioridade em relação aos seus personagens, dando voz e garantindo autonomia e vida própria a esses sujeitos. Ao mesmo tempo, Bezerra (2007) aponta que Bakhtin não nega o papel ativo do autor, que não renuncia ao seu ponto de vista e à sua verdade. O seu ativismo estabelece uma relação dialógica entre a consciência criadora e a recriada. Todas as vozes aparecem em interlocução, inclusive a voz do autor.

## **Tema e Significação**

O tema é o sentido da enunciação completa, sendo determinado pelas formas linguísticas (palavras, formas morfológicas, sons e entoações), mas também pelos elementos não verbais da situação. Para Bakhtin (2009, p.134): “Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema”. Segundo Bakhtin (2009), o problema da significação é um dos mais difíceis da linguística. Por significação, compreendem-se os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos toda vez que são repetidos. O tema é irreduzível à análise, enquanto que a significação “pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a compõem” (BAKHTIN, 2009, p. 134).

Bakhtin considera impossível traçar uma fronteira absoluta entre significação e tema, já que não há tema sem significação e vice-versa. Mesmo não tendo como traçar essa fronteira, Bakhtin (2009, p. 136) propõe inter-relacionar tema e significação da seguinte forma: “O tema constitui o estágio superior real da capacidade linguística de significar”. Já a significação é o estágio inferior. Ela em si não quer dizer nada, sendo apenas uma possibilidade de significar dentro de um tema concreto. De acordo com Cereja (2007, p. 202):

Participam da construção do tema não apenas os elementos estáveis da significação, mas também os elementos extraverbais, que integram a situação de produção, de recepção e de circulação. Dessa forma, o instável e o inusitado de cada enunciação se somam à significação, dando origem ao tema, resultado final e global do processo da construção de sentido.

Essa distinção permite abordar o problema da compreensão. As réplicas nossas em contrapalavra às palavras de uma enunciação significam uma orientação de compreensão ativa que nos permite apreender o tema.

Para Bakhtin (2009), quanto mais numerosas e substanciais forem as nossas palavras usadas em réplica, mais profunda e real é a nossa compreensão. Para Bakhtin (2009, p. 137): “A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”. Assim, o processo de significação se dá na interação do locutor com o interlocutor e não na palavra, nem na alma do falante. Ao ignorar o tema e procurar definir o sentido de uma palavra, só

atingiremos o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, pois, conforme Bakhtin (2009, p.137): “Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação”.

### **Exterioridade, Excedente de Visão, (In) Acabamento e (In) Completude**

Encerrando o estudo teórico do Dialogismo bakhtiniano, iremos analisar os conceitos de exterioridade, excedente de visão, (in) acabamento e (in) completude. Para Bakhtin (2011), quando contemplamos alguém situado à nossa frente, nossos horizontes concretos não coincidem. Por mais perto que estejamos dessa pessoa, sempre veremos e saberemos algo que ele próprio, na posição que ocupa, fora de nós e à nossa frente, não pode ver. O inverso também é verdadeiro. O outro, de sua posição, consegue ver algo em nós que nós mesmos não vemos. Essa diferença de horizontes pode ser reduzida, mas, para eliminá-la, seria preciso que os dois, um e outro, se fundissem, tornando-se um só.

A categoria da exterioridade, segundo Campos (2010b), implica que o locutor, na posição metodológica de observador, tomando o alocutário como o observado, coloca-se fora do observado, não vive a vida do observado, não tem o seu ponto de vista, mas, para compreendê-lo, vai até ele e, como observador, volta do observado a seu lugar de observação. Com a exterioridade, nasce a categoria metodológica da diferença dialógica do excedente de visão. Segundo Campos (2010b, p.1, grifos do autor):

[...] a narrativa dialógica da produção de sentido, articulada, a partir da **exterioridade**, gerando um certo **excedente de visão**, é produzida na interação verbal do discurso dos interlocutores, ou no dizer não-coincidente da interlocução, perpassando a prática de interação com a linguagem.

O conceito de exterioridade leva necessariamente ao conceito de excedente de visão, na medida em que ele acontece na condição de exterioridade de um em relação ao outro. De acordo com Covre, Nagai e Miotello (2009, p.44), o excedente de visão “é a possibilidade que o sujeito tem de ver mais de outro sujeito do que o próprio vê de si mesmo, devido à posição exterior (exotópica) do outro para a constituição de um todo do indivíduo.” Para Bakhtin (2011), o excedente de visão contém em germe a forma acabada do outro, e, como um broto, para que desabroche em flor na forma concludente, é preciso que o excedente de visão de **um** complete o horizonte do indivíduo contemplado vendo o mundo com os seus valores para que

depois, retornando ao seu lugar, complete o horizonte do **outro**, criando para ele um ambiente concludente com o seu excedente de visão, seu conhecimento, sua vontade e seu sentimento.

Um dado importante a considerar é que, para Bakhtin, a contemplação como dimensão estética anda ao lado da ação, como dimensão ética. Nesse sentido, ver o outro com os valores dele, retornar ao nosso lugar e completar o horizonte do outro com o nosso excedente de visão, implica uma atitude de contemplação-ação, em fazer algo pelo outro. Segundo Covre, Nagai e Miotello (2009, p.46):

A extralocalização é que põe meu compromisso ético na roda. Se outro vivesse minha vida, se pudesse ver o mundo como apenas eu vejo, se tivesse os mesmos pontos de vista que eu, então eu não precisaria pensar, e não haveria a necessidade de expressar meu olhar único sobre as coisas e a vida. A exotopia é minha possibilidade de responder. E também é minha obrigação de assumir minha responsabilidade.

O conceito de exterioridade que gesta o excedente de visão implica, necessariamente, que os indivíduos são incompletos e inacabados. O acabamento e a completude dados ao outro pelos olhos do contemplador quando instaura o seu excedente de visão sobre ele são relativos, ou seja, constituem certo acabamento e certa completude. O sujeito, no dialogismo bakhtiniano, se completa e se constitui na interação com o outro, mas isso se dá parcialmente porque as réplicas, em forma de contrapalavras, contribuem para esse movimento dialético de estabilização e desestabilização constante entre os interlocutores.

Como veremos no terceiro capítulo, os conceitos bakhtinianos elencados acima foram por nós utilizados na análise das interações em meio virtual, ocorridas no *blog Caderno Virtual*.

De acordo com Bakhtin (2009), qualquer aspecto da expressão-enunciação é determinado pelas condições reais da enunciação, pela situação social mais imediata. A interação entre o professor Mariano e os alunos, verificada no *blog* da turma, constituiu a situação social imediata de nossa pesquisa. A análise dessas interações levou em conta o pertencimento desses sujeitos a um mesmo horizonte social e temporal. Sujeitos esses que se constituem socialmente a partir da interação com o outro, expressando seus valores e formando os sentidos na experiência dialógica.

Os alunos, ao postarem seus textos escritos no *blog*, sob a forma de publicações e

comentários, operaram dentro do diálogo previsto por Bakhtin (2009), que o compreende num sentido amplo, numa comunicação verbal de qualquer tipo. A nossa análise levou em conta esse ato de fala escrito como parte de uma discussão ideológica mais ampla, em que os enunciados são réplicas ao enunciado do outro. As palavras usadas nesse diálogo frequentaram e se constituíram nas relações sociais cotidianas e nos conflitos vividos pelos sujeitos investigados. Não são unidades neutras; atuando na fronteira, pertencendo ao locutor e ao ouvinte, as palavras possuem uma carga ideológica e expressam as vozes que ecoam nos discursos da rua, da família, da religião e da mídia.

O *blog* é um gênero maior que abriga, como um guarda-chuva, outros gêneros, que são as publicações em forma de texto, as imagens utilizadas, os vídeos e os comentários escritos dos leitores do *blog*. Os alunos, quando comentam no *blog*, utilizam uma linguagem própria, bem aceita neste e em outros gêneros das TICE, como as redes sociais, salas de bate-papo e correio eletrônico. Para se comunicarem, usam palavras abreviadas, sem acentos e, por vezes, grafadas fora do padrão da norma culta. Identificamos, nessa comunicação, aquilo que Bakhtin (2011) chama de gêneros simples, pertencentes à esfera da comunicação cotidiana, que, em contato com gêneros complexos, influenciam e são influenciados por eles.

Dito isso, considerando as TICE como gêneros que abrigam a entrada de outros gêneros, como o *blog*, que permite e possibilita o ato de falar, ouvir, escrever e ler, local do exercício da palavra e da contrapalavra, voltamos à pergunta inicial de nossa investigação que, reformulada, apresenta-se assim: qual é o potencial dialógico das TICE no ensino e aprendizagem de História? Fomos buscar os atos para responder a essa questão.

## 1.2 Teoria em Atos

Thiollent (1981), citando Pierre Bourdier, diz que toda técnica é uma teoria em atos. Não existe coleta de dados sem pressupostos teóricos. De acordo com Thiollent (1981, p. 44): “Ao serem incorporadas à pesquisa sociológica, as mais ‘neutras’ técnicas funcionam como ‘teorias’ particulares relativas à representação do objeto investigado”. Sobre esse ponto, Bogdan e Biklen concordam com o autor. Para eles:

Seja ou não explícita, toda investigação se baseia numa orientação teórica. Os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos,



servindo-se deles para recolher e analisar os dados. A teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 52).

Assim, sustentados pela fundamentação teórico-metodológica construída para a pesquisa e convencidos de que toda investigação deve ser precedida por uma boa base teórica a qual lhe dá toda sustentação, iniciamos a imersão no campo, buscando a coerência nos dados coletados e procurando, como dizem Bogdan e Biklen, ir além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos.

Se toda técnica de coleta de dados é uma teoria em atos e se toda investigação se baseia numa orientação teórica, consideramos, na entrada no campo de observação, em sala de aula, no laboratório ou no ambiente virtual, os pressupostos teórico-metodológicos do dialogismo bakhtiniano e tecemos, em relação à turma, certa exterioridade, projetando certo excedente de visão em relação aos movimentos no ambiente virtual e à dinâmica de sala de aula, assumindo uma exterioridade em relação à Pedagogia Tradicional nessa opção por outro ambiente de aprendizagem diferente da sala de aula convencional.

Como pesquisador, sujeito incompleto que somos, observamos do nosso ponto de vista os sujeitos da pesquisa e projetamos sobre eles um excedente de visão com o objetivo de completar-lhes naquilo que eles não conseguem perceber do seu ângulo de visão. Ao mesmo tempo, abrimo-nos aos projetos executados pelos sujeitos observados e seu movimento de completude em relação ao nosso projeto de pesquisa. Para Freitas (2007), esta observação é caracterizada pela dimensão alteritária, uma vez que o pesquisador constitui-se parte do evento observado, ao mesmo tempo em que mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro.

### 1.2.1 Primeiro Ato: O Estudo de Caso

Com o objetivo de dar curso a nossa investigação, procuramos escolher um local que nos proporcionasse os elementos que procurávamos em nossa pesquisa: uma escola dotada de uma sala de Informática, um professor de História que tivesse incorporado em suas práticas o uso das TICE e uma turma de alunos devidamente apresentada a essas práticas. Nesse sentido, fizemos contato com a direção da Escola Municipal Professora Eleonora Pierucetti,

apresentamos nosso desejo de realizar a pesquisa na escola e procuramos o professor de História, Mariano Alves Diniz Filho, com o intuito de proceder, juntamente com ele, à escolha de uma turma que possibilitasse o aprofundamento das questões relativas à utilização das TICE no ensino e aprendizagem de História. Tanto a escolha da escola, como a do professor e da classe nos colocou diante de um estudo de caso.

O ambiente investigado de nossa pesquisa foi a Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti, localizada na região Nordeste de Belo Horizonte. Ela foi fundada no ano de 1972 e ocupa um terreno de cerca de 30 mil metros quadrados, sendo que a área construída corresponde a cerca de seis mil metros quadrados. O terreno da escola é vizinho de uma fábrica de tecidos que agregou moradores para o bairro na primeira metade do século XX.

A escola possui 20 salas de aula, equipadas com quadro branco, um ventilador e aparelhos de TV e DVD guardados dentro de uma estrutura metálica; um laboratório de informática com 22 computadores e uma impressora; uma sala chamada de multimídia equipada com TV de 34 polegadas, duas caixas de som ligadas à TV, um computador, um aparelho de DVD; biblioteca equipada com um amplo acervo de livros, mesas para estudos, cinco computadores e uma impressora; laboratório de Ciências; auditório com capacidade para 120 pessoas, equipado com aparelho de som, um aparelho de DVD, um videocassete, um computador e um projetor multimídia; dois ginásios cobertos e uma quadra descoberta; uma sala de espelhos para a prática de dança; cantina; refeitório; banheiros e vestiários com chuveiros para os alunos; bloco administrativo com sala de professores equipada com forno de micro-ondas, geladeira, dois computadores e impressora; secretaria equipada com três computadores e duas impressoras; sala de mecanografia equipada com três máquinas copiadoras; sala da direção equipada com dois computadores, duas impressoras e um aparelho de fax; quatro salas de coordenação equipadas cada uma com um computador ligado em rede às impressoras da escola.

Os computadores da escola estão interligados pela rede de informática da Prefeitura de Belo Horizonte e dão acesso à internet por meio de conexão banda larga. Os professores, coordenadores, diretores e demais funcionários da escola possuem um *login* e uma senha para se conectar ao sistema de informática da rede. No laboratório de informática e na biblioteca, os alunos acessam o sistema por meio de *logins* e senhas genéricas criadas para esse fim. Há uma área pública que possibilita que trabalhos feitos no computador sejam compartilhados

pelos usuários da rede de informática.

As construções da escola obedecem a um mesmo projeto arquitetônico. As salas têm um pavimento, piso de cerâmica, janelas cercadas por grades, portas de metal. Entre as salas existem corredores com muros baixos, que também servem de assento, e jardins entre os blocos. Há espaços de convivência de alunos no pátio, com mesas e bancos de pedra e uma arquibancada ao lado do pátio central. Há, também, rampas para acesso de deficientes, já que a escola foi construída em terreno acidentado e são vários os níveis entre um bloco e outro. Assim, chega-se à escola no nível da Avenida Bernardo Vasconcelos. Do estacionamento ao primeiro bloco (administrativo), sobe-se um lance de escadas ou rampa. Do bloco administrativo ao primeiro bloco de salas de aula, o acesso é plano. Os outros dois blocos de salas de aula, onde estão também a biblioteca, a sala de informática, a sala de multimídia, os banheiros e os vestiários, são em nível mais alto, necessitando subir dois lances de escadas ou utilizar as rampas. Para se chegar ao refeitório, sobe-se mais um nível e, para se chegar ao ginásio coberto e à quadra descoberta, sobe-se mais um nível.

A turma 9F (9º ano), foco de nossa pesquisa, iniciava as aulas às 7 horas e terminava às 11h20min<sup>7</sup>. Havia um intervalo de 20 minutos para o recreio e a socialização. Os alunos tinham, diariamente, duas aulas, recreio e outras duas aulas, com a duração média das aulas de 1 hora. No turno da manhã, havia 18 turmas, das quais oito eram de 8º ano, oito de 9º ano e duas turmas de um projeto especial denominado Floração, que reunia jovens com idade entre 15 e 19 anos e um currículo especial, baseado em teleaulas, apostilas e a presença de um professor na turma em todos os momentos. As turmas receberam nomes que vão da letra A até a letra H. Havia uma turma 8A e uma 9A e assim por diante, até a última turma do ano representada pela letra H. As duas turmas do projeto Floração eram denominadas I e J.

A turma 9F, portanto, era uma classe de ensino fundamental regular e compunha, juntamente com as outras oito turmas, o bloco das turmas de 9º ano ou último ano do 3º ciclo. O plano curricular dessa turma contemplava, semanalmente, no ano de 2011: 4 aulas de Língua Portuguesa, 4 aulas de Matemática e 2 aulas das disciplinas: Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História e Língua Estrangeira (Inglês). Os alunos receberam um horário no início do ano e ele deveria ser o mesmo até o final. As aulas de História ocorreram no segundo

---

<sup>7</sup> Todas as informações referem-se ao ano de 2011, período em que foi realizada a observação e coleta de dados na escola.

horário de 4ª feira, das 8h às 9h e no quarto horário de sexta-feira, das 10h20min às 11h20min. O professor de História não determinou dias específicos para o trabalho na sala de informática. Pudemos identificar que houve uma preferência pela utilização do ambiente nas sextas-feiras, uma vez que todas as aulas observadas no laboratório foram nesses dias. Havia, na sala de professores, um quadro de marcação de horário para a utilização do ambiente. Era preciso que o professor reservasse a sala com antecedência para garantir o uso do espaço.

A sala de aula observada era ambiente de História. O professor ocupava a sala e os alunos das suas turmas entravam e saíam a cada horário. Há 35 conjuntos de carteiras/cadeiras de alunos, uma televisão com aparelho de DVD, dois armários onde ficam guardadas as coleções de livros e filmes, quadro branco, ventilador de parede e mesa de professor com cadeira. Normalmente as carteiras eram dispostas em fileiras voltadas para frente da sala. Em duas aulas, do total de 17 aulas observadas na sala de aula convencional, foram organizados grupos de trabalhos e, nesses dias, o professor utilizou as carteiras para montar os grupos.

A sala de Informática é um ambiente de 25 m<sup>2</sup>. Possui cortinas nas janelas, ar condicionado, um quadro branco, uma televisão tela plana de 29 polegadas e 22 computadores, sendo 19 com tela plana de 21 polegadas e três computadores com monitor convencional. Há, também, uma impressora na sala. Os computadores são dispostos nas bancadas laterais em três paredes da sala e também numa ilha ao centro.

Yin (2005) apresenta o estudo de caso como apenas uma das muitas maneiras de fazer pesquisa em ciências sociais. Para o autor, o estudo de caso se constitui como estratégia preferida quando se colocam questões do tipo 'como' e 'por que', quando o pesquisador não controla os acontecimentos e quando os fenômenos contemporâneos são o foco de pesquisa. Para o autor, o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa abrangente, na medida em que trata da lógica do planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens para análise desses dados.

Yin aponta que há projetos de caso único e projetos de casos múltiplos. Estes últimos dizem respeito aos estudos em instituições, como escolas, por exemplo, em que cada escola é o objeto de um estudo de caso individual, mas o estudo no seu conjunto abarca várias escolas, cada uma contribuindo com seu estudo de caso para a investigação mais geral. Já os projetos de caso único, para que sejam conduzidos, precisam apresentar um dos cinco fundamentos

lógicos de acordo com o autor:

- 1- Quando ele representa o caso decisivo ao testar uma teoria bem formulada. “Para confirmar, contestar ou estender a teoria, deve existir um caso único que satisfaça todas as condições para testar a teoria” (YIN, 2005, p. 62);
- 2- O caso representa um caso raro ou extremo;
- 3- O caso é representativo ou típico. “O objetivo é capturar as circunstâncias e as condições de uma situação lugar-comum ou do dia a dia. O estudo de caso pode representar um ‘projeto’ típico entre muitos projetos diferentes” (YIN, 2005, p. 63);
- 4- O caso é revelador. Tal situação ocorre quando o pesquisador tem a oportunidade de observar e analisar um fenômeno previamente inacessível à investigação científica;
- 5- O caso é longitudinal, o que significa estudar o mesmo caso único em dois ou mais pontos diferentes no tempo.

A escolha da turma 9F para a investigação foi definida juntamente com o professor da turma. Trata-se de uma classe heterogênea no que diz respeito aos aspectos cognitivos. Segundo o professor Mariano, há alunos que apresentam ótimos resultados, há alunos medianos e há alunos com desempenho abaixo do esperado. Dentre os fundamentos lógicos apresentados por Yin (2005) para os projetos de caso únicos, há um que corrobora a escolha feita: o caso é representativo ou típico. Para o autor, o objetivo desse tipo de investigação é capturar as circunstâncias e as condições de uma situação lugar-comum ou do dia a dia. A turma investigada representa bem as turmas do mesmo ano da escola, pois reúne alunos com características semelhantes às outras em que o professor leciona.

### 1.2.2 Segundo Ato: A Pesquisa Qualitativa, a Observação Participante e a Perspectiva do Dialogismo

A respeito da perspectiva sócio-histórica assumida nesta investigação, buscamos em Freitas (2007) os elementos para sua caracterização. Vemos em Freitas (2007, p.26) que:

Ao assumir o caráter histórico-cultural do objeto de estudo e do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos, essa abordagem consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento.

A autora aponta algumas características da pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica. Entre as características apontadas, assume importância o fato de que há a necessidade de compreender os sujeitos envolvidos na investigação, assim como o seu contexto. Essa compreensão dos fenômenos é feita em sua complexidade, indo ao encontro da situação na sua ocorrência e não em situações artificiais. A ênfase da atividade do pesquisador é no processo de transformação em que se desenrolam os fenômenos humanos. Por fim, muito importante para a investigação desenvolvida é o aspecto de que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, uma vez que sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa. Pesquisador e pesquisado têm participação ativa no processo de investigação, tendo oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se.

Freitas reforça que a observação numa investigação de abordagem sócio-histórica se constitui em um encontro de muitas vozes. Para a autora, são discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte.

Para caracterizar a pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica, a autora se apoiou nos estudos de Bogdan e Biklen (1994), que definem a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que abriga diversas estratégias de investigação com determinadas características. Para os autores, os dados recolhidos são chamados qualitativos porque são ricos em detalhes descritivos envolvendo pessoas, locais e conversas e de difícil tratamento estatístico. A observação participante e a entrevista em profundidade constituem as estratégias mais representativas da investigação qualitativa para esses autores.

Ainda sobre a investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco características principais desse tipo de abordagem:

- 1- A fonte direta de dados é o ambiente natural. Os investigadores preocupam-se com o contexto. “Para o investigador qualitativo, divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 48). No nosso caso, isso foi particularmente significativo. A investigação ocorreu em uma escola concreta, foi fruto de um acompanhamento direto da turma e do professor em seu ambiente natural. A análise de todo o material coletado levou em conta o contexto e as condições de sua produção;

- 2- A investigação qualitativa é descritiva, sendo os dados em forma de palavras ou imagens e não de números. “A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 49). Em nossa pesquisa, priorizamos a descrição dos ambientes e dos sujeitos investigados. Há, na apresentação dos resultados, o recurso aos gráficos e números percentuais. No entanto, essa informação é no sentido de complementar e ilustrar a descrição e ajudar na caracterização do perfil dos sujeitos;
- 3- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Esse ponto é particularmente importante no nosso trabalho. O acompanhamento da dinâmica de sala de aula, a verificação dos saberes que os alunos mobilizam para incorporar o uso das TICE no seu aprendizado, as relações entre os sujeitos no ambiente mediado pelas tecnologias, todo o planejamento do professor para conseguir aproximar os alunos das discussões de História no ambiente virtual foram elementos da investigação intensamente relacionados ao processo, de difícil tabulação ou organização estatística;
- 4- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Sobre esse ponto, Flick (2004) alerta que, contrariando equívocos difundidos, a construção de conceitos sofre a influência de um conhecimento teórico anterior. Dessa forma, para o autor, a inversão da pesquisa, partindo do dado concreto para a teoria não descarta o conhecimento teórico prévio. No entanto, o autor ressalta que, no caso da pesquisa qualitativa, as teorias são desenvolvidas a partir de estudos empíricos;
- 5- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Sobre essa característica, Flick (2004, p. 51) mostra que: “O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”. A nossa entrada em cena como

investigador de uma turma e de um professor pertencentes a uma mesma esfera de relacionamento profissional fez com que procurássemos executar um movimento de exterioridade em relação aos sujeitos pesquisados, emoldurando-lhes com nosso excedente de visão. Ao mesmo tempo, conscientes da influência de nossa intervenção na turma, abrimo-nos para os projetos dos sujeitos, constituindo e sendo constituídos nessa relação.

As pesquisas qualitativas apresentam, também, uma característica multimetodológica. Segundo Alves-Mazzotti (2001, p.163):

As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Podemos dizer, entretanto, que a observação (participante ou não), a entrevista em profundidade e a análise de documento são os mais utilizados, embora possam ser complementados por outras técnicas.

A autora afirma, ainda, que, nesse tipo de abordagem, o pesquisador realiza uma imersão no contexto a ser estudado, tornando-se parte da situação pesquisada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação.

### **A Observação Participante**

A observação participante apresenta-se como uma das estratégias mais representativas da investigação qualitativa, uma vez que atributos como a preocupação com o contexto, o interesse pelo processo em detrimento dos resultados e o modo como as pessoas dão sentido às suas vidas, que aparecem como caracterizadoras da pesquisa qualitativa, exigem do pesquisador a observação das pessoas em seus ambientes, mas não apenas uma observação neutra e afastada. Pelo contrário, uma participação ativa e carregada de intencionalidades.

Nesse sentido, ao assumirmos essa postura metodológica, reconhecemos os limites da objetividade na observação, sabendo que o olhar para os sujeitos da pesquisa veste os óculos da teoria e das opções ideológicas assumidas por nós no trabalho. Para caracterizar a observação participante, recorreremos a Vianna (2007), Flick (2004), Yin (2005) e Alves-Mazzotti (2001).



Segundo Vianna (2007), nesse tipo de observação, o observador é parte dos eventos pesquisados, sendo que essa escolha apresenta algumas vantagens, entre elas, a possibilidade de entrada em acontecimentos que seriam de difícil acesso a um observador estranho. O autor elenca, também, a observação não apenas de comportamentos, mas de atitudes, opiniões e sentimentos.

Sobre a observação participante, Flick (2004, p. 152) relata que:

Os aspectos principais do método consistem no fato de o pesquisador mergulhar de cabeça no campo, de ele observar a partir de uma perspectiva de membro, mas, também, de influenciar o que é observado graças à sua participação.

Para Yin (2005, p. 121), “a observação participante é uma modalidade especial de observação na qual você não é apenas um observador passivo. Em vez disso, você pode assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados”. Esse autor aponta também que a observação participante fornece oportunidades incomuns para a coleta de dados em um estudo de casos. Um aspecto importante da observação participante, apresentada por Yin e que dialoga com a teoria bakhtiniana do dialogismo, é a capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de dentro do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo.

O contato inicial com a turma foi feito com a apresentação da proposta de trabalho da pesquisa. Os alunos foram informados de que teriam a presença de um observador, nas aulas de História, por um período de três meses, aproximadamente. Esse acompanhamento se daria tanto no ambiente da sala de aula, quanto no laboratório de informática da escola, além de visitas ao *blog* da turma pelo pesquisador. Durante a conversa inicial, uma aluna questionou a escolha de sua turma para observação. A ela foram explicados os motivos da escolha, que estavam relacionados com o horário de aulas e com o fato de haver na turma alunos com características semelhantes às outras turmas do professor, tornando esta uma turma representativa do universo de turmas do mesmo ano/ciclo da escola. Os alunos foram informados também de que alguns deles iriam ser escolhidos para uma investigação mais detalhada, por meio de uma entrevista em profundidade. Nesse contato inicial, travamos um diálogo com o professor da turma para definição de detalhes da investigação, como o papel do observador na sala e as possibilidades de redirecionamento da pesquisa a partir dos dados

levantados.

A relação professor/aluno foi considerada desde o início como uma boa relação. O professor já conhecia a maioria dos alunos desde o ano anterior, pois na escola há um combinado entre os docentes de que o grupo de professores acompanhe as turmas por, pelo menos, dois anos. Foram notadas algumas atitudes do professor que demonstraram atenção e intimidade com a turma, como chamar os alunos pelo nome, fazer uma piadinha de vez em quando com as alunas, sobre seus namorados na turma, dar ênfase a algum comentário feito em sala pertinente ao assunto da aula e parar a aula de vez em quando para cobrar mais concentração e empenho. Também os alunos, de sua parte, deram mostras de respeito e consideração com o professor, ao se permitirem fazer brincadeiras com ele, opinarem quando sentiam o desejo de fazê-lo, chamar o professor pelo nome e ouvir com atenção quando repreendidos pela conversa excessiva, falta de atenção ou empenho durante as aulas.

Ao todo, foram acompanhadas 23 aulas de História da turma 9F, de março a julho de 2011, das quais, seis foram na sala de Informática. As anotações no caderno de campo se referem aos dois ambientes de observação de aulas. De maneira geral, nossa postura nos ambientes escolares foi de integração ao projeto da aula, anotando as observações no caderno, conversando com os alunos sobre assuntos variados, ajudando os grupos de trabalho na sala de informática e trocando ideias com o professor sobre o andamento das atividades.

Para melhor estruturar nossa observação, já que as aulas não foram filmadas, nem gravadas, recorreremos ao caderno de campo onde fizemos as anotações das aulas nos dois ambientes pesquisados: a sala de aula de História e a sala de Informática da escola.

Após cuidadosas e repetidas leituras dos dados recolhidos, procedemos, em diálogo com a nossa teoria e os atos dela decorrentes, a uma organização dos dados em dimensões que, a partir de então, passariam a expressar uma direção analítica. Inicialmente, as dimensões de observação apontadas foram: referências, por parte de alunos e professor, ao *blog* em sala de aula e ao uso de tecnologias no dia a dia; aproximação com a estrutura relacional da pedagogia tradicional por parte do professor; movimentos de rompimento com a pedagogia tradicional por parte do professor; movimentos de insubordinação dos alunos, caracterizando rompimento com a pedagogia tradicional; aprendizagem de História detectada nas interações; esquema professor decide/aluno não decide; esquema professor não decide/aluno decide. Com

o passar do tempo e em virtude de uma série de evidências observadas, novas categorias foram incorporadas, como: elementos de respeito mútuo e respeito unilateral; referências do professor e dos alunos aos acontecimentos do cotidiano. As anotações do caderno de campo, agrupadas por eixos analíticos, serão utilizadas ao longo do texto e estão disponíveis para consulta ao final do trabalho (Apêndice A).

### **As Pedagogias e os Conceitos em Movimento na Sala de Aula e no Ambiente Mediado pelas TICE: Apontamentos do Caderno de Campo**

A sala de aula observada é convencional. Observamos que os alunos sentavam-se enfileirados, muitas vezes por ordem de tamanho (altura) para que o colega da frente não atrapalhasse o de trás na sua visão do quadro. O professor ocupava a frente da sala, de onde podia ser visto e ouvido. Conforme anotação no caderno de campo, no dia 04 de maio, observamos que o professor raramente andava pela sala, posicionando-se em pé diante da turma ou sentado em sua cadeira. As atenções centravam-se no professor ou, no máximo, no quadro onde estavam escritas as anotações de aula.

Sobre o comportamento dos alunos nas aulas, anotamos que havia momentos nas aulas em que os alunos conversavam muito e outros em que o silêncio imperava. Em mais de uma ocasião, verificamos que o professor chamou a atenção de alunos que conversavam muito, como no dia 23 de março, em que ele disse que iria conversar com o professor referência da turma para separar dois alunos que conversavam o tempo todo. Nesse mesmo dia, observamos alguns alunos de cabeça baixa e conversando baixinho durante a explicação do professor sobre um determinado assunto. Além da conversa, em outras ocasiões, registramos alunos fazendo exercício de outra disciplina, brincando com o colega e mesmo dormindo. Esses comportamentos foram caracterizados em nossas observações do caderno de campo como movimentos de insubordinação dos alunos aos rituais da pedagogia tradicional.

Em momentos específicos, quando se debatia um determinado assunto, as carteiras eram colocadas em círculo ou em grupos e os alunos ficavam em posição de verem e serem vistos por todos, como no dia 20 de maio, em que os alunos foram convidados a entrar e escolher um grupo de trabalho. Nesse dia, a sala estava dividida em grupos de quatro pessoas. Esses momentos foram menos frequentes, mas possibilitavam a manifestação dos alunos sobre os temas discutidos. A disposição das carteiras, o deslocamento do centro de atenção dos alunos

para os colegas, em vez de unicamente para o professor, permitiam que os alunos tivessem a possibilidade de falarem e serem ouvidos. O movimento que provocou o deslocamento das atenções na cena educativa pode ser visto como uma estratégia de insubordinação do professor, que rompeu, dialogicamente, com o projeto de aula convencional nos moldes da pedagogia tradicional. Esse rompimento evidencia as contradições do sistema escolar.

No ambiente da sala de informática, observamos que os alunos sentavam-se em duplas. Normalmente um mesmo computador era compartilhado por dois e, em alguns casos, por até três alunos. De acordo com nossas anotações do caderno de campo, constatamos que não havia silêncio nem quietude na sala de informática. Os alunos conversavam o tempo todo sobre o trabalho que faziam e outros assuntos. Alguns alunos movimentavam-se pela sala, sem que fossem repreendidos por isso. Anotamos também uma prática recorrente: enquanto faziam o trabalho, alguns alunos mantinham outras janelas do computador abertas. Andando pela sala, pude ver que o acesso às redes sociais, e-mails e jogos dividia a atenção dos alunos com o trabalho proposto para a aula.

Concluimos que o trabalho desenvolvido no ambiente da sala de informática permite um deslocamento dos papéis e uma maior horizontalidade nas relações entre professor e alunos. Além disso, notamos uma mudança na relação dos educandos com os conhecimentos históricos nesse ambiente, uma vez que o acesso a várias fontes de textos e imagens, a possibilidade de consulta imediata de um determinado assunto e, principalmente, a possibilidade de interagir com o colega opinando sobre o seu trabalho, perguntando, esclarecendo, elogiando e criticando de forma livre contribui para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e responsabilização nos processos escolares.

Defendemos, neste trabalho, a ideia de que no ambiente escolar contemporâneo as pedagogias estão mescladas, não havendo uma manifestação pura de um ou outro pensamento pedagógico. A sala de aula que observamos apresentou, em momentos diferentes, ou ao mesmo tempo, elementos dessa mescla pedagógica. Uma das razões para entender esse fenômeno é que a turma não é uma ilha em relação à escola, assim como a escola também não o é em relação ao sistema de ensino do qual faz parte. As relações estabelecidas pelos alunos da turma observada com outros professores, em outros espaços, parecem refletir nas relações praticadas por esses mesmos alunos e pelo professor de História. Nesse sentido, se alguns professores mantiverem uma postura muito autoritária cobrando uma disciplina rígida baseada

no respeito unilateral, suas atitudes podem influenciar os atos dos alunos em outros ambientes da escola. Algumas ações dos alunos que observamos nas aulas, como: mexer com o colega que está próximo, vigiando o olhar do professor para não ser flagrado; copiar escondido o dever da outra disciplina; fingir que está fazendo o exercício mantendo o livro e o caderno abertos sem nada produzir; manipular o celular ou algum jogo eletrônico embaixo da carteira; e, no ambiente da sala de informática, acessar sites de jogos em momento de pesquisa, deixando esses sites minimizados na tela e acessando-os quando o professor não está por perto, são atos de insubordinação observados na pesquisa de campo e revelam posturas evidenciadoras do conceito construído por alguns alunos ao longo de sua vida escolar acerca das relações entre professores e alunos, do que pode e do que não pode ser praticado no ambiente de uma sala de aula, enfim, do que é permitido e do que não é permitido na relação pedagógica entre professor e aluno.

### **O Caráter Monológico/Dialógico da Interação Professor/aluno**

O professor Mariano, no seu planejamento de trabalho com os alunos, organiza suas aulas e atividades de forma meticulosa. Observamos que ele escolhe textos, exercícios e atividades a serem desenvolvidos com a turma e espera que os alunos compreendam suas explicações, consigam resolver os exercícios propostos, interpretem os textos, enfim, construam os significados e aprendam.

As ações do professor dão pistas das suas intenções e do seu projeto em relação aos alunos. Quando o professor dá uma determinada explicação ou propõe a leitura de um determinado texto, pedindo aos alunos que demonstrem o que compreenderam a partir do que foi ensinado, ele atua como o locutor que tem um projeto (ECO, 1994). Ele espera que o aluno (o alocutário) comporte-se de maneira a corresponder ao seu projeto, dando as respostas esperadas, construindo os significados conforme o seu projeto de locutor previa.

Para fazer esse movimento em relação ao aluno, o professor projeta um deslocamento de sua posição de locutor, assumindo uma exterioridade em relação a si mesmo, e projeta também um deslocamento do aluno, assumindo também uma exterioridade em relação a esse outro na cena interlocutiva. Então, quando o professor atua esperando que o aluno comporte-se de acordo com o seu projeto, ele executa uma operação dialógica de exterioridade, projetando a si e ao outro na situação de linguagem construída. Ao executar esse movimento de

exterioridade, o professor projeta sobre si mesmo e sobre o outro certo excedente de visão que se concretiza na possibilidade de ver do outro mais do que o outro vê de si mesmo (BAKHTIN, 2011).

Ao mesmo tempo em que o professor, na figura do locutor, projeta o seu alocutário, criando o excedente de visão em relação ao aluno, esse mesmo aluno, do seu campo de percepção, também projeta o professor como seu alocutário, vendo dele mais do que ele vê de si mesmo. O aluno, do seu ponto de vista, pode ou não corresponder ao projeto do professor. O sentido construído pelo aluno pode coincidir ou não com o projeto desenhado para a interação. Os dizeres nem sempre coincidem, o que não significa que não houve aprendizado ou construção de sentido.

A relação entre esses interlocutores - professor e aluno - é marcada pela possibilidade da simetria do discurso de um com a resposta do outro, mas também pela assimetria, caracterizada na não coincidência do sentido do discurso de um com a construção elaborada pelo outro, não coincidente com o projeto inicial. Reside aí o caráter dialógico da interação professor e aluno: no acolhimento das possibilidades de coincidência e não coincidência dos projetos enunciativos do locutor e do alocutário (AUTHIER-REVUZ, 1998).

Na perspectiva do dialogismo bakhtiniano, numa interação, o interlocutor na figura do outro é força constituinte do locutor na figura de um. O projeto de sentido ao ser elaborado pelo locutor encontra um alocutário que também tem o seu projeto de sentido, coincidente ou não com o projeto do locutor. Esse reconhecimento da alteridade, da força constituinte do outro na relação que se dá entre o que fala ou escreve e o que ouve ou lê é característica da relação locutor/alocutário do ponto de vista do dialogismo (CAMPOS, 2010a). Na instância da recepção também residem as forças da alteridade, na medida em que o aluno, na posição de alocutário, lendo ou ouvindo, constrói um novo texto em interação com o texto de fala ou escrita do locutor.

Essa perspectiva coloca o problema da aprendizagem em outro patamar. Não se trata de uma relação entre um que tudo sabe - o professor -, e outro que nada sabe - o aluno; entre um que fala e escreve e outro que ouve e lê. Ao contrário, na relação de ensino e aprendizagem tomada como prática dialógica de interação entre sujeitos, o professor ensina e aprende; o aluno aprende e ensina. Ambos se constroem e projetam sentidos, em simetria ou assimetria

com o projeto do outro.

### **A Perspectiva Metodológica do Dialogismo**

Como já dissemos na introdução, buscamos nesta pesquisa nos constituir como um pesquisador na perspectiva bakhtiniana. Essa perspectiva de análise das interações humanas aponta um olhar diferenciado para a relação entre pesquisador e pesquisado no âmbito das pesquisas em Ciências Humanas. Esse olhar determina a postura do pesquisador diante dos sujeitos pesquisados, seja a partir da observação participante, seja por meio das entrevistas realizadas. Em ambas, a relação entre os sujeitos da pesquisa é balizada pela dimensão ética preconizada por Bakhtin em seus estudos. Não se trata, portanto, da investigação de um objeto, mas de compreensão do sujeito no contexto em que vive, numa perspectiva sócio-histórica.

A postura participante sustentada pelo dialogismo bakhtiniano foi determinante nesta investigação, pois escolhemos pesquisar o nosso próprio ambiente de trabalho. O deslocamento de minha posição de professor de História da escola, companheiro de área do professor Mariano, investigado na pesquisa, para a posição de pesquisador das práticas de sala de aula, da relação do professor com os seus alunos, alunos esses com os quais me relacionei em outros tempos como professor, fez-nos compreender que uma investigação desse tipo requer um cuidado muito grande. Para os investigados, principalmente, os papéis podem não estar muito claros.

Assumir a exterioridade nessas interações constitui-se, dessa forma, como um método, ao mesmo tempo, ético e seguro. Ético porque permite compreender o sujeito no seu contexto, entendendo suas limitações, vendo o mundo com os seus valores, mas voltando ao nosso lugar de observação, estabelecendo a completude dessa compreensão e intervindo com nossas atitudes e sentimentos. Essa intervenção é no sentido de fazer algo pelo outro, num claro compromisso ético. Seguro, porque as intervenções, a partir desse olhar contemplativo, definem claramente nosso papel na interação. Ver o outro a partir do seu ponto de vista e voltar ao nosso lugar é uma ação proposital. Sabemos que precisamos nos distanciar para dar conta dessa abordagem. Ao mesmo tempo, nossa moldura de compreensão da realidade estudada leva em conta que nós também fazemos parte dela e somos influenciados pelo projeto dos sujeitos investigados.

Campos (2010a), referindo-se às ideias de Bakhtin, desdobra o que esse autor diz sobre os objetos investigados e aponta duas condições para os objetos da pesquisa. A primeira condição é a de objeto falado e não falante que acolhe as direções de sentido determinadas, monologicamente pelos sujeitos falantes. A segunda condição é a de objeto que guarda a condição de falar e que, no exercício da contrapalavra, torna-se sujeito com a condição de produção de tal resposta. Segundo o autor, nessa segunda condição, “a linguagem é, assim, articulada pela direção dialógica dos sujeitos que falam na relação com o objeto falado/falante” (CAMPOS, 2010a, p. 1).

Para Campos (2010a), um sujeito pode efetuar a pesquisa de um objeto falante/falado, investigando ao mesmo tempo o autor, na posição de locutor, e o alocutário, o outro nessa relação dialógica. A partir da posição exotópica do investigador, ele estabelece para o outro (locutor e alocutário), uma moldura de compreensão que vê nele mais do que ele próprio consegue ver de si. Ao mesmo tempo em que desenha essa moldura em relação ao outro, possibilitando certo acabamento, constitui-se o inacabamento do próprio sujeito observador que, determinado pela alteridade, acaba por relativamente se completar. Segundo Campos (2010a, p.3): “a alteridade constitui, enfim, o sujeito observador e o objeto observado”.

Para Bakhtin (2011), a alteridade é fundamento da identidade. É na relação alteritária que os indivíduos se constituem, num processo que se consolida pelas palavras e signos nas interações. Segundo Bakhtin (2011), quando contemplamos alguém situado à nossa frente, nossos horizontes concretos não coincidem. Por mais perto que estejamos, sempre veremos e saberemos algo que ele próprio, na posição que ocupa, fora de nós e à nossa frente, não pode ver. O inverso também é verdadeiro. O outro, de sua posição, consegue ver algo que não vemos. Essa diferença de horizontes pode ser reduzida, mas para eliminá-la seria preciso que os dois, um e outro se fundissem, tornando-se um só.

### 1.2.3 Terceiro Ato: A Coleta e Análise de Dados

A coleta de dados na pesquisa qualitativa apresenta uma diferença fundamental em relação à pesquisa quantitativa. Os dados qualitativos, como as descrições que envolvem pessoas, locais e conversas, apresentam aspectos que dificilmente seriam captados por meio apenas dos instrumentos de coleta quantitativos. Desse modo, comparecem como instrumentos para coleta de dados qualitativos a observação participante e a entrevista semiestruturada.



O caderno de campo foi uma estratégia para registrar os dados provenientes da observação participante. Além dos apontamentos do caderno de campo, utilizamos outras estratégias de coleta de dados na nossa investigação, como: aplicação de um questionário aos alunos da turma; entrevista com o professor de História da turma; entrevista em profundidade com dez estudantes selecionados; análise de documentos escolares, por meio da pesquisa documental; e análise das interações ocorridas no *blog Caderno Virtual*. A análise das interações do *blog* serão tratadas no terceiro capítulo. A partir dessas estratégias de coleta dos dados, procuramos traçar um perfil dos sujeitos, das práticas escolares e das interações, fundamentais na nossa procura em responder à questão da pesquisa sobre o potencial das TICE no ensino e aprendizagem de História.

Antes de iniciar o acompanhamento da turma 9F, solicitamos aos alunos que levassem para casa e trouxessem assinado pelo responsável o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com o protocolo da pesquisa registrado no Comitê de Ética em Pesquisa. Assim que o documento foi devolvido, iniciamos a observação das práticas escolares e, logo no início, aplicamos um questionário a todos os alunos. Esse instrumento buscou levantar informações sobre o acesso dos alunos aos ambientes virtuais, como a posse de computador em casa com acesso à Internet, a frequência do acesso semanal, os locais onde mais utilizam o computador e outras informações relevantes para a pesquisa, como o acesso a correio eletrônico, redes sociais e salas de bate-papo virtual. As perguntas finais do questionário buscaram obter informações dos alunos sobre o uso pessoal do computador e nas aulas de História. Acrescentamos o questionário ao final do trabalho (Apêndice B).

A partir da observação e da aplicação do questionário, selecionamos, juntamente com o professor Mariano, dez alunos para serem entrevistados. Um dos critérios de seleção foi a observação da participação dos alunos nas aulas nos dois ambientes. Buscamos montar um grupo que apresentasse alunos muito participativos, alunos com média participação nas aulas e alunos aparentemente desinteressados. As entrevistas seguiram um roteiro e foram gravadas. Informamos aos alunos os objetivos da pesquisa e dissemos a eles que gostaríamos de saber sua opinião sobre alguns aspectos relacionados com o uso do computador nas aulas de História. Nesse sentido, as entrevistas seguiram um roteiro que partiu de questões gerais, como as atividades preferidas dos alunos diante de um computador, a questões que exploraram a percepção dos estudantes acerca do uso das tecnologias no ensino de História, em particular, o uso do *blog Caderno Virtual* nas aulas do professor Mariano. O roteiro das

entrevistas foi acrescentado ao final do trabalho (Apêndice C).

Ao final do período de observação das aulas, entrevistamos o professor Mariano (Apêndice D). Em sua entrevista, o professor descreveu o seu processo de formação profissional, falou de suas concepções como educador, dos objetivos da História e das principais competências que ele considera importantes serem desenvolvidas nos alunos. Sobre o uso das tecnologias nas aulas, solicitamos o seu depoimento sobre como foi sua aproximação com a informática, sobre as diferenças percebidas por ele entre o ensino praticado em sala de aula e o ensino mediado pelas tecnologias, sobre o aprendizado dos alunos nos dois ambientes, enfim, uma avaliação do ensino de História mediado pelas TICE. Os depoimentos do professor e dos alunos foram analisados e essa análise será apresentada mais adiante.

Outro instrumento de coleta de dados foi a pesquisa documental. Recorremos às informações dos documentos da secretaria da escola para levantar dados sobre os alunos da turma 9F, como nome completo, nome dos pais e data de nascimento. Procuramos, também, outros documentos escolares, como o diário de turma e o livro de anotações de ocorrências disciplinares. Por meio da pesquisa desses dois últimos documentos, foi possível levantar informações sobre a frequência escolar e sobre os eventos registrados pelos professores referentes ao comportamento dos alunos.

Ao longo do período de observação, fizemos diversas visitas ao *blog Caderno Virtual*, com o objetivo de acompanhar as postagens e os comentários dos alunos e do professor. O *blog Caderno Virtual* foi criado pelo professor Mariano especificamente para a turma 9F. Nesse ambiente virtual, o professor e os alunos da turma publicaram textos, trabalhos e comentários. As práticas de ensino e aprendizagem processadas no *blog* serão descritas no segundo capítulo desta dissertação e, como dissemos anteriormente, as interações ocorridas no *blog* foram objeto de análise na nossa pesquisa e serão tratadas no terceiro capítulo, que trata dos modos de interação.

Os dados oriundos de variadas fontes, como: questionários, entrevistas, observações de aulas, pesquisa documental, e os obtidos por meio da visita ao *blog* da turma foram analisados a partir da técnica da triangulação de dados. A técnica da triangulação preocupa-se, em primeiro lugar, com os processos e os produtos centrados no sujeito e, em segundo lugar, com os elementos produzidos pelo meio do sujeito e que têm influência no seu desempenho junto à

comunidade e, por último, com os processos e os produtos originados da estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social, no qual está inserido o sujeito (TRIVINOS, 1987, apud AMBONI, 1997). Nesse sentido, iremos delinear o perfil dos sujeitos da pesquisa a partir da triangulação das informações obtidas por meio da observação direta e dos depoimentos, cruzando esses dados com outros indicadores socioeconômicos.

### **Os Sujeitos da Pesquisa: Alunos da Turma 9F e o Professor de História**

A turma 9F, em 2011, possuía 30 alunos, sendo 15 homens e 15 mulheres. Com exceção de uma aluna que tinha 17 anos, os outros alunos tinham entre 13 e 14 anos. O nome oficial da turma, que consta nos documentos escolares, é: FRCAA3MF. Com relação à frequência, verificada no documento Diário de Turma, constatamos um alto comparecimento às aulas. Não houve registro de alunos que faltaram dias consecutivos sem comunicação à escola, no entanto verificou-se uma queda no comparecimento às aulas nas sextas-feiras. A maioria dos alunos já se conhecia desde o ano anterior. Havia na turma uma aluna surda-muda. Para essa aluna, a escola designou um tradutor que a acompanhou nas primeiras aulas observadas, sendo substituído por outra tradutora. A linguagem utilizada pela estudante e por sua tradutora foi a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS). Esta pessoa acompanhava a aluna do primeiro ao último horário, auxiliando-a no entendimento das orientações dadas pelos professores. Foi observado que a tradutora não comparecia todos os dias. Nos dias em que ela faltava, os próprios colegas de sala faziam a tradução para a aluna surda.

O professor Mariano Alves Diniz Filho, sujeito de nossa investigação, formou-se em História no ano de 1986, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte (FAFI-BH), hoje transformada em UNI-BH. Em 1988 prestou concurso e ingressou na Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti da Prefeitura de Belo Horizonte, onde atua até hoje. O professor Mariano possui Especialização em História do Brasil e em Políticas para a Juventude e, atualmente, é mestrando da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). No ano de 2011, ele lecionava no período da manhã e participava de uma reunião semanal à noite com os professores das suas turmas.

Com o objetivo de traçar um perfil dos sujeitos de nossa investigação acerca do acesso às tecnologias e o seu posicionamento sobre o uso da informática na educação em geral e no ensino e aprendizagem de História em particular, foram utilizados dois instrumentos de coleta

de dados: um questionário, aplicado a todos os alunos da turma 9F, e entrevistas com dez alunos e com o professor Mariano Diniz. O questionário foi estruturado em doze questões fechadas, sendo que a décima primeira e a décima segunda foram desdobradas em letras, apresentando vinte e uma perguntas. (Apêndice B). O questionário foi entregue aos alunos da turma para que respondessem ao que se pedia. No primeiro dia de aplicação, foram devolvidos vinte e quatro questionários e, na aula seguinte, foram devolvidos mais quatro questionários, totalizando vinte e oito.

Uma primeira análise das respostas dos alunos nos questionários trouxe informações importantes e que serão, a partir de agora, socializadas. Dos vinte e oito alunos que responderam ao questionário, quinze são do sexo masculino e treze são do sexo feminino. Vinte e quatro alunos tinham, na ocasião, entre dez e quinze anos de idade e os quatro restantes, mais de quinze anos. Dezenove alunos declararam possuir computador em casa com acesso à internet. Isso representa quase 68% do universo pesquisado. Desses dezenove alunos, doze declararam possuir computador em casa entre um e cinco anos, três declararam que possuíam computador há menos de um ano e quatro possuem há mais de cinco anos. Ainda sobre esses dezenove que declararam ter computador em casa, dez alunos disseram que utilizam o computador todos os dias, oito usam alguns dias da semana e apenas um aluno disse que utiliza nos finais de semana. A partir desses dados, podemos afirmar que 68% dos alunos da turma 9F têm computador em casa (a maioria há mais de um ano) e acessam quase que diariamente a internet. Investigando os hábitos dos nove alunos que não têm computador em casa, constata-se que a maioria acessa a internet em Lan Houses (seis respostas), seguido pelo acesso na casa de parentes (cinco respostas) e na casa de vizinhos (quatro respostas). É prudente observar que, nesse quesito, os alunos poderiam dar mais de uma resposta à pergunta sobre os locais onde acessam a internet, o que explica o fato de a soma das respostas ultrapassar o número de respondentes.

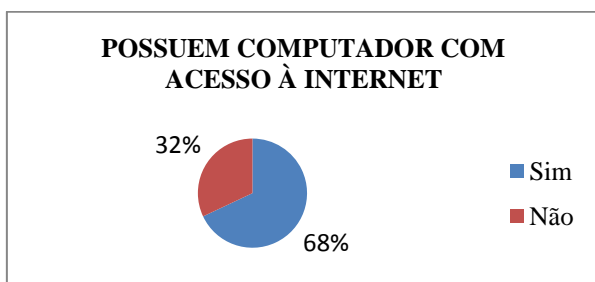


Gráfico 1. Alunos que possuem computador com acesso à internet

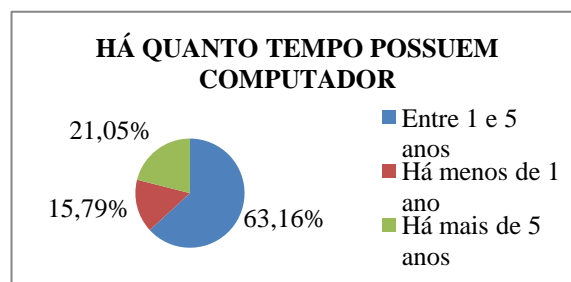


Gráfico 2. Tempo que os alunos possuem computador

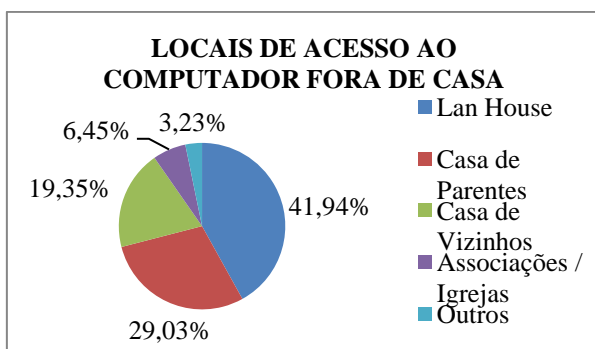


Gráfico 3. Locais de preferência de acesso dos alunos fora de casa

Os dados coletados em nossa pesquisa dialogam com os dados gerais recolhidos pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, divulgada em 2008.

O Suplemento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2008 sobre o Acesso à Internet e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal apontou que “em três anos o percentual de brasileiros de dez anos ou mais de idade que acessaram ao menos uma vez a Internet pelo computador aumentou 75,3%, passando de 20,9% para 34,8% das pessoas nessa faixa etária, ou 56 milhões de usuários, em 2008” (IBGE, 2009). A pesquisa mostrou as regiões brasileiras onde foram registrados os maiores percentuais de usuários, assim como outros dados sobre as pessoas que mais acessaram a Internet.

Em 2008, as regiões brasileiras do Sudeste, Centro-Oeste e Sul foram as que registraram os maiores percentuais de usuários. Das unidades da federação, o Distrito Federal, com 56,1%, seguido de São Paulo, 43,9%, e o Rio de Janeiro, com 40,9%, apresentaram os maiores percentuais de pessoas com acesso à Internet. Minas Gerais apareceu nessa pesquisa com 33,1% de pessoas com acesso à rede. Os menores percentuais ficaram com Alagoas (17,8%), Piauí (20,2%) e Maranhão (20,2%). De acordo com a pesquisa, o percentual de acesso à Internet é maior entre os mais jovens. Entre os que mais acessaram a rede estão os jovens entre 15 e 17 anos de idade, com 62,9%. O percentual de usuários diminuiu com a idade, chegando a 11,2% das pessoas com 50 anos ou mais (IBGE, 2009).

A pesquisa mostrou, também, que quanto maior a escolaridade, maior o número de usuários. No segmento com 15 ou mais anos de estudo, esse percentual é de 80,4%, enquanto que o percentual é de 7,2% para as pessoas sem instrução ou com menos de quatro anos de estudo.

Apesar disso, a pesquisa aponta que, em relação a 2005, o crescimento do acesso foi maior na população com menos escolaridade. Com relação ao rendimento mensal domiciliar per capita, na faixa de mais de cinco salários mínimos, 75,6% acessavam a Internet e na faixa de rendimento inferior a  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo, o percentual era de 13%, mostrando nesses casos um predomínio do acesso à rede das pessoas com mais escolaridade e mais alto padrão aquisitivo.

O local de onde mais se acessava a rede continuava sendo o domicílio (57,1%). Em segundo lugar vinham as Lan Houses (35,2%). Esses dados variaram conforme a região. No Norte (56,3%) e Nordeste (52,9%), as Lan Houses ficaram em primeiro lugar. Os locais de acesso à Internet apresentaram relação com a faixa etária do usuário. Os mais jovens, de 10 a 17 anos de idade, acessavam principalmente de Lan Houses (53,3%), enquanto as pessoas com 40 anos ou mais de idade acessavam em primeiro lugar do domicílio (78,6%) e, em segundo lugar, do local de trabalho (50,9%). “Entre 2005 e 2008, a proporção da população de estudantes que utilizaram a Internet no período de referência cresceu de 35,7% para 60,7%” (IBGE, 2009). O rendimento médio mensal domiciliar das pessoas que utilizaram a Internet do domicílio ou do trabalho é maior que o das pessoas que usaram de outros locais.

Pudemos perceber, pelo cruzamento dos dados de nossa investigação com a pesquisa realizada pelo IBGE, alguns pontos em comum. Em primeiro lugar, a tendência ao crescimento no número de usuários da Internet. A pesquisa do IBGE mostrou que esse crescimento se verificou nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil. Apesar de Minas Gerais ter aparecido na pesquisa com cerca de 30% de pessoas com acesso à Internet, nossa investigação ocorreu em Belo Horizonte, em uma escola pública localizada em um bairro muito próximo ao centro da cidade, o que aproxima o resultado de nosso estudo com o apurado no Distrito Federal, São Paulo e Rio de Janeiro.

Em segundo lugar, a Pnad aponta que os jovens são maioria entre os que mais acessaram a rede no período pesquisado, com 62,9% dos usuários. Esse percentual aumenta conforme a escolarização dos indivíduos. Os sujeitos educandos de nossa investigação são jovens, entre 13 e 17 anos, e possuem escolarização de, no mínimo, 9 anos.

Por último, a Pnad apontou que as Lan Houses foram os locais preferidos para o acesso à Internet depois do próprio domicílio. Essa tendência também foi verificada em nossa pesquisa

em que as Lan Houses apareceram com quase 42% da preferência de local para acesso à rede fora de casa.

No segundo bloco de apresentação das respostas dos alunos ao questionário e de alguns cruzamentos dessas respostas, foram caracterizados a utilização de ferramentas de interação virtual, o acesso a sites de relacionamento e o uso pessoal do computador pelos alunos e suas preferências de utilização. Dos vinte e oito estudantes que responderam ao questionário, vinte e seis disseram ter e usar a ferramenta de e-mail, vinte e seis responderam que possuem e utilizam a rede social Orkut e vinte e cinco disseram possuir e usar a ferramenta de bate-papo MSN. A proporção de respostas de homens e mulheres às questões acima mostra um equilíbrio. No caso do uso do e-mail e do Orkut, treze homens e treze mulheres responderam sim às perguntas, enquanto que no uso do MSN treze mulheres e doze homens disseram sim.

Cotejando as respostas da frase que relaciona o uso do computador com as redes sociais com as perguntas sobre uso de e-mail, Orkut e MSN, constata-se que o acesso às redes sociais e às ferramentas de interação é a preferência de utilização do computador para a quase totalidade dos alunos investigados, conforme pode ser visualizado nos gráficos:

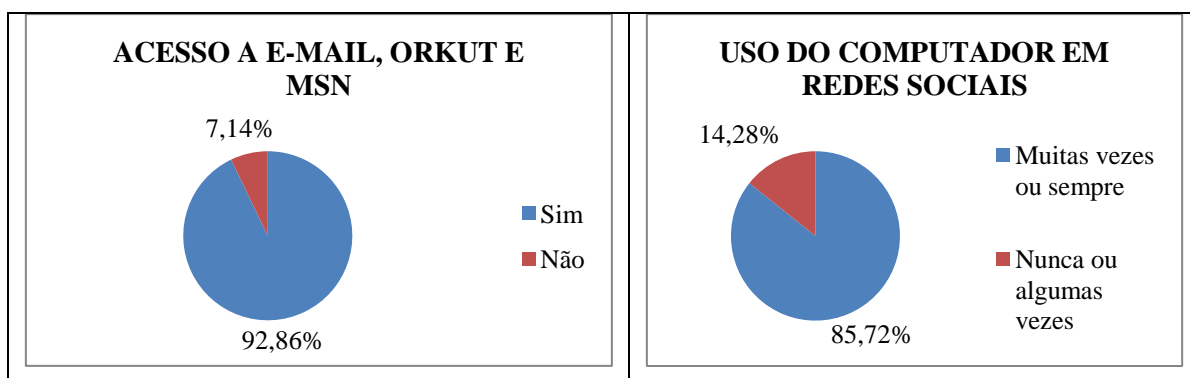


Gráfico 4. Alunos que têm e usam e-mail, Orkut e MSN

Gráfico 5. Alunos que usam o computador para redes sociais

Segundo Messa (2011), o Orkut inaugurou a era das redes sociais no Brasil. Criado em 2004, ganhou os primeiros usuários no Brasil e, em 2005, já era considerado a nova moda da Internet brasileira. O Facebook surgiu na mesma época, mas não alcançou nos primeiros anos o sucesso do Orkut. Para Sbarai (2011), o crescimento do Facebook no Brasil em 2010, cerca de 270%, alcançando 12,11 milhões de visitas, mostra o apetite da rede social que ameaça a liderança do Orkut na preferência dos internautas brasileiros. O Twitter, uma espécie de microblog, foi criado em 2006 e alcançou popularidade no Brasil em 2008, principalmente no

meio publicitário. Os três: Orkut, Facebook e Twitter são as redes sociais mais populares no país. O acesso às redes sociais é um fenômeno extremamente novo, assim como são novos os conhecimentos acerca do assunto.

Basicamente, as redes sociais são sites que, mediante um cadastramento de seus membros, proporcionam aos usuários a formação de redes de relacionamento em que se dá a interação de forma síncrona (por meio dos bate-papos virtuais online) e assíncrona (por meio de emissão e recebimento de mensagens) e o compartilhamento de fotos, vídeos e informações. Normalmente, as redes sociais reúnem pessoas com o mesmo interesse, membros de um grupo familiar, estudantes de uma mesma instituição, amigos de bairro, entre outros. Além das ferramentas de interação e compartilhamento, os sites de redes sociais oferecem aos seus usuários vários aplicativos, como o calendário de aniversariantes, brincadeiras de perguntas e respostas sobre as pessoas e jogos sociais variados.

De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística - IBOPE nas regiões metropolitanas de São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Porto Alegre, Curitiba, Brasília e Goiânia e cidades do interior do Sul e do Sudeste, entre maio e junho de 2010, “72% dos internautas já incorporaram às suas rotinas o hábito de navegar em sites de redes sociais, sobretudo para interagir com amigos, atualizar perfis e compartilhar fotos em sites, como Orkut, Facebook, Twitter e LinkedIn” (IBOPE, 2011). O número de mulheres que afirmaram frequentar redes sociais é superior ao de homens. Apesar de apontar que as crianças, adolescentes e jovens adultos são os responsáveis pelo sucesso dos sites de relacionamento, a pesquisa mostrou que há uma presença considerável de adultos e idosos navegando nesses sites. De uma maneira geral, de acordo com a pesquisa, o público das redes sociais é composto por jovens, solteiros, pessoas que ainda não trabalham e acessam de sua própria casa ou de amigos.

As conclusões da pesquisa realizada pelo IBOPE em 2010 foram confirmadas pelos dados de nossa investigação que mostraram um acesso muito alto aos sites de relacionamento pelos alunos da turma 9F. Os educandos investigados se encaixam no perfil do público das redes sociais, que é formado por jovens, solteiros e estudantes, que acessam de casa ou da casa de amigos.

Sobre o uso pessoal do computador, foram apresentadas aos alunos quatro frases. Para cada



uma delas, foi pedido que marcassem a resposta mais adequada entre quatro opções: nunca, algumas vezes, muitas vezes e sempre. Com o objetivo de identificar as tendências, agrupamos as respostas em dois blocos: nunca/algumas vezes e muitas vezes/sempre. A primeira frase apresentada relaciona o uso do computador com a escrita de textos e obteve as seguintes respostas: vinte e três alunos disseram que nunca ou algumas vezes usam o computador para escrever textos, enquanto que apenas cinco alunos disseram que muitas vezes ou sempre fazem isso. Sobre o uso da internet para pesquisar informação, nove alunos responderam que nunca ou algumas vezes utilizam a internet para a pesquisa de informações, enquanto dezenove alunos disseram que muitas vezes ou sempre usam a internet para esse fim. Sobre a utilização do computador para jogos online, onze alunos responderam que nunca ou algumas vezes gostam de jogar online, enquanto dezessete disseram que muitas vezes ou sempre praticam a atividade. Finalmente, na frase que relaciona o uso do computador com o acesso às redes sociais, três pessoas disseram que nunca ou algumas vezes usam o computador para esse fim, enquanto vinte e cinco responderam que muitas vezes ou sempre utilizam o computador para redes sociais. Os gráficos mostram o resultado da pesquisa sobre o uso do computador para a escrita de texto e para pesquisar informações.

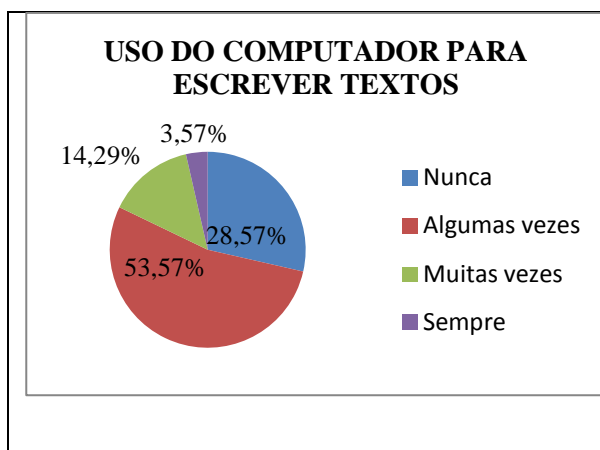


Gráfico 6. Uso do computador para escrever textos

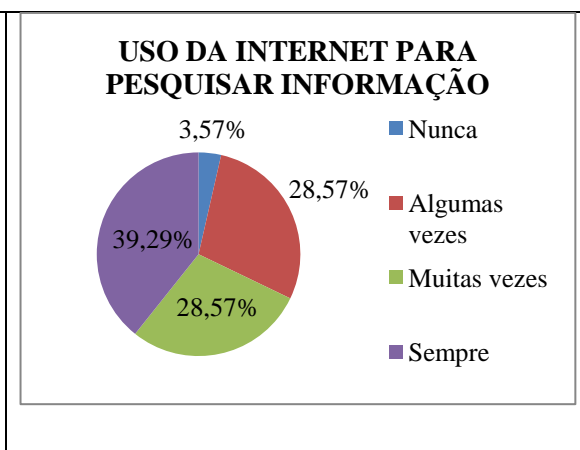


Gráfico 7. Uso da Internet para pesquisar informação

O terceiro bloco de apresentação das respostas mostra a frequência de uso do computador nas aulas de História, assim como as percepções dos alunos sobre esse uso. Vinte alunos disseram que utilizam o computador pelo menos uma vez por semana nas aulas de História e seis responderam que esse uso se dá de duas a três vezes ao mês. Sobre as percepções desse uso nas aulas, foram apresentadas aos alunos cinco frases e, como nas questões analisadas anteriormente, foi pedido a eles que marcassem uma das quatro opções: nunca, algumas vezes, muitas vezes e sempre. Para a frase que diz da utilização da informática como auxiliar

ao estudo, dezessete alunos responderam que muitas vezes ou sempre usam a informática como auxiliar ao estudo de História, enquanto onze responderam que algumas vezes fazem isso. Ninguém respondeu que nunca isso acontece.

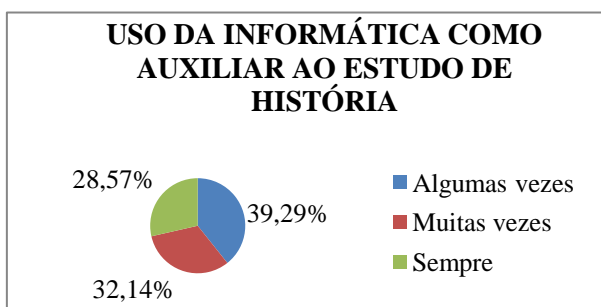


Gráfico 8. Alunos que consideram a informática como auxiliar ao estudo de História

Na frase seguinte, dezesseis alunos consideraram que muitas vezes ou sempre o uso do computador nas aulas aumenta o seu interesse pela disciplina, enquanto doze alunos disseram que isso acontece algumas vezes, o que nos leva a pensar não apenas na preferência do aluno em relação aos meios para sua aprendizagem, como também às formas de uso do computador e da Internet. Em seguida, vinte alunos disseram considerar que muitas vezes ou sempre é divertido aprender com o computador, enquanto que oito alunos responderam que isso acontece algumas vezes. Sobre a motivação dos alunos nas aulas que usam o computador, dezoito alunos disseram que muitas vezes ou sempre se sentem motivados nas aulas que utilizam o computador, ao passo que dez responderam que algumas vezes isso acontece.

Finalmente, ao serem submetidos à frase que diz que o aluno aprende rapidamente quando utiliza o computador, seis alunos responderam que nunca ou algumas vezes isso acontece, enquanto vinte e dois marcaram as opções muitas vezes ou sempre para essa frase. As respostas dos alunos às questões anteriores estão demonstradas nos gráficos a seguir:

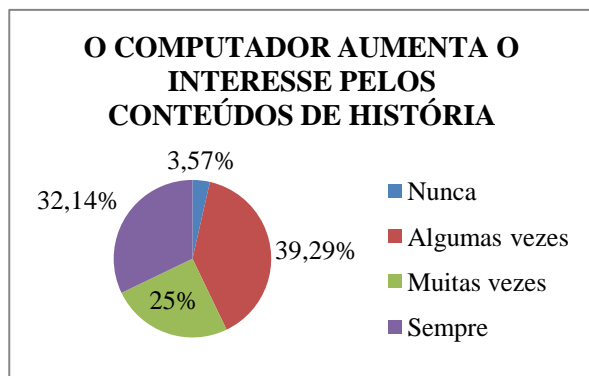


Gráfico 9. Alunos que consideram que o computador aumenta seu interesse pela disciplina História

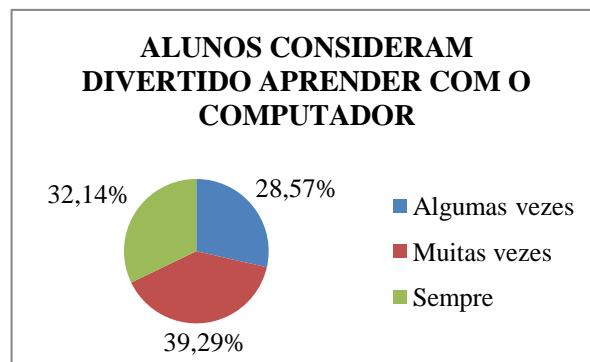


Gráfico 10. Alunos que consideram divertido aprender com o computador

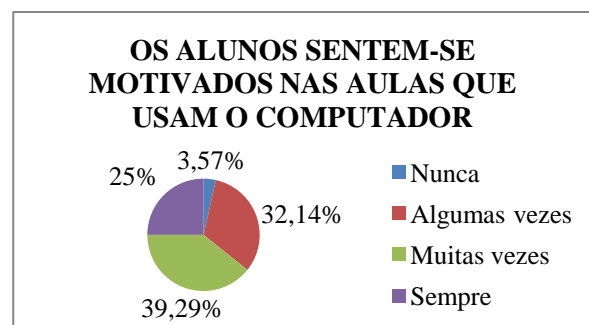


Gráfico 11. Alunos que se sentem motivados com o uso do computador nas aulas.

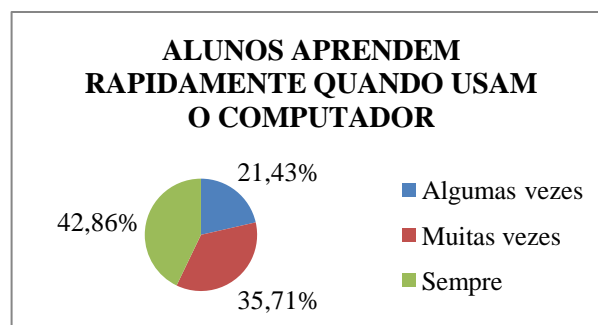


Gráfico 12. Alunos que consideram que aprendem rapidamente com o uso do computador.

Pelas respostas acima, percebe-se o quanto o computador passou a fazer parte da vida dos jovens estudantes. Não houve contradição entre as respostas. Os alunos foram submetidos a frases diferentes, mas que buscavam averiguar o grau de motivação e interesse proporcionado pela inclusão da informática nas práticas educativas e nas aulas de História. Nesse sentido, podemos concluir que o aumento do interesse pela disciplina História, assim como a percepção de que o aprendizado se dá de maneira mais rápida estão diretamente relacionados com o uso do computador nas aulas.

Como foi dito anteriormente, dez alunos da turma e o professor de História foram entrevistados. As entrevistas com os alunos buscaram aprofundar aspectos levantados no questionário, especialmente os relacionados à importância do uso da informática na disciplina História. A entrevista com o professor teve o objetivo de investigar a aproximação desse profissional com as tecnologias, suas concepções de Educação e o seu posicionamento sobre a potencialidade das TICE no ensino e aprendizagem de História.

Um primeiro dado aparece de maneira marcante nas entrevistas, que diz respeito às atividades preferidas dos alunos com o uso do computador. O acesso às redes sociais e plataformas de

conversação apareceu em todos os depoimentos, confirmando as informações já levantadas pela aplicação do questionário na turma. O site de relacionamentos *Orkut* foi citado por sete dos dez alunos entrevistados. Esse número sobe para nove se considerarmos a alusão às redes sociais nas respostas. Outro local de acesso muito citado foi o *MSN (Microsoft Service Network)*, um programa de troca de mensagens instantâneas que funciona dentro de sites. O uso do computador para jogos e troca de e-mails foi outro dado citado nas entrevistas dos alunos.

Sobre a relação entre a informática e o aprendizado de História, as falas dos estudantes trazem informações relevantes para refletirmos o lugar que a Internet vai ocupando no ensino de História: ir além do livro; desdobrar conteúdos que aparecem de forma sintética no livro didático. Alguns alunos chamam a atenção para o fato de encontrar na internet mais conteúdos do que os que estão disponíveis no livro didático, assim como nos levam a refletir a respeito da relação entre História e verdade. A explicitação disso aparece nos depoimentos:

*No livro **não fala tudo**. E aí quando a gente vai à internet e procura no Google vem mais coisa **falando, mais detalhada**. Eu tava lendo um negócio do Fascismo. No livro não tá falando do jeito que tá na Wikipédia (aluna TS, entrevista gravada em 26/08/11, grifo nosso).*

*[Na internet] Pode buscar mais conteúdos que o livro pode não resultar. Às vezes o **livro não tem tudo que a gente precisa** (aluno LG, entrevista gravada em 02/09/11, grifo nosso).*

*História você tem que procurar os fatos para saber o que aconteceu. Então **na internet você acha o que você quer**. Então quando você procura o que você quer na internet você acha e ajuda no conteúdo da História (aluno JV, entrevista gravada em 26/08/11, grifo nosso).*

*Eu acho que é diferente também, **não fica só no livro**, é gostoso também ficar na internet (aluno JV, entrevista gravada em 26/08/11, grifo nosso).  
Eu acho que História é uma matéria muito difícil, então, **como na internet tem várias coisas interessantes**, aí fica mais fácil entrar lá e ler algumas coisas que assim pode ajudar (aluna ARC, entrevista gravada em 02/09/11, grifo nosso).*

*Coisas que você não sabe, procurar imagem, tema, não só História, mas qualquer matéria (aluno DI, entrevista gravada em 09/09/11).*

Os destaques nas falas dos alunos: “não fala tudo”, “o livro não tem tudo que a gente precisa”, “não fica só no livro”, “na internet você acha o que você quer” e “como na internet tem várias coisas interessantes” apontam que o livro didático parece ocupar aqui um lugar de ponto de

partida para o processo de aprendizagem dos alunos.

Em outros depoimentos, os alunos refletem sobre seus interesses enquanto jovens, numa sociedade marcada pelo uso constante da tecnologia digital. Esse interesse pela informação veiculada na Internet parece corresponder à possibilidade de estabelecer relação com a cultura do jovem na contemporaneidade, como é o caso do depoimento das alunas:

*Eu acho que todos os alunos têm essa mania de ficar muito tempo diante de um computador e fazendo isso com estudo é bem melhor, porque vai ter contato com uma coisa que eles gostam e ao mesmo tempo vai ajudar eles no estudo, entender melhor as coisas, ter acesso a outro tipo de informação complementar a matéria, pra melhorar mesmo. (aluna GR, entrevista gravada em 02/09/11).*

*Eu acho que é interessante, porque você fica com mais vontade de aprender, porque em sala de aula a gente cansa, nem presta atenção porque de vez em quando a gente não consegue controlar a cabeça boa, assim, eu mesma, de vez em quando acontece comigo. Eu falto à realidade é um meio mais assim divertido de trabalhar uma coisa, eu gosto de ver os caminhos e oportunidades (aluna R, entrevista gravada em 02/09/11).*

*Pode ajudar muito, porque, por exemplo, a pessoa fica mais interessada, porque é no computador, aí ela pode até aprender mais, ela entende, porque no computador interessa mais a pessoa (aluna CA, entrevista gravada em 09/09/11).*

*Eu acho que História pra mim ela é meio complicada, eu tinha mais dificuldade de aprender História. Depois que o Mariano teve essa ideia de a gente ir para a informática eu consegui pegar mais de um modo geral, consegui aprender mais. Porque ele fazia só discussões dentro da sala de aula, aí depois ele falou a gente vai para a informática uma vez por semana, eu tava conseguindo balancear um pouco da sala, um pouco da informática, aí conseguia aprender melhor (aluna TH, entrevista gravada em 02/09/11).*

O professor Mariano, em consonância com as falas dos educandos, emitiu a seguinte opinião acerca do interesse dos alunos pelo trabalho na sala de informática:

*Eu ainda defendo que a sala de informática motiva mais do que a sala de aula, eu ainda defendo isso, que há mais interesse dos meninos lá na sala de informática (Prof. Mariano, entrevista gravada em 08/09/11).*

No entanto, o professor mostra, no trecho seguinte, que, embora reconhecendo o potencial da sala de informática para a aprendizagem, não se ilude com o interesse dos alunos. Sabe que o interesse deles é diferente do seu e considera um desafio aproveitar as intenções dos seus alunos para o aprendizado de História. Segundo o professor Mariano:

*A priori, mas sem raciocinar um pouco em cima disso, a priori dá vontade de dizer que a sala de informática tem um potencial maior para a aprendizagem do que a sala de aula comum nesse momento que eles estão, mas como **os interesses dos meninos são múltiplos**, eles não vão para a sala de aula de informática, nem para a sala de aula comum com os mesmos interesses que eu. Então, eles estão na minha aula, mas eles estão interessados em conversar, estão interessados em trocar ideias e pensar sobre outras temáticas, em pensar sobre a vida, sobre a situação deles enquanto jovens, um jovem adolescente, um adolescente jovem e na sala de informática também, **eles não vão pra lá só com a intenção de aprender história**, eles vão pra lá com outras intenções. Então, como convergir essas intenções, **como ganhar essas intenções para o aprendizado de história que é um pouco o desafio** (Prof. Mariano, entrevista gravada em 08/09/11, grifo nosso).*

O professor demonstra, nesse depoimento, estar convicto de que os interesses e as intenções dos alunos são múltiplos, tanto numa sala de aula convencional, quanto nas aulas mediadas pelas TICE. O seu grande desafio é ganhar as intenções dos alunos para o aprendizado de História.

Sobre as competências a serem desenvolvidas nos alunos para os quais o professor Mariano leciona, ele destaca, inicialmente, a capacidade de leitura. Para ele, essa capacidade permite aos alunos mobilizarem uma série de recursos que os possibilitam entenderem os conhecimentos produzidos pela humanidade, lerem o mundo e se posicionarem. Vejamos o que ele diz sobre isso:

*A capacidade de o menino ler permite a ele mobilizar uma série de recursos para que ele entenda esse conhecimento que está produzido aí pela humanidade, para que ele entenda a situação dele nesse presente, a situação dele nesse mundo. Então se a gente pega essa capacidade leitora e aí eu não estou falando só da leitura das letras, eu estou falando inclusive da leitura de mundo, se a gente pensar um pouco nessa capacidade leitora, a gente chega nessa possibilidade de ler o mundo, de enxergar esse presente, de se posicionar. Então, o ensino de história também permite isso, permite esse posicionamento em relação às coisas do mundo, esse mundo presente (Prof. Mariano, entrevista gravada em 08/09/11).*

Além da capacidade de leitura, os alunos precisam adquirir também a capacidade de escrita. Essas duas competências são fundamentais para a continuidade dos estudos, a inserção no mundo do trabalho e dão aos alunos autonomia para lidar com um mundo onde tudo passa pela leitura e escrita.

Outra competência a ser desenvolvida nos alunos, de acordo com o professor Mariano, é a capacidade de explicar o presente. Segundo ele:

*É através dessa competência para explicar o presente que eles podem, por exemplo, se posicionar e lutar por uma sociedade melhor mesmo, lutar por uma sociedade onde ele seja capaz de entender o papel dele, entender o papel do outro, entender o papel dele dentro do trabalho, entender o papel dele no mercado, entender o papel dele fora desse mercado, na família, então, essa capacidade de entender o papel social dele (Prof. Mariano, entrevista gravada em 08/09/2011).*

A aquisição dessas competências faz do aluno um cidadão, não numa perspectiva individual, mas social. O aluno deve ser alguém capaz de ler o modelo de cidadania que está posto pela sociedade. As ideias do professor Mariano sugerem que ele trabalha com a concepção de aluno leitor do mundo, capaz de reconhecer o seu papel na sociedade e, sobretudo, capaz de interferir naquilo que o cerca. Mas, para isso, é preciso que ele desenvolva bem a sua capacidade de leitura e escrita. Nesse aspecto, suas concepções de educação se aproximam e se inspiram nas ideias de Paulo Freire a respeito da pedagogia da autonomia. Segundo Freire (1999, p. 31):

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.

Um dado percebido na observação das aulas do professor Mariano, tanto no ambiente convencional de sala de aula, quanto nas aulas mediadas pelas TICE, é que ele valoriza as interações verbais. Além disso, as questões do mundo contemporâneo sempre compõem em suas aulas, como nos episódios envolvendo o Egito, a Líbia e outros países da chamada Primavera Árabe, ou o sofrimento do povo do Japão com o Tsunami do início do ano e também o episódio de Realengo, no Rio. Pudemos observar que os temas atuais sempre são debatidos em suas aulas. Essa valorização apareceu no seu depoimento. Ao ser perguntado sobre o que é uma boa aula de História, o professor disse que é aquela em que acontecem interações verbais, em que há o posicionamento dele e de seus alunos, em que ocorre o diálogo. Interessante destacar, por meio do depoimento do professor, que o diálogo no sentido

bakhtiniano ocorre em sua aula, ainda que ele demonstre não ter consciência disso. No trecho abaixo:

*Às vezes é difícil o diálogo, às vezes é difícil, por exemplo, o aluno aceitar algumas posições. Ultimamente alguns temas têm aparecido em sala de aula que eles não concordam de jeito nenhum, até mesmo orientados por uma visão que a imprensa tem dado da sociedade, por exemplo, a visão deles a respeito de cotas raciais é extremamente conservadora, eles estão ligados mais à meritocracia, a visão deles a respeito da homofobia, muitos meninos, uma boa parte fica em silêncio a respeito dessa questão, mas muitos meninos, por exemplo, se posicionam e não aceitam a existência do gay perto deles. Então, nesse momento a gente tenta dialogar com esses alunos, eles ficam refratários. Eu sei que está havendo um diálogo ali, o fato dele não me responder não significa que ele não está dialogando comigo, mas nesses momentos eu tenho mais dificuldades, porque se pelo menos ele se posicionasse dizendo por que que ele não está respondendo, porque está ignorando a questão, seria mais interessante (Prof. Mariano, 08/09/11).*

Observa-se que aquilo que o professor considera difícil é exatamente o sentido do diálogo da perspectiva bakhtiniana na interação verbal, ou seja, os sujeitos, quando interagem, disputam na arena da conversação suas posições axiológicas. Então, quando o professor diz que é difícil o aluno aceitar algumas posições, ele reconhece que tem um projeto para esse aluno, mas reconhece também que o aluno tem o seu projeto e os dizeres não coincidem. O projeto do outro, na forma de um enunciado que rejeita o enunciado precedente, traz em si as vozes dos lugares sociais que o alimentam: a família, a imprensa, o grupo social, a religião, entre outros. O comparecimento dessas vozes em sala de aula em diálogo polifônico torna a relação educativa tensa e contraditória, profundamente dialógica. Para Bakhtin (2011), o enunciado deve ser visto como uma resposta aos enunciados que o precedem, numa cadeia discursiva infinita. Essa resposta assume o sentido de rejeição, confirmação, completude, subentendimento, levando sempre em conta o enunciado precedente.

Por outro lado, há que se considerar a dimensão ética do ato de ensinar. O excedente de visão do professor em relação aos seus alunos busca, além da atitude de contemplação, em fazer algo por eles, modificar-lhes o ponto de vista com o objetivo de torná-los melhores do que são. Segundo Campos (2011), o educador, ao ocupar a posição dialógica de **um**, projeta para o educando, na posição de **outro**, certo deslocamento, colocando-o numa certa exterioridade. É dessa posição que o educador, ao ver o educando de um modo singular, pode agir responsabilmente, assumindo a responsabilidade para com o outro. Para Campos (2011, p.5): “[...] a dimensão da responsividade e da responsabilidade são orientações que, eticamente,



movimentam o nascimento da interação constitutiva da mediação dos agentes educativos”. Dessa forma, o professor promove o deslocamento que lhe permite ver o mundo com os olhos dos seus alunos, voltar ao seu lugar de observação e completar-lhes o horizonte com o compromisso ético de agir, de dar a sua resposta às questões que emergem. Mas esse movimento não é tranquilo. Ao contrário, é uma constante estabilização/desestabilização que se materializa nas réplicas em forma de contrapalavras dos interlocutores.

Algumas falas recolhidas nos depoimentos dos alunos, dialogando com a fala do professor sobre a importância da interação, apontam a expressão dos alunos nas aulas mediadas pelas TICE como algo positivo. Comparando com o ambiente da sala de aula, um aluno comenta:

*O que é diferente é que você tá na informática, então a pessoa se expressa mais na internet, no blog mesmo você vai ter perguntas que poucos ali iam fazer e você mal, mal ia imaginar. Eu acho que a diferença é a expressão das pessoas [...] Às vezes a pessoa, por ser bagunceira, ela não faria a pergunta que ela fez na sala de aula, mas no blog ela faria tranquilamente. Acho que na internet a pessoa se sente um pouco livre, se sente um pouco mais livre e solta em falar as coisas, acho que seria a expressão mesmo (Aluno JV, entrevista gravada em 26/08/11).*

Questionada se as aulas dadas no ambiente da sala de informática aumentam o seu interesse pela disciplina, uma aluna respondeu: “Aumentam muito, porque eu tenho curiosidade de ver, gosto de interagir com outras pessoas, de discutir sobre as coisas também, debater” (Aluna R, entrevista gravada em 26/08/11). Já outro aluno, depondo sobre o que postou no *blog* a respeito do uso das tecnologias em sala, falou: “Eu disse que o uso do *blog* só tem a acrescentar. cada um pode expressar sua ideia e as outras pessoas têm uma visão geral daquilo” (Aluno LG, entrevista gravada em 02/09/11). Há, também, um depoimento muito interessante de uma aluna sobre o uso do *blog* nas aulas, que dá pistas sobre a importância da interação entre os colegas:

*No computador eu acho muito bom porque dependendo a gente pode postar comentários. Como aquele último trabalho de História que era para saber as revoltas no Brasil na época da República Velha. É muito bom a gente depois poder postar, comentar de outro grupo, que vai às vezes falar as dúvidas, as coisas que estão bem fora do tema, sabe? Só complementar mesmo? Acho isso muito bom, ter mais conhecimento (Aluna G. 02/09/11).*

A aluna estabeleceu aqui um vínculo entre interação e aprendizagem, pois, como disse: “comentar de outro grupo, [...] ter mais conhecimento”. Outros depoimentos como esses

apareceram nas entrevistas, demonstrando que as interações nas aulas e nos ambientes virtuais foram valorizadas pelos alunos da turma 9F, indo ao encontro das expectativas do professor Mariano e de sua concepção do que seja uma boa aula de História.

Retomemos o professor Mariano. A aproximação do professor com as tecnologias ocorreu no momento em que ele estava fora da escola, atuando no Centro de Aperfeiçoamento de Professores da Rede Municipal de Belo Horizonte. Nesse local, participou da publicação de uma revista e de um Seminário sobre o Computador na Escola na Rede Municipal. Esse Seminário foi todo virtual e contou com a participação de uma professora de Portugal e professores do Rio e de São Paulo.

A partir desse trabalho e das discussões promovidas pelo Seminário, o professor Mariano começou a perceber que a utilização das tecnologias em sala de aula tanto poderia fortalecer o ensino de História, como inserir os alunos num mundo cada vez mais tecnológico. Durante o tempo em que esteve no Centro de Aperfeiçoamento, o professor Mariano participou de uma discussão sobre a implementação do atendimento virtual na Prefeitura de Belo Horizonte. Nessa discussão, foram feitas projeções de que em 50 anos todas as casas teriam computadores com acesso à internet e, a exemplo do que já ocorre com a Declaração do Imposto de Renda, ocorreria um uso cada vez menor do papel. Nesse sentido, o ensino, segundo o professor, não pode estar desconectado dessa realidade. Inserir os alunos na tecnologia é uma questão de cidadania, de promoção da busca de direitos e de preparação para se situar no mundo do trabalho.

No seu retorno às atividades em sala de aula, o professor Mariano engajou-se em um grupo que faz a discussão do uso das tecnologias no ensino e aprendizagem de História<sup>8</sup>. Por meio desse grupo, o professor elaborou práticas de ensino mediadas pela informática e, a partir de 2010, investiu na criação de *blogs* para suas turmas. O seu intento inicial era construir um ambiente de discussão que potencializasse o ensino de História. Então, ele recorreu ao *Ning*, que é um portal capaz de abrigar *blogs* e permitir interação entre os alunos, pois funciona como uma rede social. A ideia do professor Mariano era que os relacionamentos criados por meio do portal em sala de aula se estendessem para os relacionamentos externos, uma vez que o ambiente do *Ning* era semelhante ao do *Orkut* e *Facebook*. No entanto, o *Ning*, que era um

---

<sup>8</sup> Grupo EMPEP formado por professores da Escola Municipal Professora Eleonora Pierucetti e convidados. Parceria firmada com o LABEPEH – UFMG por meio do projeto Escolas Parceiras (SIMAN, 2007).

projeto experimental, se transformou em um ambiente pago. Segundo o professor Mariano, por uma questão de concepção, ele não concordou em pagar por um serviço que deveria ser gratuito, dado o alcance social. A desistência de trabalhar com o Ning fez o professor optar pelo trabalho com o *blog*. Os posicionamentos do professor e dos alunos da turma 9F sobre o *blog Caderno virtual* serão tratados no próximo capítulo.

## 2 CADERNO VIRTUAL: O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIADO PELAS TICE

Um dos atos de nossa pesquisa foi o acompanhamento do *blog Caderno Virtual*. Conforme o depoimento dado pelo professor Mariano, o *blog* foi criado especificamente para a turma 9F com alguns propósitos: estender o ensino de História além dos limites físicos da sala de aula, ser um local virtual de publicações dos conteúdos históricos e servir de espaço de interação dos alunos da turma entre si e com o professor. Nesse sentido, o *Caderno Virtual* constituiu-se como um ambiente de reflexões acerca dos conteúdos postados, local de publicações de trabalhos da turma e outros textos apresentados pelo professor e extensão do relacionamento de sala de aula para outros espaços e até para além dos muros da escola.

A caracterização do ambiente do *blog* e a descrição das práticas efetuadas ao longo do ano de 2011 serão precedidas, neste capítulo, pelas considerações sobre as concepções de História que comparecem nas práticas do professor. A discussão sobre a objetividade e a subjetividade na História e a questão da verdade serão tratadas, neste texto, em articulação com os conceitos bakhtinianos de exterioridade e excedente de visão.

Além dessas considerações, procederemos a uma breve conceituação das TICE, com o objetivo de compreender o surgimento dos *blogs* e o seu uso nos processos educativos, em especial, a mediação do ensino e aprendizagem de História, objeto de nossa investigação. O *blog* foi compreendido, nesta pesquisa, como um arquivo de memórias da turma 9F no ano de 2011: memórias de conteúdos de História e memórias da trajetória da turma. Assim, a caracterização e a descrição do *blog Caderno Virtual* será articulada, neste texto, com a discussão teórica sobre a memória. Dito isso, passamos, na próxima seção, às considerações acerca da História e do ensino de História.

### 2.1 História e Ensino de História

Verdade

A porta da verdade estava aberta,  
mas só deixava passar  
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,  
porque a meia pessoa que entrava  
só trazia o perfil de meia verdade.

E sua segunda metade  
voltava igualmente com meio perfil.  
E os meios perfis não coincidiam.

Arreentaram a porta. Derrubaram a porta.  
Chegaram ao lugar luminoso  
onde a verdade esplendia seus fogos.  
Era dividida em metades  
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.  
Nenhuma das duas era totalmente bela.  
E carecia optar. Cada um optou conforme  
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Verdade. In: **Corpo**.  
Rio de Janeiro: Record, 1984, p. 41-42.

O leitor-modelo projetado por Drummond nesse poema aceita a verdade como algo inacabado e busca se completar no outro, na sua relação com o outro, completando e completando-se. Ao fazermos uma leitura dialógica do poema, pretendemos explicitar o projeto de enunciatário desenhado por Drummond e as coincidências e não coincidências do dizer indiciadas no poema *Verdade*. Procuraremos traçar um paralelo entre a verdade enunciada por Drummond e a construção histórica da verdade, discutindo, também, as possibilidades criadas pela mediação pelas TICE.

O leitor-modelo, segundo Eco (1994), não é o leitor empírico, é alguém que está ansioso para jogar conforme as regras do jogo. Leitores empíricos podem ler de várias formas e não existe lei que determine como devem ler, mas o leitor-modelo comporta-se da forma como o autor o projetou. Segundo Eco (1994, p. 15), o leitor-modelo “[...] é uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar”. Leitores-modelos têm relação com textos que estão abertos a múltiplos pontos de vista e também àqueles que preveem um leitor muito obediente. Eco estabelece uma relação entre autor-modelo e leitor-modelo. Para ele, “[...] são entidades que se tornam claras uma para a outra somente no processo de leitura, de modo que uma cria a outra” (ECO, 1994, p. 30), e diz que considera isso verdadeiro, não apenas em relação aos textos narrativos, mas a qualquer tipo de texto.

O autor-modelo, para Eco, também não é o autor empírico, é uma criação deste. Aparece em todo tipo de texto como estratégia textual do autor empírico para “capturar” o leitor-modelo, fazê-lo cair no seu truque. Para Eco, pode-se reconhecer o autor-modelo como um estilo, uma

estratégia narrativa que se manifesta como um conjunto de instruções dadas ao leitor quando ele decide agir como leitor-modelo.

O enunciador que mora em Drummond (locutor) projeta um enunciatário que aceite as regras do jogo. Alguém que compreenda a verdade como algo inacabado, que não a tenha como absoluta; Alguém que negue a totalidade do ser humano e que entenda que **um** só busca se completar em relação ao **outro**, nas entrelinhas, nas contrapalavras, nos discursos não coincidentes, nas meias verdades.

O que é a verdade para o enunciador Drummond? É algo que não existe por inteiro. Apresenta-se incompleta, mudando conforme o capricho, ilusão e miopia de quem a julga ter. Trata-se de uma construção histórica, de uma realização dos homens no seu tempo.

Considerando as categorias da exterioridade e do excedente de visão em Bakhtin (2011), o **um**, para ver a verdade do **outro**, necessita deslocar-se de sua posição, ir até o outro, ver a verdade com o sistema de valores do outro e depois retornar ao seu ponto de observação, para que nesse processo uma parte da verdade seja completada com a parte do outro, entendendo que um não ocupa o mesmo espaço que o outro. Em outras palavras, um se desloca até o outro, vê o real como o outro vê, mas volta e completa o horizonte do outro com sua visão exterior. A exterioridade cria um distanciamento entre o que ocupa, provisoriamente, a posição de observador e o que ocupa a posição de observado. Desse distanciamento nasce o olhar dialógico. Nós diríamos que Drummond certamente quis mostrar isso com a figura da meia-pessoa entrando pela porta da verdade, trazendo o perfil de meia-verdade e não coincidindo com a sua outra metade que, como ela, trazia meia-verdade. As meias-verdades não coincidiam porque eram relativamente incompletas, inacabadas, dependendo, umas das outras, para esse relativo acabamento e completude. Podemos considerar, também, que a meia-verdade representa as diversas interpretações em confronto.

O um que mora em Drummond (autor empírico, concretizado no poema por meio de um enunciador ou autor modelo) projeta para o outro, um enunciatário (leitor-modelo), uma verdade que não existe em sua forma absoluta. Projeta um ser inacabado que necessita do outro para buscar a sua completude. O poema, no entanto, devido ao seu caráter dialógico, abre outras possibilidades, inclusive a da interpretação literal, da busca do sentido impossível de se concretizar nos absurdos do texto (porta da verdade, meia pessoa, verdade dividida em

metades). Dessa forma, ao buscar atingir o seu enunciatório (leitor-modelo), o poema atinge outros enunciatórios que não se comportam de acordo com a previsão de seu projeto, ressaltando aí o seu caráter dialógico, pois é exatamente na tensão gerada pelas palavras e contrapalavras, na não coincidência dos dizeres, na busca do sentido, que é operada a compreensão ou a transformação do projeto.

A abertura do poema Verdade a todas essas possibilidades demonstra o seu caráter dialógico e seu compromisso com a contradição e ainda revela uma visão da verdade como construção histórica, parcial, temporária, sujeita a ser desnudada ao longo do tempo e das investigações.

Em nossa pesquisa junto à turma 9F e ao professor Mariano, buscamos entender como a questão da verdade é tratada pelo professor e pelos alunos. O professor Mariano, conforme pudemos perceber pela observação das aulas e pelo depoimento seguinte, vê as TICE como uma possibilidade de aprofundamento das questões tratadas na sala de aula. Vejamos o que ele disse em sua entrevista:

*[...] A internet como um potencial de imagens, de texto, a facilidade de acesso, ela acaba permitindo um aprofundamento, se for esse o caso, um aprofundamento diferente da sala de aula. Então, nesse momento eu estou percebendo o seguinte: na sala de aula eu vou mais ao miudinho assim com os meninos. O que eu estou chamando de miudinho, de pegar uma determinada temática e aprofundar. Na sala de informática eu já não vou mais nesse miudinho, eu vou ampliando esse miudinho, buscando outras coisas. Então eu vejo a sala de aula como uma forma de focar e vejo a sala de informática como uma forma de ampliar aquela temática (Prof. Mariano, 08/9/11).*

Outras imagens e outros textos possibilitam novos olhares, outras interpretações sobre o real. O investimento do professor Mariano é no sentido de ampliar o olhar de seus alunos acerca das temáticas estudadas. A internet é vista pelo professor como lugar de ampliação do conhecimento. Se o real estudado em sala pode ser ampliado ou aprofundado em outro ambiente, quer dizer que ele não representa toda a verdade. Ela (a verdade) se apresenta como construção histórica sujeita aos debates, aos olhares coincidentes e não coincidentes, enfim, ao exercício da contradição das interpretações diferentes.

Por outro lado, embora os alunos compartilhem da visão de que o estudo mediado pelas tecnologias possibilita a ampliação do conhecimento, uma vez que aumenta o acesso a novas

fontes de textos e imagens, observa-se, em algumas falas, certa fetichização da internet. É como se o conhecimento produzido ali não fosse ele também uma forma de interpretação da realidade, uma construção histórica. Nesse sentido, vejamos o que diz o aluno JV:

*História, o próprio nome já diz, né? História você tem que procurar os fatos para saber o que aconteceu. Então na internet você acha o que você quer. Então quando você procura o que você quer na internet você acha e ajuda no conteúdo da História. Eu acho que é diferente também, não fica só no livro, é gostoso também ficar na internet (aluno JV, entrevista gravada em 26/8/11).*

O aluno, em sua fala, embora ressalve que a internet ajuda no conteúdo da História, refere-se ao ambiente como um lugar onde se acha tudo. Opinião semelhante apresenta a aluna no depoimento seguinte: *“No livro não fala tudo, né? E aí quando a gente vai à internet e procura no Google vem mais coisa falando, mais detalhada. Eu tava lendo um negócio do Fascismo. No livro não tá falando do jeito que tá na Wikipédia”* (aluna TS, entrevista gravada em 26/8/11). E também o aluno LG, quando diz: *“Às vezes o livro não tem tudo que a gente precisa”*. Ou a aluna TH: *“Ele dá uma aula aqui agora, beleza, aí a gente vai para a informática, aí vai ser diferente porque a gente vai lá testar o site, a gente vai ler e identificar o que ele falou dentro da sala. Através da internet a gente vai testando o que ele falou”* (aluna TH, entrevista gravada em 26/8/11).

Esses depoimentos mostram o lugar de destaque ocupado pela internet no imaginário dos alunos. A internet se apresenta como local depositário de todos os conteúdos e, conseqüentemente, da verdade histórica. Desconstruir esse mito requer um grande esforço do professor e faz parte de uma discussão maior, envolvendo a questão da verdade na história que ocupou os debates acadêmicos ao longo do século XX.

### 2.1.1 A Verdade na História

A discussão da verdade na História passa, necessariamente, pela discussão da objetividade e da subjetividade. A seleção do que deve ser considerado como fato histórico e os julgamentos de valor dados aos eventos pelo historiador fazem da ciência histórica um campo de possibilidades interpretativas, um campo em que a verdade resulta temporária e parcial, podendo ser refutada, substituída, complementada e vista sob outros ângulos. Assim, concordamos com Ricouer (1968, p.29) quando diz que: “[...] A história através do historiador



não retém, não analisa nem encadeia senão os eventos de importância”. Segundo esse autor, a racionalidade da história vincula-se a esse julgamento de importância que, no entanto, não pode prescindir da teoria. O *mister* do historiador apresenta algumas particularidades em relação a outras ciências. A história lida com os vestígios do passado. Nesse sentido:

Reconstituir um acontecimento, ou antes, uma série de acontecimentos, ou uma situação, ou uma instituição, com base nos documentos, é elaborar uma conduta de objetividade de tipo próprio, mas irrecusável; pois essa reconstituição supõe que o documento seja perscrutado, obrigado a falar; que o historiador vá ao encontro de seu sentido, arremessando-lhe uma hipótese de trabalho; é essa pesquisa que simultaneamente eleva o vestígio à dignidade de documento significativo, e eleva o próprio passado à dignidade de fato histórico. O documento não era documento antes de o historiador cogitar de perscrutá-lo, e assim o historiador institui, se assim podemos dizer, o documento como documento após sua intervenção e sua observação; simultaneamente, institui ele os fatos históricos (RICOUER, 1968, p. 25-26).

A história não tem a ambição de fazer reviver o passado, mas recompor e reconstituir. Nesse sentido, a objetividade da história consiste na renúncia à coincidência.

Ao se colocar em face de seu objeto, o historiador transporta-se para outro presente. A época que estuda é tida por ele como o presente de referência. Os homens que viveram aquele presente estudado tinham pela frente um futuro ignorado. Eles tinham seus medos e faziam suas previsões. Nós, hoje, pela distância temporal, sabemos o que se sucedeu. Assim também acontece com o passado daquele presente que é a memória dos homens daquela época e não aquilo que nós sabemos do passado deles. Essa transferência para outro presente é uma espécie de imaginação, uma imaginação temporal que assinala a entrada em cena da subjetividade.

Esse exercício de imaginação proposto por Ricouer evoca à lembrança o olhar dialógico apontado por Bakhtin (2011). O historiador, da sua posição de observador frente ao seu objeto de pesquisa, o passado, assumido por ele como o presente de outra época, vai até esse passado e tenta entender os acontecimentos com o sistema de valores dos homens daquela época para depois retornar ao seu ponto de observação, no seu presente e projetar uma excedência de visão sobre o passado, completando o horizonte percebido do seu ponto de vista. O historiador é o **um** que dá conta de outros olhares sobre o **outro**, o passado, sem impor a esse passado a sua visão de verdade, pois acolhe as verdades construídas pelos homens em outras épocas e também na mesma época como possibilidades históricas.

Esse olhar dialógico lançado sobre o passado é mais acentuadamente marcado por Ricouer no trecho seguinte: “[...] O que a história deseja em última análise explicar e compreender são os homens. O passado de que nos achamos afastados é o passado humano. A distância temporal vem, portanto, ajuntar-se a essa distância específica vinculada ao fato de que o outro é um outro homem” (RICOUER, 1968, p. 31).

Caracterizando o historiador, Schaff (1986) apresenta-o como um homem como qualquer outro, preso às suas características humanas, que tem uma língua, possui uma personalidade socialmente condicionada pela sua realidade concreta, pois pertence a uma nação, a uma classe, a um meio e a um grupo profissional. Assim, “[...] a objetividade seria pura e simplesmente uma ficção, porque implicaria que o homem fosse um ser sobre-humano ou a -humano” (SCHAFF, 1986, p.284-285). Mas uma questão se coloca diante das influências do meio no trabalho do historiador: será possível superar a influência do fator subjetivo? Schaff acredita que sim, tendo em conta o caráter cumulativo do saber que se enriquece acumulando verdades parciais e aponta a solução para superar essa influência na consideração do conhecimento como um processo social, já que o conhecimento individual é sempre limitado. Schaff cita o conhecimento como um movimento infinito em busca de verdades “mais completas e mais cheias”.

A questão da verdade na História também é analisada por Carr (1982) no livro: *Que é História?* Citando Barraclough, ele diz que: “[...] A história que nós lemos, embora baseada em fatos, não é, para dizer a verdade, absolutamente factual, mas uma série de julgamentos aceitos” (CARR, 1982, p. 17). Carr fala da história no século XIX como um fetichismo dos eventos, completado e justificado por um fetichismo dos documentos. Para os historiadores positivistas do século XIX, os documentos continham a verdade. Para Schaff (1986), o positivismo atesta que o conhecimento histórico é possível como reflexo fiel, puro de todo fator subjetivo, dos fatos do passado. Questionando isso, Carr (1982, p. 18) mostra que:

[...] nenhum documento pode nos dizer mais do que aquilo que o autor pensava – o que ele pensava que havia acontecido, o que devia acontecer ou o que aconteceria, ou talvez apenas o que ele queria que os outros pensassem que ele pensava, ou mesmo apenas o que ele próprio pensava pensar.

E completa, mostrando que nenhum documento significa alguma coisa até que o historiador trabalhe sobre ele e decifre o seu significado. Os documentos precisam ser processados pelo

historiador.

Segundo Carr, os fatos e os documentos por si mesmos não constituem a história, apesar de serem essenciais ao historiador. O autor aponta que, no século XIX, havia uma visão liberal da história, afinada com a doutrina econômica do *laissez-faire*, produto de uma visão serena e autoconfiante do mundo, em que cada um cuidava de si e uma “mão oculta” cuidaria da harmonia universal. Os historiadores da época, embalados por essa visão positiva e a crença no progresso, abriam mão de uma filosofia da história e não se perguntavam sobre o significado da história, assim como o significado da verdade na história. Essa visão romântica e ingênua foi questionada pelo historiador italiano Croce, no início do século XX. Croce, segundo Carr (1982), declarou que toda história é história contemporânea. “[...] A história consiste essencialmente em ver o passado através dos olhos do presente e à luz de seus problemas; [...] o principal trabalho do historiador não é registrar, mas avaliar, porque, se ele não avalia, como pode saber o que merece ser registrado?” (CARR, 1982, p, 22).

Carr recomenda que se estude o historiador antes de estudar os eventos, que antes de estudar um trabalho de história, é preciso saber o que se passa na cabeça do historiador. A seleção dos fatos e documentos dependerá da visão de mundo desse historiador.

[...] Os fatos na verdade não são absolutamente como peixes na peixaria. Eles são como peixes nadando livremente num oceano vasto e algumas vezes inacessível; o que o historiador pesca dependerá parcialmente da sorte, mas principalmente da parte do oceano em que ele prefere pescar e do molinete que ele usa. [...] De um modo geral, o historiador conseguirá o tipo de fatos que ele quer. História significa interpretação (CARR, 1982, p. 24).

Entre Carr e Ricouer o fato é construção. Para Carr, é dado selecionado e interpretado. O historiador, ao escrever a história, comporta-se como um autor-modelo que projeta um leitor-modelo, aquele que, no dizer de Eco, sabe jogar conforme as regras do jogo. Nesse sentido, a recomendação de Carr de que devemos estudar e analisar o historiador para saber o que se passa em sua cabeça remete a essa percepção de que os historiadores projetam os seus leitores, muito embora esse projeto possua abertura a diversas interpretações, uma vez que nenhum texto é absolutamente fechado.

Essa abertura significa que o historiador fala de um lugar, sua visão de mundo é impregnada dos valores cultivados pelo seu grupo de origem e pelas ideias construídas ao longo de sua

formação. A interpretação dos dados depende disso e reflete isso. Mas quase sempre o modo de ver as coisas do historiador entra em confronto com outras interpretações, o que confere à História, como ciência, características próprias e específicas que comparecem, também, nas questões relacionadas ao ensino da disciplina.

As questões levantadas sobre a história comparecem no ensino de História nas reflexões acerca das noções de fato histórico, fontes, sujeitos e temporalidade histórica desenvolvidas com os alunos em sala de aula. Segundo o documento Proposições Curriculares de História (2010b), quando se fala em ensino de História, é importante discutir os fundamentos e os significados do conhecimento histórico escolar. Conforme as Proposições, esse é um conhecimento específico que, “embora em diálogo com a ciência de referência e suas principais transformações, mantém relativa autonomia e possui, portanto, sua própria identidade, finalidades específicas e pressupostos diversos” (PROPOSIÇÕES CURRICULARES, 2010b, p. 47).

O uso de documentos orais e fotográficos, registros arqueológicos e fontes de origem cotidiana tornou-se comum no ensino de História. A principal mudança diz respeito ao rompimento com a concepção de documento-prova, especialmente os oficiais, que tinham a legitimidade de serem fiéis depositários do ocorrido.

A consideração de todas as pessoas como sujeitos da História foi outra transformação pela qual passou a ciência História e que se reflete no ensino da disciplina. O interesse pela história das crianças, mulheres, idosos, ricos e pobres, incluídos e excluídos socialmente, tem como desdobramento o acolhimento dos próprios educandos como sujeitos ativos da construção histórica.

A concepção de tempo histórico como único, singular, irrepetível, linear e progressista deu lugar a diversas formas de representação que levaram em conta outras dimensões, como o estudo de tempos diferenciados, ritmos marcados pela vivência social, o estudo das mudanças e permanências dos sujeitos e da própria sociedade ao longo do tempo.

Dentre as transformações pelas quais passou a ciência histórica e que seguramente ocorreram no ensino de História, pode-se citar, então, as noções de fato histórico, fontes, sujeitos e tempo histórico que, pela sua ressignificação, passaram a ter uma nova abordagem no

conhecimento histórico escolar. “Como fato histórico passou-se a considerar toda uma diversidade de acontecimentos, criações, rituais, técnicas, comportamentos, valores e representações” (PCN, 1997, apud PROPOSIÇÕES CURRICULARES NACIONAIS, 2010, p. 47). O fato histórico, dessa forma, passou a ter um tratamento diferenciado do que ocorria antes. Não seria possível reconstituí-lo, nem narrá-lo do mesmo modo que ocorreu. Seria necessário entender a História como uma reconstrução do fato e uma consequente seleção dos conhecimentos, abordagens, fontes e narrativas.

As transformações operadas na ciência de referência vieram acompanhadas de mudanças no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares. O conhecimento histórico escolar, como preconiza o documento Proposições Curriculares de História, propõe romper com a ação mecânica da transmissão de conteúdos desenvolvidos nas academias. Em lugar disso, o conhecimento escolar deve ser pensado como mediação e construção de significados. De acordo com as Proposições Curriculares (2010b, p. 49, grifo do autor):

Se, diferentemente, pensa-se no **conhecimento escolar** como processo de mediação e construção de significados, necessariamente passa-se a compreendê-lo para além de uma mera vulgarização do saber erudito. O conhecimento escolar volta-se fundamentalmente à formação humana em que comparecem representações, desejos, intencionalidades e aprendizagens de seus agentes fundamentais: professores e educandos.

Para que esse processo de mediação se materialize, a ação mecânica da transmissão de conhecimentos é substituída pela construção de significados que se dá por meio das interações em sala de aula. Interações entre professor e alunos e entre alunos e alunos. O conhecimento histórico escolar, dessa forma, é compartilhado na vivência com outros sujeitos, “é construído na partilha, na relação, em que educandos e professores são autores” (PROPOSIÇÕES CURRICULARES, 2010b, p. 49).

Essa concepção de conhecimento escolar construído na partilha e na relação entre os sujeitos vem ao encontro da proposta defendida nesta pesquisa, de que a mediação pelas TICE potencializa a horizontalidade nas relações escolares ao promover as interações e o compartilhamento de saberes entre os alunos e entre esses e os professores. Numa sala de aula não mediada pelas TICE, no formato convencional, a centralidade do processo muitas vezes recai na figura do professor ou nos conteúdos trabalhados. Isso foi constatado na pesquisa. As interações ocorreram na sala de aula, mas muitas vezes de forma paralela, fugindo ao tema da

aula, e provocaram a intervenção do professor, não no sentido de promover o debate, mas de garantir o silêncio e a concentração dos alunos. Em seu depoimento, o professor Mariano reconhece essas questões. Vejamos o que ele diz sobre as aulas nos dois ambientes:

*O ensino dentro de sala de aula é mais centrado na figura do professor, muito mais centrado na figura do professor. Então o tempo todo eu tenho que falar: tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, eu tenho que cuidar mais dessa organização da sala de aula, eu tenho que cuidar mais dessa questão da disciplina, eu tenho que, de certa forma, provocar muito mais os alunos para as atividades do que na sala de informática. Na sala de informática, as tarefas são mais claras, o que eles têm que fazer, as atividades que eles têm que desenvolver e o posicionamento deles para desenvolver essas atividades estão mais explícitos, mais claros e aí eles se empenham um pouco mais, muito embora nos dois casos, tanto em sala de aula, quanto na sala de informática, é preciso que tenha disciplina, naquele modelo de disciplina que eu estava falando, concentração para desenvolver a aula (Professor Mariano, entrevista gravada em 08/9/11).*

As interações ocorridas nas aulas mediadas pelas TICE são intensificadas e, de certa forma, reconhecidas como legítimas no processo de ensino e aprendizagem. A perspectiva sócio-histórica adotada nessa investigação preconiza que o psiquismo é constituído no social, no processo de interação possibilitado pela linguagem. Nesse sentido, o reconhecimento de que os sujeitos se constituem na interação, no diálogo, é um grande passo para a superação de uma relação professor/aluno baseada na unilateralidade, em busca de uma relação sustentada no respeito mútuo.

Em sala de aula, no modelo centrado na figura do professor, são diferentes as interações entre os alunos. Se na sala convencional a conversa em voz alta impede o professor de desenvolver o trabalho, na informática a interação online é bem vinda. Vejamos o que diz o professor Mariano em seu depoimento:

*Quando, por exemplo, os meninos trabalham com o blog que é da turma, eu peço para postar um trabalho ou eu posto, eu faço uma postagem e peço para eles comentarem, a minha expectativa é de que nos comentários eles dialoguem uns com os outros. A minha expectativa é de que haja naquele conjunto de comentários uma interação. Eu vejo isso em alguns alunos. Alguns alunos o tempo todo estão atentos ao que os colegas estão postando (Prof. Mariano, entrevista gravada em 08/09/11).*

Há uma expectativa do professor Mariano de que o aluno, ao digitar, se posicione mais do que falando dentro de sala de aula, de que ele veja o mundo, se veja no mundo, veja o colega e

perceba que o colega é diferente e que não há problema em ser diferente, mas pode debater isso, digitando ideias.

Interessante destacar que os próprios alunos perceberam diferenças nas interações praticadas na sala de aula convencional em relação à sala de informática, como foi o caso do depoimento da aluna:

*Nas aulas daqui que a gente teve com o Mariano, o Mariano explica bem, ele fala de uma maneira bem clara, a gente participa da aula, a gente mesmo pesquisa as coisas, ele que explica e lá a gente vê o outro lado, coisas assim, curiosidades mesmo das coisas, a gente pesquisa lá a gente junta para falar um pouco dessas coisas um não pode ficar falando pro outro em sala de aula porque o professor está explicando, está mexendo com as atividades (Aluna R, entrevista gravada em 02/09/11, grifo nosso).*

As interações em sala de aula e no ambiente de informática, como se percebe pela fala da aluna, são de naturezas diferentes. Falar em sala de aula muitas vezes é confundido com conversa, falta de atenção e indisciplina, o que não ocorre no ambiente da sala de informática, onde “juntar” para falar das coisas é normal, não atrapalha a aula.

Como forma de compreender melhor o papel das tecnologias no ensino e aprendizagem de História, iremos apresentar um breve histórico das TICE, nas dimensões da Internet, do hipertexto e do *blog*, para, na sequência, descrever o *blog Caderno Virtual* e as práticas de mediação do ensino de História operadas pelo professor Mariano na turma 9F, em 2011.

## **2.2 As TICE em Perspectiva no Ensino da História.**

Vemos em Lévy (2000) que os primeiros computadores surgiram na Inglaterra e nos EUA em 1945, no meio militar, e eram reservados aos cálculos. O seu uso civil espalhou-se durante os anos 60. No início, os computadores eram grandes máquinas, isoladas em ambientes refrigerados. A informática servia aos cálculos científicos e às tarefas de gerenciamento das grandes empresas e do Estado.

Para Lévy (2000), a virada fundamental se deu a partir dos anos 70, com o desenvolvimento e a comercialização do microprocessador. Foi aberta uma nova fase na automação da produção industrial na robótica, nas linhas de produção e nas máquinas industriais com controle digital.

Teve início, nesse período, a automação dos bancos e seguradoras.

Nos anos 80, a informática começou a fundir-se com as telecomunicações, a editoração, o cinema e a televisão. Nessa época, deu-se a invasão dos videogames, o surgimento de uma interface gráfica mais amigável, possibilitando o uso pessoal do computador e o aparecimento dos hiperdocumentos (hipertextos, CD-ROM). No final dos anos 80 e início dos anos 90, a internet começou a crescer de forma exponencial, aumentando consideravelmente o número de pessoas e computadores conectados à rede.

A mudança trazida pela internet é comparada a uma revolução, conforme podemos ver nas palavras de Alves (2010, p. 145):

A revolução trazida pela internet tem sido comparada à trazida pela invenção da imprensa e pela revolução industrial. A impressão generalizada é a de que as distâncias foram repentinamente abolidas. O tempo que a informação levava para ir de um lugar a outro ou de uma pessoa à outra foi drasticamente reduzido, e a vida das pessoas foi, desse modo, bruscamente alterada.

Alves (2010) reconhece na internet um espaço por onde circulam informações e mensagens, e reúne pessoas afastadas geograficamente, mas aproximadas pelos interesses comuns. A autora considera esse meio, a internet, como o quarto, depois da imprensa escrita, do rádio e da televisão. Para ela, um espaço de comunicação para todos se fazerem conhecer e “ouvir” suas vozes.

### 2.2.1 Internet e Hipertexto

As origens da internet remontam a um empreendimento do Departamento de Defesa dos Estados Unidos e universidades americanas nas décadas de 1960 e 1970. Essa união resultou na criação da agência de defesas e pesquisas (DARPA) e estabeleceu a primeira rede, a *ARPANET*, que interligava os computadores do Pentágono com os das universidades (SOUZA, 2010).

Para que a internet adquirisse sua caracterização atual, foi necessária a contribuição de dois fatores: o surgimento da *World Wide Web*, ou *WWW*, sistema criado pelo engenheiro inglês Tim Berners-Lee, na Suíça, para a partilha de documentos pela internet, e o desenvolvimento



dos sistemas de chat (bate-papo), que permitem troca de mensagens em tempo real entre dois ou mais interagentes (SOUZA, 2010). Segundo Costa (2000, p.255): “A *Web* (WWW) é apenas um dos diversos serviços disponíveis através da Internet, e as duas palavras não significam a mesma coisa”. É como se a Internet fosse a rede telefônica com seus cabos, sistemas de discagem e encaminhamento de chamadas, e a *Web*, o uso de um telefone para comunicação de voz.

Para que as informações circulem entre os computadores, é preciso que as máquinas sejam dotadas de modems, que são equipamentos que fazem a codificação e a decodificação dos sinais digitais, além da transmissão desses sinais por meio de linhas telefônicas ou cabos, convertendo esses sinais em textos e imagens.

Quando visitamos um determinado sítio, na maior parte das vezes, encontramos um texto que faz relações com outros textos, que se interliga a partir de nós, de conexões, que podem levar a imagens, a outros textos, a outros sítios, etc. Esse tipo de texto é conhecido como hipertexto, que é uma forma não linear de apresentar e consultar informações. Segundo Lévy (1993, p.33): “Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos.”

Lévy (1993) caracteriza o hipertexto a partir de seis princípios abstratos:

- 1- Princípio de metamorfose. Esse princípio sugere que a rede hipertextual está em constante construção e renegociação. Sua estabilidade é temporária e sua extensão, composição e desenho estão sempre em jogo para os atores envolvidos;
- 2- Princípio de heterogeneidade, em que os nós e as conexões abrigam imagens, sons, palavras, modelos, etc.;
- 3- Princípio de multiplicidade e de encaixe das escalas, em que os nós revelam-se como sendo compostos por toda uma rede;
- 4- Princípio de exterioridade, em que a rede não possui unidade orgânica, nem motor interno. O crescimento e a diminuição da rede, sua composição e recomposição dependem de um

exterior indeterminado;

5- Princípio de topologia, onde tudo funciona por proximidade, por vizinhança. A rede não está no espaço, ela é o espaço;

6- Princípio de mobilidade dos centros em que não há um centro, mas diversos centros ligando os nós ou as conexões.

Soares (2002), no artigo em que analisa o letramento na Cibercultura, recorre ao conceito de espaço de escrita para traçar uma diferenciação entre as tecnologias tipográficas e digitais de leitura e escrita, entre o texto e o hipertexto. Para a autora, todas as formas de escrita são espaciais, pois exigem um lugar em que a escrita se inscreva e escreva. A cada tecnologia corresponde um espaço de escrita diferente. A escrita na tela possibilita a criação do hipertexto que estabelece um espaço de escrita novo em relação ao espaço da página escrita.

Enquanto no texto do papel a escrita e a leitura se fazem de forma linear, da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra, o hipertexto proporciona uma escrita e uma leitura multilinear, multissequencial, sem uma ordem previamente definida. Os links, ou nós, aos quais se referia Lévy (1993), trazem telas e acionam uma multiplicidade de possibilidades, inclusive de outros hipertextos.

Lévy (2000, p.92-93) define o ciberespaço “como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”, um meio capaz de colocar em interface todos os dispositivos de informação, gravação, comunicação e simulação. A hipótese lançada por Lévy de que provavelmente o ciberespaço tornar-se-ia o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do século XXI rapidamente se confirma.

### 2.2.2 O *Blog*: a Dimensão Interativa e Participativa

A nossa investigação da potencialidade das TICE no ensino e aprendizagem de História jogou luzes sobre o *blog Caderno Virtual*, ferramenta mediadora criada pelo professor Mariano para, como dissemos anteriormente, hospedar as publicações de trabalhos e textos de conteúdo histórico e servir de instrumento de interação entre os alunos da turma 9F e entre

esses e o professor. Conceitualmente, os *Weblogues*, ou *blogs*, surgiram como uma espécie de diário e a sua popularidade é atribuída à facilidade de criar e editar as mensagens em forma de textos e publicações.

De acordo com Marcuschi (2010), a expressão *blog* surgiu no final de 1997 e o termo foi cunhado para descrever sites pessoais com atualização frequente e presença de comentários e links. O termo surgiu das palavras *web* (rede de computadores) e *log* (diário de bordo dos navegadores). Da expressão *weblog* popularizou-se o *blog*.

A diferença de um *blog* em relação a um site ou página pessoal é a fácil atualização na forma de um diário datado e circunstanciado. No início eram listas de sites ou links para consultas, mas rapidamente evoluíram para outro estágio, como diários de adolescentes, *blogs* coletivos e depois para o domínio de adultos.

Segundo Marcuschi (2010, p. 73):

Os *blogs* são datados, comportam fotos, músicas e outros materiais. Têm estrutura leve, textos em geral breves, descritivos e opinativos. São um grande sistema de colagem em certos casos [...] Qualquer *blog* tem uma abertura para receber comentários, pois são interativos e participativos.

Para Gomes (2005, p.311), “um *weblog* é uma página da Web que se pressupõe ser atualizada com grande frequência através da colocação de mensagens”. Essas mensagens, também denominadas *posts*, constituem-se por pequenos textos, imagens, links para outros sites e são apresentadas em ordem cronológica; a última mensagem postada empurra as demais para baixo, aparecendo, então, no espaço da tela, o último *post*. A identificação das entradas de informação com indicações cronológicas é, segundo a autora, o critério identificativo dos *blogs*. Definição semelhante é apresentada por Komesu (2010, p. 139): “O *blog* é concebido como um espaço em que o escrevente pode expressar o que quiser na atividade da (sua) escrita, como a escolha de imagens e de sons que compõe o todo do texto veiculado pela Internet”.

Os *blogs* apresentam uma grande diversidade de uso. Há *blogs* pessoais, no formato de diário eletrônico; *blogs* que visam à difusão de informação, como os de jornalistas que aprofundam o conteúdo dos seus textos impressos no meio virtual e aproveitam o espaço para acolher as

críticas e os comentários dos seus leitores; *blogs* de empresas, no formato de pequenos sites com características comerciais; e há, também, segundo Gomes (2005), *blogs* criados com objetivos pedagógicos por professores ou alunos individuais, *blogs* de autoria coletiva, focalizados em temáticas de disciplinas específicas ou com dimensão transdisciplinar, portfólios digitais de trabalhos escolares realizados e aqueles que funcionam como espaço na Web de escolas, departamentos ou associações de estudantes ou professores.

Dias, Osório e Ramos (2009, p. 51), referindo-se aos *blogs* e à utilização dessa estratégia na educação, informam-nos que: “[...] Por conseguinte, existem práticas bem sucedidas, comprovando que a utilização dos recursos digitais, quando devidamente contextualizados e integrados no currículo, conduz a aprendizagens mais significativas nas dimensões cognitiva e socioafetiva”. Ao apontar as principais razões para o uso de *blogs*, esses autores esclarecem que o *blog* é uma ferramenta de uso fácil, flexível e gratuito, que não necessita de formação específica para utilização. O *blog* promove a interatividade, permitindo comentários instantâneos das postagens, desenvolve a comunicação e a socialização, democratiza a utilização da palavra escrita e permite aos visitantes expressar opiniões e pontos de vista e, ainda, promove o trabalho colaborativo e a responsabilização.

Por meio do *blog*, o aluno, além de ter a facilidade de acesso à informação, tem a possibilidade de interagir e aprender de forma colaborativa, alterando-se o seu papel passivo de receptor de informação, passando a autor.

Concordamos com Ferreira (2010a), ao afirmar que os *blogs* e outras ferramentas tecnológicas utilizadas no ensino de História, quando considerados como estratégia pedagógica, podem proporcionar um grau maior de interatividade e colaboração, pois permitem uma maior interlocução e troca entre alunos e professores, alunos e alunos, professores e professores.

Marcuschi (2010, p.20) faz uma importante reflexão sobre os gêneros emergentes nos ambientes virtuais. Tomando a visão bakhtiniana para definir o gênero como texto situado histórica, social e culturalmente sensível, recorrente e “relativamente estável” do ponto de vista estilístico e composicional, e que serve a propósitos específicos e como forma de ação social, esse autor conjectura que a mudança trazida por um novo meio tecnológico, ao interferir nessas condições, deve interferir na natureza do gênero produzido. O autor faz a distinção entre os gêneros textuais em contexto comunicativo de relações interpessoais face a

face e no meio eletrônico. Para Marcuschi (2010, p.23, grifo do autor):

Podemos dizer que os gêneros textuais são frutos de complexas relações entre um **meio**, um **uso** e a **linguagem**. No presente caso, o meio eletrônico oferece peculiaridades específicas para usos sociais, culturais e comunicativos que não se oferecem nas relações interpessoais face a face. E a linguagem concorre aqui com ênfases deslocadas em relação ao que conhecemos em outros contextos de uso.

Marcuschi (2010) não trata a *home page* (portal, sítio, página) como gênero, já que ela não passa de um ambiente específico para localizar uma série de informações, operando como um suporte e caracterizando-se cada vez mais como um serviço eletrônico. O autor aponta seis ambientes virtuais em que os gêneros emergentes operam: o ambiente Web (World Wide Web); ambiente e-mail; foros de discussão assíncronos; ambiente chat síncrono; ambiente mud (interativos) e ambientes de áudio e vídeo. Os gêneros que operam nesses ambientes são: e-mail (correio eletrônico); chat em aberto; chat reservado; chat agendado; chat privado; entrevista com convidado; e-mail educacional (aula virtual); aula-chat; videoconferência interativa; lista de discussão; endereço eletrônico e *weblog* (*blogs*, diários virtuais).

O *blog*, como espaço dinâmico de escrita na tela, na medida em que possibilita a interação entre os alunos e entre esses e o professor, seja por meio dos comentários emitidos, seja pelas postagens de professores e alunos, em autoria coletiva, constitui-se como um lugar de amplo potencial dialógico. A tensão exercida pela palavra e contrapalavra de um e outro nas interações contribui para a construção dos sentidos na aprendizagem.

O *blog Caderno Virtual*, criado pelo professor de História da turma investigada nesta pesquisa, apresenta os elementos da relação dialógica caracterizada acima, que se expressam na figura do professor, como sujeito que acolhe e reconhece os limites dos alunos, e na figura do aluno, como sujeito que acolhe e reconhece os limites do professor e dos próprios colegas.

### 2.2.3 O *Blog Caderno Virtual*: Espaço de História e Memória

Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e lemos o texto, antes ignorado (SOARES, 1991, p. 28).

O *blog Caderno Virtual* foi criado pelo professor de História da turma 9F, Mariano Alves Diniz, em agosto de 2010, quando a turma ainda estava no 8º ano. Em 2011, com a entrada de novos alunos e o remanejamento de outros para outras turmas, o professor, juntamente com os educandos, decidiu manter a proposta de trabalho iniciada no ano anterior. O acompanhamento do processo de construção do ambiente virtual pelo professor e os alunos da turma 9F, em 2011, constituiu-se como ponto central de nossa investigação e sobre ele teceremos nossa análise.

O *blog Caderno Virtual* apresentou uma dupla interface com o ensino de História praticado na turma investigada. Se, por um lado, podemos nos referir ao *blog* como um arquivo da memória dos conteúdos históricos desenvolvidos ao longo do ano, por outro, constituiu-se arquivo da memória da trajetória da turma 9F na disciplina História no ano de 2011. O termo interface usado aqui se refere a todos os aparatos materiais que permitem a interação entre o mundo ordinário e o universo da informação digital, conforme definição de Lévy (2000). Essa compreensão de interface nos é útil, pois o ensino de História praticado na turma por nós investigada apresenta-se na interface entre a História e a memória: um arquivo de suas interações, expressando coincidências e tensões em torno de suas apropriações dos conteúdos, expressando também suas memórias de afeto e de pertencimento ao grupo de alunos da turma 9F.

O *blog* exerceu uma função complementar às práticas de sala de aula, pois abrigou textos postados pelo professor como forma de aprofundar o conteúdo trabalhado em sala e os trabalhos dos alunos que atenderam, em grupo, ao chamado do professor, para que postassem conteúdos relativos aos temas de pesquisa histórica. A função de arquivo de uma memória dos acontecimentos ligados ao conteúdo histórico foi devidamente reconhecida pelos alunos da turma nos comentários da primeira postagem de 2011. Na ocasião, o professor retomava os trabalhos e convidava os alunos a discutirem a importância do *blog* no aprendizado de

História. Destacamos algumas falas ilustrativas do que foi dito anteriormente. A aluna CA disse: “*Eu acho que o blog é um lugar pra lembrar o que acontece no mundo ou o que aconteceu*” (Aluna CA, Caderno Virtual, 04/03/11). Outro aluno, reconhecendo a função de arquivo dos conteúdos históricos a ser consultado em diversas situações, expressa, em sua fala, a importância do *blog* para ele e para a turma:

*O blog vale a pena, porque quando não tiver aula ou você falta na aula, a gente pode consultar o blog para ver se o professor fez uma postagem resumida sobre o que ele explicou sobre a matéria ou quando for fazer um trabalho e tiver escrito no blog a gente pode consultar se tiver um texto que vai cair o assunto na prova. Por mim eu acho que o blog é uma coisa legal para a turma e para o professor que pode postar alguma coisa quando nós tivermos de férias para lembrarmos sobre a matéria (MO, Caderno Virtual, 04/03/11).*

Outra aluna, expressando a respeito do significado do *blog* para ela e para a turma, diz: “*Acho muito bom termos o blog como complemento da matéria porque fazemos discussões e lemos textos relacionados para aprofundar mais sobre o assunto, com isso nós aprendemos mais rápido e o assunto fica mais divertido e interessante* (Aluna GR, Caderno Virtual, 04/03/11). A aluna AC, complementando o pensamento da colega, diz do valor do *blog* para estabelecer relação entre passado e presente: “*Eu acho que o blog é muito bom porque você pode ver ou rever o que aconteceu no passado ou até mesmo o que está acontecendo agora*” (Aluna AC, Caderno Virtual, 18/03/11).

Em alguns depoimentos colhidos em entrevistas, percebe-se uma ideia de construção do conhecimento e da aprendizagem que extrapola o tempo curricular, como podemos ver nas falas das alunas GR e AC e do aluno MV:

*Eu acho que ajuda muito, para entender melhor. Muito bom, os comentários, Por exemplo, você posta um trabalho, você recebe um comentário e **vai ter que procurar mais coisas ainda**. Muito importante, tem que ser guardada mesmo (Aluna GR, entrevista gravada em 02/09/11, grifo nosso);*

*Eu acho que é importante sim, porque **às vezes pode até nos ajudar em outras coisas**. Porque esse trabalho que a gente fez tinha algumas coisas a ver com a prova, quem não tinha feito então ia se dar mal na prova, porque foi um trabalho sobre Arte Moderna essas coisas assim, caiu tudo na prova, então era importante guardar sim (Aluna AC, entrevista gravada em 02/09/11, grifo nosso);*

*Acho que pode guardar porque tem umas lembranças de como foi na época e **você pode tirar algumas ideias depois**, se for preciso (Aluno MV, entrevista gravada em 09/09/11, grifo nosso).*

O aluno JV acha importante guardar e ao mesmo tempo utilizar as informações arquivadas. Segundo ele: “Acho que deve ser guardado e acho que deve ser mais utilizado ainda. Porque você abre novas portas, você pode ter mais conteúdo, você não fica só em sala, essas coisas (Aluno JV, entrevista gravada em 26/08/11)”. A aluna R, no seu depoimento, diz:

*Eu acho que é porque depois quando vai ter prova, por exemplo, em setembro vai ter prova, então eu posso olhar lá, posso ler os trabalhos, a gente vai poder estudar para a prova e rever no fim do ano também eu acho que é bastante útil porque naturalmente causa um interesse maior ver um trabalho que eu fiz. De vez em quando eu fico em casa, lendo os comentários... (Aluna R. entrevista gravada em 02/09/11, grifo nosso).*

Podemos observar, nesse depoimento, a satisfação demonstrada pela aluna em ver publicado um trabalho que ela fez. Isso fica bem claro quando diz que, de vez em quando, fica em casa lendo os comentários. Ela também atribui ao *blog* a função de guardar conteúdos importantes a serem buscados quando necessário, em momentos de prova, para poder estudar para a prova. Nesses casos, o *blog* funciona como um caderno de anotações, pronto para ser consultado a qualquer momento.

Guardando a trajetória escolar, o *blog Caderno Virtual* apresenta-se como arquivo da memória da turma 9F, na disciplina História, no ano de 2011. Memória das publicações, dos convites ao trabalho e à pesquisa, das chamadas para discussão de um tema, das interações professor/alunos e alunos/alunos, expressando, como já dissemos, memórias de afeto e de pertencimento à turma. O *blog* tornou-se um espaço apropriado pelos sujeitos da turma 9F. Prova disso é a publicação feita por um grupo de alunas, intitulada: Movimento Operário no Brasil, postada em maio de 2011, conforme podemos verificar na Figura 01. A utilização de letra colorida (cor-de-rosa), símbolos e desenhos infantis mostram essa apropriação do espaço, como se fosse o caderno de anotações usado em sala de aula, onde é permitido anotar recadinhos, telefones dos colegas, fazer desenhos e declarações.





Figura 01. Publicação no *blog Caderno Virtual*: Movimento Operário no Brasil.

O reconhecimento do *blog* como um lugar de memória da trajetória da turma 9F também foi destacado nas entrevistas com os alunos da turma. Os alunos comentaram, nas entrevistas, sobre a possibilidade e a importância de guardar as informações produzidas no *blog*. A aluna CA julga importante guardar, pelo fato de ter participado ativamente do processo:

*Porque traz as lembranças, que foi a gente que fez, que a gente postou, que a gente participou do blog, aí eu acho que tem que ser guardada sim. Por exemplo, quando for mais velho, pode mostrar até os filhos, pra eles aprenderem, terem mais interesse também (Aluna CA, entrevista gravada em 09/09/11. Grifo nosso).*

Numa demonstração do quanto considerou importante a experiência, a aluna fala até em mostrar para os filhos no futuro. O aluno D também faz essa referência: “*Você vai levar para o resto de sua vida. Pode estar contando até para os seus filhos o que aprendeu*” (Aluno D entrevista gravada em 09/09/1. Grifo nosso).

A possibilidade de contar e mostrar as experiências do presente vivido aos filhos no futuro é

projetada nos depoimentos dos alunos D e CA em suas entrevistas. O aluno D chega a dizer que essa experiência é algo que será levado para o resto da vida. Oriá (2005) vê a memória como importante na construção da identidade e no estabelecimento do vínculo entre as gerações e o tempo histórico que as acompanha. Essa projeção do futuro diz muito sobre o reconhecimento do espaço do *blog* para os alunos da turma.

Vemos em Miranda (2006) que a memória reorganiza os fatos e lhes confere um sentido baseado na experiência subjetiva e no significado dos acontecimentos. O depoimento da aluna R remete a isso quando diz que há um interesse maior em ver um trabalho feito por ela. A aluna TH organiza os fatos na sua lembrança das aulas em sala e das aulas na informática, tentando juntar as informações na sua cabeça. Ela diz assim:

*Eu acho que quando ele fala na sala e na informática eu consigo juntar as duas coisas, entendeu, na minha cabeça e no final de semana às vezes eu fico assim, ah não, Mariano me deu o para casa de História, ah, o Mariano falou isso e isso e na informática ele também falou isso, então, eu procuro juntar as duas coisas (Aluna TH, entrevista gravada em 02/09/11).*

A memória opera, ao mesmo tempo, com a lembrança e o esquecimento e com a seletividade dos fatos agenciados pelos sujeitos no seu tempo, conforme suas necessidades.

Para Le Goff (2003, p.419): “A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”. Essa primeira concepção de memória como atributo individual do ser humano em suas funções psíquicas assume, ao longo dos estudos desse autor sobre a história e a memória, outro significado mais abrangente ligado à memória social e coletiva. Postura semelhante nos apresenta Citron (1990), ao dizer que a memória opera em três planos: dos **comportamentos automáticos** de fundo genético, do **comportamento maquinal**, cuja operação foi adquirida pela experiência e pela educação, e do **comportamento lúcido**, sobre o qual intervêm a linguagem e os símbolos. Para a autora, a memória individual e a memória social não podem estar separadas e a linguagem estabelece a comunicação entre elas.

Para Oriá (2005), a memória é um componente importante na construção da identidade e da cidadania cultural. Para o autor, sem a memória, perde-se o elo afetivo que propicia a relação

habitante-cidade, impossibilitando ao morador se reconhecer enquanto cidadão e sujeito da história. Para Matos (1984, p.7), “[...] tanto a memória subjetiva quanto a memória propriamente histórica seriam a ‘força rejuvenescedora’ que se contrapõe ao inexorável processo da morte,” lembrando os gregos para os quais a verdadeira morte era o esquecimento, vindo daí a necessidade de rememoração dos feitos dos heróis como forma de manter viva a sua existência.

Observamos, por meio da discussão sobre a verdade na história, que há pontos de tensão entre a objetividade e a subjetividade no trabalho de análise e interpretação com o propósito de escrever a história. No caso da memória, essas tensões se verificam no jogo dialético entre a lembrança e o esquecimento.

Nesse ponto, é interessante analisar as relações entre a história e a memória. Matos (1984) vê a aceleração da história como inimiga da memória. Para Matos (1984, p. 7): “A história é massacre que o presente sem memória converte em progresso. Mas se a história é esse massacre, a memória é sua redenção, é luta contra a morte”. Sobre essa oposição entre história e memória, De Decca (1992) aponta que, enquanto o tempo da história é o das mudanças, transformações e destruição, o tempo da memória coletiva é o da permanência e continuação. Citron (1990), citando Halbwachs, fala sobre as diferenças entre o tempo das memórias coletivas e o da história. Enquanto o primeiro é ancorado na vida das gentes, o outro é abstrato e construído deliberadamente fora do tempo vivido. O tempo real – individual ou social – e o tempo abstrato não podem coincidir.

Vimos, ainda que de forma resumida, que os tempos da história e da memória não coincidem. Enquanto a primeira trabalha no sentido de dar conta das mudanças bruscas e aceleradas, a segunda opera no sentido da permanência, seja por meio dos esquecimentos ou lembranças. Para Pollak (1989), a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e instituições que compõem a sociedade.

No nosso caso em análise, a seleção dos conteúdos estudados compõe o cenário das aulas de História e evidenciam a concepção pedagógica do professor acerca do que ele considera fundamental para os seus alunos, assim como também fazem parte desse cenário o livro didático adotado, os textos recolhidos pelo professor em jornais, revistas e na internet, o caderno do aluno e as leituras e releituras sob a forma de trabalhos escolares e exercícios,

constituindo a história que vai sendo construída e reconstruída por professor e alunos ao longo do ano escolar, com os atravessamentos mais ou menos presentes da memória, trazidos pelo professor e pelos alunos, sobretudo.

A seleção de conteúdos é uma operação de esquecimentos e lembranças. Para Citron (1990), a história é uma forma de “arrumação racional do passado”. Para a autora, para que essa arrumação se torne memória coletiva, é preciso que seja significativa para os membros de um grupo social. Conforme Citron (1990, p. 43):

É preciso que ela seja ‘entendida’, que o passado reencontre, algures no seu consciente ou no seu inconsciente, o presente do Sujeito. A história nunca será memória, mas sim discurso via rádio que se escuta sem se entender, a não ser que seja palavra suscitando ressonância e eco no campo do vivido.

Nora (1993, p.13) traz para essa discussão a problemática dos lugares de memória. Para o autor: “Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais”.

Para Nora (1993), tudo que é chamado hoje de memória é história. A passagem da memória para a história transforma a memória verdadeira, abrigada nos gestos, hábitos, ofícios, saberes do corpo e saberes reflexos, em memória voluntária e deliberada, vivida como dever e não mais espontânea.

Essa memória transformada é uma memória arquivística que se “apoiar inteiramente sobre o que há de mais preciso no traço, mais material no vestígio, mais concreto no registro, mais visível na imagem” (NORA, 1993, p. 14). Quanto menos a memória é vivida do interior, mais tem necessidade de suportes exteriores.

Além de arquivística, essa memória transformada é registradora, delegando ao arquivo o cuidado de se lembrar por ela. Nora (1993) aponta que, nos tempos clássicos, os grandes produtores de arquivos reduziam-se às grandes famílias, à Igreja e ao Estado. Hoje se percebe uma vontade geral de registro. Esse é o tempo das memórias particulares que reclamam sua própria história. No nosso estudo, o *blog* como uma memória particular, que se propõe a ser

compartilhada, intenta-se ser uma ponte entre os saberes da turma, na forma da memória de sua trajetória e os saberes históricos propostos pelo professor.

### **As Postagens do *Blog Caderno Virtual*: Memória dos Conteúdos Escolares e da Trajetória da Turma 9F**

Como dissemos anteriormente, o *blog Caderno Virtual* apresentou uma dupla interface com o ensino de História praticado na turma. Numa ponta, estabeleceu a ponte entre os conteúdos históricos propostos pelo professor, construídos coletivamente em classe, sob a forma de publicações de trabalhos e textos e o armazenamento digital desses conteúdos. Na outra ponta, uma vez que abrigou as interações em torno das publicações, constituiu-se como arquivo da trajetória escolar da turma 9F, guardando a expressão dos diálogos entre os alunos e entre esses e o professor. A descrição das postagens do *blog Caderno Virtual*, no ano de 2011, transita entre essas duas dimensões: a dimensão da memória dos conteúdos e a dimensão da memória das relações escolares.

No ano de 2011, período em que realizamos nossa pesquisa de campo com a turma 9F, o *blog* apresentou as seguintes postagens, por ordem de publicação, conforme o quadro abaixo:

Quadro 01: Postagens no *Blog Caderno Virtual*, em 2011

DATA	TÍTULO	Nº DE COMENTÁRIOS
03 de março	Retomando os trabalhos	15
03 de março	Sociedade industrial e pós-industrial	17
18 de março	Uma advertência ao mundo	00
18 de março	A revolução do internetês	01
15 de abril	Revolta da Vacina	05
26 de maio	Movimento Operário no Brasil	11
27 de maio	Cangaço	25
01 de junho	Movimento Tenentista no Brasil	18
02 de junho	Revolta da Chibata	08
10 de junho	Guerra do Contestado	05
29 de junho	Semana de Arte Moderna de 1922	18
06 de julho	Guerra de Canudos	10
11 de agosto	Londres: O que é que está acontecendo, afinal?	03

O *blog Caderno Virtual* está hospedado no ambiente *Blogger.com* do *Google* com o endereço <http://caderno-virtual-empep.blogspot.com>. Além do professor, há outros seis colaboradores, dentre os alunos da turma, autorizados a realizarem postagens no *blog*. Os seus nomes aparecem ao lado do espaço de publicações. O *blog* segue a lógica da ordem decrescente das postagens, ou seja, a postagem mais recente empurra as outras para baixo, num movimento de atualização do ambiente, pois sempre aparece a última postagem quando abrimos o *blog*. No caso da publicação de comentários, a lógica de postagem é crescente. Além dos autores e colaboradores, o *blog Caderno Virtual* possui também 13 seguidores. Seguidores são pessoas que se inscrevem para receber uma mensagem de correio eletrônico toda vez que houver uma nova publicação no *blog*, seja postagem ou comentário. O design do *blog* apresenta as publicações ocupando o lado esquerdo da tela e as outras informações de arquivo, seguidores e colaboradores ocupam o lado direito da tela. A imagem de fundo (marca d'água) é um mapa *mundi* marrom. As letras utilizadas nos textos são nas cores: branco, amarelo e marrom claro, conforme podemos ver na imagem:

quinta-feira, 11 de agosto de 2011

## Londres: O que é que está acontecendo, afinal?

Sirenes, alarmes, barulho e silêncio. Um helicóptero sobrevoa o nosso bairro. Gritos e ciclistas mascarados nas ruas. O restaurante indiano da Kilburn Park Road, em Maida Vale, onde almoçamos ontem, amanheceu hoje completamente destruído. Nenhuma mesa em pé. O balcão virou pó. E tem cinzas espalhadas pelo chão.

Hoje completam quatro dias de medo e de dúvidas. Quatro dias que estamos em Londres. "O que é que está acontecendo, afinal?" E a primeira resposta está estampada em cada um dos jornais londrinos que circulam pelos cafés: no última sexta-feira, dia 4 de agosto, um homem foi morto pela polícia. O momento foi filmado por um celular. O vídeo não demorou a circular pelas mídias sociais. E não demorou a criar uma corrente violenta, revoltosa e perigosa.

Foi o estopim, para dizer a verdade. A Europa está em crise econômica, e as gangues estão nas ruas. Antes, cada uma dessas gangues de Londres lutavam entre si. Cada uma respondia pelo nome de seu bairro, pelo número de seu CEP. Porém, no sábado, dia 5, elas se juntaram. Criaram uma rede conectada por Blackberrys. E armaram um protesto - formado por desempregados, gente indignada e criminosos - em Tottenham, na região norte da cidade.

Mas tudo perdeu o controle. Porque já faz tempo que as gangues, os imigrantes e o Sentimento de Londres estão vivendo em uma linha tênue de angústia e tensão. A Inglaterra também está em crise. O governo está apertando os impostos, revendo benefícios e pressionando os cidadãos. Querem resultados. Querem se recuperar. E estão cobrando caro por isso. Serão as manifestações de Tottenham apenas o começo de uma resposta sórdida da sociedade?

As gangues então tomaram as ruas. Moleques perdidos e alucinados. Gente de 15, 18 anos. E os imigrantes, contrariando a lógica preconceituosa de serem a escória desta civilização, se juntaram para bater esses moleques de frente. Os turcos e árabes também estão fora de suas casas. Estão fazendo a ronda. E

### Seguidores

Participar deste site  
Google Friend Connect

Membros (13)

Já é um membro? [Fazer login](#)

### Arquivo do blog

- ▼ 2011 (13)
  - ▼ Agosto (1)
    - Londres: O que é que está acontecendo, afinal?
  - ▶ Julho (1)
  - ▶ Junho (4)
  - ▶ Maio (2)
  - ▶ Abril (1)
  - ▶ Março (4)
- ▶ 2010 (10)

### Colaboradores

mais  
"Carina"  
diego  
Marcos  
vitor castano

Figura 02. Página do *blog Caderno Virtual*.

A primeira publicação no *blog* em 2011 foi o texto “Retomando os trabalhos”, escrito e publicado pelo professor Mariano no dia 03 de março de 2011. Nesse texto, ele propôs aos alunos uma discussão sobre a importância do *blog* para o aprendizado de História. Ao final, ele pediu a opinião de todos sobre o assunto. Essa postagem recebeu quinze comentários. De acordo com os textos postados nos comentários, os alunos apontaram o *blog* como importante para o estudo da disciplina História. Falaram dele como um lugar de informações construtivas, onde as opiniões podem ser dadas. Um dos alunos disse: *“Bom, na minha opinião, o blog contribui com informações construtivas, que às vezes dentro de sala não pode ser atendida e é uma experiência melhor porque pode atrair ideias de opiniões diferentes”* (JV, Caderno Virtual, 04/03/11). Houve, também, a remissão ao *blog* como um local de consulta do conteúdo das aulas, para lembrar o que foi estudado, como complemento da matéria, como forma de aprofundamento dos assuntos da aula. Nesse sentido, é significativa a fala da aluna GR: *“Acho muito bom termos o blog como complemento da matéria porque fazemos discussões e lemos textos relacionados para aprofundar mais sobre o assunto, com isso nós aprendemos mais rápido e o assunto fica mais divertido e interessante”* (GR, Caderno Virtual, 04/03/11). Enfim, os alunos consideram positivo o uso do *blog* nas aulas de História, na medida em que ele se apresenta como auxiliar no aprendizado da disciplina. Os comentários dos alunos e do professor nessa publicação serão retomados e analisados no terceiro capítulo desta dissertação.

A expectativa levantada pelos alunos nos comentários da primeira publicação foi atendida ao longo do ano (março a agosto de 2011 – período de acompanhamento da pesquisa), nas postagens feitas pelo professor e também pelos alunos. Foram publicados os textos: “Sociedade industrial e pós-industrial”; “Uma advertência ao mundo”; “A Revolução do Internetês”; “Revolta da Vacina”; “Cangaço”; “Movimento Operário no Brasil”; “Movimento Tenentista no Brasil”; “Revolta da Chibata”; “Guerra do Contestado”; “Semana de Arte Moderna de 1922”; “Guerra de Canudos”; “Londres: O que é que está acontecendo, afinal?”, num total de 13 publicações, considerando a primeira.

O texto “Sociedade industrial e pós-industrial” foi publicado pelo professor Mariano no dia 03 de março de 2011, tendo sido extraído e adaptado de: A Era Pós-Industrial, a Sociedade do Conhecimento e a Educação para o Pensar (notas de conferência para alunos e professores de ensino médio em diversos estados do Brasil) de Elian Alabi Lucci da Editora Saraiva e A Sociedade Contemporânea, de Elizabeth Silveira Schmidt, Professora Adjunto do

Departamento de Educação da UEPG. O texto trata da passagem, após a 2ª Guerra Mundial, no século XX, de uma sociedade baseada na produção de bens e mercadorias, sociedade industrial, para a sociedade pós-industrial, caracterizada pela produção de informação, serviços, símbolos e estética. Há uma afirmação, ao final do texto, de que se uma pessoa hoje produz informação, ela pode facilmente conquistar a hegemonia de um país. Provocando o debate, o professor perguntou ao final: o que é para você viver na sociedade industrial e pós-industrial? Essa postagem recebeu dezessete comentários.

Os comentários iniciais dos alunos demonstraram certa incompreensão da leitura do texto. Os dois primeiros remeteram à sociedade pré-industrial ao fazerem alusão à vida rural. A aluna TT (Caderno Virtual, 04/03/11) disse: *“Acho que as sociedades industrial e pós-industrial é bem melhor e gosto mais de viver nela. Não curto muito fazendas, terras, gados, e era o que existia na sociedade rural. Sem muitas opiniões para dar sobre o assunto!”* A aluna AC (Caderno Virtual, 04/03/11) complementou: *“O centro do sistema foi ocupado pela produção em grande escala dos bens materiais (geladeiras, TVs, carros), eu acho muito bom pós-industrial porque não gosto muito de gatos, animais, fazenda não é comigo”*. A retomada do assunto foi feita pelo terceiro comentário de aluno que fez a discussão das vantagens e desvantagens de se viver rodeado de tecnologias:

*Eu acho que viver nessa sociedade industrial e pós-industrial é muito complicado para dizer como que é viver nesta sociedade, porque essa sociedade praticamente tecnológica você fica muito confuso, porque tem muitas tecnologias boas e ruins, as boas são você querer fazer um trabalho da escola você vai lá ao Google, pesquisa e acha você quer ver um filme que ainda está no cine procura no youtube e acha, etc...ai você perde muita coisa, ficando muito tempo na frente de um computador, celular, videogame você acaba esquecendo-se de seus amigos, parentes, e até você mesmo. Por isso tem um lado bom ruim, mas você entra em uma coisa e não consegue sair (Aluno MO, Caderno Virtual, 04/03/11).*

Após a fala desse aluno, ainda apareceram mais três comentários com referências à sociedade rural, mas duas alunas e o professor retomaram o tema. O professor chamou a atenção da turma para o comentário publicado pelo aluno e solicitou o posicionamento dos outros com relação à discussão apresentada, que trata do lado bom e ruim da tecnologia na sociedade. A estratégia deu resultado. Após a intervenção do professor, seis alunos escreveram sobre o ponto polêmico. Das seis intervenções, destacamos três falas que ponderaram sobre os benefícios e malefícios da tecnologia na sociedade: *“Eu acho mais ou menos bom porque sem*



*ela não existiria aparelho de som, computador que ajuda a pesquisar, essa parte é boa e é ruim porque as pessoas ficam viciadas no computador” (BT, Caderno Virtual, 18/03/11). “Bom eu acho legal a visão dele e concordo plenamente porque com a tecnologia as pessoas estão se ocupando com aparelhos tecnológicos e esquecendo-se dos amigos e da família, bom é o que eu penso e é minha opinião, é isso”. (TH, Caderno Virtual, 18/03/11). “Concordo em partes, a tecnologia é necessária para vida das pessoas, mas em excesso prejudica”. (GR, Caderno Virtual, 18/03/11).*

O texto “Uma advertência ao mundo”, publicado no *blog* pelo professor Mariano no dia 18 de março de 2011, é uma matéria da Editoria internacional da revista Carta Maior e trata do acidente nuclear vivido pela cidade japonesa de Fukushima após o tsunami que atingiu a costa do Japão no início de 2011. A matéria faz um alerta aos países que têm reatores nucleares em operação para o risco de acidentes nucleares e da dificuldade de controlar essa energia. Essa publicação não obteve nenhum comentário escrito.

A publicação “A revolução do internetês”, feita pelo professor Mariano, foi retirada do site da Revista Língua: <http://revistalingua.uol.com.br/textos.asp?codigo=11061> e publicada no dia 18 de março de 2011. O internetês é a linguagem que se usa na internet para simplificar as palavras com a abreviação de sílabas e a eliminação de acentos. A reportagem chama a atenção para a intensa troca de mensagens e navegação pela rede realizada pelos brasileiros, concluindo que o adolescente usuário do computador faz das ferramentas de interação online uma extensão da vida social. Ao final, o professor Mariano convidou os alunos a discutirem o uso do internetês nas atividades escolares. A publicação recebeu apenas um comentário. A aluna, autora do *post*, demonstrou conhecimento do assunto ao citar expressões e gírias utilizadas na internet pelos americanos. Ao final, ela opinou que o uso do internetês no *blog* depende do assunto. Segundo ela, o seu uso em trabalhos de História não é conveniente.

A publicação “Revolta da Vacina” foi postada por um dos alunos colaboradores do *blog* em nome do seu grupo no dia 15 de abril de 2011. Esse texto foi o primeiro de um total de oito trabalhos publicados pelos alunos no *blog*, com o objetivo de apresentar o resultado das pesquisas de texto e imagens sobre os temas da República Velha. Os alunos foram divididos em grupos, receberam um roteiro de pesquisa e foram orientados a selecionar imagens referentes ao tema do grupo. De acordo com o roteiro distribuído em sala de aula pelo professor, cada grupo deveria pesquisar um tema e, na pesquisa, responder às seguintes

questões: o que foi? Quando ocorreu? Por que ocorreu? Como terminou? Qual a repercussão do movimento no Brasil? Ainda de acordo com o roteiro, os alunos deveriam utilizar, além dos textos, imagens, e com muita criatividade. Uma última observação do roteiro diz respeito à participação de toda a turma nos trabalhos, por meio dos comentários, com a orientação de que o grupo deveria acompanhar os comentários dos outros e responder quando fosse necessário. Essa atividade foi desenvolvida ao longo de três meses. Após a conclusão e a postagem de todos os trabalhos, houve uma rápida apresentação oral aos colegas e a leitura no *blog* e a postagem de comentários de todos os alunos sobre os trabalhos.

Para ilustrar a pesquisa sobre a Revolta da Vacina, o primeiro grupo utilizou uma fotografia da época e uma charge, conforme a Figura 03:

The image shows a screenshot of a blog post on a dark-themed website. The main content area has a title "Revolta da Vacina" in yellow. Below the title is a paragraph of text, a black and white photograph of a street scene, another paragraph of text, a political cartoon, and a final paragraph. The right sidebar contains a "Participar deste site" button, a "Membros (12)" section with profile pictures, an "Arquivo do blog" section with a list of months and post counts, and a "Colaboradores" section with names and dotted lines. The overall layout is typical of a WordPress-style blog.

Figura 03. Publicação no *blog Caderno Virtual*: Revolta da Vacina.

O texto trouxe as informações básicas sobre o movimento, mas não conseguiu responder a todas as questões do roteiro. O grupo citou, ao final, o site utilizado como fonte de pesquisa do texto escrito. Comparando o texto escrito com o texto referência para a pesquisa, pudemos observar que os alunos suprimiram partes do texto, o que comprometeu a explicação das razões do movimento no Rio de Janeiro. A publicação recebeu cinco comentários. O trabalho recebeu elogios dos colegas. Expressões como: “muito bom”, “bom trabalho”, “gostei muito”, “ficou muito interessante” atestam isso. Um grupo de três comentaristas demonstrou uma boa

leitura do trabalho, assumiu sua posição ao lado da população revoltada e, pensando a história a partir do presente, questionou a forma adotada pelo governo da época para enfrentar o assunto, mostrando estarem atentas ao modo como o governo conscientiza a população hoje em dia sobre os temas de interesse público ligados à saúde da população. Essas mesmas alunas questionaram o grupo sobre a eficácia das medidas de saneamento adotadas e onde elas ocorreram. Esse questionamento ficou sem resposta.

A publicação “Movimento Operário no Brasil” foi feita por um grupo de alunas que se identificou logo no início do trabalho. Essa postagem ocorreu no dia 26 de maio de 2011. O grupo utilizou o recurso dos GIFS, sigla para Graphics Interchange Format (formato para intercâmbio de gráficos), que são desenhos utilizados por internautas para ilustração de sites e *blogs*. Esses desenhos podem ser movimentados ou não. Há GIFS de borboletas, flores, corações e um cachorro na postagem das alunas. Outro aspecto que chama a atenção no trabalho é a utilização de cores nos títulos dos textos, de acordo com a figura. O trabalho apresentou um texto curto com divisões claras de temas, por meio de subtítulos, seguido por cinco imagens relativas ao movimento operário no Brasil. A fonte foi citada ao final (Figuras 04, 05 e 06).

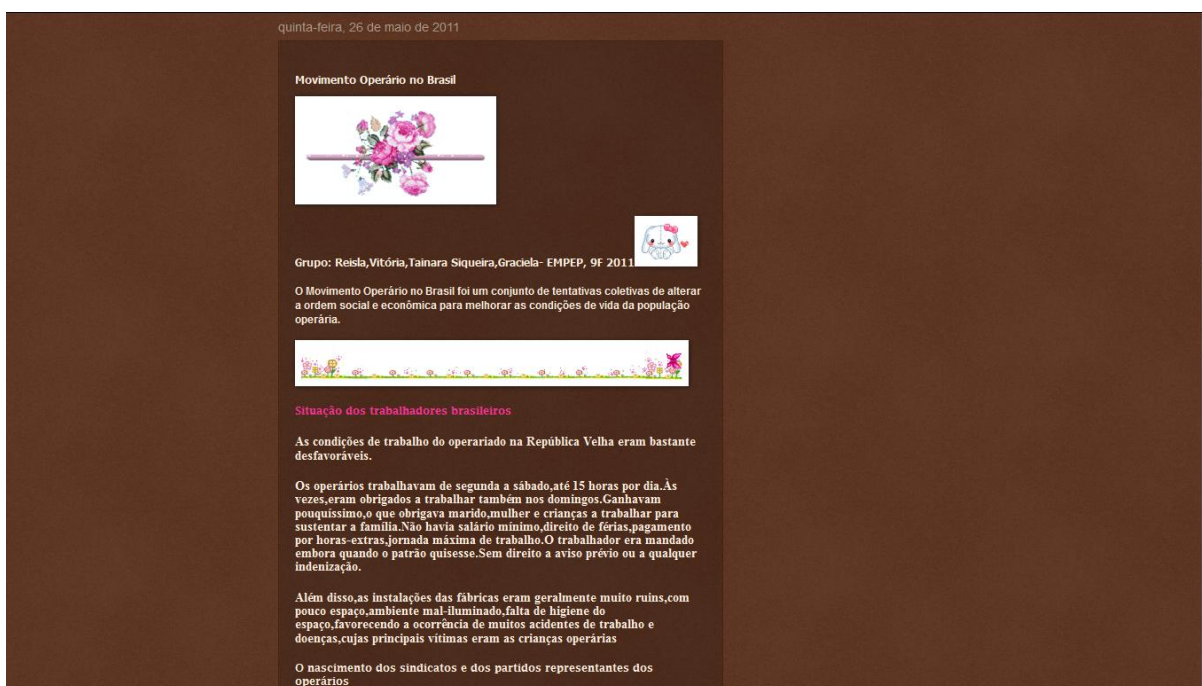


Figura 04. Publicação no *blog Caderno Virtual*: Movimento Operário no Brasil.

Os inúmeros acidentes no serviço, os baixos salários, as longas jornadas sem descanso provocaram protestos e reivindicações dos operários. Surgiram então, os primeiros sindicatos e organizações operárias que lutaram e ainda lutam pelos direitos trabalhistas. Entre os primeiros movimentos operários destacou-se o anarquismo.

Em 1922 foi fundado o PCB- Partido Comunista do Brasil, inspirado na vitória dos fundistas da revolução soviética de 1917 na Rússia.

No Brasil, as propostas políticas dos comunistas representavam, naquela época, esperança de uma vida digna e justa para os operários. Por isso, o PCB foi bem recebido entre os líderes operários. No entanto, logo após sua fundação, o Partido Comunista foi fechado pela polícia, sobrevivendo clandestinamente.

**Os Principais movimentos**


**A Greve de 1917**  
Em julho de 1917 foi organizada em São Paulo a primeira grande greve geral da história do Brasil por causa do descontentamento dos operários com as condições de trabalho. Depois que a polícia matou um operário, a paralisação grevista atingiu toda a cidade de São Paulo e outras regiões do país. Mais de 50 mil operários participaram da greve. Nas ruas surgiram muitos conflitos entre a polícia e os trabalhadores. Revoltados com a violência das autoridades, os operários fizeram passeatas, comícios e piquetes. Levantaram barricadas para se defender da polícia.




**Repercussão do movimento no Brasil**

Assustados com o movimento operário, o governo e os industriais resolveram negociar. Prometeram melhores salários e novas condições de trabalho. E assumiram o compromisso de não punir os grevistas caso todos voltassem normalmente ao trabalho.

Todas essas concessões eram provisórias. Não havia sério interesse das classes dominantes em melhorar a condição social dos trabalhadores.

O último presidente da República Velha, Washington Luís, dizia que a "questão social era caso de polícia". Para os poderosos, a revolta social dos trabalhadores devia ser tratada e contida na base da violência policial.



Fonte: Livro "História e Reflexão"-Gilberto Cotrim

Figuras 05 e 06. Publicação no *blog* Caderno Virtual: Movimento Operário no Brasil.

No início da publicação, foi apresentado o texto “Situação dos trabalhadores brasileiros”. Nesse texto, foram mostradas as condições a que eram submetidos os trabalhadores brasileiros no início do século XX, na chamada República Velha. O texto seguinte – “O nascimento dos sindicatos e dos partidos representantes dos operários” – mostrou as primeiras organizações operárias e a fundação do Partido Comunista do Brasil, seu acolhimento pelos líderes do movimento operário e a perseguição que passou a sofrer do governo brasileiro. O terceiro texto – “Os principais movimentos” – relatou os episódios da primeira greve geral organizada

em São Paulo em 1917 e sua repercussão junto aos trabalhadores. O quarto e último texto – “Repercussão do movimento no Brasil” – mostrou a tensa relação entre o movimento operário e as elites representadas no governo e terminou com uma frase atribuída ao presidente Washington Luís, que dizia que “a questão social era caso de polícia”. O trabalho das alunas recebeu onze comentários escritos.

O primeiro comentário fez um elogio ao trabalho. O aluno postou o comentário anonimamente, o que fez com que uma das alunas do grupo fizesse menção a isso, pedindo a todos que se identificassem. Na mesma resposta, ela estendeu a possibilidade de interação em outro espaço (*formspring*) e deu o seu endereço virtual e o de outra aluna do grupo: “Obrigada pelo seu elogio, esperamos que mais pessoas comentem e perguntem. Gostaria que se identificassem. se quiser entrar em contato para perguntar no *formspring* da Reislá <http://www.formspring.me/reisla> e no da Tainara <http://www.formspring.me/TataSiqueira>” (*Integrantes do grupo. Caderno Virtual, 05/08/11*). Outro aluno fez um comentário provocador: “O que essas flores e esse cachorrinho têm a ver com o movimento operário” (*GS. Caderno Virtual, 05/08/11*). Esse seu comentário rendeu três respostas de uma das alunas do grupo. Uma primeira, justificando a presença dos adereços: “GS, nosso grupo é bem criativo, e colocou esses adereços para atrair a atenção para o post e fazer com que fique algo interessante. Se você não gostou, sinto muito” (*R. Caderno Virtual, 05/08/11*). Numa outra resposta, a aluna chamou a atenção do colega pela falta do ponto de interrogação na sua pergunta: “GS, faltou a interrogação ‘?’ no fim da sua pergunta!” (*R. Caderno Virtual, 05/08/11*) e uma terceira, em que a aluna se colocou à disposição para responder a qualquer pergunta SOBRE O TRABALHO (em caixa alta) e chamou a atenção do colega que, supostamente, teria fugido do tema: “Continuem comentando e perguntando SOBRE O TRABALHO, não é, GS? Estamos aqui pra responder!” (*R. Caderno Virtual, 05/08/11*). Ao final, o grupo recebeu um elogio: “Gostei da sua apresentação, tive uma boa percepção, vocês explicaram muito bem, parabéns” (*LG, 12/08/11*). Essas questões são tensões que parecem se resolver por meio do diálogo, com o uso da contrapalavra. O instrumento de mediação permite a leitura, a releitura, a provocação, o debate e o reconhecimento de posições e ideias. Lembramos que a análise das interações dessa publicação e de outras quatro será feita no terceiro capítulo deste texto.

Em 27 de maio de 2011, foi publicado o trabalho: “Cangaço”, texto de um grupo de quatro alunas. Esse trabalho apresentou no primeiro subtítulo: “O que foi?” informações sobre o

fenômeno ocorrido no Nordeste brasileiro entre o final do século XIX e início do século XX. Em um texto curto, o grupo traça uma caracterização dos cangaceiros, das origens do movimento e das perseguições empreendidas pelo governo brasileiro aos líderes do movimento, destacando a morte de Lampião no ano de 1938. No subtítulo “Por quê?”, o grupo aponta as causas do cangaço relacionadas à condição precária do povo nordestino e ao coronelismo. No subtítulo: “Principais ações dos cangaceiros”, são relacionadas ações de assalto, sequestro de fazendeiros e outros crimes praticados pelos grupos de cangaceiros. O último subtítulo: “Repercussão do movimento no Brasil” traz informações sobre as ações do governo para conter o movimento, com a sentença de matar todos os cangaceiros. Essa publicação recebeu vinte e cinco comentários. Podemos visualizar parte da publicação na Figura 07:



Figura 07. Publicação no *blog Caderno Virtual*: Cangaço.

O primeiro comentário é do próprio grupo, que faz a correção de uma palavra. Elas chamam essa postagem de “Uma correção de um erro do trabalho” e escrevem parte do texto publicado com a correção devida. Na sequência, um aluno, que não se identificou, perguntou o significado da palavra cangaço. A resposta veio logo em seguida, trazendo um extrato do texto com a explicação da origem da palavra. Os comentários seguintes trouxeram elogios e perguntas ao grupo. O grupo demonstrou atenção com as perguntas e preocupou-se em dar respostas a todas. Há duas menções à qualidade do trabalho apresentado oralmente pelo

grupo. O aluno MV (Caderno Virtual, 05/08/11) disse: “*Gostei muito do trabalho delas e do que elas falaram lá na frente*” e o aluno PH (Caderno Virtual, 05/08/11), também se reportando à apresentação oral, escreveu: “*gostei muito do trabalho, vocês falam muito bem*”. Além da pergunta inicial sobre o significado da palavra cangaço, há outras quatro perguntas ao grupo. Um aluno quis saber quando acabou o cangaço. A resposta veio em seguida com a informação de que o governo de Getúlio Vargas, no Estado Novo, passou a considerar Lampião e seu grupo como extremistas e determinou a morte de todos os cangaceiros que não se rendessem. Três alunas perguntaram quais estados nordestinos continuam com as mesmas condições da época do cangaço. O grupo respondeu que o “Piauí, provavelmente”. A terceira pergunta foi feita por um aluno que não se identificou. Ele perguntou se os cangaceiros eram pessoas muito violentas e quais os meios de violência eles usavam. A resposta foi dada pelo grupo, utilizando recortes do texto referência. Finalmente, foi perguntado ao grupo em quais estados o cangaço ocorreu ou se foi no Nordeste inteiro. O grupo respondeu que o movimento ocorreu em todo o Nordeste brasileiro. Os episódios de interação serão analisados no terceiro capítulo desta dissertação.

No dia primeiro de junho de 2011, foi postado no *blog* o trabalho “Movimento Tenentista no Brasil”, elaborado por um grupo formado por três alunos e uma aluna. O trabalho dos alunos utilizou como fonte o site: <http://www.suapesquisa.com>, de onde foi retirada a maior parte das informações. Foram acrescentadas duas imagens, conforme as Figuras 08 e 09:

**Movimento Tenentista no Brasil**

O Tenentismo foi um movimento social de caráter político-militar que ocorreu no Brasil nas décadas de 1920 e 1930, período conhecido como República das Oligarquias, realizado por oficiais de nível intermediário, e saibor tenentes e capitães. A elite militar ou o alto escalão do Exército tinha muitas queixas, mas não optaram por rebeliões armadas.

Propugnavam a moralização da política e a volta das liberdades públicas, defendiam o capital nacional e exigiam a restauração das forças militares. Propunham também o fim do voto de cabresto e instituição do voto secreto (oposição ao coronelismo), criação de uma justiça eleitoral autônoma e honesta, fim da corrupção, nacionalismo econômico (visto também que a economia brasileira estava amarrada politicamente ao café, que por sua vez dependia do capital estrangeiro em muitas situações) e reformas na educação pública. O Tenentismo não era um movimento ideológico, mas reformista e político.

Na sua repressão, todo o Brasil, do Norte a Sul, ardentemente deseja, no íntimo de sua consciência, a vitória dos revolucionários, porque eles lutam por amor do Brasil, porque eles querem que o voto do povo seja secreto, que a vontade soberana do povo seja uma verdade respeitada em sua essência, porque eles querem que sejam confiscadas as grandes fortunas feitas por membros do governo a custa dos dinheiros do Brasil, porque eles querem que os governos sejam menos de política e euidem mais do auxílio ao Povo laborioso que nunca mescla sublimar de brasileiros e estrangeiros, imensados por um mesmo ideal, vive trabalhando honestamente pela grandeza do Brasil (...) Todos sabem hoje, apesar da censura da imprensa e do Telegrapho, apesar das mentiras oficiais espalhadas por toda a parte, que os revolucionários têm recebido verdadeira consagração por onde têm passado e que até hoje não foram batidos (...) Todos sabem hoje que o Governo organiza sucessivamente 8 colunas para batê-los e que foi forçado a desorganizar as mesmas porque as tropas do Exército se negaram a combatê-los e os de mais, que os combataram, foram colocados como aconteceu com o Batalhão da Marinha e com a nossa Brigada Militar, agora, depois da entrada em ação da coluna Rondam é o próprio governo quem confessa não ser mais possível dominar a revolução no Brasil, porque a vitória dela é já uma aspiração Nacional. E o Povo Guicho, altaneiro e altivo, de grandes tradições a zelar, sempre o pioneiro de grandes causas nacionais, levanta-se hoje como um só homem e brada: Já é tempo de fazer o governo respeitar a vontade do povo, já é tempo de restabelecer a harmonia na família Brasileira, já é tempo de lucrarmos não peito a peito, mas sim ombro a ombro, para restabeleçermos a situação financeira do Brasil.

Conclusão: Tenentismo foi o nome dado ao movimento político-militar e à série de rebeliões de jovens oficiais (na maioria, tenentes) do Exército Brasileiro no início da década de 1920, descontentes com a situação política do Brasil. Embora não propugnassem nenhuma ideologia, os movimentos político-militares, propunham reformas na estrutura de poder do país, entre as quais se destacam o fim do voto de cabresto, instituição do voto secreto e a reforma na educação

Participar deste site  
Google Friend Connect

Membros (12)

Já é um membro? [Fazer login](#)

Arquivo do blog

- ▼ 2011 (13)
  - ▶ Agosto (1)
  - ▶ Julho (1)
  - ▼ Junho (4)
    - Semana de Arte Moderna de 1922
    - Guerra do Contestado
    - Revolta Da Chibata
    - Movimento Tenentista no Brasil
  - ▶ Maio (2)
  - ▶ Abril (1)
  - ▶ Março (4)
- ▶ 2010 (10)

Colaboradores

- Mariano Alves Diniz Filho
- "Carina"...
- Emep Blog
- mais
- Reista
- diego

Figura 08. Publicação no *blog Caderno Virtual*: Movimento Tenentista no Brasil.

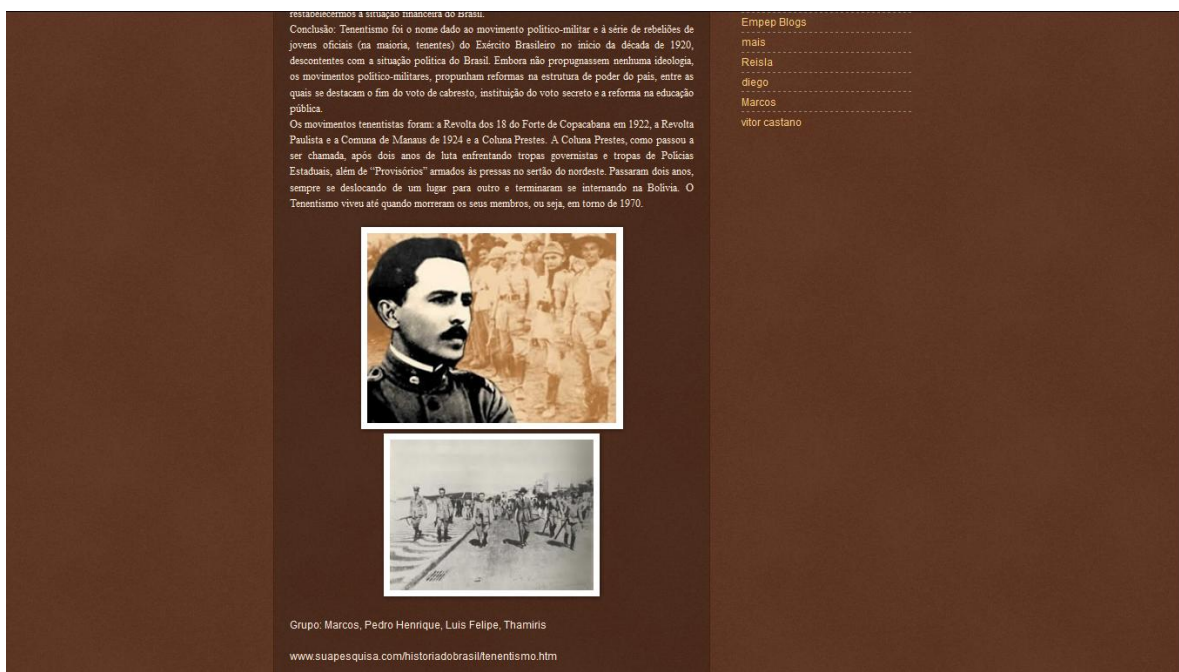


Figura 09. Publicação no *blog Caderno Virtual*: Movimento Tenentista no Brasil.

O texto trouxe as informações pedidas no roteiro do professor e teve início com a explicação do que foi o Tenentismo, quando ocorreu e quais setores do escalão militar foram mobilizados. Em seguida, apresentou as propostas dos militares que defendiam a instituição do voto secreto, pondo fim ao voto de cabresto e bandeiras mais amplas, como a moralização da política, fim da corrupção e o nacionalismo econômico. O texto mostrou, também, a repercussão do movimento em todo país e ressaltou que, embora não defendesse nenhuma ideologia específica, o grupo dos tenentes propunha reformas na estrutura do poder do país. Foram destacados, no final, os movimentos ligados ao Tenentismo, como a Revolta dos 18 do Forte de Copacabana, em 1922, a Revolta Paulista, a Comuna de Manaus e a Coluna Prestes. O trabalho recebeu dezoito comentários escritos, que serão apresentados em seguida.

Logo no início, um dos alunos comenta que o trabalho ficou bom, mas poderia ter sido melhor. Um dos membros do grupo comenta que gostou de fazer o trabalho, apesar de ter ficado um pouco nervoso. Certamente ele estava se referindo à apresentação oral. Em seguida, o grupo recebeu elogios e retribuiu. Os elogios se referiram principalmente ao ponto destacado anteriormente, relativo à apresentação para os colegas. Os comentários giraram em torno da qualidade do trabalho e da competência do grupo para explicá-lo para a turma. Ao final, em clara demonstração de que esperava perguntas sobre a pesquisa, um dos membros do grupo postou um resumo do trabalho. Antes, porém, ele provocou os colegas:



*Já que ninguém perguntou... Eu vou falar: o movimento tenentista foi um movimento social de caráter político-militar que ocorreu no Brasil nas décadas de 1920 e 1930, período conhecido como república das oligarquias. Eles pregavam a moralização da política, a volta das liberdades públicas, defendiam o capital nacional e exigiam a restauração das forças militares. Propunham também o fim do voto cabresto e instituição do voto secreto. Depois disso e outras coisas o movimento tenentista viveu até quando morreram os seus membros, ou seja, em torno de 1970 (MV, Caderno Virtual, 26/08/11).*

No dia 2 de junho de 2011, foi a vez de um grupo de quatro alunos publicar o trabalho “Revolta da Chibata”. O texto foi ilustrado com duas imagens de João Cândido, o Almirante Negro, e apresenta ao final o site referência para a pesquisa. O texto é curto, mas mostrou, de forma resumida, os pontos pedidos no roteiro de pesquisa. Teve início com a explicação das causas da revolta entre os marinheiros do início do século XX no Brasil. Em seguida, apontou os episódios da revolta, as exigências dos revoltosos, com destaque para a atuação de João Cândido à frente dos marinheiros e as consequências com o fim do movimento em novembro de 1910. Esse trabalho recebeu oito comentários. O grupo foi elogiado pelos colegas, tanto pela publicação, quanto pela apresentação oral. Foram utilizadas pelos colegas expressões como: “ficou interessante”, “não tenho dúvidas”, “ficou bom”, “vocês concluíram com sucesso”, “ficou bem resumido, assim não dá preguiça de ler”. A publicação está anexada a esta dissertação (Anexo A).

Em 10 de junho de 2011, foi publicado o trabalho “Guerra do Contestado”, por um grupo de alunas da turma. Esse texto foi ilustrado com três imagens da guerra, conforme a Figura 10. Há, no final, a indicação das fontes de pesquisa. O texto informou que o conflito ocorreu entre 1912 e 1916 e envolveu disputas territoriais na região rica em erva-mate e madeira, entre os Estados do Paraná e Santa Catarina, opondo a população cabocla aos governos estadual e federal. O caráter messiânico do movimento foi ressaltado no texto, assim como a identificação da miséria camponesa como fermento da crise social instalada na região. O texto atendeu aos requisitos do roteiro de pesquisa fornecido pelo professor e recebeu, ao final, cinco comentários. Expressões usadas pelos alunos como: “não ficou muito claro”, “pode ser melhor”, “meio confuso na hora que vocês falaram” mostram a estreita relação feita pelos alunos entre o trabalho apresentado oralmente e o texto escrito no *blog*. Percebeu-se que uma boa apresentação garante certo entendimento e envolvimento dos alunos no trabalho. Não obstante essas críticas ao trabalho, houve também uma preocupação em elogiar o grupo, com expressões do tipo: “bom trabalho”, “ficou bom”, “o trabalho ficou legal”, “bem explicado”.

Um aluno perguntou o que mudou depois da guerra. Sua pergunta ficou sem resposta. A publicação e os comentários foram anexados ao final deste texto (Anexo A). É interessante observar, por meio dessa publicação, a horizontalidade das relações permitida pela mediação das aulas pelo *blog*. O professor não ocupa o centro da cena educativa. Questões levantadas pelos alunos são dirigidas aos colegas, sem a intervenção do professor.

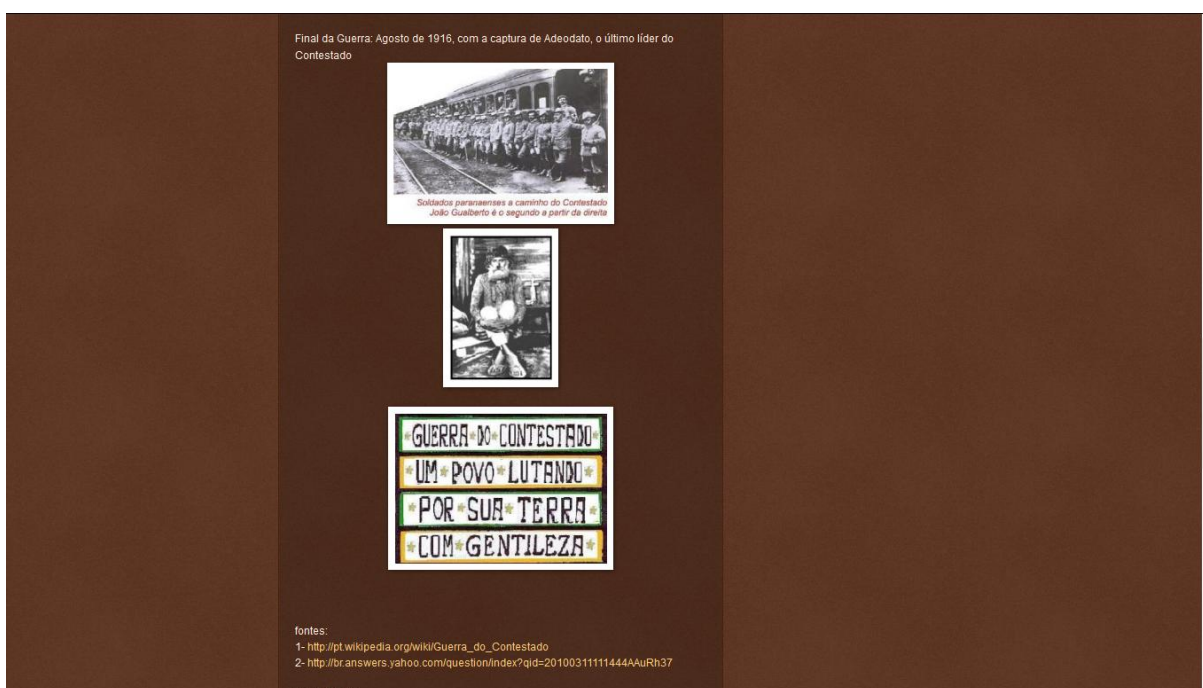


Figura 10. Publicação no *blog Caderno Virtual*: Guerra do Contestado.

O trabalho “Semana de Arte Moderna de 1922”, conforme Figura 11, foi publicado por um grupo de quatro alunos em 29 de junho de 2011. Ilustrado com quatorze imagens, o trabalho contou, ainda, com um texto básico sobre o assunto e a indicação do site de referência das informações da pesquisa. O texto apresentou a Semana de Arte Moderna como uma nova forma de expressão não compreendida pela elite paulista e atribuiu a idealização do movimento ao pintor Di Cavalcanti. Outros artistas foram citados no texto, como Anita Malfatti, Menotti Del Picchia, Mário de Andrade e Oswald de Andrade, como participantes de um movimento de contestação contra as práticas artísticas europeias dominantes no país. O trabalho recebeu dezoito comentários, que serão apresentados em seguida e analisados no terceiro capítulo.



Figura 11. Publicação no *blog Caderno Virtual*: Semana de Arte Moderna de 1922.

Os dois primeiros comentários fizeram críticas ao trabalho, já que um aluno disse não ter entendido bem o que foi falado e uma aluna, apesar de dizer que gostou, disse que faltava alguma coisa, embora não soubesse exatamente o que era. Na sequência, membros do grupo atribuíram o imprevisto à falta de dois colegas no dia da apresentação: *“não era desse jeito que iria ser, mas como o FA e o GB faltaram, a gente improvisou”* (Integrante do grupo. Caderno Virtual, 08/07/11). O quarto comentário, feito por um grupo de três alunas, demonstrou claramente que elas leram o trabalho, pois emitiram sua opinião acerca do conteúdo do texto: *“Foi muito legal esse movimento, pois aí apareceram novas faces da arte, diferente daquela Renascentista, que também era legal. E também foi uma oportunidade dos artistas brasileiros se expressarem, e mostrar que a arte não era só aquela europeia”* (R, TS e GR. Caderno Virtual, 08/07/11). O integrante do grupo se manifestou e agradeceu o elogio.

Um aluno, que já havia se manifestado dizendo não ter entendido o trabalho, tomou a iniciativa em demandar dos colegas que, novamente, tentassem tornar compreensível para ele o que foi a Semana de Arte Moderna: *“Vocês poderiam explicar melhor para todos nós o que foi o movimento da Semana da Arte Moderna”* (GS. Caderno Virtual, 08/07/11). Um aluno, que assina como integrante do grupo, mandou o colega ler o trabalho para entender melhor. Outro aluno disse achar as artes estranhas, embora tenha gostado muito. Uma aluna perguntou o nome dos membros do grupo. A resposta veio em seguida. Dois alunos elogiaram o trabalho

e perguntaram qual foi a repercussão da Semana no Brasil. A resposta veio em seguida, mas não respondeu à questão formulada. A pergunta sobre o principal artista da época e sua mais importante obra ficou sem resposta. Ao final, um aluno elogiou o trabalho, dizendo que os colegas tocaram em pontos importantes do movimento. O último comentário, de autor não identificado, escreveu o endereço do site de pesquisa.

No dia 6 de julho de 2011, foi publicado o trabalho: “Guerra de Canudos”, pelo grupo formado por três alunas e um aluno. O texto não recebeu ilustrações, mas destaca ao final duas referências de pesquisa: um site e o livro didático de História. O texto apresenta o contexto sócio-histórico em que se deu o movimento, ocorrido entre os anos de 1893 e 1897, no interior da Bahia, e mostra os episódios do início do período republicano no Brasil. O beato Antônio Conselheiro liderou um grupo de pessoas que fundou com ele o Arraial de Canudos. Nesse local, a propriedade privada foi abolida, as pessoas não pagavam impostos e o líder do movimento, Conselheiro, assumiu o governo. A existência de Canudos questionou o governo central, que utilizou de quatro expedições para arrasar o povoado e restaurar a autoridade no local. O texto recebeu dez comentários.

Os três primeiros comentários são perguntas ao grupo. A primeira questionou a fonte das informações e quem fez o trabalho. A resposta veio logo com o nome dos membros do grupo e das fontes consultadas para a pesquisa. A segunda questão foi bem elaborada. A aluna demonstrou que leu o texto, mas quis saber algo além do informado acerca dos motivos que levaram Antônio Conselheiro a ficar indignado com o governo: *“Bom, tenho uma dúvida, a separação da igreja do estado deixou Antônio Conselheiro indignado. Mas além desses argumentos existe mais algum motivo para essa indignação”* (TH. Caderno Virtual, 05/08/11). A dúvida da aluna ficou sem resposta. A terceira questão foi feita por um aluno que quis saber se as guerras contribuíram para o Brasil deixar de ser uma Monarquia. Os integrantes do grupo responderam que o Brasil teve outros motivos para se tornar uma República e, para reforçar seu argumento, recorreram a uma fala do professor de que a elite brasileira tinha interesses na República para assumir totalmente o poder: *“JV, não foi, o Brasil teve outros motivos para virar uma república. Segundo o professor, a elite brasileira tinha interesses na república para assumir totalmente o poder”* (Integrantes do grupo. Caderno Virtual, 05/08/11). Três alunas questionaram o grupo sobre quais problemas persistem no território baiano nos dias de hoje a despeito da importância da revolta para a Bahia e o Brasil. Um aluno, integrante do grupo, respondeu a pergunta com um poema em que o autor descreve

o arraial de Canudos cem anos após a guerra. Diz ele que o sertão não mudou nada, continua abandonado, fala da luta pela terra e pela água. Ao final do poema, o aluno escreveu: “espero ter respondido sua pergunta”. A uma aluna que perguntou o motivo da guerra, um integrante do grupo utilizou partes do texto para respondê-la. Ao final, o grupo recebeu um elogio de um colega que disse que o trabalho ficou excelente. As postagens completas estão anexadas ao final deste texto (Anexo A).

A última postagem no *blog* ocorreu no dia 11 de agosto de 2011. Ela foi publicada pelo professor e recebeu o título: “Londres, o que é que está acontecendo, afinal?”, conforme a Figura 12:



Figura 12. Publicação no *blog Caderno Virtual*: Londres, o que é que está acontecendo, afinal?

O texto é de Bernardo Biagioni, repórter da revista digital *Ragga*, e trata da situação ocorrida em Londres, em meados de 2011, em que gangues, formadas por desempregados, gente indignada e criminosos, organizaram um protesto pela Internet e ocuparam as ruas da cidade, em sua região norte. O texto dá notícias de um bando formado por essas gangues que percorreu a cidade, saqueando e incendiando tudo. O motivo para tudo isso, apontado pelo texto, é a crise econômica vivida pela Inglaterra e também pela Europa, que tem levado ao desemprego, ao aumento dos impostos e à revisão dos benefícios sociais. A sociedade segue pressionada e dá sua resposta em forma de protestos que, no entanto, fogem ao controle. O

texto recebeu três comentários de alunos que se limitaram a comentar os efeitos dos ataques aos monumentos e lamentar o ocorrido.

Vimos, dessa forma, por meio da descrição das publicações em forma de textos e comentários, o papel desempenhado pelo *blog Caderno Virtual* como instrumento de mediação das práticas educativas do professor Mariano Diniz e a turma 9F no ensino e aprendizagem de História. Neste capítulo, uma vez que procurávamos destacar o papel do *blog* como arquivo da memória dos conteúdos históricos e da trajetória da turma, demos ênfase à descrição das publicações de textos, trabalhos e comentários. O próximo capítulo será dedicado à análise dos modos de interação na Pedagogia Tradicional e nas Pedagogias não-tradicionais.

A análise dialógica das interações ocorridas em meio virtual, por meio dos comentários emitidos, nos permitirá avaliar a potencialidade dialógica do *blog* e a força desse instrumento para colocar em tensão significativa a palavra e a contrapalavra, necessárias ao processo de compreensão e atribuição de sentidos na aprendizagem.

### 3 ANÁLISE DIALÓGICA DOS MODOS DE INTERAÇÃO

[...] Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. **As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza;**
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN, 2009, p. 128-129, grifo nosso).

Após fazer a descrição do *blog Caderno Virtual*, destacando seu papel de mediador das práticas de ensino e aprendizagem de História do professor Mariano e da turma 9F, no ano de 2011, iremos tratar, neste capítulo, da análise dialógica dos modos de interação. Esse exame, conforme a ordem metodológica de estudo da língua proposta por Bakhtin (2009), levará em conta, prioritariamente, as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas de realização. O estudo será dividido em duas partes: análise dos modos de interação na Pedagogia Tradicional e nas Pedagogias não-tradicionais.

Para ilustrar os modos de interação na Pedagogia Tradicional, será apreciado um episódio do filme: *Entre os muros da escola*. A escolha deste filme deveu-se à necessidade de apresentar um contraponto à análise das interações operadas no *blog*, entendido, nesta pesquisa, como um local de realização das experiências de linguagem comprometidas com as pedagogias Não-Tradicionais. O filme focaliza uma sala de aula francesa. A análise das interações ocorridas entre professor e alunos, naquele contexto, mostra, por meio das categorias mobilizadas, o professor como centro do processo educativo, tendo o controle da participação dos agentes educativos, o que é típico da Pedagogia Tradicional.

O exame dos modos de interação nas Pedagogias Não-Tradicionais se dará por meio da análise de cinco episódios de interação do *blog Caderno Virtual*. Esses episódios correspondem aos comentários de cinco publicações de alunos e do professor, realizadas no *blog*, ao longo do processo de investigação e acompanhamento. A escolha desse material levou em consideração o número de comentários publicados em cada uma das publicações e o teor desses comentários.

### **3.1 A Interação na Pedagogia Tradicional**

A Pedagogia Tradicional tem sido reconhecida pelo seu caráter autoritário. Nesse sentido, os atos pedagógicos operam por exclusão do aluno. Excluído, o aluno deixaria de contribuir para a direção dialógica do sentido das falas no interior da relação educativa, acentuando-se, assim, o caráter monológico da orientação pedagógica em que prevalece a prática do respeito unilateral que funda a constituição da voz do outro como centro que instala a heteronomia.

Segundo Campos (1988), o ritual da Pedagogia Tradicional poderia ser circunscrito a determinadas categorias, que reuniriam o movimento de produção de sentido das falas dos interlocutores: o Professor (Falante 1: F1) e o Aluno (Falantes 2, 3, 4... n: F2, F3, F4, ... Fn).

Tais categorias poderiam ser descritas como construções que viabilizariam a participação dos interlocutores com o reconhecimento particular do limite (+) (-) da contribuição de cada um dos interlocutores no processo de produção do sentido.

#### **I - O Professor decide: ato de mandar**

1. F1 acolhe a participação de F1
2. F1 reconhece o limite (+) de F1
3. F1 reconhece o limite (-) de F2

#### **II - O Aluno não decide: ato de obedecer**

1. F2 acolhe a participação de F1
2. F2 reconhece o limite (+) de F1
3. F2 não reconhece o limite (+) de F2
4. F1 acolhe a participação de F2
5. F1 não acolhe a participação de F2

#### **III - O Aluno se insubordina: ato de desobedecer**

1. F3 acolhe a participação de F1
2. F3 reconhece o limite (+) de F1
3. F3 não acolhe a participação de F1
4. F3 reconhece o limite (-) de F1
5. F3 reconhece o limite (+) de F3
6. F1 não acolhe a participação de F3



Pelo exposto, é possível dizer que, na Pedagogia Tradicional - na medida em que o Professor (F1) só acolhe do Aluno (F2) aquela participação que reproduza o limite (+) da contribuição de F1, não acolhendo, por outro lado, do Aluno (F2) aquela participação que reproduza o limite (+) da contribuição de F2, entendida, então, pelo Professor (F1) como limite (-) da contribuição de F2 -, temos um ritual de decisão que funda um sistema de ação - imposição - pedagógica, fundado na prática autoritária da não negociação do jogo pretensamente interativo na produção do sentido, uma vez que a diretividade do processo admite apenas, como adequado, no ato de obedecer, o reconhecimento do limite (+) de F1 e o caráter da reprodução de tal reconhecimento no ato pedagógico em que o aluno assume a seguinte posição: F2 reconhece o limite (+) de F1; e F2 não reconhece o limite (+) de F2. Além disso, quando o aluno, no ato de desobedecer, assume as posições 5, 3 e 4: F3 reconhece o limite (+) de F3; F3 não acolhe a participação de F1; e F3 reconhece o limite (-) de F1, o professor assume a seguinte posição, a posição 6: F1 não acolhe a participação de F3.

Para demonstrar o que acabamos de escrever, vamos recorrer a um trecho do filme: *Entre os muros da escola* (2008) e, por meio da análise das interações, caracterizar o ritual da Pedagogia Tradicional.

### **3.1.1 Episódio de interação do Filme: *Entre os Muros da Escola***

Podemos dizer que todo filme é um olhar sobre a realidade e por isso está impregnado de valores e crenças. O cinema tem sua linguagem e deve ser compreendido “como uma representação da sociedade e não uma evidência do real” (RICCI, 2010, p. 30). Visão semelhante é compartilhada por Barros (2011), para quem o cinema é um meio de representação de um mundo imaginário livremente criado pelos seus autores. Há, também, uma ligação muito forte entre as informações veiculadas e a época em que foram produzidas. Para Ramos (2011, p. 116): “Todo e qualquer filme dialoga com o contexto sociopolítico em que foi realizado”. Barros (2011) vê na obra cinematográfica uma portadora de retratos, marcas e indícios da sociedade que a produziu. Para esse autor, a obra de ficção carrega por trás de si ideologias, imaginários, relações de poder e padrões de cultura. Os valores e visões de mundo dos autores e pessoas envolvidas na criação do filme afastam qualquer possibilidade de neutralidade dessa linguagem.

Uma questão importante destacada por Barros (2011) é a possibilidade de captar com método

não apenas o que é, mas também o que não é intencional no filme. Segundo esse autor, no caso de um filme do gênero documentário, tomado como exemplo, o analista deve observar que, se a câmera direciona o olhar do espectador para uma determinada realidade, essa mesma câmera irá captar, de forma involuntária, outros aspectos da realidade não previstos no direcionamento, como os gestos, a indumentária do público que participa da cena, padrões de comportamento, entre outros. Barros (2011) considera isso uma “invasão” do inesperado, do involuntário, do automático e do imaginário na cena fílmica.

Nas interações cotidianas entre sujeitos, o surgimento do olhar dialógico se dá pela exterioridade de um em relação ao outro. O sujeito, da sua posição de observador, se desloca para ver o mundo com os olhos do outro e, então, de volta à sua posição, completa o mundo do outro com sua visão excedente (BAKHTIN, 2011). No caso da linguagem cinematográfica, ocorre um duplo movimento de exterioridade: o movimento do autor/produtor em relação ao que é retratado, completando com seu excedente de visão uma determinada realidade, seja ela documentada ou ficcional, direcionando o olhar do público para esse alvo; e o movimento das pessoas que assistem ao filme, enxergando pelos olhos de quem produziu a película, mas percebendo nuances que não estavam previstas, tecendo, assim, sua exterioridade em relação ao olhar indiciado pelo filme e em relação à realidade retratada. Nesse sentido, sendo o filme uma representação do real, ele conta inevitavelmente com todas as possibilidades de captação desse real.

Vejamos a aplicação dos modos de interação anteriormente descritos como forma de ilustrar os modos de interação na Pedagogia Tradicional. Escolhemos um episódio com vinte e dois turnos de falas do filme: *Entre os muros da escola* (2008). O filme tem como contexto o interior de uma escola pública francesa. A cena recortada ocorre numa sala de aula e envolve um professor de Francês e cerca de trinta alunos sentados em fileiras, de frente para o professor, ocupando carteiras duplas. O episódio foi escolhido porque caracteriza, do ponto de vista da orientação pedagógica, a estrutura relacional da pedagogia tradicional. O professor ocupa um lugar de destaque na cena pedagógica, é ele quem propõe as ações e espera do aluno que opere no sentido da reprodução.

É importante destacar, antes de proceder à apresentação do episódio do filme e sua análise, que ele está sendo considerado como representação da realidade social e não como o real em si. Os diálogos mostrados no filme, o cenário, as personagens e o enredo apresentam uma

grande semelhança com uma sala de aula real, mas é preciso ficar claro que é uma representação desse real. O filme é uma montagem, algumas personagens aparecem mais do que outras, determinados olhares são captados pelas câmeras e os diálogos obedecem a um roteiro prévio. Não há neutralidade nessa linguagem. Nesse sentido, procuramos nos ater às interações discursivas do episódio destacado com o objetivo de captar o potencial monológico/dialógico das falas e aplicar os modos de interação no intuito de caracterizar a estrutura relacional da escola tradicional e oferecer um contraponto às interações em meio virtual captadas na pesquisa.

Nesse sentido, o episódio será mostrado, assim como as categorias agenciadas, e, logo em seguida, faremos a análise dialógica das interações.

	<b>Agente</b>	<b>Enunciado</b>	<b>Categoria agenciada</b>
1	<professor>	<i>Qual outra palavra do texto vocês não entenderam?</i>	F1 acolhe a participação de F2 F1 reconhece o limite (-) de F2
2	<aluno 1>	<i>Condescendência</i>	F2 acolhe a participação de F1
3	<professor>	<i>Condescendência, claro. É uma palavra complicada. Tem alguma ideia do que quer dizer condescendência?</i>	F1 reconhece o limite (+) de F1 F1 acolhe a participação de F2
4	<aluno 1>	<i>Tenho, mas não tenho certeza.</i>	F2 não reconhece o limite (+) de F2
5	<professor>	<i>Não tem certeza? Bom, vamos falar dela logo mais. Sim? Damien.</i>	F1 acolhe a participação de F2 F1 reconhece o limite (+) de F1
6	<aluno 1>	<i>Argentaria.</i>	F2 acolhe a participação de F1
7	<professor>	<i>Argentaria. O que quer dizer argentaria?</i>	F1 acolhe a participação de F2
8	<aluno 1>	<i>São os habitantes da Argentina.</i>	F3 acolhe a participação de F1 F3 reconhece o limite (+) de F3
9	<professor>	<i>É isso aí. Exatamente. Os habitantes da Argentina. É claro que não. Damien, como se chamam os habitantes da Argentina?</i>	F1 não acolhe a participação de F3 F1 acolhe a participação de F2
10	<aluno 1>	<i>Argentários.</i>	F3 acolhe a participação de F1 F3 não acolhe a participação de F1
11	<professor>	<i>Você sabe. Não vê futebol na TV? A</i>	F1 acolhe a participação de F2

		<i>seleção da Argentina. Eles são jogadores...</i>	
12	<aluno 1>	<i>De futebol.</i>	F3 não acolhe a participação de F1
13	<professor>	<i>Bom, continuando... Outras palavras difíceis desse texto? Hemiette dê um exemplo? Tem alguma palavra no texto que você não entendeu? Tenho certeza que sim. (Outra aluna chega perto e cochicha a palavra).</i>	F1 reconhece o limite (+) de F1 F1 acolhe a participação de F2 F1 reconhece o limite (-) de F2
14	<aluno 2>	<i>Doravante.</i>	F2 acolhe a participação de F1
15	<professor>	<i>Doravante. Obrigado, Samanta por ter soprado. Acho que está bom. Vamos falar sobre as palavras que anotamos. Austríaco. Foi o Wey que pegou essa palavra. (Wey é um aluno chinês) Esmeralda?</i>	F1 reconhece o limite (-) de F2 F1 acolhe a participação de F1 F1 reconhece o limite (+) de F1 F1 acolhe a participação de F2
16	<aluno 3>	<i>Todo mundo sabe o que é austríaco. É quem vive na Áustria.</i>	F3 reconhece o limite (-) de F1 F3 reconhece o limite (+) de F3
17	<professor>	<i>Mas o Wey não sabe. E, além disso...</i>	F1 reconhece o limite (-) de F2 F3 não acolhe a participação de F1
18	<aluno 3>	<i>Mas só ele não sabe.</i>	F3 não acolhe a participação de F1 F3 reconhece o limite (-) de F1
19	<professor>	<i>Tudo bem, já entendemos. E você não sabe o que é ardiloso. Então, não pode falar assim.</i>	F1 acolhe a participação de F1 F1 reconhece o limite (-) de F2
20	<aluno 3>	<i>Mas austríaco todos sabem.</i>	F3 não acolhe a participação de F1 F3 reconhece o limite (-) de F1
21	<professor>	<i>Alguém sempre sabe mais que nós. E austríaco não é uma palavra tão importante assim. Ela se refere aos habitantes da Áustria que é um país bem pequenino. Dá para viver sem essa palavra. Alguém conhece algum austríaco famoso?</i>	F1 acolhe a participação de F1 F1 reconhece o limite (+) de F1 F1 não acolhe a participação de F3
22	<aluno 4>	<i>Mozart. Wolfgang Amadeus Mozart.</i>	F3 não acolhe a participação de F1 F3 reconhece o limite (+) de F3

Logo de início, no turno 1, o professor acolhe a participação dos alunos, ao perguntar qual outra palavra do texto eles não entenderam. Nessa operação, o professor é quem estabelece os limites dos agentes no processo. Ele vai voltar a fazer isso nos seguintes turnos: 3, 5, 7, 9, 11, 13 e 15. Nesse ritual de decisão em que o aluno não decide, o professor reconhece o outro na relação, mas desde que seja dentro dos limites estipulados da reprodução. Espera-se que o aluno reproduza o sentido processado pela força constituinte mais imediata do professor, que é quem determina e estabelece os limites.

Podemos perceber, pelas interações, o esforço empreendido pelo professor para estabilizar os sentidos. Isso ocorre no turno 3, em que ele reconhece “condescendência” como uma palavra complicada e, à resposta do aluno (turno 4) de que não tem certeza quanto ao significado, promete falar dela logo mais (turno 5). Esse esforço fica ainda mais evidente ao discutir o significado de argentaria (turnos 6 a 12). O aluno responde que são os habitantes da Argentina. O professor começa ironicamente concordando com a resposta para, em seguida, do seu lugar, desqualificar a resposta do aluno ao utilizar um argumento de autoridade na frase: “É claro que não”, não acolhendo sua participação e contribuição como agente do processo. Na continuação do diálogo, nota-se a busca pela estabilização do sentido por parte do professor. Em confronto às forças centrípetas do seu discurso dominante, atuam as forças centrífugas<sup>9</sup> da resposta do aluno à questão: Como se chamam os habitantes da Argentina? Ao dizer argentários, o aluno, ao mesmo tempo em que acolhe a participação do professor no processo educativo e se prontifica a responder, desqualifica essa participação, dando uma resposta que remete à situação anterior numa clara insubordinação à imposição de sentido imposta pelo professor.

Não fica claro no filme qual é o texto utilizado pelo professor na aula em destaque. Mas esse debate em torno do significado das palavras: argentário, argentaria, Argentina e argentinos remete à discussão tratada por Bakhtin (2009) sobre tema e significação na língua. Para o autor, o tema de uma enunciação é formado pelos elementos verbais e não verbais da situação concreta em que ele se inscreve. Nesse sentido, o tema da enunciação é concreto e somente uma enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta possui um tema, o que o torna em sua essência irreduzível a análise. Já a significação são os elementos da enunciação reiteráveis

---

<sup>9</sup> Bakhtin chama de forças centrípetas, na linguagem do romance, ao conteúdo estabilizado de acordo com a compreensão dos grupos sociais privilegiados. As forças centrífugas revelam as relações sociais efetivas, relacionadas à vida, à dinâmica da vida real (COVRE, NAGAI E MIOTELLO, 2009).

e idênticos a si mesmos e, portanto, passíveis de análise. Vemos em Bakhtin que:

De fato, apenas o tema significa de maneira determinada. A significação é o estágio inferior da capacidade de significar. A significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto. A investigação da significação de um ou outro elemento linguístico pode, segundo a definição que demos, orientar-se para duas direções: para o estágio superior, o tema; nesse caso, tratar-se-ia da investigação da significação contextual de uma dada palavra nas condições de uma enunciação concreta. Ou então ela pode tender para o estágio inferior, o da significação: nesse caso, será a investigação da significação da palavra no sistema da língua, ou em outros termos a investigação da palavra dicionarizada (BAKHTIN, 2009, p.136).

Na aula em questão, ao esforço do professor em atribuir um significado dicionarizado às palavras não entendidas pelos alunos, correspondem contrapalavras que evidenciam a insubordinação dos alunos ao formato pretendido pelo professor. Bakhtin (2009) chama a esse esforço empreendido pelo professor de modo de compreensão passiva, que exclui *a priori* qualquer resposta. Segundo o autor, qualquer tipo de compreensão deve ser ativo, pois só ele permite apreender o tema. Para Bakhtin (2009, p. 137): “A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra.” Isso fica bem claro nos turnos 11 e 12. Ao iniciar uma frase e pedir ao aluno que a complete, o professor acolhe a participação do aluno, embora condicione essa participação à reprodução do sentido já decidido *a priori*. A resposta do aluno mostra que ele não deseja participar do jogo proposto pelo professor.

No artigo em que analisa os processos de negociação de sentidos em sala de aula numa experiência com o teatro na periferia, Oliveira (2004) apresenta uma opinião semelhante sobre a questão do tema e significação. Para a autora: “Todo discurso concreto encontra-se imerso em pensamentos compartilhados, pontos de vista, julgamentos de valor e, o mais interessante, diferentes palavras são usadas para um mesmo objeto” (OLIVEIRA, 2004, p. 119).

Voltando à análise do episódio, há, a partir do turno 13, uma sequência de enunciações que caracteriza o ritual de decisão da Pedagogia Tradicional. O professor se dirige a uma aluna, pergunta se há alguma palavra que ela não entendeu e afirma ter certeza disso. Nesse caso, o professor reconhece o limite negativo da participação da aluna. Não só reconhece como evidencia esse limite quando, no turno 15, agradece o sopro dado por outra aluna. Na

sequência, não aborda a palavra que a aluna fala e imediatamente passa a tratar de outra palavra que foi anotada pelos alunos.

Nos turnos finais, o embate entre professor e alunos torna-se acirrado. O professor é questionado pela palavra que um dos alunos propõe. No turno 16, ao dizer que todo mundo sabe o que é austríaco, a aluna se reconhece como sujeito no processo, acolhendo o limite positivo de sua contribuição, ao mesmo tempo em que reconhece o limite negativo da contribuição do professor, ao não considerá-lo o único detentor dos conhecimentos. E ela continua provocando nos turnos 18 e 20. Finalmente, no turno 21, o professor procura estabilizar a discussão, reconhece a sua participação no processo e os limites positivos de sua contribuição, ao mesmo tempo em que não acolhe a participação dos alunos. Para isso, ele se vale da desqualificação da palavra que gerou tanta polêmica. A resposta dada pelo aluno no turno 22 certamente não seria a resposta esperada pela pergunta do professor. O aluno, ao responder, executa dois movimentos: Atua na perspectiva da contradição, não acolhendo o sentido reprodutivo esperado pelo professor, e reconhece o limite positivo da sua contribuição enquanto aluno ao processo educativo.

Retomando o que foi dito, a Pedagogia Tradicional tem sido reconhecida pelo seu caráter autoritário (CAMPOS, 1988). Nesse sentido, os atos pedagógicos operam por exclusão da participação do aluno nos processos de tomada de decisão. Excluído, o aluno deixaria de contribuir para a direção dialógica do sentido das falas no interior da relação educativa, acentuando-se, assim, o caráter monológico da orientação pedagógica, em que prevalece a prática do respeito unilateral, que funda a constituição da voz do outro como centro que instala a heteronomia.

### **3.2 A Estrutura da Relação dos Interlocutores na Pedagogia Não-Traducional**

Uma Pedagogia Não-Traducional pode ser reconhecida pelo seu caráter democrático. Aqui, os atos pedagógicos operam por inclusão da participação do aluno. Incluído, o aluno passa a contribuir para a direção dialógica do sentido das falas no interior da relação educativa, acentuando-se, assim, o caráter contraditório da orientação pedagógica, em que prevalece a prática do respeito mútuo, que funda a constituição da voz do outro, como força que instala a conquista da autonomia do aluno e do professor.

Nesse sentido, as vozes de tais agentes pedagógicos, enquanto forças sociais, posicionam-se, ativamente, como vozes do quadro dialógico em que os figurantes, na condição de *um*, são marcados pela força constituinte da posição produtiva do diálogo com a alteridade, localizada, provisoriamente, no *outro*.

É assim que se viabiliza o diálogo tenso e contraditório do Professor, Falante 1 (F1), com os Alunos, Falantes 2, 3,4...n (F2, F3, F4), sujeitos de nossa pesquisa.

### **I - O Professor decide/ O Aluno não decide**

1. F1 acolhe a participação de F2, F3, F4
2. F1 reconhece o limite (+) de F1
3. F1 reconhece o limite (-) de F2, F3, F4
4. F1 reconhece o limite (+) de F2, F3, F4
5. F2, F3, F4 reconhece o limite (-) de F2, F3, F4
6. F2, F3, F4 reconhece o limite (+) de F2, F3, F4
7. F2, F3, F4 não reconhece o limite (-) de F2, F3, F4
8. F2, F3, F4 não reconhece o limite (+) de F2, F3, F4

### **II - O Aluno decide/ O Professor não decide**

1. F2, F3, F4 acolhe a participação de F1
2. F2, F3, F4 reconhece o limite (+) de F2, F3, F4
3. F2, F3, F4 reconhece o limite (-) de F2, F3, F4
4. F2, F3, F4 reconhece o limite (+) de F1
5. F3, F4 reconhece o limite (-) de F1
6. F1 reconhece o limite (+) de F2, F3, F4
7. F1 reconhece o limite (-) de F2, F3, F4
8. F1 não reconhece o limite (+) de F2, F3, F4
9. F1 não reconhece o limite (-) de F2, F3, F4

### **III – O Aluno decide/ O Aluno não decide**

1. F2 acolhe a participação de F3, F4
2. F2 reconhece o limite (+) de F3, F4
3. F2 reconhece o limite (-) de F3, F4
4. F2 reconhece o limite (+) de F2



5. F2 reconhece o limite (-) de F2
6. F3, F4 reconhece o limite (+) de F2
7. F3, F4 reconhece o limite (-) de F2
8. F3, F4 não reconhece o limite (+) de F2
9. F3, F4 não reconhece o limite (-) de F2

Pelo exposto, pretendemos deixar claro que as sequências **I**, **II** e **III** podem ocorrer alternadamente no movimento dos atos de decisão. Uma sequência **I** pode induzir a manifestação de uma sequência **III**. Uma sequência **II** pode induzir a manifestação de uma sequência **III**. O importante é a busca de uma sequência de ações de linguagem que mais se aproximem das sequências da realidade cotidiana de uso da linguagem, lembrando que a constituição teórico-metodológica de tais sequências já constitui, por si só, certa exterioridade e certo excedente de visão que, na captura do diálogo das vozes do professor e do aluno, acabam por gerar uma tensão significativa entre tal expediente metodológico de observação e a realidade dos fatos que se constituem como objeto de observação.

O diálogo, para Bakhtin (2009, p. 123) é reconhecido “não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. Nesse sentido, as interações no *blog* constituem-se como diálogos determinados pela situação social mais imediata. Para Bakhtin (2009), a palavra dirigida a um interlocutor irá variar conforme o grupo social a que pertence e conforme os laços sociais mais ou menos estreitos que liguem os sujeitos. A situação social mais imediata é a publicação dos textos no *blog*. O que une esses sujeitos é o pertencimento a uma mesma turma nas aulas de História e o compartilhamento dos saberes de conhecimento e de relação proporcionado pela mediação pelas TICE nessas mesmas aulas.

Os episódios serão organizados numa tabela. Nela, serão identificados os agentes falantes da interação (professor e alunos), o enunciado e as categorias agenciadas. Os alunos foram identificados pela letra A, seguida de um número que está de acordo com a lista dos alunos da turma, e o professor Mariano pela letra P. Ao final deste texto, será anexado um quadro com a participação geral dos alunos nas publicações do *blog Caderno Virtual* em 2011 (Apêndice E). Os nomes dos educandos foram alterados para que fosse preservada a sua identidade. As abreviaturas e as palavras grafadas fora do padrão da norma culta foram mantidas.

3.2.1 Episódios de Interação do *Blog Caderno Virtual***Publicação: Retomando os Trabalhos**

O episódio seguinte foi retirado do *blog* da turma 9F. Trata-se de uma interação entre o professor de História e os seus alunos e entre esses últimos, a partir da publicação, pelo professor, da postagem: Retomando os trabalhos, em 03 de março de 2011. As interações serão analisadas, considerando o ritual de decisões da Pedagogia não-Tradicional, a partir da ação dos usuários de linguagem na produção e na recepção de textos.

	<b>Agente (prof. /aluno)</b>	<b>Enunciado</b>	<b>Categorias agenciadas</b>
1	<F1> <b>P</b>	<i>Para retomarmos nossos trabalhos em 2011, proponho que façamos uma discussão sobre a importância desse blog no aprendizado de História. Sei que o blog é um espaço que pode contribuir muito com nosso aprendizado, mas gostaria de saber qual é a opinião de todos.  Abraços...  Mariano Alves.</i>	F1 reconhece o limite (+) de F1 F1 acolhe a participação de F2, F3, F4 F1 reconhece o limite (+) de F2, F3, F4 F1 reconhece o limite (-) de F2, F3, F4
2	<F2,F3, F4> <b>A 24</b>	<i>TT disse... Eu concordo com tudo dito aqui nessa postagem! Acho que o blog irá ajudar demais todos nós. TT 9F.</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1 F2, F3, F4 reconhece o limite (-) de F2, F3, F4 F2, F3, F4 reconhece o limite (+) de F2, F3, F4
3	<F2,F3, F4> <b>A 5</b>	<i>BV disse... Acho q é muito importante para conhecendo a historia de sociedade industrial e pós-industrial e tenho com vontade de saber em história.</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1 F2, F3, F4 reconhece o limite (-) de F2, F3, F4
4	<F2,F3, F4> <b>A 14</b>	<i>JV disse... Bom na minha opinião,o blog contribui com informações construtivas, que as vezes dentro de sala não pode ser atendida e é uma experiência melhor porque pode atrair ideias de opiniões diferentes.  Abç'</i>	F2 reconhece o limite (+) de F2 F2, F3, F4 reconhece o limite (+) de F1 F2 acolhe a participação de F3, F4 F2 reconhece o limite (+) de F3, F4 F2 reconhece o limite (+) de F3, F4

		<i>JV</i>	
5	<F2,F3, F4> <b>A 2</b>	<i>eu acho q o blog e um lugar pra relembra o q acontece no mundo ou o q aconteceu....e o lugar essencial pra vc dar a sua opinião pra falar o q vc concorda ou não...o blog e muito bom pq ele da noticias q vc nem pensava e vc pode da a sua opinião.....AC</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1 F2, F3, F4 reconhece o limite (-) de F2, F3, F4 F2 acolhe a participação de F3, F4 F2 reconhece o limite (+) de F3, F4 F2 reconhece o limite (+) de F3, F4
6	<F2,F3, F4> <b>A 18</b>	<i>MO disse... O blog vale a pena ,porque quando não tiver aula ou você falta na aula, a gente pode consultar o blog para ver se o professor fez uma postagem resumida sobre o que ele explicou sobre a matéria ou quando for fazer um trabalho e tiver escrito no blog a gente pode consultar se tiver um texto que vai cair o assunto na prova.Por mim eu acho que o blog e uma coisa legal para a turma e para o professor que pode postar alguma coisa quando nós tivermos de férias para lembrarmos sobre a matéria.O blog é muito bom.</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1 F2, F3, F4 reconhece o limite (-) de F2, F3, F4
7	<F2,F3, F4> <b>A 13</b>	<i>GR disse... Acho muito bom termos o blog como complemento da matéria porque fazemos discussões e lemos textos relacionados para aprofundar mais sobre o assunto com isso nós aprendemos mais rápido e o assunto fica mais divertido e interessante.</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1 F2, F3, F4 reconhece o limite (-) de F2, F3, F4 F2, F3, F4 reconhece o limite (+) de F2, F3, F4 F2, F3, F4 reconhece o limite (+) de F1
8	<F2,F3, F4> <b>A 3</b>	<i>ANC disse... Eu acho um boa para todos.espero que seja muito bom não só pra mim mais para todos por que no blog cada um da vai dar sua própria opinião.</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1 F2, F3, F4 reconhece o limite (-) de F2, F3, F4 F2 reconhece o limite (+) de F3, F4
9	<F2,F3, F4> <b>A 25</b>	<i>TH disse... Acho legal essa discussão porque as vezes fica chato ficar falando disso só dentro da sala, é legal porque podemos expandir nossos</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1 F2, F3, F4 reconhece o limite (+) de F1

		<i>conhecimentos, de outras formas...</i>	
10	<F2,F3, F4> <b>A 27</b>	<i>VC disse...Na minha opinião o blog pode ajudar muito no aprendizado dos alunos! Espero que continue assim!</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1 F2, F3, F4 reconhece o limite (-) de F2, F3, F4
11	<F2,F3, F4> <b>A 17</b>	<i>MA disse...Eu concordo em continuar com o blog, porque além de você aprofundar mais nos assuntos de história,você poder ver também as opiniões das outras pessoas e dar suas opiniões também!!!</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1 F2, F3, F4 reconhece o limite (-) de F2, F3, F4 F2, F3, F4 reconhece o limite (+) de F1 F2 reconhece o limite (+) de F3, F4
12	<F1> <b>p</b>	<i>Caros alunos. Para discutir a importância desse blog no ensino de historia vocês usaram as seguintes frases: "o blog irá ajudar demais", "é muito importante", "contribui com informações construtivas", "lugar essencial pra vc dar a sua opinião", "a gente pode consultar o blog para ver se o professor fez uma postagem resumida sobre o que ele explicou sobre a matéria", "complemento da matéria porque fazemos discussões e lemos textos relacionados para aprofundar mais sobre o assunto", "às vezes fica chato ficar falando disso só dentro da sala, é legal porque podemos expandir nossos conhecimentos, de outras formas...", "você poder ver também as opiniões das outras pessoas e dar suas opiniões também!!!".  <i>Percebi que vocês estão avaliando positivamente a utilização do blog. Então precisamos enriquecê-lo. Para isso é necessário que façam sugestões de postagem, que se dediquem mais à pesquisa sobre os assuntos tratados, que discutam os comentários dos colegas.  <i>Abraços a todos Mariano Alves.</i></i></i>	F1 acolhe a participação de F2, F3, F4 F1 reconhece o limite (+) de F2, F3, F4 F1 reconhece o limite (-) de F2, F3, F4 F1 reconhece o limite (+) de F1

13	<F2,F3, F4> <b>A 11</b>	<i>GB disse...o blog da turma e legal pq com ele nos estudamos com o que nos gostamos ou seja internet por isso que eu acho o blog e muito legal.</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1 F2, F3, F4 reconhece o limite (-) de F2, F3, F4 F2, F3, F4 reconhece o limite (+) de F2, F3, F4 F2, F3, F4 reconhece o limite (+) de F1
14	<F2,F3, F4> <b>A 21</b>	<i>PH disse...o blog pode ajudar muito no aprendizado dos alunos e por isso que eu acho que deve continuar com o blog que e muito legal</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1 F2, F3, F4 reconhece o limite (-) de F2, F3, F4
15	<F2,F3, F4> <b>A 22</b>	<i>R disse...Eu acho que esse blog é muito importante no aprendizado de história porque é uma maneira mais divertida e diferente, que desperta o interesse das pessoas por história. :) me sigam no Twitter! @reh_483</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1 F2, F3, F4 reconhece o limite (-) de F2, F3, F4 F2, F3, F4 reconhece o limite (+) de F1 F2 reconhece o limite (+) de F2
16	<F2,F3, F4> <b>A 2</b>	<i>AC disse...eu acho q o blog e muito bom pq vc pode ver ou rever o q aconteceu no passado ou ate mesmo o q esta acontecendo agora por isso gosto muito do blog e acho muito bom pra turma....</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1 F2, F3, F4 reconhece o limite (-) de F2, F3, F4 F2 reconhece o limite (+) de F3, F4

Nas pedagogias não-tradicionais, o caráter democrático da relação traz a marca da participação dos agentes no processo educativo. Os atos pedagógicos são baseados no respeito mútuo e na direção da autonomia dos sujeitos. Nesse sentido, o professor, no primeiro turno da interação, acolhe a participação dos alunos, reconhece o limite positivo da sua contribuição, enquanto professor e propositor desse espaço de interação, que é o *blog*, mas reconhece também o limite positivo das contribuições dos alunos ao processo educativo.

O convite à discussão sobre a importância do *blog* no aprendizado de História é seguido de um expresso desejo de conhecer a opinião de todos sobre o assunto. Nos turnos 2 a 11 e 13 a 16, os alunos posicionam-se favoravelmente à experiência do trabalho com o *blog* em sala de aula em claro reconhecimento da contribuição do professor. Essa posição é evidenciada em algumas falas: “o *blog* irá ajudar demais” (turno 2); “Acho que é muito importante” (turno 3); “o *blog* contribui com informações construtivas” (turno 4); “é um lugar para lembrar o que acontece no mundo ou o que aconteceu” (turno 5); “o *blog* vale a pena” (turno 6); “o *blog* da turma é legal” (turno 13); “esse *blog* é muito importante no aprendizado de história” (turno 15).

O que é comum nas falas dos alunos é o acolhimento da participação do professor no processo como um agente legítimo, detentor de conhecimentos, mas não da verdade absoluta. Isso pode ser verificado nas falas que reconhecem o *blog* como um lugar para dar a opinião, dizer se concorda ou não, como disse a aluna no turno 5: “você pode dar a sua opinião”, ou como disse a aluna no turno 7: “Acho muito bom termos o *blog* como complemento da matéria porque fazemos discussões e lemos textos relacionados para aprofundar mais sobre o assunto...” Essa questão do aprofundamento e complemento da disciplina é retomada pelo aluno no turno 11, que ressalta também o fato de poder ver as opiniões das outras pessoas e dar as suas também.

Na leitura dialógica que fizemos do poema de Drummond, no segundo capítulo, a porta da verdade escancarada mostrou a verdade dividida e sendo escolhida conforme o capricho, ilusão e miopia das pessoas. O professor não detém a verdade absoluta, ela está sujeita às interpretações. Então, quando o aluno diz que o *blog* é um local de expressão de sua opinião, onde ele pode dizer se concorda ou não com algo, o que se projeta é o exercício de uma verdade em construção, compartilhada e ressignificada pelos sujeitos.

Numa pedagogia em que a orientação do processo educativo desloca-se entre os agentes estabelecendo relações professor/aluno e aluno/aluno, baseadas na postura autônoma dos sujeitos envolvidos e no respeito mútuo, o aluno acolhe a participação dos pares no processo como sujeitos legítimos da interação. Além disso, há também o reconhecimento do limite positivo e negativo da contribuição dos pares, num jogo tenso e contraditório estabelecido nessa relação dialógica. Essa postura pode ser percebida no turno 4, quando o aluno diz que: “é uma experiência melhor porque pode atrair ideias de opiniões diferentes”, e nos turnos 5, 8 e 11 em que os alunos ressaltam a importância da opinião própria e o reconhecimento da opinião dos colegas no espaço do *blog*.

A postura autônoma dos alunos evidencia-se nas falas em que algumas práticas de sala de aula são questionadas. Nesse sentido, da mesma forma em que reconhecem o limite positivo das contribuições do professor, ao mesmo tempo, amparados por uma pedagogia que favorece o respeito mútuo, os alunos reconhecem o limite negativo, ao mostrar pontos vulneráveis do ensino praticado em sala e apontar as potencialidades do *blog* como um lugar de expressão de opiniões e de expansão dos conhecimentos. Assim, no turno 4, o aluno diz: “o *blog* contribui com informações construtivas, que às vezes dentro de sala não podem ser atendidas”. No

turno 5, a aluna chama o *blog* de “lugar essencial para você dar a sua opinião”. No turno 9, a aluna declara que: “às vezes fica chato ficar falando disso só dentro de sala”. No turno 13, o aluno demarca bem o espaço do *blog* ao dizer que: “com ele nós estudamos com o que nós gostamos, ou seja, internet”. Finalmente, no turno 15, a aluna se refere ao *blog* como “uma maneira mais divertida e diferente, que desperta o interesse das pessoas por história”. Essa mesma aluna, ao final, faz um convite aos colegas para que a sigam no *Twitter* e dá o seu endereço eletrônico, explicitando que fala para todos e não somente responde e remete sua fala ao professor.

Nessa pedagogia em que os atos pedagógicos operam por inclusão da participação do aluno, o professor reconhece o limite positivo das contribuições dos educandos, acolhendo a sua participação no processo educativo. Desse modo, no turno 12, o professor retoma partes das falas dos educandos para dizer que percebeu que estão avaliando positivamente a utilização do *blog* e faz um convite: “precisamos enriquecê-lo”, e aponta o que é necessário para isso: “façam sugestões de postagem, que se dediquem mais à pesquisa sobre os assuntos tratados, que discutam os comentários dos colegas”. O professor aparece nesse turno como mediador das interações dos alunos, pois retoma suas falas e tira suas conclusões a partir delas, mas aparece também como sujeito que se dispõe a caminhar junto, acolhendo a legitimidade dos outros sujeitos no processo de ensino e aprendizagem.

### **Publicação: Sociedade Industrial e pós-industrial**

A publicação: Sociedade Industrial e Pós-industrial ocorreu no dia 03/03/2011. O professor, responsável pela publicação, retirou o conteúdo de dois livros. Ao final da publicação o professor fez uma pergunta iniciando a interação entre ele e os alunos. É importante lembrar que o agente da fala F1 é o professor da turma e os agentes F2, F3, F4 são os alunos. Em alguns turnos, os alunos são tratados por F3, F4. Isso ocorre para diferenciar e marcar a interação entre alunos, quando um se dirige ou se refere ao outro. Nesses casos, F2 é o educando que iniciou a fala e F3, F4 são os outros aos quais a fala foi dirigida ou referenciada. Os nomes completos dos alunos foram suprimidos, sendo que a identificação ocorre apenas pelas letras iniciais de cada um.

	<b>Agente (prof. /aluno)</b>	<b>Enunciado</b>	<b>Categorias agenciadas</b>
1	<F1> <b>P</b>	<i>O que é para você viver na sociedade industrial e pós-industrial?</i>	F1 acolhe a participação de F2, F3, F4 F1 reconhece o limite (+) de F2, F3, F4 F1 reconhece o limite (-) de F2, F3, F4
2	<F2,F3, F4> <b>A 24</b>	<i>TT disse... Acho que as sociedades industrial e pós-industrial é bem melhor e gosto mais de viver nela. Não curto muito fazendas, terras, gados, e era o que existia na sociedade rural. Sem muitas opiniões para dar sobre o assunto!</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1 F2, F3, F4 reconhece o limite (+) de F2, F3, F4 F2, F3, F4 reconhece o limite (-) de F2, F3, F4 F2, F3, F4 não reconhece o limite (-) de F2, F3, F4 F4 F2, F3, F4 não reconhece o limite (+) de F2, F3, F4
3	<F2,F3, F4> <b>A 2</b>	<i>AC disse... O centro do sistema foi ocupado pela produção em grande escala dos bens materiais (geladeiras, TVs, carros,eu acho muito bom pós-industrial pq neo gosto muito de gatos animas fazenda não e comigo...</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1 F2, F3, F4 reconhece o limite (+) de F2, F3, F4 F2, F3, F4 não reconhece o limite (-) de F2, F3, F4
4	<F2,F3, F4> <b>A 18</b>	<i>MO disse... Eu acho que viver nessa sociedade industrial e pós-industrial e muito complicado para dizer como que e viver nesta sociedade, porque essa sociedade praticamente tecnológica você fica muito confuso, porque tem muitas tecnologias boas e ruins as boas são você quer fazer um trabalho da escola você vai lá ao Google pesquisa e acha você quer ver um filme que ainda esta no cine procura no youtube e acha, etc...ai você perde muita coisa, ficando muito tempo na frente de um computador; celular; videogame você acaba esquecendo-se de seus amigos, parentes, e até você mesmo. Por isso tem um lado bom ruim, mas você entra em uma coisa e não consegue sair.</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1 F2, F3, F4 reconhece o limite (+) de F2, F3, F4 F2, F3, F4 reconhece o limite (-) de F2, F3, F4
5	<F2,F3, F4>	<i>ANC disse.. .E eu acho que a produção</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1



	<b>A 3</b>	<i>de bens rurais poder esta nas mãos dos grandes proprietários da terras. em grande escala dos bens materiais geladeiras, carros e muitos mais.</i>	F2, F3, F4 reconhece o limite (+) de F2, F3, F4 F2, F3, F4 reconhece o limite (-) de F2, F3, F4
6	<F2,F3, F4> <b>A 25</b>	<i>TH disse... Não tenho uma opinião formada sobre esse assunto, mas as sociedades industrial e pós-industrial é legal, mas não concordo como as coisas funcionavam antes pelo menos no meu ponto de vista, não tenho muito que falar...</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1 F2, F3, F4 reconhece o limite (+) de F2, F3, F4 F2, F3, F4 não reconhece o limite (+) de F2, F3, F4
7	<F2,F3, F4> <b>A 27</b>	<i>VC disse... bom na cidade industrial os povos precisavam das terra para produzirem alimentos para o comercio! já na sociedade pós-industrial o comercio teve um avanço pós teve grande produção de matéria!</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1 F2, F3, F4 reconhece o limite (+) de F2, F3, F4
8	<F2,F3, F4> <b>A 5</b>	<i>BV disse... Acho que há a pessoa mais importante era o dono das empresas, as que produziam bens materiais: Fiat, TV, computador, fogão, etc.</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1 F2, F3, F4 reconhece o limite (+) de F2, F3, F4
9	<F2,F3, F4> <b>A 6</b>	<i>BT disse... Gosto mais das sociedades pós-industrial, a que vivemos hoje, pois acho que quem tem informação nas mãos deve ser mais importante...</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1 F2, F3, F4 reconhece o limite (+) de F2, F3, F4
10	<F1> <b>P</b>	<i>Pessoal. Gostaria que vocês observassem o comentário do MO. Ele fala de um sentimento contraditório sobre a tecnologia. Ela é ruim e boa ao mesmo tempo. Isso causa confusão. Ele fala também das relações entre pessoas afirmando que as pessoas estão ficando esquecidas. Vocês concordam com ele? Abraços Mariano Alves</i>	F1 acolhe a participação de F2, F3, F4 F1 reconhece o limite (+) de F2, F3, F4 F1 reconhece o limite (-) de F2, F3, F4
11	<F2,F3, F4> <b>A 22</b>	<i>R disse... Para mim, viver na sociedade industrial é viver em uma época de transformações, onde a indústria cresce</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1 F2, F3, F4 reconhece o limite (+) de F2, F3, F4 F2 reconhece o limite (+) de F2

		<i>cada vez mais, e viver na sociedade pós-industrial é viver na era da tecnologia avançada, onde se investe muito mais em tecnologia, onde os avanços da sociedade industrial contribuem para um maior desenvolvimento das gerações. Me sigam no twitter! @reh_483</i>	
12	<F2,F3, F4> <b>A 20</b>	<i>Os grandes fazendeiros de uma hora para outra perdeu o seu poder, pois com o tempo a tecnologia avançou e com isso o poder de conseguir o poder ficou mais fácil, é só criar algo melhor que o outro e será prestigiado, e isso é ruim pois, aquele que fez algo de bom perde o seu valor. PA</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1 F2, F3, F4 reconhece o limite (+) de F2, F3, F4
13	<F2,F3, F4> <b>A 6</b>	<i>BT disse... Eu acho mais ou menos e bom pq sem ela não existiria aparelho de som, computador q ajuda a pesquisar essa parte é boa e é ruim pq as pessoas ficam viciadas no computador.</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1 F2 reconhece o limite (+) de F3, F4 F2 reconhece o limite (-) de F3, F4
14	<F2,F3, F4> <b>A 25</b>	<i>TH disse... Bom eu acho legal a visão dele e concordo plenamente porque com a tecnologia as pessoas estão se ocupando com aparelhos tecnológicos e esquecendo os amigos e da família bom é o que eu penso. E é minha opinião, é isso...</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1 F2 acolhe a participação de F3, F4 F2 reconhece o limite (+) de F3, F4 F2 reconhece o limite (+) de F2
15	<F2,F3, F4> <b>A 1 e A 7</b>	<i>ADR e CA disseram... Não concordamos com a sociedade industrial, pois ela tira as chances de pessoas mais pobres melhorarem de vida, ela era voltada a produções rurais e quem 'comandava' era os proprietários de terras.Se hoje uma pessoa produz</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1 F2, F3, F4 reconhece o limite (+) de F2, F3, F4

		<i>informação ela pode facilmente conquistar a confiança de um país.</i>	
16	<F2,F3, F4> <b>A 13</b>	<i>GR disse... Concordo em partes a tecnologia é necessária para vida das pessoas, mas em excesso prejudica.</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1 F2 reconhece o limite (+) de F3, F4 F2 reconhece o limite (-) de F3, F4
17	<F2,F3, F4> <b>A 17</b>	<i>MA disse... É legal o que ele escreveu ate que faz sentido com a sociedade industrial e pós-industrial e meio confuso e complicado mais da pra entender!!!!</i>	F2, F3, F4 acolhe a participação de F1 F2 acolhe a participação de F3, F4 F2 reconhece o limite (+) de F3, F4 F2 reconhece o limite (+) de F2
18	<F1> <b>P</b>	<i>Mariano disse... TH Semana passada encontrei em uma rede social da qual passei a fazer parte, um amigo e uma aluna que eu não via e nem tinha notícias desde 2003. Portanto a tecnologia pode também aproximar as pessoas, não é mesmo?</i>	F1 reconhece o limite (+) de F2, F3, F4 F1 acolhe a participação de F2, F3, F4 F1 reconhece o limite (+) de F1

Como ocorreu na postagem anterior, trata-se de um episódio de interação provocada pelo professor. Após publicar o conteúdo sobre as características da sociedade industrial e pós-industrial, o professor pede aos alunos que se posicionem, opinando sobre o que é para eles viver numa ou noutra sociedade. Dessa forma, o movimento iniciado pelo professor traz a marca das relações estabelecidas nas pedagogias não-Tradicionais, que se caracteriza pelo acolhimento dos sujeitos no processo educativo. O professor inclui a participação dos alunos e deixa claro o reconhecimento do limite positivo e negativo da participação desses agentes na cena dialógica que se instala.

Uma categoria comum a todos os turnos, cujos agentes são F2, F3, F4, é o acolhimento da participação de F1 na cena interlocutiva. O fato de o aluno se posicionar demonstra que ele acolheu a provocação do professor e responde a ele na sua fala. Essa é uma característica da interação verbal. Segundo Bakhtin (2009), o interlocutor, ao ser interpelado pela enunciação de outrem, oferece a contrapalavra. Cada enunciado, no quadro dialógico, contém os ecos e as ressonâncias de outros enunciados. Para Bakhtin, são respostas que assumem o sentido de rejeição ou confirmação, sempre levando em conta os enunciados precedentes.

Outra categoria destacada como comum aos turnos de fala dos agentes F2, F3, F4 é o reconhecimento do limite positivo e negativo das intervenções desses sujeitos na cena dialógica. Compreendem-se esses limites como contribuições para a direção dialógica do sentido das falas na relação educativa, pautada pelo respeito mútuo e pela instalação da voz do outro no quadro interlocutivo. Apesar disso, falas como: “Sem muitas opiniões para dar sobre o assunto” (turno 2); “não tenho muito que falar” (turno 6) demonstram um não reconhecimento por parte dos próprios agentes de sua contribuição positiva para o processo de compreensão.

A interação, para Bakhtin (2009), é um evento onde estão em jogo posições axiológicas. Ao interagirem, os sujeitos expressam valores. No turno 2, o aluno estabelece um contraponto entre as sociedades urbanas e rurais, posicionando-se favoravelmente às primeiras. Ele diz: “não curto muito fazendas, terras, gados, e era o que existia na sociedade rural”. Opinião semelhante expressa o aluno no turno 3: “acho muito bom pós-industrial porque não gosto muito de gatos, animais, fazenda não é comigo”.

A mediação pelas TICE contribui para o caráter democrático das relações pedagógicas. O *blog* funciona como um gênero maior que abriga outros gêneros, dentre eles, os comentários. Ao comentar, o sujeito orienta-se pela liberdade que esse gênero permite. Expressões como: “gosto mais” (turno 9); “eu acho mais ou menos bom” (turno 13); “acho legal a visão dele e concordo plenamente” (turno 14) e “concordo em partes” (turno 16) são elucidativas dessa liberdade de expressão.

É interessante observar como a interação ganha novo curso a partir da intervenção do professor no turno 10. Os alunos que se posicionam nos turnos 2 a 9 estão mais preocupados em responder à questão colocada pelo professor no turno 1. No turno 10, o professor chama a atenção dos educandos para o comentário do aluno no turno 4, apresenta as ideias defendidas por ele e convida os outros a opinarem sobre ela. Os comentários que aparecem a partir dessa intervenção são respostas ao professor, porém levando em conta as ideias do colega. Isso mostra que o movimento do professor fez com que os alunos relessem o que o colega escreveu para externarem sua opinião a partir dessa fala.

### Publicação: O Movimento Operário no Brasil

Uma das atividades planejadas pelo professor para execução no *blog* da turma foi a publicação de trabalhos dos grupos de alunos, que pesquisaram temas do primeiro período republicano do Brasil. Os episódios seguintes trazem interações entre alunos, sem a participação direta do professor da turma. Todas as interações se referem ao conteúdo postado no *blog* e apresentado oralmente à turma pelos grupos.

Um dos grupos pesquisou o tema: O Movimento Operário no Brasil e fez a postagem no *blog*, no dia 26 de maio de 2011. Ao restante da turma foi pedido que lesse o trabalho e comentasse. Ao grupo foi pedido que ficasse atento aos comentários para que as dúvidas dos colegas fossem sanadas. São apresentados, abaixo, onze turnos de fala correspondentes aos comentários dos alunos referentes à postagem do trabalho pesquisado. Os nomes dos alunos foram alterados. Foram preservados os textos com palavras abreviadas e escritas fora do padrão da norma culta.

	<b>Agente (prof. /aluno)</b>	<b>Enunciado</b>	<b>Categorias agenciadas</b>
1	<F3, F4>	<i>Anônimo disse... Ficou muito bom parabéns.</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2 F3, F4 não reconhece o limite (-) de F2
2	<F2> A 22 e A 23	<i>Integrantes do Grupo disse... Obrigada pelo seu elogio, esperamos que mais pessoas comentem e perguntem. Gostaria que se identificassem. Se quiser entrar em contato para perguntar no formspring da R <a href="http://www.formspring.me/R">http://www.formspring.me/R</a> e no da TS <a href="http://www.formspring.me/TS">http://www.formspring.me/TS</a></i>	F2 acolhe a participação de F3, F4 F2 reconhece o limite (+) de F3, F4 F2 reconhece o limite (+) de F2
3	<F3, F4> A 12	<i>GS disse... O que essas flores e esse cachorrinho tem a ver com o movimento operário</i>	F3, F4 reconhece o limite (-) de F2 F3, F4 não reconhece o limite (+) de F2
4	<F2> A 22	<i>R disse... GS, nosso grupo é bem criativo, e colocou esses adereços para atrair a atenção para o post e fazer com que fique</i>	F2 reconhece o limite (+) de F2 F2 reconhece o limite (-) de F3, F4

		<i>algo interessante. Se você não gostou, sinto muito.</i>	
5	<F3, F4> <b>A 17</b>	<i>MA disse... Eu Gostei Do Trabalho De Vocês!!!! Eu Achei Que Ficou Legal A Explicação De Vocês!!!! Parabéns!!!Ficou Ótimo!!!</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2 F3, F4 não reconhece o limite (-) de F2
6	<F2> <b>A 22</b>	<i>R disse... GS, faltou a interrogação ""? no fim da sua pergunta!</i>	F2 acolhe a participação de F3, F4 F2 reconhece o limite (-) de F3, F4
7	<F2> <b>A 22</b>	<i>R disse... Continuem comentando e perguntando SOBRE O TRABALHO (não é, GS?), estamos aqui pra responder! xD follow me on twitter! @r_483</i>	F2 acolhe a participação de F3, F4 F2 reconhece o limite (-) de F3, F4 F2 reconhece o limite (+) de F2
8	<F2> <b>A 22</b>	<i>R disse... Valeu, MA! #Nox</i>	F2 acolhe a participação de F3, F4
9	<F3, F4> <b>A 15</b>	<i>LG disse... Gostei da sua apresentação tive uma boa percepção, vocês explicaram muito bem. Parabéns.</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2 F3, F4 não reconhece o limite (-) de F2
10	<F2> <b>A 22, A 23 e A 13</b>	<i>R,TS,GR disseram... Muito Obrigada! :D</i>	F2 acolhe a participação de F3, F4
11	<F3, F4> <b>A 8</b>	<i>DI disse... Houve criação de leis depois do movimento operário para ajudar os trabalhadores?</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2 F2, F3 reconhece o limite (+) de F2, F3

A análise dessa interação, dos seus elementos mais gerais para os particulares, mostra os agentes, na figura de F2, como membros do grupo responsável pela publicação e apresentação do trabalho, e os agentes F3, F4, os demais alunos da turma. Há um claro acolhimento da participação dos sujeitos na interação. Esse acolhimento é indiciado pelas expressões de agradecimento ao longo do episódio e do convite para contato e perguntas em outro lugar apontado no turno 2. Além do acolhimento da participação dos sujeitos, há o reconhecimento dos limites positivos e negativos da participação dos interlocutores por parte dos agentes F2.

De sua parte, com exceção do aluno do turno 3 e do aluno que faz a pergunta ao final, os agentes F3, F4 têm uma postura acrítica em relação ao trabalho, limitando suas observações a elogios, caracterizando, assim, ao mesmo tempo, um reconhecimento do limite positivo e um não reconhecimento do limite negativo das contribuições de F2.

A provocação apresentada pelo aluno no turno 3, questionando a presença de flores e cachorrinho num texto sobre o movimento operário, remete à questão do signo ideológico no dialogismo bakhtiniano. Para Miotello (2007), os objetos materiais que significam além de suas particularidades são chamados de signos. Bakhtin (2009) mostrou isso com os exemplos da foice e do martelo transformados em símbolos ideológicos na União Soviética e com o pão e o vinho ressignificados pela Igreja Católica. Então, um determinado objeto ou produto natural, tecnológico ou de consumo pode se desdobrar e significar além de sua materialidade, transformando-se em um signo ideológico.

Bakhtin (2009) identifica divisões no conceito de ideologia. Paralelamente às ideologias dos sistemas constituídos, como a arte, a moral e o direito, ocorre o que Bakhtin chamou de ideologia do cotidiano. Nesta, é preciso distinguir vários níveis. As palavras fortuitas ou inúteis ocorrem nos níveis inferiores dessa ideologia. Nos níveis superiores, as representações, palavras, entonações e enunciações entram em contato direto com as ideologias constituídas, sendo por elas influenciadas e, de certo modo, as influenciando. Palavras, imagens e objetos do universo do movimento operário, como uniformes, ferramentas, faixas de reivindicações, gritos de ordem e as greves são símbolos que já frequentaram a ideologia do cotidiano, sofreram a prova da expressão externa e ganharam grande polimento e lustro social pela rejeição ou apoio do auditório social (BAKHTIN, 2009).

A presença de símbolos do universo infantil e feminino na publicação sobre o movimento operário chamou a atenção do aluno, que não conseguiu ver relação entre um texto que tratava das lutas, organização e resistência operárias e o recurso a esses símbolos como forma de ilustrar o trabalho. Esse episódio evidencia um confronto em torno de uma marcação simbólica do feminino que recorre a uma das representações desse universo. Vejamos como se movimentam meninos e meninas em torno desse episódio. A fala do aluno GS caracteriza um reconhecimento do limite negativo da contribuição de F2, ao mesmo tempo em que não reconhece o limite positivo da contribuição de F2 no processo de compreensão e compartilhamento de significados. O questionamento do aluno provoca a contrapalavra do

membro do grupo, no turno 4, que justifica o uso dos adereços e diz sentir muito se ele não gostou. Essa questão parece resolvida, mas o agente F2 volta a ela em mais duas ocasiões. No turno 6, em que questiona a falta de interrogação no fim da pergunta do colega, e no turno 7, quando usa caixa alta para alertar que os comentários devem se ater somente ao trabalho e, entre parênteses, dirige-se diretamente ao aluno GS, deixando claro que a mensagem é para ele, que o aluno GS é o destinatário de sua enunciação.

Ainda é possível aplicar na análise da interação iniciada no turno 3 os conceitos de exterioridade, excedente de visão, acabamento e completude de Bakhtin. O aluno GS questiona o uso dos adereços na publicação. Ele lê o trabalho, afasta-se e, do seu ponto de vista, contempla a publicação com o seu excedente de visão. O seu questionamento é fruto disso. Do seu lugar de observação, ele vê mais do que o grupo pode perceber. O seu olhar de completude e acabamento vê o trabalho publicado, a apresentação oral, mas vê também o tema do movimento operário e a incompatibilidade do assunto com as ilustrações. A resposta do grupo, no turno 4, evidencia o exercício da contrapalavra, dos dizeres não coincidentes. Campos (2010b) mostra que essa narrativa dialógica, articulada a partir da exterioridade e que gera certo excedente de visão, é produzida na interação verbal do discurso dos interlocutores. O exercício de contemplação que resulta no excedente de visão é carregado de valores, como o conhecimento, a vontade e os sentimentos.

### **Publicação: Cangaço**

A publicação “Cangaço” foi feita no *blog* no dia 27 de maio de 2011. Um tempo depois, o trabalho foi apresentado na sala de informática e os colegas foram convidados a postarem comentários e perguntas ao grupo que apresentou o trabalho. A interação que se segue refere-se aos comentários, perguntas e respostas. Não houve intervenção escrita do professor. Os alunos do grupo estão identificados por F2 e os demais por F3, F4.

	<b>Agente (prof. /aluno)</b>	<b>Enunciado</b>	<b>Categorias agenciadas</b>
1	<F2>	<i>Integrante do grupo disse...</i> <i>Uma correção de um erro do trabalho:</i> <i>por quê?</i>  <i>A causa desse movimento teve origem bem</i>	F2 reconhece o limite (-) de F2 F2 reconhece o limite (+) de F2



		<p><i>variada. A situação do povo, a pobreza, as péssimas condições de vida, injustiça, contribuirão não só Cangaço, mas pra vários outros movimentos. Mas foram estas circunstâncias as mais importantes para que começassem a surgir os cangaceiros.</i></p> <p><i>Muitos, eram pequenos proprietários, mas mesmo assim tinham que se sujeitar aos coronéis. Do meio do povo sertanejo rude e maltratado sugiram os cangaceiros que lutavam pela sobrevivência. Nos dias de hoje a situação da região não mudou muito, os cangaceiros não existem mais, mas as condições são praticamente as mesmas.</i></p> <p><i>A economia brasileira progrediu, mas esse processo deixou de lado a estrutura caótica e ultrapassada das distancias sertanejas.</i></p>	
2	<F3, F4>	<p><i>Anônimo disse... Qual o significado da palavra cangaço?</i></p>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2
3	<F2>	<p><i>Integrante do grupo disse...</i></p> <p><b>RESPOSTA A PERGUNTA: ORIGEM DA PALAVRA CANGAÇO:</b> <i>É muito utilizada no Brasil esta palavra para designar ladrões. Esta palavra deriva da palavra canga dos bois e é aplicada aos bandidos porque estes estavam obrigados a carregar os seus pertences consigo, pendurados ao pescoço, tal como de uma canga se tratasse. O bandido mais célebre do Brasil nasceu a 4 de Junho de 1898 em Vila Bela (hoje Serra Talhada) e foi-lhe dado o nome de Virgulino Ferreira da Silva, mais tarde conhecido como Lampião. Só teve uma filha a que deu o nome de Expedita, nome bonito, mas não tão bonito como o da sua mulher, nem</i></p>	<p>F2 acolhe a participação de F3, F4</p> <p>F2 reconhece o limite (+) de F2</p>

		<i>mais nem menos de nome Maria Bonita. Foi abatido, juntamente com nove cangaceiros, em 1938.</i>	
4	<F3, F4> <b>A 5</b>	<i>BV disse... Bom, gostei!!!</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2 F3, F4 não reconhece o limite (-) de F2
5	<F3, F4> <b>A 12</b>	<i>GS disse... eu acho muito importante o cansaço porque os cangaceiros faziam o que bem entendiam e não respeitavam os policiais corruptos.</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2 F3, F4 não reconhece o limite (-) de F3, F4
6	<F3, F4> <b>A 27</b>	<i>VC disse... Muito bom o trabalho !!!</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2 F3, F4 não reconhece o limite (-) de F2
7	<F3, F4> <b>A 3, A 4 e A 31</b>	<i>ANC, ARC e RO disseram... Parabéns meninas ficou muito bom seu trabalho.</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2 F3, F4 não reconhece o limite (-) de F2
8	<F3, F4> <b>A 12</b>	<i>GS disse... Eu acho muito importante o cansaço porque os cangaceiros faziam o que bem entendiam e não respeitavam os policiais corruptos.</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2
9	<F2>	<i>Integrante do grupo disse... Brigadinha</i>	F2 acolhe a participação de F3, F4
10	<F2> <b>A 5</b>	<i>BV disse... GS, você precisa corrigir não é cansaço, é CANGAÇO.</i>	F2 acolhe a participação de F3, F4 F2 reconhece o limite (-) de F3, F4
11	<F2>	<i>Integrante do grupo disse... "PRA QUEM PERGUNTOU O SIGNIFICADO DO NOME CANGAÇO" Tá aí: muito utilizada no Brasil esta palavra para designar ladrões. Esta palavra deriva da palavra canga dos bois e é aplicada aos bandidos porque estes estavam obrigados a carregar os seus pertences consigo, pendurados ao pescoço, tal como de uma canga se tratasse. O bandido mais célebre do Brasil</i>	F2 acolhe a participação de F3, F4 F2 reconhece o limite (+) de F2

		<i>nasceu a 4 de Junho de 1898 em Vila Bela (hoje Serra Talhada) e foi-lhe dado o nome de Virgulino Ferreira da Silva, mais tarde conhecido como Lampião. Só teve uma filha a que deu o nome de Expedita, nome bonito, mas não tão bonito como o da sua mulher, nem mais nem menos de nome Maria Bonita. Foi abatido, juntamente com nove cangaceiros, em 1938.</i>	
12	<F3, F4> <b>A 19</b>	<i>MV disse... Gostei muito do trabalho delas e do que elas falaram La na frente</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2 F3, F4 não reconhece o limite (-) de F2
13	<F3, F4>	<i>Anônimo disse... Quando acabou o cangaço?</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2
14	<F3, F4> <b>A 22, A 23 e A 13</b>	<i>R, TS e GR disseram... Quais os estados nordestinos continuam com as péssimas condições como no cangaço atualmente?</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2
15	<F3, F4> <b>A 28</b>	<i>VIC disse... Parabéns o trabalho esta ótimo.</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2 F3, F4 não reconhece o limite (-) de F2
16	<F2>	<i>Integrante do grupo disse... QUANDO ACABOU O CANGAÇO: o cangaço teve o seu fim a partir da decisão do então Presidente da República, Getúlio Vargas, de eliminar todo e qualquer foco de desordem sobre o território nacional. O regime denominado Estado Novo incluiu Lampião e seus cangaceiros na categoria de extremistas. A sentença passou a ser matar todos os cangaceiros que não se rendessem.</i>	F2 acolhe a participação de F3, F4 F2 reconhece o limite (+) de F2
17	<F2>	<i>Integrante do grupo disse... O Piauí provavelmente</i>	F2 acolhe a participação de F3, F4 F2 reconhece o limite (+) de F2
18	<F3, F4> <b>A 21</b>	<i>PH disse... Gostei muito do trabalho vcs falam muito bem</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2 F3, F4 não reconhece o limite (-) de F2

19	<F3, F4> <b>A 20</b>	<i>Anônimo disse... É muito bom saber o que realmente são os cangaceiros, e eu achei muito interessante. P A</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2 F3, F4 não reconhece o limite (-) de F2
20	<F3, F4>	<i>Anônimo disse... Os cangaceiros eram pessoas muito violentas? Quais eram os meios de violência que eles usavam?</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2
21	<F3, F4> <b>A 20 e A 8</b>	<i>P A e DI disseram... Em quais estados exatamente ocorreu o cangaço ou foi em todo o nordeste do Brasil?</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2
22	<F2> <b>A 1, A 24, A 7 e A 5</b>	<i>ADR, TT, CA e BV disseram... PERGUNTA: Os cangaceiros eram pessoas muito violentas? Quais eram os meios de violência que eles usavam? RESPOSTA: Os cangaceiros são caracterizados por ações violentas de grupos ou indivíduos isolados: assaltavam fazendas, sequestravam coronéis (grandes fazendeiros) e saqueavam comboios e armazéns. Porém eram pessoas que se revoltavam contra a opressão e passavam a viver na ilegalidade. Eles eram apegados aos códigos de honra e muitos deles ajudavam os necessitados, adquirindo um grande prestígio popular.</i>	F2 acolhe a participação de F3, F4 F2 reconhece o limite (+) de F2
23	<F3, F4> <b>A 21</b>	<i>PH disse... Gostei muito do trabalho explicaram muito bem.</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2 F3, F4 não reconhece o limite (-) de F2
24	<F2>	<i>Integrante do grupo disse... Pergunta: Em quais estados exatamente ocorreu o cangaço ou foi em todo o nordeste do Brasil? Resposta: O cangaço ocorreu em todo o nordeste brasileiro, sem exceção de nenhum estado.</i>	F2 acolhe a participação de F3, F4 F2 reconhece o limite (+) de F2
25	<F3, F4>	<i>LG disse...</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2

	<b>A 15</b>	<i>Ficou muito bom, muito objetivo e informativo. Parabéns.</i>	F3, F4 não reconhece o limite (-) de F2
--	-------------	---	---

Observa-se, nessa interação, um jogo de perguntas e respostas. As intervenções dos alunos da turma ao trabalho apresentado apontam esse caminho. As perguntas surgem nos turnos 2, 13, 14, 20 e 21. As respostas, por sua vez, são dadas nos turnos 1, 3, 11, 16, 17, 22 e 24. O grupo inicia a interação, completando o conteúdo apresentado na publicação e escreve a frase: “uma correção de um erro do trabalho: por quê?” Vista assim, isoladamente, a frase fica sem sentido, principalmente a pergunta final. No entanto, é preciso entender o enunciado como fazendo parte de um diálogo social mais amplo. Para Marchezan (2006, p. 128): “O diálogo fundamenta e também instrui a consideração da linguagem em ato, que constitui e movimenta a vida social, que surge como réplica social e como réplica que consegue antever”. Nota-se, nesse primeiro turno, um reconhecimento dos limites negativos e positivos da contribuição do agente F2 para o processo de compreensão.

Boa parte das interações do episódio girou em torno da palavra cangaço. A pergunta sobre o significado da palavra apareceu tanto nos comentários escritos quanto na apresentação oral feita na sala de informática. Na ocasião, o professor solicitou aos alunos que minimizassem a página do *blog* e procurassem o significado de cangaço por meio da ferramenta de pesquisa do Google. O grupo fala sobre esse significado em dois turnos: 3 e 11. De acordo com o texto, cangaço vem de canga de boi. Os homens dos grupos armados carregavam seus pertences pendurados ao pescoço como se fosse uma canga de bois, advindo daí a expressão cangaceiros ou membros do cangaço.

Há, no texto dos alunos, uma associação da palavra cangaceiro a bandido e ladrão. Segundo Bakhtin (2011, p. 292): “[...] a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto”. Se as palavras forem tomadas isoladamente, de forma abstrata, não têm o mesmo colorido expressivo que adquirem no enunciado. Dessa forma, quando se referem ao cangaço, os alunos atualizam a palavra com os valores trazidos do seu universo social. Isso fica evidente no turno 8, em que o aluno GS disse achar importante o cangaço porque os cangaceiros faziam o que bem entendiam e não respeitavam os policiais corruptos; no turno 14, em que dois alunos perguntam quais os estados nordestinos continuam com as péssimas condições da época do cangaço, e no turno 20, em que um aluno que não se identificou quis saber se os

cangaceiros eram pessoas violentas e que tipo de violência praticavam. Para Marchezan (2006), os indivíduos, quando interagem, ecoam vozes dos seus lugares sociais, como a família, o trabalho, a religião e os amigos. Esses lugares sociais são alimentadores das suas ideias sobre a violência, a corrupção policial e a miséria, expressados no seu interesse pelo assunto.

Há no episódio, de uma maneira geral, um acolhimento, por parte do agente F2 (membros do grupo), das questões colocadas pelos outros alunos da turma, referenciados como F3, F4. De sua parte, os alunos da turma reconhecem o limite positivo das contribuições do grupo para a compreensão do assunto. Esse reconhecimento é salientado nos turnos 4, 6, 7, 8, 12, 15, 18, 19, 23 e 25. Nesses turnos, os elogios são recorrentes. Expressões como: “Bom, gostei!!!”; “Muito bom o trabalho!!!”; “Parabéns meninas ficou muito bom seu trabalho”; “Gostei muito do trabalho delas e do que elas falaram lá na frente”; “Parabéns, o trabalho está ótimo”; “Gostei muito do trabalho vocês falam muito bem”; “Eu achei muito interessante”; “Gostei muito do trabalho explicaram muito bem”; “Ficou muito bom, muito objetivo e informativo. Parabéns” demonstram o entusiasmo dos colegas com o trabalho bem sucedido e esse reconhecimento.

As menções ao trabalho apresentado pelo grupo, expostas nos turnos 12, 18 e 23, remetem à questão do tema e da significação no dialogismo bakhtiniano. De acordo com Bakhtin (2009), o tema é o sentido da enunciação completa. Dele fazem parte as palavras, formas morfológicas, sons e entoações, mas também os elementos não verbais da situação. Por sua vez, a significação constitui um estágio inferior da capacidade linguística de significar, ao tratar dos elementos reiteráveis e idênticos quando são repetidos. Conforme Cereja (2007), no processo de construção de sentido, os elementos extraverbais integrantes da situação de produção, recepção e circulação juntam-se aos elementos estáveis da significação na construção do tema. Nos turnos destacados, quando há menção à apresentação feita em sala, como nos seguintes exemplos: “Gostei muito do trabalho delas **e do que elas falaram lá na frente**” (turno 12, grifo nosso); “Gostei muito do trabalho **vocês falam muito bem**” (turno 18, grifo nosso) e “Gostei muito do trabalho [vocês] **explicaram muito bem**” (turno 23, grifo nosso), o sentido das falas remete à enunciação completa, que é o tema comum e conhecido pelos agentes da interação. Os alunos referem-se à apresentação oral que antecedeu a publicação do trabalho e as publicações de comentários. Os agentes da enunciação são conhecedores de todos os elementos que a compõem porque participaram de todo o processo

de construção, desde a produção, circulação e recepção das mensagens. Assim, se tomada isoladamente, qualquer uma dessas falas citadas pode soar estranha para alguém de fora, mas completamente significativas para os sujeitos envolvidos na interação.

### Publicação: Semana de Arte Moderna

A publicação do trabalho “Semana de Arte Moderna” ocorreu no dia 29 de junho de 2011. Assim como os outros, esse trabalho foi apresentado oralmente e não recebeu comentários escritos do professor. Os dezoito comentários de alunos identificados na interação como agentes F2 (grupo apresentador) e F3, F4 (alunos da turma) serão apresentados em seguida.

	<b>Agente (prof. /aluno)</b>	<b>Enunciado</b>	<b>Categorias agenciadas</b>
1	<F3, F4> <b>A 12</b>	<i>G S disse... eu não entendi nada do que eles falaram.</i>	F3, F4 reconhece o limite (-) de F2 F3, F4 não reconhece o limite (+) de F2
2	<F3, F4> <b>A 25</b>	<i>TH disse... Ah gostei mais faltou alguma coisa não sei dizer exatamente.</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2 F3, F4 reconhece o limite (-) de F2
3	<F2>	<i>Integrante do grupo disse... não era desse jeito que iria ser mas como o FA e o G B faltou a gente improvisou</i>	F2 reconhece o limite (-) de F2
4	<F3, F4> <b>A 22, A 23 e A 13</b>	<i>R,TS,GR disseram... Foi muito legal esse movimento, pois at apareceram novas faces da arte, diferente daquela Renascentista, que também era legal. E também foi uma oportunidade dos artistas brasileiros se expressarem, e mostrar que a arte não era só aquela europeia</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2 F3, F4 reconhece o limite (+) de F3, F4
5	<F2>	<i>Integrante do grupo disse... Obrigado TH.</i>	F2 acolhe a participação de F3, F4
6	<F3, F4> <b>A 12</b>	<i>GS disse... Vocês poderiam explicar melhor para todos nos o que foi o movimento da semana da arte moderna.</i>	F3, F4 reconhece o limite (-) de F2 F3, F4 reconhece o limite (+) de F2
7	<F3, F4>	<i>ANC e ARC disseram...</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2

	<b>A 3 e A 4</b>	<i>foi bom saber um pouco sobre a semana arte moderna</i>	
8	<F2>	<i>Integrante do grupo disse... Obrigado R, TS e GR</i>	F2 acolhe a participação de F3, F4
9	<F2>	<i>Integrante do grupo disse... G S então lê pra vc entender</i>	F2 acolhe a participação de F3, F4 F2 reconhece o limite (-) de F3, F4
10	<F3, F4> <b>A 8</b>	<i>DI disse... Gostei muito, mas podia melhorar umas coisas, mas em si foi bom</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2 F3, F4 reconhece o limite (-) de F2
11	<F3, F4> <b>A 18 e A 12</b>	<i>M O e G S disseram... O trabalho ficou muito bom, mas o que esse movimento teve repercussão no Brasil?</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2 F3, F4 reconhece o limite (-) de F2
12	<F3, F4> <b>A 20</b>	<i>Anônimo disse... Essas artes são estranhas, mas eu gostei muito. P A</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2
13	<F3, F4> <b>A 22</b>	<i>R disse... Quem é desse grupo? :D</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2 F3, F4 reconhece o limite (-) de F2
14	<F2> <b>A 11</b>	<i>G B disse... G B, V B, M V e FA</i>	F2 acolhe a participação de F3, F4
15	<F2> <b>A 14</b>	<i>J V disse... M O e G S, Resposta sobre a pergunta: "Teve repercussão no Brasil?" A Semana de Arte Moderna ocorreu no Teatro Municipal de São Paulo, em 1922, tendo como objetivo mostrar as novas tendências artísticas que já vigoravam na Europa.</i>	F2 acolhe a participação de F3, F4 F2 reconhece o limite (+) de F3, F4 F2 reconhece o limite (+) de F2
16	<F3, F4> <b>A 23, A 22 e A 13</b>	<i>TS, R e GR disseram... Qual foi o principal artista da época e qual a sua principal obra de arte?</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2
17	<F3, F4> <b>A 15</b>	<i>LG disse... Parabéns, ficou muito bom vocês tocaram em pontos importantes do movimento.</i>	F3, F4 reconhece o limite (+) de F2 F3, F4 não reconhece o limite (-) de F2
18	<F2>	<i>Anônimo disse... <a href="http://pt.wikipedia.org/wiki/Semana_de_Arte_">http://pt.wikipedia.org/wiki/Semana_de_Arte_</a></i>	F2 acolhe a participação de F3, F4



	<i>Moderna</i>	
--	----------------	--

O enunciado que inicia esse episódio de interação deve ser visto, conforme Bakhtin (2011), como uma resposta, uma ressonância aos enunciados anteriores subentendidos na frase. No processo de compreensão e atribuição de sentidos, os interlocutores se orientam pela palavra de outrem, oferecendo suas contrapalavras. As contrapalavras transformam o jogo interativo num evento dinâmico onde os sujeitos se constituem. Dessa forma, ao dizer: “eu não entendi nada do que eles falaram”, o agente F3, F4 reconhece como negativo o limite de contribuição de F2 para o processo de compreensão do tema compartilhado. Mais do que isso, não reconhece nenhuma contribuição positiva do grupo. Essa frase constitui, assim, um eco ao discurso dos colegas emitido anteriormente, sob a forma de apresentação oral do trabalho e publicação escrita.

A dificuldade de compreensão do assunto é formulada em mais três oportunidades. No turno 2, um dos alunos diz que gostou, mas falta alguma coisa, embora não saiba dizer o que é exatamente; outro aluno, no turno 6, pede para explicarem melhor o que foi o movimento da Semana de Arte Moderna; e, no turno 12, um aluno comenta que as artes são estranhas, mas diz que gostou muito. Esses comentários expressam um reconhecimento, por parte dos demais alunos da turma, dos limites positivos e negativos da orientação de sentido proposta pelo grupo apresentador do trabalho. O próprio grupo, por meio de um dos seus membros, reconhece os limites negativos de sua contribuição, ao dizer, no turno 3, que não era desse jeito que iria ser, apresentando como justificativa a falta de dois colegas para o improvisado da apresentação.

Sobre o processo de compreensão, Bakhtin (2009, p. 136-137) diz que:

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo, deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Essa orientação de compreensão ativa por parte dos interlocutores evidencia-se no turno 4, em

que alguns alunos, demonstrando entendimento do assunto e reconhecendo o limite positivo das contribuições do grupo, posicionam-se sobre o movimento dos artistas brasileiros em reação à hegemonia da arte europeia. O enunciado dos alunos, no processo de compreensão do tema, compareceu em boa hora, pois completou as lacunas apontadas pelos enunciados anteriores com informações extraídas do próprio texto publicado, das quais nem os outros alunos da turma, nem os membros do grupo haviam dado conta.

O processo de compreensão nem sempre ocorre de forma harmoniosa. De acordo com Bakhtin (2011, p. 300): “[...] até a mais leve alusão ao enunciado do outro imprime no discurso uma reviravolta dialógica, que nenhum tema centrado meramente no objeto pode imprimir”. Bakhtin reitera que os enunciados são elos na comunicação, que não se separam dos elos precedentes, que geram nele “atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”.

É nesse sentido que podemos compreender alguns enunciados dos alunos. No turno 6, o aluno diz: “Vocês poderiam explicar melhor para todos nós o que foi o movimento da Semana de Arte Moderna”. Esse aluno não fala só em seu nome. Ele pede para explicar para “todos nós”. O seu enunciado é um elo na cadeia discursiva que ecoa os outros discursos. Mas o seu pedido para que o assunto seja mais bem explicado gera uma atitude responsiva do grupo. No turno 9, um integrante do grupo dirige-se a ele e recomenda: “então lê para você entender”. O enunciado: “Quem é desse grupo?”, no turno 13, poderia ser apenas uma pergunta curiosa de alguém da sala acerca da composição do grupo, mas, antecedida por enunciados questionadores do conteúdo do trabalho e pela resposta dada a quem fez os questionamentos, sugere que o autor da pergunta não apenas estava curioso, mas recriminando a resposta do grupo à questão. À última questão de alunos da turma sobre aspectos do trabalho, como no turno 16, em que foi perguntado sobre o principal artista da época e sua principal obra de arte, alguém do grupo, anonimamente, respondeu escrevendo o endereço eletrônico do site de onde a pesquisa teria sido retirada. Sua resposta sugere que, cansado das perguntas e sem disposição de respondê-las, é como se dissesse: “Vá procurar você mesmo a resposta, o endereço é este...”.

Segundo Maingueneau (2001), a comunicação verbal é também uma relação social que se submete às regras chamadas de polidez. Os fenômenos de polidez estão inscritos na teoria das faces, desenvolvida no final dos anos 70, inspirada no sociólogo americano E. Goffman. De acordo com Maingueneau (2001), todo indivíduo possui duas faces: uma negativa, que

corresponde ao território de cada um, e uma positiva, que representa a fachada social, a imagem que tentamos apresentar aos outros. Determinados enunciados podem constituir uma ameaça a cada uma dessas faces. Assim, no turno 6, quando o aluno pede para que o grupo explique melhor o que foi a Semana de Arte Moderna, ele ameaça a face positiva do grupo apresentador, pois seu pedido soa como uma crítica ao trabalho. A resposta: “Então lê para você entender” vem na mesma moeda e se constitui também uma ameaça, sob a forma de um insulto à face positiva do destinatário, no caso, o aluno que solicitou a explicação.

O episódio analisado é exemplar de uma pedagogia em que prevalece o caráter contraditório das relações baseadas na postura autônoma dos sujeitos envolvidos. A prática do respeito mútuo permite que os interlocutores acolham a participação do outro no processo como sujeito legítimo da interação. Além de acolher a participação do outro, há o reconhecimento dos limites positivos e negativos e sua contribuição para a direção dialógica do sentido das falas. Nesse diálogo tenso e contraditório, os sujeitos ocupam posição provisória, atuando ora como locutores, ora como alocutários. No jogo dialógico do cruzamento das falas, os saberes e significados vão sendo negociados e o processo de compreensão é ativado.

Vimos, dessa forma, por meio das análises de episódios de interação ocorridos no *blog Caderno Virtual*, em comparação com as interações do filme *Entre os muros da escola*, a potencialidade dialógica das TICE para promover e ativar processos de compreensão e negociação de sentidos no ensino e aprendizagem dos conteúdos históricos. Um bom parâmetro de comparação é a atitude do professor nos dois casos. No filme, ele atua como protagonista, propondo, discutindo, corrigindo. Ocupa o centro da cena educativa. No *blog*, o professor atua na escuta, na espreita, como mediador que intervém dando “toques” e “dicas” na hora certa. Os alunos são os protagonistas, assumindo uma posição ativa e atuante.

Como dissemos anteriormente, as TICE abrigam gêneros que possibilitam práticas de linguagem comprometidas com os atos de falar, ouvir, escrever e ler, como foi o caso do *blog Caderno Virtual*. Nesse sentido, a mediação pelo *blog*, objeto de nossa investigação, viabilizou a interação verbal entre o professor de História e os alunos e entre esses. Nessa interação, os sujeitos se colocaram, expressaram seus valores, debateram suas ideias, concordaram, discordaram, negociaram sentidos, enfim, participaram do diálogo social amplo em que estão em jogo, além das questões de conteúdo histórico, outras questões trazidas pelos indivíduos para a arena do ambiente escolar, colhidas nas relações familiares e sociais e

também alimentadas pela mídia.

O debate de ideias e a expressão dos valores pelos sujeitos transformam o ambiente escolar e rompem com processos, baseados em relações unilaterais que se caracterizam pela sobreposição de uma voz em relação às outras. A mediação pelas TICE possibilita o aparecimento das vozes que, enunciadas nesse ambiente dialógico, concorrem para a negociação dos sentidos e aprendizagem dos conteúdos escolares. Retomando o que dissemos anteriormente, as vozes dos agentes pedagógicos, enquanto forças sociais, posicionam-se ativamente como vozes de um quadro dialógico em que os sujeitos, na condição de **um**, são marcados pela força constituinte do diálogo com a alteridade, localizada, provisoriamente, no **outro**. As vozes dos alunos são ouvidas mais intensamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, em seguida, com a pretensão de ser uma conclusão da pesquisa de Mestrado iniciada há dois anos, algumas considerações sobre o papel das TICE como potencializadoras no processo de ensino e aprendizagem de História.

A mediação pelas tecnologias e o seu êxito na aprendizagem depende de algumas condições, das quais destacamos três: o acesso dos estudantes aos meios tecnológicos, o investimento do professor em metodologias que considerem a mediação pelas TICE e o papel do professor como mediador dos conhecimentos no ambiente da informática, descentralizando o processo e garantindo a voz dos alunos.

Em primeiro lugar, é preciso que seja garantido o acesso dos estudantes ao universo da tecnologia dos computadores e da internet. Vimos, no primeiro capítulo, por meio dos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2008 (Pnad), divulgada pelo IBGE (2011), que, embora tenha havido um crescimento considerável no acesso das pessoas à internet, ainda há um universo considerável de brasileiros sem acesso a esse recurso. Segundo os dados da pesquisa, 65,2% dos brasileiros com 10 anos ou mais de idade não tiveram acesso à internet nos três meses anteriores à amostra. Isso representa quase dois terços dessa população. Os locais do Brasil onde essa exclusão é mais forte são as regiões Norte e Nordeste. A região brasileira que apresenta o maior número de pessoas com acesso à internet é a Sudeste. A nossa pesquisa foi realizada em Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais, que, de acordo com os dados do IBGE (2011), apresenta o número de 33,1% dos habitantes com 10 anos ou mais de idade com alcance à internet. Em nosso caso específico, 68% dos alunos da turma 9F responderam ter acesso ao computador com internet em sua própria casa, além daqueles que acessam em outros locais. Além desse dado positivo, o acesso dos alunos aos computadores na sala de informática da escola, nas aulas de História, foi um fator que contribuiu para garantir a mediação pela tecnologia.

Em segundo lugar, o investimento feito pelo professor Mariano Diniz em elaborar estratégias de ensino, levando em conta os recursos tecnológicos da escola, foi fundamental para que seu trabalho tivesse um resultado. Membro de um grupo que discute o uso das tecnologias no ensino de História, o professor Mariano pensou, inicialmente, em recorrer a um site que misturasse as características de um *blog* com as redes sociais – o Ning. Diante da

impossibilidade de trabalhar com essa ferramenta, o professor optou pela construção de um *blog* para a turma. O *blog Caderno Virtual* apresentou-se, então, como uma estratégia metodológica de ensino de História mediada pelas TICE. Funcionou como um local para a publicação de trabalhos e foi reconhecido pelos alunos como local de memória dos conteúdos trabalhados no ano e como memória da própria turma, materializada nas postagens e comentários dos alunos e do professor.

O papel do professor como mediador dos conhecimentos no ambiente virtual, garantindo a horizontalidade das relações e dando voz aos alunos, é a terceira condição para que o ensino mediado pelas tecnologias alcance resultado no processo de ensino e aprendizagem. O fato de incorporar as tecnologias no cotidiano escolar não garante, por si só, que o ensino mediado pelas tecnologias irá romper com as relações unilaterais de caráter monológico praticadas no ensino convencional. As TICE abrigam gêneros, como o *blog*, que são potencializadores dos atos de falar, ouvir, escrever e ler. As práticas monológicas de sala de aula, em que o discurso do professor se sobrepõe ao dos alunos, em que impera a prática da reprodução, dos dizeres coincidentes, em que outras vozes são abafadas, podem facilmente ser transportadas para o ambiente virtual. Trata-se, nesse caso, de uma mera transposição. O aluno continua, nesse ambiente, a desempenhar o papel de reprodutor, dando as respostas esperadas, atuando dentro de um roteiro pré-estabelecido. No entanto, o professor pode modificar essa situação.

Atuando como mediador entre os alunos e os conhecimentos da História, o professor pode valorizar as interações, o protagonismo dos estudantes, o aparecimento das vozes que ecoam suas visões de mundo colhidas nas relações familiares e sociais, coincidentes ou não com o seu projeto de ensino, numa clara prática de estímulo à autonomia dos educandos e de respeito mútuo. O professor que tem esse comportamento em um ambiente mediado pelas tecnologias certamente pratica isso também em sala de aula. Mas as TICE, representadas na pesquisa pelo *blog*, atuando como um grande gênero que abriga subgêneros das publicações em forma de texto, vídeo e imagens e dos comentários em forma de texto são linguagens que acolhem a entrada do outro, têm o poder de dinamizar a alteridade. Tanto a publicação como os comentários são direcionados para o outro, movimentam a engrenagem cognitiva, colocam em cena o exercício da palavra e da contrapalavra, do jogo dialético de vozes, necessário ao processo de atribuição de sentido e de compreensão. Dessa forma, perceber o potencial dos gêneros e atuar para que o exercício das vozes se efetive é parte do papel do professor como mediador dos conhecimentos de História no espaço virtual.

Além disso, concordamos com Ferreira (2010b), quando diz que as mudanças qualitativas na educação proporcionadas pelo uso do computador dependem da compreensão e da apropriação, por parte dos educadores, das inúmeras possibilidades dessa estratégia. Ferreira reconhece os inúmeros desafios que a inserção do computador nos ambientes educacionais apresenta e assevera que tal inserção implica um redimensionamento dos conceitos já conhecidos e cristalizados, uma reflexão constante do que significa ensinar e aprender, redefinindo o papel do professor nesse contexto.

O papel de mediador no contexto do ensino de História mediado pelas TICE foi bem desempenhado pelo professor Mariano. O planejamento do trabalho no ambiente de informática levou em conta o protagonismo dos alunos da turma 9F, que foram transformados em autores das publicações e sujeitos ativos nas interações ocorridas por intermédio dos comentários às postagens dos colegas e do professor. Exemplo disso foram as publicações feitas pelos próprios alunos e apresentadas na descrição do *blog*. Das treze postagens no período de acompanhamento da pesquisa, oito foram feitas por alunos. Mesmo nas publicações feitas pelo professor e que contaram com os comentários dos estudantes, a intervenção do professor foi no sentido de garantir a interação entre eles e o seu posicionamento perante as questões polêmicas. Isso ocorreu na publicação do texto: Sociedade industrial e pós-industrial. Após alguns comentários de alunos, ocorreu a intervenção do professor para um comentário de determinado aluno. Ele interveio não com o objetivo de trazer para si a discussão, mas para realçar o que o aluno disse e pedir o posicionamento dos outros, em clara atitude descentralizadora. Atitude semelhante é tomada na publicação: Retomando os trabalhos. O professor reconheceu o caráter positivo das intervenções dos alunos, mas chamou a atenção da turma para que continuasse se posicionando e se dedicando à pesquisa dos assuntos tratados.

Com relação às questões apresentadas na introdução desta dissertação, que se transformaram em finalidade da pesquisa, devemos considerar alguns pontos. A aprendizagem de História mediada pelo computador exige um novo direcionamento na função pedagógica de ensinar. O desejável e necessário é que o professor reconheça que o ambiente virtual, com suas especificidades, contribui para o processo de ensino e aprendizagem, mas não prescinde de sua presença como mediador e organizador. Assim como em sala de aula, o aluno necessita do professor como orientador de suas ações e correções de rota.

Como dissemos anteriormente, defendemos nessa investigação a ideia de que, no ambiente escolar contemporâneo, as pedagogias compõem-se de forma mesclada, não ocorrendo a manifestação pura de uma ou outra concepção pedagógica. Observamos, em alguns momentos, principalmente nas práticas de ensino realizadas em sala de aula, a centralização do processo na figura do professor, típica da pedagogia tradicional. A organização das carteiras, a disposição dos alunos em sala, a pouca possibilidade de interação entre os educandos contribuiu para que isso ocorresse. O próprio professor, em seu depoimento, reconheceu a sua centralidade no processo nesses momentos. Na sala de informática, ocorreu, algumas vezes, o contrário disso. Observamos que, em algumas interações, o professor saiu inteiramente de cena. Ele acompanhava as interações, mas não intervinha, deixando aos educandos a tomada de posições, a resolução dos conflitos e o esclarecimento de dúvidas. Destacamos os dois extremos exatamente para reafirmar o que já dissemos sobre a mescla tensa e contraditória das pedagogias no ambiente escolar.

O ambiente virtual como complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula foi reconhecido e destacado por alunos e professor em seus depoimentos. A aprendizagem de História com o uso da informática pode ser algo bastante significativo para os estudantes. Em seus depoimentos, os alunos apontaram a internet como uma grande aliada dos estudos, ao mesmo tempo em que reconheceram os limites do livro didático. Nos depoimentos, os estudantes falaram na internet como capaz de fornecer maior quantidade de conteúdos e imagens quando vão pesquisar algum tema. Além disso, citaram o fato de que é mais prazeroso buscar informações num ambiente em que estão acostumados. Segundo eles, conseguem aprender melhor assim.

Detectar a intensidade da aprendizagem de História no ensino mediado pelas tecnologias em comparação com o ensino praticado em sala de aula sem o uso dessas estratégias demandaria um tempo maior de imersão no universo dos alunos e, talvez, outros instrumentos para se aferir isso. Não foi esse o propósito desta pesquisa. Buscamos investigar a potencialidade e as possibilidades do uso das TICE no processo de compreensão da História, no ensino e aprendizagem da disciplina, recorrendo ao suporte teórico-metodológico do dialogismo bakhtiniano. O estudo das interações praticadas no *blog* mostrou que o ambiente propicia o exercício das práticas de linguagem comprometidas com a tensão gerada no encontro das palavras e contrapalavras. As interações entre professor e alunos e, na maioria das vezes, entre alunos caminham nesse sentido. Às palavras de **um** na interação surgem contrapalavras de



**outro** em réplica. O exercício das práticas de linguagem tem grande poder dialógico. Em História, particularmente, esse encontro de palavras e contrapalavras é extremamente significativo, uma vez que, como vimos no segundo capítulo, é uma ciência que lida com a verdade em construção.

Retomando o que dissemos no terceiro capítulo, o processo de compreensão e atribuição de sentidos na aprendizagem se dá pela orientação dos sujeitos em relação à enunciação dos outros. Bakhtin (2009) chama a isso de modo de compreensão ativo, em que os enunciados, ao conter o germe de resposta, completam lacunas e tornam mais rico e significativo o processo.

Além da investigação da potencialidade das TICE no ensino e aprendizagem de História, buscamos também, com esta pesquisa, verificar se a mediação pelas TICE potencializa a passagem de uma relação baseada no respeito unilateral para uma relação de respeito mútuo entre os sujeitos da aprendizagem. A análise das interações mostrou, nos episódios analisados, a preponderância do caráter democrático por meio da inclusão dos alunos. O reconhecimento e a constituição das vozes do outro como vozes do quadro dialógico acentuam esse respeito mútuo.

A observação participante vivenciada por nós foi uma oportunidade de experimentar uma dupla exterioridade. Em primeiro lugar, como pesquisador de um professor e suas práticas. Como professor que também somos, procuramos, em relação ao professor investigado, entender o mundo com o seu ponto de vista, ver com os seus valores e, de volta ao nosso lugar, tecer um excedente de visão, vendo mais do que ele conseguiria ver do seu lugar, completando o seu horizonte com o nosso olhar de relativa completude e acabamento do seu projeto de professor.

Em segundo lugar, em relação aos alunos, procuramos enxergar o projeto de excedência do professor investigado e, do ponto de vista dos alunos, o projeto deles em contrapalavra ao projeto do professor. Afastando-nos desses sujeitos, procuramos emoldurá-los com nosso excedente de visão, projetando para os sujeitos pesquisados certa completude e acabamento, vendo o horizonte inacessível aos seus olhos. Ao mesmo tempo, determinado pelos objetos (sujeitos) de nossa investigação, constituiu-se o nosso próprio inacabamento, pois, de acordo com Campos (2010a), a alteridade constitui o sujeito observador e o objeto investigado.

Segundo o autor, essa alteridade revela lacunas ou ausências no próprio sujeito que observa o outro. A essa observação participante com orientação dialógica chamamos de observação dialógica.

Com o objetivo de tecer um futuro projeto de pesquisa em outro nível, podemos considerar as lacunas e as questões deixadas por este trabalho, as quais não foram plenamente atendidas por uma questão de tempo de imersão na pesquisa e de definição dos propósitos da presente investigação. Nesse sentido, futuras investigações devem buscar a intensidade da aprendizagem mediada pelas TICE, tanto no acompanhamento de professores de História de escolas diferentes, públicas ou privadas, atuando em realidades distintas e objetivando o aprimoramento de suas práticas pedagógicas, assim como no acompanhamento do processo de autoria dos alunos e no exame das condições para que esse processo ocorra.

Finalmente, e, com certeza, o mais importante, esperamos que este estudo de caso sirva aos professores de História e mesmo de outras disciplinas, como referência e estímulo para dialogarem com a construção de práticas pedagógicas com a presença das TICE, dialogarem com suas iniciativas de tornar o ensino mais vivaz, mais próximo à cultura dos estudantes, assim como estimular aqueles que ainda não tomaram essa iniciativa de fazê-lo, de modo também a criar entre os professores uma nova cultura, resultante do encontro do novo com o antigo, ou seja, da tecnologia digital com seus fazeres mais artesanais, que dependem de outras ferramentas, recursos e gestos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa, 2. ed., São Paulo: Pioneira, 2001.
- ALVES, Sônia Célia de Oliveira. Interação on-line e oralidade. In: Menezes, Vera Lúcia (org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**, 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- AMBONI, Nério. **O Caso CECRISA S.A.:** uma aprendizagem que deu certo. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC, agosto de 1997.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin** Outros Conceitos-Chave. São Paulo: Contexto, 2006.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Verdade. In: **Corpo**. Rio de Janeiro: Record, 1984.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Moralidade e Indisciplina: Uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Indisciplina na escola**. Alternativas teóricas e práticas. 13. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas:** as não coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9ª. ed., São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARROS, José D' Assunção. **Cinema e história** – considerações sobre os usos historiográficos das fontes fílmicas. Comunicação e Sociedade, Ano 32, n. 55, p. 175-202, jan./jun. 2011. Disponível em: < <http://historica.me/profiles/blogs/cinema-e-historia-1> > Acesso em 15/02/2012.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares Ensino Fundamental:** Textos Introdutórios. Belo Horizonte, 2010a.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares Ensino Fundamental:** História. Belo Horizonte, 2010b.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin** Conceitos-Chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRAIT, Beth. Bakhtin/Voloshinov: condições de produção de Marxismo e filosofia da linguagem. In: Brait, B. **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **De 2005 para 2008, acesso à Internet aumenta 75,3%**. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=1517](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1517)> , publicado em 11/12/2009. Acesso em: 10/01/2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN: História**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CADERNO VIRTUAL. Disponível em: <<http://caderno-virtual-empep.blogspot.com.br> > Acesso em 16/04/2012.

CAMPOS, Edson Nascimento. **Memória e Escola – A Produção do Sentido na Redação**. Belo Horizonte: UFMG, 1988. Dissertação de Mestrado.

\_\_\_\_\_. Dialogismo e prescrição: Gênero, discurso, persuasão e gramática. **III Seminário de Língua Portuguesa e Ensino**. I Colóquio de Linguística, Discurso e Identidade. Ilhéus: UESC, 2008. Disponível em: <<http://www.uesc.br/eventos/selipeanais/anais/edsonnascimentocampos.pdf>> Acesso em 15/12/2011.

\_\_\_\_\_. **Os seres de linguagem: o sujeito e o objeto**. Belo Horizonte: FAE/UEMG, 2010a (Circulação Acadêmica).

\_\_\_\_\_. **A categoria da exterioridade**. Belo Horizonte: FAE/UEMG, 2010b (Circulação Acadêmica).

\_\_\_\_\_. **Bakhtin e Vigotski : diálogos pertinentes : os efeitos discursivos da efetivação do projeto vigotskiniano da zona de desenvolvimento imediato (ZDI) numa perspectiva bakhtiniana**. Belo Horizonte: FAE/UEMG, 2011 (Circulação Acadêmica).

CARR, E. H. **Que é História?** 4.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin** Conceitos-Chave. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica**. Realidades Sociais e Processos Ideológicos da Educação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

CITRON, Suzanne. **Ensinar a história hoje: A memória perdida e reencontrada**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

COSTA, Carlos Irineu da. Glossário. In: LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

COVRE, Aline Maria P. Manfrim; NAGAI, Eduardo Eide; MIOTELLO, Valdemir. **Palavras e contrapalavras**. Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos SP: Pedro & João Editores, 2009.

DE DECCA, Edgar Salvadori. Memória e Cidadania. In: **O Direito à Memória: Patrimônio**

Histórico e Cidadania. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura do Município de São Paulo/ Departamento do Patrimônio Histórico – DPH, 1992.

DIAS, Paulo, OSÓRIO, António José & RAMOS, Altina. **O digital e o currículo**, Minho, Portugal: Centro de competência Universidade do Minho, 2009.

ECO, Umberto. Entrando no bosque. In: \_\_\_\_\_ **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ENTRE OS MUROS DA ESCOLA. Laurent Cantet. França: Sony Pictures Classics / Imovision, 2008, DVD.

FERREIRA, Andréia de Assis. **Desenvolvimento profissional de professores de História: estudo de caso de um grupo colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação**. Tese de Doutorado. FAE/UFMG, 2010a.

FERREIRA, Andréia de Assis. Elaboração de materiais didáticos mediados pelas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação. In: PEREIRA, Júnia Sales, RICCI, Cláudia Sapag (orgs.). **Produção de materiais didáticos para a diversidade: Patrimônio e práticas de memória numa perspectiva interdisciplinar**. Livro II. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010b.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**, 2. ed., Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. **Ciências humanas e pesquisa**; Leituras de Mikhail Bakhtin, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GOMES, Maria João. *Blogs*: um recurso e uma estratégia pedagógica. In: António Mendes, Isabel Pereira e Rogério Costa (editores), Actas do VII Simpósio Internacional de Informática educativa, Leiria (Portugal): Escola Superior de Educação de Leiria, 2005, p. 311-31.

HARPER, Babette & outros. **Cuidado, escola!** 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA – IBOPE.

**Brasileiros caem na rede social**. Disponível em:

<<http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=5&proj=PortalIBOPE&pub=T&db=caldb&comp=IBOPE+M%EDdia&docid=39D1E142AFCFDAF88325782400545EE9>> Acesso em 13/01/2012.

KOMESU, Fabiana Cristina. *Blogs* e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e XAVIER, Antonio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**, Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin** Conceitos-Chave. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. As leis do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 31-40.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin** Outros Conceitos-Chave. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e XAVIER, Antonio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATOS, Olgária. **História e Memória**. Folha de São Paulo. São Paulo, 02 de set., 1984, Folhetim, p. 6-7.

MESSA, Eric Eroi. Marcas. In: BRAMBILLA, Ana. Ebook: **Para Entender as Mídias Sociais**. Brasil, 2011.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin** Conceitos-Chave. São Paulo: Contexto, 2007.

MIRANDA, Sônia Regina. **Sob o signo da memória**. Cultura escolar, saberes docentes e História ensinada. São Paulo: Editora UNESP; Juiz de Fora: EDUFJF, 2006.

NORA, Pierre. **Entre a memória e a história**. A problemática dos lugares. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História, n.10. São Paulo: PUC, p. 7-28, 1993.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. **Tema e significação: contribuições bakhtinianas para análise crítica dos processos interativos em aulas de leitura de textos shakespearianos**. Revista de Estudos da Linguagem. Belo Horizonte, v. 12, n.1, p. 115-132, jan/jun. 2004.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 10.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

POLLAK, Michael. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. In:< [http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria\\_esquecimento\\_silencio.pdf](http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf)> Acesso em 15/09/2011.

RAMOS, Alcides Freire. Ensino de história e cinema brasileiro na década de 1990. In: SILVA, Marcos e RAMOS, Alcides Freire (orgs.). **Ver história: o ensino vai aos filmes**. São Paulo: Hucitec, 2011.

RICCI, Cláudia Sapag. Pesquisa: um saber fazer no currículo escolar. In: PEREIRA, Júnia Sales, RICCI, Cláudia Sapag (orgs.). **Produção de materiais didáticos para a diversidade: Patrimônio e práticas de memória numa perspectiva interdisciplinar**. Livro II. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

RICOEUR, Paul. **História e Verdade**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1968.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32.ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

SBARAI, Rafael. Orkut ou Facebook. In: BRAMBILLA, Ana. Ebook: **Para Entender as Mídias Sociais**. Brasil, 2011.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. 3.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SIMAN, Lana M. (Coord.). LABEPEH promove diálogos: Integração, extensão e pesquisa em **Ensino de História na formação de professores**. Belo Horizonte, 2007 (Escolas Parceiras: Projeto de Extensão).

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias: Travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>> Acesso em 15/10/2009.

SOUZA, Ricardo Augusto de. O discurso oral, o discurso escrito e o discurso eletrônico. In: Menezes, Vera Lúcia (org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**, 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária**. 2.ed. São Paulo: Editora Polis, 1981.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**. Planejamento e métodos. 3. ed. São Paulo: Bookman, 2005.

## APÊNDICE A - Excertos do Caderno de Campo de acordo com os eixos de observação:

	EIXOS	OBSERVAÇÕES / DATA
1	Referências ao <i>blog</i> em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uma aluna pergunta sobre uma postagem no <i>blog</i> – Internetês (23/3/11).</li> <li>- O professor fala que há no <i>blog</i> um local para divulgar os endereços pessoais. Há um certo burburinho sobre a questão do acompanhamento do <i>blog</i> (23/3/11).</li> <li>- Uma aluna perguntou sobre a ida à Sala de Informática. O professor esclareceu (01/4/11).</li> <li>- O professor fala da Sala de Informática. Disse que acha que os alunos irão ler mais no <i>blog</i> (01/4/11).</li> <li>- Referência a uma discussão postada no <i>blog</i> sobre a sociedade industrial e pós-industrial (01/4/11).</li> <li>- O professor volta a se referir ao texto do <i>blog</i> sobre a sociedade pós-industrial (01/4/11).</li> <li>- O professor escreve no quadro a sigla TIC para se referir ao texto do <i>blog</i>. Os alunos acham engraçado o termo TIC (01/4/11).</li> <li>- Sugere à aluna que poste uma informação no <i>blog</i> (01/4/11).</li> <li>- O professor explica o trabalho e chama a atenção para o seu desenvolvimento no <i>blog</i> da turma (06/4/11).</li> <li>- O professor pede um texto básico sobre o tema. Pede para os alunos procurarem imagens e armazenarem no e-mail de um dos membros (06/4/11).</li> <li>- O professor deu orientações sobre o trabalho. Disse que na sexta-feira irão para a Sala de Informática. Combinou com os alunos que eles devem ver quem traz o pen drive ou quem armazena imagens no e-mail (13/4/11).</li> <li>- A terceira anotação é: Trabalho no <i>Blog</i> ficou para a próxima etapa (29/4/11).</li> <li>- O professor comenta que um grupo já postou informações no <i>blog</i> (29/4/11).</li> <li>- No final um grupo solicitou a minha ajuda para postar as imagens. Eu ajudei nas orientações (27/5/11).</li> <li>- O professor ajuda um grupo a postar e corrigir informações do texto publicado (10/6/11).</li> <li>- O trabalho está postado no <i>blog</i> (01/7/11).</li> <li>- Os alunos são orientados a postarem comentários dos trabalhos dos colegas (01/7/11).</li> </ul>
2	Referências ao uso da tecnologia no dia a dia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A aluna questiona sobre o ambiente Ning que foi abandonado. O professor explica que começaram a cobrar pelo uso e ele não acha certo pagar por isso. Acha que deve ser livre (23/3/11).</li> <li>- O professor chama a atenção para o uso de caminhões na Primeira Guerra (ele chama de tecnologia nova) (23/3/11).</li> <li>- O professor é chamado na porta pela coordenação. Há uma conversa entre os alunos. Vários assuntos circulam. Falam dos programas do fim de semana. Comentam sobre jogos de videogame (provavelmente jogados em Lan Houses) (25/3/11).</li> <li>- O professor retorna. Ele mexe na máquina fotográfica (parece que ele trouxe sua máquina para fotografar as turmas). Antes de sair de novo, um aluno pergunta quanto custou a máquina. Ele responde: “na época, R\$ 1.100,00”. Os alunos acham caro (25/3/11).</li> <li>- Alguns alunos conversam sobre motocicletas (25/3/11).</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor conversa com o aluno (que conversava sobre motos) sobre a empresa fabricante da máquina fotográfica (25/3/11).</li> <li>- Um aluno mexe no celular e comenta algumas funções com os colegas (25/3/11).</li> <li>- O professor comenta com os alunos sobre os novos computadores da sala de Informática (25/3/11).</li> <li>- Alguns alunos mostram um relógio digital que é um espelho. Ao apertar um botão mostra as horas em formato digital (30/3/11).</li> <li>- Um dos alunos mexe no celular (06/4/11).</li> <li>- Alguns alunos reúnem-se em torno de uma aluna que está com o celular ligado (06/4/11).</li> </ul>
3	Aproximação com a estrutura relacional da Pedagogia Tradicional por parte do professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor iniciou a aula marcando uma prova para o dia 30/03 (4ª feira) sobre o assunto: Primeira Guerra Mundial. Está escrito no quadro as páginas a serem estudadas (64 a 69) (23/3/11).</li> <li>- O professor explicou como será a prova, chamando a atenção para o formato de prova, sem consulta e individual (23/3/11).</li> <li>- O professor pede aos alunos que abram o caderno e copiem a matéria que ele passa no quadro (23/3/11).</li> <li>- Silêncio... os alunos copiam e alguns perguntam o significado de uma ou outra palavra (23/3/11).</li> <li>- O professor chama a atenção de um aluno e fala que irá pedir ao professor referência da turma que separe dois alunos que ficam conversando o tempo todo (23/3/11).</li> <li>- Os alunos anotam o quadro (não há insubordinação) (01/4/11).</li> <li>- O professor fala sobre a prova de História que ocorrerá na próxima semana (haverá uma semana de provas na escola). Escreve no quadro as páginas do livro (46 e 47) (27/4/11).</li> <li>- Um aluno pergunta se é para copiar. Os colegas ironizam dizendo que é para tirar cópia (29/4/11).</li> <li>- O professor avisou que irá aceitar na próxima aula, sexta-feira, mas irá dar ocorrência no livro para os que entregaram fora do prazo. Avisou também que, caso não seja entregue sexta, serão dados outros encaminhamentos (04/5/11).</li> <li>- Os alunos copiam a matéria que está no quadro. Ficam em silêncio enquanto copiam. Não entendem algumas palavras e perguntam para os colegas e para o professor (04/5/11).</li> <li>- O professor raramente anda pela sala, posicionando-se no quadro à frente da turma ou sentado em sua cadeira (04/5/11).</li> <li>- O professor manda um recado, pelos representantes de turma, para o professor referência, para que ele mude alguns alunos de lugar no mapa de sala (08/6/11).</li> </ul>
4	Movimentos de rompimento com a Pedagogia Tradicional por parte do professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O exercício é feito coletivamente. Quando um aluno descobre uma palavra, ele a fala em voz alta. Exemplo: a 11 é tal palavra e assim por diante. (25/3/11).</li> <li>- Então o professor convida os grupos a escolherem um dos alunos que será habilitado a postar mensagens em nome do grupo (15/4/11).</li> <li>- O professor chama a aluna e o aluno para cadastrá-los como autores (15/4/11).</li> <li>- O professor estende o convite de autoria a vários alunos. Alguns alunos se apresentam dizendo que não se lembram da senha. O professor recomenda que eles criem novo e-mail (15/4/11).</li> <li>- Os alunos foram orientados a entrar e escolher um grupo de trabalho. A sala estava dividida (organizada) em grupos de 4 pessoas (20/5/11).</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foram formados 6 grupos de 4 pessoas, 1 grupo de 3 pessoas e 1 grupo de 2 pessoas. A escolha dos grupos foi aleatória (20/5/11).</li> <li>- Alguns grupos não utilizaram a discussão como a melhor forma de escolher o melhor título. Em 4 grupos foi percebida a discussão para a escolha do melhor título (20/5/11).</li> <li>- O professor fez a proposta de escrita de um texto coletivo (01/6/11).</li> <li>- Sobre a nota alcançada pela escola, o professor comenta sobre as atitudes dos alunos que estão fazendo o índice ficar baixo. Chama os alunos a defender a escola porque senão daí a pouco ninguém vai querer estudar aqui (03/6/11).</li> <li>- O professor fala que é bom escritor e está esperando os alunos se pronunciarem para que ele escreva o roteiro no quadro (03/6/11).</li> <li>- O professor comenta que acha que o texto está ficando mais ou menos e balança a mão fazendo o gesto. Prontamente a aluna pede para que ele faça o texto para eles, o que ele não aceita (03/6/11).</li> </ul>
5	Movimentos de insubordinação dos alunos, caracterizando rompimento com a Pedagogia Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos demonstrativos de insubordinação: alguns alunos de cabeça baixa, outros conversam baixinho, escrevem no corpo (23/3/11).</li> <li>- Tomo cuidado para não confundirem observação e participação com vigilância, uma vez que estão fazendo prova e alguns tentam burlar a norma colando do colega. Eu vejo e não vejo (30/3/11).</li> <li>- Os alunos riem de uma situação envolvendo uma professora no ano passado. O professor chama a atenção dos alunos para a ironia deles com o fato (27/4/11).</li> <li>- Após copiar, uma aluna no fundo abaixa a cabeça e parece cansada (29/4/11).</li> <li>- O professor fala para as meninas prestarem atenção e não dormirem (29/4/11).</li> <li>- Há, pelo menos, três alunos (duas no fundo) que abaixam a cabeça e demonstram desânimo com a aula. Uma delas parece dormir (29/4/11).</li> <li>- Nesse momento da aula, há duas alunas dormindo (29/4/11).</li> <li>- Um grupo que está sentado ao lado do grupo que está iniciando o trabalho pede os recortes do texto para ajudar na produção (25/5/11).</li> <li>- O grupo da frente da sala continua pegando os recortes do grupo ao lado. Eles não notam que eu estou vendo (25/5/11).</li> <li>- Entre as atitudes, o professor comenta as cópias que os alunos estão fazendo de outros até no trabalho de informática (03/6/11).</li> <li>- Boa parte dos alunos está atenta. Há um grupo conversando no fundo da sala (03/6/11).</li> <li>- Continua a produção do texto. Há um grupo no fundo da sala à direita do professor que conversa e brinca, principalmente quando o professor está virado para o quadro escrevendo (08/6/11).</li> <li>- Alguns alunos fazem circular pela sala um exercício de outra disciplina (29/6/11).</li> <li>- Há um aluno no fundo da sala que não trouxe o caderno. Ele abriu o livro e finge fazer o exercício. O professor não percebe. Assim ele passa toda a aula (29/6/11).</li> </ul>
6	Aprendizagem de História detectada nas interações de sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uma aluna pergunta sobre o sentimento nacionalista das pessoas e sua concordância com a guerra (23/3/11).</li> <li>- Alguns alunos comentam o tema (25/3/11).</li> <li>- Um aluno questiona a resposta, passada pelo colega: “será que é autocracia, mesmo?” (25/3/11).</li> <li>- A aluna fala que não é uma sociedade industrializada e vive do trabalho do homem (01/4/11).</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- A aluna fala da situação no Egito (01/4/11).</li> <li>- G. fala que é como se estivéssemos vivendo numa sociedade pós-industrial e eles (a Líbia) numa época anterior (01/4/11).</li> <li>- G. volta a falar que a população Líbia está excluída do mundo. O professor fala que o governo a está excluindo (01/4/11).</li> <li>- O aluno M. pergunta o que é pós-industrial (01/4/11).</li> <li>- Ao se referir ao poder absolutista do Imperador, o professor diz que ele não pede, ele manda. Uma aluna comenta baixinho: “igual a minha mãe” (01/4/11).</li> <li>- Vários alunos participam da aula (13/4/11).</li> <li>- Nesta aula, alguns alunos participam positivamente e são incentivados a isso pelo professor (13/4/11).</li> <li>- O professor escreve no quadro as ideias dos alunos sobre os temas discutidos (13/4/11).</li> <li>- A aluna G. pergunta se a desigualdade social causou a revolta (13/4/11).</li> <li>- Uma aluna não entende uma palavra e pergunta o significado ao professor. Ela está anotando o que ele escreve no quadro (27/4/11).</li> <li>- O aluno J., sentado no fundo da sala, está atento às explicações e participa da aula (27/4/11).</li> <li>- A aluna T. faz outra pergunta e anota no caderno a resposta do professor (27/4/11).</li> <li>- A aluna G. intervém positivamente (27/4/11).</li> <li>- Alguns alunos participam positivamente: G., R., J. e M. (29/4/11).</li> <li>- A G. complementa as informações do professor (29/4/11).</li> <li>- A G. compara essa situação de somente alguns alunos serem escolhidos com o regime monárquico. Ao perguntar aos alunos o que eles acham, vêm as respostas: injusta, machista, preconceituosa, autoritária (29/4/11).</li> <li>- Um dos alunos, que teve a atenção chamada pelo professor por não entregar os exercícios, é um dos que participam positivamente, demonstrando compreender o conteúdo (04/5/11).</li> <li>- A aluna T. pergunta se a opção por Monarquia foi uma escolha ou imposição. Pergunta também se o Brasil já se chamava assim e quem escolheu esse nome (04/5/11).</li> <li>- A aluna G. questiona o modelo de República com troca de votos por favores (04/5/11).</li> <li>- O coronelismo desperta o interesse de boa parte dos alunos. Foi a aula em que houve a maior participação dos alunos (04/5/11).</li> <li>- Um dos grupos que pesquisa o Movimento Operário no Brasil mandou por e-mail para o professor informações sobre a pesquisa (13/5/11).</li> <li>- Acompanho a instrução do professor em um dos grupos. Ele pergunta aos alunos o que vem à cabeça quando diz as palavras questão agrária? Pergunta: O que é questão? Fala sobre os títulos e as ideias que vêm em torno dos temas e orienta na produção do texto (25/5/11).</li> <li>- Ao perguntar sobre o que é questão, pelo menos um aluno do grupo identifica a palavra com problema. Noto isso em quase todos os grupos (25/5/11).</li> <li>- Para discutir o que é um roteiro, o professor perguntou a vários alunos da sala que participaram positivamente (01/6/11).</li> <li>- Vários alunos participam positivamente (03/6/11).</li> <li>- Há um aluno no fundo da sala atento que sempre começa a responder, mas fala baixo e não é ouvido pelo professor, nem pelos colegas (08/6/11).</li> </ul>
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando o professor escreve no quadro que a questão agrária teve início no Brasil com a chegada dos europeus, há uma pequena discussão envolvendo dois alunos sobre a possibilidade de haver questão agrária entre os povos indígenas (08/6/11).</li> <li>- O professor fala um pouco sobre o tema, e os alunos envolvidos opinam sobre a fala (17/6/11).</li> <li>- Alguns alunos participam positivamente. Muitos estão atentos e demonstram isso pelas respostas e participação (22/6/11).</li> <li>- A aluna T. faz várias intervenções positivas. Pergunta várias vezes e demonstra uma curiosidade interessante (22/6/11).</li> <li>- Quando o professor fala da crise de superprodução, alguns alunos são provocados e começam a dar palpite sobre as saídas encontradas pelo governo (22/6/11).</li> <li>- Algumas alunas ficam indignadas com o fato de o governo queimar o excesso de produção (22/6/11).</li> <li>- O professor ajuda na apresentação, e um dos alunos do grupo demonstra ter entendido o conteúdo. Fala quem é Antônio Conselheiro e a montagem do arraial baseado nos preceitos da Bíblia (01/7/11).</li> <li>- Um aluno do grupo intervém algumas vezes na fala do professor, positivamente (01/7/11).</li> <li>- O professor explica o assunto. Os alunos mantêm a atenção. A narrativa do professor prende a atenção dos alunos. Noto, também, que alguns alunos perguntam ao professor curiosamente (01/7/11).</li> <li>- Uma aluna do grupo dá conta de conceituar o cangaço (01/7/11).</li> </ul>
7	Esquema professor decide / aluno não decide	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor explicou como será a prova, chamando a atenção para o formato de prova, sem consulta e individual (23/3/11).</li> <li>- O professor pede aos alunos que abram o caderno e copiem a matéria que ele passa no quadro (23/3/11).</li> <li>- Alguns alunos perguntam a matéria da prova (23/3/11).</li> <li>- O professor pede aos alunos que abram o livro e acompanhem o mapa. Pág. 66 (23/3/11).</li> <li>- Anuncia o próximo tópico: Revolução Socialista na Rússia (23/3/11).</li> <li>- O professor pede a um aluno que está de boné que vire o boné para trás (30/3/11).</li> <li>- Diz que vai mudar o método. Diz que vai passar para a coordenação alguns nomes para que os pais sejam chamados (06/4/11).</li> <li>- O professor manda os alunos pararem com outras navegações (17/6/11).</li> </ul>
8	Esquema professor não decide / aluno decide	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O exercício é feito coletivamente. Quando um aluno descobre uma palavra, ele a fala em voz alta. Exemplo: a 11 é tal palavra e assim por diante (25/3/11).</li> <li>- São 8 temas de trabalho. Os alunos se articulam para formar os grupos de forma livre (06/4/11).</li> <li>- O professor escreve em siglas no quadro e uma das alunas lembra que ele precisa escrever de forma que a aluna B. possa ler. Há uma certa discussão sobre isso. A aluna R. sugere outro formato de comunicação (13/4/11).</li> <li>- Uma aluna manda um e-mail para o professor sugerindo um site (15/4/11).</li> <li>- Sobre o site sugerido pela aluna R., ela chama o professor para mostrar as vantagens do site (15/4/11).</li> <li>- Não há silêncio nem quietude na sala de informática. Os alunos conversam sobre o trabalho e sobre outros assuntos e movimentam-se o tempo todo pela sala (13/5/11).</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enquanto fazem o trabalho, alguns alunos mantêm outras janelas do computador abertas. Há salas de bate-papo, jogos, e-mails, entre outros (13/5/11).</li> <li>- A tentação diante do computador é muito grande. Os alunos querem jogar e acessar redes sociais (27/5/11).</li> <li>- Quando o professor escreve no quadro que a questão agrária teve início no Brasil com a chegada dos europeus, há uma pequena discussão envolvendo dois alunos sobre a possibilidade de haver questão agrária entre os povos indígenas (08/6/11).</li> </ul>
9	Elementos de respeito mútuo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A aluna questiona sobre o ambiente Ning que foi abandonado. O professor explica que começaram a cobrar pelo uso e ele não acha certo pagar por isso. Acha que deve ser livre (23/3/11).</li> <li>- A aluna R. faz perguntas ao professor (23/3/11).</li> <li>- Quando um aluno responde positivamente, é elogiado pelo professor (23/3/11).</li> <li>- A relação entre professor e alunos é boa. Chama todos pelo nome, faz observações sobre comportamento (23/3/11).</li> <li>- Uma aluna cita um conhecido que viveu na época da guerra (23/3/11).</li> <li>- Uma aluna ao lado (R.) faz a tradução do que o professor fala para a aluna (surda) ao mesmo tempo em que o professor fala para a turma (25/3/11).</li> <li>- O tradutor não veio. A aluna R. explica, através da linguagem de sinais, à aluna B. o que o professor fala (30/3/11).</li> <li>- O professor senta-se em frente à aluna B. e a ajuda a entender as questões (30/3/11).</li> <li>- O professor senta-se ao lado de uma aluna (30/3/11).</li> <li>- O professor brinca com uma aluna sobre o seu colega da frente (30/3/11).</li> <li>- O professor comenta sobre as dores nas costas. Um dos alunos brinca: "É a idade" (30/3/11).</li> <li>- Algumas alunas se revezam para explicar as coisas à aluna surda (06/4/11).</li> <li>- Os alunos dão sinais de que estão felizes na turma. Brincam uns com os outros, formam grupos para conversar e, de vez em quando, se agriem (brincam de bater um no outro). Mas também cantam, riem, contam piadas e trocam bilhetes (06/4/11).</li> <li>- O professor faz esquemas no quadro para facilitar o entendimento da aluna surda (13/4/11).</li> <li>- O professor escreve em siglas no quadro e uma das alunas lembra que ele precisa escrever de forma que a aluna B. possa ler. Há uma certa discussão sobre isso. A aluna R. sugere outro formato de comunicação (13/4/11).</li> <li>- Um dos grupos postou a informação no <i>blog</i>. O professor verificou problemas na postagem e sugeriu mudanças. O problema foi consertado na aula mesmo (15/4/11).</li> <li>- O professor pergunta como irão fazer sem a intérprete. As alunas se propõem a ajudar e pedem para o professor falar devagar (29/4/11).</li> <li>- Os alunos demonstram alegria nesse ambiente (sala de informática). Alguns até extravasam com risos e falando alto (13/5/11).</li> <li>- Sobre o roteiro, comenta que ficou bom, bem abrangente e que não irão falar tudo sobre o assunto, mas estão abordando o principal (01/6/11).</li> <li>- O professor se desculpa pelos trabalhos dos alunos que deixou em casa. Um aluno brinca com ele e outros aproveitam para também fazê-</li> </ul>

		<p>lo (08/6/11).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor ajuda um grupo a postar e corrigir informações do texto publicado (10/6/11).</li> <li>- 13 alunos pedem livro emprestado ao professor (29/6/11).</li> </ul>
10	Elementos de respeito unilateral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor propõe dar zero para os grupos que não prepararam. Alguns alunos acham “sacanagem”. O professor se irrita com o descaso de alguns alunos que não prepararam (17/6/11).</li> <li>- Uma aluna chega atrasada reclamando das regras da escola. É uma aluna aplicada, participativa nas aulas. Hoje ela ficou na portaria porque chegou atrasada (22/6/11).</li> </ul>
11	Referências aos fatos do cotidiano	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor mescla explicações com leituras e interpretações de textos e imagens. Chama a atenção para assuntos relacionados à vida atual (23/3/11).</li> <li>- Fala da guerra na Líbia (23/3/11).</li> <li>- O professor fala dos episódios no Japão. Fala do número de mortos e desaparecidos (23/3/11).</li> <li>- Uma aluna cita um conhecido que viveu na época da guerra (23/3/11).</li> <li>- O professor fala da dependência da sociedade rural pela sociedade industrial e vice-versa. Dá exemplos cotidianos (01/4/11).</li> <li>- O professor fala sobre a situação da Líbia (01/4/11).</li> <li>- O aluno M. fala que outras pessoas querem governar a Líbia (01/4/11).</li> <li>- Graciela diz que a realidade de quando Kadaffi começou a governar mudou. Fala de ideologia (01/4/11).</li> <li>- Uma aluna falou que o governo fez algo mais pesado e está incomodando a população (01/4/11).</li> <li>- O professor fala da Internet, TV, Rádio, fala da globalização das comunicações (01/4/11).</li> <li>- A aluna R. fala da situação no Egito (01/4/11).</li> <li>- G. fala que é como se estivéssemos vivendo numa sociedade pós-industrial e eles (a Líbia) numa época anterior (01/4/11).</li> <li>- G. volta a falar que a população Líbia está excluída do mundo. O professor fala que o governo a está excluindo (01/4/11).</li> <li>- O professor faz um paralelo entre a sociedade Russa de 1917 e a Líbia atual (01/4/11).</li> <li>- Os alunos falam de um jogo no dia seguinte às 15h30 (06/4/11).</li> <li>- O professor fala do episódio ocorrido no Rio de Janeiro (a chacina do dia 07/4 em Realengo). O professor faz a relação entre a religião muçulmana e o terrorismo exemplificado na fala de um repórter do rádio (13/4/11).</li> <li>- O professor pede aos alunos que apontem outras explicações para a chacina do Rio. Os alunos falam de Bullying, que ele só assassinou meninas, problemas mentais, excesso de computador (13/4/11).</li> <li>- O professor comenta um fato que passou na televisão domingo (a criança deixada na caçamba). Ele falou da reportagem e da situação da mãe (situação concreta). Ele fala que não quer discutir a situação dela porque nós não sabemos tudo do assunto (27/4/11).</li> <li>- O professor conta a história de um amigo cujo parente, há muito tempo, invadiu terras na beira do rio São Francisco. Os alunos escutam atentos (08/6/11).</li> <li>- Dá exemplos cotidianos. Fala sobre doenças como o câncer que tem exames avançadíssimos, mas caros para a maioria da população. Dá exemplos de aviões e seu uso para a guerra (17/6/11).</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"><li>- (O professor) fala também da questão da terra. Do pouco acesso das pessoas à terra (17/6/11).</li><li>- Fala também da ecologia. Dos impactos da tecnologia no campo e no meio-ambiente (17/6/11).</li><li>- Fala também do problema da mão de obra sem qualificação, da educação, da medicina pública (17/6/11).</li><li>- O professor lembra também da questão urbana, do trânsito, do alargamento de vias e indenizações (17/6/11).</li><li>- Fala disso tudo para lembrar que o estudo do século XX remete a essas grandes questões (17/6/11).</li><li>- Fala também das próximas eleições presidenciais de que os alunos irão participar (17/6/11).</li><li>- O professor fala do café no século XIX e faz referências à atualidade. Um dos alunos diz que o Sul de Minas é produtor de morango. O professor cita duas cidades produtoras de morango (22/6/11).</li><li>- Para falar de monocultura, o professor cita produtos atuais (22/6/11).</li><li>- A aluna B. apresenta a sua parte e relaciona com os dias atuais (01/7/11).</li><li>- O professor dá exemplos atuais de transformações urbanas e a relação entre o governo e a população (01/7/11).</li></ul>
--	--	--

## APÊNDICE B – Questionário dos alunos

**Idade:** ( ) de 10 a 15 anos ( ) acima de 15 anos

**Sexo:** ( ) M ( ) F

**1- Você possui computador em casa com acesso à internet? (Em caso de resposta negativa, vá para a questão 4)**

( ) Sim ( ) Não

**2- Se você tem computador em casa, quantos dias da semana você utiliza?**

( ) Todos os dias ( ) Alguns dias da semana ( ) Nos finais de semana

**3- Há quanto tempo você possui computador com acesso à internet?**

( ) 1 ano ou menos ( ) mais de 1 até 5 anos ( ) mais de 5 anos

**4- Se você não tem computador em casa, marque os locais onde você mais utiliza o computador para acessar a internet:**

( ) Lan House ( ) Casa de parentes ( ) Casa de vizinhos/amigos

( ) Associações/Igrejas ( ) Outros: \_\_\_\_\_

**5- Com que frequência você acessa a internet fora da escola?**

( ) Todos os dias ( ) Alguns dias da semana ( ) Nos finais de semana

( ) Raramente ( ) Nunca

**6- Você já fez algum curso de Informática?**

( ) Sim ( ) Não

**7- Você possui e usa e-mail?**

( ) Sim ( ) Não

**8- Você possui e usa Orkut?**

( ) Sim ( ) Não

**9- Você possui e usa MSN?**

( ) Sim ( ) Não



**10- Com que frequência você utiliza o computador nas aulas de História?**

- Todos os dias    Mais de 1 vez por semana    1 vez por semana  
 2 a 3 vezes ao mês    1 vez ao mês    Raramente

**11- Sobre o uso pessoal do computador, marque a resposta mais adequada para cada frase:**

a- Utiliza o computador para escrever textos:

- Nunca    Algumas vezes    Muitas vezes    Sempre

b- Gosta de jogar online:

- Nunca    Algumas vezes    Muitas vezes    Sempre

c- Utiliza o computador para redes sociais (*Orkut, Facebook, Twitter, Blogs, Sites*):

- Nunca    Algumas vezes    Muitas vezes    Sempre

d- Utiliza a internet para pesquisar informação:

- Nunca    Algumas vezes    Muitas vezes    Sempre

**12- Sobre o uso do computador nas aulas de História, marque a resposta mais adequada para cada frase:**

a- Utiliza a informática como auxiliar ao estudo:

- Nunca    Algumas vezes    Muitas vezes    Sempre

b- Aumenta seu interesse pelos conteúdos da disciplina:

- Nunca    Algumas vezes    Muitas vezes    Sempre

c- Considera divertido aprender com o computador:

- Nunca    Algumas vezes    Muitas vezes    Sempre

d- Sente-se mais motivado nas aulas que usam o computador:

- Nunca    Algumas vezes    Muitas vezes    Sempre

e- Aprende rapidamente quando utiliza o computador:

- Nunca    Algumas vezes    Muitas vezes    Sempre

## APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semiestruturada dos alunos

NOME: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

SEXO: ( ) M ( ) F

1- Descreva quais são as suas atividades preferidas com o uso do computador:

2- De que maneira você acha que a informática pode ajudar no aprendizado da disciplina História?

3- O que é preciso saber para lidar bem com as tecnologias no ambiente escolar nas aulas de História?

4- Comparando com as aulas dadas em sala de aula, quais são as semelhanças e diferenças com as aulas mediadas pela informática?

5- Em que medida as aulas dadas no ambiente mediado pela informática aumentam o seu interesse pelas aulas de História?

6- Como você avalia as aulas de História no ambiente da sala de informática e quais sugestões apresenta?

7- No início do ano, o professor Mariano fez uma postagem no *blog* chamada: Retomando os trabalhos. Os alunos foram convidados a comentar sobre o uso do *blog* nas aulas. Você se lembra de ter comentado? Se sim, o que disse naquela ocasião? Continua pensando assim?

8- Você selecionaria as postagens/comentários do professor e alunos no *blog* como algo importante a ser guardado? Por quê?

9- O que você achou da experiência de lidar com o *blog* na aula de História?

## APÊNDICE D – Roteiro da entrevista semiestruturada do professor

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) M ( ) F

1- Descreva o seu processo de formação profissional. Em quais instituições estudou e quais são suas experiências como professor?

2- Você já participou ou participa de grupos de pesquisa vinculados ou não à Universidade? Descreva essa experiência.

3- Você participa ou já participou de processos de formação continuada? Quais?

4- No seu entender, quais são os objetivos da disciplina História? Para que serve o estudo da História?

5- Quais são as principais competências a serem desenvolvidas nos alunos para os quais você leciona?

6- O que você considera como uma boa aula de História? Descreva as características dessa aula.

7- Como foi a sua aproximação com as tecnologias de informação e comunicação para o ensino e aprendizagem da disciplina?

8- Aponte as principais diferenças entre o ensino praticado em sala de aula e o ensino mediado pelas tecnologias, por exemplo, o ensino praticado no ambiente da sala de informática.

9- Com relação à pergunta anterior, como você considera o aprendizado dos alunos nos dois ambientes?

10- Ainda com relação à pergunta de número 8, qual é o papel do professor nos dois ambientes citados e qual você considera ser o papel do aluno?

11- Como você avalia o ensino de História mediado pelas tecnologias?

12- Descreva o seu planejamento das aulas mediadas pelas tecnologias, incluindo o tempo dispensado para essas práticas.

APÊNDICE E – Participação dos alunos nas publicações do *Blog Caderno Virtual*

ALUNOS	PUBLICAÇÕES													
	03/mar	03/3 (2)	18/mar	18/3 (2)	15/abr	26/mai	27/mai	01/jun	02/jun	10/jun	29/jun	06/jul	11/ago	
A1 ADR		1					1							
A2 AC	2	1										2		
A3 ANC	1	1					1	1	1	1	1	3		
A4 ARC							1	1	1	1	1	3		
A5 BV	1	1					3	1	1	1			1	
A6 BT		2												
A7 CA		1					1	1						
A8 DI						1	1				1			
A9 ER														
A10 FA														
A11 GB	1							1			1			
A12 GS						1	2				4			
A13 GR	1	1			2	1	1				2	1		
A14 JV	1										1	1		
A15 LG						1	1	1			1	1		
A16 LF								2						
A17 MA	1	1				1		4		1				
A18 MO	1	1			1						2			
A19 MV							1	1	1					
A20 PA		1					2			1	1			
A21 PH	1						2	2						
A22 R	1	1		1	2	6	1		1		3	1	1	
A23 TS					2	2	1				2	2	1	
A24 TT	1	1					1							
A25 TH	1	2						1	1	1	1	1		
A26 VB					1				1					
A27 VC	1	1					1							
A28 VIC							1							
A29 W								1	1					
A30 THJ												1		
A31 RO							1	1	1	2		4		

03/mar Retomando os trabalhos

03/mar Sociedade Industrial e Pós-Industrial

18/mar Uma advertência ao mundo

18/mar A revolução do internetês

15/abr Revolta da Vacina

26/mai Movimento Operário no Brasil

27/mai Cangaço

- 01/jun Movimento Tenentista no Brasil
- 02/jun Revolta da Chibata
- 10/jun Guerra do Contestado
- 29/jun Semana de Arte Moderna de 1922
- 06/jul Guerra de Canudos
- 11/ago Londres, o que está acontecendo, afinal?

ANEXO A – *BLOG CADERNO VIRTUAL***CADERNO VIRTUAL****Retomando os trabalhos**

Para retomarmos nossos trabalhos em 2011, proponho que façamos uma discussão sobre a importância desse blog no aprendizado de História. Sei que o blog é um espaço que pode contribuir muito com nosso aprendizado, mas gostaria de saber qual é a opinião de todos.



ABraços...

Mariano Alves

Postado por Empep Blogs às 09:33 15 comentários



Recomende isto no Google

[Início](#)

Assinar: Postagens (Atom)

## 15 comentários:

### Tatiane disse...

Eu concordo com tudo dito aqui nessa postagem! Acho que o blog irá ajudar demais todos nós. Tatiane 9F.

4 de março de 2011 05:34

### Bárbara disse...

Acho q é muito importante para conhecendo a historia de sociedade industrial e pós-industrial e tenho com vontade de saber em história.

4 de março de 2011 05:37

### João Vítor disse...

Bom na minha opiniao,o blog contribui com informacoes construtivas, que as vezes dentro de sala nao pode ser atendida e é uma experiencia melhor porque, pode atrair ideis de opinioes diferentes.

Abç'

João Vítor

4 de março de 2011 05:38

### Anônimo disse...

eu acho q o blog é um lugar pra relembra oq acontece no mundo ou oq aconteceu...é o lugar encencial pra vc dar a sua opiniao pra falar oq vc concorda ou nao...o blog é muito bom pq ele dá noticias q vc nem pensava e vc pode dar a sua opiniao.....ana

4 de março de 2011 05:39

### matheusdeoliveira disse...

O blog vale a pena,porque quando não tiver aula ou você falta na aula, a gente pode consultar o blog para ver se o professor fez uma postagem resumida sobre o que ele explicou sobre a matéria ou quando for fazer um trabalho e tiver escrito no blog a gente pode consultar se tiver um texto que

## Colaboradores

vitor castano

diego

mais

Marcos

"Carina"...

Mariano Alves Diniz Filho

Empep Blogs

Reisla

quinta-feira, 3 de março de 2011

## Sociedade industrial e pós-industrial

Antes da instalação da **sociedade industrial** a vida era voltada para a produção de bens rurais e o poder estava nas mãos dos grandes proprietários de terras. A partir do século XVIII o sistema social se volta para a produção, em grande escala, de bens materiais através da indústria e o poder deslocou-se para as mãos dos proprietários das empresas. O centro do sistema foi ocupado pela produção em grande escala dos bens materiais (geladeiras, tvs, carros, etc.).

Mais ou menos na metade do século XX, depois da II Guerra Mundial, apareceu uma sociedade nova que chamamos de **pós-industrial ou de sociedade contemporânea**. Esta sociedade é caracterizada pelo fato de sua centralidade não ser mais a produção em grande escala de produtos materiais, mas a produção de informação, serviços, símbolos e estética.

Há alguns anos atrás, as pessoas mais importantes eram donos das empresas mais importantes do mundo, as que produziam bens materiais: Ford, Fiat. Etc.

Neste momento, a pessoa mais importante é a que não produz bens materiais, mas informações: Bill Gates - no Brasil - Família Marinho, Sílvio Santos.

Se hoje uma pessoa produz informação ela pode facilmente conquistar a hegemonia de um país.

Texto extraído e adaptado de:

1-A Era Pós-Industrial, a Sociedade do Conhecimento e a Educação para o Pensar - (notas de conferência para alunos e professores de ensino médio em diversos estados do Brasil) - Elian Alabi Lucci - Editora Saraiva

2-A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA - Elizabeth Silveira Schmidt - Professora Adjunto do Depto. de Educação da UFPA

### Seguidores

Participar deste site

Google Friend Connect

Membros (13)



Já é um membro? [Fazer login](#)

### Arquivo do blog

▼ 2011 (13)

► Agosto (1)

► Julho (1)

► Junho (4)

► Maio (2)

► Abril (1)

▼ Março (4)

A revolução do internetês

Uma advertência ao mundo

Sociedade industrial e pós-industrial

Retomando os trabalhos

► 2010 (10)

### Colaboradores

mais  
Empep Blogs  
Marcos  
"Carina"  
diego  
Mariano Alves Diniz Filho  
Reisla  
vitor castano

### O que é para você viver na sociedade industrial e pós-industrial?



Postado por Empep Blogs às 10:16

Recomece isto no Google

### 17 comentários:

Tatiane disse...

Acho que as sociedades industrial e pós-industrial é bem melhor e gosto mais de viver nela. Não curto muito fazendas, terras, gados, e era o que existia na sociedade rural. Sem muitas opiniões para dar sobre o assunto!

4 de março de 2011 05:47

ana disse...

O centro do sistema foi ocupado pela produção em grande escala dos bens materiais (geladeiras, tvs, carros, eu acho miuto bom pós-industrial pq neo gosto miuto de gatos animas fazenda nao e com migo.....

4 de março de 2011 05:48

<http://lh5.googleusercontent.com/-FBI-yL...UkLx/WzN4/s1600/Mudan%C3%A7as+Socias.jpg>



## 17 comentários:

### Tatiane disse...

Acho que as sociedades industrial e pós-industrial é bem melhor e gosto mais de viver nela. Não curto muito fazendas, terras, gados, e era o que existia na sociedade rural. Sem muitas opiniões para dar sobre o assunto!

4 de março de 2011 05:47

### ana disse...

O centro do sistema foi ocupado pela produção em grande escala dos bens materiais (geladeiras, tvs, carros, eu acho muito bom pós-industrial pq neo gosto muito de gatos animas fazenda nao e com migo.....

4 de março de 2011 05:48

### matheusdeoliveira disse...

Eu acho que viver nessa sociedade industrial e pos-industrial e muito complicado para dizer como que e viver nesta sociedade, porque essa sociedade praticamente tecnologica você fica muito confuso, porque tem muitas tecnologias boas e ruins as boas são você quer fazer um trabalho da escola você vai lá no google pesquisa e acha você quer ver um filme que ainda esata no cine procura no youtube e acha, etc... ai você perde muita coisa, ficando muito tempo na frente de um computador, celular, video game você acaba esquecendo de seus amigos, parentes, e até você mesmo. Por isso tem um lado bom ruin, mas você entra em uma coisa e não consegue sair.

4 de março de 2011 05:53

### anne disse...

E eu acho que a produção de bens rurais poder esta nas mãos dos grandes proprietários da terras. em grande escala dos bens materiais geladeiras, carros e muitos mais.

4 de março de 2011 05:55

### Thamiris disse...

Não tenho uma opinião formada sobre esse assunto mas, as sociedades industrial e pós-industrial é legal mas não concordo como as coisas funcionavam antes pelo menos no meu ponto de vista, não tenho muito o que falar...

4 de março de 2011 05:58

### vitor castano disse...

bom na cidade industrial os povos precisavam das terra para produzirem alimentos para o comercio !  
já na sociedade pós-industrial o comercio teve um avanço  
pós teve grande produção de matéria !

4 de março de 2011 06:05

### Bárbara disse...

Acho que há a pessoa mais importante era o dono das empresas, as que produziam bens materiais: Fiat, Tv, computador, fogão, etc.

4 de março de 2011 06:13

### bianca disse...

Gosto mais da sociedades pós-industrial, a que vivemos hoje pois acho que quem tem informação nas mãos deve ser mais importante..

18 de março de 2011 06:54



### Empep Blogs disse...

Pessoal. Gostaria que vocês observassem o comentário do Matheus. Ele fala de um sentimento contraditório sobre a tecnologia. Ela é ruim e boa ao mesmo tempo. Isso causa confusão. Ele fala também das relações entre pessoas afirmando que as pessoas estão ficando esquecidas. Vocês concordam com ele?

ABraços

Mariano Alves

18 de março de 2011 06:54

sexta-feira, 18 de março de 2011

## Uma advertência ao mundo



Matéria da Editoria:  
Internacional

### Uma advertência ao mundo

Amy Goodman – Democracy Now

Data: 18/03/2011

Ao descrever a devastação em uma cidade do Japão, um jornalista escreveu: "É como se uma patrula gigante tivesse passado por cima e arrasado tudo o que existia. Escrevo sobre estes fatos como uma advertência ao mundo". O jornalista era Wilfred Burchett, que escrevia desde Hiroshima, Japão, em 5 de setembro de 1945. Burchett foi o primeiro jornalista do Ocidente a chegar a Hiroshima após o lançamento da bomba atômica. Informou sobre uma estranha enfermidade que seguia matando as pessoas, inclusive um mês depois desse primeiro e letal uso de armas nucleares contra seres humanos. Suas palavras podiam perfeitamente descrever as cenas de aniquilação que acabam de se verificar no noroeste do Japão. Devido ao agravamento da catástrofe na central nuclear de Fukushima, sua grave advertência ao mundo segue mais do que vigente.

O desastre se aprofunda no complexo nuclear de Fukushima após o maior terremoto da história do Japão e o tsunami que o sucedeu, deixando milhares de mortos. As explosões nos reatores número 1 e número 3 liberaram radiação em um tal nível que ela foi detectada por um navio da Marinha dos EUA a uma distância de 160 quilômetros, obrigando-a a afastar-se da costa. Uma terceira explosão ocorreu no reator número 2, fazendo com que muitos especulassem que

um compartimento primário, onde fica o urânio submetido à fissão nuclear, teria sido danificado. Pouco depois o reator número 4 foi atingido por um incêndio, apesar dele não estar funcionando quando o terremoto atingiu o país. Cada reator utilizou o combustível nuclear armazenado em seu interior e esse combustível pode provocar grandes incêndios, liberando mais radiação no ar. Todos os sistemas de resfriamento falharam, assim como os sistemas de segurança adicionais. Uma pequena equipe de valentes trabalhadores permanece no lugar, apesar da radiação perigosa, que pode ser letal, tratando de bombear água do mar às estruturas danificadas para esfriar o combustível radioativo.

O presidente Barack Obama assumiu a iniciativa de liderar um "renascimento nuclear" e propôs novas garantias de empréstimos federais de 36 bilhões de dólares para promover o interesse das empresas de energia na construção de novas plantas nucleares (o que se soma aos 18,5 bilhões de dólares aprovados durante o governo de George W. Bush). A primeira empresa de energia que esperava receber esta dádiva pública foi a Southern Company, por dois reatores anunciados para a Georgia. A última vez que se autorizou e se concretizou a construção de uma nova planta de energia nuclear nos Estados Unidos foi em 1973, quando Obama estava no sétimo ano na Escola Punahou, em Honolulu. O desastre de Three Mile Island, em 1979, e o de Chernobyl, em 1986, efetivamente fecharam a possibilidade de avançar em novos projetos de energia nuclear com objetivos comerciais nos Estados Unidos. No entanto, este país segue sendo o maior produtor de energia nuclear comercial no mundo. As 104 plantas nucleares são velhas e se aproximam do fim de sua vida útil originalmente projetada. Os proprietários das plantas estão solicitando ao governo federal a prorrogação de suas licenças para operar.

A Comissão Reguladora Nuclear (NRC, na sigla em inglês) está encarregada de outorgar e controlar estas licenças. No dia 10 de março, a NRC emitiu um comunicado de imprensa "sobre a renovação da licença de operação da usina nuclear Vermont Yankee, próxima de Brattleboro, Vermont, por mais vinte anos". Está previsto que o pessoal da NRC conceda logo a renovação da licença", dizia o comunicado de imprensa. Harvey Wasserman, da NukeFree.org, me disse: "O reator número 1 de Fukushima é idêntico ao da planta de Vermont Yankee, que agora aguarda a renovação da sua licença que o povo de Vermont pretende encerrar. É importante levar em conta que esse tipo de acidente, esse tipo de desastre, poderia ter ocorrido em quatro reatores na Califórnia, caso o terremoto

### Seguidores

Participar deste site  
Google Friend Connect

Membros (13)



Já é um membro? [Fazer login](#)

### Arquivo do blog

▼ 2011 (13)

► Agosto (1)

► Julho (1)

► Junho (4)

► Maio (2)

► Abril (1)

▼ Março (4)

A revolução do internetês

Uma advertência ao mundo

Sociedade industrial e pós-industrial

Retomando os trabalhos

► 2010 (10)

### Colaboradores

"Carina"...

lilye castano

vitor castano

Marcos

Empep Blogs

Reisla

diego

Mariano Alves Diniz Filho

mais

de 9 graus na escala Richter tivesse atingido o Canion do Diabo em San Luis Obispo ou San Onofre, entre Los Angeles e San Diego. Poderíamos perfeitamente estar testemunhando agora a evacuação de Los Angeles ou San Diego se esse tipo de coisa tivesse ocorrido na Califórnia. E Vermont tem o mesmo problema. Há 23 reatores nos Estados Unidos que são idênticos ou quase idênticos ao reator n° 1 de Fukushima. A maioria dos habitantes de Vermont, entre eles o governador do Estado, Peter Shumlin, apoia o fechamento do reator Vermont Yankee, desenhado e construído pela General Electric.

A crise nuclear no Japão repercute mundialmente. Houve manifestações em toda a Europa. Eva Joly, membro do parlamento europeu, disse em uma manifestação: "A ideia de que esta energia é perigosa, mas que podemos manejá-la, foi rechaçada hoje. E sabemos como eliminar as plantas nucleares: precisamos de energia renovável, energia eólica, energia geotérmica e energia solar. A Suíça deteve seus planos de renovar as licenças de seus reatores e 10 mil manifestantes em Stuttgart pediram à chanceler alemã Angela Merkel o fechamento imediato das sete plantas nucleares alemãs construídas antes da década de 80. Nos Estados Unidos, o deputado democrata de Massachusetts, Ed Markey, disse: "o que está acontecendo no Japão neste momento dá indícios de que também nos Estados Unidos poderia ocorrer um grave acidente em uma usina nuclear".

A era nuclear iniciou não muito longe de Fukushima, quando os Estados Unidos se converteram na primeira nação na história da humanidade a lançar bombas atômicas sobre outro país, duas bombas que destruíram Hiroshima e Nagasaki, matando centenas de milhares de civis. O jornalista Wilfred Burchett foi o primeiro a descrever a "praga atômica" como a chamou: "nestes hospitais encontro gente que, quando as bombas caíram não sofreram nenhuma lesão, mas que agora estão morrendo por causa das sequelas. Sua saúde começou a se deteriorar sem motivo aparente". Mais de 65 anos depois de Burchett sentar-se em meio aos escombros com sua castigada máquina de escrever Hermes e escrever sua advertência ao mundo, o que aprendemos de fato?

(\*) Denis Moynihan colaborou na produção jornalística desta coluna

(\*\*) Tradução: Katarina Peixoto

Postado por Mariano Alves Diniz Filho às 11:23

## o comentários:

### Postar um comentário

Comentar como: Selecionar perfil...

[Postagem mais recente](#)

[Início](#)

[Postagem mais antiga](#)

Assinar: [Postar comentários \(Atom\)](#)

sexta-feira, 18 de março de 2011

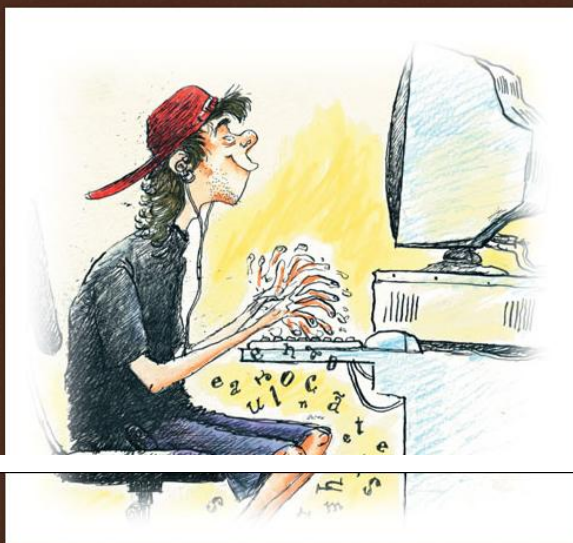
## A revolução do internetês

### Internetês

Na ponta do teclado, o internetês dá nome a um conjunto de abreviações de sílabas e simplificações de palavras que leva em conta a pronúncia e a eliminação de acentos.

Por *Silvia Marconato*

Vc já viu esse tipo de texto? Pois eh, isso eh o internetes... ou melhor, o internetês. Essa forma de expressão grafolinguística explodiu principalmente entre adolescentes que passam horas na frente do computador no Orkut, em *chats*, *blogs* e comunicadores instantâneos em busca de interação - e de forma dinâmica.



No Brasil, um batalhão de 15 milhões de usuários troca 500 milhões de mensagens por dia por meio do Messenger (MSN), o comunicador instantâneo da Microsoft.

O brasileiro adere fácil à tecnologia, é um povo muito aberto à comunicação - explica Priscyla Alves, gerente de produtos, comunicação e marketing para Brasil e América do Sul da Microsoft.

O Ibope/NetRatings divulgou em janeiro que o internauta brasileiro continua sendo o campeão mundial da navegação, com uma média de 17 horas e 59 minutos, deixando para trás Estados Unidos, Japão e Austrália. Essa ansiedade do brasileiro por contato já foi alvo de estudo de Anne Kirah, uma antropóloga americana que vive em Paris e ajuda a Microsoft a desenvolver produtos.

Numa de suas pesquisas, Anne conviveu por semanas com famílias de adolescentes brasileiros. Chamou sua atenção a tendência de o interneteiro no Brasil ter, em geral, permissão para sair só uma vez por semana. A antropóloga concluiu que o nosso adolescente usuário do computador faz das ferramentas *on-line* uma extensão da vida social. Na frente do monitor, marca encontros, mantém viva a emoção do fim de semana e estreita laços com novos amigos.

A linguagem que pontua tal dinâmica social é o internetês. Integrados à tecnologia e com acesso fácil a computadores e conexões de banda larga (62% dos nossos internautas a usam), os jovens buscam respostas rápidas, proximidade com seus interlocutores e nutrem a expectativa de aproveitar cada momento de diversão. A ansiedade por contato teria estimulado, assim, o hábito de escrever mensagens e a busca de novas formas de expressão leveira e funcional. No pacote, vieram a simplificação da linguagem e a farta eliminação de vogais.

Leia mais em - <http://revistalingua.uol.com.br/textos.asp?codigo=11061>

**Caros alunos. Sei que já conversamos sobre o internetês, mas acho importante retomarmos a discussão sobre o uso do internetês nas atividades escolares no meio virtual. O que vocês acham?**

### Seguidores

Participar deste site  
Google Friend Connect

Membros (13)



Já é um membro? [Fazer login](#)

### Arquivo do blog

▼ 2011 (13)

- ▶ Agosto (1)
- ▶ Julho (1)
- ▶ Junho (4)
- ▶ Maio (2)
- ▶ Abril (1)

▼ Março (4)

A revolução do internetês

Uma advertência ao mundo

Sociedade industrial e pós-industrial

Retomando os trabalhos

▶ 2010 (10)

### Colaboradores

Marcos

Marcos Alves Dória Filho

Empep Blogs

vitor castano

mais

diego

"Carina"...

Reisla

sexta-feira, 15 de abril de 2011

## Revolta da Vacina

O início da história republicana do Brasil foi marcado por diversos conflitos e revoltas populares, onde o Rio de Janeiro não escapou destas situações. eclodiu um movimento de caráter



popular na cidade tendo como principal motivo a vacina obrigatória contra a varíola imposta pelo Governo Federal. A situação do Rio de Janeiro era muito precária no fim de 1904, início do século XX, pois a população sofria com a falta de saneamento básico que desencadeava epidemias constantes,

como a varíola, febre amarela e peste bubônica.

A população de baixa renda morava em habitações muito precárias se tornando assim a principal vítima.

O presidente Rodrigues Alves preocupado com a situação criou o projeto de saneamento básico e também de reurbanização da cidade, visando melhorar a estética do Rio de Janeiro.

Como chefe do projeto, Oswaldo Cruz foi designado pelo Departamento Nacional de Saúde Pública, onde colocou em prática a campanha obrigatória de vacinação em 1904.

No dia 16 de novembro de 1904, após dez dias do início da revolta, o presidente Rodrigues Alves anula a lei da vacinação obrigatória colocando nas ruas o

estética do Rio de Janeiro.

Como chefe do projeto, Oswaldo Cruz foi designado pelo Departamento Nacional de Saúde Pública, onde colocou em prática a campanha obrigatória de vacinação em 1904.

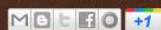
No dia 16 de novembro de 1904, após dez dias do início da revolta, o presidente Rodrigues Alves anula a lei da vacinação obrigatória colocando nas ruas o exército, polícia e marinha para acabar de vez com estes tumultos. Em poucos dias a cidade voltou a ter calma e ordem.

As manifestações populares se espalhavam cada vez mais em todas as ruas da capital, onde com estes conflitos, populares destruíam bondes, espalhavam desordem pela cidade, apedrejavam prédios públicos e mais, devastando a cidade.

Fonte: <http://www.blogdicas.net/resumo-da-revolta-da-vacina/>

grupo: Vitor Castano, Gabriel Santos, Wesley, Lucas

Postado por vitor castano às 07:05 5 comentários



Recomende isto no Google

Início

Assinar: Postagens (Atom)

## Seguidores

Participar deste site

Google Friend Connect

Membros (13)



Já é um membro? [Fazer login](#)

## Arquivo do blog

- ▼ 2011 (13)
  - ▶ Agosto (1)
  - ▶ Julho (1)
  - ▶ Junho (4)
  - ▶ Maio (2)
  - ▼ Abril (1)
    - Revolta da Vacina
  - ▶ Março (4)
- ▶ 2010 (10)

## Colaboradores

Mariano Alves Diniz Filho

vitor castano

Marcos

"Carina"...

Empep Blogs

## Colaboradores

Mariano Alves Diniz Filho

vitor castano

Marcos

"Carina"...

Empep Blogs

diego

mais

Reisla

## 5 comentários:

**Anônimo disse...**

muito bom

17 de junho de 2011 06:48

**Reisla,Tainara,Graciela disse...**

Bom trabalho,a Revolta da Vacina foi necessária para o povo ter suas liberdades,mas mesmo assim,o governo deveria encontrar formas mais adequadas de conscientizar a população da vacina,como há hoje em dia! :)

8 de julho de 2011 07:07

**Victor B. disse...**

gostei muito desse trabalho !!!

5 de agosto de 2011 06:48

**matheus de oliveira disse...**

o trabalho ficou muito interessante e deu uma idéia boa sobre revolta da vacina que eu não sabia.

5 de agosto de 2011 06:54

**Reisla ,Tainara e Graciela disse...**

O projeto de saneamento basico que o presidente Rodrigues Alves fez, realmente teve resultados em todas as partes da cidade do Rio de Janeiro?Se teve ,em quais lugares ocorreram?

5 de agosto de 2011 07:00

## Postar um comentário

sexta-feira, 27 de maio de 2011

## Cangaço

### O que foi?

O Cangaço foi um fenômeno ocorrido no nordeste brasileiro de meados do século XIX ao início do século XX. O cangaço tem suas origens em questões sociais e fundiárias do Nordeste brasileiro.

O Cangaço era praticado pelos cangaceiros, que eram pessoas que se revoltavam contra a opressão e passavam a viver na ilegalidade. Eles eram apegados aos códigos de honra e muitos deles ajudavam os necessitados, adquirindo um grande prestígio popular.

O cangaço teve o seu fim a partir da decisão do então Presidente da República, Getúlio Vargas, de eliminar todo e qualquer foco de desordem sobre o território nacional. O regime denominado Estado Novo incluiu Lampião e seus cangaceiros na categoria de extremistas. A sentença passou a ser matar todos os cangaceiros que não se rendessem.

No dia 28 de julho de 1938, na localidade de Angicos, no estado de Sergipe, Lampião finalmente foi apanhado em uma emboscada das autoridades, onde foi morto junto com sua mulher, Maria Bonita, e mais nove cangaceiros.



### Por que?

As causas desse movimento teve origem bem variada. a situação de seu povo, a pobreza, as péssimas condições de vida, injustiça, contribuirão não só Cangaço, mas pra varias outras movimentos. Mas foram estas circunstancias as mais importante para que começassem a surgir os cangaceiras.

Muitos, eram pequenos proprietários, mas mesmo assim tinham que se sujeitar aos coronéis. Do meio do povo sertanejo rude e maltratado surgiram os cangaceiros que lutavam pela sobrevivência. Nos dias de hoje a situação da região não mudou muito, os cangaceiros não existem mais, mas as condições são praticamente as mesmas.

A economia brasileira progrediu, mas esse processo deixou de lado a estrutura caótica e ultrapassada das distancias sertanejas.

### Principais ações dos cangaceiros:

Os cangaceiros são caracterizados por ações violentas de grupos ou indivíduos isolados: assaltavam fazendas, sequestravam coronéis (grandes fazendeiros) e saqueavam comboios e armazéns. Não tinham moradia fixa: viviam perambulando pelo sertão, praticando tais crimes, fugindo e se escondendo. Os cangaceiros eram homens valentes que começaram a agir por conta própria, através das armas, desafiando grandes fazendeiros e cometendo agressões. Geralmente, os cangaceiros saíam da lida com o gado.

### Repercussão do movimento no Brasil:

O cangaço teve o seu fim a partir da decisão do então Presidente da República, Getúlio Vargas, de eliminar todo e qualquer foco de desordem sobre o território nacional. O regime denominado Estado Novo incluiu Lampião e seus cangaceiros na categoria de extremistas. A sentença passou a ser matar todos os cangaceiros que não se rendessem.



[http://2.bp.blogspot.com/-oK\\_xRE\\_D9gw/T.../usqFQ767khw/s1600/canga%C3%A7o%2B1.jpg](http://2.bp.blogspot.com/-oK_xRE_D9gw/T.../usqFQ767khw/s1600/canga%C3%A7o%2B1.jpg)

## Seguidores

Participar deste site  
Google Friend Connect

### Membros (13)



Já é um membro? [Fazer login](#)

## Arquivo do blog

### ▼ 2011 (13)

▶ Agosto (1)

▶ Julho (1)

▶ Junho (4)

▼ Maio (2)

Cangaço

Movimento Operário no BrasilGrupo...

▶ Abril (1)

▶ Março (4)

▶ 2010 (10)

## Colaboradores

diego

vitor castano

Marcos

Emmen Blogs

Empres Blogs

Reisla

"Carina"...

mais

Mariano Alves Diniz Filho

eram homens valentes que começaram a agir por conta própria, através das armas, desafiando grandes fazendeiros e cometendo agressões. Geralmente, os cangaceiros saíam da lida com o gado.

#### Repercussão do movimento no Brasil:

O cangaço teve o seu fim a partir da decisão do então Presidente da República, Getúlio Vargas, de eliminar todo e qualquer foco de desordem sobre o território nacional. O regime denominado Estado Novo incluiu Lampião e seus cangaceiros na categoria de extremistas. A sentença passou a ser matar todos os cangaceiros que não se rendessem.



#### Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti

**Nome:** Adrienne de Sousa Nº:01

**Nome:** Bárbara Vítor Silva Nº:05

**Nome:** Carina Ferreira Nº:07

**Nome:** Tatiane Monique Santana Valle Nº:24

**Turma:** 9ºF **Professor:** Mariano

Font: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Canga%C3%A7o>

Postado por Emep Blogs às 07:19 25 comentários

Recomende isto no Google

## 25 comentários:

**INTEGRANTES DO GRUPO disse...**

UMA CORREÇÃO DE UMA ERRO DO TRABALHO:

POR QUE?

As causas desse movimento teve origem bem variada. A situação do povo, a pobreza, as péssimas condições de vida, injustiça, contribuíram não só Cangaço, mas pra vários outras movimentos. Mas foram estas circunstâncias as mais importantes para que começassem a surgir os cangaceiros.

Muitos, eram pequenos proprietários, mas mesmo assim tinham que se sujeitar aos coronéis. Do meio do povo sertanejo rude e maltratado surgiram os cangaceiros que lutavam pela sobrevivência. Nos dias de hoje a situação da região não mudou muito, os cangaceiros não existem mais, mas as condições são praticamente as mesmas.

A economia brasileira progrediu, mas esse processo deixou de lado a estrutura caótica e ultrapassada das distancias sertanejas.

17 de junho de 2011 06:59

**Anônimo disse...**

Qual o significado da palavra cangaço?

8 de julho de 2011 06:31

**Integrantes do grupo disse...**

RESPOSTA A PERGUNTA:

**ORIGEM DA PALAVRA CANGAÇO:** É muito utilizada no Brasil esta palavra para designar ladrões. Esta palavra deriva da palavra canga dos bois e é aplicada aos bandidos porque estes estavam obrigados a carregar os seus pertences consigo, pendurados ao pescoço, tal como de uma canga se tratasse. O bandido mais célebre do Brasil nasceu a 4 de Junho de 1898 em Vila Bela (hoje Serra Talhada) e foi-lhe dado o nome de Virgolino Ferreira da Silva, mais tarde conhecido como Lampião. Só teve uma filha a que deu o nome de Expedita, nome bonito mas não tão bonito como o da sua mulher, nem mais nem menos de nome Maria Bonita. Foi abatido, juntamente com nove cangaceiros, em 1938.

8 de julho de 2011 06:51



quinta-feira, 26 de maio de 2011

### Movimento Operário no Brasil



Grupo: Reisle,Vitória,Tainara Siqueira,Graciela- EMPEP, 9F 2011

O Movimento Operário no Brasil foi um conjunto de tentativas coletivas de alterar a ordem social e econômica para melhorar as condições de vida da população operária.



#### Situação dos trabalhadores brasileiros

As condições de trabalho do operariado na República Velha eram bastante desfavoráveis.

Os operários trabalhavam de segunda a sábado, até 15 horas por dia. Às vezes, eram obrigados a trabalhar também nos domingos. Ganhavam pouquíssimo, o que obrigava marido, mulher e crianças a trabalhar para sustentar a família. Não havia salário mínimo, direito de férias, pagamento por horas-extras, jornada máxima de trabalho. O trabalhador era mandado embora quando o patrão quisesse. Sem direito a aviso prévio ou a qualquer indenização.

Além disso, as instalações das fábricas eram geralmente muito ruins, com pouco espaço, ambiente mal-iluminado, falta de higiene do espaço, favorecendo

a ocorrência de muitos acidentes de trabalho e doenças, cujas principais vítimas eram as crianças operárias

#### O nascimento dos sindicatos e dos partidos representantes dos operários

Os inúmeros acidentes no serviço, os baixos salários, as longas jornadas sem descanso provocaram protestos e reivindicações dos operários. Surgiram, então, os primeiros sindicatos e organizações operárias que lutaram e ainda lutam pelos direitos trabalhistas. Entre os primeiros movimentos operários destacou-se o anarquismo.

Em 1922 foi fundado o PCB- Partido Comunista do Brasil, inspirado na vitória dos comunistas da revolução soviética de 1917 na Rússia.

No Brasil, as propostas políticas dos comunistas representavam, naquela época, esperança de uma vida digna e justa para os operários. Por isso, o PCB foi bem recebido entre os líderes operários. No entanto, logo após sua fundação, o Partido Comunista foi fechado pela polícia, sobrevivendo clandestinamente.

#### Os Principais movimentos

##### A Greve de 1917

Em julho de 1917 foi organizada em São Paulo a primeira grande greve geral da história do Brasil por causa do descontentamento dos operários com as condições de trabalho.

Depois que a polícia matou um operário, a paralisação grevista atingiu toda a cidade de São Paulo e outras regiões do país. Mais de 50 mil operários participaram da greve. Nas ruas surgiram muitos conflitos entre a polícia e os trabalhadores. Revoltados com a violência das autoridades, os operários fizeram passeatas, comícios e piquetes. Levantaram barricadas para se defender da polícia.

#### Repercussão do movimento no Brasil

Assustados com o movimento operário, o governo e os industriais resolveram negociar. Prometeram melhores salários e novas condições de trabalho. E assumiram o compromisso de não punir os grevistas caso todos voltassem normalmente ao trabalho.

### Seguidores

Participar deste site

Google Friend Connect

Membros (13)



Já é um membro? [Fazer login](#)

### Arquivo do blog

▼ 2011 (13)

▶ Agosto (1)

▶ Julho (1)

▶ Junho (4)

▼ Maio (2)

Cangaço

Movimento Operário no Brasil Grupo...

▶ Abril (1)

▶ Março (4)

▶ 2010 (10)

### Colaboradores

mais

Empep Blogs

Mariano Alves Diniz Filho

vitor castano

vitor castano

diego

Marcos

"Carina"...

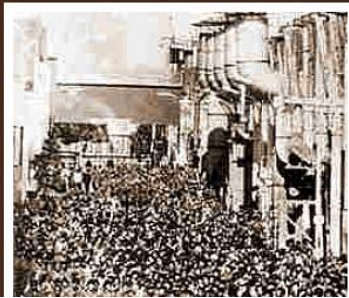
Reisle

Todas essas concessões eram provisórias. Não havia sério interesse das classes dominantes em melhorar a condição social dos trabalhadores.

O último presidente da República Velha, Washington Luís, dizia que a "questão social era caso de polícia". Para os poderosos, a revolta social dos trabalhadores devia ser tratada e contida na base da violência policial.



Fotos:



## 11 comentários:

**Anônimo disse...**

fico muito bom  
parabens

27 de maio de 2011 07:02

**Integrantes do Grupo disse...**

Obrigada pelo seu elogio ,esperamos que mais pessoas comentem e perguntem.Gostaria que se identificassem. se quiser entrar em contato para perguntar no formspring da Reisla <http://www.formspring.me/reisla> e no da Tainara <http://www.formspring.me/TataSiqueira>

5 de agosto de 2011 06:53

**gabriel santos disse...**

o que essas flores e esse cachorrinho tem a ver com o movimento operário

5 de agosto de 2011 07:05

**Reisla disse...**

Gabriel,nosso grupo é bem criativo,e colocou esses adereços para atrair a atenção para o post e fazer com que fique algo interessante.Se você não gostou,sinto muito.

5 de agosto de 2011 07:11

**Marcos disse...**

Eu Gostei Do Trabalho De Voces!!!!  
Eu Achei Que Ficou Legal A Explicação De Voces!!!!  
Parabens!!!Ficou Otimo!!!

5 de agosto de 2011 07:13



**Reisla disse...**

Gabriel,faltou a interrogação "?" no fim da sua pergunta! ^^



**Reisla disse...**

Continuem comentando e perguntando SOBRE O TRABALHO (não é,Gabriel Santos?) ,estamos aqui pra responder! xD

follow me on twitter! @reh\_483

5 de agosto de 2011 12:57



**Reisla disse...**

Valeu,Marcos! #Vox

5 de agosto de 2011 12:58

**LUCAS disse...**

GOSTEI DA SUA APRESENTAÇÃO TIVE UMA BOA PERCEPÇÃO,VOCÊS  
EXPLICARAM MUITO BEM  
PARABENS

12 de agosto de 2011 06:50

**Reisla,Tainara,Graciela disse...**

Muito Obrigada! :D

26 de agosto de 2011 04:09

**Diego disse...**

Houveram criação de leis depois do movimento operário para ajudar os trabalhadores?

26 de agosto de 2011 04:23

Postar um comentário

quarta-feira, 1 de junho de 2011

## Movimento Tenentista no Brasil

O Tenentismo foi um movimento social de caráter político-militar que ocorreu no Brasil nas décadas de 1920 e 1930, período conhecido como República das Oligarquias, realizado por oficiais de nível intermediário, a saber tenentes e capitães. A elite militar ou o alto escalão do Exército tinha muitas queixas, mas não optaram por rebeliões armadas.

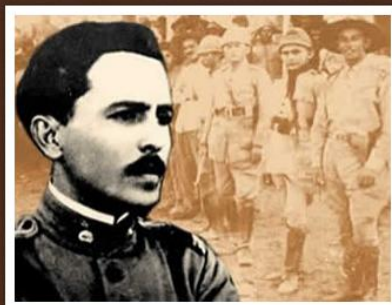
Pregavam a moralização da política e a volta das liberdades públicas, defendiam o capital nacional e exigiam a restauração das forças militares. Propunham também o fim do voto de cabresto e instituição do voto secreto (oposição ao coronelismo), criação de uma justiça eleitoral autônoma e honesta, fim da corrupção, nacionalismo econômico (visto também que a economia brasileira estava amarrada politicamente ao café, que por sua vez dependia do capital estrangeiro em muitas situações) e reformas na educação pública. O Tenentismo não era um movimento ideológico, mas reformista e político.

Na sua repercussão, todo o Brasil, de Norte a Sul, ardentemente deseja, no íntimo de sua consciência, a vitória dos revolucionários, porque eles lutam por amor do Brasil, porque eles querem que o voto do povo seja secreto, que a vontade soberana do povo seja uma verdade respeitada nas urnas, porque eles querem que sejam confiscadas as grandes fortunas feitas por membros do governo a custa dos dinheiros do Brasil, porque eles querem que os governos tratem menos da politicagem e cuidem mais do auxílio ao Povo laborioso que numa mescla sublimine de brasileiros e estrangeiros, imanados por um mesmo ideal, vive trabalhando honestamente pela grandeza do Brasil (...) Todos sabem hoje, apesar da censura da Imprensa e do Telegrapho, apesar das mentiras oficiais espalhadas por toda a parte, que os revolucionários têm recebido verdadeira consagração por onde têm passado e que até hoje não foram batidos (...) Todos sabem hoje que o Governo organizou sucessivamente 3 colunas para batê-los e que foi forçado a desorganizá-las novamente porque as tropas do Exército se negavam a combatê-los e os de mais, que os combateram, foram colocadas como aconteceu com o Batalhão da Marinha e com a nossa Brigada Militar, agora, depois da entrada em sessão da coluna Rondam é o próprio governo quem confessa não ser mais possível dominar a revolução no Brasil, porque a vitória dela é já uma aspiração Nacional. E o Povo Gaúcho, altaneiro e altivo, de grandes tradições a zelar, sempre o pioneiro de grandes causas nacionais, levanta-se hoje como um só homem e brada: Já é tempo de fazer o governo respeitar a vontade do povo, já é tempo de restabelecer a

harmonia na família Brasileira, já é tempo de lucramos não peito a peito, mas sim ombro a ombro, para restabelecemos a situação financeira do Brasil.

Conclusão: Tenentismo foi o nome dado ao movimento político-militar e à série de rebeliões de jovens oficiais (na maioria, tenentes) do Exército Brasileiro no início da década de 1920, descontentes com a situação política do Brasil. Embora não propugnassem nenhuma ideologia, os movimentos político-militares, propunham reformas na estrutura de poder do país, entre as quais se destacam o fim do voto de cabresto, instituição do voto secreto e a reforma na educação pública.

Os movimentos tenentistas foram: a Revolta dos 18 do Forte de Copacabana em 1922, a Revolta Paulista e a Comuna de Manaus de 1924 e a Coluna Prestes. A Coluna Prestes, como passou a ser chamada, após dois anos de luta enfrentando tropas governistas e tropas de Polícias Estaduais, além de "Provisórios" armados às pressas no sertão do nordeste. Passaram dois anos, sempre se deslocando de um lugar para outro e terminaram se internando na Bolívia. O Tenentismo viveu até quando morreram os seus membros, ou seja, em torno de 1970.



## Seguidores

Participar deste site  
Google Friend Connect

Membros (13)



Já é um membro? [Fazer login](#)

## Arquivo do blog

- ▼ 2011 (13)
  - ▶ Agosto (1)
  - ▶ Julho (1)
  - ▼ Junho (4)
    - Semana de Arte Moderna de 1922
    - Guerra do Contestado
    - Revolta Da Chibata
    - Movimento Tenentista no Brasil
  - ▶ Maio (2)
  - ▶ Abril (1)
  - ▶ Março (4)
- ▶ 2010 (10)

## Colaboradores

diego

oscar

"Carina"...

Marcos

Mariano Alves Diniz Filho

Empep Blogs

Reisla

vitor castano

## 18 comentários:

### Anônimo disse...

Bom ficou bom,mais poderia ter ficado melhor.....  
8 de julho de 2011 07:03

### Marcos disse...

Eu achei legal! Foi bom,divertido fazer esse trabalho  
Apesar da gente te ficado um pouco nervoso né...  
Mais valeu a pena!!!!  
8 de julho de 2011 07:12

### Bárbara disse...

Parabens voces falam bem!  
8 de julho de 2011 07:13

### Thamires disse...

Bom gostei de ter feito esse trabalho mais meu grupo ficou nervoso mais é normal....tiram os de letra...  
8 de julho de 2011 07:16

### Marcos disse...

Obrigado barbar!!!!  
Seu trabalho tambem ficou bom!!!!  
5 de agosto de 2011 06:41

### Pedro Henrique disse...

achei o trabalho bom mais a gente fico um pouco nervoso mais valeu a pena...  
5 de agosto de 2011 06:48

### Gabriel B disse...

gostei desse trabalho  
5 de agosto de 2011 06:51

### Luis Felipe disse...

nosso trabalho ficou otimo!  
o grupo leu bem e nao vi ninguem nervoso...  
5 de agosto de 2011 06:51

### Carina... disse...

Parabens, seu trabalho esta muito bom,e vocês explicaram muito bem.Seu grupo esta muito bom.  
5 de agosto de 2011 06:53

### Anônimo disse...

was great to work  
5 de agosto de 2011 06:54

### Matheus vinicio disse...

o trabalho seus foi muito interessante,muito legal e vocês falaram bem sobre o trabalho!  
5 de agosto de 2011 06:56

### aryelle anne e robert disse...

interessante d+ esse trabalho...  
5 de agosto de 2011 06:56

### wesley disse...

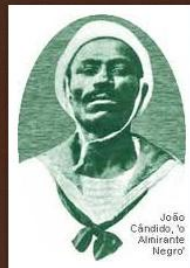
gostei do trabalho foi bem feito  
5 de agosto de 2011 07:03

quinta-feira, 2 de junho de 2011

## Revolta Da Chibata



No início do século XX, a marinha do Brasil possuía alguns dos navios de guerra mais modernos do mundo. Apesar disso, os marinheiros permaneciam submetidos a leis herdadas do período escravista. Uma das leis mais ultrajantes era a que permitia chibatadas como punição aos marinheiros, o que gerava grande descontentamento entre eles, cuja maioria era descendente de africanos.



João Cândido, 'o Amirante Negro'

Essa insatisfação crescente motivou um grupo de marinheiros a articular um movimento, que ficou conhecido como **Revolta Da Chibata**. Em 22 de novembro de 1910, o marinheiro **João Cândido** liderou mais de dois mil colegas, que assumiram o controle de quatro poderosos navios ancorados no Rio de Janeiro. Por rádio, os revoltosos enviaram para as autoridades suas exigências: fim dos castigos corporais, aumento dos salários e melhoria nas condições de trabalho. Para pressionar o governo, João Cândido comandou as tripulações dos navios em manobras no litoral, chegando a disparar alguns tiros de canhão. Diante da

ameaça contra a capital, o governo federal decidiu atender às reivindicações dos marinheiros, que se entregaram em 26 de novembro de 1910.

Os castigos corporais foram abolidos, mas, dias depois, a Marinha prendeu alguns marinheiros, incluindo João o Cândido. Ele foi expulso da marinha e permaneceu preso até 1912. João Cândido, que ficou conhecido como "**Amirante Negro**", sofreu muitas perseguições das autoridades, o que não o impediu de participar ativamente de outros movimentos políticos, até o fim de sua vida, em 1969.

**Grupo** Matheus De Oliveira  
Pedro Augusto  
Diego De Souza  
João Vitor

**Fonte** <http://www.google.com.br/search?um=1&hl=pt-BR&biw=1366&bih=643&tbm=isch&oq=revolta+da+chibata+&aq=f&aqi=&q=revolta%20da%20chibata>

Postado por mais às 12:21



Recomende isto no Google

### 8 comentários:

**Anônimo disse...**

Gostei ficou muito bom, ainda faltou algo no contexto.....mais ficou interessante.....

8 de julho de 2011 06:42

**Thamires disse...**

Muito bom, não tenho dúvidas desse trabalho....

11 de julho de 2011 09:52

### Seguidores

Participar deste site

Google Friend Connect

Membros (13)



Já é um membro? [Fazer login](#)

### Arquivo do blog

▼ 2011 (13)

▶ Agosto (1)

▶ Julho (1)

▼ Junho (4)

Semana de Arte Moderna de 1922

Guerra do Contestado

Revolta Da Chibata

Movimento Tenentista no Brasil

▶ Maio (2)

▶ Abril (1)

▶ Março (4)

▶ 2010 (10)

### Colaboradores

vitor castano

Diego

Reisla

"Carina"...

mais

Empep Blogs

Mariano Alves Diniz Filho

diego

Marcos

sexta-feira, 10 de junho de 2011

## Guerra do Contestado

A Guerra do Contestado, em linhas gerais, foi um conflito armado, entre a população cabocla e os representantes do poder estadual e federal brasileiro travado entre outubro de 1912 a agosto de 1916, numa região rica em erva-mate e madeira pretendida pelos Estados do Paraná, Santa Catarina e até mesmo pela Argentina. A Guerra do Contestado terá tido origem em conflitos sociais latentes na região, fruto dos desmandos locais, em especial no tocante à regularização da posse de terras por parte dos caboclos. Representando, ao mesmo tempo, a insatisfação da população com sua situação material, o conflito era permeado pelo fanatismo religioso, expresso pelo messianismo e pela crença, por parte dos caboclos revoltados, de que se tratava de uma guerra santa.

A Guerra do Contestado foi um conflito que alcançou enormes proporções na história do Brasil e, particularmente, dos Estados do Paraná e de Santa Catarina. Semelhante a outros graves momentos de crise, interesses político-econômicos e messianismo se misturaram ao contexto explosivo. Ocorrido entre 1912 e 1916, o conflito envolveu, de um lado, a população cabocla daqueles Estados, e, de outro, os dois governos estaduais, apoiados pelo presidente da República, Hermes da Fonseca.

A região do conflito, localizada entre os dois Estados, era disputada pelos governos paranaense e catarinense. Afinal, era uma área rica em erva-mate e, sobretudo, madeira. Originalmente, os moradores da região eram posseiros caboclos e pequenos fazendeiros que viviam da comercialização daqueles produtos. manda lah soh

Cio da Guerra: Dezembro de 1913, em Taquaruçu

Tempo da Guerra: 26 meses

Auge da Guerra: Março-abril de 1915, em Santa Maria, na Serra do Espigão

Final da Guerra: Janeiro de 1916, em Perdizinhos

Área conflagrada: 15.000 km²

População da época envolvida na área de conflito: aproximadamente 40.000 habitantes

Municípios do Paraná, na época: Rio Negro, Itaiópolis, Timbó, Três Barras, União da Vitória e Palmas

Municípios de Santa Catarina, na época: Lages, Curitibaanos, Campos Novos e Canoinhas

(A área chamava-se Contestado porque tinha sido palco de disputas entre Sta Catarina e Paraná. Em 1910, o governo federal deu ganho de causa aos catarinenses).

Por que houve o conflito?

as causas são parecidas com a de Canudos: cerca de 50 mil camponeses sem emprego, expulsos de outras regiões por latifundiários e companhias colonizadoras, que depois vendiam estas terras para imigrantes alemães, poloneses, austríacos, etc...

a fome e a miséria os unia na luta pela terra, além da fé promovida pelo beato Jose Maria que pregava para breve a criação de um Reino Milenarista, que muitos achavam que seria monarquista.

Por isso, eram considerados fanáticos perigosos.

Em defesa dos latifundiários, algumas companhias estrangeiras e especuladores da terra, o governo enviou tropas para destruir as "vilas santas" dos sertanejos. Após algumas derrotas, o governo enviou uma tropa de oito mil homens, usando inclusive, pela 1ª vez o avião para bombardear pobres brasileiros sem terra e sem nada na vida.

-Combatentes militares no auge da Guerra: 8.000 homens, sendo 7.000 soldados do Exército Brasileiro, do Regimento de Segurança do Paraná, do Regimento de Segurança de Santa Catarina, mais 1.000 civis contratados.

Exército Encantado de São Sebastião: 10.000 combatentes envolvidos durante a Guerra.

Baixas nos efetivos legalistas militares e civis: de 800 a 1.000, entre mortos, feridos e desertores

Baixas na população civil revoltada: de 5.000 a 8.000, entre mortos, feridos e desaparecidos

## Seguidores

Participar deste site

Google Friend Connect

Membros (13)



Já é um membro? [Fazer login](#)

## Arquivo do blog

▼ 2011 (13)

▶ Agosto (1)

▶ Julho (1)

▼ Junho (4)

Semana de Arte Moderna de 1922

Guerra do Contestado

Revolta Da Chibata

Movimento Tenentista no Brasil

▶ Maio (2)

▶ Abril (1)

▶ Março (4)

▶ 2010 (10)

## Colaboradores

vitor castano

Detalhe

Empep Blogs

"Carina"...

Mariano Alves Diniz Filho

diego

mais

Marcos

Custo da Guerra para a União: cerca de 3.000.000\$000, mais soldados militares

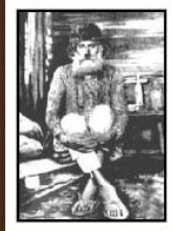
Guerra do Contestado foi um conflito armado entre a população cabocla e os representantes do poder estadual e federal brasileiro travado entre outubro de 1912 a agosto de 1916, numa região rica em erva-mate e madeira disputada pelos estados brasileiros do Paraná e de Santa Catarina.

Originada nos problemas sociais, decorrentes principalmente da falta de regularização da posse de terras, e da insatisfação da população hipossuficiente, numa região em que a presença do poder público era pífia, o embate foi agravado ainda pelo fanatismo religioso, expresso pelo messianismo e pela crença, por parte dos caboclos revoltados, de que se tratava de uma guerra santa.

Final da Guerra: Agosto de 1916, com a captura de Adeodato, o último líder do Contestado

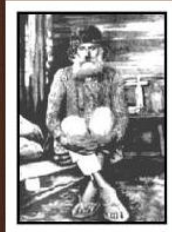


Soldados paranaenses a caminho do Contestado  
João Gualberto é o segundo a partir da direita



### GUERRA DO CONTESTADO

Soldados paranaenses a caminho do Contestado  
João Gualberto é o segundo a partir da direita



fontes:

- 1- [http://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra\\_do\\_Contestado](http://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_do_Contestado)
- 2- <http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20100311111444AAuRh37>

Grupo: Erika

Postado por Ermpex Blogs às 07:12



Recomende isto no Google



## 5 comentários:

**Thamires disse...**

Bom trabalho mais fi ficou muito claro mais conseguir entender.....  
11 de julho de 2011 09:50

**Anne,aryelle e robert disse...**

ficou bem gente mais pode ser melhor  
5 de agosto de 2011 06:48

**Marcos disse...**

O Trabalho ficou legal!!!!  
Meio Confuso Na Hora Que Voces Falaram  
Mais Deu Para Entender!!!!!!!  
5 de agosto de 2011 06:56

**Robert. disse...**

oque mudou depois da guerra?  
17 de agosto de 2011 10:30

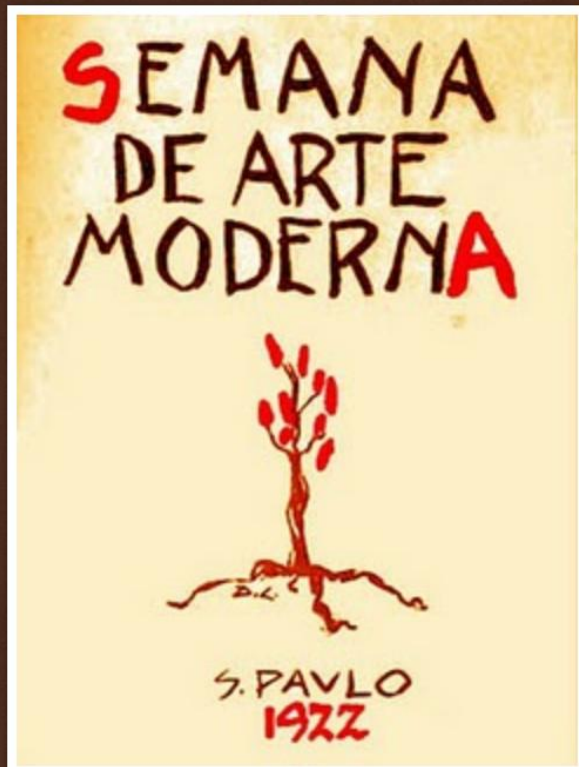
**Anônimo disse...**

O texto ficou grande mais bem explicado.  
Pedro Augusto  
26 de agosto de 2011 04:26

## Postar um comentário

quarta-feira, 29 de junho de 2011

## Semana de Arte Moderna de 1922



## Seguidores

Participar deste site  
Google Friend Connect

**Membros (13)**



Já é um membro? [Fazer login](#)

## Arquivo do blog

- ▼ 2011 (13)
  - ▶ Agosto (1)
  - ▶ Julho (1)
  - ▼ Junho (4)
    - Semana de Arte Moderna de 1922
    - Guerra do Contestado
    - Revolta Da Chibata
    - Movimento Tenentista no Brasil
  - ▶ Maio (2)
  - ▶ Abril (1)
  - ▶ Março (4)
- ▶ 2010 (10)

## Colaboradores

diego

Fazer login

A Semana de Arte Moderna ocorreu no Teatro Municipal de São Paulo, em 1922, tendo como objetivo mostrar as novas tendências artísticas que já vigoravam na Europa. Esta nova forma de expressão não foi compreendida pela elite paulista, que era influenciada pelas formas estéticas europeias mais conservadoras. O idealizador deste evento artístico e cultural foi o pintor DiCavalcanti.



<http://4.bp.blogspot.com/-oTpXsgRYQuk/T...AAAAA10/ALm3BIYZws/s1600/sam19224.png>

Reisla

Mariano Alves Diniz Filho

mais

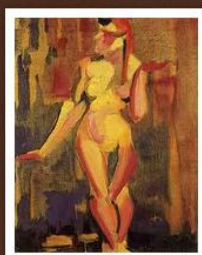
"Carina"...

vitor castano

As Vanguardas europeias ferviam, e os artistas brasileiros que lá estiveram, não voltariam os mesmos.

Voltariam com sede de modernidade, de aventurar-se por novas linguagens, que romperiam definitivamente com os modelos tradicionais.

Alguns anos antes, uma das artistas responsáveis pelo movimento, Anita Malfatti, organizou sua exposição de pintura moderna nos meses de dezembro de 1917 e janeiro de 1918. Porém, um artigo da "Folha de São Paulo", de autoria de Monteiro Lobato, que também era crítico de arte, impressionou pelo tamanho repúdio à nova arte. ( Anita Malfatti "Nu Cubista")



Arte moderna, Semana de, evento de 1922 que representa uma renovação de linguagem, a busca de experimentação, a liberdade criadora e a ruptura com o passado.

Oficialmente, o movimento modernista irrompe, no Brasil, com a Semana de Arte Moderna que, em de três festivais realizados no Teatro Municipal de São Paulo, apresenta as novas idéias artísticas. A nova poesia através da declamação. A nova música por meio de concertos. A nova arte plástica exibida em telas, esculturas e maquetes de arquitetura. O adjetivo "novo", marcando todas estas manifestações, propunha algo a ser recebido com curiosidade ou interesse.

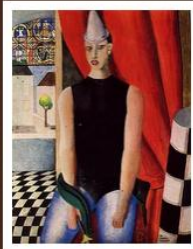
Não foi assim. Na principal noite da semana, a segunda, enquanto Menotti Del Picchia expunha as linhas e objetivos do movimento e Mário de Andrade recitava sua Paulicéia desvairada, inclusive a Ode ao burguês, a vaia era tão grande que não se ouvia, do palco, o que Paulo Prado gritava da primeira fila da platéia. O mesmo aconteceu com Os sapos, de Manuel Bandeira, que criticava o parnasianismo. Sob um coro de relinchos e miados, gente latindo como cachorro ou cantando como galo, Sérgio Milliet nem conseguiu falar. Oswald de Andrade

debochou do fato, afirmando que, naquela ocasião, revelaram-se "algumas vocações de terra-nova e galinha d'angola muito aproveitáveis".

A semana era o ápice, ruidoso e espetacular, de uma não menos ruidosa e provocativa tomada de posição de jovens intelectuais paulistas contra as práticas artísticas dominantes no país. Práticas que, embora aceitas e mantidas, mostravam-se esgotadas para expressar o tempo de mudanças em que viviam. A fala de Menotti del Picchia, afirmando que a estética do grupo era de reação e, como tal, guerreira, não deixava margem à dúvidas: "Queremos luz, ar, ventiladores, aeroplanos, reivindicações obreiras, idealismos, motores, chaminés de fábricas, sangue, velocidade, sonho em nossa arte. Que o rufo de um automóvel, nos trilhos de dois versos, espante da poesia o último deus homérico, que ficou anacronicamente a dormir e a sonhar, na era do jazz band e do cinema, com a flauta dos pastores da Arcádia e os seios divinos de Helena".

Antecedentes

Vários fatos contribuíram para a Semana de Arte Moderna de 1922. Em 1912, Oswald de Andrade chega da Europa influenciado pelo Manifesto futurista de Marinetti, funda o irreverente jornal O Pirralho e, em suas páginas, critica a pintura nacional. O pintor russo Lasar Segall, em 1913, desembarca em São Paulo com um estilo não acadêmico, inovador e de cunho expressionista. Anita Malfatti, em 1914, após mostrar seus trabalhos ligados aos impressionistas alemães, decide estudar nos Estados Unidos. Em 1917 - ano de grande agitação político-social, greves e tumultos marcando as lutas do operariado paulista -, inaugura-se a nova exposição de Anita Malfatti, impiedosamente criticada por Monteiro Lobato no artigo Paranoia ou mistificação. Menotti del Picchia publica Juca mulato, um canto de despedida à era agrária diante da urbanização nascente. Em 1920, Oswald de Andrade diz que, no ano do centenário da independência, os intelectuais deveriam fazer ver que "a independência não é somente política, é acima de tudo independência mental e moral".



## 18 comentários:

**gabriel s disse...**

eu não entendi nada do que eles falaram.  
8 de julho de 2011 07:04

**Thamires disse...**

Ah gostei mais faltou alguma coisa não sei dizer exatamente.  
8 de julho de 2011 07:09

**integrante do grupo disse...**

não era desse jeito que iria ser mas como o felipe e o gabriel bertuce falto a gente improvisou  
8 de julho de 2011 07:12

**Reisla,Tainara,Graciela disse...**

Foi muito legal esse movimento,pois ai apareceram novas faces da arte,diferente daquela Renascentista,que também era legal.E também foi uma oportunidade dos artistas brasileiros se expressarem,e mostrar que a arte não era só aquela europeia  
8 de julho de 2011 07:12

**integrante do grupo disse...**

brigado thamires  
8 de julho de 2011 07:13

**gabriel s disse...**

voces poderiam explicar melhor para todos nos o que foi o movimento da semana da arte moderna.  
8 de julho de 2011 07:13

quarta-feira, 6 de julho de 2011

## Guerra de Canudos

Para entendermos a Guerra dos Canudo e a violência com que foi esmagada a revolta camponesa é preciso restabelecer o cenário histórico em que ela ocorreu. Não pode-se entender Canudos isoladamente, sem conhecer as circunstâncias históricas e políticas que a provocaram.


O Brasil estava em permanente ebulição, desde 13 de maio de 1888 com a assinatura da Lei Áurea pela princesa Isabel, acontecimentos espetaculares e traumáticos se sucediam um ao outro. A Questão Militar que vinha se arrastando desde 1883, com o debate em torno da doutrina do soldado cidadão, que defendia a participação dos oficiais nas questões políticas e sociais do país, teve uma conclusão repentina, com o golpe militar republicano de 15 de Novembro de 1889.

A derrubada da Monarquia, que de imediato foi sem derramamento de sangue, terminou por provocar reações anti-republicanas. Uma nova constituição foi aprovada em 1891, tornando o Brasil uma república federativa e presidencialista no modelo norte-americano. Separou-se o estado da Igreja (o que vai provocar a indignação de Antônio Conselheiro) e ampliou-se o direito de voto (aboliu-se o sistema censitário existente no Império e permitiu-se que todo o cidadão alfabetizado pudesse tornar-se cidadão).

Canudos foi uma revolta messiânica que ocorreu no Brasil no período em que as oligarquias cafeeiras estavam no poder. Antonio Conselheiro, líder da revolta, depois de ser traído pela esposa fica revoltado e "funda" a cidade de canudos a revolta acontece porque as pessoas que moravam lá não pagavam impostos, já tinham um líder religioso diferente do da época dentro da cidade deles e porque eles tinham um governo autônomo, os poderosos (coronéis + estado + Igreja) se uniram para acabar com a cidade.

A Guerra de Canudo aconteceu no interior da Bahia, entre os anos de 1893 a 1897, no governo de Prudente de Moraes. Para destruir Canudo foi preciso que o governo mandasse quatro expedições militares para destruir Canudo. Por que

## Seguidores

 Participar deste site  
Google Friend Connect

**Membros (13)**



Já é um membro? [Fazer login](#)

## Arquivo do blog

- ▼ 2011 (13)
  - ▶ Agosto (1)
  - ▼ Julho (1)
    - Guerra de Canudos
  - ▶ Junho (4)
  - ▶ Maio (2)
  - ▶ Abril (1)
  - ▶ Março (4)
- ▶ 2010 (10)

## Colaboradores

"Carina"...

---

Empep Blogs

---

Reisla

---

mais

---

diego

---

destruir Canudos? Ora, porque em Canudos não havia propriedade privada de terra, a terra era de todos, com isso muitos sertanejos foram à Canudos, o que fez desaparecer as feiras de trabalhadores. Por isso o governo se viu obrigado a destruir Canudos.

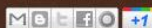
As expedições: foram enviadas à Canudos quatro expedições militares. Duas estaduais e duas federais. A primeira expedição foi comandada por um tenente e tinha cerca de 100 homens. Depois de um violento combate, todos foram vencidos. A segunda expedição foi comandada por um major e tinha cerca de 250 homens. Partindo certo da vitória, a segunda expedição foi derrotada perdendo mais de 100 homens. Indignado, Prudente de Moraes mandou chamar o coronel Moreira César, que ficou muito famoso pelas atrocidades cometidas contra os federalistas em Santa Catarina. Também conhecido como "arranca cabeças", Moreira César seria o chefe da terceira expedição, desta vez com tropas federais. Achando que iria vencer Canudos, Moreira César partiu muito confiante. Mas no campo o campo de batalha foi um "salve-se quem puder". No final os canhões levados pela expedição foram abandonados lá, junto ao cadáver de Moreira César. A quarta e última expedição reuniu 7000 homens dirigidos pelo próprio ministro da Guerra, e dois generais no comando. No dia 24 de setembro de 1897 Canudos estava cercada pelas tropas do governo. Foram dez dias de luta. No dia 5 de outubro de 1897, caíram os últimos defensores de Canudos: um velho, dois homens adultos e uma criança

Conclusão: Esta revolta, ocorrida nos primeiros tempos da República, mostra o descaso dos governantes com relação aos grandes problemas sociais do Brasil. Assim como as greves, as revoltas que reivindicavam melhores condições de vida ( mais empregos, justiça social, liberdade, educação etc), foram tratadas como "casos de polícia" pelo governo republicano. A violência oficial foi usada, muitas vezes em exagero, na tentativa de calar aqueles que lutavam por direitos sociais e melhores condições de vida.

**Fonte:** [http://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra\\_de\\_Canudos](http://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_de_Canudos)

livro de historia -Vontade de saber historia- integrantes do grupo: Aryelle,Robert,Ana e Anne .

Postado por Empep Blogs às 05:24 10 comentários



Recomende isto no Google

## 10 comentários:

### Siqueira disse...

Quem fez esse trabalho? Da onde vcs tiram essas informações ?

5 de agosto de 2011 06:51

### Thamires disse...

Bom tenho uma duvida, a separação da igreja do estado deixou Antonio Conselheiro indignado. Mais além desses argumentos existe mais alguma motivo a mais para essa indignação.

5 de agosto de 2011 06:55

### \* João Vítor Rosa disse...

As guerras em gerais foi um motivo para o Brasil deixar de ser uma monarquia,e virar uma Republica ?

5 de agosto de 2011 07:01

### integrantes do grupo disse...

quem fez esse trabalho foi a aryelle,Anne,Ana e robert... e nós tiramos essas informações da internet e do livro...

5 de agosto de 2011 07:04

### integrantes do grupo disse...

João não foi,o brasil teve outros motivos para virar uma republica(segundo o professor a elite brasileira tinha interesses na republica para assumir totalmente o poder...

5 de agosto de 2011 07:15

### Graciela ,Reisla e Siqueira disse...

A revolta de canudos foi muito importante para a Bahia.Mudanças houeram e ajudaram para os dias hoje haver mais melhoras no território baiano onde ocorreu a guerra, mas ainda

persistem alguns problemas quais são eles?

12 de agosto de 2011 06:44

**thainara disse...**

qual o motivo da guerra?

12 de agosto de 2011 07:00

**Robert,Anne e Aryelle... disse...**

thainara em Canudos não havia propriedade privada de terra,ou seja a terra era de todos,com isso elis não pagavam impostos e fez com que vários sertanejos viessem a Canudos,oque fez com que desaparecessem com as feiras de trabalhadores...

16 de agosto de 2011 13:31

**Robert.. disse...**

Reisla,Graciela e Siqueira tem um poema de Roberto malvezzi ki axo ki responde sua pergunta:

Vou,vou a Canudos  
Do Conselheiro  
E de tantos meus irmãos  
vou,vou celebrar  
esses cem anos de paixão  
E ressurreição  
ceguei a Canudos  
e fiquei emocionado  
É jente de todo lado  
Que se achega no sertão  
Lembrei da gerra  
E de Antonio Conselheiro  
E de tantos sertanejos  
Que nesse chão morreram  
já faz cem anos  
E o sertão não mudou nada  
Continua abandonado  
Na miseria e solidão  
já faz cem anos  
Eu tô na mesma caminhada

**Robert.. disse...**

Reisla,Graciela e Siqueira tem um poema de Roberto malvezzi ki axo ki responde sua pergunta:

Vou,vou a Canudos  
Do Conselheiro  
E de tantos meus irmãos  
vou,vou celebrar  
esses cem anos de paixão  
E ressurreição  
ceguei a Canudos  
e fiquei emocionado  
É jente de todo lado  
Que se achega no sertão  
Lembrei da gerra  
E de Antonio Conselheiro  
E de tantos sertanejos  
Que nesse chão morreram  
já faz cem anos  
E o sertão não mudou nada  
Continua abandonado  
Na miseria e solidão  
já faz cem anos  
Eu tô na mesma caminhada  
Tô na luta pela terra  
Pelo chão e pela água  
do nosso povo  
Roubam tudo oque eli tem  
roubam terra,roubam sonhos  
Roubam a vida também  
E é movido  
Por tanta necessidade  
Que o povo segue em frente  
Atrás da feliz Cidade!

espero ter respondido sua pergunta =D ...

16 de agosto de 2011 13:55

**lucas gabriel disse...**

parabéns ,ficou bom excelente trabalho.

26 de agosto de 2011 04:33

quinta-feira, 11 de agosto de 2011

## Londres: O que é que está acontecendo, afinal?

Sirenes, alarmes, barulho e silêncio. Um helicóptero sobrevoa o nosso bairro. Gritos e ciclistas mascarados nas ruas. O restaurante indiano da Kilburn Park Road, em Maida Vale, onde almoçamos ontem, amanheceu hoje completamente destruído. Nenhuma mesa em pé. O balcão virou pó. E tem cinzas espalhadas pelo chão.

Hoje completam quatro dias de medo e de dúvidas. Quatro dias que estamos em Londres. "O que é que está acontecendo, afinal?" E a primeira resposta está estampada em cada um dos jornais londrinos que circulam pelos cafés: no última sexta-feira, dia 4 de agosto, um homem foi morto pela polícia. O momento foi filmado por um celular. O vídeo não demorou a circular pelas mídias sociais. E não demorou a criar uma corrente violenta, revoltosa e perigosa.

Foi o estopim, para dizer a verdade. A Europa está em crise econômica, e as gangues estão nas ruas. Antes, cada uma dessas gangues de Londres lutavam entre si. Cada uma respondia pelo nome de seu bairro, pelo número de seu CEP. Porém, no sábado, dia 5, elas se juntaram. Criaram uma rede conectada por Blackberrys. E armaram um protesto - formado por desempregados, gente indignada e criminosos - em Tottenham, na região norte da cidade.

Mas tudo perdeu o controle. Porque já faz tempo que as gangues, os imigrantes e o Sentimento de Londres estão vivendo em uma linha tênue de angústia e tensão. A Inglaterra também está em crise. O governo está apertando os impostos, revendo benefícios e pressionando os cidadãos. Querem resultados. Querem se recuperar. E estão cobrando caro por isso. Serão as manifestações de Tottenham apenas o começo de uma resposta sórdida da sociedade?

As gangues então tomaram as ruas. Moleques perdidos e alucinados. Gente de 15, 18 anos. E os imigrantes, contrariando a lógica preconceituosa de serem a escória desta civilização, se juntaram para bater esses moleques de frente. Os turcos e árabes também estão fora de suas casas. Estão fazendo a ronda. E

cuidando para que não sejam saqueados por esse bando que agora vaga sedento pelos bairros da região Leste e Norte da capital inglesa.

E o bando está vagando pelas esquinas, e quebrando, queimando, e saqueando tudo que encontram livres pela frente. Shoppings estão em chamas. Ônibus e carros foram quebrados. O governo pede para os turistas ficarem em casa. E corre por aqui a informação de que até mesmo a estação de metrô e as ruas de Camden Town, onde está situado um dos mercados mais cool de Londres, não foi poupado pelo levante. As vitrines estão no chão. E o fogo está sendo controlado pelos bombeiros.

Mais de 200 pessoas já foram presas. E o número tende a aumentar nos próximos dias. Talvez não só em Londres. Talvez não só na Inglaterra - onde já se verifica focos de tensão em outros centros, como Liverpool e Birminghams. E talvez não só na Europa.

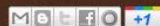
Não importa se pelo Bem, ou pelo Mal; os Jovens estão tomando as ruas. E não vão parar enquanto não conseguirem de volta o fôlego que precisam para respirar. Londres está cinza, tensa e intensa hoje. E, na real, ninguém sabe ao certo a razão e o sentido. Certo é que a terça-feira amanhece agora ansiosa e preocupada. E todos nós queremos saber como é que essa história vai virar quando essas London Riots começarem a avançar.

Seção : ragga - Notícia - 10/08/2011 15:06

Bernardo Biagioni é autor do blog [ilovebubble.com](http://ilovebubble.com)

disponível em [http://www.divirta-se.uai.com.br/html/sessao\\_13/2011/08/10/ficha\\_ragga\\_noticia/id\\_sessao=13&id\\_noticia=42415/ficha\\_ragga\\_noticia.shtml](http://www.divirta-se.uai.com.br/html/sessao_13/2011/08/10/ficha_ragga_noticia/id_sessao=13&id_noticia=42415/ficha_ragga_noticia.shtml)

Postado por Empep Blogs às 06:20 3 comentários



Recomenda isto no Google

### Seguidores

Participar deste site

Google Friend Connect

Membros (13)



Já é um membro? [Fazer login](#)

### Arquivo do blog

▼ 2011 (13)

▼ Agosto (1)

Londres: O que é que está acontecendo, afinal?

▶ Julho (1)

▶ Junho (4)

▶ Maio (2)

▶ Abril (1)

▶ Março (4)

▶ 2010 (10)

### Colaboradores

mais

"Carina"...

diego

Marcos

vitor castano

vitor castano

Mariano Alves Diniz Filho

Empep Blogs

Reisla

### 3 comentários:

**Reisla disse...**

Pois é, muito triste, principalmente Londres, que é um país tão belo, fofo e etc... Os protestos chegaram ao ponto de queimar vários edifícios históricos e a London Eye, que eu, particularmente adoraria conhecer

12 de agosto de 2011 06:58

**Bárbara Vítor disse...**

Minha opinião eu acho que é certo porque o povo inglês sofreu por causa do governo não dependeu o capitão, o povo revoltou a grave contra o governo, falou mal dele!

Além evita a violência por exemplo arma, faca, fogo carro, ônibus, não pode porque preciso o respeito com as pessoas. O político e econômica ingleses é bom, se agora tem crise necessário as pessoas ter paciência, ter parceria.

12 de agosto de 2011 07:00

**Siqueira disse...**

Não acredito, que isso está acontecendo em Londres. Lá é um lugar tão lindo e tals.

12 de agosto de 2011 07:08

### Postar um comentário

Comentar como: