



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MARIANA SIENI DA CRUZ GALLO JULIANI**

**A INTERAÇÃO COM ARTEFATOS TECNOLÓGICOS E  
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO:  
UM ESTUDO COM CRIANÇAS DA 4ª SÉRIE DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**ORIENTADORA: PROF. DR. MAGDA MADALENA TUMA**

---

**Londrina, PR  
2011**



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

---

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



---

Londrina, PR  
2011

MARIANA SIENI DA CRUZ GALLO JULIANI

A INTERAÇÃO COM ARTEFATOS TECNOLÓGICOS E  
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO:  
UM ESTUDO COM CRIANÇAS DA 4ª SÉRIE DO  
ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao  
Programa de Mestrado em  
Educação da Universidade Estadual  
de Londrina, à banca de defesa  
como requisito para a obtenção do  
título de Mestre.

Orientador:  
Profª Dra. Magda Madalena Tuma

Londrina – Paraná  
2011

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

J94i Juliani, Mariana Sieni da Cruz Gallo.

A interação com artefatos tecnológicos e a construção do conhecimento histórico : um estudo com crianças da 4ª série do ensino fundamental / Mariana Sieni da Cruz Gallo Juliani. – Londrina, 2011.  
136 f. : il.

Orientador: Magda Madalena Tuma.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

Inclui bibliografia.

1. Informática na educação – Teses. 2. Ensino auxiliado por computador – Teses. 3.

Internet na educação – Teses. 4. Tecnologia educacional – Teses. I. Tuma, Magda

Madalena. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 371.333

**MARIANA SIENI DA CRUZ GALLO JULIANI**

**A INTERAÇÃO COM ARTEFATOS TECNOLÓGICOS E  
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO:  
UM ESTUDO COM CRIANÇAS DA 4ª SÉRIE DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**Dissertação apresentada ao  
Programa de Mestrado em  
Educação da Universidade Estadual  
de Londrina, à banca de defesa,  
como requisito para a obtenção do  
título de Mestre.**

**Comissão examinadora:**

---

**Profª. Dra. Magda Madalena Tuma  
UEL – Londrina - PR**

---

**Profª. Dra. Sandra Regina de  
Oliveira  
UEL- londrina-PR**

---

**Profº. Dr. Alexandre Felipe Fiúza  
UNIOESTE- Cascavel-PR**

**Londrina, 02 de Maio de 2011**

## **DEDICATÓRIA**

***À meu esposo Vagner José Juliani, companheiro, sempre presente na minha vida. Compreensivo pelas noites mal dormidas, finais de semanas de estudo e por meu temperamento difícil.***

***À minha filha, Rafaela, que está por vir, mas que já se fez presente nesse caminhar.***

## **AGRADECIMENTOS**

*À professora Magda Madalena Tuma, que com sua paciência e sabedoria me conduziu e abriu horizontes para que eu pudesse aprender e superar as dificuldades deste estudo. Sempre compreendendo meu jeito acelerado de ser.*

*Aos meus familiares, que desde criança me incentivo ao estudo.*

*À comunidade escolar que me acolheu, possibilitando a realização desta pesquisa.*

*Aos alunos que participaram deste estudo, sem eles nada seria possível.*

JULIANI, Mariana Sieni da Cruz Gallo. **A interação com artefatos tecnológicos e a construção do conhecimento histórico: um estudo com crianças da 4ª série do Ensino Fundamental.** Dissertação de Mestrado em Educação. UEL, Londrina, 2011.

## **Resumo**

Objetivamos nesta investigação analisar a interação de 22 crianças da 4ª série do Ensino Fundamental, com os artefatos tecnológicos (Computador e Internet) na construção do conhecimento histórico. Norteado por questionamentos sobre a relação dos alunos com os artefatos tecnológicos na busca do conhecimento histórico; dos conceitos históricos presentes nos textos selecionados na rede e tipos de conceitos que emergem em suas narrativas, optamos pela pesquisa qualitativa do tipo etnográfica. Nesta perspectiva aconteceu em uma escola municipal rural da região sul do município de Londrina. Organizados em duplas os alunos pesquisaram na internet uma temática estudada em sala de aula e na terceira fase um tema livre. Na análise dos textos oriundos da internet e das narrativas dos alunos buscou-se reconhecer os conceitos substantivos e de segunda ordem. Esta dissertação foi estruturada em 4 capítulos versando: o primeiro capítulo sobre a constituição do pensamento histórico; no segundo capítulo abordamos a metodologia. A cultura escolar, artefatos tecnológicos e o conhecimento histórico foi discutido no terceiro capítulo, sendo que no quarto capítulo, apresentamos a análise de dados das três fases propostas aos discentes.

**Palavras-Chave:** Ensino de História, artefatos tecnológicos, conhecimento histórico, educação histórica.

JULIANI, Mariana Sieni da Cruz Gallo. **The interaction with technological tools and the construction of historical knowledge: a study with Fourth Graders of Elementary School.** MA in Education. UEL, Londrina, 2011.

### **Abstract**

The objective of this investigation was to analyze the interaction of Elementary 22 School children (Fourth Graders) with technological tools (computer and internet) in the construction of historical knowledge. Taking into consideration the questionings about these students' relationship with technological tools in search for historical knowledge, the types of historical concepts found on internet texts and of concepts that emerge from their narratives, we decided for a ethnographic qualitative research. In this perspective took place in a rural school in the county of Londrina, Paraná, Brazil. In pairs, these students were asked to do a research on the net about a theme studied in the classroom and, in the third phase of this study, about a theme of their choice. During the analyses of the internet texts and the students' narratives, we tried to identify substantive and second - order concepts. This dissertation is organized in 4 chapters: Chapter 1: Constitution of the Historical Thought; Chapter 2: Methodology; Chapter 3: School Culture and Internet Tools; and Chapter 4: Analysis of the Data on the three proposals made by the students.

**Key words:** The teaching of History; internet tools; historical knowledge; history education

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. REFLEXÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO.....	18
1.1 ABORDAGENS SOBRE A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA .....	18
1.2 A CRIANÇA E O CONHECIMENTO HISTÓRICO.....	32
2. SITUANDO O CAMPO E AS OPÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ESTUDO.....	46
2.1 RURAL? URBANO OU RURBANO? O CONTEXTO DO ESPAÇO PESQUISADO.....	50
2.2 APRESENTANDO OS SUJEITOS DO DIÁLOGO.....	58
3. SITUANDO A CULTURA ESCOLAR NA RELAÇÃO COM OS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS E O CONHECIMENTO HISTÓRICO.....	60
3.1 AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	60
3.2 A TECNOLOGIA NA ESCOLA.....	65
4. A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO MEDIADO PELA TECNOLOGIA: UM ESTUDO COM CRIANÇAS DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	76
4.1 ANÁLISE FASE I.....	77
4.2 ANÁLISE DA FASE II.....	97
4.3 ANÁLISE FASE III.....	114
CONCLUSÃO.....	124

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>129</b>
-------------------------	------------

## **APÊNDICES**

**APENDICE I: QUESTIONÁRIO DA FASE I**

**APENDICE II: QUESTIONÁRIO E NARRATIVA DA FASE II**

**APENDICE III: NARRATIVA DA FASE III**

**APENDICE IV: QUESTIONÁRIO SOCIO-ECONÔMICO**

## **ANEXOS**

**ANEXO I: TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO**

**ANEXO II: TEXTOS DA INTERNET**

## INTRODUÇÃO

Muito se tem pesquisado sobre o Ensino de História e a compreensão do conhecimento histórico por parte dos alunos, em seu processo de ensino-aprendizagem, em particular no que diz respeito à construção de significados na formação do pensamento histórico.

Em realidade que atende a um novo perfil de público, no qual se inclui inovações tecnológicas, a escola está inserida em ritmo acelerado de aparentes mudanças trazidas pelas novas tecnologias, no entanto, a prática educacional ainda tem propiciado a permanência do equívoco que coloca a História e o seu ensino apenas como informante do passado. (BITTENCOURT, 1998)

Para Vigotsky (1991) a busca do conhecimento é uma ação partilhada em que a sociedade como mediadora insere o sujeito ao seu contexto sociocultural e histórico. Freitas (2002) ressalta que para Vigotsky é importante considerar a aprendizagem que a criança possui antes de inserir-se no processo formal educacional, devendo a escola considerar as experiências sociais dos alunos. Tal perspectiva remete o professor à condição de mediador da construção da aprendizagem dos conceitos científicos propostos pelo ambiente escolar. Para o autor Vigotsky nos remete à compreensão de que:

[...] a aprendizagem das crianças se inicia muito antes de sua entrada na escola. A aprendizagem escolar nunca parte do zero, pois antes de seu ingresso na escola a criança vive uma série de experiências. Ela aprende a falar, nomeia objetos, conversa com adultos e companheiros, adquire informações, obtendo respostas às suas perguntas, imita comportamentos, realiza atividades com quantidades e operações. Essa aprendizagem pré-escolar refere-se aos conceitos espontâneos que são formados pela criança em sua experiência cotidiana, no contato com as pessoas de seu meio, de sua cultura, em confronto com uma situação concreta. (FREITAS, 2002, p. 101)

Para Barca (2001, p. 20) as crianças expressam explicações históricas baseadas em suas próprias vivências, o que indica que não diferenciam suas crenças, valores e as de outra sociedade. Ao propiciar situações para a diferenciação as crianças são expostas a um esforço de compreensão histórica, o que indica a importância das experiências da realidade do aluno na construção do conhecimento histórico, indicando que o contexto sociocultural e histórico “[...] enquanto factor relevante da aprendizagem tem sugerido fortemente que a criança ou jovem aprenderá melhor quando as tarefas que lhe são propostas fazem sentido em termos da vivência humana.” (BARCA; GAGO, 2001, p. 240)

É nesta perspectiva que optamos pelo estudo que visa ao entendimento de como 22 crianças da 4ª série dos anos iniciais do Ensino Fundamental se relacionam com o computador e a internet, como instrumentos de mediação para a construção do conhecimento histórico. É o entendimento de como tal utilização repercute sobre a compreensão dos conteúdos históricos em situação de pesquisa na rede de informação e comunicação - computador e internet, o que intentamos ao buscarmos os significados que crianças de uma quarta série atribuem aos conceitos históricos por meio dos textos que selecionam na rede e do texto proposto pelo professor oriundo do livro didático e utilizado em sala de aula; das narrativas produzidas pelos alunos com base nos textos selecionados na rede e em tema de pesquisa livre na rede.

O computador juntamente com a internet se justifica como artefatos tecnológicos, se inserem neste estudo por possibilitarem novas redes de comunicação e a incorporação de informações com grande velocidade pela aceleração do tempo ao estabelecer comunicação em escala mundial, variada e por estar presente, mesmo que de forma incipiente, no ambiente escolar. É importante ressaltar que esse

fenômeno tecnológico proporcionou uma transformação social, ao ampliar a circulação da informação e comunicação, o que repercutiu sobre a concepção que se tem ou se tinha da escola como “depositária de saberes”, gerando novas necessidades para a mesma e o repensar de suas práticas pedagógicas na relação com os artefatos tecnológicos da contemporaneidade. (MARTINS, 2007).

Em meio a essas mudanças o Ensino de História tem dentre seus desafios, além do entendimento das repercussões sobre o conhecimento histórico e metodologias, reconhecer como as crianças e jovens constroem seu conhecimento histórico na relação com essas novas tecnologias, o que nos levou a optar pelo estudo do pensamento infantil tendo por base a observação das relações que estes estabelecem com artefatos tecnológicos e a elaboração de narrativas. A investigação do conhecimento histórico que elaboram na contemporaneidade se insere no reconhecimento de quais conceitos substantivos e de segunda ordem e são expressos em suas escolhas de textos na rede e na elaboração de narrativas.

Considerando como Ferreira e Ventura (2006) que artefatos tecnológicos facilitam o acesso a documentos históricos, a museus virtuais, a atividades mais dinâmicas em relação às propostas metodológicas mais tradicionais, se insere a questão da informação não como o maior objetivo da escola e sim o conhecimento. Tais categorias se diferenciam, pois “a informação não se traduz imediatamente em conhecimento e o aluno continua a necessitar da orientação de alguém que já trabalhou e tem condições para trabalhar essa informação” (MARTINS, 2007, p. 18).

O simples acesso à Internet na escola, assim como outras atividades que possibilitem a busca de informações, não assegura uma melhoria no processo de aprendizagem, sendo fundamental a forma com que os alunos e professores a utilizarão e os objetivos que a conduziram. (ROTEMBERG, 2002).

A partir destes questionamentos e de outros originados pela participação no projeto “Cultura Contemporânea e Ensino de História: relações com o saber e perspectivas didáticas”<sup>1</sup>, tendo-se como meta o entendimento das relações de crianças e jovens com os artefatos tecnológicos na cultura contemporânea e as repercussões para o conhecimento histórico, nos aproximamos de estudos que ressaltam questões metodológicas para a análise crítica das múltiplas perspectivas históricas, de forma que a realidade estudada seja apropriada em aprendizagens que tenham a “[...] perspectiva de crescente complexidade desde a compreensão dos nossos padrões culturais e de vida; até uma consciência em que o pluralismo da diversidade de perspectivas é clarificada pela sua raiz temporal e espacial. (GAGO, 2007, p. 134)

Nesta perspectiva, Barca (2007, p. 116) alerta para a importância da mobilização de identidades na construção de uma consciência histórica adequada às complexidades sociais desse século, abrangendo uma sociedade aberta e dialogante, que precisa refletir sobre opções que contenham elementos valorativos e culturais. Tal intento exigirá a idéia de uma história dinâmica, que se firme na construção de narrativas não fragmentadas sobre o passado, e na interpretação criteriosa da multiplicidade de fontes, o que nos leva à questão: Estará tal intento presente nas escolas e na história ensinada?

Reafirmando que nas salas de aula pouco se discute sobre a finalidade do estudo da história, Barton (2004) entende que dessa maneira a disciplina e o seu

---

<sup>1</sup>. O referido projeto visa reconhecer aspectos do conjunto de saberes que constituem a cultura escolar para nela identificar aproximações e/ou distanciamentos que apresenta dos saberes da infância e da juventude, tendo como referência para tal análise os artefatos tecnológicos e a História ensinada. Este projeto teve sua origem na Universidade Estadual de Campinas (2007) e ao ter caráter interinstitucional abrange vários grupos de estudos em diversas Universidades nacionais e internacionais como a Universidade Federal de Santa Catarina, de Juiz de Fora, de Uberlândia, do Rio Grande do Sul e Universidad de Buenos Aires, dentre outras. Recebe apoio financeiro da Fundação Araucária.

estudo acontecerão sem significado real para as crianças e jovens. Para Barca (2007) não será a adoção por todos “[...] de uma única narrativa substantiva” que possibilitará a concretização desta dimensão e sim “As abordagens teóricas fruto de diversas perspectivas, [que] estão abertas a discussão, tal como as produções históricas concretas [que] permanecem sujeitas a desconfirmação” (p. 117).

O Ensino de História como campo de estudo que tem se ampliado notadamente a partir da década de 1980 no Brasil, tem apresentado expressivos estudos como os de Bittencourt (1998), Cerri (2001), Zamboni (2006); Oliveira (2006); Cainelli; Tuma (2008); Schmidt (2008); Silva; Fonseca (2007); dentre outros sobre a construção do pensamento histórico de crianças e jovens. Em outros países como Inglaterra e Portugal, podemos destacar pesquisas que trazem contribuições significativas como Gago (2007); Barca (2007); Lee (2001), Ashby (2003) e outros. Rüsen (2001) têm constado como referencial que contribui para a teoria e o Ensino de História ao proporcionar perspectivas para a reelaboração de conhecimentos sobre o pensamento histórico e neste contexto sobre o processo do pensamento histórico infantil.

A necessidade do trabalho com os conceitos substantivos (conteúdos históricos) e conceitos de segunda ordem (as especificidades da natureza do conhecimento histórico) é ressaltado por Lee (2001) que considera imprescindível a inclusão de situações que remetam aos critérios do historiador justifiquem o conhecimento histórico como não estático e embasado teoricamente.

Tal cenário tem nas pesquisas desenvolvidas pelos estudiosos da cognição histórica elementos que remetem à compreensão da importância da História ancorar o conhecimento histórico em idéias de segunda ordem, focalizando os estudos na exploração de vários sentidos identitários, de forma relacional e inclusiva integrando

os conhecimentos dos próprios alunos com o de outras culturas e povos. (BARCA, 2007, p. 118).

Ashby (2003) também ressalta que o desenvolvimento de conceitos de segunda ordem como *causa, mudança, evidência e interpretação* auxiliam os alunos a ampliarem o entendimento dos tópicos e conteúdos do currículo ao possibilitar o debate com base em pistas históricas e narrativas acerca do passado. Mas, Lee (2006) ao enfatizar o estudo do passado pelos alunos assevera sobre a necessidade de que consigam atribuir sentido ao presente e ao futuro, levando consigo alguma história substantiva.

Tais estudos nos remetem às questões: Como se relacionam as crianças dos anos iniciais com os artefatos tecnológicos na busca do conhecimento histórico? Quais tipos de conceitos estão mais presentes nos textos que selecionam ao utilizarem os artefatos tecnológicos? Quais tipos de conceitos emergem em suas narrativas?

No que se refere à utilização do computador e da internet analisaremos as relações que estabelecem com o instrumento tecnológico para o entendimento de como procedem e como repercute na pesquisa para a História, assim como se inserem na cultura da escola estes artefatos. Na articulação entre o uso da tecnologia e o conhecimento histórico buscamos reconhecer os conceitos de segunda ordem e substantivos presentes nos textos selecionados e nas narrativas elaboradas pelas crianças.

Optamos por ter como interlocutores crianças da 4ª série de uma escola pública (atual 5º ano), do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, pelo fato das mesmas estarem em uma fase de transição em suas vidas, uma transição

educacional e biológica, pois finalizarão o primeiro ciclo do ensino fundamental com mudanças emocionais e físicas marcadas pelo início da adolescência.

O campo deste estudo é uma escola municipal situada na área rural de Londrina e em um Distrito administrativo da direção sul, que pelo avanço da urbanização pode ser caracterizado como uma área “rurbana” conforme Silva (2001, p.23). Optamos pela pesquisa qualitativa ao termos dentre nossos procedimentos a observação de campo e o contato direto com os sujeitos, e por entendermos que nesta abordagem se tem “o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p.11)

Assim, este estudo foi dividido em quatro capítulos. No primeiro considerou-se a constituição do pensamento histórico, no qual reflete-se também sobre a criança e o pensamento histórico na construção do conhecimento histórico; Já o segundo capítulo aborda a metodologia, no qual também situamos o campo de pesquisa e os sujeitos investigados.

Situamos a cultura escolar na relação com os artefatos tecnológicos e o conhecimento histórico no terceiro capítulo. A análise dos dados, onde verificamos como ocorreu a construção do conhecimento histórico mediado pela tecnologia acontece no quarto capítulo.

## 1. REFLEXÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO

Ao aprofundarmos nossos estudos sobre a concepção que o aluno possui da história, por meio de sua relação com os artefatos tecnológicos, especialmente a Internet, faz-se necessário explicar concepções que permeiam a historiografia no que se refere à consciência histórica as quais cremos como pertinentes ao estudo. Dentre os teóricos mais expressivos optamos por abordar Karl Marx (1989), Edward Thompson (1981) e Rüsen (2001; 2007), pois suas concepções são expressivas para o campo desse estudo.

### 1.1 ABORDAGENS SOBRE A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Karl Marx, na perspectiva de Gardiner (1995, p.156), contribui com suas reflexões sobre o processo histórico de produção ao fazer um paralelo com a produção material da vida imediata, ou seja, ao modo de produção que em seu movimento trará as bases para a história que busca a compreensão da sociedade.

Conforme Cardoso e Vainfas (1997), a teoria marxista implica na relação dialética entre o passado e o presente, assim como o conhecimento histórico representa uma forma de realismo que:

[...] não é constituído pelo sujeito: a práxis atual intervém na apropriação cognitiva de algo que existe por si mesmo e pode ser conhecido [...] o estudo das estruturas presentes, com finalidade de orientar a práxis social relativamente a elas, conduz à percepção de fatores formados no passado, cujo conhecimento é útil para a atuação na realidade de hoje. Assim, a teoria marxista do conhecimento histórico implica necessariamente uma vinculação epistemológica dialética entre passado e presente. (p.5)

No desenvolvimento de sua teoria, Marx acredita que a atividade vital consciente é que distingue o homem da atividade vital animal por conter o processo criativo o qual pode ser renovado, ampliado, transformado. Será o trabalho alienado que inverterá essa relação, fazendo com que o homem, como ser consciente utilize essa atividade vital como um meio para a sobrevivência materializada apenas pela produção que visa satisfazer a necessidade da manutenção da existência física, o que pode possibilitar que a vida produtiva se torne apenas meio de vida, o que corrompe a perspectiva social tornando-se atividade alienante. (MARX, 1989, p. 156). Assim, o autor explica que o homem como um ser social é

[...] ativo socialmente // o sou // como homem. Não só o material da minha atividade\_ tal como mesmo a linguagem, na qual o pensador é ativo\_ me é dado como produto social, mas a minha própria existência é atividade social; por isso o que faço de mim, faço de mim para a sociedade e com consciência de mim como um ser social.” (MARX, 1989, p. 171).

Dessa maneira a produção das idéias, representações e a consciência estão de início entrelaçadas na atividade material, no intercâmbio material dos homens e na linguagem da vida efetiva. Sendo os homens aqueles que produzem suas representações, entende-se que o intercâmbio intelectual dos homens aparece como repercussão do seu comportamento material, pois são os homens: “[...] efetivos, atuantes, tal como são condicionados por um desenvolvimento determinado das suas formações mais amplas. A consciência nunca pode ser outra coisa do que ser consciente, e o ser dos homens, é o seu processo efetivo de vida”. (MARX, 1989, p. 192)

Parte-se então da representação humana de “carne e osso” para a subjetividade humana. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

O homem tem consciência (Marx, 1989, p.196), mas não uma consciência pura, pois o espírito é afetado pela matéria, que “[...] se faz presente na forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma de linguagem que é a consciência efetiva”.

Ele precisa estar em condições de viver para poder fazer história, e para viver é necessário, comer, beber, vestir, morar... e para que isso ocorra, ele tem que passar por quatro “momentos históricos” sendo o primeiro aquele em que engendra os meios para satisfazer essas necessidades, produzir a vida material em si. No segundo momento tem-se a ação e o instrumento de satisfação, que leva a outras necessidades que ao serem engendradas concretizam o primeiro ato histórico.

O desenvolvimento histórico, como terceiro momento, está na renovação dos seres humanos que acontece na reprodução familiar, relações sociais e produção de novas necessidades. Será no quarto momento histórico que a compreensão da produção da vida, pelo trabalho e pela procriação, irá constituir-se de uma relação dupla, ou seja, do natural e do social, em interconexão materialista entre os homens, que oferece formas novas e, portanto uma história a partir desses momentos de relações sociais originárias, nas quais crê-se que:

[...] homem também tem “consciência”. Mas também isso não de antemão, como consciência “pura”. O “espírito” tem em si de antemão a maldição de ser “afetado” pela matéria, que aqui se faz presente na forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma de linguagem. (MARX, 1989, p. 196)

A linguagem decorre da necessidade dos homens, pois ela “é a consciência efetiva, prática também existente para os outros homens, portanto também existente primeiro para mim mesmo” (MARX, 1989, p. 197).

A história, segundo esse estudioso, não se reduz à consciência do eu ou à do espírito, pois em cada fase histórica encontra-se um resultado material, um somatório de forças de produção, uma relação historicamente criada entre os indivíduos e a natureza e daqueles entre si, que é legada à geração posterior.

Deste modo, para Marx (1989), a consciência é um produto social e assim continua enquanto existir o homem, e é por meio dessa consciência em forma natural de cooperação dos indivíduos que se dará a revolução, que implica no controle e dominação consciente desses poderes no processo efetivo de produção material da vida humana imediata.

O que possibilita reconhecer a consciência humana na história está relacionado às leis cognoscíveis, devido à dependência das circunstâncias, como as forças produtivas que lhe antecedem, e pelo fato de que o devir social se forma por vontades coletivas e colisões entre inúmeras vontades e ações individuais. (CARDOSO E VAINFAS, 1997, p. 6).

Conforme Gardiner (1995, p. 156) “a maneira como os homens produzem os seus meios de subsistência depende antes de mais nada, do caráter específico dos meios de subsistência previamente existentes e que eles têm de reproduzir”. Esse modo de produção não deve ser apenas considerado como reprodução da existência física dos homens, e sim como um determinado modo de atividade dos mesmos exprimindo sua vida e modo de viver.

Nesse contexto não há uma busca por categorias históricas, mas a formação de idéias a partir da prática material, na qual todas as formas e produtos da consciência são formas e produtos da consciência que podem ser dissolvidos, não pela crítica intelectual, não pela redução à consciência do eu, mas pela subversão prática das verdadeiras relações sociais, o que pode ser explicado pelas

contradições da vida material, do conflito existente entre as forças sociais de produção e as relações de produção, demonstrando que é a existência social que determina a sua consciência. (GARDINER, 1995)

Conclui-se a partir disso que, para Marx, a consciência histórica se dá a partir das relações sociais, na qual a vida, em sua práxis a determina, de modo que os homens a formam por meio das transformações geradas em conflito e que como herança histórica da humanidade está presente no tempo atual, sendo produto social humano.

Outro autor que buscamos para o entendimento da consciência histórica é Edward Palmer Thompson, que compreende a História como o estudo da experiência humana no tempo onde há a preocupação de recuperar o sentido das experiências individuais e coletivas. (SCHMIDT E GARCIA, 2005)

Thompson (1981, p.15) na análise realizada especialmente no livro “A miséria da Teoria ou um planetário de erros (uma crítica ao pensamento de Althusser)”, apresenta as múltiplas evidências como necessárias à inter-relação para a investigação do historiador.

O historiador ao isolar uma evidência singular para um exame à parte, não traz a submissão da mesma como uma mesa em um interrogatório, pois ela agita-se ante seus olhos, o que na interpretação de Medeiros (2005, p. 77), indica que para Thompson a consciência histórica é construída a partir do esforço de apropriação do passado e das questões atuais, não como uma apropriação “in natura ou in loco”, mas a partir de questionamentos, formulados no presente e com as intenções do presente. Cada motivação pode determinar as origens e seus efeitos, sem que haja uma regra para o alcance da consciência histórica, e sim caminhos a trilhar, no chão da floresta, como salienta Thompson (1981) visto que este não é o único.

Thompson (1981) remete à necessidade da compreensão do processo social e à formação de conceitos, pois o ser social não se constrói independente de seus conceitos e expectativas organizadoras, nem poderia reproduzir-se por um único dia sem pensamento, o que gera experiência modificada sendo esta determinante, ao exercer pressão sobre a consciência social existente, propondo novas questões e proporcionando material sobre o qual se desenvolvem exercícios intelectuais elaborados.

Dessa forma a “experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem [sobre] o que acontece com eles e ao seu mundo.” (THOMPSON, 1981, p. 16). O homem se faz em experiência e consciência, assim as mudanças que ocorrem no ser social originam a experiência modificada, e ela é determinante ao exercer pressões sobre a consciência social.

Considera-se, portanto, que há um diálogo entre o ser social e a consciência social, em que a última não é passiva apenas de recepções:

[...] seja como cultura não autoconsciente, ou como mito, ou como ciência, ou lei, ou ideologia articulada, [ela] atua de volta sobre o ser, por sua vez: assim como o ser é pensado, também o pensamento é vivido\_ as pessoas podem, dentro de limites, viver as expectativas sociais ou sexuais que lhes são impostas pelas categorias conceptuais dominantes. (THOMPSON, 1981, p. 17)

Nesta análise, Thompson (1981) contempla a “experiência” como indispensável ao sujeito histórico (individual e coletivo), pois mesmo sendo imperfeita ela traz consigo a consciência histórica em forma de resposta mental e emocional do indivíduo ou de um grupo social a respeito de acontecimentos inter-relacionados ou a repetições do mesmo tipo de acontecimentos. Muitas vezes

observa-se que o “ser social” determina a “consciência social”, na medida em que a experiência se impõe ao pensamento e o pressiona; pois à medida que o mundo se modifica é preciso modificarmos nossa linguagem e nossos termos, de forma que os modificamos imbuídos de razão.

As várias instâncias da vida humana em seus vários momentos históricos são de fato instituições e idéias humanas, práticas de homens e mulheres em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência oriunda dessas relações, e em sua autoconsciência dessa experiência.

A compreensão de Thompson nos aponta a sua proximidade ao pensamento marxista sobre a consciência histórica. Na interpretação de Müller (2008, p.09), Thompson considera que na movimentação (dessa dialética) as “condições materiais” influenciam a *experiência*, as quais se referir as condições materiais aparecem como necessárias para a articulação entre ser social e consciência social. Para o autor há entre a “experiência” e a “cultura”, no processo, um ponto de junção trazido pela estrutura que estará nos objetivos do ser social determinado e no agir humano, pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas com idéias, mas também na cultura. Elas também experimentam com o sentimento e lidam com esses sentimentos na relação com a cultura (normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores, na arte ou nas convicções religiosas). Para Thompson (1981) a cultura pode ser descrita como consciência afetiva e moral, na qual os:

[...] homens e mulheres discutem sobre valores, escolhem entre valores, e em sua escolha alegam evidências racionais e interrogam seus próprios valores por meios racionais. Isso equivale a dizer que as pessoas são tão determinantes (e não mais) em seus valores quanto são de suas idéias e ações, são tão “sujeitos” (e não mais) de sua própria consciência afetiva e moral quanto de sua história em geral. (THOMPSON, 1981, p. 194)

Oliveira (2008, p. 9) explica que para Thompson “consciência não é predicado de vontades individualizadas, mas de perspectivas de grupo e de classe daqueles que se opõem às tentativas unilaterais de conformação”. Ela pode ser considerada como intrínseca ao processo formacional do sujeito social, que tem em suas experiências vividas, a mediação trazida pelos valores e concepções já constituídas, mas não estáticas pois podem modificar-se ao longo da caminhada de cada homem em sua relação com a sociedade.

Em nosso caso, o autor ao ampliar a presença da cultura no processo formacional traz contribuição expressiva ao alertar para a dialética e para a não conformação dos sujeitos sociais no processo. O que entendemos é que ao medirmos experiências com artefatos tecnológicos e elaboração de narrativas pelas crianças, nos inserimos em uma relação na qual caminhos serão construídos em variadas perspectivas, o que nos possibilitará aproximações ao pensamento histórico em constituição.

As perspectivas enunciadas (Marx; Thompson) nos remeteram a Rüsen (2001, p.104) que traz a consciência histórica como a constituição de “sentido sobre a experiência do tempo”, no modo de uma memória que vai além dos limites da própria vida prática, necessitando da habilidade para compor sentido que precisa ser aprendido, no próprio processo dessa constituição de sentido.

É a compreensão que enfatiza o processo habitual e genérico da vida humana, pois para ele, a ciência é um modo de realizar o processo do pensamento, já que “o homem não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa” (RÜSEN, 2001, p. 54). Para tanto, é preciso que o produto cognitivo tenha

especificidades e particularidades do conhecimento histórico, o que trará à consciência histórica a grandeza genérica e elementar do pensamento histórico.

Para Rüsen (2007), a consciência histórica como fundamento da ciência da história, está relacionada à vida humana prática, na qual a operação mental dos homens na interpretação de suas experiências temporais terá como orientação a vida prática no tempo. Assim, a consciência histórica é “*Fenômeno do mundo vital*, [...], como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática” (RÜSEN , 2001, p. 57).

Sendo para Rüsen (2006, p. 14) a “Consciência histórica [...] uma categoria geral que não tem relação apenas com o aprendizado e ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dele se experiencia o passado e se o interpreta como história” o que se tem não é simples conhecimento do passado para a composição da estrutura do conhecimento histórico, e sim a mediação para a compreensão do tempo presente e a projeção do futuro.

Analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a especificidade do pensamento histórico e a função que exerce na cultura dos homens, a consciência histórica contribui para a manutenção de um quadro interpretativo das experiências de mudanças que o ser humano tem com o mundo e consigo ao longo do tempo. Neste decurso temporal, realiza as intenções no seu agir, sendo o tempo como intenção e o tempo como experiência não dicotômicos, pois se mesclam e são decisivos para a distinção destes dois tipos de consciência do tempo: a “experiência” e a “intenção”. Neste enfoque, conforme Rüsen (2010, p. 16), quando a “[...] informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como

orientação no cotidiano”, se tem a “intencionalidade do agir”, que organiza esta consciência para que tenha sentido e racionalidade.

A operação mental na constituição da consciência histórica traz o sentido da experiência no tempo e sua interpretação em relação às intenções do agir humano. Neste processo o tempo é entendido como: “[...] perturbação de uma ordem na qual o homem tem de pensar seu mundo e sua vida, para poder orientar-se corretamente. O conceito-síntese de tal perturbação, que só pode ser controlada mediante esforço próprio de interpretação, é a contingência”. (RÜSEN, 2001, p. 60)

A consciência histórica é universalmente humana, presente na vida prática humana, a qual tem no agir o processo de uma transformação do tempo natural em tempo humano, o que vai além do simples conhecimento do passado ao estruturar o conhecimento histórico.

Rüsen (2010, p. 43), aponta como decorrente dos processos de desenvolvimento estrutural para a constituição de sentidos da consciência histórica quatro modos, sendo eles: a constituição tradicional de sentido; a constituição exemplar de sentido, a constituição crítica de sentido e a constituição genética de sentido, conforme segue no quadro abaixo:

<b>TIPO</b>	<b>MEMÓRIA</b>	<b>CONTINUIDADE</b>	<b>COMUNICAÇÃO</b>	<b>IDENTIDADE</b>	<b>SENTIDO</b>
(a)Constituição tradicional de sentido	Das origens das ordens do mundo e das formas de vida	Como experiência na mudança	Na forma de adesão	Pela adoção de ordens do mundo precedentes (mimetismo)	O tempo é eternizado como sentido
(b)Constituição exemplar de sentido	De casos que demonstrem regras gerais do agir	Como validade supratemporal das regras do agir, abrangendo formas de vida temporalmente diferentes	Na forma de uma argumentação da faculdade de julgar	Pela aptidão a aplicar regras a situações concretas do agir (sagacidade)	O tempo é expressado como sentido
(c)Constituição de crítica de sentido	De acontecimentos que questionam orientações históricas	Como ruptura com as representações atuais do curso do tempo	Na forma de uma tomada consciente de posição em comportamentos sociais predominantes ou	Pela recusa de formas de vida dominantes (sentido próprio)	O tempo, como sentido, é julgável

	vigentes		prescritos		
(d)Constituição genética de sentido	De mudanças que levem das formas de vida estranha ou alheias às próprias	Como evolução, na qual se modificam as formas de vida, a fim de colocar-se na dinâmica da duração	Na reforma de um relacionamento discursivo de posições e perspectivas divergentes	Pela individuação (formação	O tempo é temporalizado como sentido

Rüsen, Jorn. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**/ Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

Para ele “a constituição tradicional de sentido é uma forma da narrativa histórica e um tópos de argumentação histórica que interpreta as mudanças temporais do homem e do mundo com representação da duração das ordens do mundo e das formas do mundo”. (RÜSEN, 2007, p. 48). Assim as histórias nesse tipo de constituição são formadoras de identidades, pois os sujeitos tendem a reproduzir modelos de comportamento, criando um sentimento de “nós”, um pertencimento a uma coletividade o qual baseia-se em histórias comuns às circunstâncias da vida. É nesta circunstância que o sentido está enraizado no ordenamento da vida, no inconsciente do tempo em movimento, sendo o tempo eternizado como sentido.

Sendo que no aprendizado deste sentido tradicional, “[...] as experiências temporais serão processadas em tradições possibilitadoras e condutoras de ações. As tradições, nas quais o aprendizado se torna visível e serão aceitas e reconstruídas como orientações estabilizadoras da própria vida prática”. (RÜSEN, 2010, p. 45).

A constituição de sentido exemplar “[...] é uma forma de narrativa histórica e um topos da argumentação histórica que se distingue do tipo da constituição tradicional de sentido por uma ampliação do campo da experiência e por um nível elevado de abstração na relação normativa do saber histórico”. Nessa constituição de sentido exemplar, o passado não constitui mais o sentido das situações concretas do presente, a história ensina por meio de acontecimentos passados

transmitindo regras gerais do agir, a memória se volta para experiências do passado que representam de modo concreto as mudanças no tempo.

Esse passado posto pela história ensina regras gerais, formando exemplos históricos. O tempo faz com que acontecimentos lembrados se tornem presentes e o futuro seja orientado por essas experiências.

A continuidade histórica, que torna compreensível e operável a experiência do tempo presente, já não está mais conexa primariamente a um processo temporal interno (como no caso dos ordenamentos de sentido no tempo arcaico, estabelecidos pela constituição tradicional), mas sublimada a generalidade de um sistema de regras. (RÜSEN, 2007, p. 52)

O saber histórico é apresentado como mudanças no tempo e como uma posse duradoura que determina a forma de agir dos homens em determinadas situações. A história ensina o universal e o supratemporal da vida cotidiana, o passado é uma lição para o presente, sendo a história a mestra da vida. A forma do aprendizado vai além da tradicional, construindo-se uma competência de regra relacionada à experiência histórica onde os “[...] conteúdos da experiência serão interpretados como casos gerais de regras e isolação de casos como condição necessária para o emprego prático na vida da adquirida competência de regras de juízos” (RÜSEN, 2010, p. 45).

Já na constituição crítica de sentido, os modelos de autocompreensão e legitimações históricas são derrubados ao serem contrastados com possibilidades alternativas de memória histórica na constituição crítica de sentido, pois [...] “trata sobretudo de esvaziar os modelos de interpretação histórica culturalmente influentes, mediante a mobilização da interpretação alternativa das experiências históricas conflitantes [...]” (RÜSEN, 2007, p. 55).

Interpretações históricas da vida atual e a perspectiva de futuro são desconstruídas pelo conflito das experiências históricas e por novos modelos de interpretação. Essa constituição crítica é um meio de comunicação intercultural, no qual o discurso histórico pode ser modificado por meio de novas representações históricas, relativizando e problematizando o modelo histórico precedente, sendo os contra-exemplos. Conforme Rüsen (2007, p. 56) “a representação do contexto temporal, decisiva para a constituição crítica de sentido, é a ruptura da continuidade”. A identidade histórica se forma como discordância, autocontrole e pela afirmação de ser distinto, adquirindo os sujeitos a capacidade de “ser eu” ou “nós”. O tempo como sentido de orientação da vida prática se torna julgável, e é na negatividade que se forma o sentido.

Assim na constituição crítica de sentidos a experiência temporal possibilitará confrontar:

[...] afirmado modelo de interpretação da vida prática [que] será anulado e será feito valer as necessidades e interesses subjetivos. O aprendizado histórico serve aqui à obtenção da capacidade de negar a identidade pessoal e social do modelo histórico afirmado. (RÜSEN, 2010, p. 45)

E por fim a constituição genética de sentido coloca “[...] o momento da mudança temporal no centro do trabalho de interpretação histórica. Tempo como mudança, adquire uma qualidade positiva, torna-se qualidade portadora de sentido [...]” (RÜSEN, 2007, p. 58). O tempo passa a ser compreendido como qualidade das formas da vida humana, como uma superação dos padrões de qualidade de vida, como perspectivas de futuro que superam os limites que se obteve até o momento. A inquietude do tempo é vista como um impulso a novas mudanças, portanto:

No modo da constituição genética de sentido, a experiência histórica adquire uma nova qualidade temporal. Ela passa a ser determinada

categoricamente pela divergência estrutural entre a experiência de tudo o que se acumulou até agora e a expectativa do inteiramente diverso. O presente entra no campo tenso da transição de uma à outra. (RÜSEN, 2007, p.59)

O passado é tido como prática concreta do presente, de modo que o futuro é uma chance de superação, de mudança constante, e a compreensão de progresso histórico. Os sujeitos podem perceber em “si e nos outros” as qualidades de alteridade, os modos de ser do outro, como uma consolidação da identidade pelo reconhecimento. O discurso histórico pela memória proporciona ao sujeito a individuação, ou seja, “o sentido próprio que cada sujeito tende a fazer valer em sua interação com os outros e que possibilita o surgimento do processo ou fenômeno da comunicação, reflete-se no sentido próprio dos demais [...]” (RÜSEN, 2007, p. 60).

Assim, a forma de aprendizado dessa constituição de sentido se dará por meio do emprego das experiências temporais orientando as ações dos sujeitos que:

[...] aprendem, na produtiva aquisição da experiência histórica, a considerar sua autorrelação como dinâmica e temporalmente sua própria vida prática de tal forma que possam empregar produtivamente a assimetria característica entre experiência do passado e expectativa de futuro para o mundo moderno nas determinações direcionais da própria vida prática. (RÜSEN, 2010, p. 46)

Consideramos que as contribuições de Rüsen são importantes na articulação entre a experiência da vida prática e o processo cognitivo para a constituição do sentido da consciência histórica, pois tal enfoque corrobora nossas ações ao termos optado por considerar as experiências das crianças e mediado na relação com artefatos tecnológicos novas experiências para a construção do conhecimento histórico. A ampliação em pesquisas relacionadas à educação histórica tem oferecido subsídios sobre a forma como crianças e adolescentes compreendem a

história, o que foi de grande valia para este estudo no que se refere tanto ao reconhecimento dos conceitos substantivos e idéias de segunda ordem quanto para situarmos elementos da estruturação do pensamento histórico em constituição.

## 1.2 A CRIANÇA E O CONHECIMENTO HISTÓRICO

O conhecimento histórico desde as últimas décadas do século XX vem sendo foco de estudos quanto à sua relação com o Ensino de História, sendo a década de 1980 o marco da ampliação de debates no Brasil. Ao se compreender o professor e o aluno como sujeitos no processo e a escola como um espaço propício da experiência social com o conhecimento, tem-se o contexto em que a aula necessita tornar-se “[...] espaço de compartilhamento de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar”. (SCHMIDT; GARCIA, 2005)

Tal movimento se insere em uma sociedade que tem nas transformações tecnológicas elementos de promoção de mudanças nas relações espaciais e temporais que têm repercutido sobre as relações interpessoais, tradições, valores, enfim sobre a realidade sociocultural e histórica.

Este quadro nos traz a problemática do conhecimento histórico em seu processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito à construção de sentidos na formação da consciência histórica. Tal consciência se relaciona a um novo perfil de público para uma escola que está inserida em ritmo acelerado de aparentes mudanças trazidas pelas novas tecnologias, um contexto que tem propiciado para muitos o equívoco da História entendida apenas como informante do passado.

Bittencourt (1998) ressalta que este perfil diferenciado de público escolar tem apresentando desafios aos educadores, ao favorecer questionamentos sobre a história, na medida em que a sociedade consumista se fundamenta em inovações tecnológicas, tem-se, portanto o tempo marcado por “[...] ritmos de mudanças acelerados, fazendo com que tudo rapidamente se transforme em passado, não um passado saudosista ou como memória individual ou coletiva, mas, simplesmente, um passado ultrapassado”. (BITTENCOURT, 1998, p. 14)

A demanda pelo entendimento do pensamento infantil em relação à História ensinada é ampliada e nos motiva para o estudo da construção do conhecimento histórico das crianças na relação com as tecnologias, na escola, em estudo que tem a História como disciplina escolar, no qual objetivamos utilizar os instrumentos tecnológicos como algo que extrapole simples instrumentos de expressão de agilidade e o sentido que os estudos da História adquirem perante estas tecnologias, o que nos preocupa nesta aproximação da criança em seu processo cognitivo.

Segundo Barca, o conhecimento histórico pode possuir algumas lógicas e estratégias quanto ao processo dos sujeitos, e aponta que se deve levar em conta que:

- A aprendizagem deve processar-se no contexto da resposta à natureza da disciplina. Em História, os alunos podem fazê-lo com gosto, conforme os inúmeros estudos indicam.
- A aprendizagem processa-se em contextos concretos. É necessário que os conceitos façam sentido para quem os vai aprender. Existe uma multiplicidade de factores da cognição a ter em conta. As vivências prévias dos sujeitos e a natureza específica do conhecimento, o tipo de tarefas a desempenhar, as aptidões individuais são aspectos fundamentais para a progressão do conhecimento. (BARCA, 2001, p. 20)

Dessa maneira, o professor como mediador do conhecimento tem reafirmada a importância de seus saberes e práticas aliadas à cobrança da incorporação das tecnologias às aulas como fonte de estudos para a reflexão pelos alunos. Esta

condição exige, conforme Fenelon (2008, p.24), o repensar crítico sobre a forma de o professor apreender a realidade na análise histórica, em exercício que exigirá o abandono da análise abstrata, dicotomizada, estanque e linear, para a inserção da complexidade presente em construções socioculturais da contemporaneidade.

Estamos inseridos, conforme Bittencourt (1998, p.14), em uma vida focada no “presenteísmo de forma intensa e sem perceber liames com o passado se tornam [...] vagas [as] perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo [...]”. Nesta direção reafirma-se a necessidade de um Ensino de História que saliente a importância da História na formação da criança por sua potencialidade, “para a mobilização de identidades na construção de uma consciência histórica adequada às complexidades da sociedade neste início de século, e no contexto de uma sociedade que se deseja aberta e dialogante, [...]” (BARCA, 2007, p.115).

Como sujeitos da escolarização, professor e aluno devem ser entendidos como criadores e produtores culturais e não apenas como reprodutores, tendo a capacidade de se auto-definir. O espaço da aula se configura como o momento em que o professor pode propiciar ao aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, compartilhando significados ao manter para si a sua própria renovação de conteúdos, problematizando o que já conhece para a apreensão de várias histórias trazidas por distintos sujeitos históricos e com isto propiciar aos alunos o reconhecimento de que são participantes de processos coletivos desta realidade histórica “inserindo-se a partir desse pertencimento em uma ordem de múltiplas vivências contrapondo a unidade e diversidade da realidade atual”. (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 300).

A construção de um novo olhar sobre o processo cognitivo da criança em relação ao conhecimento histórico tem favorecido avanços em estratégias metodológicas para o ensino e aprendizagem de História. Debruçando-se sobre a compreensão que os alunos têm sobre o conhecimento histórico e os sentidos que atribuem ao mesmo, e considerando a

[...] realidade social em que o sujeito se move, enquanto factor relevante da aprendizagem, tem sugerido fortemente que a criança ou jovem aprenderá melhor quando as tarefas que lhe são propostas fazem sentido em termos da vivência humana. (BARCA E GAGO, 2001, p. 240)

Barca (2004) também enfatiza que variados estudos têm sugerido que crianças e jovens elaboram suas concepções históricas indo além da escola, por meio da família, da mídia, do ambiente social ao qual pertence. Tal reconhecimento traz a necessidade de relações de ensino / aprendizagem, voltadas para situações concretas, onde os jovens constroem esse conhecimento sobre o passado pautados no presente e em diversas fontes de conhecimento. Tal condição torna necessária para a prática do Ensino de História que se explore as idéias dos alunos “[...] quer em relação a conceitos substantivos quer em relação a conceitos ligados à natureza da História, pois o professor só pode contribuir para a mudança se conhecer aquilo que quer mudar”. (p. 397)

A compreensão dos sentidos das vivências humanas pelas crianças, conforme Barca (2001, p.20), principia quando a mesma passa a formular “explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica”. Os conceitos históricos são compreendidos pelos alunos, por meio de sua relações com os conceitos reais,

humanos e sociais experienciados em seu cotidiano, sendo esse, um nível elevado de compreensão histórica, ao não limitar-se apenas a generalizar conceitos.

Deste modo, aos professores é imprescindível compreender quais ideias históricas os alunos trazem para a sala de aula, a fim de que criem oportunidades e materiais de aprendizagens, baseados nas ideias tácitas dos mesmos (ASHBY, 2003).

Os alunos possuem ideias tácitas sobre acontecimentos históricos, e essas ideias são fontes de hipóteses explicativas para compreenderem o passado, as instituições, as pessoas, os valores, crenças e comportamentos, o que conforme Mello (2001) pode ter as seguintes características:

[...] são baseadas nas experiências e vivências pessoais dos alunos; são geradas por processos primários de abstração e problematização; muitas dessas idéias pertencem ao domínio das crenças, enraizadas no universo cultural dos indivíduos e como tal têm uma permanência de longa duração e oferecendo uma resistência a mudanças abruptas; a sua persistência deriva da dificuldade dos indivíduos se distanciarem e de exercerem auto-crítica; são fáceis de serem recordadas porque pertencem muitas vezes a contextos vivenciais que foram ou são relevantes para os alunos (sensibilidade, sentimentos, etc.); os alunos encontram nelas semelhanças com a situação ou fenômeno científico em estudo, e finalmente, estas idéias persistem porque contém em si mecanismos circulares de auto-alimentação e legitimação/reprodução pacíficas” (MELLO, 2001, p. 45)

Tal constatação enfatiza a consideração de alguns princípios advindos das mudanças historiográficas que repercutiram sobre a aprendizagem e ensino em História, o que gera a necessidade de conhecermos como os alunos em qualquer nível de ensino se relaciona com os artefatos tecnológicos da cultura contemporânea; como pensam a História no que se refere às noções temporais e espaciais, acontecimentos, conceitos históricos e como processo.

A vida em sociedade solicita ao homem a interpretação das mudanças de si e de seu mundo ao longo do tempo, de modo a tornar intencionais suas ações presentes e mesmo futuras, já que o tempo é tido como a perturbação de uma ordem de processos temporais na vida humana. Portanto, “a consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo” (RÜSEN, 2001, p. 61)

Alcançar a dimensão da consciência histórica relacionada com a vida prática é um dos fatores importantes para mudanças na história ensinada. É no processo da construção da consciência histórica que “cada ser humano cresce em casa com uma história distinta e uma perspectiva própria sobre o significado dos eventos históricos. Assim as histórias do país, etnia ou do grupo religioso formam a consciência histórica dos jovens”. (GAGO, 2007, p.100)

Os aspectos acima, no que se referem à compreensão da História pela criança, ainda permanecem necessitando de ampliação do conhecimento por sua repercussão na condução de um melhor trabalho pedagógico em sala para o Ensino da História. Para Ashby (2003), o objetivo é fazer com que os alunos sejam capazes de dar significados e organizar-se perante os fatos passados, interpretando as explicações e narrativas que envolvem mudanças e continuidades, compreendendo particularidades em evidências.

A prática educacional, nesse processo, gera o desenvolvimento de conceitos-chave como *causa, mudança, evidência e interpretação* que por fazerem parte das idéias de segunda ordem, favorecem a ampliação por parte dos alunos do entendimento sobre os tópicos e conteúdos do currículo histórico, que estão na esfera dos conceitos substantivos, os quais ao serem colocados em debate pelos

professores oferece pistas históricas e narrativas acerca do passado. (ASHBY, 2003, p. 39)

Nesse contexto, Lee (2001) salienta que para que ocorra sucesso em sala de aula é necessário que as crianças compreendam que o que irão estudar já foi estudado por alguém, a fim de que avancem na compreensão das evidências, percebendo que os historiadores não copiam os testemunhos, mas fazem inferências. Porém, o mesmo autor relata a importância da condução correta pelo docente, das fontes históricas na sala de aula, especialmente aquelas que tratam das multiplicidades históricas, a fim de que o aluno não se confunda, pois:

Não podemos apresentar muitos pontos de vista diferentes em simultâneo, é preciso dar a base histórica conceptual, dar os primeiros passos para fazer compreender que as histórias podem ser válidas e dizer coisas diferentes. Não é conveniente fornecer demasiado material, pois tal só irá confundir. (LEE, 2001, p. 20)

Para que os alunos possam se orientar no tempo, observando o presente e o futuro no contexto do passado, é preciso que utilizem dois tipos de ferramentas: a compreensão da disciplina de História e uma estrutura utilizável do passado. O que se observa é que por muitas vezes os educandos classificam as causas de fatos históricos, mas não conseguem compreender como funcionam as explicações. Lee (2006) ainda nos diz que jovens e crianças precisam compreender algumas características mínimas da Literacia histórica, o que de certa forma possui ligação para que o passado adquira sentido ao possibilitar a formação de:

- Uma “imagem” do passado que lhes permita orientarem-se no tempo (uma compreensão *substantiva* coerente do passado, ou o que por vezes é designado por *conteúdo* histórico);

- Um conhecimento acerca de como sabemos, desenvolvendo em explicação e narrativa histórica do passado (uma compreensão da *disciplina* da História, e das idéias chave que tornam o conhecimento do passado possível) (LEE, 2006, p.11)

As crianças e jovens necessitam compreender que existe uma forma de produção do conhecimento da História e que este conhecimento do passado não é só opinião pessoal ao possuir critérios que norteiam o “pensar historicamente” que terá por base questões como as do tipo que segue:

- Qualquer um que afirme pensar historicamente deve produzir os melhores argumentos possíveis *relativamente às suas questões e pressuposições*, apelando à *validade* da história e à *verdade* das afirmações de factos singulares.
- Qualquer um que afirme pensar historicamente deve aceitar que pode ser obrigado a contar histórias diferentes daquelas que prefere contar (e chegar mesmo ao ponto de questionar a suas próprias pressuposições).
- Qualquer um que afirme pensar historicamente deve compreender a importância de respeitar o passado tratando as pessoas do passado como elas gostariam de ser tratadas, e não *saqueando* para servir de fins do presente. (LEE, 2006, p. 13)

Ao trabalhar com mais de uma perspectiva histórica, o professor, promove o enriquecimento da relação entre os fatos históricos. A história fascina ao dar respostas provisórias por meio de pontos de vista diferentes, através das mesmas fontes. Nesta ação o cuidado para não cair no relativismo deve ser preocupação constante. (BARCA, 2001).

O professor deve fazer questionamentos sobre as fontes estudadas, e promover debates sobre diversas suposições, a fim de interpretar o passado, favorecendo a imaginação histórica e a compreensão da forma de investigação do historiador. O fato de fazer inferências sobre as fontes: quem as fez? Por quê?

Como podem ter sido utilizadas e como afetaram a vida cotidiana do passado, pode levar os alunos a considerarem como é que estas pessoas pensavam e o que sentiam. (COOPER, 2004, p. 57)

A reflexão sistemática, na qual o aluno examina idéias, propõe relações entre elas que os conceitos históricos são opções que representam ações e situações que cooperam para a autonomia do aluno, pois:

A lição da história, numa sociedade plural não está em impor uma conclusão sobre o passado. Para promover a tolerância, o professor tem de, ele próprio, tomar consciência de vozes divergentes, algumas talvez “politicamente incorretas” e, a partir de todas elas, proporcionar experiências educativas (cognitivas - emocionais) que favoreçam uma argumentação progressivamente melhor fundamentada, mais descentrada e, por conseguinte, mais autônoma. (BARCA E GAGO, 2001, p. 255)

Compreender os processos cognitivos dos sujeitos, as idéias tácitas, que constroem partindo de suas vivências, os conceitos históricos, e suas compreensões históricas tem sido o objetivo da cognição histórica. (BARCA, 2001, p. 242). O que temos é que a formação da consciência histórica para a sociedade contemporânea exige a idéia de uma História dinâmica, não apenas na construção narrativa (não fragmentada) do passado, mas também na interpretação criteriosa de uma multiplicidade de fontes.

As considerações que expomos nos subsidiam na consideração da complexidade que envolve o ensino e a aprendizagem da História e nos remetem à necessidade de explicitar que para este estudo, nos propomos, na mediação das relações de 20 crianças com o computador e internet, a analisar aspectos da presença desta tecnologia na cultura da escola que freqüentam, assim como os produtos obtidos (textos) no contexto que mediamos, no que se refere aos

conteúdos substantivos e de segunda ordem, para então delinear as considerações sobre o conhecimento histórico em elaboração pelas crianças.

Sendo a narrativa histórica também objeto de análise e apresentando a História em sua provisoriedade a possibilidade de variadas respostas, não basta que crianças e jovens percebam que existem diversas explicações para um mesmo fato histórico, analisando respostas sobre o passado, em pontos de vistas e opiniões que podem divergir conforme o historiador. É preciso que os alunos compreendam que narrativas se pautam em evidências, por meio de indícios fornecidos pelas fontes que trazem elementos sobre o passado, em elaboração que propiciará

[...] distinguir claramente dois níveis de interpretação histórica: aquele que se reporta à descrição de acontecimentos simples (ex: D. João VI foi ou não assassinado?) e, que apenas carece de confirmação ou refutação factual; e aquele que se situa no plano da explicação dos factores também de se apresentar como plausível e logicamente satisfatória face ao que conhecemos do mundo real. Por conseguinte, para apreciar diferentes explicações historicamente válidas, o critério de verdadeiro/falso não basta [...] (BARCA, 2001, p. 30)

A compreensão pelos estudantes de que os agentes históricos possuíam uma determinada perspectiva sobre seu mundo e observando como essa perspectiva afetou determinadas ações favorece “[...] compreensão histórica [que] vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados naquela situação, sem nós próprios as sentirmos”. (LEE, 2003, p. 21)

Reconhecer em narrativas o processo de constituição do pensamento histórico por crianças traz para este estudo a necessidade destas considerações que, conforme Lee (2003, p. 22), propicia à criança o entendimento de que o historiador não trabalha com afirmações sobre um passado fixo e de que “não há

um passado fixo acessível em nenhuma circunstância, a memória ou o ‘ter estado lá’ têm que ser apoiadas pela evidência”.

Para este estudo possibilitamos aos alunos no uso de um recurso tecnológico, a busca e seleção de textos (narrativas) que consideram históricos, tendo por referência o texto selecionado e já trabalhado em sala de aula pelo professor (livro didático). As narrativas selecionadas por eles (na Internet) como históricas serão importantes subsídios para que neles reconheçamos a presença de conceitos substantivos e idéias de segunda ordem consideradas pelas crianças.

Mas, ao entendermos a produção de narrativas pelos alunos como possibilidade de expressão dos conceitos já elaborados por eles, inserimos situações para que elaborassem suas próprias narrativas, visto que a situação de elaboração de narrativas são momentos necessários à compreensão do processo de aprendizagem.

Evidentemente, este não era o primeiro contato dos alunos com o texto histórico, pois este é amplamente utilizado nas aulas de História, principalmente, por intermédio dos livros didáticos, que acabam influenciando nos conhecimentos do professor e dos alunos. Nesta perspectiva, Matozzi (2008) enfatiza que o texto não se restringe apenas a ser um instrumento de passagem, e sim um regulador, pois ao mediar a didática e a organização dos processos de aprendizagem, prejudica, em muitos casos, a desconstrução do discurso histórico. Um texto histórico se constrói mediante a organização das informações produzidas graças às fontes, elaboradas e multiplicadas por meio da inferência, interpretação e transformação significativa das mesmas através da relação entre si mediante operações cognitivas.

Ao abordarmos a narrativa histórica, objetivamos reconhecer se o aluno supera o enfoque dos fatos históricos como ocorreram, mas se consideram o caráter interpretativo do conhecimento histórico expressado em estrutura de narrativa.

Para Fertuzinhos (2004, p.55), os historiadores dão significado ao passado por meio das Histórias que escrevem em narrativas, sendo estas utilizadas no trabalho pedagógico como um meio para introduzir as crianças no mundo do passado, incentivando o despertar da imaginação que é fator importante para o desenvolvimento cognitivo. Cabe ressaltar que a história não é uma disciplina exata, sendo o texto histórico diferente de outros textos, pois não são completos, apresentando perspectivas e interpretações diferentes sobre um mesmo fato histórico, podendo conduzir o leitor à procura de outros textos de apoio, pelo fato de existirem várias perspectivas sobre o mesmo acontecimento. Assim, provocar a escrita da narrativa pelos alunos nos trará aspectos da compreensão que têm sobre os textos históricos e em que direção tem se constituído o sentido na formação da consciência histórica, especificamente, no que se refere aos conceitos substantivos e idéias de segunda ordem. Deste modo, no acesso às narrativas históricas possibilitamos o exercício da produção das próprias narrativas significativas pelo aluno.

Para Rüsen (2001) ao oportunizarmos o apelo à lembrança ao interpretar experiências do tempo temos uma das formas de realização da consciência histórica, que deve ser diferenciada da narrativa ficcional, pois em sua elaboração para a interpretação das experiências do tempo, a narrativa tem especificações que a compõem, ou seja, considera que:

O passado é, então, como uma floresta para dentro do qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o eu dela ecoa, o que lhes é presente sob

forma de experiência do tempo (mais precisamente: o que mexe com eles) e poderem esperar e projetar um futuro com sentido. (p.62)

A intenção de tornar presente o passado é a segunda significação da narrativa, segundo o autor, pois a narrativa histórica presentifica o passado ao fazer com que as expectativas de futuro se vinculem diretamente à experiência do passado, concebendo assim, uma representação de continuidade orientadora da vida humana prática e atual. Por fim, na terceira especificação de narrativa temos a operação intelectual, fator decisivo para a constituição da consciência histórica, ao tratar da continuidade e unificar as três dimensões temporais, focando na identidade dos produtores do sentido da narrativa, por meio da qual se tem a constituição da identidade humana.

Para Rüsen (2010, p. 95) a narrativa histórica “[...] é um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica [...] é portanto, o processo de constituição de sentido da experiência do tempo”. É por meio da narrativa que há a possibilidade da orientação da vida prática no tempo, devido a três qualidades relatadas pelo autor:

- 1) Uma narrativa histórica está ligada ao ambiente da memória. Ela mobiliza a experiência do tempo passado, a qual está gravada nos arquivos da memória, de modo que a experiência do tempo presente se torna compreensível e a expectativa do tempo futuro, possível.
- 2) Uma narrativa histórica organiza a unidade interna destas três dimensões do tempo por meio de um conceito de continuidade. Esse conceito ajusta a experiência real do tempo às intenções e às expectativas humanas. Ao fazer isso, faz a experiência do passado se tornar relevante para a vida presente e influenciar a configuração do futuro.
- 3) Uma narrativa histórica serve para estabelecer identidade de seus autores e ouvintes. Essa função determina se um conceito de continuidade é plausível ou não. Este conceito de continuidade deve ser capaz de convencer os ouvintes de suas próprias permanência e estabilidade na mudança temporal de seu mundo e de si mesmos. (RÜSEN, 2010, p. 97)

Da narrativa histórica para Rüsen (2001, p. 61) emerge o “[...] resultado intelectual mediante o qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo pensamento histórico e todo conhecimento histórico científico”.

Essa racionalidade do pensamento histórico promove uma constituição de sentidos, na forma de comunicação do raciocínio por meio da argumentação, o que leva a narrativa a ser “[...] concebida como uma operação mental de constituição de sentido e ponderada quanto à sua função constitutiva do pensamento histórico”. (RÜSEN, 2007, p. 154).

Para o autor a constituição de sentidos<sup>2</sup> produzidos pela narrativa histórica atua em quatro planos, primeiro ao perceber a contingência e diferença no tempo; segundo, a interpretação do percebido por meio de produção de narrativa; terceiro, a orientação da vida prática atual pautada nos modelos de interpretações de mudanças temporais, da experiência do passado, e como quarto plano, a motivação do agir que é resultado dessa orientação. (RÜSEN, 2007, p. 154)

Assim, pautado nessa concepção a elaboração de narrativa pelo aluno pode convertê-lo em participante ativo e produtivo de seu processo de ensino e aprendizagem, pois estará na condição de análise de narrativa e de produtor de narração onde se pautará em argumentos a fim de construir uma narrativa em que expresse seu pensamento, portanto, sua compreensão histórica, é o que visamos reconhecer em nosso ‘horizonte de expectativa’ (KOSELLECK, 2006).

---

<sup>2</sup> Sentido, para o autor articula percepção, interpretação, orientação e motivação, no qual o homem possa relacionar-se consigo mesmo e com o mundo de forma pensada e realizada na perspectiva do tempo.

## 2.SITUANDO O CAMPO E AS OPÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ESTUDO

A pesquisa desenvolvida nesse estudo, ao apresentar como objeto de análise a “interação da criança com artefatos tecnológicos” e a “construção do conhecimento histórico” nos remeteu a abordagem qualitativa. Tal opção se apresentou como adequada pela observação de campo e o contato direto com os sujeitos como base para a investigação, o que consideramos importante ao termos por base André e Ludke (1986, p.11) que nos indicaram sua pertinência ao termos por meta “o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

Em nosso caso, ao visarmos investigar no espaço cotidiano escolar as relações que as crianças estabelecem com artefatos tecnológicos e a compreensão que expressam na seleção de textos e elaboração de narrativas, entendemos que a pesquisa do tipo etnográfica é adequada ao nos remeter a procedimentos como o de coleta de dados realizada pessoalmente; a elaboração de relatório etnográfico composto por diversos dados primários, por seu caráter descritivo e por buscar o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida.

Assim, estudar os sujeitos em seus ambientes naturais para esta investigação é condição necessária que se configura como uma ferramenta para a compreensão dos intensos e complexos diálogos intersubjetivos que, conforme Fino (2008) são as práticas pedagógicas. Este autor ao ter por base os estudos de Adler explica que na pesquisa etnográfica é necessário:

[...] um determinado grau de implicação para captarem a visão do mundo dos observados e uma participação apenas suficiente para serem admitidos como “membros”, sem, no entanto, serem admitidos no centro das atividades. Não assumem, portanto, um papel muito importante na situação em estudo, tendo ao caráter periférico da

implicação a sua origem na escolha de natureza epistemológica, baseada na presunção de que demasiada implicação pode redundar em bloqueio da capacidade da análise. (FINO, 2008, p. 05)

Sendo a prática escolar em seu dia-a-dia, o ambiente no qual se pode perceber a elaboração/reelaboração de conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e sentir o mundo, a fonte de elementos para a compreensão de como o aluno se relaciona com os artefatos tecnológicos e pensa a história, objetivamos para este entendimento o reconhecimento dos conceitos substantivos (será que são eles que emergem como significativos nas escolhas e narrativas das crianças?), e as ideias de segunda ordem como as de mudança, continuidade e relações temporais entre presente, passado e futuro que emerge dos textos selecionados e narrativas que elaborou.

Para a consecução deste objetivo, realizamos um “estudo piloto” em uma escola municipal da periferia do município de Londrina, com dois alunos da 4ª série (atual 5º ano), a fim de nortear a condução de procedimentos para a metodologia da pesquisa. A proximidade com os alunos nos possibilitou o reconhecimento de equívocos a serem superados, assim como os pontos positivos. O tema selecionado pela professora foi o “Descobrimento do Brasil”, pois já havia trabalhado o mesmo em sala de aula. Também a escolha dos dois alunos partiu da docente e da direção.

Aplicamos os instrumentos de pesquisa durante a aula de informática que era ministrada por outra professora, no laboratório de tecnologia da própria escola, no qual os alunos tiveram três horas como tempo de duração para a realização da atividade. A pesquisa foi proposta com duas fases, na primeira os alunos pesquisaram na internet e responderam questões que abordaram a variância histórica. No segundo momento com questionamentos sobre a compreensão histórica e a relação com o artefato tecnológico (computador e internet) realizaram a

produção de uma narrativa baseada em dados adquiridos sobre o conceito substantivo (Descobrimento do Brasil), indicado pela professora regente da sala.

Esse estudo piloto nos fez refletir sobre a necessidade de incorporar a terceira fase de tema livre, bem como, a rever as produções dos alunos e a duração da aplicação dos instrumentos avaliativos, o que nos conduziu a trabalhar em três momentos com cada dupla de alunos e em três dias diferentes.

Paralelamente ao estudo piloto, principiamos o contato com a escola na qual desenvolveríamos o estudo, a fim de dialogarmos com a direção e com o professor responsável pela turma para decidirmos a data do início da pesquisa. Ficou definido para este estudo uma escola municipal situada na área rural de Londrina e em Distrito administrativo da direção sul. Pelo avanço da urbanização a região em questão pode ser caracterizada como uma área “rurbana” ao apresentar, conforme Silva (2001, p.23), características de regiões rurais em que não se exclui o rural e nem o urbano.

Considerando que a pesquisa qualitativa “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, [...]” (p.11), iniciamos pela observação do cotidiano da turma e da escola durante cinco dias letivos e no período vespertino. O professor da 4<sup>o</sup> série nos acolheu com tranqüilidade. A observação do cotidiano escolar permaneceu paralela às atividades desenvolvidas com as crianças selecionadas para a pesquisa. Na indicação do conteúdo o professor definiu o texto “Mãos escravas para o trabalho”<sup>3</sup>, que já havia sido trabalhado por ele o que nos remeteu à temática “escravidão no Brasil” como condutora da pesquisa dos alunos na internet. A turma da 4<sup>a</sup> série, do ano de 2009 era composta por 23 alunos, sendo que realizamos a investigação com 10 duplas e

---

<sup>3</sup> SOURIENT, Lilian; ROUDEK, Roseni; CAMARGO, Rosiani de. **Interagindo e percebendo o Paraná: História**. São Paulo: Editora Brasil, 2001.

um trio. Tal ocorrência se deu pelo fato de que estabelecemos como critério para análise, a participação da dupla em todas as etapas. Mesmo assim, estes três alunos não foram excluídos das atividades por estarem presentes na escola para não haver constrangimento. As duplas de alunos foram indicadas pelo professor.

As atividades foram organizadas em três fases sendo a primeira fase os alunos pesquisaram na internet um texto referente ao tema proposto pelo professor, pois era um conteúdo já trabalhado anteriormente. Neste momento após as orientações observamos as relações estabelecidas pelas crianças com o computador e internet. Logo após a seleção do texto, os alunos responderam a um questionário, composto por questões que abordavam idéias de segunda ordem como a variância histórica, além de elementos textuais.

A segunda fase das atividades foi realizada em outro dia no qual solicitamos à mesma dupla de alunos que pesquisassem na internet outro texto sobre o tema “Escravidão do Brasil”, a fim de que, após a leitura dos textos da internet e do livro didático, elaborassem uma narrativa, sobre a temática pesquisada, para que por meio dela reconhecêssemos os indícios do processo.

Além disso, neste momento, os alunos com base nos mesmos textos responderam a questões que focavam questionamentos sobre a multiplicidade histórica, o conceito de história e a forma de obtenção de informações.

Por fim, na terceira e última fase solicitamos aos alunos que escolhessem e selecionassem textos e/ou outro tipo de dados sobre uma temática da História na internet. Para a aplicação desta fase utilizamos apenas dois dias pra trabalhar com todos os alunos, já que elas foram mais rápidas em suas escolhas. Os alunos, após a pesquisa na internet, desenvolveram uma narrativa sobre o porquê das escolhas realizadas.

Consideramos importante deixar as crianças livres na terceira fase para as buscas de textos na internet, bem como, deixá-las livres quanto à definição do conteúdo histórico a ser pesquisado, por acreditarmos que conceitos provenientes de conhecimentos prévios seriam expressos como decorrência da diversidade de experiências e mesmo pelo próprio conceito do que seria história formado pelas crianças.

Estas atividades foram desenvolvidas no decorrer de trinta dias letivos, sempre no período de aula dos alunos, ou seja, à tarde. O fato de a terceira fase ter sido realizada em apenas dois dias, chamou atenção pela rapidez com que realizaram suas escolhas na internet. Os eventos ocorridos na relação dos alunos entre si e com o artefato foram registrados em um “Diário de campo” (Apêndice III), onde relatamos a postura dos alunos perante o computador e a pesquisa na internet, bem como na realização dos questionários e produção de narrativas.

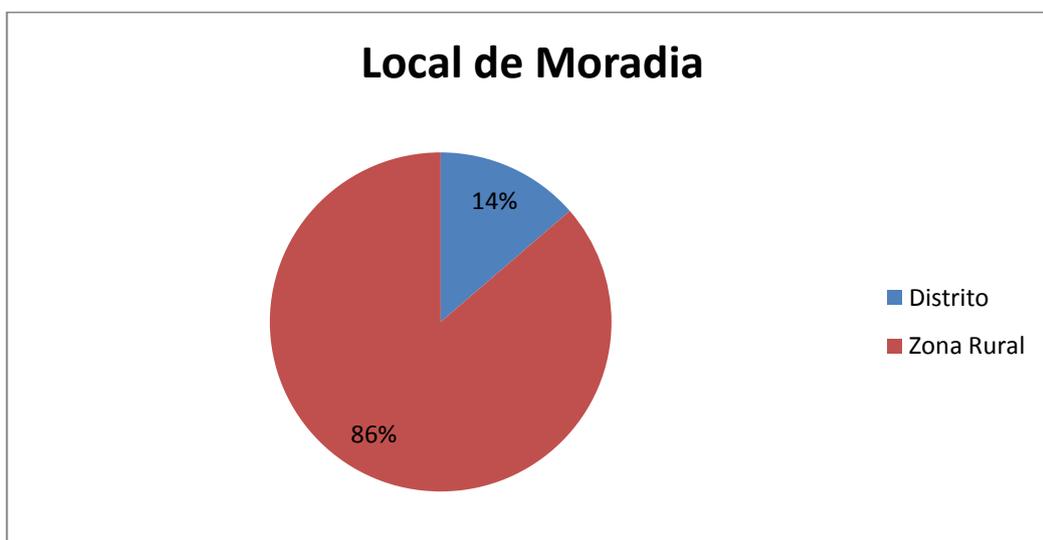
A fim de propiciar maior entendimento sobre as características deste grupo de crianças com o qual dialogamos consideramos importante, nesse momento, apresentar o perfil sócio-econômico do público pesquisado obtido por meio de questionário respondido na sala de aula, além de ampliar dados sobre o espaço onde vivem.

## 2.1 RURAL? URBANO OU RURBANO? O CONTEXTO DO ESPAÇO PESQUISADO

O espaço no qual nosso público alvo está inserido passa por transformações na ocupação espacial e por decorrência encontra-se em processo de mudanças culturais. O fenômeno denominado “rurbano” é o contexto onde observamos os alunos, seus hábitos e atitudes. Tal denominação é atribuída a regiões rurais que

apresentam características em que não se exclui o rural e nem o urbano, ao compor-se de espaços sociais agrícolas e não-agrícolas que alteram a função tradicional do meio rural ao trazer uma perspectiva multifuncional (lazer, turismo, hotelaria) causada pela ampliação da área urbana e a construção de condomínios residenciais fechados.

A maioria das crianças pesquisadas reside na zona rural do distrito, utilizando-se de transporte escolar para chegar até a escola na qual estudam, sendo que apenas 14% residem na área urbanizada do distrito.



O ambiente no qual foi realizada a pesquisa de campo pela proximidade do centro urbano do município de Londrina, sofre de maneira impactante a influência da cultura urbana, o que tem repercutido diretamente em sua realidade e nos permite considerar que se enquadra no processo de rurbanismo. O que se constata é que, pelo fato de estar “próximo aos centros urbanos de maior porte em áreas rurbanas, esse reordenamento do rural assume uma maior complexidade” (BIANCHINI, 2001, p. 87). Ao situar-se a 15 km de distância da área urbana, este distrito não tem a quantificação populacional dissociada da urbana.

Por apresentar configuração singular em relação aos outros distritos rurais podemos defini-lo como rurano:

[...] por sua proximidade com um núcleo urbano não-agrícola [que] passam a sofrer interferências deste de maneira mais intensiva e em função disso o meio rural adquire uma função multifuncional com seu espaço sendo utilizado para diferentes fins e diferentes atores sociais...[...] encontraremos nesses espaços periurbanos trabalhadores que se dedicam a atividades não-agrícolas, moradores que se deslocam para trabalho na área urbana, locais para turismo rural, moradores que têm na área rural uma segunda residência para passeios de fins de semana. (BIANCHINI, 2001, p. 98).

O IBGE (2000) não considerou a delimitação do Distrito, prevista na Lei 5.842/94, em virtude da existência de conflitos (sobreposição de áreas) entre esta Lei e a legislação que dispõe sobre a área urbana municipal. Assim, a população do Distrito foi computada no Distrito Sede, que é o distrito que engloba pequena área rural e a grande área urbana do município de Londrina.

O Rural pode ser definido como “situado no, relativo ao próprio campo” e o Urbano como “relativo à cidade”, em uma definição considerada clássica, que acentua uma dicotomia entre ambas, a qual para Reis (2006) surge como decorrência do processo ocorrido:

[...] pouco antes da disseminação e do capitalismo urbano-industrial pelo mundo, originou-se um conflito entre duas realidades distintas: o urbano, símbolo de incorporação do capitalismo e do progresso da técnica, e o rural, refúgio da aristocracia decadente e de antigas relações formais e formas de vida. A dicotomia entre rural e urbano procurava representar, portanto as classes sociais que contribuíram para o aparecimento do capitalismo industrial ou a que ele se opunham na Europa do século XVII e não a um corte geográfico propriamente dito. (REIS, 2006, p. 3)

Tal concepção nas últimas décadas tem sido questionada por dicotomizar o meio rural e urbano e ignorar as dinâmicas de interrelação entre ambos conforme aponta Reis (2006).

Segundo Silva (2001), ao falarmos de “rurbano” não excluimos nem o rural nem o urbano, mas sim realizamos uma fusão desses dois espaços sociais, pois o rurbanismo se compõe do agrícola e do não-agrícola, onde o rural deixa de se diferenciar apenas por sua relação de produção com a terra ao se relacionar com o urbano que lhe é contíguo de forma intensa. Temos, nesta realidade, uma alteração da função do meio rural com uma perspectiva multifuncional da agricultura, uma revalorização do rural ao compreender que “No espaço rural se desenvolvem funções produtivas, de preservação do meio ambiente, da cultura, de espaço de moradia, de lazer, de localização de unidades fabris ou de serviços gerando empregos não-agrícolas”. (BIANCHINI, 2001, p. 74).

É notável a mudança que o rural vem sofrendo nas últimas décadas, com a mecanização, novas tecnologias agrícolas, novos investimentos financeiros e contraditoriamente pela crise que se instalou na atividade agrícola. São fatores que auxiliaram para a criação de um novo rural brasileiro, e um novo rural que Silva (2001) explica que não se enquadra em:

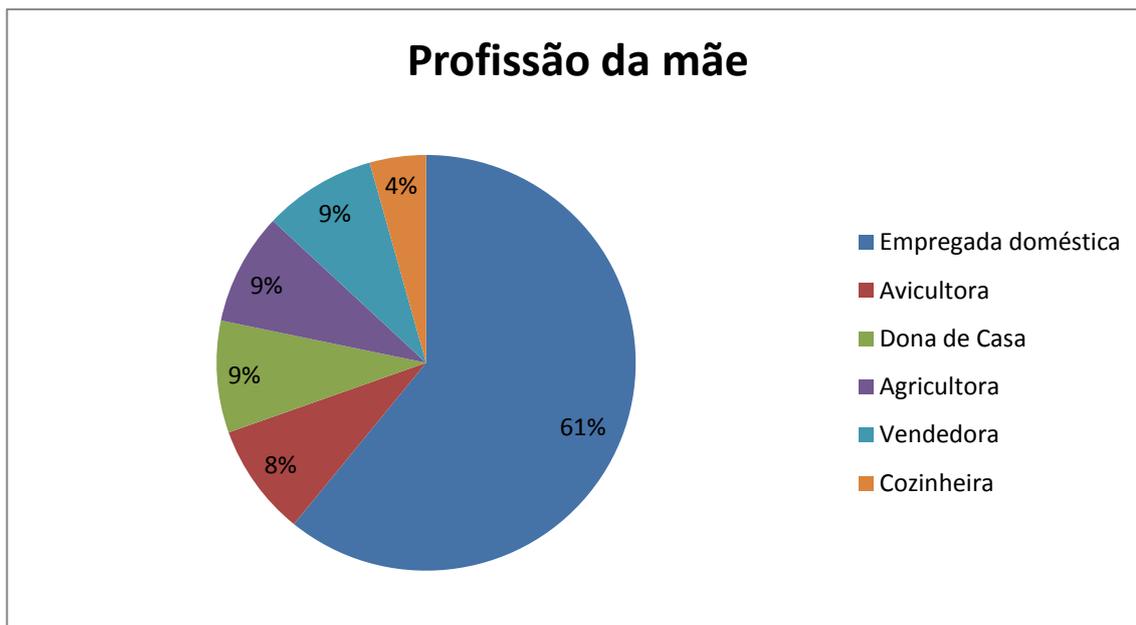
[...] apenas um corte espacial, de natureza geográfica que nada define em termos de atividades econômicas. Ou seja, nas áreas rurais podem ser realizadas tanto atividades agrícolas, como não-agrícolas. E, como demonstraram à exaustão as pesquisas do Projeto rurbano, as atividades agrícolas nas áreas rurais vêm encolhendo quando medidas em termos de pessoas ocupadas e da renda gerada, ao passo que as atividades não-agrícolas – especialmente aquelas ligadas à prestação de serviços – vem crescendo. (SILVA, 2001, P. 16)

A principal mudança que ocorreu com esse novo rural de multifuncionalidades foi à relação entre o homem e o território, em seus novos modos de uso, ocorrendo

um reordenamento rural, e mesmo uma migração de retorno. Com esse redimensionamento, o rural tende a ser percebido em quatro dimensões centrais, conforme Bianchini (2001, p. 88), “[...] a do espaço produtivo, a de espaço de residência, a de espaço de serviços (inclusive ao de lazer, turismo, etc.) e a de espaço patrimonial (valorizando a função de preservação dos recursos naturais, dos bens comuns e culturais)”.

Pelos dados obtidos por meio de questionário sobre o perfil sócio-econômico dos alunos observamos que este reordenamento rural pode ser exemplificado, em mudanças que ocorreram na atuação profissional e escolaridade dos membros familiares das crianças investigadas. No caso da profissão das mães observamos que 64% das mesmas atuam como empregadas domésticas, o que indica deslocamento para o trabalho da área rural para a cidade e participação explícita na renda familiar, pois os trabalhos mais tradicionais da zona rural estão se transformando.

Também observamos que somados os 64% de empregadas domésticas com outras categorias de trabalho como o de cozinheira, vendedora..., teremos 18% de mães que atuam em funções tipicamente rurais, como agricultora e avicultora e 9% que se auto-intitulam como do lar. Dessa maneira, as atividades agrícolas que exigiam a participação de muitos membros de uma mesma família mudou expressivamente.



Conforme as pesquisas realizadas por Nascimento (2004), o perfil da família residente nas áreas rurais do Brasil se modificou e podem ser categorizadas como tipos de famílias denominadas Pluriativas ou não-agrícolas<sup>4</sup>. Observamos em nosso estudo que 64% de mães trabalhando como empregadas domésticas nos permite situá-las como Famílias Pluriativas, do tipo Agrícola+SDR, ou seja, a presença do Serviço Doméstico Remunerado está estabelecida como necessária ao complemento ou manutenção da renda familiar. O que se afirma nas

[...] Grandes Regiões redefinidas do país [são] casos específicos de famílias rurais pobres (pluriativas ou não-agrícolas) entre as quais a renda oriunda de serviços domésticos remunerados certamente teve uma decisiva participação para a redução e/ou estabilização da pobreza rural entre aqueles diferentes contingentes familiares. (NASCIMENTO, 2004, p. 360)

<sup>4</sup> Famílias Pluriativas podem ser de 4 tipos, correspondendo uma combinação específica de atividades: Agrícola + agrícolas (pluriativo tradicional), Agrícola+não-agrícola (Intersetorial sem serviço doméstico remunerado SDR), Agrícola com SDR, Agrícola+ não-agrícola+ SDR (Intersetorial com SDR) e famílias não-agrícolas. (Nascimento, 2004).

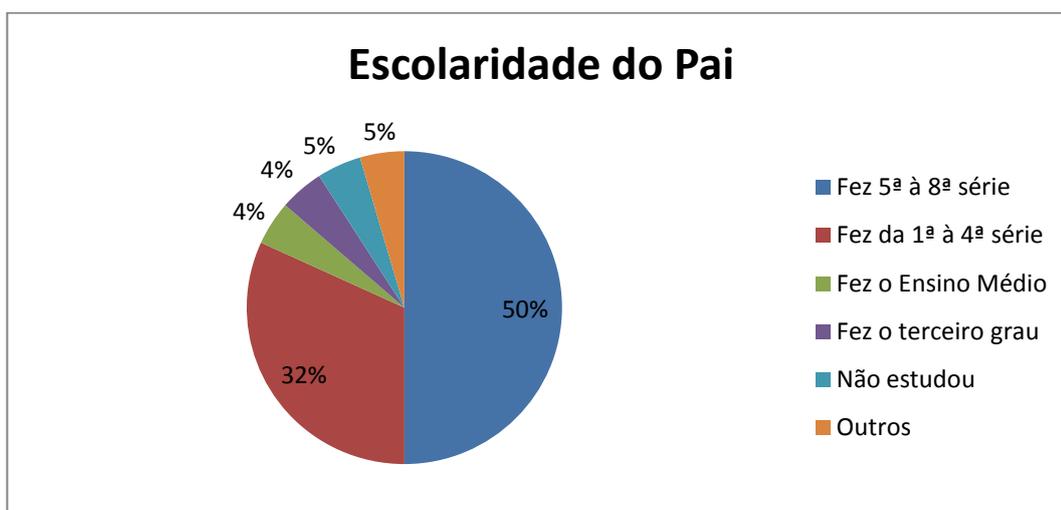
O perfil profissional dos pais se diferencia das mães, pois 41% deles permanecem em atividades relacionadas ao meio rural como agricultor, avicultor e técnico agrícola.

No que se refere às profissões paternas, além do específico do rural encontramos atividades relacionadas ao meio urbano, como pedreiro (14%), ourives (4%) e porteiro (9%). Essa situação nos indica que os pais se ausentam do ambiente rural para ganhar o sustento da família. Porém, com a ocupação do espaço para moradias já se reconhece 18% de pais atuando como caseiro e 9% como jardineiro nos condomínios ou chácaras de lazer, pois a região já é reconhecida como adequada ao turismo e lazer com variadas chácaras, estâncias e restaurantes. Esse percentual reafirma a caracterização desse espaço como rurbano.



Em relação à escolaridade dos pais, observamos que os homens tiveram um grau de escolaridade maior do que as mulheres, o que pode ter influenciado a

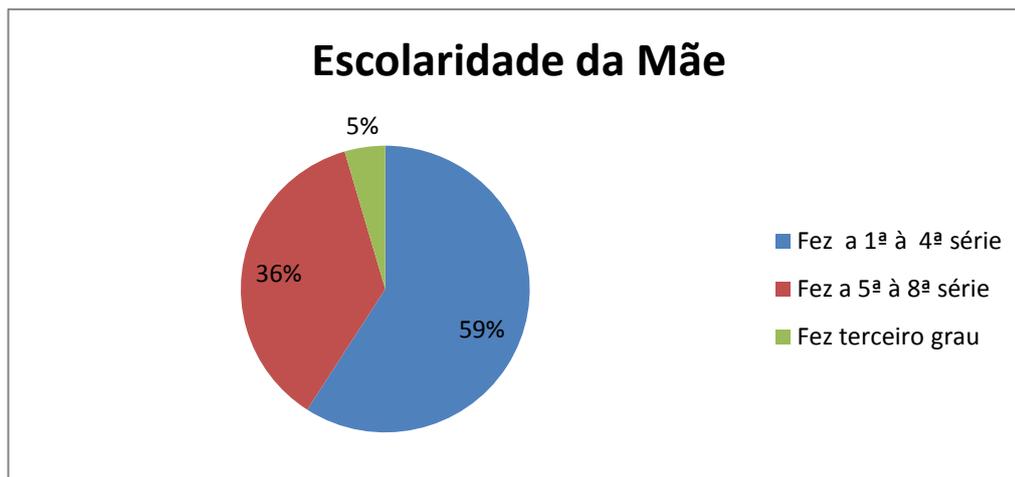
própria conquista profissional, já que as profissões dos pais são mais especializadas do que as das mães. No entanto, 50% deles estudaram da 5ª à 8ª série, e 32% concluíram a 4ª série. O analfabetismo estabelecido na faixa de 5% está próximo à realidade do país<sup>5</sup>, situando-se a 4% o número de pais que tiveram acesso ao Ensino Médio e 4% ao Ensino Superior.



Quanto à escolaridade materna temos 5% de mães como concluintes do Ensino Superior sendo que as demais não ultrapassaram a 5ª à 8ª série do ensino fundamental. É panorama que afirma a exclusão que permanece em relação à mulher rural no que se refere à ampliação da escolarização.

---

<sup>5</sup> A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) de 2009, feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta que a taxa de analfabetismo no Brasil é de 9,7% da população com 15 anos ou mais. [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=1717&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1717&id_pagina=1)



Esta nova configuração que pouco a pouco se estabelece em espaços tradicionalmente reconhecidos como Rural, não anula ou restringe os problemas de miséria, fome, desemprego... o que também se encontra em grandes aglomerados urbanos, mesmo passando o campo a participar dos setores secundários e terciários da economia.

As fronteiras, cada vez mais indefinidas e imperceptíveis dos limites entre áreas urbanas e rurais, também se evidenciam em aspectos das relações que os alunos mantêm com a cidade (área urbana) do município, conforme veremos no próximo tópico, o que nos traz a singularidade do contexto da escola e dos sujeitos.

## 2.2 APRESENTANDO OS SUJEITOS DO DIÁLOGO

Para conhecermos mais sobre as crianças aplicamos questionário na intenção de reconhecemos alguns aspectos sobre os hábitos, gostos, atividades que as mesmas realizam, assim como a de seus familiares, conforme o que já foi exposto acima.

Neste estudo a questão de gênero não será considerada, mas chamou-nos a atenção o equilíbrio numérico entre os alunos ao termos 11 meninos e 12 meninas em sala de aula (sendo que desse universo, três alunos não foram analisados, por não participarem de todas as fases). . Em relação à faixa etária, 95% tinham dez anos em 2009, o que demonstra relação série-idade adequada. Para os alunos, o grande centro urbano, que é próximo ao Distrito, é referência para as compras ou passeio, como para a assistência médica e, principalmente, para o atendimento odontológico.

Esse reordenamento do rural vem proporcionando modificações que geram a desvalorização pelas crianças de suas futuras possibilidades, no que se refere à permanência na zona rural, quando 86% delas responderam que não pretendiam ficar no campo ao terminarem os estudos. As respostas abaixo exemplificam aspectos aos quais atribuem a sua futura saída:

*“Não, porque eu quero trabalhar limpo” (Aluno U)*

*“Não, porque eu não gosto de trabalhar” (Aluna M)*

*“Não, porque é ruim” (Aluna J)*

*“Não, porque é muito trabalhoso” (Aluno P)*

*“Não, vou ser médica” (Aluna A)*

Assim, apresentamos o contexto espacial e alguns aspectos dos sujeitos sociais que compõem este universo das crianças investigadas, os quais passaremos a apresentar no próximo capítulo, em dimensões que compõem a cultura desta escola em relação aos artefatos tecnológicos.

### **3. SITUANDO A CULTURA ESCOLAR NA RELAÇÃO COM OS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS E O CONHECIMENTO HISTÓRICO**

Ao investigar as relações desenvolvidas no espaço escolar é necessário ter um olhar reflexivo sobre esse espaço, o que implica considerá-lo não apenas em seus aspectos físicos, mas em aspectos que envolvem, por exemplo, as regras, rotinas e ordenações de horários, disciplinas e conteúdos, formas de organização curricular, as pessoas, enfim, os variados elementos que compõem sua estrutura e a própria cultura escolar.

Para este estudo que tem como objeto as relações dos alunos com artefatos tecnológicos (computador e internet) e o conhecimento histórico, os professores não serão aqueles aos quais dirigiremos olhares mais atentos, no entanto não prescindirá de sua presença como elemento de mediação no contexto escolar visto que são sujeitos importantes da cultura desta escola.

#### **3.1 AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR**

A ampliação das novas tecnologias no decorrer da segunda metade do século XX tem repercutido nas relações sociais e na constituição da sociedade contemporânea observando-se a grande presença dos artefatos de comunicação e da tecnologia informacional.

A criança como parte dessa sociedade tem seu processo de desenvolvimento biológico e cognitivo constituído em meio às novas tecnologias o que reflete sobre a educação e a escola, trazendo a necessidade de mudanças que de uma forma ou de outra repercutem sobre a cultura das escolas.

A criança como parte dessa sociedade tem seu processo de desenvolvimento biológico e cognitivo constituído em meio às novas tecnologias. Esse fato irá repercutir sobre a educação e a escola, gerando uma necessidade de mudança, e de certa forma exercerão influência sobre a cultura das escolas.

Dessa maneira observa-se, nas escolas, um esforço para a inserção no mundo virtual com a instalação de computadores e outros instrumentos tecnológicos. A ideia é que tal ação, além de ser um elemento motivador para a aprendizagem, traga a qualidade de ensino necessária e para que ocorra a democratização com a ampliação do acesso, o que vem cada vez mais fortalecendo os referidos artefatos tecnológicos (DUARTE, 2005, p. 909).

O que se afirma, conforme Rotemberg (2002) é o entendimento de que a exposição às novas tecnologias possibilita a agilidade na circulação e acesso à informação pela sociedade, promovendo transformações econômicas e socioculturais que afetam a educação.

Esta configuração da realidade sociocultural se apresenta como estudo necessário ao trazer novas questões para a compreensão da criança, tanto em relação ao seu contato com as mídias na cultura contemporânea, quanto em relação à apropriação de seu conhecimento histórico.

É fato que apenas o provimento de tecnologias nas escolas para a troca de informações e a realização de pesquisa em tempo real não propiciará mudança significativa na realidade educacional. As tecnologias desde seus primórdios têm possibilitado ao homem a comunicação por meio de mensagens, propagandas, compras, ou o simples navegar pela rede por diversos sites para estudos ou lazer. (ROTEMBERG, 2002).

À escola se coloca a necessidade de mudanças para que não se afirme como meramente transmissora de informação, sendo importante que assuma o seu lugar para:

[...] análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significados à informação. Hoje, mais do que nunca, os alunos já chegam à escola carregados de informação e têm cada vez mais acesso a elas, e a escola precisa resgatar essas informações e trabalhá-las criticamente com os alunos, não ignorando o que o aluno vivencia, e reformulando seu papel de transmissora para transformadora de informações. (ROTEMBERG, 2002, p.20)

Cidália Neto (2006, p. 32), afirma que a digitalização foi crucial na história da humanidade, como requisito para o surgimento da sociedade de informação. Desse modo, para a autora, a educação formal deve estar atenta às mudanças sociais e às alterações na forma de comunicação e informação dos indivíduos, pelo fato de as redes de computadores terem aberto “portas à interatividade, sem limites espaciais ou culturais [...]”. Tal contexto traz para a escola dupla função: 1. integrar essas tecnologias de modo pedagógico, a fim de auxiliar no processo de democratização das mesmas, já que ser um cidadão informado implica nos domínios das tecnologias e 2. gerar reflexões a fim de desmitificá-las em suas potencialidades e limites.

Para Gonçalves (2004, p.254) mesmo permanecendo a imprensa, a televisão e o rádio com importante papel de difusor informativo e cultural, o computador e a internet com seus variados usos, aceleraram esta difusão, sendo que nas escolas já se entende como importante recurso para a aprendizagem e para que os alunos encontrem significados.

Ainda para o autor as potencialidades da internet são diversas já que, além de base de dados e informações, possibilita o diálogo virtual entre pessoas as quais podem estabelecer parcerias. Há também a possibilidade de estabelecer parcerias

entre educadores e educandos, e; no que se refere ao ensino de história, promover a investigação na sala de aula e o conhecimento a respeito de outras realidades sociais, costumes e culturas.

O computador e as redes de comunicação são mecanismos de acumulação de informação assim como os livros impressos. Facilitam o acesso à memória social na sociedade moderna, permitindo também uma percepção mais ampla sobre outras culturas, o que possibilita o estabelecimento de “vínculos com culturas que fizeram parte diretamente de nossa experiência imediata de vida, principalmente numa época em que o mundo ainda não era um só-globalizado” (FERREIRA E VENTURA, 2006, p. 128).

A internet, considerada como um aglomerado de redes em escala mundial, no qual milhões de computadores estão interligados e tendo o acesso a informações e à transferência de dados por meio da World Wide Web se torna, conforme Martins (2007, p. 25) “um meio de aprendizagem onde os conhecimentos são socialmente construídos e partilhados”. Tal condição, afirma o autor, favorece a ampliação de artefatos tecnológicos no campo educacional e insere a internet como um sistema de informação no cotidiano escolar, proporcionando “a inserção dos alunos na Sociedade de Informação [o que] poderá potencializar o desenvolvimento do raciocínio histórico”. (MARTINS, 2007, p.4)

Tal contexto demanda tornar indispensável uma leitura crítica dos *mídia* para a formação de jovens cidadãos “[...] permitindo aos alunos decifram imagens mediáticas, para se tornarem cidadãos livres e responsáveis [...]”. (CIDÁLIA NETO, 2006, p. 32)

Para Ribeiro e Araújo (2007, p. 182), ao modificar e reconfigurar as práticas de ensino, a internet afeta a educação de três formas, possibilitando “[...] a

comunicação à distância (em tempo real ou não); [...] ferramentas técnicas que facilitam a produção de textos hipermídia; [...] acesso a um banco de informações potencialmente infinito, disponível na rede mundial de computadores”.

A internet, pela ubiqüidade e condensação de informação, proporciona mudanças na forma como se aprende na sala de aula, ao acabar com a centralização da informação. Cria-se uma nova relação entre o sujeito que aprende e o saber, pois cada um estuda, trabalha e convive quando e onde quiserem, ampliando os espaços de comunicação, pois “estamos perante uma forma de comunicação planetária, intercultural e transversal, que chega (ou tem possibilidade de chegar) a todos” (CIDÁLIA NETO, 2006, p. 10).

A compreensão de tempo muda, já que há necessidade de acompanhar as mudanças da área tecnológica, das quais resultam rápidas adaptações e provocam, muitas vezes, desorientação e stress. Dessa maneira, as novas tecnologias de informação e comunicação podem possibilitar aprendizagens nas quais os alunos “[...] vão ter de tratar essa informação, o que segundo o modelo construtivista exige a reestruturação do conhecimento prévio permitindo uma mudança conceptual através de múltiplas oportunidades e processos de relação.” (MARTINS, 2007, p. 6).

Esta configuração não exime os professores de papéis mais ativos no processo de ensino e aprendizagem, por seu papel de mediador, ao desenvolver, seleccionar, analisar e interpretar recursos.... desenvolvendo metodologias, seleccionando, analisando e interpretando recursos, de forma que deverão buscar

[...] recursos utilizáveis na sala de aula, advento das inovações tecnológicas, [que] permitem repensar a aprendizagem de forma a melhorar o exercício de ensinar e aprender. A integração da Internet no contexto educativo leva necessariamente a uma redefinição do papel do professor, do estilo de ensino, das concepções de

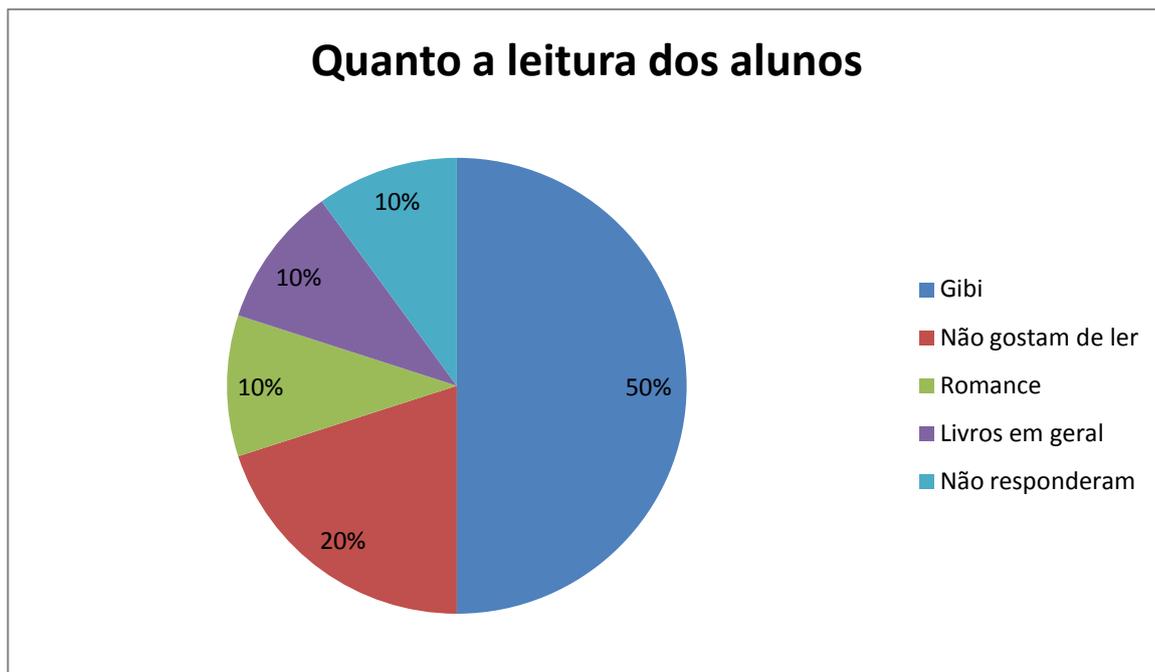
aprendizagem e o novo papel os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. (MARTINS, 2007, p. 17)

A utilização do computador, aliado às metodologias em que os alunos e professores exerçam papel diferente do tradicional, pode torná-lo um recurso didático para o cotidiano na sala de aula. A participação dos alunos nesse processo pode ser potencializada, pois os mesmos são incentivados a pesquisas que podem ampliar a construção do conhecimento. O professor como um orientador/mediador do processo de ensino e aprendizagem não será, conforme Ferreira; Ventura (2006, p. 121), o “proprietário do conhecimento” e os alunos não serão “[...] vistos como um depósito que deve estocar os conteúdos transmitidos pelo professor” (ROTEMBERG, 2002, p. 23), devendo ser incentivados a selecionar, pesquisar e utilizar as informações, a fim de resolver problemas e aprender de forma independente.

### 3.2 A TECNOLOGIA NA ESCOLA

Com base nas premissas enunciadas e para o reconhecimento de outras dimensões do sujeito social com o qual dialogamos, inserimos no questionário socioeconômico questões que abordavam as atividades externas à escola, a leitura e os programas que assistem na mídia.

Quanto ao tipo de leitura que realizam temos alguns dados que podem ser evidenciados no gráfico abaixo:

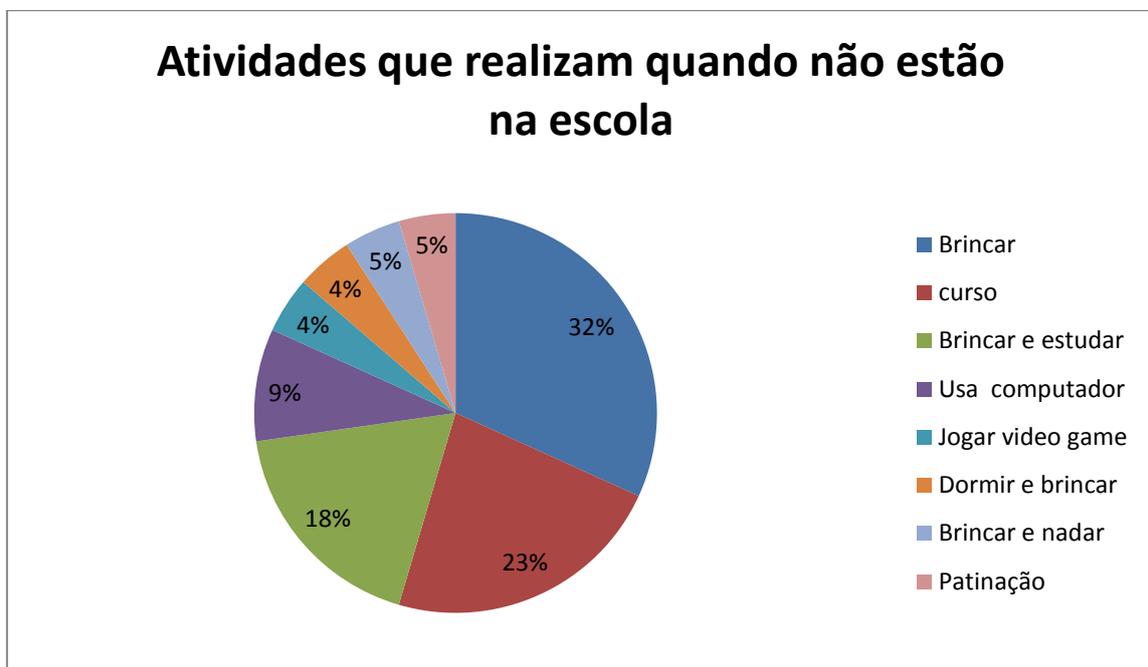


A leitura é uma forma de estar e compreender o mundo no qual se vive e no qual “[...] o desenvolvimento pessoal, especialmente nas dimensões psicossociais, [estão] sempre presentes em quaisquer relações que o indivíduo estabeleça, ou seja, levado a estabelecer com a herança simbólica comum aos membros de uma dada comunidade.” (KIKUCHI; PULLIN, 2009, p. 5804).

Assim, verificar as opções de leituras indicadas pelos alunos, representa uma forma de aproximação à realidade simbólica e partilhada por “[...] práticas socioculturais situadas, às quais podem propiciar ou não uma participação crítica do mundo”. (KIKUCHI; PULLIN, 2009, p. 5804), e nos pareceu uma opção importante no conjunto deste estudo. Neste intento constatamos conforme o gráfico acima que o hábito da leitura está presente para a maioria dos alunos apesar da indicação de 20% de que não gostam de ler. O que observamos é que apesar da escola ter biblioteca em atividade constante, os gêneros literários que são indicados estão restritos aos romances e aos gibis. Não entendemos tais gêneros como negativos, principalmente se considerarmos a faixa etária, mas é ela que também nos leva a

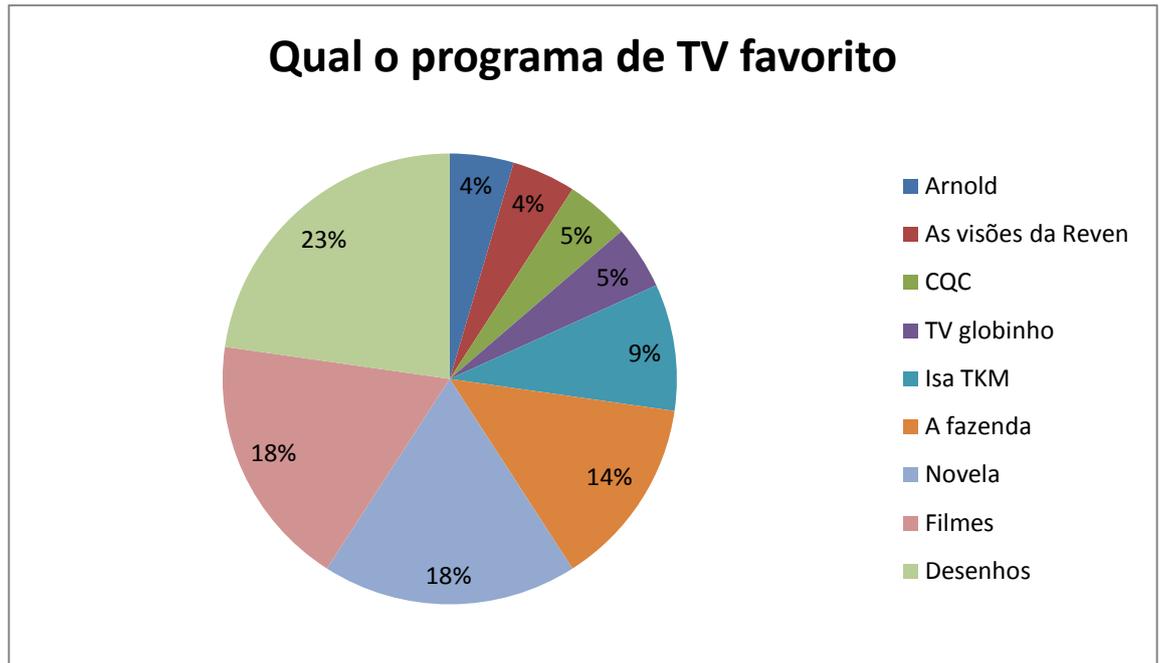
este estranhamento, ou seja, a não indicação de outros gêneros, principalmente pelo fato de existir biblioteca na escola e também projetos de estímulos à leitura, inclusive para a família.

Em relação às atividades externas, o futebol ainda é o esporte mais praticado dentre 41% dos alunos, chamando atenção a patinação como atividade indicada por 4%. O “brincar” figura-se como atividade do tempo livre e se destaca abaixo:

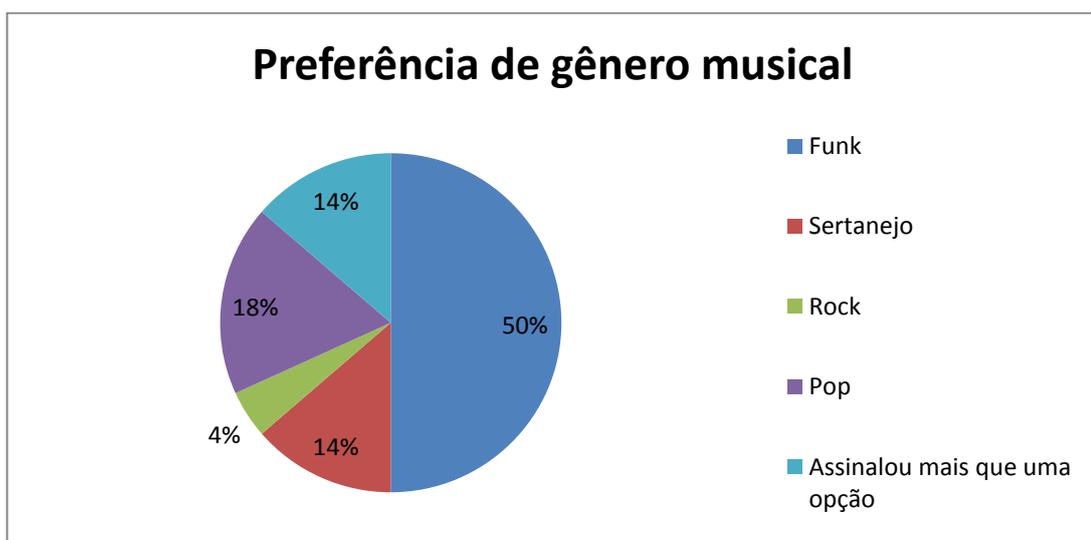


As crianças estão em fase de transição para a adolescência, mas como os gráficos indicam, o ‘brincar’ permanece como atividade do rol de suas preferências, o que também acontece em relação aos programas televisivos, dentre os quais destacam os programas infantis como os de desenhos. Mas programas que não têm como foco o público infantil e adolescente também estão presentes como as novelas e o programa denominado “A fazenda”.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Quanto ao gráfico referente ao programa de TV favorito, “Arnold” refere-se a um seriado, bem como as Visões da Reven; Isa TKM é uma novela para o público adolescente; TV Globinho é um programa



Quanto à preferência musical a maioria escolheu o Funk como favorito, o que aponta para mudanças na relação entre o morador da zona rural e a música sertaneja. Ao observar os demais gêneros musicais indicados percebemos que os ritmos selecionados estão em evidência na mídia. Apenas o aluno **P** que tem 13 anos e é o mais velho da turma selecionou o Rock.




---

infantil de desenhos; A Fazenda é um programa de reality Show noturno e o CQC é um programa de humor que é exibido na TV à noite.

Os dados anteriormente indicados nos trazem aspectos do cotidiano dos alunos e algumas relações com a mídia em geral que merecem análises mais detalhadas que não realizaremos neste estudo, ao termos como objetivo o reconhecimento de como os alunos se relacionam com os artefatos tecnológicos, no caso, com o computador e internet.

Assim abordamos no questionário socioeconômico, a presença de artefato tecnológico como o computador na realidade familiar das crianças investigadas, e observamos que dentre os vários objetos assinalados como parte dos artefatos tecnológicos evidenciou-se a presença do computador no cotidiano de 68% das crianças.

Este número expressivo nas residências nos causou estranheza ao nos depararmos com as dificuldades que as crianças tiveram no manuseio do mouse, utilização do teclado e o acesso ao editor de texto. Também em relação à internet 45% das crianças assinalaram usar este recurso, mas manifestaram dificuldade nas buscas e na seleção dos textos, indicando pouca compreensão de tal uso. Esta situação nos levou a considerar que, se já conhecem e utilizam a rede, o fazem sem orientação ou supervisão, portanto, sem experiência em buscas para estudos. Também consideramos que a seleção dos textos na rede, aconteceu de forma aleatória possivelmente pelo não entendimento da questão.

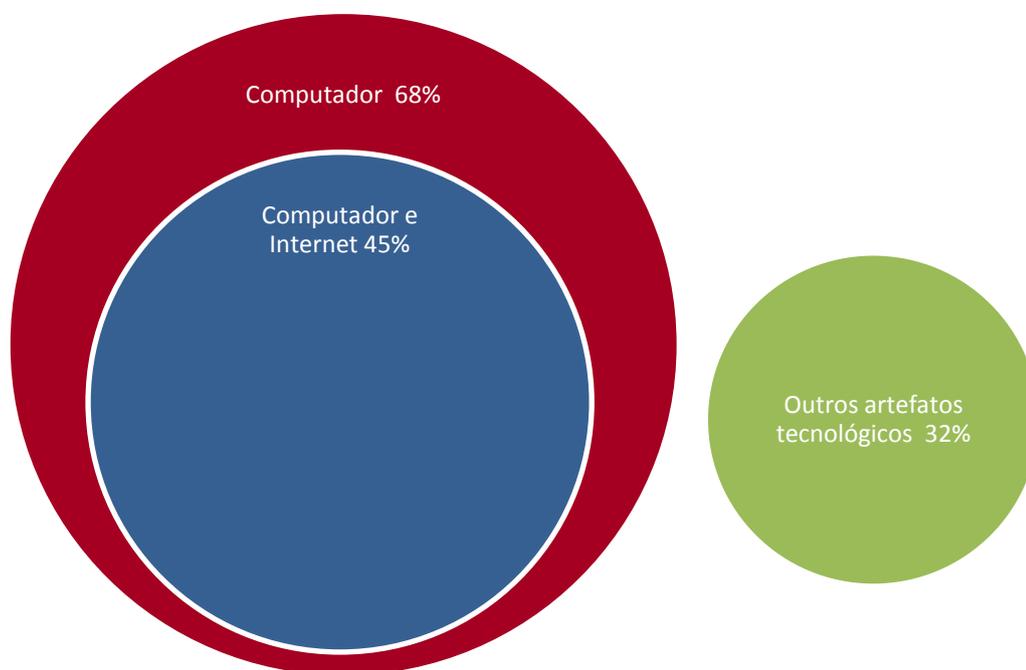
Na prática investigativa que propusemos e que privilegiava a utilização do computador para acesso à rede de comunicação e informação, percebemos grande dificuldade das crianças o que nos indicou que a situação era nova, inclusive no próprio ambiente escolar onde inexistia o laboratório de informática.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> No ano que realizamos a pesquisa a escola ainda não possuía laboratório de informática, assim utilizamos o computador da biblioteca, e da secretaria, disponível para atividades administrativas, e que tinham acesso à informática. Porém, no ano seguinte fomos informados que a escola recebeu um laboratório de informática para uso com os alunos .

Colocar em dúvida a porcentagem que indica o uso do micro em casa pela maioria dos alunos, não nos exime de considerar que o instrumento que aplicamos estava muito aberto em suas questões, o que pode ter possibilitado a não compreensão pelas crianças do necessário comprometimento com sua realidade nas respostas.

Apesar da preocupação que manifestamos, os dados evidenciaram que as crianças investigadas têm contato com diversos artefatos tecnológicos, como computador, internet, vídeo game, rádio, MP 3/4, celular, rádio, entre outros. Para explicitar segue o diagrama de Venn<sup>8</sup> no qual temos um conjunto universo de 22 crianças, sendo que 15 (68%) possuem computador e dessas, 10 (45%) tem acesso a internet. O restante de 7 (32%) possuem outros artefatos tecnológicos, como MP3/4, rádio, TV, vídeo game em suas residências.



---

<sup>8</sup> Diagramas de Venn são ilustrações de conjuntos, relações matemáticas ou relações lógicas. Os diagramas de Venn foram introduzidos em 1881 pelo filósofo e matemático britânico John Venn. [http://pt.wikipedia.org/wiki/Diagrama\\_de\\_Venn](http://pt.wikipedia.org/wiki/Diagrama_de_Venn)

Ao considerarmos com Forquim (1993) que há uma relação íntima entre educação e cultura, pois a própria educação em seu sentido formador tem o ser humano como aquele a ser formado, temos, necessariamente, a comunicação, transmissão e aquisição de conhecimento, crenças, hábitos, valores como o próprio conteúdo educacional. Neste processo reconhecer o que há de particular nas experiências subjetivas ou intersubjetivas imediatas e o que dá o suporte e forma a toda experiência individual e social possível, conforma o conteúdo que se transmite na educação que ao nos preceder, nos ultrapassa e nos institui como sujeitos humanos, em processo que podemos dar o nome de cultura.

Assim a Cultura Escolar expressa movimentos que se instituem em diversas dimensões e afirma a responsabilidade que a educação tem em:

[...] transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e aliás inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde ascender a uma existência “pública”, virtualmente comunicável, e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis e instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis.(FORQUIM, 1993, p. 13)

É nesta perspectiva que nos remetemos à presença da tecnologia na escola, onde observamos que nela ainda não havia efetivamente espaço destinado para um trabalho educacional, ou seja, um laboratório de informática. Para não afirmar sua total inexistência para o uso pelos alunos verificamos que no espaço da brinquedoteca havia um computador com aparelho de multimídia utilizado para a projeção de filmes.

Para outras funções, há na biblioteca outro computador que é utilizado pela bibliotecária e na secretaria da escola mais dois computadores para uso administrativo. Assim, ao todo, a escola possuía quatro computadores para uso

restrito ao corpo docente e administrativo, todos com acesso à internet, disponibilizados pela rede municipal de educação.

Perante esta realidade escolar em que o professor também está privado do acesso à tecnologia emerge a questão que está relacionada ao que entendemos com Cidália Neto (2006) sobre o papel do professor, isto é, que a este profissional cabe “[...] avaliar as vivências dos alunos, as suas experiências, a sua receptividade ao tema tratado, o seu sistema de representações em relação à escola, ao saber, [...] aspectos condicionantes da comunicação, que a máquina tem dificuldade em levar em conta.” (NETO, 2006, p. 37)

O que nos preocupa é que neste contexto onde o professor deveria, conforme Martins (2007, p. 19) ser o “parceiro de um saber colectivo que lhe compete organizar” estes alunos estão privados da possibilidade do exercício da análise crítica pelo uso orientado dos artefatos tecnológicos. O que preocupa ainda é a circunstância que pode contribuir para a formação de consumidores da informação passivos, pois ainda conforme Cidália Neto (2006, p. 12) “a eficácia das máquinas [é] dependente dos sujeitos que com ela interagem”.

É a postura crítica que se deve formar perante a informática de forma geral e especificamente, a educacional, a questão que se evidencia ao observarmos que o contato com estes artefatos desperta muito interesse nos alunos, corroborando Tomaz (2005, p. 214) que destaca o fato de que os jovens nascem em um mundo onde um “click” no mouse pode levar a inúmeras informações para a construção dos saberes.

O que temos é realidade que não condiz com o contexto externo de uma sociedade cada vez mais informatizada. Estar em sociedade informatizada não significa a inserção automática da transformação da informação em conhecimento, o

que, novamente, nos remete ao professor como presença necessária para que o aluno transforme a informação em conhecimento mobilizável, aplicável e que refletirá sobre a sociedade. A multiplicidade de caminhos para a utilização do micro e em especial da rede de comunicação e informação, pode favorecer pesquisas efetuadas pelos alunos, sendo o não acesso à informação uma forma de discriminação social.

O que se configura é que as políticas públicas educacionais têm papel fundamental “[...] para a garantia do princípio de democraticidade no acesso às novas tecnologias de informação e comunicação”. (MARTINS, 2007, p. 16)

Nesta perspectiva, Cidália Neto (2006) afirma que o trabalho com a internet deve ser muito bem organizado, pois existem algumas fragilidades quanto à qualidade de navegação da rede, como, dificuldades por parte dos alunos em avaliar a qualidade dos sites e dos dados. Pelo despreparo do próprio aluno no uso desta “nova” ferramenta em pesquisas, conforme observamos, não entendemos que esta venha a assumir o papel do professor, mas sim que este sujeito, o aluno, na utilização dessas tecnologias em atividades relacionadas à proposta pedagógica, pode melhorar o próprio processo educativo.

As novas tecnologias estão cada vez mais presentes no ambiente escolar, repercutindo sobre os pensamentos, hábitos e atitudes de nossos alunos. Dessa maneira é relevante que as crianças desde cedo sejam colocadas em situações que proporcionem o contato com as novas tecnologias, em particular, o computador e a internet.

Em relação à História e seu ensino perante as novas linguagens, Santos (2009) tem postura crítica considerando que a consciência de pós-modernidade exige por parte de alunos e professores, senso crítico para compreender as novas

linguagens postas pela sociedade atual. Segundo que é preciso considerar que essa linguagem nunca é neutra e despolitizada. Ela se apresenta em processo relacional que não é excludente na relação entre a aula de História, as novas tecnologias e a formação do profissional.

O que se evidencia é que para a disciplina de História não basta o acesso a fontes históricas, por meio de pesquisa na internet, pois isso não exercita o pensamento histórico, que implica em compreender os pontos divergentes da História, a multiplicidade histórica, os deslocamentos temporais, o que exige mais que o “[...] mero acesso às fontes históricas [que] não ensina a exercitar o pensamento histórico, competência que se deseja desenvolvida pelos alunos. Para esse exercitar é necessário compreender pontos de vista diversificados dos agentes históricos, testemunhas e fontes secundárias de vários tipos”. (MARTINS, 2007, p. 18).

No caso da disciplina História, a internet desempenhou papel importante como canal de informação e distribuição para os historiadores, oferecendo acesso direto a “[...] catálogos de bibliotecas, com milhões de livros antigos, revistas científicas eletrônicas, discussão de grupos a respeito de inúmeros temas históricos, arquivos informatizados de instituições governamentais [...]” (FIGUEIREDO, 1997, p. 420).

O uso das novas tecnologias de informação e comunicação segundo Gonçalves (2004, p. 203), “significou um acréscimo acentuado na capacidade humana em conseguir controlar e dominar toda a informação que é disponibilizada”. São potencialidades diversas da internet, que além do acesso à base de dados ou informações, pode desenvolver a prática de parcerias, investigação, diálogo com outras pessoas, próximas ou não.

Deste modo, o emprego desses recursos tecnológicos nas aulas de História possibilita a utilização de variados tipos de documentos históricos, proporcionados pelas novas tecnologias de informação que auxiliam na transformação do ensino de História, ao promover a idéia de que a História é uma disciplina viva, que parte do tempo presente, o que torna “uma visita ao Museu do Louvre ou uma busca de documentos antigos na Internet [...] atividades muito mais dinâmicas, produtivas e mais vivas que muitas propostas mais tradicionais”. (FERREIRA; VENTURA, 2006, p. 121).

O uso do computador e da internet pode vir a auxiliar em muitos aspectos as aulas de História, motivando o aluno na diversificação de atividades. A habilidade de “garimpar” suas informações na rede, iniciando por arquivos históricos, como o Arquivo Nacional, visita virtual a museus, bibliotecas, pode propiciar:

En primer lugar para motivar al alumno, algo que en La Secundaria obligatoria es esencial (y por desgracia, también en las enseñanzas obligatorias), mediante la inclusion de nuevas actividades en clase, distintas a las tradicionales, a las que integra, como pueden ser los comentarios de texto, análisis de mapas, elaboración de gráficas, etc. (RUIZ, 2001, p. 35)

Para Ruiz (2001) o uso da rede deve integrar-se aos procedimentos metodológicos, beneficiando um novo tratamento da informação, novas indagações e investigações, pois esses artefatos são sedutores pela multiplicidade de uso que se pode realizar e os enormes bancos de dados dispostos nos mesmos, possibilitando encontrar: “[...] acervos das civilizações fundadoras, das manifestações artísticas e literárias, evoluções de pensamento, da construção social da realidade com seu vasto legado de mistérios, símbolos, imagens e sons a ser explorado e que está crescentemente sendo digitalizado”. (SILVA, 2010, p. 8).

Nesse olhar cabe ao professor ousar na realidade na qual atua, inserindo novos meios de ensino e aprendizagem, que resultem na dialogicidade onde a informação se transforme em conhecimento, em relação no qual desenvolva e se estimule a atitude autônoma do aluno, na presença dialógica e orientadora do professor.

O que se tem com essas tecnologias de informação e comunicação, é a multiplicação das possibilidades de pesquisa, devido à quantidade de informações encontradas na rede e a partir desses instrumentos possibilitar aos alunos explorar o mundo que os envolve, de forma mais próxima à vida real, do que em métodos de transmissão do saber que necessitam junto com processo da comunicação da informação histórica de outros contextos de ensino/aprendizagem que tornem mais inteligível o processo histórico e que paralelamente viabilize a apropriação do conhecimento e construção da consciência histórica.

A partir disso, essa tecnologia (computador e internet), apresenta-se em outra perspectiva no âmbito do Ensino de História, ao deixar de ser entendida apenas como um meio de entretenimento e passar a ser uma ferramenta de trabalho e pesquisa, em que o aluno amplia o processo de ensino e aprendizagem com a pesquisa, a seleção, a organização.

Para este estudo procuramos reconhecer como as crianças da 4ª série se relacionam com determinados artefatos tecnológicos na busca de conhecimentos históricos disponibilizados pelos mesmos.

#### **4. A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO MEDIADO PELA TECNOLOGIA: UM ESTUDO COM CRIANÇAS DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

No presente capítulo apresentamos a análise das três fases da pesquisa, com o objetivo de explicitar como ocorreu a interação das crianças com esses artefatos tecnológicos; quais os elementos constituintes dos conceitos substantivos e de segunda ordem estão expressos nas narrativas selecionadas na internet e nas narrativas produzidas pelos alunos.

##### **4.1 ANÁLISE FASE I**

Nesse item apontaremos alguns resultados da pesquisa relativos à aplicação da primeira fase da pesquisa no qual objetivamos analisar a relação dos alunos com os artefatos tecnológicos como o computador e a internet em situação de pesquisa de texto histórico.

Para iniciarmos, o professor indicou o tema e texto do livro didático sobre a 'Escravidão no Brasil', já trabalhado em sala de aula, bem como a composição das duplas de alunos que participaram da pesquisa.

Na sala destinada às atividades desta investigação cada dupla de alunos foi orientada para que individualmente pesquisassem textos referentes à escravidão em sites da internet. Os textos selecionados por cada um deles foi impresso e devolvido para que realizassem a sua leitura. Após este momento os alunos responderam, individualmente, a questões que versavam sobre a temática, sendo a análise que

apresentamos baseada nos dados oferecidos por cada criança. O texto do livro didático permaneceu à disposição deles caso necessitassem de nova leitura.

O cenário utilizado para essa atividade, inicialmente, foi à secretaria da escola, onde pudemos utilizar um dos computadores. Posteriormente passamos a utilizar o computador da biblioteca, pois a escola ainda não disponibilizava de um laboratório de informática. Estes locais nos possibilitaram o acesso à internet e a impressão dos textos.

Observamos nos momentos de busca por textos sobre a temática que esta foi realizada de maneira rápida e superficial pela maioria dos alunos, como foi o caso da aluna **X** que: “demorou um pouco para pensar na palavra de busca optando por expressão adequada quando escreveu ‘Escravos africanos’. Mas, sua busca não se estendeu para além do primeiro texto que encontrou na rede. Outro exemplo registrado no diário de campo é o caso da aluna **E** que estava ansiosa por iniciar sua pesquisa, mas na escolha optou pelo primeiro pequeno texto que achou na rede.

Os textos selecionados pelos alunos de modo geral seguiam critérios conteudistas apresentando conceitos substantivos relacionados à temática proposta - “Escravidão no Brasil”. Os conteúdos componentes das narrativas oriundas da internet não ofereceram diferenças expressivas em relação ao livro didático, pois ambos (internet e livro didático) norteavam suas explicações pautadas em alguns conceitos estruturantes da própria temática como pessoas escravizadas, tráfico de pessoas, exploração do trabalho, castigo físico.... Em nossa perspectiva os textos não valorizavam as identidades coletivas como “[...] construções históricas e relacionais [...] no qual o nós e os outros se constroem e reproduzem ou se modificam”. (MATTOS, 2003, p. 128).

Tal aspecto pode ser evidenciado em alguns trechos de textos selecionados pelos alunos na rede onde a explicação se restringe à descrição do período sem aprofundamento das relações temporais, ou seja, sem a articulação entre o tempo presente e passado, reafirmando a disseminação e fortalecimento da ideia de que o processo histórico está confinado ao tempo passado, como se pode observar nos exemplos de textos selecionados abaixo:

Os africanos capturados eram convertidos em força de trabalho no ambiente colonial brasileiro.

Durante o Brasil Colonial, a mão-de-obra escrava foi de suma importância para a exploração das riquezas. Portugal – pretendendo dar sustentação ao seu modelo de colonização exploratória – buscou na exploração da força de trabalho dos negros uma rentável alternativa. Além de viabilizar a exploração das terras brasileiras, o tráfico negreiro potencializou o desenvolvimento de outras atividades econômicas.

**Escravidão no Brasil.** [www.mundoeducacao.com.br/historiadobrasil/escravidao-no-brasil.htm](http://www.mundoeducacao.com.br/historiadobrasil/escravidao-no-brasil.htm)

No mundo do trabalho, a escravidão fez com que o trabalho tornasse uma atividade inferior dentro da sociedade da época. O trabalho braçal era visto como algo destinado ao negro. Mesmo grande parte da mão-de-obra sendo empregada em atividades que exigiam grande esforço físico, outras tarefas também eram desempenhadas pelos escravos. Os escravos domésticos trabalhavam nas casas enquanto os escravos de ganho administravam pequenos comércios, praticavam artesanato ou prestavam pequenos serviços para seus senhores.

**Escravidão no Brasil – Escravos no Brasil.** [WWW.historiadobrasil.net](http://WWW.historiadobrasil.net).

Em diversos textos selecionados pelos alunos na rede, observamos que a presença de imagens chamou a atenção e serviu de critério para a escolha pelos alunos, sendo e muitos destes omitida a autoria como no texto/imagem abaixo.

### O trabalho escravo na História do Brasil



Os castigos corporais são comuns, permitidos por lei e com a permissão da Igreja. As Ordenações Filipinas sancionam a morte e mutilação dos negros como também o açoite. Segundo um regimento de 1633 o castigo é realizado por etapas: depois de bem açoitado, o senhor mandará picar o escravo com navalha ou faca que corte bem e dar-lhe com sal, sumo de limão e urina e o meterá alguns dias na corrente, e sendo fêmea, será açoitada à guisa de baioneta dentro de casa com o mesmo açoite.

Outros castigos também são utilizados: retalhamento dos fundilhos com faca e cauterização das fendas com cera quente; chicote em tripas de couro duro; a palmatória, uma argola de madeira parecida com uma mão para golpear as mãos dos escravos; o pelourinho, onde se dá o açoite: o escravo fica com as mãos presas ao alto e recebe lombadas de acordo com a infração cometida

O trabalho escravo na História do Brasil. [WWW.historianet.com.br/default](http://WWW.historianet.com.br/default).

Dentre os textos selecionados, encontramos aqueles que traziam trechos de documentos, onde também não foram indicadas as fontes, o que demonstra que não será no uso da tecnologia que os alunos terão oportunidade para o entendimento da necessidade de questionamento das fontes, o que se inicia pela identificação do autor, tempo e espaço.

*[...] dever-se-ia de justiça e caridade providenciar sobre o bárbaro e cruel e inaudito modo como a maior parte dos senhores tratam os desgraçados escravos de trabalho. Tais há que não lhes dando sustento algum lhes facultam somente trabalharem no domingo ou dia santo em um pedacinho de terra a que chamam "roça" para daquele trabalho tirarem seu sustento para toda a semana acudindo somente com alguma gota de mel, o mais grosseiro, se é tempo de moagem.*

**O negro Escravo:** Disponível em: [WWW.terrabrasileira.net/folclore/origens/africana/escravo/HTML](http://WWW.terrabrasileira.net/folclore/origens/africana/escravo/HTML)

O que se percebe é que a prática educacional de análise de documentos históricos na sala de aula parece estar ausente, conforme Cainelli; Schmidt (2004) os documentos ao não serem tratados como fim em si mesmos, responderão a indagações e problematizações, estabelecendo diálogo entre o passado e presente, o que contribuirá para que os alunos pensem historicamente e se apoderem da história vivida em outras dimensões temporais.

Outra característica destes textos da rede foi o fato de que alguns deles faziam referência ao historiador, como é o caso abaixo:

Segundo alguns historiadores, o afastamento de José Bonifácio do Ministério deveu-se às suas idéias sobre a escravidão, que fizeram com que perdesse o apoio dos grandes proprietários de escravos e terras, que faziam parte do grupo aristocrata do [Partido Brasileiro](#). Apesar de ter introduzido em sua fazenda em Santos vários imigrantes, visando demonstrar a viabilidade da substituição da mão-de-obra escrava, para a maioria dos grandes proprietários o projeto era impossível e inaceitável.

**A representação sobre a Escravidão.** Disponível em: [WWW.multirio.rj.gov.br/modulo02escravidao](http://WWW.multirio.rj.gov.br/modulo02escravidao)

Tal referência nos chamou atenção ao possibilitar em sala de aula a reflexão pelos alunos sobre a produção do conhecimento histórico, elaborado por historiadores, o que contribui para que comecem a perceber a construção do objeto histórico como intencionalmente produzido pelo 'pensar historicamente', o que evidencia as formas como os indivíduos compreendem o conhecimento histórico (CAINELLI, 2008).

Outra característica encontrada nos textos é o fato de que alguns trazem a perspectiva da resistência negra, um panorama pouco explorado em sala de aula e que pode proporcionar um outro olhar ao aluno sobre por exemplo, a vitimização dos escravos:

formar comunidades independentes do poder do senhor de engenho. Essas comunidades eram mais conhecidas como quilombos e desafiavam o modelo de organização social imposto pela administração colonial. O mais famoso desses quilombos fixou-se na região de Alagoas com o nome de Palmares.

**Escravidão no Brasil.** Disponível em: [WWW.mundoeducacao.com.br/historiadobrasil/escravidao-no-brasil.html](http://WWW.mundoeducacao.com.br/historiadobrasil/escravidao-no-brasil.html)

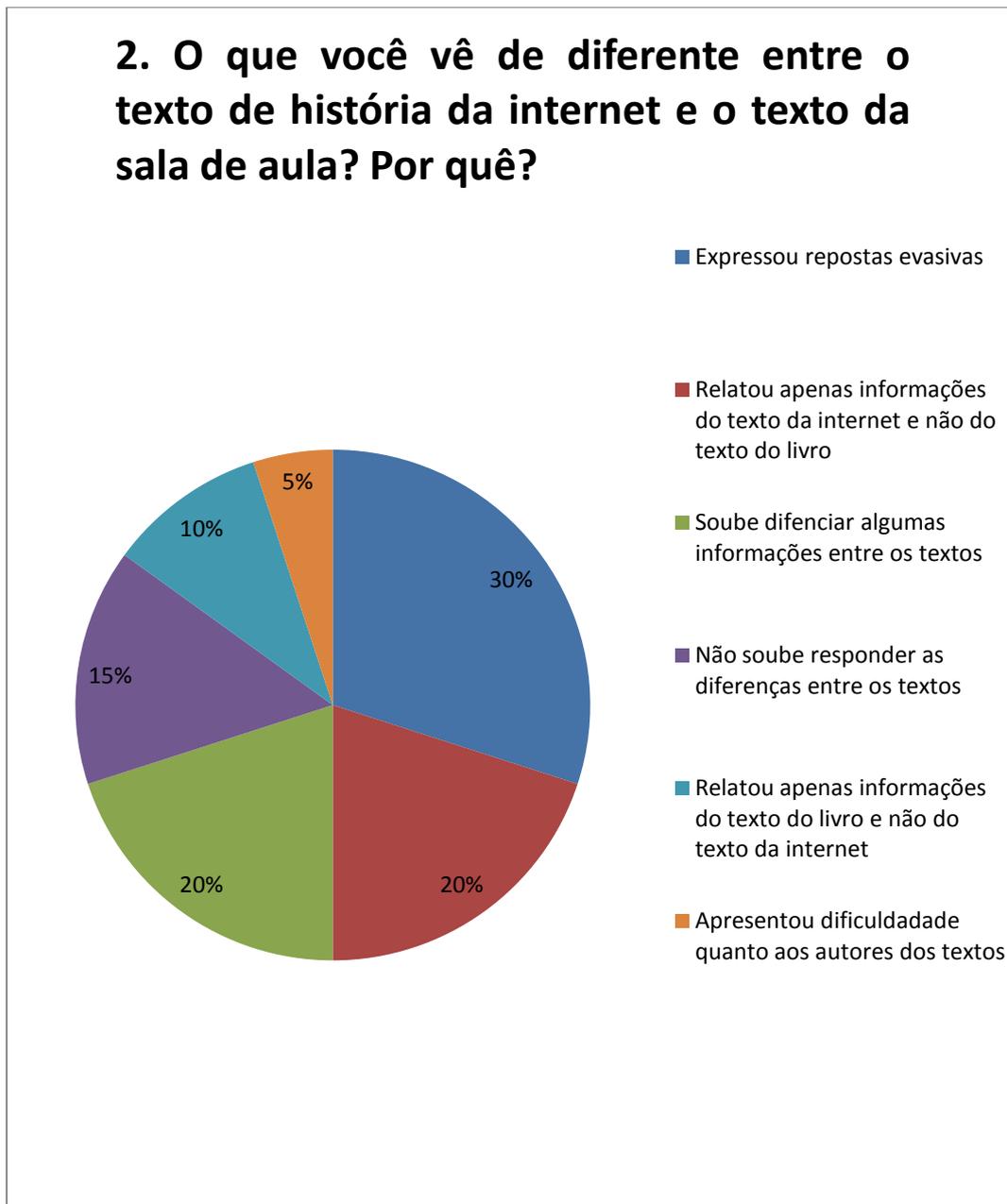
#### b) *O quilombo de Palmares*

Quando os negros que fugiam eram muitos, formavam agrupamentos fortificados, chamados *quilombos*. Houve quilombos no Rio de Janeiro e na Bahia; o mais importante, porém, foi o de *Palmares*, na serra da *Barriga*, no atual Estado de Alagoas.

**Resumo sobre escravidão no Brasil.** Disponível em: [WWW.consciencia.org/resumo-sobre-a-escravidao-negra-no-brasil](http://WWW.consciencia.org/resumo-sobre-a-escravidao-negra-no-brasil)

Após a análise dos textos selecionados pelos alunos em suas semelhanças e diferenças, iniciamos o trabalho em que deveriam responder a questões versando a primeira sobre o título do texto selecionado na internet. Nesta questão constatamos que os alunos não apresentam dificuldades, pois 90% deles reconheceram os títulos.

Sendo nosso objetivo verificar o que identificavam como diferenças entre os textos da internet e do livro didático obtivemos conforme o gráfico abaixo o seguinte resultado:



O fato de tal questão solicitar a indicação de “diferenças” a configurou como algo já definido, isto é, gerou o pressuposto da existência obrigatória de diferenças. Esta proposição parece ter causado dúvidas em 45% das crianças que responderam de forma “evasiva” ou que “não souberam responder” o que mantém a questão: não souberam responder ou a proposição não ficou clara?

Também consideramos como “evasivas” quando os alunos elaboraram explicações textualmente incoerentes como: “*O texto... por que nós ainda não lemos este texto*” (Aluno **K**), visto que haviam tido um tempo anterior para as leituras.

Alguns alunos não conseguiram responder ao questionamento utilizando os dois textos como base para que estabelecessem parâmetros entre eles, como no caso do aluno **C** que se fixou no texto do livro didático explicando que: “[...] *no livro ele falava como eles chegavam até o Brasil, chegavam em um porão escuro, abafado era muito mal*” O caso do aluno **B** foi o inverso, pois ele se referiu apenas ao texto da internet: “*No texto da internet [pessoas escravizadas] vinham de vários lugares, eram mal alimentados, tráfico negro, os navios tipos de escravos, escravo de engenho, escravo na mineração e escravos urbanos. Milhares deles eram forçados, eles eram mal tratados*”.

A indiferenciação entre autor e personagem do texto também apareceu, como foi o caso da aluna que entendeu o personagem sobre o qual o texto se referia como o autor do mesmo (Joaquim Nabuco) por constar o nome do personagem no título. Em relação aos escravos como possíveis autores do livro didático não obtivemos elementos que pudessem esclarecer esta indicação conforme segue na fala da aluna **F** (10 a.): “*Eu achei que o Joaquim explicou muito. Por que eu entendi mais o texto do Joaquim não o texto que os escravos escreveram*”.

## Joaquim Nabuco e a escravidão no Brasil

13 de outubro de 2009

Para Joaquim Nabuco, a escravidão provocou profundas feridas na nacionalidade brasileira, deixando sequelas que até hoje refletem em nossa ordem econômica, política e cultural.

Vindos da metrópole, prisioneiros, deserdados, “mulheres erradas” e tudo mais de ruim que por lá havia chegaram por aqui sem nenhum projeto deliberado de construir uma nação.

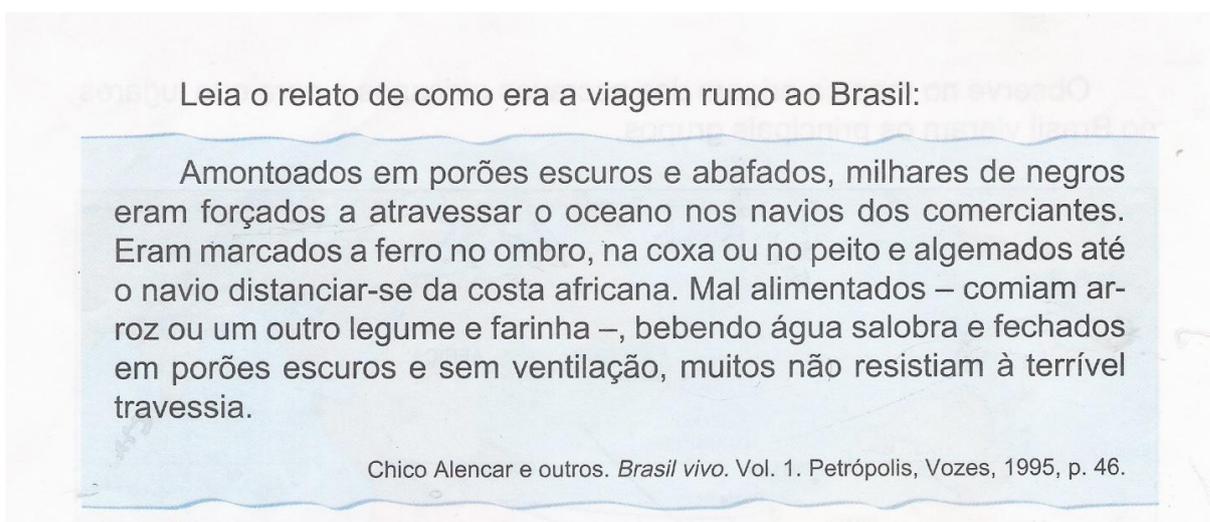
**Joaquim Nabuco e a escravidão no Brasil.** [www.anda.jor.br/?p=25159](http://www.anda.jor.br/?p=25159)

Tal resposta nos remete à importância da explicação histórica não apenas como opiniões sobre o passado, mas com o reconhecimento do profissional historiador presente, conforme já enunciamos. Um aspecto aparentemente simples que tem sido relegado no trabalho pedagógico tem se revelado importante para a interpretação dos textos históricos. Assim, ao não ser este tipo de preocupação ainda apropriado pelos professores, temos um problema que se amplia na pesquisa de textos pela rede.

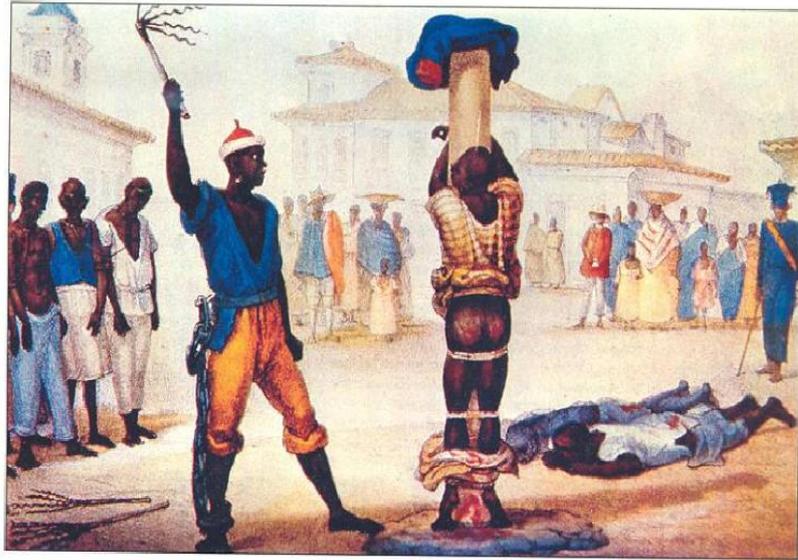
Outro aspecto que destacamos é a importância que atribuem à quantidade de informações (maior ou menor) como elemento de diferenciação. Duas crianças indicaram como qualidade para o texto da internet o fato de que este apresentava maior número de informações como no caso do aluno **H** “[...] o texto do livro não fala tudo o que está aqui no outro texto, acho que além de mostrar mais coisas você aprende coisas que aconteceu na vida”. Também o aluno **O** relata que as diferenças se dão “Porque em alguns textos do livro são pela metade, da internet, o outro escreve mais coisas”.

O que observamos no livro didático que pode ter ocasionado este tipo de interpretação pelos alunos está relacionado ao movimento que tem levado muitos autores dos mesmos à inserção de trechos de documentos escritos e de fotografias, pinturas e poemas em suas obras. Pensamos que esta ação é positiva, mas o fato é

que a inserção de trechos das obras e documentos não tem causado repercussão no entendimento das crianças em relação às fontes históricas como evidências, também pela ausência da proposição de trabalhos que levem a este entendimento. Acreditamos que tais fontes históricas estejam servindo mais como ilustração do que como parte do processo de construção do conhecimento histórico. O texto abaixo exemplifica a questão:



Outro efeito causado por estes textos foi o fato de que ao perceberem diferenças entre o tamanho do texto e a variedade de informações presentes no livro didático e no texto obtido na pesquisa pela Internet, há deslocamento da atenção, ou seja, a qualidade das informações não é questionada, evidenciando-se para este estudo a problemática relacionada à qualidade de material encontrado em sites da internet intitulados como referentes aos conhecimentos históricos. A maioria dos textos encontrados na rede é semelhante aos do livro didático da turma analisada – descritivos –, mesmo quando introduzem explicações baseadas em pinturas que não passam de ilustração. O que se nota é um movimento para a inserção de diferentes fontes históricas nos textos, sem que estas sejam trabalhadas e mantendo-se a narrativa sequencial, evolutiva, onde mais se destaca no tema ‘escravidão’ o ‘sofrimento’ das pessoas escravizadas.



Jean Baptiste Debret. “**Aplicação do castigo do açoite**”- Prancha 45.

Dentre os aspectos que comumente fazem parte dos textos analisados, podemos destacar as diferentes funções de trabalho das pessoas escravizadas e a forma desumana como eram tratados, conforme nos indica a percepção do aluno **B**, ao dizer que: *“No texto da internet [pessoas escravizadas] vinham de vários lugares, eram mal alimentados, tráfico negro, os navios tipos de escravos, escravo de engenho, escravo na mineração e escravos urbanos. Milhares deles eram forçados, eles eram mal tratados”*.

Qual seria o problema do destaque dado à vitimização das pessoas escravizadas? O que nos preocupa é o fato de que ao se ressaltar este aspecto outros do processo escravocrata são omitidos ou pouco enfocados como as próprias estratégias de resistência e ação das pessoas escravizadas para o fim deste tipo de relação de trabalho, reafirmando-se estereótipos que mantêm:

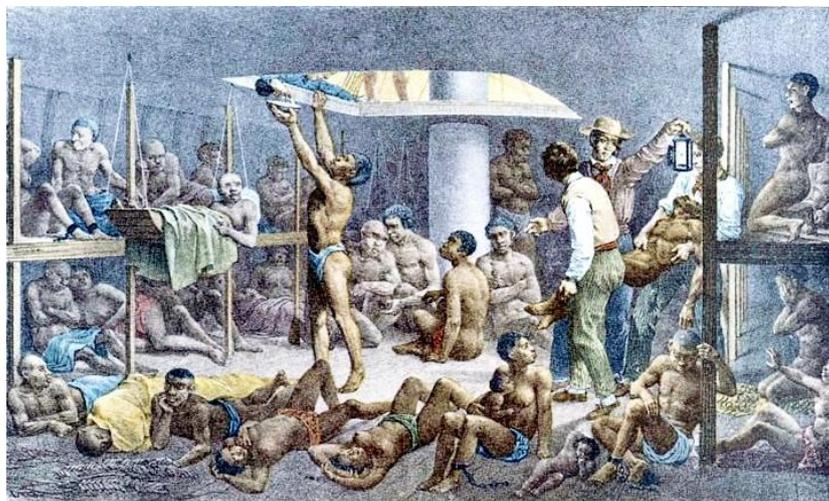
[...] a condição de escravos, [...] como mercadoria e objeto nas mãos de seus proprietários. Nega-se ao negro a participação na

construção da história e da cultura brasileiras, embora tenha sido ele a mão-de-obra predominante na riqueza nacional, trabalhando na cultura canavieira, na extração do café, e diferentes momentos de nosso processo histórico. (ORIÁ FERNANDES, 2005, p. 380)

Também se evidencia nos textos analisados desvios em relação ao proposto pelo DCN - Educação das relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) que orienta para que:

[...] por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social [...] (p.22)

A criança denominada aqui como **C**, demonstra como tal aspecto (a vitimização) repercutiu de forma intensa, pois em seu comentário enfatizou que: “[...] no livro ele falava como eles chegavam até o Brasil, chegavam em um porão escuro, abafado era muito mal”. Também encontramos na resposta do aluno **L** compreensão que se apóia no sofrimento em relação aos escravos para esta diferenciação: “Eu vejo de diferente algumas partes. Como as mulheres negras já sofreram muito na escravidão, no texto da internet”.



Johann Moritz Rugendaz. “Negros no porão do navio”

Na indicação das diferenças estruturais entre os textos, há indícios de que associam o “melhor” ou “pior” aos textos pelo fato de que consideraram a busca de textos no manuseio do computador como momento de maior ludicidade no trabalho de pesquisa. Este fato levou-os a considerarem conforme o aluno **G** que o texto da *“internet é mais bem pesquisado, por que vem a resposta na hora”*. Para o aluno **S** *“Da internet você pesquisa, e da sala de aula você lê.*

As informações da internet também foram entendidas como fonte de maior veracidade em relação ao fato histórico, pois para o aluno **H** *“[...] o texto do livro não fala tudo o que está aqui no outro texto, acho que além de mostrar mais coisas você aprende coisas que aconteceu na vida”*. Esta observação da criança é indicativa de que o fato de colocarmos a criança diante da possibilidade de acesso a textos para interpretações semelhantes ou diferentes perante os conteúdos históricos contribui para a formação da consciência histórica. Tal entendimento é corroborado por Gago (2007), quando alerta para a necessidade de que os conhecimentos históricos devem estar relacionados com a vida prática ao se ter como opção no ensino de história possibilitar olhares sobre a realidade social em que o sujeito se move.

A percepção mais clara de diferenças ou não presentes nas narrativas do livro didático e da internet para 20% dos alunos pode ser indicado na fala da aluna **E** *“O da internet fala que os escravos são muito mal para os negros, e o do texto fala que os homem castigava negro”*. Para ela a diferença entre os textos está apenas na estruturação textual da informação e não em seu conteúdo, o que indica percepção clara na interpretação e análise.

Também, temos a resposta da aluna **A** que relata:

*“O texto da internet fala sobre a escravidão que ocorreu, que a vida dos negros era difícil por que além deles fazerem o trabalho pesado*

*eles ainda apanhavam de chicote. E o texto do livro fala sobre a independência de raça ou seja cada pessoa é independente para escolher o que quer fazer e o que não quer”*

Com resposta mais elaborada demonstrou que comparou os textos para além da quantidade de informações, ao se basear em ideias de segunda ordem como a da liberdade humana. Esta constatação nos remete ao que para Barca (2001, p. 39) expressa a possibilidade de compreensão pelos alunos de que “[...] pode haver pontos de vistas diferentes, utilizando as mesmas fontes, [...] descobrindo novas relações sobre o passado, novas perspectivas”.

É o reconhecimento de elementos da variância histórica pelos alunos em textos que pretendem trazer conteúdos históricos que contribui para a aprendizagem histórica mais rica, criativa e analítica, pois possibilita aos mesmos o questionamento de informações colocadas como “verdade absoluta” em narrativas históricas.

Para as crianças não foi uma atividade de fácil realização o manuseio do computador, como constatamos em nossas observações registradas no diário de campo (2009):

- A criança **B** demonstrou mais dificuldade para pesquisar na internet, digitar no teclado e controlar o mouse, ela relatou que não possui computador em casa, o que indica a causa dessa dificuldade.
- Em relação à pesquisa o aluno **G** foi o primeiro a iniciar suas buscas, e demonstrou dificuldades para digitar e manusear o mouse, o mesmo relatou que possui computador em casa e não tem acesso à internet.
- A aluna **K** estava muito angustiada, já que nos informou que nunca havia utilizado um computador e a internet [...]
- A aluna **O** teve dificuldades para digitar, usar o mouse e pesquisar na rede, mas conseguiu realizar as atividades [...]
- Apresentou dificuldades para digitar, mas não para utilizar o mouse [...] (**Aluno S**)
- [...] teve dificuldades para utilizar o micro, o mouse e o teclado [...] (**alun**

O fato de termos encontrado nos alunos dificuldades para a utilização deste artefato tecnológico se contrapõe aos dados citados anteriormente (cap.3), no qual 68% dos alunos indicam que possuem computador em casa e 45% que acessam a internet. São dados elevados que se contrapõem à dificuldade encontrada pelos alunos, mesmo para aqueles que relatavam durante a pesquisa que possuíam computador e internet com dificuldades para a seleção dos textos e da palavra de busca que nortearia sua pesquisa na rede.

Este contexto nos levou a avaliar que na atualidade este tipo de experiência é importante para o processo de ensino e aprendizagem sendo necessário o uso dessas ferramentas tecnológicas no ambiente escolar para que ocorra a inclusão digital (OLIVEIRA, 2009).

Os dados acima nos indicam o panorama da realidade destes alunos em relação à utilização do computador e da internet quanto às pesquisas relativas ao conhecimento histórico, ou seja, que 40% das crianças pesquisaram pela primeira vez na internet na realização da pesquisa, pelo fato de não possuírem computador, ou por possuírem computador sem acesso à internet.

Este contexto social que impede o acesso à tecnologia torna necessária a presença e o uso desses artefatos tecnológicos para o aprendizado histórico na escola. Este entendimento se justifica ao observarmos que as crianças têm prazer no ato de pesquisar um tema histórico na rede, o que torna mais significativo o seu processo de aprendizagem. Porquanto, conforme Ferreira e Ventura (2006), o aluno saiu do papel de “ouvinte atento” para a participação potencializada no processo de ensino e aprendizagem, pois:

Apesar do termo “navegação” sugerir alguma passividade por parte do sujeito que interage com o computador, pela associação à ideia

de “andar ao sabor da maré”, ele supõe também a necessidade de seleção e criação de percursos por parte do utilizador que, na impossibilidade de seguir todos os rumos, tem de fazer opções, pondera benefícios das suas escolhas em função das suas necessidades. (CIDÁLIA NETO, 2006, p. 90)

Indicando a necessidade do trabalho com a internet ser bem organizado ao existirem algumas fragilidades quanto à qualidade de navegação da rede se constata nas dificuldades por parte dos alunos em avaliar a qualidade dos sites e dos dados, o despreparo para pesquisas. Esta constatação nos remete à preocupação que vai além da situação que planejamos para os alunos (computador e internet), ou seja, com o trabalho que acontece na sala de aula. O que nos preocupa é o fato de que esta realidade esteja nos indicando pouco trabalho com a pesquisa em sala de aula o que pode repercutir também no uso das “novas” ferramentas que apenas mascaram a manutenção de “[...] velhos métodos de transmissão de informação sob capa moderna: a das novas tecnologias” (CIDÁLIA NETO, 2006, p. 36).

Outro fator para a dificuldade da realização das atividades está relacionado à metodologia utilizada nas aulas de história que, em nosso caso, observamos ser ainda conduzida de maneira tradicional ao ser pautada em leituras de textos e respostas a questionários; ênfase na memorização e pequena exploração de variadas fontes históricas. O que temos é a manutenção do livro didático como a base de todo o estudo histórico, conforme pode ser verificado no gráfico abaixo:



Esse fato nos faz refletir sobre as propostas do livro didático utilizado em sala de aula, que apesar de trazer ilustrações, imagens, fotografias e documentos históricos, permaneceu com um discurso em narrativa linear, encadeando fatos e fragmentando o próprio conteúdo histórico, ao não discutir as fontes históricas utilizadas e outros aspectos. O livro didático por abordar a ciência de referência e a educação, materializa as informações do ensino de determinada época, cooperando para a permanência do ensino de história tradicional, assim como em relação às metodologias de ensino (STAMATTO, 2007, p.41) Este conjunto é preocupante ao reafirmar este instrumento pedagógico (o livro) a permanência da história como aquela constituída por heróis, demarcadas por datas e confinada ao passado.

O que temos é uma prática educacional em que o conteúdo histórico permanece na memorização, que se inicia em um texto base seguido de exercícios como o “responda” e o preenchimento de lacunas, cópia do texto, entre outros. (STAMATTO, 2007).

Leia o relato de como era a viagem rumo ao Brasil:

Amontoados em porões escuros e abafados, milhares de negros eram forçados a atravessar o oceano nos navios dos comerciantes. Eram marcados a ferro no ombro, na coxa ou no peito e algemados até o navio distanciar-se da costa africana. Mal alimentados – comiam arroz ou um outro legume e farinha –, bebendo água salobra e fechados em porões escuros e sem ventilação, muitos não resistiam à terrível travessia.

Chico Alencar e outros. *Brasil vivo*. Vol. 1. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 46.



### Pense e responda no caderno

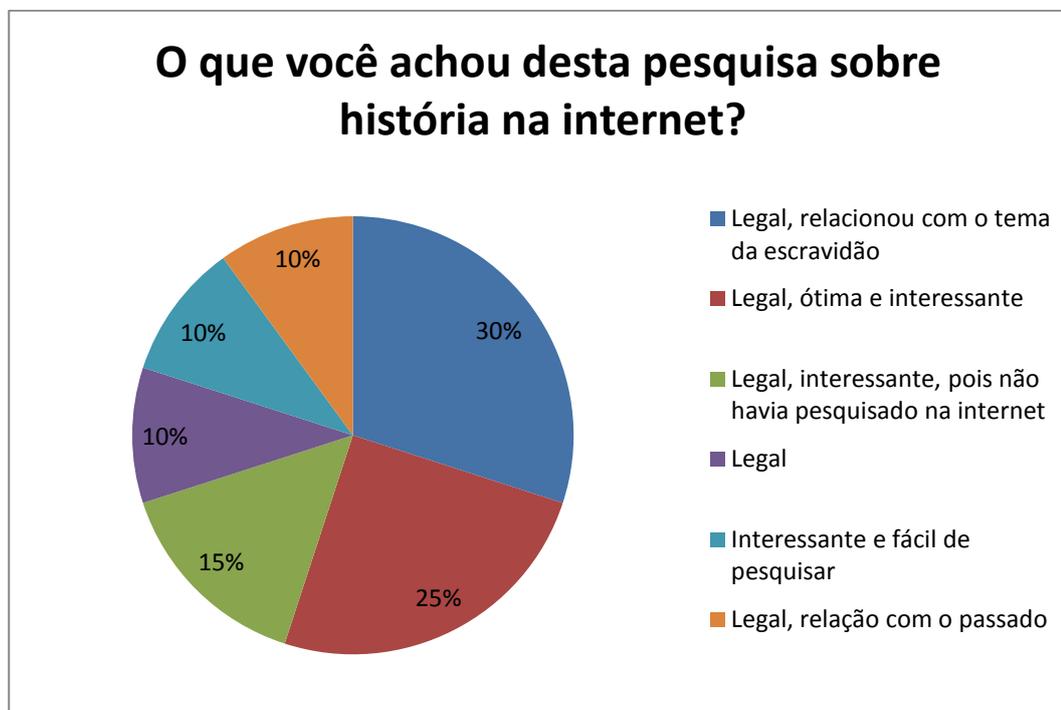
1. A que “terrível travessia” o texto se refere?
2. Por que o navio era chamado de negreiro?
3. Após a leitura do texto, reflita e diga que outro nome você daria ao navio negreiro.

Essa situação nos remete a importância da utilização de fontes históricas e de trabalhos sobre elas, bem como, à importância do esclarecimento para os alunos de que as afirmações históricas podem ser feitas de diferentes formas e que permanecem abertas para serem desafiadas. (LEE, 2006).

Este estudo voltado para a multiplicidade de fontes auxilia no desenvolvimento da imaginação histórica, ao oportunizar a formulação e reformulação de variadas suposições, competência fundamental para a interpretação do passado.

Para isso ocorrer, Cainelli (2008) salienta que o primeiro passo para o aprendizado histórico está na interpretação dessas variadas fontes históricas para que o aluno perceba que o objeto do trabalho da disciplina de História é o conhecimento histórico elaborado por historiadores, sendo esse conhecimento passível de mudanças.

Quanto à utilização da internet em pesquisas históricas esta representou para os alunos um momento positivo, conforme exemplificamos abaixo:



As falas dos alunos ilustram este entendimento:

*“Eu achei muito interessante e muito mais fácil pesquisar na internet” (Aluno Q)*

*“Essa é a primeira vez que eu já vi história no computador” (Aluno R)*

*“Sim, porque eu não tenho computador e eu achei muito interessante entrar nisso”. (Aluno E)*

*“Eu achei bem interessante porque eu nunca tinha pesquisado nada na internet e mostra tudo rápido” (Aluno G)*

Enfocando a agilidade do recurso tecnológico e sua dinâmica, Gonçalves (2004) afirma que com a internet a história assume para os alunos uma conotação de disciplina especial, pois esse recurso proporciona uma nova e diferente maneira

de apreender e compreender a história, o que é comprovado em nossa pesquisa pela grande adesão dos alunos.

Outro ponto que verificamos, quando questionamos o que as crianças acharam da pesquisa histórica na internet<sup>9</sup>, foi a relação que estabeleceram com o passado em seus relatos. Os alunos consideraram a história como diretamente ligada ao passado, e ao dissociarem-se dela, nos indicam o comprometimento da percepção de si mesmos como sujeitos históricos, participantes da história como indica a aluna **C** ao dizer “[...] *porque eu aprendi mais e vi como era antigamente*” e o aluno **N** “*Legal por que houve passado*”

Considerando o distanciamento do aluno perante a história, reflete-se sobre a necessidade da prática educacional conceber o sujeito como fruto de seu tempo histórico e das relações sociais no âmbito do Ensino de História, em consonância ainda com o sujeito singular, que atua no mundo partindo de sua compreensão do mesmo. (DIRETRIZ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA - HISTÓRIA DO ESTADO DO PARANÁ, 2008).

No entanto, mesmo considerando esse prisma positivo dos alunos em relação à pesquisa de fatos históricos na internet é necessário ressaltar que a busca desenvolvida pelos alunos foi muito superficial, pelo fato de que selecionavam os primeiros textos da rede que encontravam sobre o tema, e pelo fato de que o uso da rede como uma ferramenta didática vai além de uma busca simplificada, pois dela derivaria uma série de ações nas quais se trabalharia conceitos de segunda ordem, por questionar quem foram os autores dos textos, quais suas intenções ao escreverem? Como utilizaram as fontes históricas?

---

<sup>9</sup> Questão n. 5 da Fase I.

O uso desses artefatos tecnológicos viabiliza a transformação do papel do aluno e do professor, o primeiro, não sendo mais sujeito passível de recebimento de informação e o segundo considerado a partir disso como mediador de informação para construção de conhecimentos. É essencial lembrar que “a eficácia das máquinas está, pois muito dependente dos sujeitos que com ela interagem”. (CIDÁLIA NETO, 2006, p. 12)

Ao professor cabe mais do que transmitir, ele deve ser capaz de estimular a curiosidade dos jovens para respostas às múltiplas solicitações da sociedade, o que implica capacidade crítica, reflexão, participação e investigação no processo de aprendizagem histórica, de forma qualificada, pois conforme Martins:

[...] o mero acesso às fontes históricas não ensina a exercitar o pensamento histórico, competência que se deseja desenvolvida pelos alunos. Para esse exercitar é necessário compreender pontos de vista diversificados dos agentes históricos, testemunhas e fontes secundárias de vários tipos. (MARTINS, 2007, p. 18)

Para Rotemberg (2002) inserir a tecnologia no contexto educacional, por simples questão de modernidade, por mera substituição do quadro negro e do giz, mantendo o papel do professor como o único detentor e transmissor do saber, não é o suficiente para o real aprendizado do aluno, pois:

As novas modalidades do uso do computador na educação apontaram para uma nova direção: o uso desta tecnologia não como máquina de ensinar, mas como ferramenta educacional, de complementação, de aperfeiçoamento e de possível mudança na qualidade do ensino, enriquecendo ambientes de aprendizagem. (ROTEMBERG, 2002, p. 26)

É necessário compreender que o uso da internet deve estar adequado à melhora do processo educativo, e, sobretudo à aprendizagem do aluno. Sua

utilização em determinados momentos, conteúdos, disciplinas e diversidade de alunos, precisa estar relacionada com a proposta pedagógica, possuindo objetivos claros, que visem à superação da simples transmissão de conhecimentos.

#### 4.2 ANÁLISE DA FASE II

No segundo momento da pesquisa, os alunos foram orientados para novas buscas na internet sobre a temática escravidão no Brasil para em seguida responderem um questionário e produzirem uma narrativa. Assim, em relação a esta fase nos propomos a uma breve análise dos textos selecionados pelos alunos na rede.

Os textos selecionados não apresentaram variação expressiva em relação ao tipo de textos da fase anterior, ocorrendo coincidências na escolha, pois cinco textos apareceram nas duas fases de busca. Este tipo de situação pode ter sido ocasionado pelo fato de que o sistema de busca (Google) permaneceu o mesmo, além de que, no afã da busca, muitos deles se fixaram na primeira opção da lista oferecida pelo sistema.

Dentre os 40 textos selecionados nas duas fases observamos que em algumas narrativas há movimento para distanciamento do conteudismo, da descrição e da linearidade, o que não acontece com a maioria. No que se refere aos conceitos substantivos relacionados à temática proposta podemos dizer que os mesmos estão fortemente presentes e não se diferenciam do texto do livro didático.

Além dos aspectos acima temos semelhantes abordagens entre os textos, ou seja, enfatizam o trabalho, especificamente o escravo, o tráfico e o sofrimento, sendo a resistência apontada apenas em nove textos. A abordagem da resistência está presente também no livro didático, mas tal aspecto não se evidenciou como

relevante para os alunos, sendo que apenas um se referiu a tal questão em sua narrativa. É recorrente a ausência de referência ao autor e imagens sem legenda. Também o trabalho com as fontes utilizadas não acontecem.

A história como portadora da “verdade” que favorece a concepção da história objetiva, afastando o aluno da possibilidade da problematização possível na análise de diferentes explicações históricas não está presente na maioria deles. O trecho exemplifica radicalmente esta perspectiva dos textos, pois se refere à história não-oficial como a verdadeira:

A História verdadeira mostra que a reação do nativo foi tão marcante, que tornou-se uma ameaça perigosa para certas capitâneas como Espírito Santo e Maranhão. Além da luta armada, os indígenas reagiram de outras maneiras, ocorrendo fugas, alcoolismo e homicídios como forma de reação à violência estabelecida pelo escravismo colonial. Todas essas formas de reação dificultavam a organização da economia colonial, podendo assim, comprometer os interesses mercantilistas da metrópole, voltados para acumulação de capital. Destaca-se também, a posição dos jesuítas, que voltados para catequese do índio, opunham-se à sua escravidão.

**O trabalho escravo na história do Brasil.** Disponível em:  
<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=4>

Este aspecto está relacionado à variância histórica nos textos pesquisados o que nos remete à importância na ação pedagógica baseada em:

[...] pontos de vista, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações sobre o passado, novas perspectivas. Está é uma característica fascinante da produção histórica, que devemos passar aos alunos sem cair no relativismo de considerar que todas as respostas sobre o passado tem a mesma validade (BARCA, 2001, p. 39)

A escolha de cinco textos iguais por 16 alunos, considerando-se as duas fases, nos chamou atenção e nos levou a destacar dois deles que estão entre os mais escolhidos.

O primeiro texto intitulado “**Escravidão no Brasil\_ Escravos no Brasil**”<sup>10</sup> ampliou a abordagem (da identidade africana por meio dos rituais e religião); a resistência e o trabalho escravo em suas diversas funções se referem muito pouco a participação do negro na sociedade brasileira, bem como ao seu papel em relação ao fim da escravidão, remetendo-se apenas a elementos oficiais para a efetivação da mesma.

Nas fazendas de açúcar ou nas minas de ouro (a partir do século XVIII), os escravos eram tratados da pior forma possível. Trabalhavam muito (de sol a sol), recebendo apenas trapos de roupa e uma alimentação de péssima qualidade. Passavam as noites nas senzalas (galpões escuros, úmidos e com pouca higiene) acorrentados para evitar fugas. Eram constantemente castigados fisicamente, sendo que o açoite era a punição mais comum no Brasil Colônia.

Eram proibidos de praticar sua religião de origem africana ou de realizar suas festas e rituais africanos. Tinham que seguir a religião católica, imposta pelos senhores de engenho, adotar a língua portuguesa na comunicação. Mesmo com todas as imposições e restrições, não deixaram a cultura africana se apagar. Escondidos, realizavam seus rituais, praticavam suas festas, mantiveram suas representações artísticas e até desenvolveram uma forma de luta: a capoeira.

As mulheres negras também sofreram muito com a escravidão, embora os senhores de engenho utilizassem esta mão-de-obra, principalmente, para trabalhos domésticos. Cozinheiras, arrumadeiras e até mesmo amas de leite foram comuns naqueles tempos da colônia.

**Escravidão no Brasil\_ Escravos no Brasil.** <http://www.historiadobrasil.net/escravidao>

No Século do Ouro (XVIII) alguns escravos conseguiam comprar sua liberdade após adquirirem a carta de alforria. Juntando alguns "trocados" durante toda a vida, conseguiam tornar-se livres. Porém, as poucas oportunidades e o preconceito da sociedades acabavam fechando as portas para estas pessoas.

O negro também reagiu à escravidão, buscando uma vida digna. Foram comuns as revoltas nas fazendas em que grupos de escravos fugiam, formando nas florestas os famosos quilombos. Estes, eram comunidades bem organizadas, onde os integrantes viviam em liberdade, através de uma organização comunitária aos moldes do que existia na África. Nos quilombos, podiam praticar sua cultura, falar sua língua e exercer seus rituais religiosos. O mais famoso foi o Quilombo de Palmares, comandado por Zumbi.

#### **Campanha Abolicionista e a Abolição da Escravatura**

A partir da metade do século XIX a escravidão no Brasil passou a ser contestada pela Inglaterra. Interessada em ampliar seu mercado consumidor no Brasil e no mundo, o Parlamento Inglês aprovou a Lei Bill Aberdeen (1845), que proibia o tráfico de escravos, dando o poder aos ingleses de abordarem e aprisionarem navios de países que faziam esta prática.

**Escravidão no Brasil\_ Escravos no Brasil.** <http://www.historiadobrasil.net/escravidao>

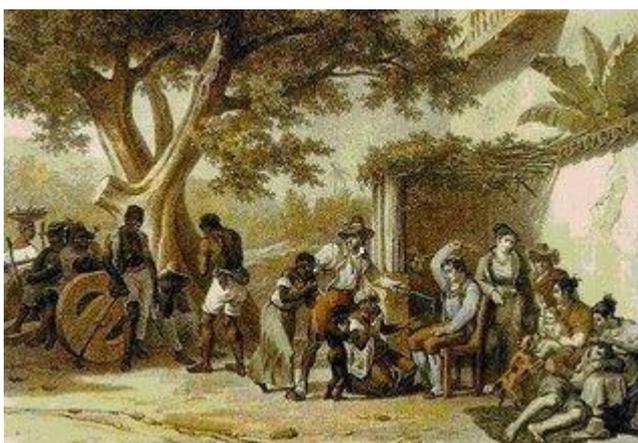
O segundo (escolhido por 5 alunos) deles intitulado “**O negro escravo**” não se diferenciou no tipo de narrativa ao discorrer com informações mínimas sobre

<sup>10</sup> Texto selecionado por sete crianças

variados aspectos, mas se diferencia ao indicar as possibilidades de variações nas interpretações de testemunhos, assim como traz a fala de historiadores, imagens e trechos de documentos, e a resistência das pessoas escravizadas, apesar de ressaltar a vitimização. Também se diferencia no tratamento da cronologia que não é seqüencial e nem se prende a datas o que não compromete a compreensão do tema.

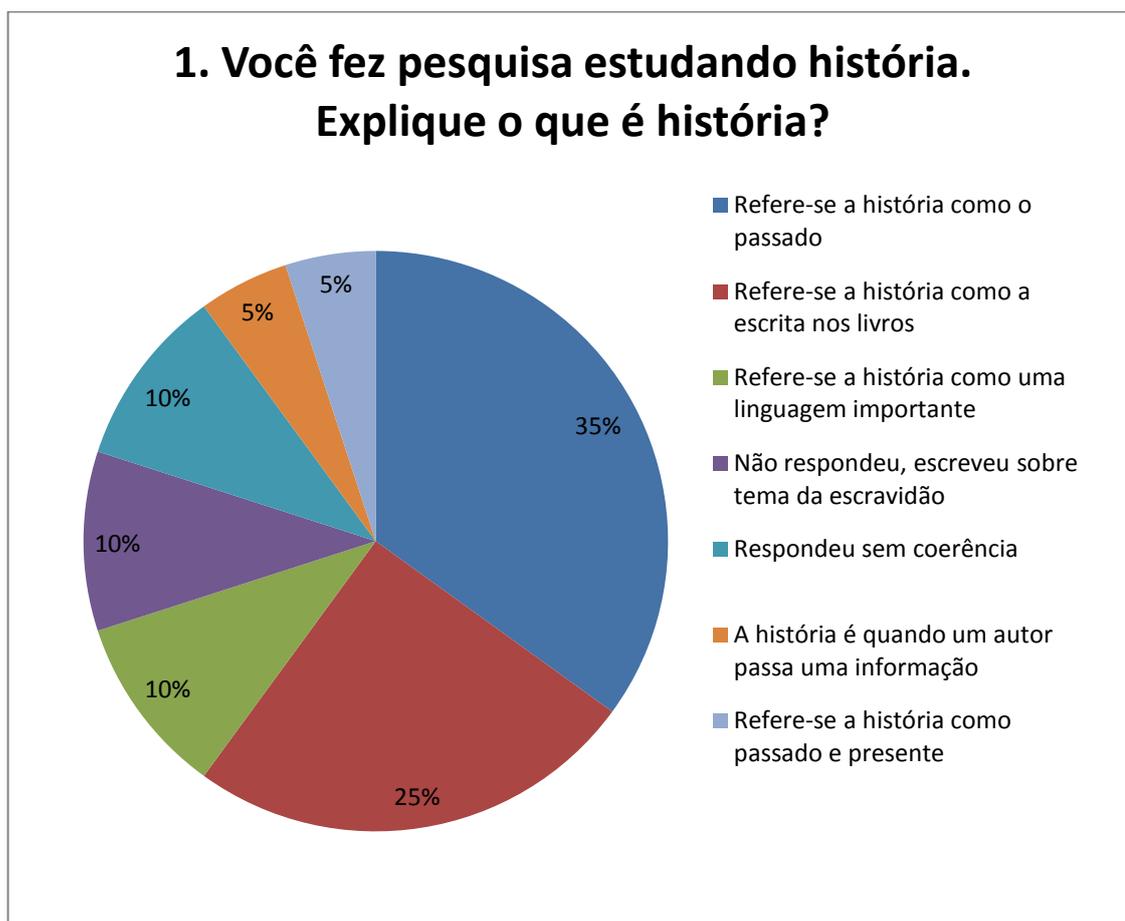
As descrições de testemunhas variam, mas a realidade na sua essência é uma só: o negro escravo vivia como se fosse um animal. Não tinha nenhum direito, e pelas Ordenações do Reino podia ser vendido, trocado, castigado, mutilado ou mesmo morto sem que ninguém ou nenhuma instituição pudesse intervir em seu favor. Era uma propriedade privada, propriedade como qualquer outro semóvente, como o porco ou o cavalo.

**O Negro Escravo.** [WWW.terrabrasileira.net/folclore/origens/africana/escravo.html](http://WWW.terrabrasileira.net/folclore/origens/africana/escravo.html)



**Castigos domésticos.** Rugendas, BMSP

Estas escolhas demonstram que não podemos generalizar a capacidade de análise crítica dos alunos, já que indicam que os alunos não se prendem às características mais tradicionais da narrativa histórica, como a datação;



Conceber a História como passado foi o que se evidenciou nas respostas de 35% dos alunos como exemplificamos:

*“Sim, a historia é coisas passadas” (Aluno T)*

*“Sim. História é uma matéria antiga, o que aconteceu em outros tempos” (Aluno S)*

*“Bom, para mim, história é o passado” (Aluno N)*

*“Falam da escravidão e coisas que já aconteceram” (Aluno H)*

*“Sim já fiz. A história é o passado das coisas que aconteceu com as pessoas” (Aluna L)*

*“Estudar o Brasil colonial antigamente” (Aluna A).*

Dessa maneira, tendo Rüsen (2007) por referência, observamos que as crianças apresentam características que indicam a preponderância nesta fase do processo de constituição da consciência histórica denominada pelo autor como de “Sentido Tradicional”.

Nessa perspectiva, encontramos na resposta da aluna **Q**, a consideração da história relacionada ao passado, mas também a indicação da presença dos relatos orais, ao dizer: “*Sim, história são coisas que as pessoas de antigamente contavam para outras pessoas*”. Representando um avanço a presença da memória e da oralidade, permanece o sentido que confina a história ao passado.

A história oral se faz relevante ao se ter a memória como elemento constituinte, pois esta memória “[...] é a recriação da experiência, que traz à tona múltiplos conceitos, que estabelece o sentimento de pertencimento [...] possibilita-nos debates de questões representativas, muitas vezes, relegadas ao esquecimento”. (CHIOZZINI; MESQUITA; TUMA, 2007, p. 104).

A história relacionada aos textos escritos nos livros foi expressada por 25% das crianças como nos exemplos abaixo:

*“[...] Eu acho muito legal e eu nunca vi os escravo, mas eu já vi nos livros de história, no livro quando ele dava aula” (Aluno P)*

*“Eu acho que história fala sobre história que os livros estão falando” (Aluna F)*

*“[...] Bem eu acho que uma história é um texto grande e legal e é escrita sem garranchos” (Aluna O)*

*“[...] História é uma coisa muito legal que se lê no livro” (Aluna E)*

*“História é um texto” (Aluna M)*

A história para esse grupo é concebida como texto escrito, por diversas vezes relacionados ao livro didático. Isso nos faz questionar: será que as crianças realmente consideraram que os textos encontrados na web fazem parte da história? Ou será que entendem a história como a restrita aos livros didáticos? Levantamos esse questionamento, não por desvalorizarmos a importância do livro didático no aprendizado histórico, mas ao contrário, por considerá-lo como uma das ferramentas importantes para o Ensino de História.

O que percebemos é a ausência de um debate mais profundo a respeito do livro e sobre o conhecimento histórico que este veicula e sobre as intenções do seu discurso ao ser “[...] veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT, 1998, p. 72)

Uma aluna, a **J** se diferencia ao considerar a história como escrita e como uma escrita intencional ao dizer que: “*É quando um autor passa uma informação*”. O fato de considerar a existência do autor do texto, elemento que não foi mencionado nas respostas acima, nos leva a conceber que ela já se inclina para o entendimento da história como uma produção intelectual.

Dessa maneira, a necessidade do trabalho pedagógico com fontes históricas (conceito de segunda ordem) é reafirmada a fim de que o aluno perceba as experiências do “narrar histórico” como fruto da escrita de historiadores (pessoas de um determinado tempo) e de suas análises, bem como, é trabalho didático que propicia ao aluno a percepção de que ele é um “[...] participante ativo e produtivo no processo de ensino e aprendizagem” (GARCIA, 2008, p. 129)

É importante vislumbrar que 10% dos alunos consideram a história como uma linguagem.

*“História é uma das atividades de linguagem muito importantes para a escola que estuda bastante”.* **(Aluno R)**

A linguagem explicitada pelo aluno refere-se às próprias atividades textuais, e às narrativas históricas dos conteúdos escolares, assim, é interessante perceber que é por meio desse tipo de narrativa histórica que se possibilita à criança o acesso ao modo como o autor concebe o passado e utiliza suas fontes, além dos tipos de significância e sentidos de mudanças que atribui à história. (RÜSEN, 2007)

Apenas um aluno das crianças investigadas, relataram em suas repostas que a história se associa também ao tempo presente.

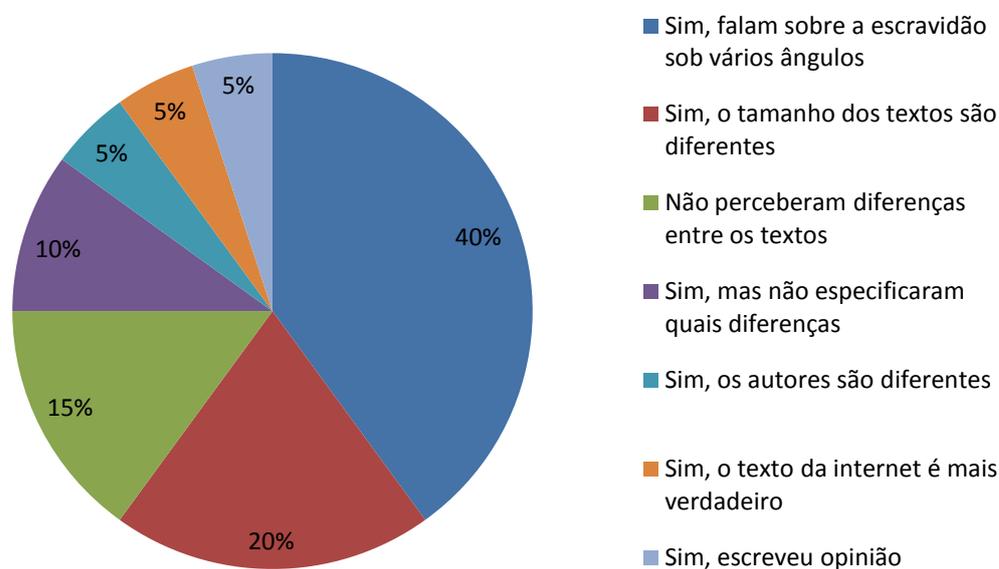
*“A história é o que aconteceu nas épocas passadas e o que acontece agora” (Aluno G).*

A resposta do aluno acima, apresenta indícios de que sua concepção de história está associada a deslocamentos temporais, pois refere-se ao tempo passado e também ao tempo presente, o que traz características que podem derivar para a compreensão histórica ao considerar outra dimensão temporal, conforme Rüsen (2007) “Ela passa a ser determinada categoricamente pela divergência estrutural entre experiência de tudo o que se acumulou até agora e a expectativa do inteiramente diverso. O presente entra no campo tenso da transição de uma à outra.” (RÜSEN, 2007, p. 59)

Também dois alunos conceberam a História como uma matéria que estuda o tema da escravidão, fato que pode ter ocorrido pela influência da própria temática desenvolvida pela pesquisa: “*É sobre os escravos*” (Aluno I) ou “*É uma matéria que fala sobre os escravos, comércio, origem*” (Aluna C).

Mas para a Aluna K a “*História é uma matéria que você estuda a história*” não se enquadrando nas demais categorias de análise ao considerar a História como disciplina escolar.

## 2. Os autores dos textos falam coisas diferentes sobre um mesmo fato histórico? Por quê?



Quanto ao segundo questionamento tínhamos como objetivo identificar se os alunos perceberam a variância histórica nos textos pesquisados na internet e nos textos do livro didático. Constatamos que para os alunos foi muito difícil observar diferenças entre os textos, quanto ao aspecto de conteúdos, pois ambos os textos traziam uma escrita muito semelhante, bem como para os alunos que encontraram formas de escrita diferentes, como uma carta histórica (documento) e não perceberam a diferença entre o texto didático e o documento.

Dessa maneira o que chamou a atenção entre os textos foi a diferença de tamanho deles conforme já indicamos na fase I.

Mas, podemos destacar de maneira especial a fala da aluna **O** que destaca a qualidade que pode estar presente na quantidade ao dizer: “*Sim, porque alguns não*

*colocam bastante palavras e alguns colocam bastante palavras bem interessantes”*

**(Aluna O).**

Com respostas relacionadas mais à escravidão, oito dos alunos apontam que a variância histórica é considerada apesar de ainda se aterem a conceitos substantivos conforme as falas abaixo:

*“Porque uns falam de escravidão e outros navios negreiros”*  
**(Aluno S).**

*“Sim, o que fala sobre os índios, africanos, etc.”* **(Aluno F)**

*“Sim, porque eles são negros e eles são escravos”* **(Aluno P)**

*“Sim, falam coisas diferentes um explicou como eram carregados e o outro fala que eles apanhavam”* **(Aluna J)**

Esta constatação reafirma a posição de Lee (2008) quando indica:

[...] o problema que a educação histórica tem de resolver não é simplesmente a ausência de um conhecimento substantivo adequado acerca de como as coisas mudaram, mas a presença de conceitos de segunda ordem / metahistóricos acerca da “natureza da mudança” que rege as conexões com significado e sentido para o presente.”  
(p.12)

Outros três dos alunos investigados se fixaram nas semelhanças entre os textos:

*“Não. Porque os textos estão escritos [...]”* **(Aluno K)**

*“Não, porque eles falam que eram vendidos no livro e no texto da internet também. E o dois textos falam que eram trazidos de navios e em porões escuros e mau ventilados”* **(Aluno H)**

*“Não. Porque o texto esta falando só de escravos e não tem outra coisa”.* **(Aluno Q)**

A continuidade, ainda verificamos que para justificar as diferenças entre os textos, uma criança relacionou aos autores, no caso o Aluno **L**, que relata “*Sim. Porque os autores podem ser os mesmos que escreveu outras histórias ou podem não ser*”.

Outro aspecto que chamou atenção foi o fato de que outro aluno considerou os textos da internet mais confiáveis do que os do livro didático: “*Sim, porém, por que nestes textos daqui são um pouco mais verdadeiros*” (**Aluno N**). Este posicionamento indica a repercussão da falácia que tem transformado a internet como fonte para a busca de fatos verídicos.

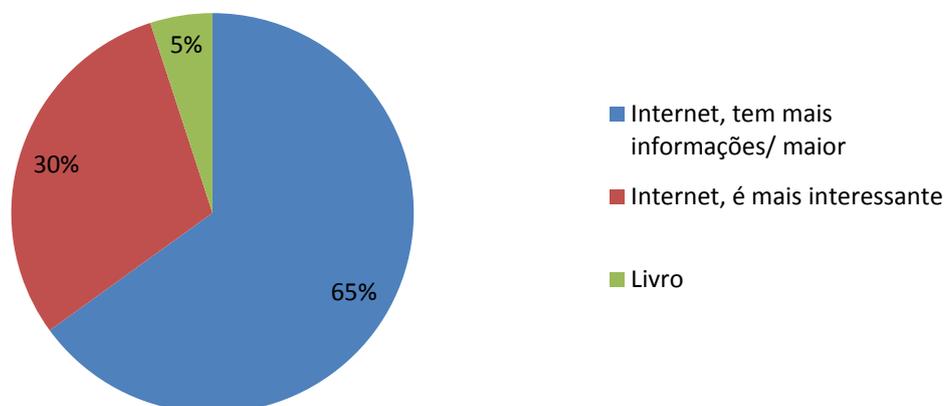
E para finalizar, um dos alunos do público pesquisado respondeu que existem diferenças entre os textos, expressando opinião própria: “*Sim, eu achei a primeira história muito mais interessante do que a segunda*”. (**Aluna D**)

Perante os dados acima, observa-se a necessidade do trabalho mais aprofundado com a multiplicidade histórica, a fim de uma aprendizagem mais crítica e reflexiva dos alunos, sendo que:

[...] qualquer que seja o período de tempo ou assunto que está sendo estudado, os estudantes devem ser expostos a uma variedade de pontos de vista, de modo que compreendam que as opiniões divergentes são uma parte normal da interação social. (BARTON, 2004, p. 23)

Já na questão três verificamos em quais dos textos os alunos consideraram que obtiveram mais informações sobre o conteúdo estudado, o que é evidenciado no gráfico que segue.

### 3. Comente em qual dos textos estudados você conseguiu mais informações.



Os textos da internet foram considerados como os que possuíam mais informações sobre o tema, em detrimento do texto do livro didático, sendo esta opção pelo texto da internet exemplificado nas seguintes respostas:

*“No segundo texto da internet, porque ele fala mais do dia-a-dia do negro” (Aluna A).*

*“O da internet porque eles falam coisas que até não tem no livro. E o da internet fala muito mais coisas” (Aluna H)*

*“O da internet porque é mais grande, com mais informações” (Aluna B)*

*“Internet. Porque é mais legal pesquisar e porque contém mais informações” (Aluno O)*

*“Da internet! Porque eu gostei e eu entendi mais da internet do que do livro e também o da internet tem mais explicação do que o livro.” (Aluna D)*

*“Da internet fala mais história sobre a escravidão” (Aluna F)*

Também, seis dos alunos consideraram os textos da internet mais interessantes do que o texto do livro didático, apontando:

*“Eu consegui mais informações no texto dois da internet porque lá tem coisas interessantes” (Aluna M)*

*“[...] o texto que mais gostei foi escravo no Brasil porque ele é muito interessante e legal” (Aluno R)*

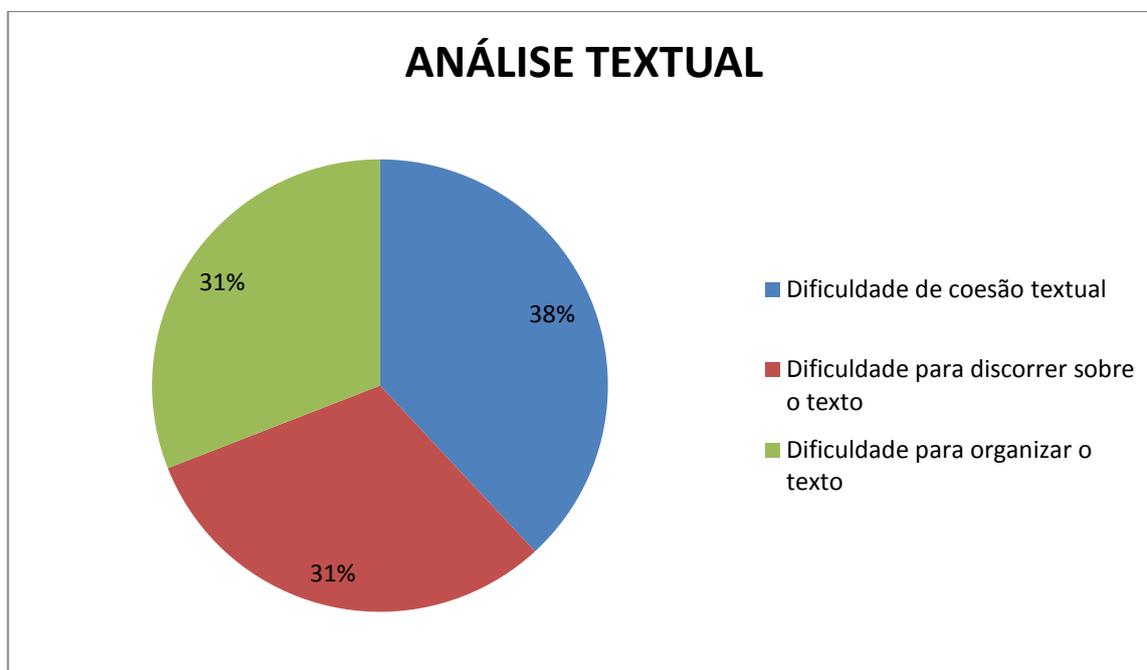
Apenas um aluno considerou que o texto do livro didático possui mais informações do que os textos da internet, ao dizer que *“Do livro [...] eles falam tudo sobre eles.” (Aluna C).*

Os alunos têm uma visão positiva da internet, considerando-a melhor que o livro didático, com mais informações, pelo fato de participarem da sociedade de “Informação”, no qual experienciam o contato com diversos artefatos tecnológicos que são ágeis na oferta de notícias e informações variadas.

Para Cidália Neto (2006, p. 4) uma sociedade de informação como uma sociedade desenvolvida está se impregnando como realidade no cotidiano social. Mas, ela ressalta que mesmo sendo importante o papel que podem desempenhar essas novas tecnologias na sociedade, é significativa a necessidade de reconhecer quais ideologias estão relacionadas ao seu desempenho real, o que tem gerado a demanda de avaliação com precisão de seus limites, pois “a crença de que é possível uma pessoa enriquecer-se culturalmente desde que tenha acesso a fontes de informação não passa de uma ilusão, que é preciso desvanecer” (CIDÁLIA NETO, 2006, p. 4).

Já em relação à elaboração de uma **narrativa histórica** pelos alunos sobre a temática estudada e pesquisada evidenciamos algumas categorias de análise

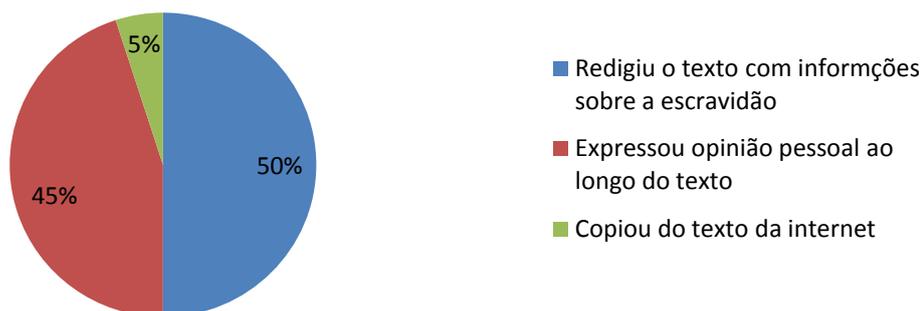
quanto aos elementos textuais da própria narrativa e quanto ao conteúdo estudado, que podem ser verificados nos gráficos abaixo.



Os elementos que constituem o gráfico acima foram categorizados pelo fato de estarem presentes em diversas narrativas das crianças, pois eles nos demonstraram dificuldade na própria redação, descrevendo informações de forma desconectada, com dificuldade de coesão textual e em relação às regras gramaticais, ortografia e pontuação.

Muitos inseriram opiniões ao longo do texto, no caso do aluno **L** que em determinada parte do texto questiona: *“Por que será que eles fazem isto com eles, eles não devem ter coração por que eles fazem isso”* ou mesmo na redação da aluna **E**, que considerou o tratamento que os escravos recebiam, focando no sofrimento: *“Eu achei muito interessante porque fala que as pessoas escravas, os negros são que nem animais para eles, e eles são como empregados deles, eles judiam dos negros e até matam eles”*. Pelos relatos se evidencia que as crianças se apropriaram das informações possibilitadas pelos textos.

**Baseado nos estudos realizados elabore um texto sobre o que você conheceu a respeito da escravidão no Brasil colonial.**



Realizando um aluno a cópia do texto pesquisado, dez das narrativas foram desenvolvidas com as informações dos dados obtidos na internet, o que nos alerta para a necessidade do trabalho mais reflexivo com os conteúdos de história, pois os alunos apenas descreveram as informações captadas na rede, e não elaboraram conceitos, críticas, reflexões sobre a temática. Isto se evidenciou como falta na própria metodologia desta pesquisa que não propiciou momentos de discussões.

Em relação aos conceitos substantivos desenvolvidos nas narrativas percebemos que para os alunos a história dos negros é aquela na qual ele é apenas vitimizado, o que pode ocorrer pelo fato de que a imagem do negro escravizado veiculada pelo livro, ou nos textos da internet e pelo senso comum, é associada a uma imagem de sofrimento, dor, submissão, ocupações braçais... Tal condição repercutiu na própria narrativa das crianças.

BASEADO NOS ESTUDOS REALIZADOS ELABORE UM TEXTO SOBRE O QUE VOCÊ CONHECEU A RESPEITO DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL COLONIAL?

Os escravos eram trazidos em navios  
negreiros umidos e com má ventilação  
e os castigos eram muito doloridos. Os capangas  
do mato capturavam os escravos que fugiam  
e liavam castigo.

Quando chegavam ao Brasil eram vendi-  
dos como mercadorias comuns e baratas.  
trabalhavam sob o sol e recebiam apenas  
uma alimentação por toda a vida de trabalho  
e muita exigência em um trabalho que isso  
ocasiona.

Os escravos não queriam ir para cá  
foram trazidos à força para o Brasil.

Aluno N

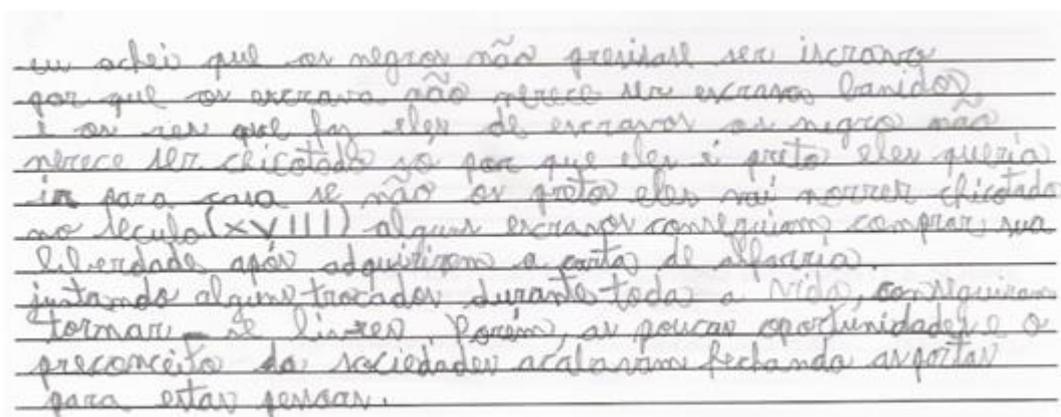
Podemos evidenciar que os alunos incorporaram a imagem do negro relacionada ao sofrimento e à dor pela veiculação de imagens proporcionadas pelos livros didáticos, filmes e internet, indicando um sistema de valores ideológicos de determinada cultura transmitindo “[...] estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa” (BITTENCOURT, 1998, p. 72)

Cabe ressaltar que os textos e imagens encontrados na rede de comunicação e informação, não foram diversos dos apresentados pelo livro didático, assim, as figuras e discursos que os alunos pesquisaram nos sites associaram a imagem do negro à submissão, sofrimento e dor. Elemento que nos faz contestar novamente a qualidade dos textos e imagens que a rede oferece às nossas crianças. Dessa maneira, Campos (2004) relata que o conhecimento das culturas africanas propiciará uma nova forma de conceituar essa população:

O conhecimento das culturas africanas tradicionais, das mitologias africanas, o aprendizado das religiões afro-brasileiras, dos conflitos, das tensões e demandas de homens e mulheres negros possibilitará re-significar sociabilidades, acontecimentos, negociações e contradições capazes de promover uma outra representação e conhecimento da sociedade brasileira, propiciando o desmonte de

leituras e memórias que perenizam a discriminação e conduzem aos segregacionismos. (p. 45)

No entanto, encontramos narrativa do aluno R, que nos indica o entendimento da importância da liberdade humana, do fim do preconceito social e racial.



em certo que os negros não poderiam ser escravos  
 por que os escravos não merecem ser escravos (anidos)  
 e eu sei que foi eles de escravos os negros não  
 merecem ser escravos só por que eles são pretos eles queriam  
 ir para casa se não os pretos eles não merecem escravos  
 no século XVIII alguns escravos conseguiram comprar sua  
 liberdade após adquirirem a parte de alfabeto.  
 tentando alguns trancidos durante toda a vida, conseguiram  
 tornar-se livres. Porém, as poucas oportunidades e o  
 preconceito da sociedade acabaram fechando as portas  
 para estar pensam.

Aluno R

A compreensão desse aluno nos leva a perceber com base em Rüsen (2010) que ele já demonstra esboço de elementos de uma consciência histórica crítica, no qual esse pensamento histórico se constitui pela força da negação, contribuindo para uma crítica de valor onde “as narrações críticas confrontam os valores morais com a evidência histórica de suas origens ou conseqüências imorais”. (p. 67)

Tal perspectiva se encontra com a narrativa produzida acima, no qual a criança questiona os valores sociais impostos pela escravidão e suas conseqüências sociais, como o preconceito e racismo.

#### 4.3 ANÁLISE FASE III

Neste terceiro e último momento da pesquisa, pedimos aos alunos que realizassem uma pesquisa livre, na qual escolheriam um tema histórico que

desejassem. O objetivo inicial era analisar a relação das crianças com o artefato tecnológico, após alguns contatos com o mesmo, assim como, verificar que tipo de fonte atribuiriam a condição de conhecimento histórico em pesquisa livre sobre uma “temática” histórica.

Verificamos que os alunos estavam mais tranqüilos quanto às buscas na rede de informação e comunicação, demonstrando familiaridade com os artefatos tecnológicos. Mas, tal condição não representou avanço nas buscas que (as quais) permaneceram rápidas e superficiais, pois a atenção de grande parte estava voltada para os ensaios de fim de ano que acontecia no pátio da escola.

Assim, tivemos um participante relatando que desejavam pesquisar na internet, *“Porque eu nunca tinha pesquisado na internet e eu queria pesquisar este texto para levar para casa”* (Aluno T).

Segundo as observações do diário de campo esse aluno demonstrou desinteresse nessa fase da pesquisa, bem como enfrentou problemas de conexão da rede que ficou sem uso 15 minutos, fato que o irritou.

Observamos que em relação ao tema histórico livre, as crianças tiveram dificuldades na escolha do mesmo, perguntando o que deveriam pesquisar e nos revelando nesta postura a ausência de autonomia que provavelmente assumiam em sala de aula.

Dessa maneira escolheram pesquisar imagens referentes a temas históricos 20% das crianças. Por exemplo, a aluna **A** escolheu o tema imigração e selecionou a imagem abaixo:



Fonte: <http://www.suapesquisa.com/historia/imigracao/>

Verificamos que esta aluna ao elaborar o texto explicando os motivos que a levaram a selecionar o tema histórico e o site, apresentava dificuldades quanto à temporalidade do conteúdo imigração, pois ao selecionar apenas a imagem, não buscou informações sobre a imigração no Brasil na década de 1940. O apoio para a produção da narrativa teve por base seus conhecimentos tácitos ou prévios, o que a levou a relacionar a imagem com imigração dos portugueses, conforme constatamos:

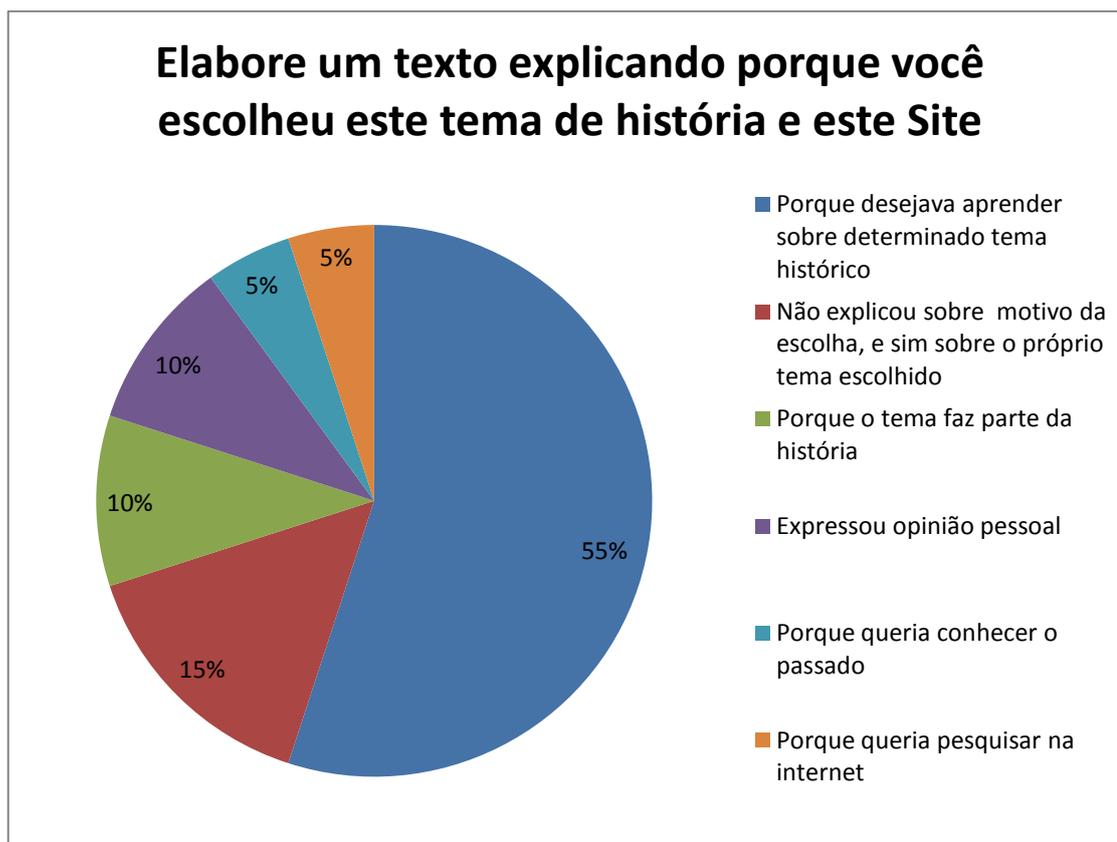
*O tema que eu escolhi foi imigração. Por que a imigração faz parte da história do Brasil. O Brasil começou com a imigração dos portugueses, logo depois começou a surgir as cidades e nesta tinham as linhas de trem que eram o transporte mais usado naquela época. Hoje os trens não são muito usados, mas ainda dá para ver algumas linhas de trem”. (Aluna A)*

Conforme o entendimento de Tuma; Cainelli e Oliveira (2010, p. 360) “[...] os deslocamentos temporais nos auxiliam na identificação das permanências e rupturas em uma análise comparativa”. O que temos neste caso, é que muitas vezes a prática educacional não supera a visão de temporalidade linear, sincrônica e contínua, ao se ater apenas à descrição de eventos, não favorecendo um diálogo

entre o passado e o presente. É o que podemos constatar na narrativa construída por esta aluna mesmo situando na relação temporal elementos do presente e do passado. Entendemos que as dificuldades estão relacionadas ao conhecimento histórico apropriado que se situa na esfera dos conceitos substantivos, o que a leva a confundir os fatos e os tempos, apesar da distinção entre ficção e fato.

É importante ressaltar que a aluna teve por base apenas a fotografia e sem a experiência de questionar este tipo de fonte associou a ela o que tinha como conhecimento histórico já elaborado, o que nos conduz a crer que ela utilizou seus conhecimentos prévios, suas ideias tácitas, provenientes de leituras, filmes, diálogos familiares, imagens. Misturando elementos de diversos tempos históricos, como ao associar a presença dos Portugueses ao surgimento das linhas de trem, demonstra seu imediatismo na escolha de fatos ou falta de interesse pelo conteúdo histórico, pois não analisou o texto que acompanhava a imagem.

Sem a indicação do tipo de texto a ser pesquisado, 80% dos alunos selecionaram textos escritos sobre os temas históricos que os interessava. Após a seleção de um texto pelos alunos conforme foi orientado apresentamos a proposta:



Conforme o gráfico acima 95% das crianças não consideraram a parte da pergunta que se referia ao site. O que permaneceu no horizonte foi o tema histórico.

Para 55% das crianças o tema histórico escolhido estava relacionado ao desejo de aprender ou conhecer sobre a temática histórica, como relatam alguns alunos abaixo:

*“Eu escolhi este texto porque eu quero saber mais sobre o homem e o corpo humano” (Aluna M)*

*“Porque eu achei interessante e gostei muito. E acho que aprender sobre o hino é interessante. E que também o hino nacional dá para entender muito mais coisas” (Aluna H)*

*“Porque eu quis conhecer um pouco mais. Porque fala que os índios e portugueses [...]” (Aluna E)*

*“Porque eu gosto de moto, e é legal ver motos antigas [...] é muito interessante, por isso que eu escolhi essa história”. (Aluno I)*

Para Rüsen (2010) a “descrição abstrata está na compreensão dos fenômenos concretos’ (p.97), e o que temos concretamente são textos articulados pela criança diretamente ao imediato, ou seja, a situação de escrita da narrativa que não mobilizou os alunos para relações mais amplas com a temática escolhida, apesar de considerarem a temporalidade em que situam o passado como História.

Mas, não podemos deixar de apontar algumas permanências que de maneira estereotipada trazem como sujeitos da história nacional os Índios e Portugueses (Aluna **E**) e os Símbolos Nacionais (Aluna **H**). Conforme Bittencourt (1990), a disciplina de História desde o período republicano, legitimava as tradições nacionais, enfatizadas através das práticas educacionais, relacionadas à “[...] datas comemorativas, hasteamento da bandeira, hinos pátrios [...]” (p.163), fato que se observa presente na própria escolha da aluna **H**, ao indicar o “Hino nacional” como uma temática histórica a ser pesquisada.

Também, 15% das crianças em suas narrativas não explicaram os motivos pelos quais selecionaram determinado tema histórico, e sim comentaram a temática:

*“Porque após deixarem o local em direção a Índia, Cabral na incerteza se a terra descoberta tratava-se de um continente ou de uma grande ilha alterou o nome para ilha de Vera Cruz”*  
**(Aluna F)**

*“Eu gostei muito da história no final da década de 1880, a monarquia brasileira estava numa situação de crise, pois representava uma forma de governo que não correspondia mais as mudanças sociais em processo”*  
**(Aluno K)**

Nessa categoria, observamos que tanto a aluna **F** como o aluno **K**, copiaram partes dos textos selecionados da rede para explicar as respostas dadas.

O aluno **R** nos chamou atenção nesta fase, ao focar o sofrimento dos negros na seleção da imagem e texto. Tal condição foi estampada na escolha da imagem

em que outro negro batia nos escravos que também eram negros. A imagem e o texto abaixo foram escolhidas:

### A Escravidão Africana

A substituição da mão-de-obra escrava indígena pela africana ocorreu, progressivamente, a partir de 1570. As principais formas de resistência indígena à [escravidão](#) foram as guerras, as fugas e a recusa ao trabalho, além da morte de uma parcela significativa deles. Segundo o historiador Boris Fausto, morreram em torno de 60 mil índios, entre os anos de 1562 e 1563. As causas eram doenças contraídas pelo contato com os brancos, especialmente os [jesuítas](#): sarampo, varíola e gripe, para as quais não tinham defesa biológica. Outro fator bastante importante, se não o mais importante, na substituição de mão-de-obra indígena pela africana, era a necessidade de uma melhor organização da produção açucareira, que assumia um papel cada vez mais importante na economia colonial. Para conseguir dar conta dessa expansão e demanda externa, tornou-se necessária uma mão-de-obra cada vez mais especializada, como a dos africanos, que já lidavam com essa atividade nas propriedades dos portugueses, na Ilha da Madeira, litoral da África.

Nessa época, a Coroa começou a tomar medidas contra a escravização dos indígenas, restringindo as situações em que isso poderia ocorrer, como: em "guerras justas", isto é, conflitos considerados necessários à defesa dos [colonos](#), que assim, poderiam aprisionar e escravizar os indígenas, ou ainda a título de punição pela prática da [antropofagia](#). Podia-se escravizá-los, também, como forma de "resgate", isto é, comprando os indígenas aprisionados por tribos inimigas, que estavam prontas a devorá-los.

Ao longo desse processo os portugueses já tinham percebido a maior habilidade dos africanos, tanto no trato com a agricultura em geral, quanto em atividades especializadas, como o fabrico do açúcar e trabalhos com ferro e [gado](#). Além disso havia o fato de que, enquanto os portugueses utilizaram a mão-de-obra indígena, puderam acumular os recursos necessários para comprar os africanos. Essa aquisição era considerada investimento bastante lucrativo, pois os escravos negros tinham um excelente rendimento no trabalho.



J. Baptiste Debret, *Capitão do Mato com Escravo Preso*, SP, Biblioteca Municipal

**Capitão do Mato com Escravo Preso** (J. Baptiste Debret)  
**Fonte:** [http://www.multirio.rj.gov.br/hitoria/modul01/escr\\_aficana.html](http://www.multirio.rj.gov.br/hitoria/modul01/escr_aficana.html)

O aluno R tinha 11 anos de idade, no período da pesquisa e é afro-descendente. A questão do sofrimento o incomoda, o que reafirma em seu relato:

*“Ele, os escravos foram na África ver outros escravos na África, eles iam ver os escravos pretos, lá na África só tem preto que nem os escravos, eles eram escravos de outras pessoas. As outras pessoas batem com chicote nas pernas e nas bundas, sai sangue de qualquer lugar do corpo [...]” (Aluno R)*

Pollak (1992) ao considerar que na memória podem estar presentes “Locais muito longínquos, fora do espaço-tempo da vida de uma pessoa, [que] podem constituir lugar importante para a memória do grupo, e por conseguinte da própria pessoa,” é a quem nos remetemos, pois as escolhas da criança nos demonstram a expressão de seu sentimento de pertencimento, resultante da “memória por tabela” pelo fato de fazer parte da herança da família. Neste caso não podemos afirmar esta preocupação como familiar, mas provada pela leitura de textos selecionados pelos alunos, inclusive pelo aluno **R**, como também pela “memória ensinada”.

Para Barca (2009, p. 60) é importante que os jovens, e no nosso caso, as crianças dêem sentidos “[...] genuínos ao passado, e [para] entendê-lo numa relação com as suas próprias vidas, não basta aprenderem a reproduzir uma dada narrativa substantiva, com as suas descrições e explicações ‘completas’ sobre temas estipulados pelos conteúdos curriculares”. Porém, também é imprescindível que desenvolvam simultaneamente ideias mais elaboradas sobre a história, que são ideias Metahistóricas ou de segunda ordem, pois assim cada vez mais é oportunizada a condição de uma literacia sustentada e criativa.

No caso do aluno **R**, percebemos que ao selecionar a fotografia não havia compreendido nas relações escravocratas a possibilidade das pessoas negras exercerem diversas funções, dentre elas, a de capitão do mato. A ausência de discussões e estudos sobre o tema o levou ao ‘espanto’ neste reconhecimento. Este contexto reforça a importância das crianças, em sua formação, terem contato com discurso histórico mais amplo, com reflexões baseadas em evidências que possibilitem novos elementos para a compreensão do processo histórico.

Este contexto traz a necessidade do trabalho didático pedagógico com a multiplicidade de relatos históricos que explorem, conforme Barca (2009), o conjunto de ideias de segunda ordem e substantivas em:

- a) Narrativas contemporâneas e outras (estudos com amostras representativas)
- b) Tipos variados de Evidência - património, museu, artefactos arqueológicos...
- c) Interculturalidade e Consciência histórica- potencialidades de diálogo entre dois quadros conceptuais, no plano da educação histórica e social.
- d) Relação da Avaliação escolar dos alunos com os níveis propostos no modelo de Progressão Conceptual em História. (BARCA, 2009, p. 70)

Zamboni (1998) relata que, por vivermos em uma era na qual o espaço é cada vez menor, o tempo cada vez mais veloz, e as relações sociais mais voláteis, através das múltiplas mercadorias produzidas pela indústria cultural, como vídeos, livros, filmes, pinturas, gravuras, fotografia, as crianças ao se depararem com uma imagem oriunda da tecnologia necessitam compreender que “Cada fotografia tem um significado e gera significantes, cada pessoa que olha uma fotografia ou um desenho, passa a lê-los com um determinado olhar e, busca nestas representações uma mensagem” (p. 10), o que observamos de forma marcante no aluno **R**.

Outros 10% dos alunos ao explicarem os motivos pelo qual escolheram sua temática, se voltaram para explicações que envolviam a opinião pessoal:

*“Eu achei muito interessante a história dos americanos, eles são do século XV, eu gostei de ler histórias antigas elas são mais interessantes e mais verdadeiras do que as de hoje em dia e eu também tinha vontade de saber” (Aluna J)*

*“Porque eu gostei muito da chegada ao Brasil das 13 Caravelas Portuguesas lideradas por Pedro Álvares Cabral. E também a descoberta do Brasil ocorreu no período das*

*grandes navegações. Mesmo com a descoberta das terras brasileiras eu gostei muito”. (Aluna D)*

Como se pode perceber as alunas retiraram do texto escolhido informações sobre a temática. Destacamos a fala da aluna **J** que explicou sua escolha relacionando ao prazer de ler histórias antigas, por considerá-las interessantes e mais verdadeiras do que as histórias atuais. Desqualificando o tempo presente e ressaltando a história do passado como a fonte da ‘verdade’ nos remete, novamente, à implicação da importância de um trabalho pedagógico que conduza a criança a perceber as mudanças históricas através dos tempos, instigando a criança a questionar: “[...] como ocorreu a mudança na vida dos homens ao longo do tempo? O que contribuiu para essas transformações? Em que ritmos ocorre a mudança? Será que existem várias mudanças?” (MACHADO; BARCA, 2008, p.181)

A escolha pelo fato de que queriam conhecer o passado foi a explicação de um aluno que escolheu determinado tema histórico, como é o caso do aluno **N**, *“Porque eu queria conhecer o passado e sobre o ouro no Brasil, e eu achei legal conhecer o passado do ouro”*.

Esse relato evidencia que a criança, em seu processo de constituição do pensamento histórico, tem como referência para a temporalidade histórica, o tempo passado, o que nos faz refletir sobre a necessidade, conforme Rüsen (2010,p. 44), do aprendizado histórico se dar a partir de “experiências de ações relevantes do presente”.

Os alunos reproduzem em seus textos as histórias sobre origem, mantendo a compreensão das relações de dominação distanciadas da realidade atual. Tínhamos a expectativa de que o entendimento que expressariam em suas narrativas nos

trariam maior riqueza sobre a experiência temporal, o que não foi mobilizado na situação proposta, pois se mantiveram como espectadores.

A problematização e a validade das regras só foi abordada pelo aluno R que mais se movimentou pela identificação do que pelo entendimento de diferentes sistemas de vida no tempo.

## CONCLUSÃO

Neste estudo abordamos a relação de crianças da 4ª série com os artefatos tecnológicos, no caso, computador e internet, visando reconhecer aspectos da construção do conhecimento histórico. O contexto espacial de nosso público alvo passa por transformações na ocupação espacial, portanto, passa por processo de mudanças culturais. Este fenômeno de transformação denomina-se rurbano, por apresentar características rurais e urbanas no processo de modificação de suas funções tradicionais da área rural, ao trazer esta uma perspectiva multifuncional. (BIANCHINI, 2001).

Tal especificidade nos leva à perspectiva de que esses alunos pertencem a um novo perfil de público escolar, que se insere em ritmo acelerado de aparentes mudanças proporcionadas pelas novas tecnologias, o que tem propiciado para muitos o equívoco da História entendida apenas como informante do passado. (BITTENCOURT, 1998).

Dessa maneira, observamos no decorrer deste estudo que a utilização do computador, aliado às metodologias no qual os professores o potencializam como um recurso didático, pode possibilitar a reflexão e a crítica no cotidiano escolar em relação à história ensinada, gerando a ampliação da construção do conhecimento histórico.

Ao propormos a seleção de textos na internet, sobre a temática Escravidão no Brasil, já estudada anteriormente em sala de aula, leitura, questionário e produção de narrativas, etapas englobadas nas três fases da investigação, tínhamos o objetivo de reconhecer: Como as crianças se relacionam com os artefatos tecnológicos na busca do conhecimento histórico? Quais tipos de conceitos estão mais presentes

nos textos selecionados pelos alunos ao utilizarem os artefatos tecnológicos? Quais tipos de conceitos emergem em suas narrativas?

Dentre essas perspectivas, as respostas dos alunos e a observação no diário de campo, nos indicaram que apesar de muitos assinalarem no questionário sócio-econômico, a presença do computador e da internet em suas residências, suas práticas de busca na rede demonstraram inexperiência, superficialidade e imediatismo, ao selecionarem textos pela quantidade de páginas ou por ser o primeiro texto localizado no sistema de busca (Google) a se adequar ao tema selecionado.

Evidenciou-se que os textos selecionados na internet pelos alunos não apresentaram diferenças expressivas em relação ao do livro didático, pois ambos (internet e livro didático) norteavam suas explicações pautadas em alguns conceitos estruturantes da própria temática como pessoas escravizadas, tráfico de pessoas, exploração do trabalho, castigo físico. Tal fato foi importante, nas questões, da fase I e II, nas quais propusemos aos alunos que relatassem as diferenças entre os textos do livro didático e da rede, assim como, se os autores exprimiam versões históricas diferentes.

Com o intuito de averiguarmos se os alunos percebiam variâncias na própria narrativa histórica desses textos, constatamos que as semelhanças se destacaram como resultante das pequenas diferenças existente entre fontes utilizadas.

O fato de entendermos conforme Rüsen (2001) que a narrativa histórica apresenta elementos que podem evidenciar o resultado intelectual através da formação da consciência histórica, baseado expressivamente no pensamento histórico e no conhecimento histórico científico, nos levou a colocar para as crianças esta proposta de elaboração de narrativas que nos apontaram que as mesmas

foram elaboradas com base nas informações dos dados obtidos na internet (o que seria lógico por ser esta a fonte), mas o que chamou atenção foram as cópias que realizaram ou a simples reprodução dos conceitos substantivos. Tal condição nos alerta para a necessidade de se trabalhar de modo mais reflexivo os conteúdos de história, pois os alunos apenas descreveram as informações captadas na rede, e não elaboraram conceitos, críticas, reflexões sobre a temática, notadamente, as fontes históricas. Apesar desta constatação, reconhecemos como limite de nossa metodologia não ter propiciado momentos de discussões sobre a abordagem dos textos, o que poderia ter ampliado nosso entendimento sobre o pensamento histórico dos mesmos e se constitui como questão para estudos posteriores.

Quanto aos conceitos substantivos, desenvolvidos nas narrativas, a pessoa escravizada e negra como destacadamente vitimizada foi recorrente, o que se constatou também pelo fato de que a imagem do negro escravizado veiculada pelo livro, ou nos textos da internet e pelo senso comum, é associada a uma imagem de sofrimento, dor, submissão, ocupações braçais...

Os alunos reproduzem em seus textos as histórias sobre origem (tempo passado) mantendo a compreensão das relações de dominação distanciadas da realidade atual. Tínhamos a expectativa de que o entendimento que expressariam em suas narrativas nos trariam maior riqueza de experiências em relação ao deslocamento temporal, o que não foi mobilizado na situação proposta, pois se mantiveram como espectadores, manifestando o passado como “protagonista” da história.

Especificamente na fase III, no qual propomos que os próprios alunos escolhessem a temática histórica para busca livre na rede, evidenciou-se como

momento de dificuldades para a criança a escolha do mesmo, indicando a ausência de autonomia que provavelmente assumiam em sala de aula.

Algumas narrativas das temáticas livres nos indicaram a necessidade do trabalho em sala de aula que supere a temporalidade linear, sincrônica e contínua, assim como a superação da descrição de eventos, favorecendo um diálogo entre o passado e o presente, além de oferecer pontos divergentes da História, a multiplicidade histórica.

Assim, a narrativa proporciona ao aluno a condição de participante ativo e produtivo de seu processo de ensino e aprendizagem, pois estará na condição de análise e de produtor da narrativa para expressão de seu pensamento histórico.

Concluimos que nossa investigação contribui pela reflexão que oferece sobre a construção do conhecimento histórico das crianças na relação com os artefatos tecnológicos da sociedade contemporânea, ao possibilitar emergir como as crianças pensam historicamente na relação com os artefatos tecnológicos. O fato destes estarem cada vez mais presentes no cotidiano escolar, influencia as concepções infantis, mas em muitos aspectos ainda se mantém em aberto, as formas de relações estabelecidas pelos alunos com os artefatos, assim como a cultura escolar no que tange à ação do professor o que se configura como campo de necessárias pesquisas relacionadas à História ensinada.

Também, observamos que o fato dos alunos utilizarem o computador acessando a internet, ao contrário de nossas expectativas, não trouxe impactos na expressão dos conceitos substantivos e de segunda ordem encontrados em suas narrativas e relatos. Mesmo considerando que visávamos averiguar suas concepções históricas, buscando não interferir nas mesmas, concluimos que a utilização desses artefatos só se fazem relevantes para a construção do conhecimento histórico, quando aliado

a um prática educacional crítica, reflexiva, a fim de que o uso na escola desses elementos tecnológicos não se restrinja apenas ao simples acesso de informações e dados históricos relacionados apenas à sua expressão cronológica de acontecimentos e à mudança de material didático.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. LUDKE, Menga. **Evolução da pesquisa em Educação**. In: Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A, de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ASHBY, Rosalyn. Conceito e Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In: BARCA, Isabel (org). **Educação Histórica e Museus**. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: 2003.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. In: **Revista da Faculdade de Letras: História**. Porto, III série, vol. 2, pp.013-021, 2001. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>. Acesso: 15/06/2009

\_\_\_\_\_. Os jovens portugueses: idéias em História. In: **Perspectivas**. Florianópolis, v. 22, p. 381-403, jul/dez. 2004. Disponível em: <HTTP://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>

\_\_\_\_\_. **Para uma educação histórica de qualidade**. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

\_\_\_\_\_. Marcos da consciência histórica de jovens portugueses. In: **Currículo sem Fronteiras**, vol. 7, n.1, pp.115-126, Jan/Jun 2007. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso: 20/07/2009

\_\_\_\_\_. Educação Histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In: SCMIDIT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org). **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, año/vol. 14, n. 001, Universidade do Minho, Portugal, pp. 239-261, 2001. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37414111>. Acesso em: 21/07/2009.

Barton, Keith. Qual a utilidade da História para as crianças? Contributo do Ensino da História para a Cidadania. In: Barca, I. (Org.), Para uma Educação Histórica de Qualidade (pp.11-27). **Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: CIEEd, Universidade do Minho, 2004.

BIANCHINI, Valter. **Estratégia para o desenvolvimento rural**. In: Núcleos de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2001. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável/ Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2001.

BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pátria, Civilização e Trabalho**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 9 jan. 2003. **Disponível em:** <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.html)>, Acesso: Dezembro de 2010.

CAINELLI, Marlene Rosa. A construção do pensamento histórico em aulas de história no Ensino Fundamental. In: **Tempos Históricos**, vol. 12, 1º semestre, p. 97-109, 2008. Disponível em: [www.e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article](http://www.e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article). Acesso: 03/07/2009.

CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronald. **Domínios da história: ensaios de Teoria e Metodologia**. 13 reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

DIAS, Maria Aparecida de Lima. **Relação entre a língua escrita e a consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

CAMPOS, Paulo Fernando de Souza. O ensino, a história e a lei 10.639. **História & Ensino: Revista do laboratório de Ensino de História**. Centro de Letras e Ciências Humanas. v. 10, Londrina: UEL, 2004.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz; MESQUITA, Ilka Miglio de; TUMA, Magda Madalena. Potencialidades da História Oral da memória para o diálogo com professores e professora. In.: ZAMBONI, Ernesta. **Digressões sobre o Ensino de História: Memórias, História Oral e Razão Histórica**. Itajaí: Maria do Cais, 2007.

COOPER, Hilary. O pensamento das crianças. In: **Para uma Educação Histórica de qualidade**. Actas das quartas jornadas internacionais de educação histórica. Org. Isabel Barca. Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

DUARTE, Geni Rosa. O ensino de História e as novas tecnologias. In: NETO, José Miguel Arias (org). **Dez anos de Pesquisa em Ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005.

FERREIRA, Andréia de Assis; VENTURA, Paulo Cezar Santos. Ensino de História e a Informática educacional: algumas possibilidades. **Cadernos de História**. n. 14, v.1, Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia, p. 119-133, set 2005/set.2006

FERNANDES, José Oriá. Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e Possibilidades. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 20/12/2010.

FERTUZINHOS, Carlos Jorge Martins. **A aprendizagem da História no 1º Ciclo do Ensino Básico e o uso o Texto Prosa e da Banda Desenhada**. Tese de Mestrado em Educação. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia, Braga: 2004.

FIGUEIREDO, Luciano R. História e Informática: o uso do computador. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronald. **Domínios da história: ensaios de Teoria e Metodologia**. 13 reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

FINO, Carlos Nogueira. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. Disponível em: [www.admead.ufla.br/moodle/file.../FINO-Etnografia2008.pdf](http://www.admead.ufla.br/moodle/file.../FINO-Etnografia2008.pdf). Acesso em: 10/05/2010.

FORQUIM, Jean Claude. **Escola e a cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vigotski e Bakhtin – Psicologia e educação: Um intertexto**. São Paulo, Ática, 2002.

GAGO, Marília. **Consciência histórica e narrativa na de aula História: concepções de professores**. Tese de Doutorado em Educação Metodologia do Ensino de História e das Ciências Sociais. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia. Janeiro de 2007.

GARCIA, Tania Braga. Estudos sobre Consciência histórica na Universidade Federal do Paraná. In.: BARCA, Isabel. Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África: **Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2008.

GARDINER, Patrick. **Teorias da história**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gubenkian, 1995.

GONÇALVES, Roque. A aprendizagem da história na sociedade de informação. In: BARCA, Isabel. In.: Para uma Educação Histórica de Qualidade. **Actas das quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Universidade do Minho: 2004.

KIKUCHI, Fabiana Lumi; PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. **Preferências de Leitura de alunos da última série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. IX Congresso Nacional de Educação\_EDUCERE III Congresso Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009 Disponível em: [www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2582\\_1835.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2582_1835.pdf), Acesso: 17/03/2011.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC - Rio, 2006.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: **Educar**, Curitiba, Especial, p.131-150, editora UFPR, 2006. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/5543/4057>. Acesso em: 10/12/2008.

\_\_\_\_\_. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão da vida no passado”. In: BARCA, Isabel. Educação Histórica e Museus. **Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Universidade do Minho: 2003.

\_\_\_\_\_. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In.: BARCA, Isabel. Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África: **Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008.

\_\_\_\_\_. Progressão da Compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel. Perspectivas em Educação Histórica: Cognição Histórica; Patrimônio: o que preservar? **Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Universidade do Minho: 2001.

MACHADO, Elvia; BARCA, Isabel. Mudança em História\_Concepções de alunos do 7º ano de escolaridade. **Actas das VII Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008.

MARTINS, Hugo Manuel O. **A webquest como recurso para aprender história: um estudo sobre significância histórica dos alunos do 5º ano**. Tese de Mestrado em Educação. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia, 2007.

MARX, Karl. **História**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1989.

MATOZZI, Ivo. Ensinar a escrever sobre história. In.: **História e Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História**. Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, v. 14, Ed. UEL, Londrina, 2008, p. 1-162.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Disponível em: [HTTP://www.ines.gov.br/paginas/revista/A%20abordag%20etnogr\\_para%20Monica.htm](HTTP://www.ines.gov.br/paginas/revista/A%20abordag%20etnogr_para%20Monica.htm). Acesso em: 05/10/2009.

MATTOS, Hebe Maria. O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In.: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no Ensino Médio: o lugar do material didático.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/3606/1/Microsoft%20Word%20-%20Tese%20para%20pdf%5B1%5D.doc.PDF>. Acesso em: 02/04/2010.

MELLO, Maria do Céu. O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos no rasto da escravatura. In: **Perspectivas em Educação Histórica: Cognição histórica, Patrimônio o que preservar?**. Atas das primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

MÜLLER, Ricardo Gaspar. Pesquisa Social e Lógica Histórica: a atualidade de E. P. Thompson. **VI Congresso Português de Sociologia, Mundos Sociais: saberes e práticas.** Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Junho de 2008. Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/623>. Acesso: 07/04/2010

NASCIMENTO, Carlos Alves do. Pluriatividade, pobreza rural e serviço doméstico remunerado. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Brasília, v. 42, n. 2, June 2004. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20032004000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032004000200008&lng=en&nrm=iso)>. access on 17 Feb. 2011. doi: 10.1590/S0103-20032004000200008.

NETO, Cidália de Lurdes Pereira. **O papel da internet no processo de construção do conhecimento: uma perspectiva crítica sobre a relação dos alunos do 3º Ciclo com a Internet.** Tese de Mestrado em Ciência da Comunicação\_ Comunicação, Cidadania e Educação. Universidade do Minho, 2006.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa\_ características, usos e possibilidades. In: **Caderno de Pesquisa em Administração.** São Paulo, v.1, n. 3, 2º sem, 1996. Acesso em: 07/10/2009.

OLIVEIRA, Raul Marcos P. A. Utilização das tecnologias de informação de comunicação no cotidiano escolar. In: **Anais: cadernos de Programação e Resumos do VII Encontro Nacional: Perspectivas do Ensino de História.** Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia: 2009

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda. **O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa histórica em educação.** Universidade Federal do Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0456.pdf>. Acesso em: 04/04/2010.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PARANÁ. Secretária do Estado e da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica: História**. Curitiba: 2008.

REIS, D. S. O rural e urbano no Brasil. ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS - ABEP, XV. , 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ABEP, 2006. Disponível: [www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/abep2006\\_777.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/abep2006_777.pdf)> Acesso: 10/01/2010.

RIBEIRO, Márcia Maria; ARAÚJO, Júlio Cesar. “Tia, Eu já Escrevi o site do ‘Rotimeio’. Agora é só Apertar o Enter”: O Endereço Eletrônico na Sala de Aula. In: ARAÚJO, Júlio César (org). **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ROTEMBERG, Márcia. **O professor e a internet: condições de trabalho, discurso prática**. Dissertação de Mestrado da Universidade Estadual de Campinas, Campinas: São Paulo, 2002. Disponível em: <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000266068>. Acesso: 10/04/2010.

RÜSEN, Jorn. **Razão Histórica: teoria da história, fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, v.1, 2, p. 07-16, jul-dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **História Viva: teoria da história III: forma e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Jorn Rüsen e o Ensino de História**. Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RUIZ, Luis A. Ortega. À Internet en clase de Historia? In: **Las Ciencias Sociales en Internet**. Edita: Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología *Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros* Mérida. 2001. Disponível em: [http://www.ub.es/histodidactica/libros/Ccss\\_Int.pdf](http://www.ub.es/histodidactica/libros/Ccss_Int.pdf). Acesso em: 10/08/2009.

SANTOS, Cristiane Batista da Silva. O ensino de História entre redes, linguagens, novas tecnologias e formação continuada. In: **Cadernos IAT**, ISSN 1982-8500, Salvador, v. 2n. 1, p. 42-51, 2009. Disponível em: [WWW.cadernosiat.ba.gov.br/index.php/pjs/article/viewfile/59-73](http://WWW.cadernosiat.ba.gov.br/index.php/pjs/article/viewfile/59-73). Acesso: 05/03/2010.

SANTOS, Else Martins dos. Pesquisa na internet: Cópia/ Cola???. In: ARAÚJO, Júlio César (org). **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria A. M. dos Santos; GARCIA, Tânia M. F Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06/04/2010.

SCHMIDT, Maria A. M. dos Santos. A formação do professor de História e o cotidiano em sala de aula. In.: BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

SILVA, José Graziano. **Quem precisa de uma estratégia para o desenvolvimento rural?**. In: Núcleos de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2001. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável/ Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2001.

SILVA, Marcos. **Ensino de História e Novas Tecnologias**. Disponível em: [http://silva.marcos.sites.uol.com.br/meh/textos/ensino\\_historia\\_ntics.pdf](http://silva.marcos.sites.uol.com.br/meh/textos/ensino_historia_ntics.pdf), 2010. Acesso em: 20/02/2010.

STAMATTO. Maria Inês Sucupira. Abordagens metodológicas nos Livros Didáticos de História- Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) (Brasil 1997-2007). In.: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; STAMATTO. Maria Inês Sucupira (org). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisa e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros (uma crítica ao pensamento de Althusser)**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar editores:, 1981.

TOMAZ, Marcia de Fátima. Informática e ensino de História: construindo outras práticas pedagógicas. In: NETO, José Miguel Arias (org). **Dez anos de Pesquisa em Ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005.

TUMA, Magda Madalena; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Os deslocamentos temporais e a aprendizagem da História nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 30, n. 82, dez. 2010 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acessos em 15 mar. 2011.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 18, n. 36, p. 89-101, 1998.

# APÊNDICES

# APÊNDICES I

## QUESTIONÁRIO DA FASE I

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

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

DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### QUESTIONÁRIO/ FASE I

1- ESCREVA O TÍTULO DO TRABALHO DE HISTÓRIA QUE VOCÊ ACHOU NA INTERNET?

---

---

---

---

2- O QUE VOCÊ VÊ DE DIFERENTE ENTRE O TEXTO DE HISTÓRIA DA INTERNET E TEXTO DA SALA DE AULA?POR QUÊ?

---

---

---

---

3- COMO VOCÊ PESQUISA HISTÓRIA NA SALA DE AULA?

---

---

---

---

4- ESTA É A SUA PRIMEIRA PESQUISA SOBRE HISTÓRIA NA INTERNET? EXPLIQUE.

---

---

---

---

5- O QUE VOCÊ ACHOU DESTA PESQUISA SOBRE HISTÓRIA NA INTERNET?

---

---

---

---

---

APÊNDICE II  
QUESTIONÁRIO DA FASE E  
NARRATIVA DA FASE II

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

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

DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## QUESTIONÁRIO/ FASE II

1- VOCÊ FEZ PESQUISA ESTUDANDO HISTÓRIA. EXPLIQUE O QUE É HISTÓRIA.

---

---

---

---

---

2- OS AUTORES DOS TEXTOS FALAM COISAS DIFERENTES SOBRE UM MESMO FATO HISTÓRICO? EXPLIQUE

---

---

---

---

---

---

---

3- COMENTE EM QUAL DOS TEXTOS ESTUDADOS VOCÊ CONSEGUIU MAIS INFORMAÇÕES?

---

---

---

---

---

---

---



**APÊNDICE III**  
**NARRATIVA DA FASE III**



**APÊNDICE IV**  
**QUESTIONÁRIO**  
**SOCIOECONOMICO**

## QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO

Série: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Sexo: Feminino ( )

Masculino ( )

Idade: \_\_\_\_\_

1) Você mora no distrito ou na zona rural?

\_\_\_\_\_

2) Quantas pessoas moram em sua casa?

\_\_\_\_\_

3) Quem são?

\_\_\_\_\_

4) Qual a profissão de seus pais?

\_\_\_\_\_

5) Qual a escolaridade de sua Mãe:

- ( ) Não estudou
- ( ) 1ª a 4ª série
- ( ) 5ª à 8ª série
- ( ) Ensino médio
- ( ) Terceiro grau (Universidade)
- ( ) Pós-graduação
- ( ) Outros

6) Qual a escolaridade de seu Pai:

- ( ) Não estudou
- ( ) 1ª a 4ª série
- ( ) 5ª à 8ª série
- ( ) Ensino médio
- ( ) Terceiro grau (Universidade)
- ( ) Pós-graduação
- ( ) Outros

7) Marque um X no que tem em sua casa:

- ( ) Televisão
- ( ) Computador
- ( ) Celular
- ( ) MP3/ MP4
- ( ) Rádio
- ( ) Internet
- ( ) Outros
- ( ) Vídeo game

8) Qual seu ritmo de música favorito:

( ) Sertanejo ( ) Rock ( ) Pop ( ) Samba ( ) Pagode ( ) Funk  
( ) Outros \_\_\_\_\_

9) Qual tipo de filme você prefere? Cite um.

\_\_\_\_\_

10) Você gosta de ler? Qual é sua leitura preferida?

\_\_\_\_\_

11) Qual seu programa de TV preferido?

\_\_\_\_\_

12) Você pratica algum esporte? Qual?

\_\_\_\_\_

13) O que faz quando não está na escola?

\_\_\_\_\_

14) Você vai à cidade de Londrina? O que faz lá?

\_\_\_\_\_

15) Quando terminar os estudos pretende trabalhar na área rural ou não? Por que?

\_\_\_\_\_

# ANEXOS

**ANEXO I**  
**TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO**



## Para saber um pouco mais

### Trabalhadores do ouro

Inicialmente, os chefes das expedições tentaram utilizar a mão-de-obra indígena na exploração do ouro e também no carregamento dos suprimentos durante as viagens. Mas a mão-de-obra mais usada na mineração do ouro no Paraná foi a dos negros africanos,



"Os Pioneiros", Óleo de Rafael Falco.

Tela "Os Pioneiros".

Leia o próximo capítulo para saber mais sobre a escravidão.



## Para saber um pouco mais

### Trabalhadores do ouro

Inicialmente, os chefes das expedições tentaram utilizar a mão-de-obra indígena na exploração do ouro e também no carregamento dos suprimentos durante as viagens. Mas a mão-de-obra mais usada na mineração do ouro no Paraná foi a dos negros africanos.



"Os Pioneiros" Óleo de Rafael Falco.

Tela "Os Pioneiros".

Leia o próximo capítulo para saber mais sobre a escravidão.

## Mãos escravas para o trabalho

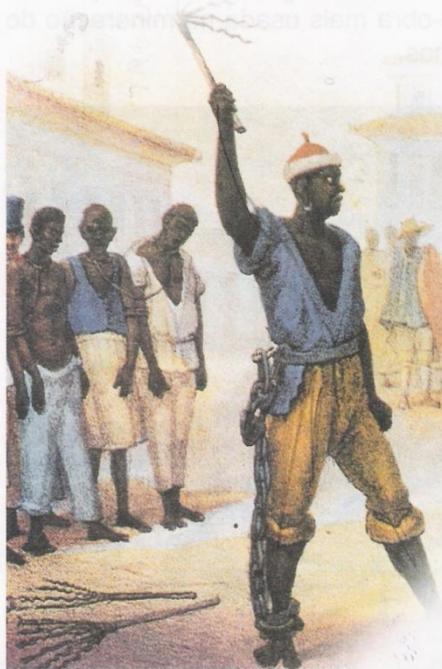


Imagem parcial de tela de Debret.

### Todas as raças

Homem – ser livre, pensador,  
idealizador de sonhos.  
Cidadão do mundo.  
Criador de amor.  
Nasce, independente de raças,  
Cresce, independente de cor.  
Veste uma roupa colorida  
que entre brancas, negras,  
vermelhas e amarelas,  
se multiplicam.  
Mas são peles –  
debaixo delas, homens –  
que, apesar das diferenças,  
na essência, são todos iguais.

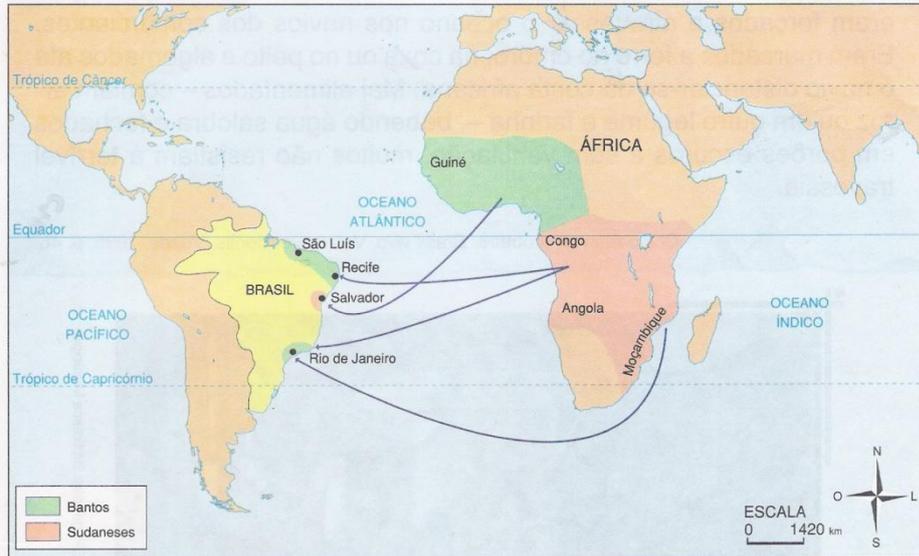
Alaide Santos

A que se refere a poesia? Converse com seus colegas.

Os negros foram trazidos para o Brasil para trabalhar nas plantações das fazendas e nas minas.

Eles não queriam vir para cá. Foram trazidos, à força, como escravos.

Observe no mapa a origem dos escravos africanos e para que lugares do Brasil vieram os principais grupos.



Adaptado de Atlas Histórico Escolar MEC/FAE/RJ, pág. 42.



### Jogo rápido

Responda oralmente.

O que são escravos? (Se precisar de auxílio, consulte o dicionário.)



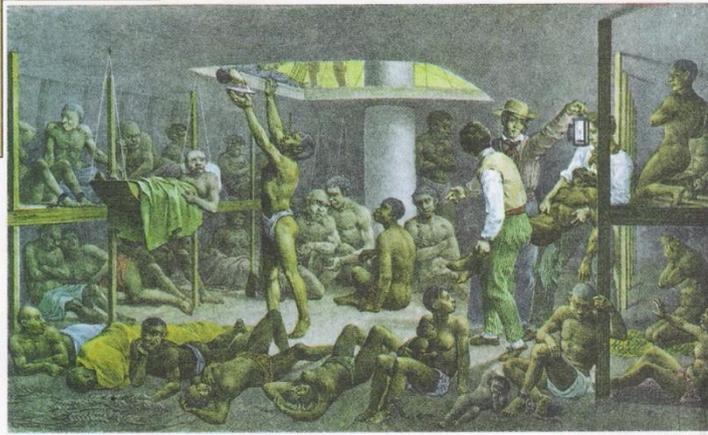
### Você sabia...

... que os negros vinham da África amontoados em porões de navios, que eram chamados de navios negreiros?

Leia o relato de como era a viagem rumo ao Brasil:

Amontoados em porões escuros e abafados, milhares de negros eram forçados a atravessar o oceano nos navios dos comerciantes. Eram marcados a ferro no ombro, na coxa ou no peito e algemados até o navio distanciar-se da costa africana. Mal alimentados – comiam arroz ou um outro legume e farinha –, bebendo água salobra e fechados em porões escuros e sem ventilação, muitos não resistiam à terrível travessia.

Chico Alencar e outros. *Brasil vivo*. Vol. 1. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 46.



Escravos no porão de navio negreiro.

"Negros no porão do navio", Rugendas. Biblioteca Municipal Mário de Andrade/SP



### Pense e responda no caderno

1. A que "terrível travessia" o texto se refere?
2. Por que o navio era chamado de negreiro?
3. Após a leitura do texto, reflita e diga que outro nome você daria ao navio negreiro.

## ? Você sabia...

...que os negros “vinham com nomes que não indicavam a etnia, mas os portos de onde eram exportados: ‘minas’, ‘congos’, ‘benguelas’, ‘moçambiques’ etc.? Sem letra maiúscula? Por isso, é impossível, para os descendentes, saber quem eram?”

...que na África “os escravos eram vendidos por chefes de tribos inimigas ou que, em Angola, os próprios portugueses invadiam o interior do país sequestrando o que chamavam de ‘peças da Índia’? E que pagavam com a aguardente feita nos engenhos do Brasil?”

Ricardo Arnt e Ricardo Bonalume Neto.  
*Revista Superinteressante*. Nº 11. São Paulo, nov./1995, p. 36.



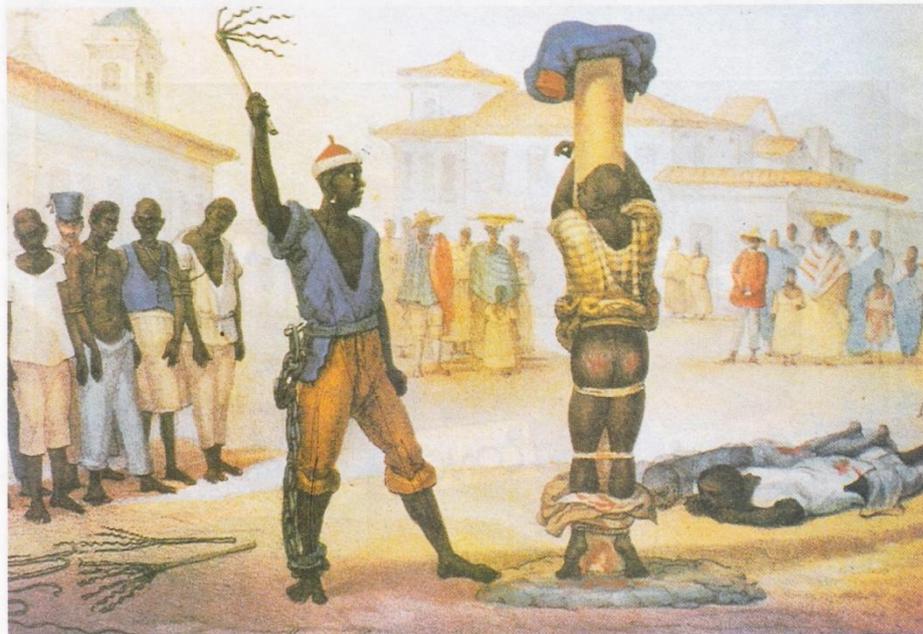
## O dia-a-dia do negro

Quando os negros africanos chegavam ao Brasil, eram vendidos em mercados como se fossem objetos ou animais. Após a venda, iam trabalhar nas plantações das fazendas e nas minas.

Como no restante do país, o escravo no Paraná trabalhava sem remuneração, sofria castigos e maus-tratos, era acorrentado para não fugir e devia ser sempre obediente ao seu senhor.

Inicialmente, os negros foram usados como mão-de-obra na mineração do ouro. Depois permaneceram como escravos trabalhando nas lavouras, na criação de animais e na extração da madeira.

A presença de escravos no Paraná não foi tão grande como no restante do país, mas ainda assim mostrou-se bastante significativa.



Tela de Debret, mostrando escravos sendo castigados.

"Aplicação do castigo do açoite" - Francha 45, Jean Baptiste Debret

Quando os negros fugiam, seus donos colocavam anúncios nos jornais e contratavam os capitães-do-mato, que eram pessoas responsáveis pela captura e recuperação de escravos fujões.

## Escravos fugidos

### ATENÇÃO

Acha-se fugido um mulato cabra de nome Raymundo Patricio, official de pedreiro e barbeiro, foi remettido do Pará em abril de 1859 pelo Sr. Manoel Joaquim de Faria, o qual foi aqui vendido ao Sr. Feliciano José Gomes, e este senhor vendeu ultimamente ao Sr. Francisco Mathias Pereira da Costa; tem os seguintes signaes: estatura regular, bastante grosso e barbado, olhos amarellados, falla com desembaraço, representa ter 35 a 40 annos: roga-se as autoridades policiaes a sua apprehensão; e quem o pegar, dirija-se ao engenho Guerra, em Ipojuca, ou na rua do Imperador n. 79, escriptorio de Polycarpo José Layme, ou na rua de Apollo n. 30, escriptorio de Manoel Gouveia de Souza, que será generosamente recompensado.

50 \$ de gratificação

Continúa a estar fugido desde o dia 4 de abril proximo passado o preto de nome Felix, com idade de 35 a 40 annos, de nação Mossambique, e tem os signaes seguintes: estatura baixa, côr fula, pés um pouco apalhetados, tem um calombinho entre as sobrancelhas por cima do nariz, que parece ser signal da terra d'elle; este preto tem servido em differentes artes, pescador, canoeiro, caiador, trabalhador de campo, e hoje é padeiro, a que pertence; foi escravo do Sr. Manoel Francisco Duarte, e quando foge costuma mudar o nome para João, e intitula-se forro, tem sido visto nos arrabaldes desta cidade da estrada de Beberibe em direcção até a matriz d'Varzea: portanto roga-se a todo e qualquer que o encontrar ou d'elle souber, que o pegue e leve-o ao pateo da Santa Cruz, padaria n. 6, que receberá a gratificação acima; assim como se protesta contra quem o tiver acoutado.

Gilberto Freyre. *O escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX*. São Paulo, Nacional, 1979, p. 8.



## Agora é com você

Nos 300 anos em que durou a escravidão no Brasil, infelizmente o negro foi tratado como “objeto” que podia ser comprado, vendido, trocado ou alugado.

Compare as notícias que saíram nos jornais, uma do século XIX e a outra dos dias de hoje.

Refleta e converse com seus colegas:

O que as notícias têm de semelhante?

No que se diferenciam?

– A pessoa que tiver escravos e quiser alugar para trabalhar na estrada de ferro, pagando-se mil rs. por dia, ou mesmo gente forra que se queira a sujeitar, dirija-se a rua estreita do Rosario n. 23, segundo andar.

Gilberto Freyre. *O escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX*. São Paulo, Nacional, 1979; p. 6.

## CAMINHÕES CAÇAMBA TRUCADOS

Estamos contratando caminhões em bom estado para trabalhar na LINHA AMARELA no Rio de Janeiro.

*Gazeta do Povo*. Curitiba, 12/2/1996, p. 35.



## Fique por dentro

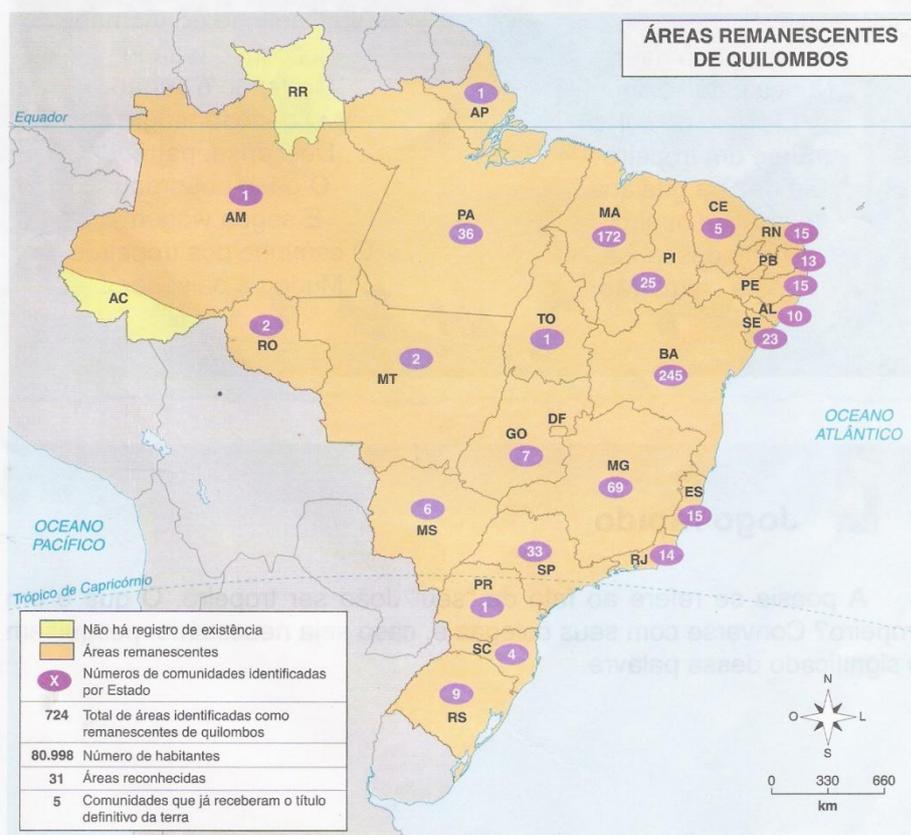
### Quilombos

Quando conseguiam fugir, os negros reuniam-se no mato, em esconderijos chamados quilombos. O maior e mais duradouro quilombo foi o de Palmares, que ficava na serra da Barriga, em Alagoas.

Os quilombos eram formados por várias aldeias, onde os quilombolas (como eram conhecidos os que ali viviam) tinham uma nova vida, plantando e cuidando do gado.

Ainda hoje existem áreas remanescentes de quilombos no Brasil. Segundo dados da Fundação Palmares, foram identificadas 724 áreas como remanescentes de quilombos em todo o país, sendo a Bahia o estado que concentra o maior número de comunidades: 245. Porém, somente 31 áreas foram reconhecidas pelo governo, que deu aos descendentes de quilombolas o direito de propriedade da terra.

Observe no mapa abaixo onde se localizam as áreas remanescentes de quilombos no Brasil.

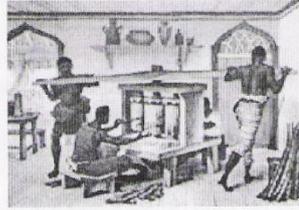


Fonte: Fundação Palmares, 1999.

**ANEXO II**  
**TEXTOS DA INTERNET**

## ESCRavidÃO NO BRASIL - ESCRAVOS NO BRASIL

### História do Brasil na época da escravidão, o tráfico de escravos, os navios negreiros, a utilização da mão-de-obra escrava na História do Brasil



Escravos trabalhando num engenho de açúcar ( Debret)

#### **Escravidão no Brasil**

No Brasil, a escravidão teve início com a produção de açúcar na primeira metade do século XVI. Os portugueses traziam os negros africanos de suas colônias na África para utilizar como mão-de-obra escrava nos engenhos de açúcar do Nordeste. Os comerciantes de escravos portugueses vendiam os africanos como se fossem mercadorias aqui no Brasil. Os mais saudáveis chegavam a valer o dobro daqueles mais fracos ou velhos.

O transporte era feito da África para o Brasil nos porões dos navios negreiros. Amontoados, em condições desumanas, muitos morriam antes de chegar ao Brasil, sendo que os corpos eram lançados ao mar.

Nas fazendas de açúcar ou nas minas de ouro (a partir do século XVIII), os escravos eram tratados da pior forma possível. Trabalhavam muito (de sol a sol), recebendo apenas trapos de roupa e uma alimentação de péssima qualidade. Passavam as noites nas senzalas (galpões escuros, úmidos e com pouca higiene) acorrentados para evitar fugas. Eram constantemente castigados fisicamente, sendo que o açoite era a punição mais comum no Brasil Colônia.

Eram proibidos de praticar sua religião de origem africana ou de realizar suas festas e rituais africanos. Tinham que seguir a religião católica, imposta pelos senhores de engenho, adotar a língua portuguesa na comunicação. Mesmo com todas as imposições e restrições, não deixaram a cultura africana se apagar. Escondidos, realizavam seus rituais, praticavam suas festas, mantiveram suas representações artísticas e até desenvolveram uma forma de luta: a capoeira.

As mulheres negras também sofreram muito com a escravidão, embora os senhores de engenho utilizassem esta mão-de-obra, principalmente, para trabalhos domésticos. Cozinheiras, arrumadeiras e até mesmo amas de leite foram comuns naqueles tempos da colônia.

No Século do Ouro (XVIII) alguns escravos conseguiam comprar sua liberdade após adquirirem a carta de alforria. Juntando alguns "trocados" durante toda a vida, conseguiam tornar-se livres. Porém, as poucas oportunidades e o preconceito da sociedade acabavam fechando as portas para estas pessoas.

O negro também reagiu à escravidão, buscando uma vida digna. Foram comuns as revoltas nas fazendas em que grupos de escravos fugiam, formando nas florestas os famosos quilombos. Estes, eram comunidades bem organizadas, onde os integrantes viviam em liberdade, através de uma organização comunitária aos moldes do que existia na África. Nos quilombos, podiam praticar sua cultura, falar sua língua e exercer seus rituais religiosos. O mais famoso foi o Quilombo de Palmares, comandado por Zumbi.

#### **Campanha Abolicionista e a Abolição da Escravatura**

A partir da metade do século XIX a escravidão no Brasil passou a ser contestada pela Inglaterra. Interessada em ampliar seu mercado consumidor no Brasil e no mundo, o Parlamento Inglês aprovou a Lei Bill Aberdeen (1845), que proibia o tráfico de escravos, dando o poder aos ingleses de abordarem e aprisionarem navios de países que faziam esta prática.

Em 1850, o Brasil cedeu às pressões inglesas e aprovou a Lei Eusébio de Queiróz que acabou com o tráfico negreiro. Em 28 de setembro de 1871 era aprovada a Lei do Ventre Livre que dava liberdade aos filhos de escravos nascidos a partir daquela data. E no ano de 1885 era promulgada a Lei dos Sexagenários que garantia liberdade aos escravos com mais de 60 anos de idade.

Somente no final do século XIX é que a escravidão foi mundialmente proibida. Aqui no Brasil, sua abolição se deu em 13 de maio de 1888 com a promulgação da Lei Áurea, feita pela Princesa Isabel.

<http://www.historiadorbrasil.net/escravidao/>

Uma minoria dos escravos não partilhava dessa dura realidade. Alguns escravos de maior confiança eram utilizados para as tarefas em ambiente doméstico e dormiam em instalações próprias. Nos centros urbanos também haviam os chamados "escravos de ganho", que não eram utilizados em tarefas que exigiam esforço físico. Em geral, esses escravos eram responsáveis pela comercialização de bens manufaturados ou na administração de um pequeno comércio.

A condição humilhante da grande maioria dos escravos motivava a realização de revoltas ou a adoção de outras estratégias de resistência. Muitos escravos organizavam fugas e procuravam formar comunidades independentes do poder do senhor de engenho. Essas comunidades eram mais conhecidas como quilombos e desafiavam o modelo de organização social imposto pela administração colonial. O mais famoso desses quilombos fixou-se na região de Alagoas com o nome de Palmares.

Sendo uma experiência histórica que marcou o desenvolvimento de toda a sociedade brasileira, a escravidão ainda reverbera com bastante força na contemporaneidade. A questão do preconceito racial ainda reflete o sectarismo que definiu a posição subalterna reservada aos negros. Hoje em dia, movimentos de afirmação da identidade negra e ações governamentais tentam dar fim a esse processo de exclusão constituído ao longo de séculos.

Mundo Educação » História do Brasil » Brasil Colônia » **Escravidão no Brasil**

<http://www.mundoeducacao.com.br/historiadobrasil/escravidao-no-brasil.htm>

## O Negro escravo

As descrições de testemunhas variam, mas a realidade na sua essência é uma só: o negro escravo vivia como se fosse um animal. Não tinha nenhum direito, e pelas Ordenações do Reino podia ser vendido, trocado, castigado, mutilado ou mesmo morto sem que ninguém ou nenhuma instituição pudesse intervir em seu favor. Era uma propriedade privada, propriedade como qualquer outro semovente, como o porco ou o cavalo.



Castigos domésticos. Rugendas, BMSP

A alimentação, por seu turno, não era a de fartura que alguns autores descrevem, quando afirmam que o negro era o elemento mais bem-alimentado do Brasil Colonial. Pelo contrário. Vilhena, descrevendo o tipo de alimentação do escravo e o comportamento dos seus senhores no particular, pinta uma situação de calamidade alimentar, pois alguns desses nem comida davam aos seus cativos. No final do século XVIII ele assim descreve a situação dos escravos no particular:

*[...] dever-se-ia de justiça e caridade providenciar sobre o bárbaro e cruel e inaudito modo como a maior parte dos senhores tratam os desgraçados escravos de trabalho. Tais há que não lhes dando sustento algum lhes facultam somente trabalharem no domingo ou dia santo em um pedacinho de terra a que chamam "roça" para daquele trabalho tirarem seu sustento para toda a semana acudindo somente com alguma gota de mel, o mais grosseiro, se é tempo de moagem.*

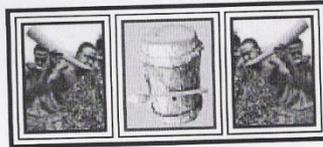
Ainda sobre o mesmo assunto, Ademar Vidal, baseado em uma testemunha da época, afirma que:

*A comida era jogada ao chão. Seminus, os escravos dela se apoderavam num salto de gato, comida misturada com areia, engolindo tudo sem mastigar porque não havia tempo a esperar diante dos mais espertos e vorazes.*



*Negros no tronco. Jean-Baptiste Debret*

O justicamento do escravo era na maioria das vezes feito na própria fazenda pelo seu senhor, havendo casos de negros enterrados vivos, jogados em caldeirões de água ou azeite fervendo, castrados, deformados, além dos castigos corriqueiros, como os aplicados com a palmatória, o açoite, o vira-mundo, os anjinhos (também aplicados pelo capitão-do-mato quando o escravo capturado negava-se a informar o nome do seu dono) e muitas outras formas de coagir o negligente ou rebelde.



*História do Negro Brasileiro* / Clóvis Moura - São Paulo: Editora Ática S.A., 1992  
*Rugendas* publicado em *Brasil Revisitado: palavras e imagens* / Carlos Guilherme Mota, Adriana Lopez. - São Paulo: Editora Rios, 1989.  
*Jean-Baptiste Debret* publicado em *Rio de Janeiro, cidade mestiça* / Organização de Patrick Straumann; tradução de Rosa Freire d'Aguiar. - São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

## ESCRavidÃO DOS ÍndIOS E NEGROS NO SÉCULO XVI NO BRASIL

por Anibal de Almeida Fernandes  
em Outubro de 2003

No início da colonização do Brasil, então conhecido como Província de Santa Cruz a estratégia visando implementar a sistemática ocupação da terra, de maneira regular e economicamente produtiva, estava baseada na cana de açúcar ou no gado criado, tanto para o serviço de transporte/tração nas fazendas e engenhos, quanto para a alimentação gado este vindo de Cabo Verde já a partir de 1550.

Havia pois, a necessidade premente de obter mantimentos (mandioca, pesca e caça) que permitissem a sobrevivência destes colonos e a ampliação deste sistema produtivo o que tornou imperativo a utilização de mão de obra indígena, vital para a fixação do português cá no Brasil e a manutenção da terra descoberta nas mãos de Portugal.

Os portugueses estabeleceram fortes relações com alguns ameríndios, em especial os Tupiniquins, e usavam estes aliados para conseguir índios prisioneiros de guerra, no geral os Carijós (Guaranis), que eram, ou capturados por esses aliados ou então, apresados em capturas com barcos no território desses índios não amigos como a grande apreensão de Carijós, por navios em 1547, que foram levados a São Vicente, na época conhecido um porto de Escravos intensamente movimentado.

Com a expansão dos engenhos de açúcar este tipo de obtenção de mão de obra mostrou-se insuficiente e os colonos acabaram recorrendo à escravização dos índios, gerando numerosas revoltas entre eles e uma campanha da Igreja com os jesuítas contrários ao uso do índio como escravo. Assim sendo, a partir do final de 1550 a obtenção da mão de obra indígena ficou restrita aos que eram capturados pela *guerra justa*, declarada pelo Governador Geral ou por ele autorizada. Neste caso, se não se conseguisse converter os índios pela *sujeição pelo amor* ou seja, aqueles que se recusassem reiteradamente à evangelização ou que matassem e comessem cristãos aí então esses índios poderiam ser legitimamente caçados e escravizados.

Temos o exemplo de uma *guerra justa* quando Mem de Sá publicou em 1562, uma sentença de *guerra justa* contra os Caetés, que em 1556 haviam trucidado e comido mais de 100 europeus, entre tripulantes e passageiros da nau Nossa Senhora da Ajuda que naufragara nas costas de Pernambuco. Entre os devorados estavam o Primeiro Bispo Brasileiro e o Provedor-mor da Fazenda. Uma Junta composta pelo Governador-geral, o Bispo e o Ouvidor-geral decretou, a 30/7/1566, diversas medidas para garantir a segurança dos nativos, com a criação do cargo de Procurador dos índios e um meirinho indígena em cada aldeia. Assegura também, o uso do trabalho temporário dos índios nas plantações contra o pagamento de salário.

A 20/3/1570 D. Sebastião, por Carta Régia, decreta normas que proibiam a escravização dos índios convertidos e só permitiam a captura de escravos através de *guerra justa* decretada pelo soberano ou pelo Governador-geral contra os índios que combatessem ou devorassem os Portugueses, ou Índios aliados, ou os escravos. Determinava a libertação dos cativos irregulares e proibia a aquisição de *índios de corda*. Uma guerra foi logo decretada contra os Aimorés, que eram muito agressivos contra os portugueses.

Essas exigências foram abrandadas a pedido dos colonos e, a 6/1/1574, uma nova Junta delegada por D. Sebastião, promulga uma resolução com as 3 possibilidades para a aquisição de escravos: *guerra justa*, ou *compra de prisioneiros* ou da *auto alienação*, desde que o indivíduo fosse maior que 21 anos.

Porém a insubordinação, falta de vontade e dedicação ao trabalho intenso e a constante

fuga dos escravos índios era apontada, já no final da década de 1560, como o grande empecilho ao desenvolvimento do enorme potencial da riqueza que poderia haver no Brasil. Compunham a etnia dos trabalhadores dos engenhos de cana de Sergipe do início do século XVI, 93% de índios sendo relacionados em maior parte, os Tupinambás, depois os Caetés, os Tapuias (no interior do Nordeste) e os escravos, no geral pertencentes aos Tamoios e Carijós e somente apareciam 7% de Africanos.

Sem dúvida os índios foram o grande destaque da força de trabalho brasileiro na primeira metade do 1º século da colonização, havendo uma tendência geral da passagem da escravidão inicial, combatida pela Igreja, para o trabalho voluntário remunerado preferencialmente em funções para as quais os índios estavam naturalmente inclinados e mostravam melhor rendimento: *caçadores, pescadores, barqueiros, lenhadores e construtores de currais.*

A partir de 1550, esta situação começa a mudar pois o Governador-geral, Tomé de Souza, estimula a importação de africanos e, em 1557, chega à Bahia uma caravela vinda de São Tomé carregada de escravos negros. Por Alvará a 29/3/1559, dirigido ao capitão da Ilha de São Tomé, que era um importante centro negreiro e açucareiro, a então regente de Portugal, D. Catarina de Áustria, *autorizou caca senhor de engenho do Brasil, mediante certidão passada pelo Governador Geral, a importar até 120 escravos do Congo, pagando apenas 1/3 dos direitos.*

Em 1570-1600 a avaliação da quantidade de escravos negros varia muito, um francês estima um total de 50.000 escravos negros, um historiador brasileiro conclui que devem ter vindo 104.000 escravos e um norte americano estima uma importação anual de 10-15.000 etíopes nas últimas décadas do século XVI.

Os negros eram destinados ao cultivo da cana de açúcar e, depois do tabaco, e se prestavam ao trabalho intensivo destas culturas. Para uma área de 3 léguas plantadas com cana de açúcar precisavam de 1.000 trabalhadores. Nessa época os índios eram empregues nas roças de mandioca que requeriam muito menos trabalho e permitiam o sustento dos escravos. Em 1591 o preço dos animais em Pernambuco era de 30.000 reis para uma junta de bois, 10-12.000 reis para uma vaca, 15 reis para um porco, 3 a 4 reis para um carneiro, 1 real para um peru e 6 a 7 tostões para uma galinha.

O investimento total dos senhores de engenho e lavradores, poderia atingir 25% em mão de obra e a cotação dos escravos negros era feita conforme o sexo, a idade, a origem étnica e as aptidões, sendo mais valorizados os crioulos ( nascidos no Brasil), os ladinos (já aculturados), depois os boçais (recém chegados). A classificação por idade era a seguinte: o velho (mais de 35 anos), o barbado (25 a 35 anos), a peça (homem de 15-25 anos), molecão ou molecona (8-15 anos), moleque ou moleca (inferior a 8 anos), as crianças de peito eram incluídas no preço das mães. O Preço era de 22.000 reis para uma peça, 12.000 reis para um velho e para um moleque ou moleca, 44.000 reis para e molecões ou 3 moleconas.

A Bahia era o principal porto de entrada dos escravos africanos, principalmente das etnias jalofa, mandinga, fula, mossi, haussa, bantos. Este tráfico gerou um novo tipo de comerciante pois o tráfico negreiro era altamente rentável e durante séculos foi, talvez, o mais lucrativo empreendimento colonial como, futuramente, se constatará nas listas de doações para a manutenção da Corte Real Portuguesa no início do século XIX no Rio de Janeiro.

<http://www.sfreinobreza.com/anibalindios.htm>

## O trabalho escravo na História do Brasil



Os castigos corporais são comuns, permitidos por lei e com a permissão da Igreja. As Ordenações Filipinas sancionam a morte e mutilação dos negros como também o açoite. Segundo um regimento de 1633 o castigo é realizado por etapas: depois de bem açoitado, o senhor mandará picar o escravo com navalha ou faca que corte bem e dar-lhe com sal, sumo de limão e urina e o meterá alguns dias na corrente, e sendo fêmea, será açoitada à guisa de baioneta dentro de casa com o

mesmo açoite.

Outros castigos também são utilizados: retalhamento dos fundilhos com faca e cauterização das fendas com cera quente; chicote em tripas de couro duro; a palmatória, uma argola de madeira parecida com uma mão para golpear as mãos dos escravos; o pelourinho, onde se dá o açoite: o escravo fica com as mãos presas ao alto e recebe lombadas de acordo com a infração cometida

História do Brasil / pg. 34  
Luiz Koshiba e Denise Manzi F. Pereira  
Ed. Atual

### Por que a economia colonial e imperial baseou-se no trabalho escravo?

O latifúndio monocultor no Brasil exigia uma mão-de-obra permanente. Era inviável a utilização de portugueses assalariados, já que a intenção não era vir para trabalhar, e sim para se enriquecer no Brasil.

O sistema capitalista nascente não tinha como pagar salários para milhares de trabalhadores, além do que, a população portuguesa que não chegava aos 3 milhões, era considerada reduzida para oferecer assalariados em grande quantidade.

### Quem foi utilizado como escravo nos períodos colonial e imperial?

Embora o índio tenha sido um elemento importante para formação da colônia, o negro logo o suplantou, sendo sua mão-de-obra considerada a principal base, sobre a qual se desenvolveu a sociedade colonial brasileira.

Na fase inicial da lavoura canieira ainda predominava o trabalho **escravo indígena**. Parece-nos então que argumentos tão amplamente utilizados, como inaptidão do índio brasileiro ao trabalho agrícola e sua indolência caem por terra.

A História verdadeira mostra que a reação do nativo foi tão marcante, que tornou-se uma ameaça perigosa para certas capitâneas como Espírito Santo e Maranhão. Além da luta armada, os indígenas reagiram de outras maneiras, ocorrendo fugas, alcoolismo e homicídios como forma de reação à violência estabelecida pelo escravismo colonial. Todas essas formas de reação dificultavam a organização da economia colonial, podendo assim, comprometer os interesses mercantilistas da metrópole, voltados para acumulação de capital. Destaca-se também, a posição dos jesuítas, que voltados para catequese do índio, opunham-se à sua escravidão.



Apesar de todos esses obstáculos, o indígena é amplamente escravizado, permanecendo como mão-de-obra básica na economia extrativista do Norte do Brasil, mesmo após o término do período colonial.

### Por que então que o índio cede lugar para o negro como escravo no Brasil?

A maior utilização do negro como mão-de-obra escrava básica na economia colonial, deve-se principalmente ao **tráfico negreiro**, atividade altamente rentável, tornando-se uma das principais fontes de acumulação de capitais para metrópole.

Exatamente o contrário ocorria com a escravidão indígena, já que os lucros com o comércio dos nativos não chegava até a metrópole.

Torna-se claro assim, o ponto de vista defendido pelo historiador Fernando Novais, de que "o tráfico explica a escravidão", e não o contrário.

Para os portugueses, o tráfico negreiro não era novidade, pois desde meados do século XV, o comércio de escravos era regular em Portugal, sendo que durante o reinado de D. João II o tráfico negreiro foi institucionalizado com a ação direta do Estado português, que cobrava taxas e limitava a participação de particulares.

Quanto à procedência étnica do negro, destacaram-se dois grupos importantes: os **bantos**, capturados na África equatorial e tropical provenientes do Congo, Guiné e Angola, e os **sudaneses**, vindos da África ocidental, Sudão e norte da Guiné.

Interessante observarmos que entre os elementos deste segundo grupo, destacavam-se muitos **negros islamizados**, responsáveis posteriormente por uma rebelião de escravos ocorrida na Bahia em 1835, conhecida como a **Revolta dos Malês**.

### **A resistência do negro: os quilombos.**

Desde fugas isoladas, passando pelo suicídio, pelo banzo (nostalgia que fazia o negro cair em profunda depressão o levando à morte) e pelos quilombos, várias foram as formas de resistência do negro à escravidão, sendo a formação dos quilombos a mais conseqüente.

Os quilombos eram aldeamentos de negros que fugiam dos latifúndios, passando a viver comunitariamente. O maior e mais duradouro foi o quilombo dos Palmares, surgido em 1630 em Alagoas, estendendo-se numa área de 27 mil quilômetros quadrados até Pernambuco. Desenvolveu-se através do artesanato e do cultivo do milho, feijão, mandioca, banana e cana-de-açúcar, além do comércio com aldeias vizinhas.

Seu primeiro líder foi Ganga Zumba, substituído depois de morto por seu sobrinho Zumbi, que tornou-se a principal liderança da história de Palmares. Zumbi foi covardemente assassinado em 1695 pelo bandeirante Domingos Jorge Velho, contratado por latifundiários da região.

Apesar dos muitos negros mortos em Palmaras, a quantidade de escravos crescia muito e em 1681 atingia a cifra de 1 milhão de negros trazidos somente de Angola.

O grande número de negros utilizado como escravos, deixa clara a alta lucratividade do tráfico negreiro, responsável inicialmente pelo abastecimento da lavoura canavieira em expansão nos séculos XVI e XVII e posteriormente nas áreas de mineração e da lavoura cafeeira nos séculos XVIII e XIX respectivamente.

<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=4>