

SIMONE ROCHA

**HIPERTEXTO E ENSINO DE HISTÓRIA:
ANÁLISE DO TRAJETO DE LEITURA
EM AMBIENTE HIPERMÍDIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem.

Universidade do Sul de Santa Catarina -Unisul

Orientador: Prof. Dr. Wilson Schuelter

TUBARÃO, 2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Este trabalho é dedicado a todos que de alguma forma contribuíram para a sua realização. À família, amigos, alunos (minha querida turma 3^a 2) que me ajudaram na realização da pesquisa, a todos os professores do mestrado e á querida Eliane (auxiliar de serviços gerais), por sempre me acolher com um sorriso amigo e um copo de café quando chegava ou partia para mais uma viagem.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, princípio e fim, que proporciona a cada dia a força necessária para ultrapassar os obstáculos e continuar a caminhada... na certeza de que sempre estás comigo...

A toda minha família, em especial ao meu irmão Emerson, pelas noites perdidas que me conduzia à rodoviária a espera do ônibus, pela “paciência” em me ver sempre atarefada, driblando as semanas entre o trabalho, a família e o mestrado...

A minha amiga de estrada e de “quartinho”, Kelly: O mestrado teve outro sabor com você.

A meu orientador e amigo, Prof. Wilson Schuelter, por ter me encaminhado até aqui, direcionado minhas idéias, e mais que isso, ter sido compreensível e paciente diante das adversidades. Obrigada pelo seu primeiro e-mail, que eu ainda o tenho salvo em alguma pasta em meu computador; entre tantos artigos, textos e outros mais, está o seu voto de sucesso: você faz parte dele!

A minha querida amiga e ex-professora Maria de Fátima Rodrigues Pereira: agradecer-lhe é pouco pelo que você já tem feito por mim nestes últimos anos... lembro-me de quando estava me orientando para a conclusão de minha graduação, e queria muito lhe contar sobre meu grande sonho de fazer mestrado; por muitas vezes adiei esta conversa por medo, vergonha, ou alguma coisa assim... quando consegui lhe contar o que realmente queria, você me incentivou e acreditou na realização deste sonho! Obrigada!

Com você aprendi a ser professora, pesquisadora e amar esta louca aventura humana que muitos chamam de história.

Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo.

Manuel Castells

RESUMO

O presente trabalho levanta questões pertinentes à utilização de ambientes de ensino hipermídia para o ensino de História. A identificação do trajeto de leitura percorrido pelo usuário em ambiente hipermídia, permite abordar o processo de construção do conhecimento a partir da inter-relação do leitor com o hipertexto. O leitor se apropria dos conteúdos disponibilizados através de referenciais de significância, os signos mediadores, contidos no próprio ambiente de aprendizagem. Este estudo tem como fundamentação a teoria sócio-histórica de Vygotsky, que aborda a aprendizagem mediadora constituída a partir das relações culturais do sujeito.

Palavras-chave: hipertexto, trajeto de leitura, história, ensino.

ABSTRACT

The present work raises pertinent questions to the hypermedia environment use for teaching History. The identification of the paths followed by the reader in the hypermedia environment allows us to approach the process of construction of meaning based on the reader's interrelation with the hypertext. The reader apprehends the contents available through references of significance, the mediating signs, which are present in the learning environment. This study is based on Vygotsky's socio-historic theory which focuses on the mediating learning starting from the person's cultural relations.

Keywords: hypertext, reading path, history, teaching.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 _ EXEMPLO DE UMA UNIDADE DE SOFTWARE PROEDUCAR - MEC.....	21
FIGURA 02 _ EXERCÍCIO PROPOSTO PELO PROEDUCAR - MEC.....	22
FIGURA 03 _ EXEMPLOS DE LINKS CONJUNTIVOS (FONTE: PROTÓTIPO ELABORADO PARA A PESQUISA).	25
FIGURA 04 _ EXEMPLOS DE DISTRIBUIÇÃO TEXTUAL - MARCUSCHI, 2001.....	33
FIGURA 05 _ A LIBERDADE GUIANDO O POVO (DELACROIX).	39
FIGURA 06 _ ATIVIDADE PROPOSTA PELO MÓDULO DE ENSINO AFRO - BRASIL.....	44
FIGURA 07 _ EXEMPLO DE MÓDULOS DE ENSINO AFRO - BRASIL.	46
FIGURA 08 _ POSSIBILIDADES DE LEITURA NO PROTÓTIPO: HIPERTEXTOS⁸	56
FIGURA 09 _ EXEMPLO DE TRAJETO DE LEITURA.	56
FIGURA 10 _ ACESSO AOS LINKS INICIAIS SEGUNDO OPÇÃO DE CADA LEITOR.	61
FIGURA 11 _ LINKS INICIAIS DO PROTÓTIPO.	66

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 _ TEORIA DAS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS DE GARDNER.	37
QUADRO 2 _ CD-ROM EDUCACIONAL DO POSITIVO	48
QUADRO 3 _ LINKS INICIAIS DO PROTÓTIPO	53
QUADRO 4 _ RELAÇÃO DE LINKS HIPERTEXTUAIS.....	53

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REVISÃO TEÓRICA	17
2.1 HISTÓRIA: ABORDAGENS HISTORIOGRÁFICAS	17
2.1.1 Positivismo	20
2.1.2 Materialismo Histórico Dialético	23
2.1.3 História de Annales	26
2.1.4 Nova História	27
2.2 LINGUAGEM HIPERTEXTUAL	29
2.3 TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA DE VYGOSTKY	35
2.4 AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS	37
3 A LINGUAGEM NOS SOFTWARES EDUCACIONAIS	42
3.1 ENFOQUE HISTÓRICO ADOTADO NO AMBIENTE MULTIMÍDIA	47
4 METODOLOGIA	51
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	60
5.1 LINKS INICIAIS DE ACESSO AO AMBIENTE HIPERMÍDIA	61
5.2 TRAJETO DE LEITURA EM AMBIENTE HIPERMÍDIA	65
5.3 O PROTÓTIPO DE IDENTIFICAÇÃO DE TRAJETOS E SUAS LIMITAÇÕES	75
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	83
ANEXO 1	87
AUTORIZAÇÃO PARA CONSENTIMENTO DE PUBLICAÇÃO DE ENTREVISTA	87
ANEXO 2	89
TRAJETO, ATIVIDADES E TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA.	89

1 INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas produzidas ao longo da história humana fazem-nos pensar no grande fascínio do homem em desenvolver mecanismos que superem as práticas vigentes em seu tempo. O advento do computador pessoal (PC), bem como sua utilização nos diversos setores da sociedade, significa para nós, hoje, estarmos ou não incluídos em uma outra realidade de tempos e espaços diversos, nos quais a informação, independentemente da linguagem utilizada, seja a propulsora deste novo meio.

A instituição escolar, em sua responsabilidade de promoção do desenvolvimento humano, tende a acompanhar as evoluções técnicas vigentes em seu espaço, disponibilizando novos métodos no tratamento da informação para uma possível melhoria no processo de ensino/aprendizagem.

Diante da realidade vigente em muitas escolas onde o papel do professor ainda é o de transmissor de informações para uma platéia passiva e pouco interessada nos assuntos abordados, questiona-se quais as vantagens da utilização de novas tecnologias quando estas apenas ressaltam os tradicionais discursos do professor. Segundo Chaves (2005), não é possível melhorar a qualidade da escola mexendo apenas no plano dos meios sem tocar no plano dos fins.

O Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo (www.proinfo.mec.gov.br) foi criado em 1997 para promover o uso da Telemática como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. O problema em torno da falta de conhecimentos básicos em informática por parte de professores e alunos, e a utilização do computador como ferramenta no auxílio pedagógico, nortearam os investimentos do governo federal para a organização estrutural de laboratórios nas escolas.

Desta forma, muitas escolas se utilizam do computador para ministrar aulas de informática, sem que haja qualquer discussão em torno dos impactos das novas tecnologias de informação na sociedade e como as relações de trabalho serão afetadas com o advento destas novas tecnologias.

Numa perspectiva histórica, as propostas revolucionárias na França, no século XVIII (CAIRE-JABINET, 1994), delinearam os novos caminhos que a sociedade francesa e outras que seguiram o seu exemplo passariam a trilhar. A educação que até então era restrita a atender aos interesses da classe burguesa, torna-se pública e se estabelece de forma democrática. Atualmente, a proposta Neoliberal (LOMBARDI, 2001) vem, por meio de medidas de não intervenção estatal, definir a sociedade segundo seus interesses e, assim sendo, a escola como um todo também é vista pela óptica de mercado.

Equipar laboratórios de informática na intenção de “formar” jovens aptos a apertar botões no mercado de trabalho é reforçar a perspectiva tecnicista em que “[...] o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica dentro dos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada” (AZANHA, 2005, p. 1).

Por outro lado, a utilização destas mesmas técnicas para fins didáticos no auxílio das demais disciplinas curriculares tem sido alvo de constantes discussões. A falta de formação adequada para a utilização dos computadores, a precariedade nos materiais didáticos for-

necidos para as escolas, o mercado criado em torno da produção de softwares educativos, juntamente com o medo da reação dos alunos ante os novos dispositivos, são as principais barreiras encontradas por professores que ainda preferem utilizar instrumentos antigos em suas atividades, estando estes sob o seu domínio.

A partir dessas discussões em torno da utilização do computador no ambiente escolar, juntamente com os recursos utilizados em hipermídia no ensino de história, é que esta pesquisa se insere. Nela se estabelece como problemática o tratamento da informação, de maneira que novos instrumentos sejam utilizados, estabelecendo a mediação necessária para uma aprendizagem interativa e dinâmica, de forma que os signos constituintes deste ambiente mobilizem as atividades cognitivas responsáveis por este processo.

A fundamentação teórica em torno da utilização de novas ferramentas no ensino de História possibilitará uma análise da empregabilidade de recursos midiáticos no ambiente educacional, bem como as abordagens utilizadas pelas correntes historiográficas neste mesmo referencial de ensino.

No que se refere ao hipertexto, procuramos abordar como se constituiu a idéia de uma leitura subjetiva desde os primórdios da escrita até o advento do computador, com a Internet e os softwares educativos.

As propostas norteadoras na disposição de informações em uma “realidade virtual” leva-nos a buscar recursos para a compreensão de sua utilização nas instituições de ensino.

Novos conceitos estão sendo redefinidos para o ato da leitura nos formatos digitais, exigindo múltiplas competências ante a multiplicidade de linguagens disposta nesta modalidade de ensino.

Ao estabelecermos relações na função sógnica enquanto comunicação e comportamento individual, procuramos verificar a importância do signo lingüístico neste espaço de significações, que determina o processo de interação do aluno com o ambiente de ensino proposto. O ambiente hipermídia, por ser constituído de múltiplas linguagens no tratamento das informações disponibilizadas, ferramentas alternativas no decorrer da leitura dos hipertextos ou mesmo na interatividade com as atividades propostas nos softwares educativos, caracteriza-se por uma estrutura simbólica.

Desse modo, analisamos a utilização desta nova estrutura textual nos aplicativos multimídia utilizados no ensino de História em escola de ensino médio e em cursos de capacitação a distância, analisando segundo a concepção histórica adotada, Materialismo Histórico-Dialético, Positivismo, Escola de Annales, Nova História (PEREIRA, 2000), os modos de tratamento da informação e verificando as contribuições desta nova linguagem para o processo de ensino/aprendizagem.

Toda a análise teórica em torno da utilização das novas tecnologias e dos materiais disponibilizados no tratamento da informação através do ambiente hipermídia não terá sentido se focalizarmos o computador como o centro de nossa pesquisa, e em segundo plano colocarmos o aluno como coadjuvante neste processo, o que muitas vezes acontece quando se evidencia a técnica utilizada em detrimento do objeto maior na educação, que é o educando.

Sendo assim, propomo-nos a elaborar uma pesquisa, procurando abordar como as mudanças referentes ao material didático utilizado nas escolas estão sendo recebidas por parte dos alunos, as vantagens ou dificuldades encontradas no manuseio do equipamento, na metodologia empregada e na leitura hipertextual, característica do meio eletrônico.

A pesquisa foi desenvolvida por meio da utilização de um protótipo que desenvolvemos para registrar o trajeto de leitura, seguida de atividades pós-leitura e entrevistas com

20 alunos da rede estadual de ensino, mediante as quais procuramos verificar o entendimento do conteúdo disponibilizado em linguagem hipermídia, bem como a trajetória feita pelo leitor no labirinto de caminhos possíveis que caracterizam este ambiente de aprendizagem. Para registrar os caminhos percorridos pelo leitor, utilizamos um protótipo de software construído em Flash[®], que aborda um assunto específico da área de História: “A Era Vargas”.

Objetivos

Este trabalho tem por objetivo analisar as possibilidades de utilização do ambiente virtual hipermídia no ensino de História como material pedagógico alternativo para o processo de aprendizagem do aluno.

De modo específico, a pesquisa visa:

- analisar softwares educativos de História, segundo o modo de tratamento das informações, o conteúdo disponibilizado no ambiente de ensino e o nível de interatividade permitido ao educando;

- descrever o modo como se estabelece a aprendizagem mediada pelos signos linguísticos, tendo como fundamentação a teoria sócio-histórica de Vygotsky;

- averiguar as vantagens e dificuldades encontradas na leitura em formato hipertextual, levando-se em consideração aspectos pertinentes à disciplina de História, e

- analisar o trajeto de leitura percorrido pelos alunos e avaliar a compreensão do conteúdo mediante a realização de atividades elaboradas logo após a conclusão do percurso, auferida por meio de entrevista.

Para dar conta desses objetivos, esta dissertação está estruturada em seis capítulos: no primeiro, apresentamos a contextualização do problema; no segundo, fazemos uma

revisão teórica sobre historiografia, hipertexto e a teoria do construtivismo sócio-histórico de Vygotsky; no terceiro, fazemos uma análise dos softwares educativos; no quarto, apresentamos a metodologia adotada na pesquisa; no quinto, apresentamos e discutimos os dados; e, no sexto, fazemos as considerações finais.

2 REVISÃO TEÓRICA

Neste capítulo, abordamos quatro enfoques distintos, porém norteadores deste trabalho: historiografia, hipertexto, teoria sócio-histórica e a teoria das múltiplas inteligências.

2.1 HISTÓRIA: ABORDAGENS HISTORIOGRÁFICAS

A preocupação de alguns historiadores com os objetos, o tempo e a veracidade dos acontecimentos narrados, mesmo quando a História ainda não tinha assumido um patamar científico, faz-nos refletir sobre as indagações e ambigüidades que as correntes historiográficas ainda hoje discutem.

Dos autores gregos Heráclito, Tucídides e Heródoto que lançaram os fundamentos para a historiografia, apenas Heródoto propõe mudanças significativas, quando se afasta da mitologia narrada por outros historiadores do mesmo período (CAIRE-JABINET, 1994).

A historiografia assume diferentes perspectivas de acordo com as necessidades que o próprio contexto histórico lhes infere: para os gregos, a história deveria prestar-se a serviço da imortalidade dos homens que, através de suas grandes realizações, distinguia-se dos simples mortais. Para os romanos, a história, bem mais do que preservar a memória de seus heróis e imortalizá-los enquanto seres “mitológicos” deveria ensinar para a vida.

Desse modo, articulam-se as bases para a historiografia medieval, momento em que se caracterizaram a predominância das genealogias reais, os acontecimentos eclesiásticos, a hagiografia e os sucessos militares. Posteriormente, com o advento do mundo moderno, a História passa a justificar os Estados nacionalistas, suas políticas internas para assim entrar em defesa de determinados grupos.

O Renascimento, o Humanismo e a Reforma Religiosa conferiram novos olhares à História: do resgate ao período clássico – Grécia e Roma –, à necessidade de uma maior averiguação documental e interpretativa nas descrições religiosas. Mesmo assim, a historiografia moderna caracterizou-se pelo seu itinerário literário e pela sua contribuição na formação moral e política relatada pelos discursos da época.

A partir do século XVIII, sob a égide da Revolução Francesa, a História assume um papel significativo tentando responder a indagações referentes às origens da nação. Dessa forma, é atribuída grande consideração a acontecimentos internos, de âmbito nacional, vinculados à filosofia e à política do mesmo período.

Em *Considérations sur l'histoire*, Voltaire descreve que, após ter lido quatro mil descrições de batalhas e outras centenas de conteúdos de tratados, seus conhecimentos não haviam se enriquecido, a única coisa aprendida foram os acontecimentos (*ibidem*). Percebe-se, assim, que o filósofo demonstra significativa preocupação com os métodos utilizados até então para narrar a história, sendo que estes, possivelmente, não davam conta de responder às indagações propostas em um período de grandes transformações na sociedade.

A História entra para o currículo escolar na França, após algumas modificações nos planos de ensino no período que antecede a Revolução Francesa, no entanto, durante o segundo Império de Napoleão, a disciplina é banida dos currículos por apresentar forte tendência a “influenciar” a mentalidade dos mais jovens (*ibidem*).

Com o advento do Romantismo, as narrativas históricas privilegiam as histórias locais, as minuciosas descrições folclóricas e populares que influenciam significativamente as criações artísticas e literárias. Historiadores deste mesmo período, como Thierry e Michelet, apresentam novas abordagens para a historiografia da época, criticando o papel do povo, dos cidadãos que assumem o “pano de fundo” da História, sendo que esta privilegia a ação heróica de poucos personagens (*ibidem*).

No século XIX a História conquista seu referencial enquanto ciência baseada nos princípios iluministas. Correntes historiográficas, como o Positivismo, o Materialismo Histórico Dialético e no século XX a Escola de Annales (PEREIRA, 2000) direcionaram os novos rumos do saber histórico num momento de busca a referenciais, a fim de responder aos conflitos emergentes da época.

Para as correntes situadas neste paradigma filosófico, a História é sempre uma história analítica estrutural e explicativa (Cardoso *apud* Pereira 2000).

Opondo-se a esta perspectiva de análise interpretativa proposta pela historiografia baseada nos princípios iluministas, a corrente Pós-Moderna de origem francesa distingue-se pela subjetividade e relevância dos acontecimentos, sendo denominada de História em Migalhas (DOSSE, 2003).

Nessa perspectiva, ao analisarmos essas correntes, a maneira pela qual estas abordam os métodos em história e o tratamento das narrativas historiográficas em determinada época, buscamos averiguar como os softwares disponibilizam os conteúdos de História, bem como os objetivos abordados através das atividades neste ambiente de ensino.

2.1.1 Positivismo

A concepção positivista caracterizada por um cientificismo laico, como elaborou o seu fundador August Comte, influenciou, a partir do século XIX, diversas áreas do saber. Tendo como fundamentação teórica a incontestabilidade científica nas verdades absolutas à semelhança das ciências naturais, a ciência Histórica foi reduzida a um caminho que, segundo Comte, é predeterminado no sentido de que cada estado leva a outro e no sentido de que seu fim está, também, desde o início estabelecido.

O espírito positivo, em virtude de sua natureza eminentemente relativa, é o único a poder representar convenientemente todas as grandes épocas históricas, como tantas fases determinadas duma mesma evolução fundamental, onde cada uma resulta de precedente e prepara a seguinte, segundo leis invariáveis que fixam sua participação especial na progressão comum, de maneira a sempre permitir, sem maior inseqüência do que parcialidade, fazer exata justiça filosófica a qualquer sorte de cooperação. (COMTE, *In* ANDERY, 2001, Discurso sobre o espírito positivo, 2ª parte, X).

Os positivistas atribuíam veracidade científica somente a fontes oficiais exatas onde houvesse considerações significativas nos objetos abordados. Os acontecimentos nesta perspectiva historiográfica são narrados de forma sincrônica, do passado pelo passado, na qual a imparcialidade do sujeito ante o objeto é fator de ordem relevante na descrição histórica. Por validar apenas as fontes documentais, escritas, como determinantes no processo de investigação, privilegiaram-se grupos possuidores desses recursos, sendo os assuntos abordados geralmente associados à área política, religiosa ou militar. A valorização das grandes batalhas, das ações heróicas e dos grandes acontecimentos políticos foi fator determinante desta perspectiva historiográfica.

Os softwares educacionais construídos para focalizar essa mesma abordagem destacam os acontecimentos de forma descritiva, neutra em comentários, reforçando o momento acontecimental dos fatos numa ordem linear de causa e consequência.



Figura 01 _ Exemplo de uma unidade de software Proeducar - MEC

A imagem acima faz parte de um software educativo – Proeducar – disponibilizado para o trabalho pedagógico nas escolas pelo governo federal. Como se observa, o fato histórico abordado é evidenciado através de seis (6) perguntas: O que aconteceu? Onde aconteceu? Quando aconteceu? Como aconteceu? Por que aconteceu? Que conseqüências trouxe?

É clara a perspectiva historiográfica adotada pela equipe, ou pelo historiador que auxiliou na criação do software educativo quando descreve o fato, o lugar, o momento, e as conseqüências. A corrente Positivista caracteriza-se pelas narrativas descritivas, algo que pouco é evidenciado no software quando este aborda a colonização (Quando aconteceu?) e (por que aconteceu?).

Na forma relatada pelo autor sobre as conseqüências da vinda dos africanos para o Brasil, subentende-se que o negro é subestimado quando se resume ao aumento de sua população, miscigenação da população brasileira e pelos traços culturais introduzidos em nossa sociedade. O autor não esclarece as conseqüências da vinda dos escravos para o Brasil no

modo como retrata o *Importante fato histórico*, e de certa forma explora possíveis preconceitos advindos da leitura de tal fato.

A respeito das imagens disponibilizadas no software, nota-se um erro do autor ao referir como parte do continente africano, a península arábica, passando uma informação errada ao educando.

Da maneira como é disposto o acontecimento no software, percebe-se que apenas são relatados fragmentos da História, sem preocupação em esclarecer ou explicar os fatos.

Em um exercício do mesmo software destinado a alunos de 5ª série, fica evidente a perspectiva Positivista adotada no trabalho.

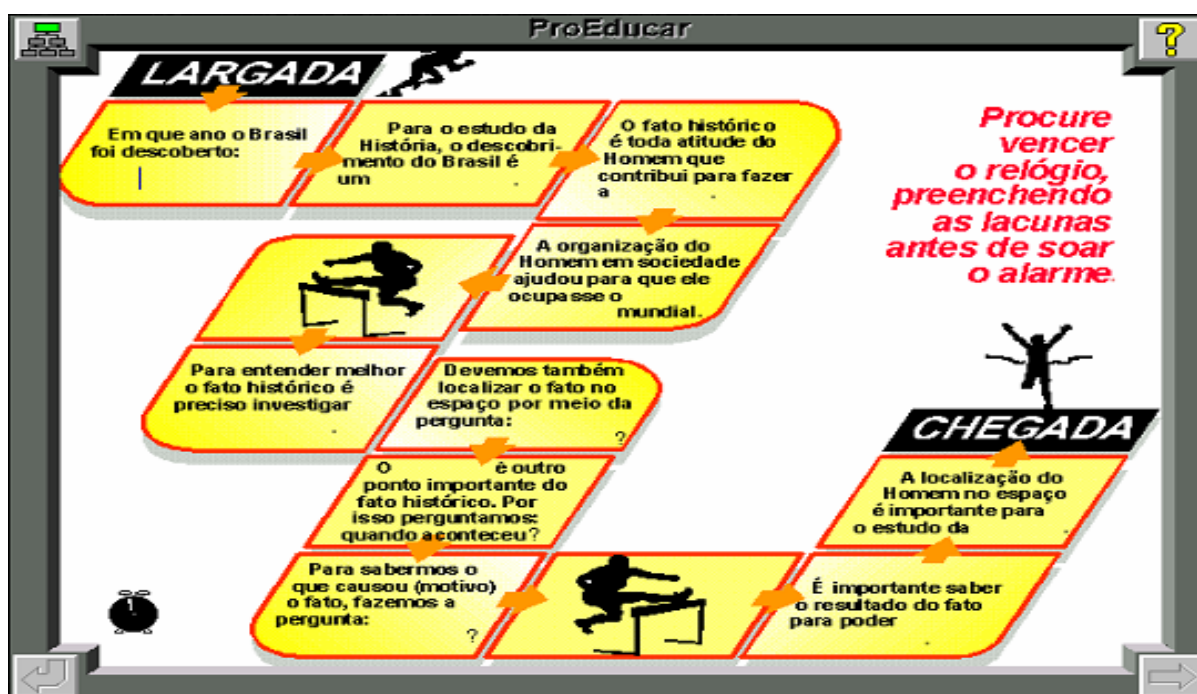


Figura 02 _ Exercício proposto pelo proeducar - MEC

As perguntas estabelecidas na atividade destacam determinados acontecimentos, ressaltando a proposta Positivista em que se privilegia uma História estrutural e determinante. Não mais se concebe um ensino voltado à memorização de acontecimentos e datas históricas¹ como exemplificado no exercício, onde o programa só avança para uma nova fase caso o alu-

¹Segundo os objetivos propostos pelos PCNs, espera-se que os alunos gradativamente possam ler e compreender sua realidade, posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente, ante os assuntos abordados pela disciplina. Disponível em: www.mec.org.br Acesso em 24 de abr. 2005.

no tenha respondido conforme as instruções programadas. O campo de respostas preenchido adequadamente não significa que o aluno tenha conseguido entender o processo histórico ante a deflagração do acontecimento abordado no software.

O programa analisado reforça uma perspectiva tradicional de ensino na qual o aluno, mesmo trabalhando em um ambiente virtual, pouco interage com a ferramenta, sendo que esta limita a ação do educando, não permitindo uma aprendizagem eficaz.

Softwares, sites e outros materiais multimídia devem possuir ferramentas de trabalho que condigam com os objetivos essenciais da disciplina, permitindo que o educando seja capaz de contextualizar de forma problematizadora os assuntos abordados.

Somente com bons materiais que consigam reunir conteúdo, proposta bem definida (pedagógica e metodológica) e uma interface capaz de despertar o interesse do educando e ser de fácil manuseio, podemos dizer que os recursos midiáticos podem auxiliar de maneira eficaz o processo de aprendizagem nas unidades escolares.

2.1.2 Materialismo Histórico Dialético

A filosofia marxista sofreu diversas interpretações por correntes ditas “marxianas” e “marxistas” da história: o Marxismo positivista², o dogmatismo³, entre outros.

² Para o marxismo positivista, tido também como “marxismo vulgar”, o materialismo histórico era entendido como um “determinismo econômico”, enfoque que projetou a importância dos fatores econômicos e sociais para os estudos da sociedade.

³ Após a Revolução Russa de 1917, houve entre os intelectuais marxistas de todo mundo forte influência da URSS. Ali, uma história de caráter socioeconômico, das classes sociais, dos movimentos sociais, do Partido Comunista, da servidão medieval, do capitalismo e suas crises, começou a ser feita em detrimento da tradicional história político-institucional. Porém um certo dogmatismo passou a estar presente nas obras históricas, quando pesquisas foram interrompidas pelas repressões políticas e pela limitação da liberdade de pesquisa científica da era stalinista. (PEREIRA, 2000 p. 45).

O Marxismo que emerge dos estudos teóricos de Marx, o qual tomaremos aqui como base para uma breve explanação, apresenta-se de maneira distinta e pertinente por conceber novos olhares aos estudos históricos. Segundo o próprio Marx, citado por Flescher:

A história não faz nada, não possui qualquer riqueza incomensurável, não faz qualquer combate! É sim o homem, o homem vivo e verdadeiro que faz tudo isto, possui e luta; não é a história que precisa do homem como meio para realizar seus fins, como uma pessoa à parte; antes pelo contrário, ela não é mais que a atividade do homem em busca da realização dos seus objetivos (1968, p. 21).

Percebemos, assim, a importância referida ao homem no processo histórico. Esta concepção busca compreender as transformações sociais através das relações humanas num processo contínuo, de pluritemporalidades no qual o sujeito se constitui através de um movimento dialético e contraditório.

Marx refere-se à produção material como a base de todo processo de vida na dinâmica constituidora da história, na qual, a partir das relações econômicas, compreende-se os diversos “produtos” constituidores de sua formação, como a filosofia, religião, moral, etc.

Kofler, citado por Fleischer (1968, p.22), defende a ação transformadora do sujeito enquanto força produtiva e, desta forma, sendo essencial para o processo constituinte da história, diferencia-se dos outros seres pela busca constante de superação, singular em sua formação humana.

É próprio do homem não lutar apenas, como o animal, pela habitual conservação da vida, mas transformar a disposição congênita, radicada no fato de sua inteligência consciente, para um desenvolvimento sempre progressivo e superior, tanto social como individual em força impulsora do processo histórico. O animal tem apenas evolução. O homem, porém, realiza história na consciência de si próprio e no esforço por desenvolver todas as potencialidades que nele se encontram por realizar-se a si próprio.

Os autores que procuram seguir esta concepção trabalham numa perspectiva totalizadora da história, na qual os acontecimentos não se inscrevem apenas com singularidades momentâneas, mas sua narrativa segue de forma que o leitor se aproprie do contexto destes mesmos fatos, problematizando e atribuindo relações com outros períodos históricos. Desta

forma, a estrutura das narrativas parte de sua totalidade para a conjuntura específica, num movimento contraditório e dialético.

Mas como seriam os materiais didáticos produzidos nesta perspectiva historiográfica, disponibilizados em ambiente multimídia?

Uma das principais características do ambiente virtual em relação ao tratamento do texto em formato multimídia é o modelo hipertextual, no qual as múltiplas ligações do texto com outras mídias possibilitam maior abertura a outras informações disponíveis no ambiente, ou na própria rede.

No entanto, para o Materialismo Histórico Dialético, a fragmentação da narrativa em prol de temáticas advindas de links a outras páginas ou nós do próprio ambiente descaracteriza a concepção historiográfica que é fundamentada na totalidade estrutural, na qual as relações socioeconômicas são apresentadas de forma explicativa.

Segundo Leão (1999), os links conjuntivos possibilitam a abertura de janelas explicativas na própria página onde o texto se insere, de maneira que o leitor possa usufruir outros links sem necessariamente fragmentar sua leitura.



Figura 03 _ Exemplos de links conjuntivos (Fonte: protótipo elaborado para a pesquisa).

Percebe-se, com o exemplo da Figura 3, que o ambiente multimídia pode, ao mesmo tempo em que explora outros recursos de linguagem como imagens, vídeos e outros recursos, também preservar a linearidade nas narrativas históricas, não atendendo à forma mais utilizada por ambientes virtuais que é o hipertexto disjuntivo⁵, no qual o usuário escolhe através dos links a continuidade de sua leitura.

Consideramos que a proposta discursiva para o Materialismo Histórico Dialético é a de uma “história problema” e, deste modo, a corrente aqui referida se distingue significativamente das outras concepções por apresentar “objetos” que possibilitam explicar as transformações sociais estabelecidas no tempo.

Mesmo que o ambiente virtual ofereça inúmeras possibilidades de dispor as narrativas históricas, e que estas venham agregadas com outras formas de mídia para a melhor compreensão do contexto histórico, as abordagens e, assim sendo, os objetivos educacionais propostos tornam-se evidentes no discurso estabelecido pelo autor.

2.1.3 História de Annales

A Revista *Les annales d'histoire économique e sociale* surge num momento de grande efervescência social e econômica do mundo contemporâneo, em plena crise de 1929. Procurando afastar-se da concepção positivista que apenas relatava os acontecimentos históricos, sendo estes muitas vezes de cunho político, os historiadores da Escola de Annales buscavam explicar as transformações econômicas pelas quais estavam passando.

⁵ Os modelos de hipertexto (disjuntivos e conjuntivos) serão abordados de maneira mais específica no item referente ao hipertexto.

Nessa perspectiva, historiadores como Marc Bloch e Lucien Febvre (PEREIRA, 2000) procuraram dialogar com outras áreas como a Sociologia, Antropologia, Psicologia, Geografia e até mesmo a Matemática por entenderem que a história era uma ciência que estava em construção.

A aproximação da História com as outras ciências sociais abriu caminhos a perspectivas até então desconsideradas (PEREIRA, 2000, p. 60). A terceira fase da Escola de Annales é fortemente influenciada pela multiplicidade de tendências advindas do diálogo com outras disciplinas, permitindo ao historiador novos olhares ao seu objeto, caracterizando este período pelo estudo das mentalidades. É o que abordaremos a seguir, na concepção da Nova História, também chamada de História em Migalhas.

2.1.4 Nova História

A Nova História representa uma continuidade dos trabalhos de Marc Bloch e Lucien Febvre, porém distintamente influenciados pela antropologia de Levi Strauss e pelos trabalhos de Foucault (PEREIRA, 2000) na qual o direcionamento dos estudos históricos tomaria novas abordagens.

Partindo de uma concepção restrita a temáticas advindas das mentalidades como a morte, a sexualidade, o corpo, os discursos, entre outros, a História nesta concepção prioriza as peculiaridades periféricas, factuais, no qual se percebe notória ausência de atribuição significativa, explicação aos conteúdos referidos.

Esta corrente historiográfica ganha significativa expressão a partir da década de 1970, quando Jacques Revel, André Burguière e, posteriormente, Jacques Lê Goff assumem a direção da Revista de Annales. Fundamentando-se na corrente Pós-Moderna, a Nova História busca, através da ausência de paradigmas concretos, a multiplicidade de sentidos: tudo é história. Temáticas de uma história estritamente momentânea, regional e local ganham ênfase nesta concepção (*Ibidem*).

Com o surgimento do computador e o advento das novas tecnologias neste mesmo período, mudanças em relação à disposição das narrativas e ao armazenamento de dados reforçam a fragmentação dos conteúdos, agora também disponibilizados em ambiente digital.

Podemos perceber que grande parte dos materiais disponibilizados em ambiente multimídia (CDs, sites, etc.), atende a uma concepção descritiva, momentânea, pouco explicativa. A fragmentação em torno das temáticas advindas de conteúdos diversos, bem como a ausência de narrativas que dêem conta de contextualizar as transformações oriundas da ação do próprio homem na sociedade e com o seu meio, caracterizam esta concepção.

Zorzi (2003) exemplifica situação semelhante ao relatar a precariedade de materiais dispostos na rede onde, muitas vezes, devido à facilidade de publicação, perde-se a qualidade nos diferentes conteúdos.

Strumenti di amplificazione di questa cacofonia possono rivelarsi anche i cosiddetti motori di ricerca, quei software potenti che indicizzano una parte consistente dell'informazione presente in rete. Per fare un esempio banale: digitando la parola chiave "medioevo" sul migliore attualmente di questi strumenti, Google, si poteva ottenere un elenco di siti, al cui vertice, sui primi 30 titoli, solo 7 possono essere considerati specialistici, cioè rivolti a coloro che studiano professionalmente il medioevo, mentre del campione rinvia a realizzazione di carattere amatoriale. La questione è dunque quella della valutazione e della selezione qualitativa delle risorse digitali (2003, p.1).

Nota-se um aumento considerável de softwares relatando acontecimentos, fatos e pequenas outras “histórias”, produzidas por pessoas que, levadas pela “curiosidade”, disponi-

bilizam todo tipo de informação, muitas vezes estas nem sempre reais, que acabam servindo equivocadamente de material de pesquisa para quem as acessa.

Não basta apenas disponibilizarmos uma grande quantidade de informação de forma compacta e de fácil acessibilidade, quando estas informações não chegam a causar um “desequilíbrio” (VYGOTSKY *apud* MOLLI, 1996) necessário para o aprendizado. A era da disponibilidade da informação em tempo e espaço real não se traduz em formação e conhecimento. É preciso bem mais que dar suporte técnico e acesso a um “banco de dados”. É preciso estabelecer meios plausíveis de construção do conhecimento.

Vejamos as características da linguagem utilizada no meio digital.

2.2 LINGUAGEM HIPERTEXTUAL

Grande parte da informação disponibilizada no meio digital utiliza-se do formato hipertextual no tratamento de suas informações. Muitas características singulares deste meio já foram utilizadas em outras formas de linguagem, antes mesmo do advento do computador.

Segundo Vieira (2005), o homem pré-histórico, através de sua arte rupestre, já se utilizava do princípio de abstração para pintar bois nas cavernas, entalhar conchas de tartarugas e rudimentar calendários no intuito de registrar suas informações.

Em 300 a.C., na Biblioteca de Alexandria é utilizado sob a forma de catalogação, a divisão associativa de informações, facilitando o armazenamento e a busca da informação desejada. Posteriormente, no campo da literatura, obras como “As mil e uma noites”, mostraram uma multiplicidade de histórias dentro de pequenas outras histórias, de forma semelhante à disposição dos links em um texto virtual.

Segundo Vieira (2005), Gutenberg e Diderot, na intenção de democratizar o conhecimento, estabeleceram novos métodos para a difusão e o armazenamento da informação; as informações que até então eram acessíveis a uma determinada classe burguesa, agora ganham popularidade com o advento da imprensa. Os 35 volumes da Enciclopédia criada por Diderot e outros pensadores iluministas, como Montesquieu e Voltaire, significaram para uma França pré-revolucionária, a libertação do conhecimento, do próprio homem, sendo posteriormente proibida pelo Rei devido ao seu alto poder indutivo.

Mas é somente em 1945 que Vanevar Bush relaciona a idéia do hipertexto com o meio digital. Em seu célebre artigo “As we may think”, o autor prevê um mecanismo de armazenamento de informação, o Memex, no qual fosse utilizado princípio semelhante ao funcionamento da mente humana – associação – diferenciando-se dos métodos de indexação por ordem alfabética ou em ordem numérica como nos cartões perfurados (Hollerith), utilizados por muitos países da Europa na elaboração do censo.

[...] Haverá, naturalmente, formas de consultar o material inserido no Memex usando técnicas convencionais de indexação. Se o indivíduo quiser consultar um livro específico, bastará digitar seu título e a página de rosto do livro será exibida na tela. Materiais frequentemente utilizados poderão receber códigos mnemônicos, de modo que o simples apertar de uma tecla trará o material desejado para a tela. [...] Um botão levará o leitor imediatamente para a primeira página, outro botão para a última. [...] Na tela poderão ser sobrepostas várias imagens. [...] Contudo, ele deverá permitir o estabelecimento de índices associativos, cuja idéia básica é fazer com que um item selecione, imediata e automaticamente, um outro, com o qual foi associado. Esta é a característica essencial do Memex. Esse processo de ligar um item ao outro é o que será importante (BUSH, 1945, p. 2).

O autor descreve de forma fictícia todo um sistema de integração da informação, num momento em que sequer existia o computador pessoal (PC). No entanto, mesmo idealizando um complexo sistema de armazenamento e disposição de dados, o autor faz uma alerta quanto à má empregabilidade das tecnologias, sendo que estas poderiam jogar multidões de pessoas umas contra as outras. Toda a sua preocupação se justifica, se analisarmos o contexto vivido por ele, quando escreve o seu artigo: 1945, final da 2ª Guerra Mundial.

O termo hipertexto só foi empregado por Theodore Nelson em 1965 (VIEIRA, 2005) para designar a escrita eletrônica, de forma não seqüencial, que se caracteriza pela autonomia do leitor ante o texto. Este, através das múltiplas possibilidades de caminhos pré-programados pelo autor, define o encaminhamento de sua leitura, participando de forma indireta como um co-autor em potência. Muitos autores, como, Lévy (1996), Marcuschi (2001), Valente (2003), entre outros, discutem a co-autoria de um texto em formato hipertextual. Será o leitor também autor neste meio digital?

Um texto, mesmo que apresentado de forma tradicional, linear, é constituído muitas vezes por co-autorias, que através de suas vozes, emitidas pelo autor do referido trabalho, auxiliam na constituição de um texto “coletivo”.

Para Bakhtin (2004), a palavra só ganha seu devido significado quando imersa num singular meio social, materializada por autores e leitores que se apossam de sua significação, sem necessariamente lhes tomar por pertence. A fundamentação da relação dialógica está na multiplicidade de vozes constituintes do discurso, no compartilhamento sem fronteiras do “mundo das idéias” muitas vezes nos parecendo estar subjetiva ao ato da leitura.

Mesmo vivendo em um período onde sequer as tecnologias digitais haviam sido inventadas, Bakhtin descreveu um dos princípios fundamentais para a linguagem hipertextual: a multiplicidade e o interacionismo das vozes, agora em formato digital.

A linguagem hipertextual se apresenta no ambiente eletrônico redefinindo os papéis do autor e leitor numa perspectiva mobilizante, muito mais participativa na fragmentação de suas informações.

Marcuschi (2001, p. 91) define que o hipertexto não nos traz um novo espaço para a escrita, mas sim para a textualização, de forma que o caminho percorrido pelo leitor através

dos múltiplos acessos acionados na interação com os links do sistema, possibilite a formação de uma nova estrutura textual.

Lévy (1993) apresenta seis princípios para definir as modalidades do hipertexto:

1. Princípio de Metamorfose: As partes constituintes de um ambiente hipertextual (imagens, palavras, objetos...), estão em constante transformação pela mobilidade estabelecida pelo leitor na construção de seu trajeto.
2. Princípio de heterogeneidade: Os blocos de texto (nós) podem apresentar e disponibilizar informações múltiplas, interligadas através de links, de forma que o leitor direcione segundo o seu interesse o caminho de sua leitura.
3. Princípio de multiplicidade e de encaixe das escalas: Os nós estão para a rede, assim como a rede é constituída por nós.
4. Princípio de exterioridade: A ação do hipertexto é exterior, depende da interação do leitor ante o conteúdo disposto.
5. Princípio de topologia: Os caminhos que emergem do percurso do leitor formam o labirinto constituído a partir das múltiplas possibilidades de acesso à informação.
6. Princípio de mobilidade dos centros: A descentralização da rede permite a conexão com outros infinitos centros de um espaço informacional.

Quanto aos efeitos cognitivos obtidos pela leitura seqüencial (linear) e a não-linear (hipertexto), Dee-Lucas (*apud* Marchuschi, 2001) faz uma análise sob três tipos de distribuição das ligações para o mesmo texto: (a) distribuição hierárquica na forma de uma árvore com a visão geral; (b) distribuição em lista e (c) distribuição da informação no texto.



Figura 04 _ Exemplos de distribuição textual - Marcuschi, 2001.

A autora conclui em sua pesquisa que, no caso (a), houve maior rapidez na busca da informação desejada, mesmo assim verifica que a “árvore” deve ser bem elaborada para auxiliar o acesso às informações. Já em (b) percebe-se uma determinada demora e dificuldade na obtenção do acesso; e em (c), houve maior qualidade na busca pela disposição dos conteúdos de forma linear, porém uma demora ainda maior para acessar a informação.

Percebe-se a importância de disponibilizar a informação de modo que o usuário tenha facilidade em acessá-la e, assim fazendo, consiga segundo seus interesses dar sentido a estas. Além desta representação, é importante analisar como o hipertexto adquire significado para o leitor, mediante diferentes recursos midiáticos.

A linguagem hipertextual estabelece inter-relações entre o autor e o leitor possibilitando, assim, adentrar nas multi-significações do texto, sendo disponibilizado para a sua utilização, inúmeros recursos midiáticos não verbais como fotos, mapas, músicas e outros. Esta linguagem caracteriza-se pela não linearidade textual, permitindo a participação do leitor no objeto de leitura de forma interativa e desterritorializada.

Vivemos rodeados por signos no nosso dia-a-dia. Todo signo é dotado de um significado objetivo quando alguém o interpreta, sendo relevante o universo (meio, tempo...) em que este está inserido para a sua interpretação.

Os materiais didáticos disponibilizados em ambiente hipermídia apresentam vasto recurso de imagens como uma estrutura dinâmica e interativa, permitindo ao leitor maior autonomia ante o texto aparentemente inerte. Segundo Leão (1999, p. 31) “a interatividade se define no momento em que a obra reflete de volta para nós as conseqüências de nossas ações e decisões”.

No entanto, mesmo que a linguagem hipertextual se caracterize pela não linearidade textual, a ação do signo (hipertexto) é o de produzir um interpretante⁶ estabelecendo relações entre o objeto e o efeito que ele está apto a produzir.

O hipertexto, estabelecido aqui como um signo de comunicação entre o autor e o leitor, ganha uma função específica ao “intimar” o leitor a imprimir suas inferências, marcas de sua subjetividade no ato de leitura.

Por não definir uma seqüência textual ao leitor, permite que este possa decidir os “caminhos” da leitura segundo a ação do próprio signo (hipertexto) sobre o interpretante, fazendo com que uma palavra ao despertar o leitor, controle a psique e o seu próprio comportamento. O “despertar do leitor” é a ação do próprio signo que, neste caso, interfere diretamente no direcionamento que o leitor fará no sequenciamento da leitura.

A interação entre as linguagens sonora, visual e verbal pode significar um avanço no processo cognitivo, despertando, através destas ferramentas, novas possibilidades no processo de ensino/aprendizagem.

O ciberespaço possibilita ao “navegador” adentrar em um mundo simbólico, porém real a cada “clique” executado pelo usuário. Nesta interação facilitada entre a informação e o símbolo, o educando é estimulado através de seus sentidos a descobrir a informação num ambiente subjetivo, sendo este capaz de facilitar a construção do conhecimento mediado pelo signo.

Segundo Bakhtin (2004, p. 44), as formas de signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos, como pelas condições em que a interação acontece. Neste enfoque, o signo é reconhecido no ambiente virtual como estando “imerso” ideologicamente de forma dialética: do coletivo (ambiente virtual), para o indivíduo (educando), e assim simultaneamente.

2.3 TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA DE VYGOSTKY

A teoria Sócio-Histórica ou Sócio-Construtivista de Vygotsky está centrada no desenvolvimento e comportamento humano que, como tal se estabelece a partir das interações do indivíduo com o seu meio social.

Ao compreender que o desenvolvimento humano se estabeleça a partir das relações culturais e, portanto sociais, Vygotsky não abandona a tese de que o ser humano possua uma base biológica; pelo contrário, atribui fator determinante às atividades elementares (mover a cabeça ao ouvir um som forte, a sucção do seio materno, etc.) o fator biológico, principalmente no início da vida.

A teoria Sócio-Histórica de Vygotsky atribui papel significativo à interação mediada por instrumentos, signos, como uma constante na formação e desenvolvimento do ser humano. Os signos possuem primeiramente a função de comunicar, e logo, uma função individual (começam a ser utilizados como instrumentos de organização e de controle de comportamento individual).

⁶ Mesmo que a ação do signo seja a de “produzir” um interpretante, temos que levar em consideração que o “significado de uma palavra depende de quem a usa, quando a usa, onde, com que objetivos”.

Para Vygotsky (2000, p. 70), a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico.

A ação do signo como um instrumento psicológico é definida pelo “aprendiz” como um instrumento dotado de significância a partir de sua inserção em determinado ambiente, sujeito a definições comuns em um grupo social.

Podemos considerar que a ação do próprio signo no processo pedagógico exige um esforço cognitivo muito maior do que o simples ato da reprodução de conceitos já estabelecidos.

O signo, ao estabelecer uma relação mediadora no processo de aprendizagem, pode contribuir de forma que a relação entre sujeito e objeto deixe de ser direta e passe a ser mediada na ação do próprio signo.

Oliveira (1995) define que as funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existam mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana.

Minick *in* Moll (1996), abordando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, estabelecido por Vygotsky como um “estágio” norteador entre a potencialidade e o desempenho assistido, identifica três fases essenciais no desenvolvimento cognitivo: a atividade mediada pelo símbolo, o significado das palavras como unidade analítica e a interação social dos indivíduos.

Fazendo uma comparação entre as três fases citadas e o ambiente virtual da educação, percebemos claramente que o computador nos oferece recursos significativos para o desenvolvimento de atividades diversas, estabelecidas numa proposta cognitiva vygotskiana. Na primeira fase, o educando é apresentado ao objeto através do signo, numa vaga impressão do

que realmente é; posteriormente a ação do próprio signo em dar significância e fazer referência a algo conduz o educando a uma próxima etapa de apropriação do significado deste signo.

Percebe-se no processo cognitivo de aprendizagem, que até o educando chegar ao estágio de conhecimento do objeto, todas as fases descritas acima numa visão semanticista são consideradas no modo de produção do pensamento. Faz-se necessário articular estas fases de maneira que o signo seja, no sistema educacional, um facilitador entre a informação e o saber, sendo considerado como base para tal, todo conhecimento informal que o educando possui.

2.4 AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS

É importante ressaltar que a hipermídia, ao estabelecer de forma interativa e lúdica relações entre várias linguagens, se apropria da função sígnica no estabelecimento de significados ante o seu objeto. “Segundo MONTEIRO (2004), a linguagem digital não deve necessariamente se tratar da mesma linguagem, mas da combinação de todas as modalidades de linguagens, sonora, visual e verbal, sendo esta última também atualizada pela palavra cinética”.

Estudos realizados por neurobiologistas comprovam a existência de determinadas regiões cerebrais responsáveis por diferentes modalidades cognitivas, de forma que o aprendizado possa resultar de forma diferenciada entre as pessoas.

Gardner (1995) ao estabelecer a teoria das Múltiplas Inteligências classifica-as em sete princípios distintos:

Quadro 1 _ Teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner.

Sete Inteligências	Características – Habilidades
1 e 2. Lingüística, Verbal	Esta inteligência, que está relacionada às palavras e à linguagem - escrita e falada - domina a maior parte do universo educacional ocidental. Responsável pela produção da linguagem e de todas as complexas possibilidades que a seguem incluindo poesia, humor, o contar-estórias, gramática, metáforas, similaridades, raciocínio abstrato, pensamento simbólico, padronização conceitual, leitura .
3 e 4. Lógico, Matemática	Comumente associada com o que chamamos de raciocínio científico ou indutivo embora processos de pensamento dedutivo também estejam envolvidos. Esta inteligência envolve a capacidade de reconhecer padrões, de trabalhar com símbolos abstratos (como números e formas geométricas).
5. Corporal	Esta inteligência relaciona-se com o movimento físico e com a sabedoria do corpo, incluindo o córtex cerebral que controla o movimento corporal. A habilidade de usar o corpo para expressar uma emoção (dança e linguagem corporal), jogar um jogo (esporte) e criar um novo produto (invenções). "Aprender fazendo" há muito é uma forma reconhecida como importante para a educação.
6. Inteligência Pessoal, Interpessoal.	Esta inteligência opera, primeiramente, baseada no relacionamento interpessoal e na comunicação. Envolve a habilidade de trabalhar cooperativamente com outros num grupo e a habilidade de comunicação verbal e não-verbal. Constrói a capacidade de distinguir entre outros, por ex., alterações de humor, temperamento, motivações e intenções. Em sua forma mais avançada a pessoa consegue, literalmente, ler os desejos e intenções do outro.
7. Intrapessoal	Esta inteligência está relacionada aos estados interiores do ser, à auto-reflexão, à metacognição (reflexão sobre o refletir) e à sensibilidade frente as realidades espirituais. Envolve o conhecimento dos aspectos internos do ser, como o conhecimento dos sentimentos, a intensidade das respostas emocionais, auto-reflexão, um senso de intuição avançado. Esta inteligência nos leva a ser conscientes acerca da nossa consciência. Envolve nossa capacidade de experienciar a unidade e o todo, discernir padrões de conexões com coisas dos sentidos, experienciar intuições sobre o futuro e sonhar e realizar o possível.

Percebemos como a teoria das Múltiplas Inteligências, ao procurar descrever como é estabelecido o desenvolvimento por áreas específicas, segundo afinidades que o educan-

do eventualmente possua, fundamenta nossa análise de reconhecer o hipertexto como um signo mediador na aquisição do conhecimento.

A Inteligência lingüística e verbal nos remete novamente à utilização do hipertexto no meio digital. Ao reconhecer que o leitor é instigado a participar de forma diferenciada em sua leitura, são estabelecidos novos parâmetros de aprendizagem à medida que os alunos percorrem caminhos diversos segundo seus interesses ou mesmo sua formação.

No ambiente hipermídia, a linguagem verbal muitas vezes se integra com outros referenciais lingüísticos de maneira que imagens, sons e palavras sejam diferenciais no tratamento da informação e assim propicie conhecimento.

Vygotsky afirmava que o cérebro humano tinha condições de processar diferentes sistemas de signos, cada um deles levando a processos psicológicos superiores diversos. (VERER, 1996, p. 243).

A Figura 5 nos mostra como uma pintura (signo) exercendo sua função representativa ante o seu objeto, estabelece numa linguagem não-verbal, meios favoráveis à interpretação de seu real significado, a Revolução Francesa.



Figura 05 _ A Liberdade Guiando o povo (Delacroix).

Segundo Santaella (1996), quando se leva em conta a relação da imagem com o referente, isto é, com os objetos que a imagem representa, há três tipos fundamentais de imagens: as não-representativas, as figurativas e as simbólicas.

Ao representar o referente, a imagem acaba inevitavelmente por trazer para dentro de si a historicidade que pertence ao referente.

Podemos perceber, na figura 4, como se caracterizavam os revolucionários franceses (detalhe c, bandeira francesa) sendo representado na pintura por indivíduos de classes distintas (a. burguesia e b. sans-culottes).

Muitos softwares apresentam grande acervo de imagens que se relacionam direta ou indiretamente com os conteúdos, auxiliando no processo de aprendizagem dos educandos. Porém, nem sempre são exploradas em suas singularidades, sendo muitas vezes inseridas como parte “decorativa” de programas e sites da Internet.

Sobre a Inteligência lógico/matemática, podemos relacionar com o modo associativo de percorrer os labirintos de um ambiente hipermídia. Ao buscar a informação desejada, o usuário estabelece inter-relações entre o que lhe é oferecido, o que realmente deseja pesquisar e o seu conhecimento prévio sobre o assunto ou o mais próximo deste.

A leitura de um texto em linguagem hipertextual exige do leitor adentrar em um mundo de significações, de forma que sua estrutura lógico/mental o faz decidir por quais caminhos, quais links dar prosseguimento a sua leitura. Deste modo, o hipertexto pode ser considerado uma leitura subjetiva.

Com relação à Inteligência corporal, o meio digital oferece ferramentas que auxiliam o “saber – fazer” numa construção contínua do conhecimento. Percebe-se que a ação de

buscar, construir, de fazer e de visualizar a mobilização do conteúdo é um estímulo à integração do educando frente ao material de ensino.

No que se refere à Inteligência pessoal e interpessoal, há o processo dialógico estabelecido entre autor/professor/alunos. Segundo Bakhtin (2004), a palavra só ganha seu devido significado quando imersa num singular meio social, materializada por autores e leitores que se apossam de sua significação, sem necessariamente lhes tomar por pertence.

O ambiente hipermídia pode contribuir significativamente na necessidade de atingir diferentes formas de aprendizagem advindas de múltiplas inteligências, de maneira que o ambiente de ensino e os objetivos propostos sejam únicos e condizentes com o conteúdo disponibilizado para a aprendizagem.

Para Kellner, *apud* Moraes (2002), ao incluir a informática entre as mídias e empregar o termo “multimídia” ele assinala a necessidade de novas alfabetizações, as alfabetizações múltiplas, que iriam além do domínio técnico das mídias, incluiria o desenvolvimento de eficiências que possibilitem ao indivíduo desenvolver-se em seu ambiente concreto, aprender com a prática e ser capaz de interagir, trabalhar e ser criativo.

Defrontando-se com os parâmetros tradicionais de ensino, a utilização das “novas tecnologias” exigem do professor novas metodologias de trabalho em múltiplas linguagens estabelecidas pelo ambiente hipermídia.

Tal ruptura também exige da escola, professores e alunos, mudanças quanto a sua estrutura física e postura diferenciada frente à aquisição do conhecimento.

Começemos por avaliar o modo como são estruturados os softwares educacionais utilizados nas unidades escolares. Faz-se necessário antes mesmo de criticar ou de entrar em defesa de determinados meios, ter definido quais os objetivos a serem alcançados na atividade proposta, facilitando assim a escolha do material multimídia adequado.

3 A LINGUAGEM NOS SOFTWARES EDUCACIONAIS

O mercado em torno dos softwares “educativos” cresce cada vez mais pela difusão publicitária em torno dos recursos tecnológicos destinados à educação. Tamanha demanda de produtos nos faz pensar na qualidade de materiais disponibilizados, sendo que boa parte destes sequer demonstra proposta pedagógica definida, cabendo ao professor adequar o material a sua metodologia de ensino. A necessidade de averiguar tais materiais torna-se cada vez mais necessária diante de possíveis discursos enganosos dos produtores e vendedores de Cd-rom, que buscam a todo custo, na oferta de seus produtos, convencer que as novas tecnologias irão resolver os problemas de aprendizagem dos educandos.

As novas tecnologias estão realmente trazendo novas perspectivas de ensino/aprendizagem na utilização de recursos multimídia, ou em sua grande maioria apenas reforçando uma pedagogia tradicional, agora mascarada com cores, sons e imagens em 3D?

Segundo Valente (2003), as categorias mais utilizadas nos softwares de ensino são: tutoriais, exercício-e-prática (drill-and-practice), jogos e simulações.

Buscaremos analisar aqui apenas o modelo tutorial na intenção de verificar se a linguagem utilizada está condizente com o modo de tratamento da informação, e a interatividade exigida no ambiente de ensino. Primeiramente quanto a sua estrutura física, posteriormente quanto ao texto utilizado nos meios digitais no tratamento da informação histórica.

Os programas tutoriais constituem uma versão computacional da instrução programada logicamente encadeados, denominados módulos. Cada conceito é apresentado em módulos seqüenciais. Cada módulo, por sua vez, termina com uma questão que o aluno deve responder preenchendo os espaços em branco ou escolhendo a resposta entre diversas alternativas apresentadas. O aluno deve ler o conceito e resolver os exercícios. Se a resposta está certa o aluno passa para o próximo módulo. Caso contrário, pelo programa, ou o aluno é convidado a rever módulos anteriores ou a realizar outros módulos, cujo objetivo é remediar o processo de ensino (VALENTE 2003).

Tal metodologia baseia-se na proposta de Skinner (1957) que na década de 1950 propôs uma máquina de ensinar, utilizando o conceito de instrução programada. Surgia então a instrução auxiliada por computador ou “Computer-Aided Instruction”, conhecida como CAI. Na versão brasileira, esta instrução é conhecida como PEC - Programas Educacionais por Computação (*Ibidem*).

Para Skinner, todo comportamento estaria sujeito a mecanismos de controle por meio de contingências de reforço de estímulos capazes de provocar uma determinada ação como resposta (SILVA, 2000). Desta forma, novas metodologias de ensino foram criadas procurando estabelecer parâmetros entre informação e as tecnologias emergentes disponibilizadas em outros ramos da sociedade.

Mesmo assim, ainda hoje percebemos que a proposta de Skinner continua sendo uma das mais utilizadas na disposição de informação (módulos) e nos modelos de exercícios (múltipla-escolha, ou “siga o exemplo”).

Para caracterizarmos a proposta de Skinner, bem como exemplificar a sua utilização em ambientes de ensino, utilizaremos um curso a distância - Ensino Afro Brasil⁷. O referido curso a distância, tomado aqui como exemplo, pretendia capacitar cinco mil professores

⁷ Ministério da Educação. Disponível em: www.ensinoafrobrasil.gov.br. Acesso em 29 mai./ 2005.

da rede pública de ensino, para a aplicação da Lei 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Percebe-se que o processo estabelecido caracteriza-se por uma metodologia monológica, tanto no formato em que é disposto o texto como numa possível análise do conteúdo.

No ambiente virtual de aprendizagem, o aluno é instigado a trabalhar de forma autônoma, sem necessariamente estar sozinho neste processo educativo. Compreende-se, assim, a importância de uma boa estrutura que consiga, ao estabelecer uma informação mobilizante, fazer com que o aluno ao se envolver com os conteúdos abordados, seja um co-autor em potencial.

As atividades desenvolvidas neste sistema educativo seguem os objetivos de reforçar os conceitos e informações advindas da leitura de um determinado conteúdo, bem como ser objeto de avaliação dentro de uma proposta inicial. Neste procedimento, são adotadas diversas metodologias e, desta forma, recursos tecnológicos diferenciados que atendam aos objetivos elementares a que o curso pretenda atingir.

4.0 - O Negro no Brasil

Responda estas questões

Tempo de restante : 59:19

Uma das formas para compreendermos por que isso acontece pode ser provocar um novo olhar sobre as capas dos livros de história que nos formaram e também daqueles disponíveis no mercado e, portanto, instrumentos de formação de novas gerações de brasileiros. A pressa para se compreender o fato histórico em si, muitas vezes, passa por cima da importância que a imagem tem como formadora de identidade. Sendo assim, ao ler as frases abaixo, escolha duas que melhor sintetizem o que este texto introdutório está apresentando, ou seja, ele:

1. mostra a necessidade de compreendermos melhor a história do povo brasileiro e que, para isso, é suficiente lermos as capas dos livros de história.
2. explica por que o negro foi escravizado e o índio não e que por isso, no Brasil, todo mundo aceita a idéia de ter um antepassado índio, embora o mesmo não se dê com relação ao negro.
3. é um resumo que não expressa a verdade histórica, uma vez que os negros já estavam acostumados com a escravidão quando vieram para o Brasil, logo esse tipo de trabalho em nada alterou o desenvolvimento social dos grupos étnicos africanos.
4. é uma apresentação crítica da história do negro no Brasil que procura instigar uma releitura da História do país, vendo o negro como sujeito dessa mesma história, compartilhada com os homens da terra (os índios) e o branco português.
5. mostra a necessidade de realizar uma nova leitura da História do Brasil, considerando o papel do negro na construção da brasilidade.

1.E 2.E 3.E 4.C 5.C

1.E 2.E 3.E 4.E 5.E

1.C 2.C 3.E 4.C 5.E

1.C 2.E 3.C 4.C 5.C

1.E 2.C 3.C 4.E 5.C

Considerando as afirmações que o texto apresenta sobre o período colonial brasileiro e a presença negra, podemos dizer que o módulo não expressa:

1. uma forma diferente de ver a história povoada por todos os seus sujeitos.
2. uma visão histórica que enquadra o negro passivamente no contexto da escravidão e submetido, portanto, aos interesses portugueses e dos senhores de escravos.
3. uma visão histórica que reinterpreta o papel do negro como sujeito de sua história, lutando pela liberdade e afirmando a sua identidade através de formas de organização social de combate e resistência à escravidão.
4. uma nova forma de ver a história sob a ótica dos excluídos socialmente e cuja participação nos movimentos sociais, nascidos no contexto político da colônia, evidencia sempre uma postura ativa.
5. a passividade dos negros, a compreensão dos brancos e pureza dos nativos ao se constituírem como matrizes formadoras de um povo que viveu e vive sem conflitos.

1.E 2.E 3.E 4.C 5.E

1.C 2.E 3.E 4.E 5.C

Figura 06 _ Atividade proposta pelo módulo de Ensino Afro - Brasil.

O exemplo da figura 6 nos mostra como exercícios de múltipla escolha tornam-se inadequados quando procuram assujeitar o aluno a um conceito pré-estabelecido, numa área de ensino (ciências humanas), que necessita mais do que em qualquer outra, da contribuição efetiva de seus participantes.

Percebe-se que, mesmo o curso se utilizando de um ambiente moderno dito interativo, com uma proposta inovadora, quando visa à capacitação de professores em uma temática praticamente inexistente em relação aos conteúdos curriculares das escolas públicas, dispõe suas atividades de forma tradicional, nas quais se percebe que o principal interesse é o controle das atividades exercidas pelos alunos em detrimento de sua aprendizagem. A condição de avanço das atividades referidas não necessariamente condiz com o sucesso educativo do aprendiz com o assunto abordado.

Podemos perceber o caráter contraditório estabelecido na primeira questão, em que se sugere que o aluno responda segundo seus conhecimentos e experiências enquanto professor. Como alguém poderá responder um questionamento pessoal, em um exercício que já possui gabarito sujeito a uma avaliação, na qual o desempenho exigido seja igual ou superior a sete (7,0)?

Nota-se que no ambiente de ensino a distância toda a estrutura do software deve ser programada para estabelecer diálogos no condizente com o modo como as informações foram disponibilizadas, nos objetivos estabelecidos para as atividades, bem como a utilização de ferramentas como os chats e fóruns, para que sejam pontos de encontro colaborativos, onde a troca de conhecimentos e experiências auxiliem no desenvolvimento do curso.

Segundo Gómez (2004), oferecer didatismos e modelos prontos ou protótipos seria não aceitar o processo de constituição da subjetividade. Assume-se que a educação é um processo demorado, significativo, simbólico, e não “oferta e venda” de informação num banquinho, nem sempre explícito.

O exemplo a seguir nos mostra como muitos softwares e ambientes de ensino a distância disponibilizam seus conteúdos numa estrutura fixa, portanto linear, na qual muitas vezes antes mesmo do ato da leitura, o material é impresso.



Figura 07 _ Exemplo de Módulos de ensino Afro - Brasil.

Se grande parte da informação disponibilizada na Internet e outros recursos em multimídia estão disponibilizados em linguagem hipertextual justamente para proporcionar ao leitor maior participação ao referido conteúdo, por que muitos ambientes de ensino a distância ainda se utilizam de ferramentas que condicionam o aluno a uma leitura linear, estática, definida muitas vezes por módulos de ensino?

Pressupõe-se que para haver um bom entendimento sobre determinado conteúdo, não apenas deve-se levar em consideração o formato no qual as informações estão estruturadas, mas também o conteúdo do texto utilizado segundo as definições historiográficas que irão definir o que se espera enquanto conhecimento histórico do assunto abordado.

3.1 ENFOQUE HISTÓRICO ADOTADO NO AMBIENTE MULTIMÍDIA

Atualmente muitas pesquisas na área de História vêm sendo desenvolvidas na intenção de desvendar muitos acontecimentos, personagens e vozes que haviam sido ocultados pela historiografia tradicional. Reconhece-se a grande contribuição que tais pesquisas proporcionam na compreensão de nossa história e no entendimento de que tais acontecimentos nos revelem o que estamos vivendo hoje.

No entanto, grande parte destas pesquisas ainda se encontra nas bibliotecas das grandes universidades, na forma de teses, trabalhos de conclusão de curso ou mesmo livros que raramente chegam ao alcance e entendimento das pessoas. Enquanto isso, as escolas se utilizam de materiais ultrapassados, reforçando uma história tradicional e pouco problematizadora.

Analisando alguns softwares e sites na Web, percebemos que os materiais multimídia também reforçam esta mesma perspectiva, pouco diferenciando seu discurso dos materiais didáticos tradicionais.

Saber reconhecer estes diferentes enfoques advindos de outros períodos, questionar os porquês de tais acontecimentos, poderia fazer com que os educandos olhassem com outros olhos para a História, como alguém que investiga e explora as narrativas de forma síncrona e assíncrona, reconhecendo, a partir de então, as transformações sociais e culturais de cada período.

No ambiente hipermídia podem-se apresentar ferramentas condizentes com a proposta de uma aprendizagem colaborativa e participativa e partir para um trabalho analítico se utilizando de fontes diversificadas, nas quais o aluno seja instigado a problematizar estas mesmas fontes. As abordagens existentes nos meios digitais, referentes aos conteúdos históri-

cos, nos remetem a uma análise quanto à sua estrutura. Para isto, descrevemos parte de uma narrativa inserida em um software elaborado pelo Positivo, destinado a alunos de 6ª série, sob a temática da Revolução Industrial.

Quadro 2 _ Cd-rom educacional do Positivo

Cd-rom Positivo	Análise do texto
<p>1). A Transformação da Sociedade</p> <p><i>A aplicação de novos inventos ampliou e diversificou a produção industrial, trazendo uma nova dinâmica às cidades da época. Os meios de transporte também se multiplicaram. (...) Após o século XIX, o progresso industrial não parou. A produção em série conquistou o mercado, por meio da indústria da comunicação e da propaganda, e houve uma revolução mercadológica com as indústrias química e eletrônica.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - O autor, ao privilegiar as transformações técnicas acabou por assujeitar a ação do próprio homem enquanto transformador de seu meio social. - Em nenhum momento fica explícito no referido texto os impactos e as mudanças advindas com o surgimento da máquina na sociedade. A Revolução Industrial propiciou apenas transformações positivas para a sociedade?
<p>2). Acumulação Primitiva de Capital</p> <p><i>Na fase de transição do feudalismo para o Capitalismo (séc. XV ao XVIII), a burguesia inglesa acumulou um volume de capital procedente das atividades agrícolas, manufatureiras e comerciais. Graças a seu poderio naval e comercial, a Inglaterra conquistou vastos territórios coloniais, trazendo para a Europa enormes riquezas (mercantilismo).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Novamente, destacando o “poderio” dos ingleses, o autor ressalta as conquistas coloniais, sem necessariamente mencionar as verdadeiras “transformações sociais” que viriam a ocorrer após a exploração de colônias africanas e asiáticas, reforçando mais uma vez a “história dos vencedores”.

Ao procurar conceituar as transformações ocorridas em determinado período histórico, o autor se limita a relatar os avanços tecnológicos ocorridos a partir do advento da máquina a vapor.

O autor, ao referir-se às transformações sociais, acima citadas na temática da Revolução industrial, e ao limitar-se sobre um aspecto (transformações tecnológicas) não consegue dar subsídios históricos na participação efetiva das classes (proletariado e burguesia), responsáveis por esta revolução.

Ao posicionar-se em defesa de determinado grupo social, o autor do referido software perde o significado histórico-social ao descrever um acontecimento momentâneo, inerte numa análise de transformações verdadeiramente sociais.

Fazemos novamente referência aos PCNs (1997, p. 5) na intenção de buscar subsídios para a análise dos conteúdos disponibilizados neste ambiente multimídia caracterizado por um modelo tradicional quanto à estrutura física (ferramentas utilizadas no software) e na elaboração das narrativas históricas adotadas pelo autor.

Segundo os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é necessário que os alunos sejam capazes de:

- a) [...] *Compreender a cidadania como participação social e política [...].*
- b) *Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva, nas diferentes situações sociais [...].*
- c) [...] *posicionar-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças de classe social, de crenças, de sexo, de etnia [...].*
- d) *Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso [...] análise crítica [...].*

Subentende-se que para o educando compreender que a ação dos sujeitos é elementar na construção e transformação histórica, é necessário que o enfoque não seja voltado à defesa de interesses de uma determinada classe, país ou mesmo pessoa; mais do que relatar acontecimentos, datas e conseqüências, como se a Ciência Histórica estivesse de maneira teológica “predestinada” a narrar catástrofes ou vitórias de determinados grupos, faz-se necessário levantar fontes que subsidiem argumentos de posições distintas capazes de fornecer o embasamento necessário para a aquisição do senso crítico, elementar na construção do conhecimento histórico.

Abordar favoritismos na abordagem histórica é conceber focos de exclusão social no próprio ambiente escolar; ao contrário de se promover uma leitura problematizadora de

forma que o indivíduo ao se defrontar com diferentes sociedades seja capaz analisar e assim entender o sentido de tais relações que desta forma se constituem como históricas, muitos autores ou até mesmo programadores utilizam-se de narrativas anti-pedagógicas, inconcebíveis, o que poderíamos chamar, hoje, para o ensino de História de anti-histórica.

É necessário, sobretudo, dar a capacidade de manipulação de determinados textos fornecidos nos softwares e sites da Internet, num momento peculiar de formação dos educandos. Ao lermos o conteúdo do referido software, percebemos claramente o posicionamento adotado pelo autor quando aborda o tema proposto aos educandos.

Deve o autor demonstrar neutralidade ao narrar os acontecimentos históricos? Na busca por uma aproximação verídica dos acontecimentos, não estaria o historiador de forma subjetiva posicionando-se ideologicamente a favor ou contra determinados grupos?

Não cabe a nós discutirmos “o que leva” o autor a tomar determinada postura ao escrever o conteúdo histórico, mas sim se a forma como é estruturada a informação leva o aluno à compreensão do contexto histórico.

E quais seriam estes objetivos? Que o aluno ao ler determinado conteúdo seja capaz de refletir e até mesmo fazer de forma crítica uma análise sobre o que está lendo, sendo que a informação advinda desta leitura, não seja condicionada à simples memorização de acontecimentos e datas.

Percebemos que o ambiente hipermídia, por estabelecer uma metodologia na qual o educando muitas vezes trabalha de forma autônoma, sem a manifestação direta do professor, deveria direcionar o conteúdo de maneira singular a este meio, instigando o leitor a posicionar-se, a levantar questionamentos e, em sua subjetividade, dar sentido à história estudada.

4 METODOLOGIA

Este estudo tem por objetivo analisar, mediante a identificação do percurso estabelecido pelo educando durante sua leitura, qual a contribuição da utilização de um ambiente hipermídia ao ensino de História.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública de ensino, na cidade de Curitiba em Santa Catarina, envolvendo uma turma de 20 alunos do ensino médio. Mediante a utilização de um protótipo de software e anotações do pesquisador, foi registrada a trajetória percorrida pelos alunos no acesso aos links disponíveis no material hipertextual. Na fase seguinte, foram desenvolvidas atividades pós-leitura e realizada uma entrevista com cada participante para aferir o grau de conhecimento adquirido com a utilização desta metodologia.

Neste aspecto, Gomes (2004, p. 57) afirma:

[...] ao buscar compreender atos de leitura e escrita no mundo digital, constatamos que, simultaneamente às mudanças trazidas pelo trabalho no espaço digital, nas home pages, sites, e-mail, salas de bate-papo em tempo real, na Internet, emerge nas pessoas uma necessidade de competência em leitura e escrita cada vez mais complexa.

Questionam-se quais seriam as dificuldades encontradas no processo de construção do conhecimento histórico advindo de uma leitura não-linear, fragmentada pela ação do leitor segundo o seu interesse pelo assunto.

Segundo Marcuschi,

[...] uma leitura proveitosa do hipertexto exige um maior grau de conhecimentos prévios e maior consciência quanto ao buscado, já que é um permanente convite a escolhas muitas vezes inconseqüentes. Chamei a esta sobrecarga exigida do leitor do hipertexto de stress cognitivo. Este aspecto será importante no momento em que se pretender utilizar o hipertexto em sala de aula como instrumento para o ensino, pois ele exigirá do aluno mais do que um livro impresso. (2001, p. 91).

Marcuschi considera que o leitor desempenha um papel diferenciado em um texto em linguagem hipertextual. Segundo o autor, o hipertexto faz exigências cognitivas muito fortes e difíceis, ao delegar ao leitor a decisão da integração de conhecimentos.

No entanto, espera-se que o aluno seja capaz de no momento de assimilar os conteúdos, relacioná-los de modo que os acontecimentos históricos ganhem sentido em seu cotidiano.

Para a execução da pesquisa, desenvolvemos um protótipo similar a um software, com a finalidade de registrar o caminho percorrido pelo leitor na leitura do hipertexto. Para um melhor levantamento dos dados, achamos conveniente aplicar o protótipo aos alunos que no presente bimestre em curso ainda não haviam estudado os conteúdos a serem abordados.

A escolha pelo desenvolvimento de um protótipo e a realização da pesquisa em torno desse mesmo ambiente, deu-se devido à carência de materiais hipermídia que integrassem os blocos de texto, de forma que o educando pudesse estabelecer uma seqüência no sentido do conteúdo proposto.

Na seqüência, as tabelas nos mostram como foram mapeados os links iniciais (tabela 4) e os hipertextos (tabela 5) para melhor levantamento dos dados na execução da pesquisa.

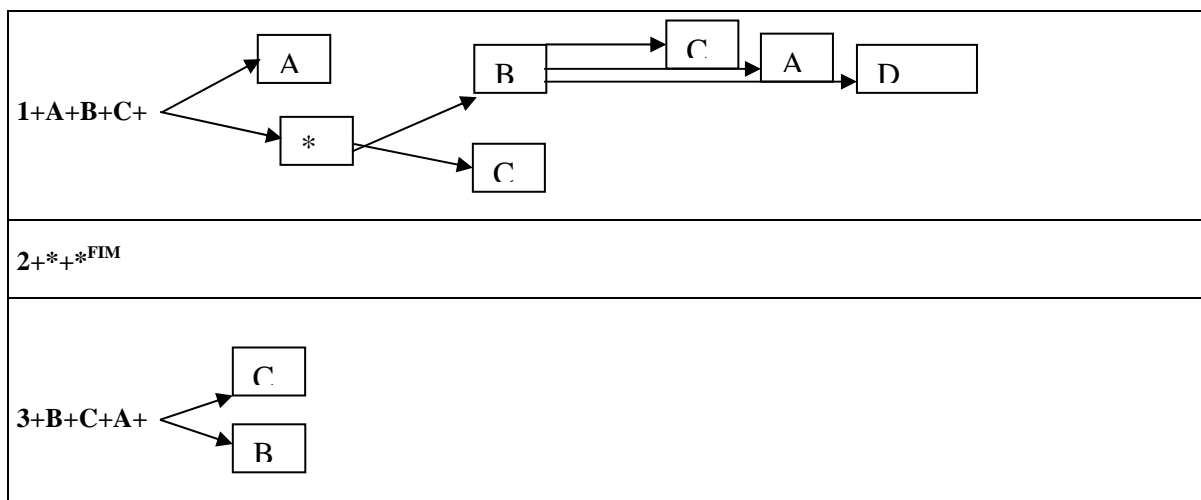
Quadro 3 _ Links iniciais do protótipo

Revolução de 30	1
Constituição de 1934	2
Estado Novo	3
O Brasil na 2ª Guerra Mundial	4
Populismo	5
Preconceito lingüístico	6
Lutas ideológicas	7
O último adeus	8

Quadro 4 _ Relação de links hipertextuais

Washington Luís	A
Getúlio Vargas	B
Revolução 30	C
Sai da vida para entrar na história	D
Avançar	*
Censura	E
Preconceito lingüístico	F
Preconceito lingüístico ² - (Obs: Novo hipertexto, com o mesmo nome)	G
Constituição 34	I
Constituição 34 ²	J
Pracinhas	K
Populismo	Y
Eugenia	L
Comunismo	M
Coluna Prestes	N
Nacionalista	O
Ação Integralista - AIB	R
Aliança Nacional Libertadora - ANL	S
Foto	T
União Soviética	U
Socialismo	V
Exercício	FIM

Ao registrarmos o caminho percorrido pelo aluno na interação com o ambiente, demarcamos a leitura através de um código de números e letras, como mostra a figura 8.



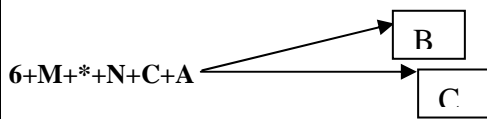
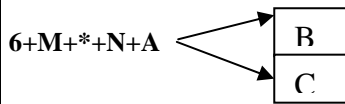
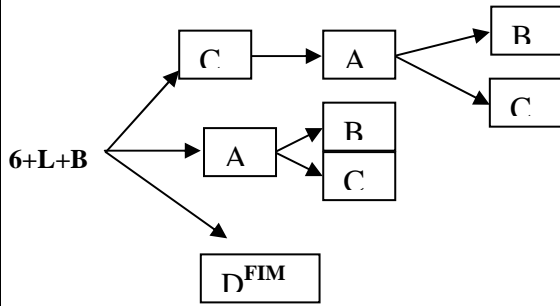
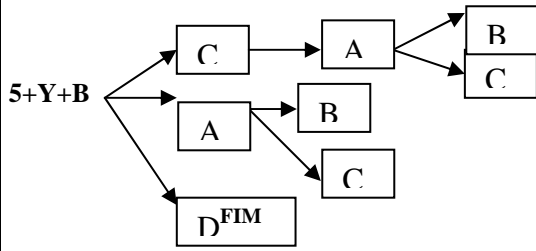
$$3+E+F+*+G+I+*+J+*^{FIM}$$

↓
* FIM

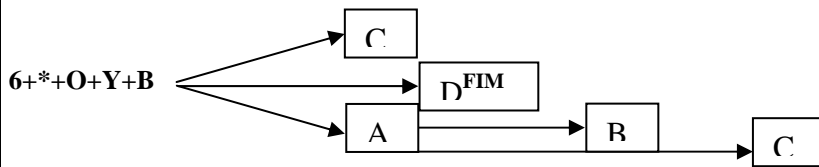
$$3+B+D+^{FIM}$$

$$3+*+O+B+D+^{FIM}$$

$$4+*+*+K+*+*+*+*^{FIM}$$



$$6+*+*K+*+*+*+*^{FIM}$$



$$7+R+*+S+R$$

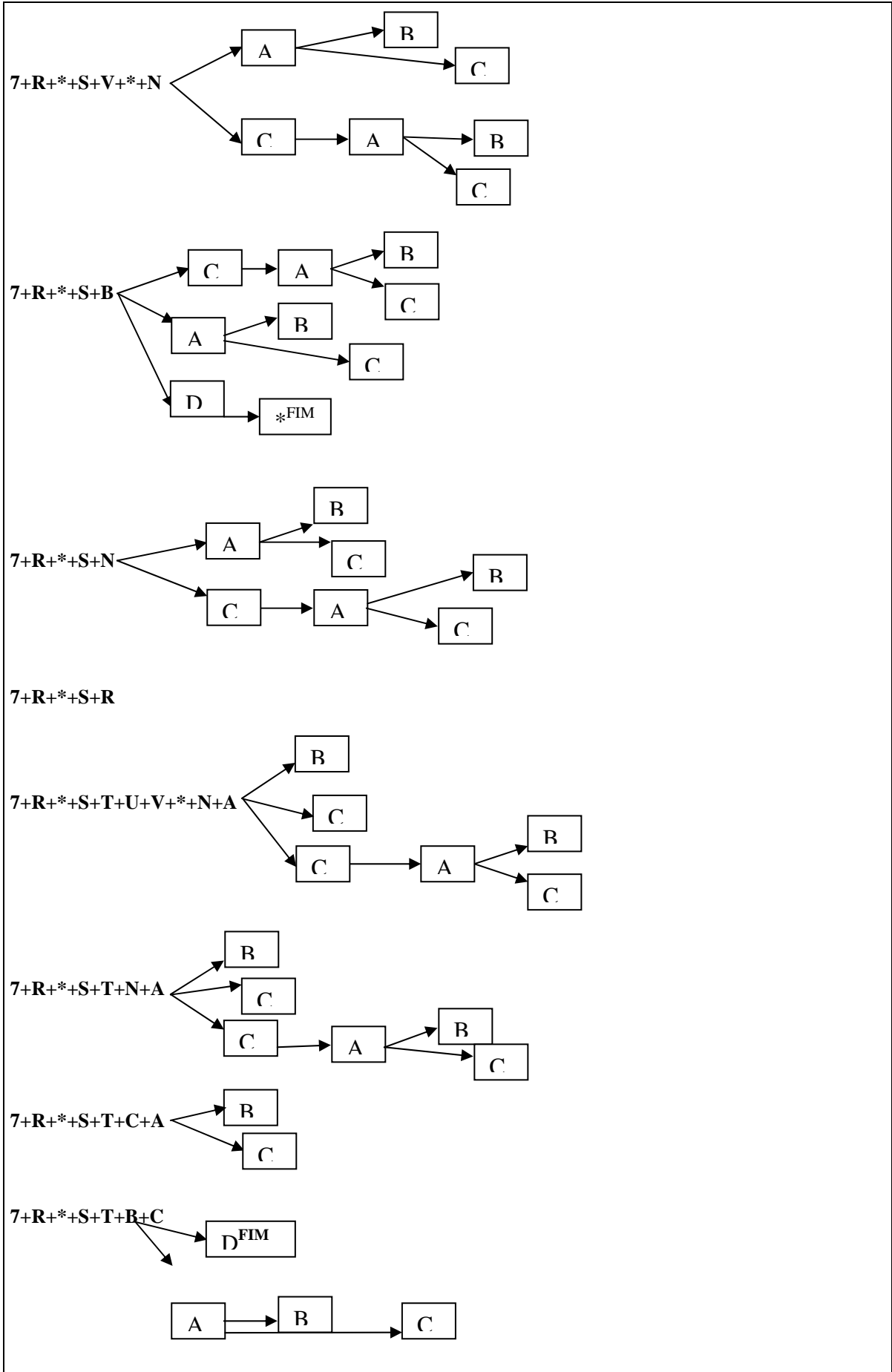




Figura 08 _ Possibilidades de leitura no protótipo: hipertextos⁸

A repetição de letras num mesmo trajeto de leitura leva o leitor a estabelecer sentido entre os diferentes blocos de texto que, no protótipo, se estabelecem como partes integrantes de um contexto maior, aqui apresentado como a Era Vargas. Podemos assim exemplificar em um dos possíveis caminhos escolhidos pelo aluno.

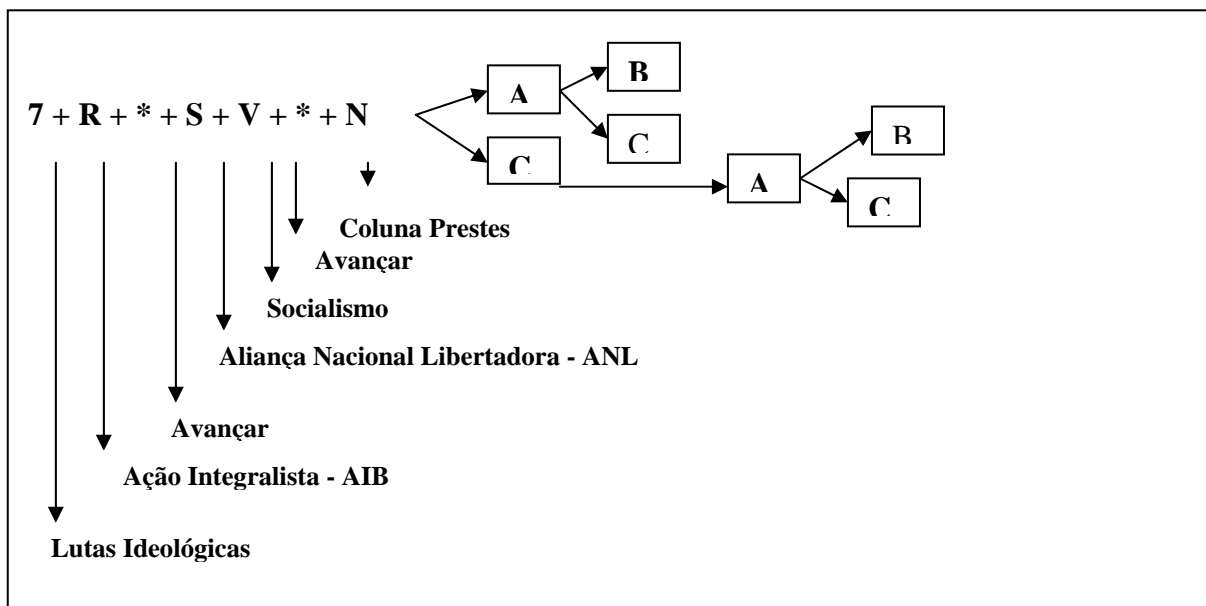


Figura 09 _ Exemplo de trajeto de leitura.

Ao fazer a opção pelo link “Lutas ideológicas”, o aluno vai encontrar em sua leitura uma definição sobre os principais movimentos políticos da época, a Ação Integralista – AIB e a Aliança Nacional Libertadora – ANL, este bloco de texto estará incluído um hipertexto sobre o Socialismo, de forma que o aluno obtenha ou possa relembrar o conceito no hipertexto em destaque. Avançando em sua leitura, o aluno irá encontrar um texto sobre a

Coluna Prestes, exemplificando o caminho percorrido por Luis Carlos Prestes, bem como as finalidades da Coluna Prestes. Assim, o aluno poderá, neste mesmo bloco de texto, optar pela continuidade de sua leitura por outros dois hipertextos disponibilizados: Washington Luis ou Revolução de 1930.

As atividades da Coluna Prestes em todo o Brasil, a tentativa de uma revolução aos moldes socialistas, bem como a ambigüidade política de Getúlio Vargas que, ora apóia o movimento integralista na tentativa de minimizar o avanço comunista, ora passa a persegui-lo, quando estabelece relações com os Aliados durante a 2ª Guerra Mundial, são fatores constituintes de um período de conturbada movimentação política em nosso país.

Por acreditarmos que a História não se efetua na singularidade dos acontecimentos, de forma restrita à determinada classe ou região, procuramos, ao instigar o aluno a respeito da política que antecede à Era Vargas, analisar o entendimento que ele tem do contexto em que se estabelece a Revolução de 30.

Na inter-relação dos hipertextos com os blocos de texto, e destes com o protótipo, como um todo, espera-se que o aluno compreenda as correntes ideológicas de um período significativo de mudanças socioeconômicas na história do Brasil e, assim fazendo, consigam estabelecer relações com outros movimentos e correntes ideológicas que emergiam, neste mesmo período, por todo o mundo.

Leão (1999) estabelece significativa importância ao olhar topológico do autor do ambiente (software, sites...) com os hipertextos, por este possuir uma “visão” privilegiada, de todo o sistema, sendo que o leitor apenas consegue “visualizar”, e de forma restrita, o caminho estabelecido em sua leitura.

A pesquisa em hipermídia exige um olhar topológico sobre o sistema. É necessário que o exame de um aplicativo, browser ou site, verifique as possíveis ligações que

estes oferecem a outros sistemas, ou blocos de textos. Mais do que a forma geométrica, o foco de tensão se desloca para as propriedades estruturais que permitem as associações entre os sites. Os interesses pelos aspectos qualitativos, pelos nós e corredores que se abrem e desembocam, passam a ter um potencial interativo e o nível da complexidade dos sistemas. Percebe-se um aumento de potencial interativo proporcional ao número de ligações e associações que o aplicativo está projetado para executar (LEÃO 1999, p. 34).

Ao conferir sentido na leitura em ambiente hipermídia, a autora expressa determinada preocupação em relação às ligações estabelecidas entre os hipertextos. Segundo ela, é necessário,

[...] propiciar ao leitor a possibilidade de articular esses tópicos, de construir um corpo. Tecnicamente falando, é preciso amenizar a separação entre as diversas lexias. Isto é, procurar escrever lexias que se liguem naturalmente a outras, de tal forma que a interconexão surja de dentro para fora, constitutivamente. Os links deveriam ser o mais invisível possível e funcionariam como elementos naturais de encadeamento e não como “pontes” artificialmente colocadas. As pontes ao mesmo tempo que unem, separam e evidenciam distâncias entre as duas margens. Essas distâncias não existem materialmente no computador, então, por que criar separações? (1999, p. 35).

Ao fazer a escolha por um determinado hipertexto, o leitor, de forma subjetiva, estabelece conexões entre os blocos de texto; faz-se necessário, ao produzir um material hipermídia, levar em consideração as possibilidades de leitura e entendimento provenientes desta interação com o ambiente.

Deste modo, os alunos foram entrevistados na intenção de se obter dados referentes à opção por determinado link inicial, no qual se verificou o nível de conhecimento obtido no assunto proposto definido no trajeto da leitura.

Buscando ainda averiguar as principais dificuldades encontradas pelos alunos no entendimento do texto disponibilizado em formato hipertextual, elaboramos algumas perguntas comum a todos os entrevistados, logo após o término do percurso no ambiente, gravada e transcrita por esta pesquisadora para análise, como consta no Anexo 2.

Ao analisarmos os dados provenientes do trajeto de leitura, da atividade desenvolvida ao final do trajeto e das entrevistas que se seguiram, procuramos averiguar :

a) O nível de interação dos alunos no ambiente, visto que a aprendizagem se constituía a partir desta relação dialógica estabelecida no ato da leitura;

b) O trajeto de leitura definido pelo próprio aluno: quais os caminhos percorridos, qual a relação deste trajeto com o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto e a integração destes blocos de textos como um todo na construção do conhecimento;

c) As inferências subjetivas de cada aluno, analisadas na atividade pós-leitura e na entrevista, para levar em consideração aspectos pertinentes ao estudo de História como: tempo, espaço, relações sociais, criticidade e ligação do momento histórico abordado (Era Vargas), com o atual quadro político e econômico vivenciado;

d) Vantagens e dificuldades na compreensão de informações disponibilizadas em formato hipertexto;

No capítulo a seguir, analisaremos os dados coletados no desenvolvimento da pesquisa.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos e discutimos os dados coletados na pesquisa que contou com a participação de 20 alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Sólton Rosa, no período de julho a novembro de 2005, para o desenvolvimento do protótipo, coleta e análise dos dados.

Após a leitura dos textos disponibilizados em ambiente hipermídia, registramos o percurso individual que cada participante estabeleceu no ato da leitura; posteriormente em entrevista, os alunos relataram sobre suas escolhas do caminho percorrido conforme as possibilidades previstas no protótipo. As entrevistas foram gravadas em fita cassete e autorizadas para fins de uso nesta pesquisa através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais ou responsável, preservando-se a identidade dos entrevistados, como consta no anexo 1, no final deste trabalho. Os entrevistados foram identificados através da letra A (aluno) e número seqüencial de 1 a 20, conforme ordem estabelecida, e o pesquisador pela letra P.

A seguir, apresentamos o trajeto percorrido por cada um dos alunos na leitura dos textos propostos, identificando a seqüência de acesso aos links de sua escolha.

5.1 LINKS INICIAIS DE ACESSO AO AMBIENTE HIPERMÍDIA

Ao registrarmos o trajeto de leitura no protótipo educativo sob a temática da “Era Vargas”, constatamos que os alunos fizeram escolhas diferentes para iniciar a leitura e percorreram diferentes trajetos como consta na Figura 10.

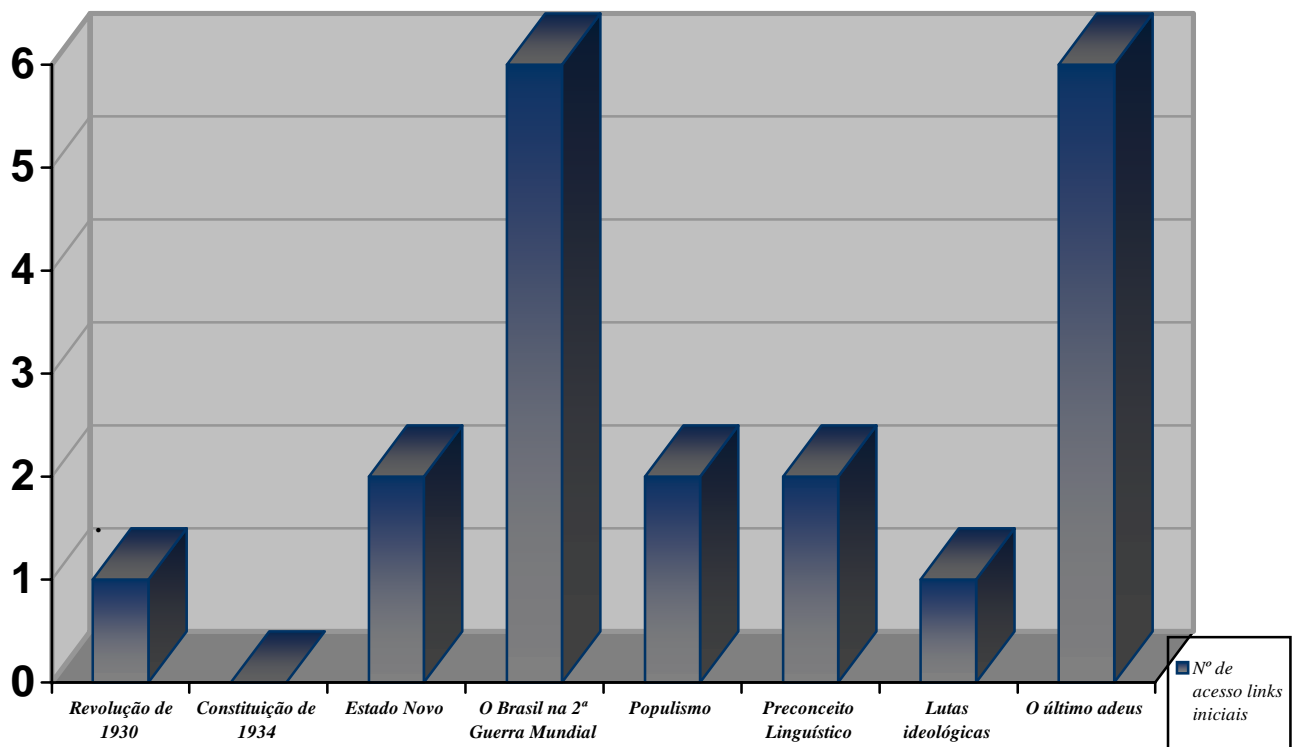


Figura 10 _ acesso aos links iniciais segundo opção de cada leitor.

Dos 20 alunos que participaram da pesquisa, seis escolheram iniciar a leitura com o tema *Brasil na 2ª Guerra Mundial*; seis, *O último adeus*; dois, *Preconceito lingüístico*; dois, *Estado Novo*; dois, *Populismo*; um, *Revolução de 1930*; um, *Lutas ideológicas*, e nenhum aluno fez opção pelo link *Constituição de 1934*.

Ao indagar da aluna A1, a razão que a tinha levado a optar por determinado link inicial – 2 – *O populismo* – ela respondeu:

A1: Ah, eu acho por causa que está mais ligado a nós né, a população, o povo em geral

O link a que a aluna se refere diz respeito à popularidade de Getúlio Vargas junto à população em geral que, em sua política popular, o levou a ser conhecido como o “pai dos pobres” e dos trabalhadores.

No entanto, percebe-se, pela fala de A1 que o link inicial lhe chamou atenção no ato da leitura pela identificação que encontrou com uma palavra que poderia lhe atender às suas expectativas. Tal aspecto encontra eco em Vygotsky, que afirma:

Durante o processo de educação escolar (...) parte de si suas próprias generalizações e significados; na verdade ela não sai de seus conceitos, mas, sim, entra num novo caminho acompanhada deles, entra no caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimento de relações lógicas. O educando raciocina, seguindo as explicações recebidas, e então reproduz operações lógicas, novas para ele, de transição de uma generalização para outras generalizações. Os conceitos iniciais que foram construídos ao longo de sua vida no contexto de seu desenvolvimento social são agora deslocados para novo processo, para nova relação especialmente cognitiva com o mundo e assim, neste processo, os conceitos são transformados e sua estrutura muda. Durante o desenvolvimento da consciência o entendimento das bases de um sistema científico de conceitos assume agora a direção do processo. (2000 p. 174).

O desenvolvimento cognitivo se estabelece na interação do educando, mediado pela ação do próprio signo, aqui apresentado pelo hipertexto. Isto nos leva a considerar a importância do desenvolvimento de ambientes de ensino que se aproximem da realidade do aluno, ambientes em que ele seja instigado a interagir com o ambiente partindo daquilo que lhe é comum por formação e experiência.

Da mesma forma, o Aluno A17 que fez a escolha pelo link *Lutas ideológicas*, define sua opção inicial ao fato da palavra ter-lhe chamado a atenção.

Ao entrevistarmos a aluna A2 que fez escolha pelo link *O último adeus*, esta relaciona sua opção inicial a um conhecimento prévio sobre o assunto abordado:

A2: eu achei interessante; eu achei que falava sobre a morte dele.

P: (pesquisador) Então você já sabia sobre a morte de Getúlio Vargas, já tinha ouvido falar?

A2: já, tinha ouvido falar no Fantástico que antes dele se matar o Leonel Brizola falou com ele.

P: Então quando você leu “O último adeus” logo você lembrou daquilo que já tinha assistido?

A2: já!

O diálogo acima retrata a importância de desenvolver hipertextos que sejam significantes que despertem a atenção e a curiosidade do aluno, que sejam hipertextos pelos quais o leitor se sinta atraído e, a partir dele, dê continuidade à leitura.

O aluno A7 ao escolher o link *Revolução de 30*, também procura escolher um link inicial segundo o seu conhecimento sobre o assunto.

P: No início, quando eu falei pra você que poderia clicar em qualquer bolinha, que era um link ta, por que você resolveu escolher Getúlio Vargas (Revolução de 30)?

A7: Era o que eu tinha mais conhecimento.

P: Algo que você já conhecia e queria saber mais sobre aquilo ali?

A7: Sim.

A aprendizagem do aluno está condicionada à busca por referenciais de significância nos ambientes de ensino mediados pelas novas tecnologias.

Segundo Vygotsky (VEER, 1996, p. 243) a relação entre o sujeito e o mundo passa a ser mediada por elementos tais como um instrumento, um signo. Sua utilização auxilia as atividades psíquicas.

Esta definição é comprovada por um dos alunos (A10) que fez escolha pelo link *Estado Novo*. Quando este responde que achou interessante, por que já tinha ouvido falar sobre Getúlio Vargas, percebemos como o conhecimento de mundo, a relação cultural do aluno em seu meio, permite maior relação dialógica com o próprio ambiente de ensino, estabelecendo um diferencial no processo de aprendizagem mediado pelas tecnologias.

O fator determinante nesta inter-relação entre autor, ambiente e aluno é o signo lingüístico, que define o que deve ser comunicado através da interação do próprio usuário com o meio e da criatividade e visão de leitura do autor do ambiente hipermídia.

Podemos nos perguntar o que despertou a atenção em seis alunos que fizeram opção pelo link inicial “O Brasil na 2ª Guerra Mundial”.

A aluna A3 define sua opção deste modo:

A3: Ah, por que, assim, geralmente as pessoas falam na 2ª Guerra, mas às vezes a história não explica o que aconteceu com os pracinhas e o Brasil na 2ª Guerra, eu queria saber...

Segundo a afirmação de A3, e de outros que fizeram opção por determinado link, pode-se depreender que o assunto é instigante e pouco explorado em sala de aula. Nota-se que geralmente os materiais didáticos e de multimídia exploram o assunto numa perspectiva europeia, esquecendo a participação do Brasil e de outras nações não europeias no conflito.

Nessa linha, questionamo-nos a respeito dos objetivos do ensino de História que deve visar ao reconhecimento do aluno enquanto sujeito que também faz história. Pedagogicamente, os conteúdos devem estar constituídos de tal forma que o aluno possa, ao se apropriar da informação desejada, perceber as transformações decorrentes da ação humana no próprio meio, em determinada época.

Através de uma relação contínua, como se os fatos históricos tivessem uma ligação e assim estabelecessem uma ponte entre o passado e o presente também vivenciado pelo aluno, é que o ensino de História deve se articular.

Ao clicar no link *Preconceito lingüístico*, o aluno A4 consegue relacionar o conteúdo de uma determinada época a acontecimentos ainda vivenciados na sociedade atual.

P: No início, quando você clicou, a primeira palavrinha que você clicou foi preconceito lingüístico, lembra o que te levou a clicar aquela bolinha, te chamou a atenção, o que te levou a clicar ali?

A4: Por que é importante saber sobre os preconceitos que tinha antigamente, e as coisaradas, e agora ainda tem.

Através da análise sobre a opção dos alunos aos links iniciais do ambiente hipermídia constatamos a importância de estabelecer links significativos, que ao mesmo tempo tenham a função de comunicar, divulgar o que será acessado caso o leitor faça escolha por determinado link, também seja atrativo e desperte o leitor para a leitura dele.

5.2 TRAJETO DE LEITURA EM AMBIENTE HIPERMÍDIA

O processo pedagógico desenvolvido em ambiente hipermídia é constituído na relação entre o autor do ambiente e o aluno, sendo definida no ato da comunicação como uma relação dialógica e constante.

Esta relação se efetua nas possibilidades de leitura desenvolvidas pelo autor do ambiente, que irá prever possíveis caminhos a serem percorridos pelos alunos em um ambiente hipermídia.

Segundo Gómez (2004, p. 59), o lugar da enunciação, da produção discursiva, no contexto em que é produzido o encontro educativo, corresponde a um ato individual de utilização dessa nova linguagem digital que sustentaria a educação.

Desse modo, a interação efetuada pelo educando no ambiente através da leitura dos hipertextos, das imagens, gráficos, sons e vídeos está diretamente associada a uma leitura subjetiva e simbólica, expressa através de um clique em um link qualquer apresentado.

Além da interação com o ambiente estabelecendo a continuação de sua leitura, o educando também tem a responsabilidade, e esta muito maior do que em um texto convencional, de estabelecer sentido ante a grande quantidade de informações disponibilizadas a sua frente.

Na análise dos dados coletados, procuramos averiguar se o percurso trilhado pelo aluno no protótipo estabelecido nesta pesquisa o auxiliou a estabelecer sentido sobre o assunto e, assim, construir conhecimento a partir de sua participação efetiva no ambiente de ensino.

O protótipo de trilhas possibilitava 25 diferentes trajetos de leitura, sendo que os hipertextos disponibilizados para a continuidade da leitura estavam interligados entre si, possibilitando, em alguns trajetos, maior compreensão do assunto.

Por achar conveniente que o aluno entendesse o contexto proposto – a Era Vargas – e não apenas fragmentos de um fato histórico, fizemos opção por relacionar os hipertextos de modo que o aluno pudesse “ir e vir” em sua leitura sem perder, na fragmentação característica do ambiente, a noção do todo constituinte do tema proposto.

Já em outros trajetos, procuramos relacionar hipertextos que, de certa forma levariam o leitor a um novo texto, constituindo um novo sentido no momento da leitura, ou a perda total deste.

A figura a seguir nos mostra os links iniciais do protótipo, possibilitando diferentes trajetos a partir da escolha individual de cada leitor.



Figura 11 _ Links iniciais do protótipo.

A seguir, descrevemos os dados pertinentes à escolha feita pelos alunos em sua leitura no ambiente.

Tabela 1 _ Opções de trilhas percorridas pelos alunos

Trajetos de leitura	Frequência de acesso
5 + Y + B + D + ^{FIM}	2
8 + * + ^{FIM}	6
6 + L + B + D + ^{FIM}	1
4 + * + * + K + * + * + * + * + ^{FIM}	6
6 + M + * + N + C + A	1
1 + A + C + * + B + D + ^{FIM}	1
3 + * + O + B + D + ^{FIM}	1
7 + R + * S + V + * + N + C + A + C	1
3 + B + D + ^{FIM}	1

Como se pode perceber, os alunos fizeram opções diferenciadas no protótipo, definindo, assim, aquilo que achavam relevante para o seu aprendizado. Pode-se ainda relacionar tal opção pelo conhecimento prévio do aluno sobre o assunto, bem como pela curiosidade em saber algo mais sobre ele.

Em entrevista concedida após o procedimento de leitura do ambiente, a aluna A4 define que sua escolha por determinado link se deu pela busca de conhecimentos.

A4. Eu cliquei para ver o que era, pra mim entender o texto.

Nota-se que a aluna queria dar sentido ao que estava lendo; isto justifica a sua ação em “adentrar” no texto através dos links disponíveis que levavam aos hipertextos que o constituíam. A partir de seu ponto de referência, algo compreensível em suas convicções, ele cria condições de aprendizagem na busca por novos desafios que se inter-relacionarão com o que já foi aprendido em outros momentos.

O estabelecimento de sentido no ambiente hipermídia é fator determinante quando se estabelece autonomia ao leitor para constituir o seu trajeto de leitura.

Vannevar Bush em “As we may Think” (1945) demonstra tamanho entusiasmo e preocupação ao descrever como poderia ser um ambiente que, constituído por trilhas, levasse a pessoa a sobressaltar e assim atingir as informações desejadas.

(...) quando ela apreende um item, ela salta imediatamente para o próximo que lhe é sugerido por associação de idéias, em função de algum processo complexo de elaboração de "trilhas" que é executado pelo seu cérebro. Esse processo de associação, porém, tem alguns aspectos negativos: as trilhas se apagam, os itens e as associações que produzem não são permanentes, a memória é transitória. Contudo, a velocidade da ação, a complexidade das trilhas que nos levam de uma idéia a outra, o nível de detalhe das imagens mentais, tudo isso é mais assombroso do que qualquer outro fenômeno que a natureza possa nos oferecer. (Bush, 1945)

Ao descrever que as trilhas se apagam que os itens e as associações que produzem não são permanentes, que a memória é transitória, Bush faz menções significativas sobre a utilização do ambiente por ele denominado Memex.

Ao se referir a trilhas que se apagam, Bush prevê que o texto elaborado pelo leitor em seu trajeto de leitura pode levá-lo a uma quebra de sentido através de sua opção; e analisa isso de forma negativa por entender que o sistema, mesmo caracterizando-se pela fragmentação e não-linearidade não tem como objetivo a perda de sentido, essencial para a compreensão de qualquer gênero textual.

Questiona-se qual a função comunicativa de um hipertexto, quando este é associado a um outro texto, negligenciando sua essência, seu contexto. A falta de sentido estabele-

cido em ambientes hipermídia não auxilia o educando na compreensão dos conteúdos propostos, pelo contrário, leva-o a percorrer um labirinto sem saída, no qual acaba sendo sufocado pela quantidade e variedade de informações acessadas.

Isto se comprova na fala de A5, quando relata sua experiência ao clicar em um hipertexto – *saio da vida para entrar na história* - antes de terminar sua leitura sobre a trajetória de Getúlio Vargas; após esta pesquisadora ter-lhe perguntado sobre a fragmentação do texto que ele estava lendo, respondeu:

A5: quebrou, quebrou...

P: Perdeu o sentido naquilo que você estava lendo?

A5: aham!

P: Você achou isto positivo ou não?

A5: negativo, eu acho que em umas horas a gente lia e já mudava. (...) teve umas horas que eu nem pude ler tudo né!

Em outra situação, em que propositalmente relacionamos os hipertextos de forma que os textos se complementassem e não houvesse quebra de sentido, ocorreu que a fragmentação do ambiente, em relação à disposição do texto, auxiliou o aluno a compreender o que se propôs a ler. Após indagar da aluna A6 quanto à perda de sentido após clicar em um hipertexto, ela responde:

A6: não, acho que não, por que estava dentro daquilo que eu estava lendo.

Os diversos nós existentes no protótipo associados a hipertextos, links e outros signos mediadores, constituem os significantes que formam uma rede de conhecimento, centrado no processo mobilizante do sujeito, que interage com o ambiente.

Lemke (*apud* MARCUSCHI, 2004, p. 149) explica o potencial multiplicador de sentidos inerentes aos construtos multimodais, a partir de três categorias postuladas por

Halliday (1978) para descrever os diferentes tipos de significados comunicados pelos signos lingüísticos: significado aparente, significado performativo e significado organizacional.

Fazendo uma revisão sintética dessas categorias retomadas por Lemke, os significados aparentes (aqueles que deixam o tema ou o tópico salientes) são construídos principalmente pelo conteúdo ideacional dos textos verbais e pelo que é mostrado ou retratado pela imagem nos textos visuais. Em contraste, o significado performativo (veiculado de forma mais pressuposta) marca pontos de vista, atitudes e valores implícitos na construção do texto, seja ele de natureza verbal ou visual. O significado performativo veicula o que está acontecendo na relação comunicativa e o lugar que os diferentes participantes assumem entre si em relação ao conteúdo apresentado. Finalmente, o significado organizacional (unidades estruturais que marcam a relação interna entre os signos de forma a gerar unidades maiores de sentido), permite que o significado aparente e o performativo sejam integrados de forma a atingir graus mais elevados de complexidade e precisão. (MARCUSCHI, 2004, p. 149).

O ambiente hipermídia deve instigar o leitor a ir além do significado aparente disponibilizado para a leitura. O aluno, ao percorrer um bom ambiente hipermídia, fará escolhas centradas no que lhe é significativo, acrescentando ao próprio texto, no momento de sua leitura, suas inferências que, de certo modo, são constituintes de sua formação.

Em um dos momentos da entrevista, após questionarmos a aluna A6 sobre o que ela havia entendido, em um contexto geral, sobre a Era Vargas, ela responde:

A6: ele tentava fazer o que o outro presidente lá queria, mais ou menos, no padrão do outro lá - (presidente dos EUA) – enquanto que algumas pessoas aqui achavam que ele era o bonzinho né, mais na realidade estava bem distorcida a coisa, acho que era isso!

Quando perguntamos à mesma aluna sobre as imagens visualizadas no ambiente, se estas haviam ajudado a compreender a situação vivenciada pelos pracinhas na guerra, no trabalho que realizaram através da Força Expedicionária, ela responde:

A6: Eu acho que as fotos estavam mostrando uma realidade que não era bem o que viviam; eles estavam sorrindo, acho que eles passaram sede...o que eles passaram lá foi bem pior.

Podemos analisar através da fala da aluna que ela, ao explorar o ambiente em que faz sua leitura, pode ir além do que as imagens lhe ofereciam enquanto informação. Ao referir-se à participação dos pracinhas, a aluna infere ante as imagens apresentadas: se eles

foram para uma guerra, de proporções mundiais como foi, estariam eles sorrindo, felizes, não passaram necessidades, privações?

Ao relacionarmos o texto lido e sua possível compreensão, quando a aluna responde à primeira pergunta, dizendo que o povo achava que Getúlio Vargas era bonzinho, mas na verdade ele estava sendo conivente com as propostas norte-americanas, e, juntamente com a crítica feita às imagens, pode-se perceber o nível de entendimento e inferência que a aluna desenvolveu em sua leitura.

Deste modo, a aluna A6 conseguiu estabelecer o sentido organizacional, como afirma Marcuschi (2004, p. 149), de forma que o significado aparente e o performativo fossem integrados, fazendo-se necessários para uma aprendizagem colaborativa mediada pelas novas tecnologias de ensino.

Essa é a integração esperada num ambiente hipermídia; que o aluno possa, ao se envolver com o ambiente, adentrar no texto, fazer inferências e se apropriar de informações advindas de diferentes formas de linguagem (visual, escrita, sonora).

Alguns trajetos de leitura encerravam-se com uma atividade a ser desenvolvida no próprio ambiente, estando marcadas nas tabelas referentes às possibilidades de leitura (Tabela 6 e 7) como FIM.

A atividade desenvolvida pelo aluno A7, depois de ter escolhido o trajeto [1 + A + C + * + B + D + FIM] solicitava que ele elaborasse um comentário sobre a frase: "Eu saio da vida para entrar na História". A seguir, descrevemos a atividade desenvolvida pelo aluno.

A7: Getúlio Vargas só queria ficar na história do Brasil; pode ter assinado muitas leis, mas tudo isso ocorreu somente à custa de sangue. Como pode alguém que possuía racismo e idéias nazistas pensar na mais baixa e humilde classe social que eram formados por negros, índios e camponeses. Pra mim, Getúlio era apenas alguém que se escondia atrás de uma máscara.

A descrição do aluno sobre Getúlio Vargas nos leva a pensar a respeito dos objetivos e metodologias empregadas no ensino de História. Muitos materiais didáticos e de multimídia, como os softwares já analisados anteriormente neste trabalho, ainda se utilizam de um conteúdo tradicional, no qual a História é repassada sob uma perspectiva, de forma que o ensino esteja voltado a decorar nomes e datas, sem nenhuma abordagem explicativa.

A respeito disso, Pereira assim se manifesta:

(...) só do ponto de vista de um conhecimento compromissado é que é possível selecionar conteúdos que permitam “compreender” quem somos; como nos localizamos socialmente; como se dão as relações sociais entre os homens, além de entender que grupos sociais fazem parte da sociedade em múltiplos aspectos. Neste sentido, é possível que os alunos compreendam o que são e o que não são, percebam que história é mudança, transformação e que, se existem fatores que permanecem, por que permanecem. (PEREIRA 2000, p. 83).

Analisando ainda a atividade do aluno A7, podemos enumerar alguns pontos relevantes ao entendimento do assunto:

- a) o aluno critica a atuação do presidente no referente ideológico (ora estabelecia simpatia aos ideais nazistas, ora voltava sua política aos interesses norte-americanos);
- b) percebe as relações sociais existentes;
- c) identifica a formação étnica do povo brasileiro: índios, negros e camponeses;
- d) reconhece que, na Era Vargas, muitas leis foram promulgadas.

A descrição dos pontos acima nos leva a considerar que o aluno não apenas se apropriou da informação disponibilizada, mas soube contextualizar, de forma crítica e explicativa, vários elementos pertinentes ao estudo do tema abordado.

Mas nem todos os alunos responderam ao ambiente da mesma forma. O aluno A8, após ter feito o trajeto [8 + * + ^{FIM}], responde:

A8: Ele declarou em sua carta que não tinha mais motivos para viver, que ninguém dava trégua para que se explicasse que o que dizia era inútil. Sendo assim, deixou sua carta como modo de se explicar sem ninguém impedindo de falar o por que do acontecido.

O que o aluno descreve, parece-nos contraditório e vago para um aluno de final de curso (3º ano do Ensino Médio). No entanto, se considerarmos que a trajetória de leitura escolhida foi a mais curta, a que menos apresentava hipertextos e outros recursos interativos e apenas descrevia o conteúdo de maneira restrita ao que se pretendia informar, a resposta do aluno faz sentido.

Podemos considerar que o trajeto, de certa forma, limitou o aluno a interagir com o ambiente, não oferecendo recursos que o “instigassem” a acrescentar algo mais do que o apresentado. Esta limitação deve ser seriamente levada em consideração pelo autor do hipertexto, pois as opções de trajeto que ele cria ao montar os links pode induzir o leitor a simplificar ou restringir o acesso às informações.

A limitação do trajeto se comprova em outro exemplo descrito pelo aluno A9 que também fez opção por determinado percurso:

A9: Ele achava que o pior estava por vir. Quando ele escreveu a frase: eu saio da vida para entrar na história, ele parecia adivinhar que o Brasil iria piorar.

Da mesma forma, o aluno se limita ao texto da carta, não dá conta de contextualizar o ocorrido e quando consegue relacionar o assunto com o atual quadro político do Brasil, trazendo o assunto estudado para o seu contexto, não consegue dar suporte ao que realmente queria descrever.

Durante a entrevista, procuramos questionar alguns alunos sobre o entendimento obtido a partir da leitura no ambiente. O aluno A12, que fez escolha pelo link inicial *Preconceito linguístico*, não soube responder à pergunta sugerida.

Já o aluno A15, que fez opção pelo link inicial *Brasil na 2ª Guerra Mundial*, assim respondeu:

A15: Foi uma era de questões para o povo né, foi o melhor presidente, ele criou os direitos, carteira assinada, décimo terceiro, mas ele não foi assim aquela pessoa boa assim para o povo, não foi bonzinho assim na vida, ele apoiou Hitler assim, digamos aqueles conceitos, ele seguia aquele conceito, ele também achava que não deveria ter judeus, também mandava perseguir né, como Hitler fazia, mas ele teve, digamos assim, pro social foi um bom presidente foi o presidente do povo.

Levando em consideração as divergências entre a resposta do aluno A15 e a do aluno A12, podemos averiguar que os alunos fizeram diferentes trajetos de leitura, possivelmente o aluno A15 dispunha de conhecimentos anteriores, visto que o conteúdo ainda não havia sido trabalhado com a turma.

Dos 6 (seis) alunos que fizeram opção pelo trajeto [4 + * + * + K + * + * + * + * + ^{FIM}], 5 (cinco) deles, ao percorrermos o trajeto, clicaram nos links conjuntivos. Deste modo, os alunos conseguiram se apropriar da informação disponibilizada no ambiente, sem necessariamente fragmentar sua leitura.

Consideremos que o resultado foi significativo, visto que os alunos A15 e A19, ao clicarem sobre os dois links conjuntivos desejavam obter mais informações sobre as siglas FEB e ALIADOS, em relação à participação do Brasil na 2ª Guerra Mundial.

Os links conjuntivos poderiam ser utilizados com maior frequência em ambientes hipermídia, para a disposição de conceitos, significados de siglas, ou pequenos textos explicativos.

5.3 O PROTÓTIPO DE IDENTIFICAÇÃO DE TRAJETOS E SUAS LIMITAÇÕES

Considerando a pesquisa em torno do trajeto de leitura percorrido pelos alunos, o depoimento deles em entrevista após a leitura do ambiente e algumas atividades desenvolvidas no encerramento do trajeto percorrido, pode-se abordar alguns pontos pertinentes ao processo de aprendizagem em ambiente hipermídia.

No desenvolvimento do protótipo para a execução da pesquisa, procuramos relacionar os nós (textos) propositalmente, de maneira que os hipertextos tivessem a função de mediar cada página acessada e o aluno assim pudesse estabelecer sentido ao assunto pesquisado, mesmo na fragmentação do texto.

Percebemos que o protótipo não iria marcar automaticamente a trajetória dos alunos como havia planejado, visto que os textos estavam relacionados e confundiam assim a marcação. Isto também se deve à falta de conhecimento necessário para a utilização dos recursos – *Action Script* – que constitui o programa Flash no qual esta pesquisadora desenvolveu o trabalho.

No referente à metodologia da pesquisa desenvolvida, acreditamos que a proximidade em que a pesquisadora se encontrava dos alunos no momento em que estavam interagindo com o protótipo, visto que precisava registrar o trajeto de leitura, pode ser considerado como um fator negativo, que poderia ter influenciado a coleta dos dados; no entanto, registre-se que os alunos se encontravam à vontade por terem estabelecido laços de amizade no trabalho decorrente de outros anos em sala de aula com o professor pesquisador.

Pode-se considerar que os resultados obtidos surpreenderam as expectativas esperadas nesta pesquisa. Imaginávamos que os alunos fariam opções variadas em relação aos trajetos de leitura, mas foi surpreendente perceber o que os levava a optar por determinado

link no início da leitura, ou nos demais links que levavam a outros textos que constituíam o ambiente.

Ao analisar o trajeto de leitura de alguns alunos e o nível de interatividade possibilitado por este mesmo trajeto, percebe-se a relação intrínseca entre a ação constante do aluno e sua formação, a partir da apropriação que o educando faz da informação disponibilizada. Os alunos que fizeram opção por trajetos simplificados, de forma que o texto limitasse a interatividade com o próprio ambiente, tiveram rendimento inferior nas atividades pós-leitura aos que optaram por trajetos flexíveis nos quais tinham a possibilidade de ir e vir em sua leitura.

O ensino de História deve propiciar esta interação mobilizante, capaz de desenvolver no aluno uma visão da totalidade em vez de fragmentos, acontecimentos e episódios de uma história regionalista e pouco problematizadora. Os conteúdos devem propiciar ao leitor uma relação dinâmica e ao mesmo tempo contraditória, na qual o aluno consiga situar-se como sujeito também constituinte e ávido por transformações em seu espaço.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar no ambiente digital, característico da era atual, parece-nos um desafio constante e promissor. Cada vez mais a escola, ao procurar atender as necessidades básicas de sua comunidade visto que o Estado nem sempre atende as suas funções essenciais de promover a dignidade humana, afasta-se de seu real compromisso de formação científica e humana.

A instituição escolar parece caminhar a passos lentos para mudanças significativas; no entanto, reconhece que se faz necessária sua transformação diante das modernas técnicas agregadas ao modo de produção, e agora também à aquisição do conhecimento.

O computador, ao ganhar espaço na sociedade em geral como uma tecnologia promissora, de avanços significativos em qualquer área onde seja utilizado, chega as escolas como um “agente estranho”, dotado de um misterioso discurso de transformações radicais no referente ao processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, questiona-se se haveria a necessidade de uma reformulação dos métodos e conteúdos ao tratarmos de utilizar o computador como ambiente de aprendizagem na instituição escolar.

Agregar valores da comunicação na educação é ultrapassar uma perspectiva passiva, receptora de bits e bytes decodificados por uma máquina (computador) e repassados a

outra (cérebro), como uma ação mecânica e estática. O ato de comunicar algo neste sentido deve ultrapassar a noção de emissor e receptor de informações, como se o processo pedagógico estivesse centrado na disponibilidade de conteúdos a serem acessados.

Ensino e aprendizagem são relações sociais constituídas por diversos meios e métodos que, em sua essência, se caracterizam pela formação humana.

A mecanização dos meios não deve comprometer tal relação, caso contrário todo o processo educativo estaria sendo refutado, e não mais seriam necessárias pessoas para mediar esta relação e, neste caso, o professor estaria com os seus dias contados superado por uma máquina de “ensinar”. Segundo Schaff (1995, p. 49), pode-se produzir uma nova divisão entre as pessoas: uma divisão entre as que têm algo que é socialmente importante e as que não tem. A informação pode substituir a propriedade dos meios de produção como fator, discriminante da nova divisão social.

O que a escola está fazendo para minimizar as exclusões sociais, que se instauram nesta nova concepção de sociedade emergente e ávida por informação? Qual o papel da escola neste contexto que estamos vivenciando?

Equipar laboratórios de informática e disponibilizá-los a um corpo institucional que não está preparado para usufruir e explorar todos os recursos disponíveis e necessários para um processo de ensino e aprendizagem eficaz, trará algum benefício significativo aos alunos e à comunidade?

O excesso de informações acessadas por alunos que se apropriam de um emaranhado de conteúdos diversos para eventuais pesquisas escolares, pode acarretar dificuldades de compreensão destes mesmos conteúdos; muitas vezes, os alunos sequer lêem o texto pesquisado na íntegra, entregando uma cópia ao professor que avalia o aluno por todo o “trabalho” que teve em sua pesquisa, menos por sua real produção.

Questiona-se, assim, não só os impactos ocasionados pela utilização de novos recursos midiáticos no ambiente escolar, mas quais os objetivos relevantes à produção de softwares e sites que, sob um discurso moderno, ressaltam perspectivas por vezes ultrapassadas quanto aos métodos utilizados na educação.

Se a escola tem por objetivo a formação de cidadãos que tenham um conhecimento básico das ciências (sociais, exatas, biológicas...), e uma formação (ao menos no discurso) para o mercado de trabalho, deveria se propor a capacitar profissionais da área de educação para o trabalho em ambiente escolar mediado pelo computador, para que assim também pudesse formar jovens conscientes e preparados a trabalhar com as novas tecnologias na sociedade.

Ao desenvolver este trabalho, procuramos abordar algumas questões referentes ao modo como as tecnologias vêm sendo utilizadas no ambiente escolar, quais as vantagens quanto a sua utilização no ensino de História, bem como a forma de tratamento das informações neste novo ambiente de aprendizagem.

Por compreender que a História se faz nas inter-relações dos sujeitos, e que estes devem se reconhecer enquanto tal, é que buscamos novos meios para uma aprendizagem interativa e promissora, mediante os quais recursos diversos possam ser utilizados para atender as múltiplas inteligências capazes de produzir conhecimento de variadas maneiras.

No desenvolvimento desta pesquisa em torno do trajeto de leitura em ambiente hipermídia, esperávamos levantar alguns dados que fossem pertinentes ao ensino e à aprendizagem de História, sem que se perdessem os objetivos relevantes para uma formação crítica que desenvolvesse nos alunos uma visão totalizadora da História, e não apenas fragmentos de acontecimentos, como datas e nomes, os quais após serem copiados pelo aluno em seu caderno, tivessem que ser decorados para uma possível avaliação do conteúdo “aprendido”.

Podemos concluir que em grande parte, os materiais disponibilizados nas escolas como material didático não são interativos, ou pouco permitem a participação efetiva do aluno com o ambiente. Os resultados obtidos na pesquisa nos levam a crer que quanto maior a interação do leitor com o texto em um ambiente hipermídia, maior será a apropriação que ele fará do conteúdo, do sentido obtido pela leitura, e pelo contexto. Como afirma Lévy (1996, p. 45), “(...) para compreender, o leitor deve ‘recriar’ o texto mentalmente e, portando, entrar dentro dele”.

Para que haja tal envolvimento entre o leitor e a informação disponibilizada, é preciso criar meios que favoreçam o processo de aprendizagem numa relação dialógica, mediada por signos significativos em determinado meio em que o aluno se insere.

A disposição do texto em formato digital, e tomamos aqui como exemplo o hipertexto, exige uma postura diferenciada de autores, leitores e, neste contexto, de educadores também.

Não basta apenas disponibilizar textos, criar hipertexto e hiperlinks a qualquer palavra ou imagem que pareça ser conveniente ou diferenciada das demais, é necessário preparar o caminho a ser percorrido, inserir placas de sinalização de modo que o leitor saiba direcionar sua leitura sem surpresas em seu trajeto, ou mesmo achar-se perdido ao final deste.

Ensinar e aprender fazendo uso de um ambiente hipermídia requer habilidades múltiplas de navegação. E por assim se constituir, como um ambiente de significações que só ganham sentido quando o navegador interage com os signos que direcionam a trajetória a ser realizada, instiga o leitor a adentrar por mares desconhecidos, fazendo uso de sua sensibilidade, conhecimento, subjetividade. O aluno, assim, não só participa ativamente de seu processo de aprendizagem, como também produz significância na interação que o ambiente lhe propicia entre o que se conhece e o que se busca conhecer.

Reconhecemos, assim, que muito deve ser pesquisado e aprendido para que as novas tecnologias sejam utilizadas para fins didáticos, e obtidos resultados significativos a partir desta interação.

A linguagem hipertextual oferece recursos que, quando bem utilizados, levam autor, professor e alunos a uma relação dialógica, interativa, centrada no objeto maior deste processo que é a construção do conhecimento pelo leitor.

Ao compreender o hipertexto como signo linguístico dotado de função mediadora, capaz de auxiliar o educando a construir seu conhecimento a partir de sua interação com o ambiente, tomamos como base para este trabalho a teoria vygostskiana, na qual o sujeito é reconhecido como um ser biológico e social, como membro da espécie e participante do processo histórico-cultural (PEREIRA, 1999, p. 145).

Na execução deste trabalho, aprendemos que os alunos precisam de espaço para mostrar o que já sabem, e assim buscar novos referenciais de conhecimento, partindo do que lhes é significativo e compreensível. O novo será sempre visto como estranho, distante, se esta interação associativa não se fizer constante no processo de aprendizagem.

Finalizamos com uma afirmação de Paulo Freire *in* Lauriti (2005), que se insere nesta abordagem de interatividade e participação, enquanto ser que busca o seu conhecimento, não como algo pronto, acabado, mas como uma constante relação dialógica, como alguém que está aprendendo a ser sujeito com o outro: (...) *o homem é um ser de relação e não só de contatos como o animal, não está apenas **no** mundo, mas **com** o mundo.*

Que este mundo virtual nos ensine a sermos mais humanos diante das máquinas que ganham, a cada novo dia, espaço significativo.

Que a escola possa se beneficiar com tais recursos, formando crianças, jovens e adultos não só a apertarem os botões necessários ao seu funcionamento, mas a compreende-

rem que historicamente o homem vem “evoluindo” com suas maravilhosas criações, e tentando entre os erros e acertos descobrir o real significado de sua existência.

REFERÊNCIAS

- ANDERY, Maria Amália, SÉRIO, Tereza Maria Pires. Há uma ordem imutável na natureza e o conhecimento a reflete: Augusto Comte. *In Para Compreender a Ciência. Uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Educ, 2001.p 378-379.
- AZANHA, José Mário Pires. **Parâmetros Curriculares nacionais e autonomia na escola**. Disponível em: <http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm> Acesso em maio 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11, ed. São Paulo, Hucitec, 2004.
- BUSH, Wannevar. **As we may think**. (1945). Disponível em: <http://www.isg.sfu.ca/~duchier/misc/vbush/> Acesso em mar. 2005.
- CAIRE-JABINET Paule Marie. **Introdução à historiografia**. São Paulo: Edusc, 1994.
- CASTELLS, Manuell. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venancio Majer.7, ed. v.1. São Paulo, Paz e Terra, 2003.
- CHAVES, Eduardo. Disponível em www.escola2000.org.br Acesso em jul.2005.
- DIEHL, Astor Antonio. **Do método histórico**. Passo Fundo: UPF, 2001.
- DOSSE, François. **A História em migalhas: dos Annales à Nova História**. São Paulo: Edusc, 2003.
- EPSTEIN, Isaac. **O Signo**. 4, ed. São Paulo: Ática, 1991. Série Princípios.
- FARACO, Carlos Alberto, TEZZA, Cristóvão, CASTRO, Gilberto de (orgs). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed.UFPR, 1996.

- FLESHER, Helmut. **Concepção marxista da história**. São Paulo: Ed. 70. 1968.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1995
- GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.
- HOBBSBAWN. Eric. **A Era dos extremos**. O breve século XX – 1914 – 1991. Trad. Marcos Santarita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LAURITI, Nádia C. **Comunicação e educação: território de interdiscursividade**. Disponível em www.nce.usp.br. Acesso em jul.2005.
- LEÃO, Lúcia. **O labirinto da hipermídia: arquitetura e navegação no cyberspace**. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Trad.Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1993.
- _____. **A inteligência coletiva**. Trad.Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- _____. **O que é o virtual**. Trad.Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34,1996.
- _____. **Cibercultura**. Trad.Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Ed. 34,2001.
- LOMBARDI, José Claudinei. **Globalização, pós-modernidade e educação**. História, Filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, Caçador SC: UnC, 2001.
- MARCUSCHI, Luis Antonio, XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. (orgs.) **Hipertexto e Gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- MARCUSCHI, Luis Antonio O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: **Linguagem e ensino**, Vol. 4. nº1, 2001.

- MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Trad. Fanni A Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.
- MORAES, Raquel de Almeida. Mídia e Educação. **Conect@**. Vol. 4, jan./2002. Disponível em www.revistaconecta.com.br Acesso em Jul.2005.
- MONTEIRO. Disponível em <http://www.pucsp.br/~cimid/8inf/monteiro/linghipe.pdf> Acesso set.2004.
- OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 3, ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Concepções de História na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina**. Chapecó: Universitária, 2000.
- RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RAUEN, Fábio José. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão, Ed. da Unisul, 2002.
- SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.
- _____ **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual e verbal. Aplicações na Hipermídia. São Paulo: Fapesp. 1996.
- SHAFF, Adam. **A Sociedade informática**: as conseqüências sócias da segunda revolução industrial. Trad. Carlos Eduardo Jordão Machado e Luis Arturo Obojes. 4, ed. São Paulo: Editora da Universidade Paulista: Brasiliense, 1995.
- SKINNER B. F. **Verbal behavior**. New York: Appleton-Century-Croffts, 1957.
- SILVA, Marcos A.da. **História**: o prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- SILVA, Carlos A. **As teorias do signo e as significações lingüísticas**. Disponível em <http://www.partes.com.br/ed39/teoriasignosreflexaoed39.htm> Acesso em mai.2005.
- WOOD, Ellen M. FOSTER, John B. **Em defesa da História**. Marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

VIEIRA, Miguel Said. **A História do hipertexto.** Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/mylene/cje-566/hipertex/hiper.htm> Acesso em maio.2005.

VALENTE, José Armando. **Informática na educação no Brasil:** a questão da formação do professor.NIED-UNICAMP/PUC-SP.Disponível em <http://www.unicamp.cied.com.br> Acesso em set. 2003.

VEER, René Van Der, VALSINER, Jean. **Vygotsky:** uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.**Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____ **A formação social da mente.** Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6, ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZORZI, Andréa. **Studi Medievali e cultura digitale.** Disponível em www.storia.unifi.it/attivita/2003/semidigitali2003htm acesso em jun.2003.

Cd-rom POSITIVO: ensino fundamental. História, 7ª série. 2004.

Cd-rom PROEDUCAR: ensino fundamental/MEC.

PCNS - HISTÓRIA Disponível em: www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/historia.pdf Acesso em mai.2005.

Ministério da Educação. www.ensinoafrobrasil.gov.br. Acesso em 29 mai./ 2005.

www.proinfo.mec.gov.br - Acesso em 11 mar./2005

ANEXO 1

AUTORIZAÇÃO PARA CONSENTIMENTO DE PUBLICAÇÃO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA COMISSÃO
DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP UNISUL CONSENTIMENTO
PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Eu _____ permito que o grupo de pesquisadores relacionados abaixo obtenha fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa científica, médica e/ou educacional.

Eu concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome ou qualquer outra forma.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Nome do sujeito da pesquisa e/ou paciente:

RG: _____

Endereço: _____

Assinatura: _____

Nome dos pais ou responsáveis: _____

RG: _____

Endereço: _____

Assinatura: _____

Se o indivíduo é menor de 18 anos de idade, ou é legalmente incapaz, o consentimento deve ser obtido e assinado por seu representante legal.

Equipe de pesquisadores:

Nomes:

Data e Local onde será realizado o projeto: _____

ANEXO 2

TRAJETO, ATIVIDADES E TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA.

Aluno	A1
Trajetos	5+Y+B+D+ ^{FIM}
Atividade desenvolvida (FIM)	<i>“Por que enquanto estava vivo tinha muitos inimigos, não gostavam de seu jeito de governar. Então com sua morte traria muitos exemplos para o povo nunca desistir de lutar por seus objetivos”.</i>
Transcrição da gravação	<p>P: O que você entendeu sobre a Era Vargas?</p> <p><i>A1: Eu tentei entender que era um presidente do povo, que lutava com os objetivos do povo e isso, os grandes os maiores interessados com tudo isso não gostavam com o que acontecia, então ele chegou ao ponto de chegar ao suicídio né, se matar pra tentar deixar pro povo, que eles nunca desistissem, que ele tava tentando lutar e foi que a pressão foi demais, o que eu entendi foi isso.</i></p> <p>P: No início, quando você escolheu, por Populismo, lembra que eu te falei que você poderia escolher um daqueles links iniciais, o que fez você escolher por aquele link?</p> <p><i>A1: Ah, por que eu acho que está mais ligado a nós né, a população, ao povo em geral.</i></p> <p>P: Você conseguiu dar sentido a sua leitura, ou quando clicou em um hipertexto, por exemplo quando você escolheu ali, saiu da vida para entrar na história, você escolheu aquele hipertexto vermelhinho, aquela palavra, você acha que conseguiu dar sentido ao outro texto, ou você sentiu que fragmentou a sua leitura?</p> <p><i>A1: Eu acho que ajudou bastante</i></p> <p>P: Você não sentiu uma quebra no texto?</p> <p><i>A1: Não, não senti por que ali estava dizendo né sobre o resto da vida dele, que as pessoas estavam oprimindo ele, o suicídio e, o que eu posso dizer, que ele estava dando o exemplo que ele saía da vida para entrar na história dando um exemplo pro povo continuou que ele sempre foi um presidente que lutava pelas causas, e foi um dos primeiros que inventou o voto da mulher né, as eleições lá.</i></p>

Aluno	A2
Trajetos	8+*+ ^{FIM}
Atividade desenvolvida (FIM)	<i>“Tudo o que ele fez foi pensando no Brasil, as coisas boas ficaram nas nossas vidas como algo bom por nós”.</i>
Transcrição da gravação	<p>P: No início quando eu falei pra você que tinha todos aqueles links, bem no início, por que você clicou no último adeus, o que te levou a clicar no último adeus?</p> <p><i>A2: Eu achei interessante; eu achei que falava sobre a morte dele.</i></p>

	<p>P: (pesquisador) Então você já sabia sobre a morte de Getúlio Vargas, já tinha ouvido falar?</p> <p>A2: <i>Já, tinha ouvido falar no Fantástico que antes dele se matar o Leonel Brizola falou com ele.</i></p> <p>P: Então quando você leu “O último adeus” logo você lembrou daquilo que já tinha assistido?</p> <p>A2: Já!</p>
--	---

Aluno	A3
Trajetos	4+*+*+K+*+*+*+*+ FIM
Atividade desenvolvida (FIM)	“ <i>A expectativa dos expedicionários era voltar para sua terra com a vitória e matar a saudade de suas famílias</i> ”.
Transcrição da gravação	<p>P: No início quando eu falei para você que você poderia em qualquer bolinha, que era um link e iria te levar a alguma coisa, o que fez você clicar em Brasil na 2ª Guerra?</p> <p>A3: <i>Ah, por que, assim, geralmente as pessoas falam na 2ª Guerra mas as vezes a história não explica o que aconteceu, com os pracinha e o Brasil na 2ª Guerra, eu queria saber...</i></p> <p>P: Então você clicou por curiosidade?</p> <p>A3: <i>Aham, por curiosidade.</i></p> <p>P: Quando você estava lendo uma parte do texto, havia umas palavras em destaque, vermelhinha, quando você clicou naquela palavrinha, e te levou a outro texto, não perdeu o sentido naquilo que você estava lendo?</p> <p>A3: <i>Não estava dentro assim.</i></p> <p>P: Então complementou?</p> <p>A3: <i>Aham, foi, complementou, estava dentro assim.</i></p> <p>P: E no geral, o que você pode dizer sobre a Era Vargas?</p> <p>A3: <i>Eu acho que foi bem difícil, eles mandavam as pessoas para lá, acho que eles nem sabiam direito o que ia acontecer lá, e com isso só o Vargas é que saiu de herói lá, e os pracinhas, estava complicado!</i></p> <p>P: Nas imagens, nas fotos, ajudou você a entender como eles estavam lá, te ajudou ?</p> <p>A3: <i>De alguma forma, eles estavam muito felizes, nem sabiam direito o que ia acontecer, e estavam mostrando uma felicidade que na verdade acho que não existia.</i></p> <p>P: Você acha que não era bem aquilo?</p> <p>A3: <i>Não.</i></p>

Aluno	A4
Trajetos	4+*+*+K+*+*+*+*+ FIM
Atividade desenvolvida (FIM)	“ <i>O Brasil entrou na guerra em troca de dinheiro, colocando miseráveis para lutar, embora muitos acreditassem que isso não aconteceria</i> ”.

Transcrição da gravação	<p>P: No geral sobre aquilo que você leu, o que você pode me dizer sobre a Era Vargas, o que você entendeu sobre a Era Vargas?</p> <p><i>A4: Ele mandava quem iria pra guerra...</i></p> <p>P: Tá, da participação do Brasil na 2ª Guerra</p> <p><i>A4: Só participou pra receber (...) ao menos o que eu li.</i></p> <p>P: No início, eu falei que você poderia clicar em qualquer uma daquelas bolinhas, que são links, por que, que você clicou em o Brasil na 2ª Guerra, por que foi direto naquela e não em outra?</p> <p><i>A4: Eu achei interessante saber sobre os conflitos que acontece e que o Brasil está envolvido principalmente, e que graças a Deus agora não está mais.</i></p> <p>P: Quando você clicou em uma palavrinha destacada, você achou que quebrou o sentido da leitura, você estava lendo, clicou em uma palavrinha e foi para outro texto, quebrou o sentido ou você...</p> <p><i>A4: Não, eu cliquei para saber o que era para entender o texto.</i></p>
-------------------------	--

Aluno	A5
Trajeto	6+L+B+D+ ^{FIM}
Atividade desenvolvida (FIM)	“Ele declarou em sua carta que não tinha mais motivos para viver, que ninguém dava trégua para que se explicasse que o que dizia era inútil, sendo assim deixou sua carta como modo de se explicar sem ninguém impedindo de falar o por que do acontecido”.
Transcrição da gravação	<p>P: No geral, o que você entendeu sobre a Era Vargas? Como você pode analisar o que foi a era Vargas?</p> <p><i>A5: Tem umas partes assim que eu não entendi nada.</i></p> <p>P: Mas assim, o que você conseguiu entender sobre aquilo que você leu?</p> <p><i>A5: (pausa).</i></p> <p>P: Vamos A5, é pra hoje? Bem simples, o que você conseguiu entender!</p> <p><i>A5: O que eu vou dizer, coisa assim, mataram os judeus, foi ruim né;</i></p> <p>P: Tá, e o que, que mataram os judeus tem a ver com a Era Vargas, como você conseguiu relacionar com a Era Vargas?</p> <p><i>A5: Ah, só o pessoal deles né.</i></p> <p>P: Como você pode relacionar a Era Vargas com o que aconteceu na Alemanha com o regime Nazista, já que o que você leu foi sobre o preconceito lingüístico? Como você pode relacionar?</p> <p><i>A5: (pausa) Ah, não sei professora!</i></p> <p>P: No início, quando você clicou, a primeira palavrinha que você clicou foi preconceito lingüístico, lembra, o que te levou a clicar aquela bolinha, te chamou a atenção, o que te levou a clicar ali?</p>

	<p>A5: <i>Por que é importante saber sobre os preconceitos que tinha antigamente, e as coisas radas, e agora ainda tem.</i></p> <p>P: Foi o que te chamou atenção então, o preconceito? Tá, e quando você clicou, na sua leitura, quando você clicou em eu saio da vida para entrar na história, lembra, quando você clicou naquela palavrinha, isso não quebrou a sua leitura, você estava lendo...</p> <p>A5: <i>Quebrou, quebrou!</i></p> <p>P: <i>texto e daí foi para outro texto, quebrou o sentido do que você estava lendo?</i></p> <p>A5: <i>Aham!</i></p> <p>P: Você achou isso positivo ou não?</p> <p>A5: <i>Negativo. Umhas horas a gente lia e daí já mudava, teve umas horas que eu nem pude ler tudo né.</i></p>
--	--

Aluno	A6
Trajetos	4+*+*+k+*+*+*+*+* ^{FIM}
Atividade desenvolvida (FIM)	<i>“... que os soldados brasileiros saíram de uma terra bonita e cheia de vida para um lugar onde só havia morte”.</i>
Transcrição da gravação	<p>P: No geral, o que você pode me falar sobre a Era Vargas, o que você entendeu?</p> <p>A6: <i>Que ele tentava fazer o que o outro presidente lá queria, mais ou menos, queria seguir o padrão do outro lá, enquanto que algumas pessoas aqui achavam que ele era o bonzinho né, mas na realidade estava bem distorcida a coisa, acho que era isso.</i></p> <p>P: Você acha que as imagens, quando você estava visualizando, te ajudou a compreender como foi a guerra, o trabalho deles a vida deles lá? Aquelas imagens que você analisou...</p> <p>A6: <i>Eu acho que as fotos estavam mostrando uma realidade que não era bem ...eles estavam sorrindo, acho que eles passaram sede...o que eles passaram lá foi bem pior.</i></p> <p>P: Foi bem pior?</p> <p>A6: <i>Bem pior, o que eles passaram lá.</i></p> <p>P: Tá, no início, quando eu falei pra você para clicar em qualquer bolinha, que seria um link, por que você clicou justamente em o Brasil na 2ª Guerra? O que te levou a clicar naquele e não em outro link?</p> <p>A6: <i>A gente sabe muito pouco sobre a participação do Brasil na 2ª Guerra.</i></p> <p>P: Quando você clicou em uma palavrinha, que era um hipertexto, quando te levou a um outro lugar, você achou que sua leitura se fragmentou?</p> <p>A6: <i>Não, acho que não, por que estava dentro daquilo que eu estava lendo.</i></p>

Aluno	A7
Trajetos	1+A+C+*+B+D+ ^{FIM}
Atividade desenvolvida (FIM)	<i>“Getúlio Vargas só queria ficar na história do Brasil; pode ter assinado muitas leis mas tudo isso ocorreu somente a custa de sangue; como pode alguém que possuía racismo e idéias nazistas pensar na mais baixa e humilde classe social que era formada por negros, índios e camponeses. Pra mim, Getúlio era apenas alguém que se escondia atrás</i>

	<p><i>de uma máscara”.</i></p> <p>P: No início, quando eu falei pra você que poderia clicar em qualquer bolinha, que era um link ta, por que você resolveu escolher Getúlio Vargas?</p> <p><i>A7: Era o que eu tinha mais conhecimento.</i></p> <p>P: Algo que você já conhecia e queria saber mais sobre aquilo ali?</p> <p><i>A7: Sim.</i></p> <p>P: Quando você estava lendo um texto, de repente você clicou em uma palavrinha vermelhinha e foi para um outro texto, você acha que a sua leitura se fragmentou, perdeu sentido naquilo que você estava lendo, ou ajudou a complementar o que você estava lendo?</p> <p><i>A7: Pode ter ajudado de um lado e perdido de outro, que nem as vezes quando a gente entrou naquela parte ali, a gente já se perdeu em outro assunto, acho que ficou meio por fora. Mas ali muitas vezes faz parte, tem que completar o trabalho.</i></p> <p>P: No geral, resumidamente, o que você pode falar sobre a Era Vargas?</p> <p><i>A7: Bem Getúlio Vargas veio com a intenção de dar uma indústria, por que a algum tempo era a política do café-com-leite. E a idéia dele era de dar indústria, só que isto é o que alguns dizem, por que nem todo mundo acredita em Getúlio Vargas; Assim a gente vê até os pais da gente falando sobre Getúlio Vargas, oh, isso, ou aquilo, eles foram ensinados na história naquele regime deles, não sabem a verdadeira, hoje se a gente falar alguma coisa, eles brigam com a gente. Pra mim Getúlio Vargas é uma farsa, ele não é um herói que todo mundo imagina.</i></p>
--	---

Aluno	A8
Trajetó	8+*+ ^{FIM}
Atividade desenvolvida (FIM)	“ <i>Ele declarou em sua carta que não tinha mais motivos para viver, que ninguém dava trégua para que se explicasse que o que dizia era inútil, sendo assim, deixou sua carta como modo de se explicar sem ninguém impedindo de falar o por que do acontecido</i> ”.
Transcrição da gravação	<p>P: Quando eu falei para você no início, que você poderia clicar em qualquer bolinha, que era um link, ta, por que, que você escolheu o último adeus?</p> <p><i>A8: Por que eu já sabia da carta?</i></p> <p>P: você já sabia?</p> <p><i>A8: Já</i></p> <p>P: Já tinha lido a carta ou já tinha ouvido alguma coisa...</p> <p><i>A8: Já, já tinha ouvido que ele tinha deixado uma carta lá, mas daí eu não sabia o por que que ele tinha...</i></p> <p>P: Daí você resolveu, clicar ali para ver...</p> <p><i>A8: É daí ia ficar mais fácil.</i></p>

Aluno	A9
Trajetos	8+*+ ^{FIM}
Atividade desenvolvida (FIM)	<i>“Ele achava que o pior estava por vir. Quando ele escreveu a frase: eu saio da vida para entrar na história, ele parecia adivinhar que o Brasil iria piorar”.</i>
Transcrição da gravação	<p>P: No início quando eu pedi que você clicasse em um daqueles links, por que você clicou em o último adeus, por que não clicou em outra palavra?</p> <p>A9: <i>Ah, por que me chamou atenção, eu não sabia sobre a morte dele, nem sabia que tinha esta carta.</i></p> <p>P: Então por que você não conhecia, e queria saber mais, por isso clicou ali?</p> <p>A9: <i>Sim.</i></p> <p>P: Se você pudesse resumir, após ter lido o conteúdo da carta, o que você entendeu sobre a Era Vargas?</p> <p>A9: <i>Ah, tinha gente que queria tirar a vida dele, querendo que ele sáísse não era o povo, era mais os militar.</i></p>

Aluno	A10
Trajetos	3+B+D+ ^{FIM}
Atividade desenvolvida (FIM)	<i>Obs: não desenvolveu atividade.</i>
Transcrição da gravação	<p>P: Por que você clicou naquele primeiro link, Estado Novo, logo no início?</p> <p>A10: <i>Ah, por que eu achei interessante, que nem eu tinha ouvido falar de Getúlio Vargas...</i></p> <p><i>Obs: acabou um lado da fita, e a pesquisadora esqueceu de virar.</i></p>

Aluno	A11
Trajetos	8+*+ ^{FIM}
Atividade desenvolvida (FIM)	<i>“Esse comentário quer dizer que apesar de tudo que acontece posso até morrer mas poderia ficar na história”!</i>
Transcrição da gravação	<p>P: No geral o que você entendeu sobre a Era Vargas?</p> <p>A11: <i>Obs: não foi possível descrever a fala da aluna, pois a mesma ao relatar seu comentário, falou muito baixo, prejudicando assim a gravação.</i></p> <p>P: No início. Por que você clicou em determinado link, lembra que tinha algumas bolinhas, que são links, por que você clicou justamente em o último adeus?</p> <p>A11: <i>Ah, eu achei interessante.</i></p> <p>P: Achou interessante?</p> <p>A11: <i>Achei.</i></p>

Aluno	A12
Trajetos	6+M+*+N+C+A+B
Atividade desenvolvida (FIM)	<i>Obs.:O aluno A12, ao percorrer o trajeto, voltou a ler um texto ao qual já havia lido. Sentiu vontade de parar, e sendo assim, não chegou final do trajeto para resolver a</i>

	<i>atividade.</i>
Transcrição da gravação	<p>P: No início, quando eu falei para você que poderia clicar em qualquer bolinha que era um link, por que você escolheu preconceito lingüístico?</p> <p><i>A12: Por que as pessoas tem que ver que tem muito preconceito; as pessoas que são mais bem econômica tem preconceito com as que vem do interior, que eles falam errado.</i></p> <p>P: Você achou interessante saber sobre o preconceito e clicou ali para ver o que tinha?</p> <p><i>A12: aham.</i></p> <p>P: Quando você estava lendo de repente apareceu uma palavrinha, por exemplo comunismo, né, lembra, foi o primeiro hipertexto que você clicou, por que que você clicou naquele hipertexto e não nos outros que tinham, o que te levou a clicar naquele hipertexto?</p> <p><i>A12: ah, por que o comunismo acho que foi uma mudança que teve ali, e eu achei interessante.</i></p> <p>P: O texto estava falando uma coisa e você achou que seria interessante ver o que era o comunismo, é isso?</p> <p><i>A12: É.</i></p> <p>P: Quando você clicou, estava lendo uma coisa e clicou em uma palavrinha e, você acha que perdeu o sentido quando direcionou a outro texto, ou complementou o que você estava lendo?</p> <p><i>A12: Perdeu um pouco, estava falando aqui e aí falou mais sobre o outro assunto né.</i></p> <p>P: E no geral, você conseguiu entender o que foi a Era Vargas? De tudo o que você leu, o que você pode dizer que foi a Era Vargas?</p> <p><i>A12: Obs: O aluno não conseguiu responder.</i></p>

Aluno	A13
Trajetó	5+Y+B+D+ ^{FIM}
Atividade desenvolvida (FIM)	<i>“Ele relata que ele gostaria de ajudar muito o povo e que a vida dele estava ligada às pessoas da época”.</i>
Transcrição da gravação	<p>P: Quando você iniciou, eu falei que você poderia clicar em qualquer bolinha, que era um link que iria te levar a algum lugar, por que você escolheu populismo?</p> <p><i>A13: Por que eu gostaria de saber o que ele relatava né, no último adeus da vida dele</i></p> <p>P: Então você já tinha conhecimento sobre isso?</p> <p><i>A13: Não, eu gostaria de saber né, por isso eu cliquei né.</i></p> <p>P: Outra coisa, quando você estava lendo um texto, e você clicou em uma palavrinha, vermelhinha, você sentiu que, abriu um outro texto, você sentiu que quebrou o sentido do texto, ou aquilo que veio deu sentido aquilo que você estava lendo?</p> <p><i>A13: Não, acho que não.</i></p>

	<p>P: De forma geral, sobre a Era Vargas, o que você pode me dizer resumindo?</p> <p><i>A13: Pois é, ele, pela carta ali que eu li, derramava seu sangue pelo povo, achei bem interessante sabe.</i></p> <p>P: A carta dele...</p> <p><i>A13: Sobre o povo né, o que ele poderia ajudar.</i></p>
--	--

Aluno	A14
Trajeto	3+*+O+B+D+ ^{FIM} (Obs: Clicou em voltar, e reiniciou o mesmo percurso)
Atividade desenvolvida (FIM)	<i>“Ele gostava muito do povo, da para se dizer que ele queria mudar a vida da população, denunciando a corrupção, fraudes, ele não gostava daquela realidade parecia que ele teve origem humilde, por isso queria lutar junto ao povo defendendo seus interesses”.</i>
Transcrição da gravação	<p>P: No início, quando eu falei que você podia clicar em qualquer link, para dar início a tua leitura, por que você escolheu o Estado Novo?</p> <p><i>A14: É eu me identifico.</i></p> <p>P: Você já tinha algum conhecimento sobre a Era Vargas?</p> <p><i>A14: Não</i></p> <p>P: Como você foi lendo, e clicou em uma palavrinha e te levou a um outro texto, você acha que perdeu o sentido, ouve quebra na sua leitura, mudou, ou complementou o que você estava lendo?</p> <p><i>A14: Complementou por que, se eu fosse entra sem ler iria cortar o assunto, eu fui ler.</i></p> <p>P: Então você buscou ler, tudo primeiro para depois clicar na palavrinha?</p> <p><i>A14: Sim.</i></p> <p>P: De forma geral, o que você poderia me dizer sobre a Era Vargas?</p> <p><i>A14: Como assim?</i></p> <p>P: O que você entendeu sobre a Era Vargas? Sobre o Estado Novo?</p> <p><i>A14: A tipo que ele era uma espécie de ídolo, que o povo gostava dele, queria ele no poder, só que daí por ele ser certinho os mais poderosos tiraram ele do poder.</i></p>

Aluno	A15
Trajeto	4+*+*+K+*+*+*+*+ ^{FIM}
Atividade desenvolvida (FIM)	<i>“Acreditava-se que seria muito difícil o Brasil enviar uma expedição à guerra, o presidente Getúlio mantia laços com o nazismo e o fascismo mas ao mesmo tempo se mantia ao lado dos aliados o que lhe rendeu vários benefícios. Os soldados sofreram muito durante a guerra, chegando ao ponto de ficar até uma semana sem comer”.</i>
Transcrição da gravação	P: Quando eu falei para você, que poderia clicar em qualquer uma daquelas bolinhas, que

	<p>eram links, por que você escolheu justamente o do Brasil na 2ª Guerra?</p> <p><i>A15: Pela seguinte razão: pelo fato que marcou o mundo, né a 2ª Guerra Mundial, o Nazismo e o Fascismo que foi desenvolvido por Hitler, então é um fato que me chamo a atenção, por causa disso e o envolvimento do Brasil.</i></p> <p>P: Quando você estava lendo o texto, e clicou em uma palavrinha destacada, quando te levou a um outro texto, você não sentiu que fragmentou a sua leitura, ou complementou?</p> <p><i>A15: Aí tem os dois lados pelo seguinte, por causa que você sai de um ponto do texto e segue, digamos em outra raiz, onde vai te levar a uma história diferente, é como você estava dizendo, tem uma perda do sentido principal naquilo que se estava buscando.</i></p> <p>P: No geral, a partir disso que você viu e leu como você poderia relatar a Era Vargas?</p> <p><i>A15: Foi um era de questões para o povo né, foi o melhor presidente, ele criou os direitos, carteira assinada, décimo terceiro, mas ele não foi assim aquela pessoa boa assim para o povo, não foi bonzinho assim na vida, ele apoiou Hitler assim, digamos aqueles conceitos, ele seguia aquele conceito, ele também achava que não deveria ter judeus, também mandava perseguir né, como Hitler fazia, mas ele teve, digamos assim, pro social foi um bom presidente foi o presidente do povo.</i></p>
--	---

Aluno	A16
Trajeto	4+*+*+K+*+*+*+*+* ^{FIM}
Atividade desenvolvida (FIM)	<i>Obs: não desenvolveu atividade.</i>
Transcrição da gravação	<p>P: O que você pode me dizer sobre a Era Vargas?</p> <p><i>A16: Getúlio Vargas foi criticado pelos Estados Unidos, que daí deu a 2ª Guerra Mundial; e teve aquele povo lá que viajaram para a Itália e daí eles passaram muita fome e muita sede, e até mesmo tomavam café com o sangue de pessoas mortas, eles não tinham dinheiro...</i></p> <p>P: No início quando eu falei para você que poderia clicar em qualquer bolinha, por que você clicou direto naquela da 2ª Guerra Mundial? O que te levou a clicar naquela e não nas outras?</p> <p><i>A16: Por que aquela falava um pouco mais sobre o Brasil antigamente, e eu queria saber um pouco mais sobre o Brasil na Guerra.</i></p>

Aluno	A17
Trajeto	7+R+*+S+V+*+N+C+A+C
Atividade desenvolvida (FIM)	<i>Obs: não desenvolveu atividade, por que não chegou ao final do trajeto, visto que na escolha feita, foi repetido o texto já lido.</i>
Transcrição da gravação	<p>P: Quando eu falei para você, que você poderia clicar em qualquer link inicial, por que você clicou em Lutas Ideológicas?</p> <p><i>A17: Como?</i></p> <p>P: Quando você clicou em lutas ideológicas, por que você clicou ali?</p> <p><i>A17: Ah, sei lá, por que está dizendo ali lutas ideológicas, me chamou atenção a palavra.</i></p>

	<p>P: Quando você estava lendo, e clicou em uma palavrinha que era um hipertexto, uma palavrinha vermelhinha, e te levou a um outro texto. Você acha que perdeu o sentido da leitura quando foi a um outro texto ou não?</p> <p><i>A17: Perdeu.</i></p> <p>P: Perdeu o sentido da leitura?</p> <p><i>A17: Sim.</i></p> <p>P: Se pudesse me dizer no geral o que foi a Era Vargas, o que você me diria?</p> <p><i>A17: Ele estava do lado dos ricos e dos pobres, ele era o pai dos...</i></p> <p>P: Dos pobres?</p> <p><i>A17: Isso, ele jogava dos dois lados.</i></p>
--	---

Aluno	A18
Trajetó	8+*+ ^{FIM}
Atividade desenvolvida (FIM)	<i>Obs: não desenvolveu atividade.</i>
Transcrição da gravação	<p>P: No início, quando eu pedi para você clicar em um dos links, você clicou em o último adeus. Por que você clicou naquele link, não clicou em outro? O que fez você clicar naquele item?</p> <p><i>A18: Sei lá, acho que pela situação do momento de agora que eu to vivendo. (Obs.: a aluna perdeu o namorado na mesma semana da entrevista, vítima de câncer).</i></p> <p>P: Ta (pausa); No geral, o que você pode entender sobre a Era Vargas?</p> <p><i>A18: Que Getúlio Vargas para alguns ele foi um herói para outros ele não foi, foi na verdade um bandido. Então quando ele morreu, ele escreveu a carta por que não deixavam ele falar não deixavam ele fazer nada, então resolveu escrever a carta, por que tinha liberdade para escrever a carta e passar o que ele estava sentindo no momento.</i></p>

Aluno	A19
Trajetó	4+*+*+K+*+*+*+*+ ^{FIM}
Atividade desenvolvida (FIM)	<i>Obs: não desenvolveu atividade</i>
Transcrição da gravação	<p>P: No início eu falei para você que poderia clicar em qualquer bolinha, qualquer link, por que você clicou em o Brasil na 2ª Guerra?</p> <p><i>A19: Por que eu gosto de saber mais sobre o Brasil, por que faziam</i></p> <p>P: Queria saber mais!</p> <p><i>P: Quando você estava lendo o texto, e você clicou em uma palavrinha destacada, um hipertexto, abriu um outro texto, você acha que fragmentou sua leitura ali, ou você acha que deu continuidade? Perdeu o sentido</i></p> <p><i>A19: Não</i></p>

	<p>P: Ele deu continuidade aquilo que você estava...</p> <p>A19: <i>Ele explicou bem aquilo que era.</i></p>
--	--

Aluno	A20
Trajetória	8+*+ ^{FIM}
Atividade desenvolvida (FIM)	<i>Obs: não desenvolveu atividade.</i>
Transcrição da gravação	<p>P: No início, quando eu pedi para você clicar em um daqueles links, por que você clicou em o último adeus, não clicou em outro?</p> <p>A20: <i>Sei lá, por que no último adeus ele ta falando da fase crítica dele.</i></p> <p>P: E pelo depoimento que você leu, eu saio da vida para entrar na história, o que você entendeu da Era Vargas a partir daí?</p> <p>A20: <i>Ah, eu entendi que alguma coisa ia ficar, do mandato dele, da era dele, foi um sacrifício que ele fez, pelo relato que ele deixou.</i></p>

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)