

Universidade de São Paulo (USP)

Faculdade de Educação (FE)

Regina Maria de Oliveira Ribeiro

**“TUDO ISSO ANTES DO SÉCULO XXI”:
Estruturas e Significados em Narrativas da História do
Brasil por Estudantes do Ensino Fundamental**

**São Paulo
2012**

Universidade de São Paulo (USP)

Faculdade de Educação (FE)

Regina Maria de Oliveira Ribeiro

“TUDO ISSO ANTES DO SÉCULO XXI”:

**Estruturas e Significados em Narrativas da História do
Brasil por Estudantes do Ensino Fundamental**

Tese de Doutorado apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Regina Maria de Oliveira Ribeiro

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Katia Maria Abud Lopes

**São Paulo
2012**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Ribeiro, Regina Maria de Oliveira

Tudo isso antes do século XXI?: estruturas e significados em narrativas da história do Brasil por estudantes do ensino fundamental / Regina Maria de Oliveira Ribeiro; orientação Kátia Maria Abud. São Paulo : s.n., 2012.

321 p. : il., tabs. grafs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo).

1 - História – Estudo e ensino 2. Didática 3. História – Filosofia - Cultura 4. Pensamento - História I. Abud, Kátia Maria, oriente.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Regina Maria de Oliveira Ribeiro

“Tudo Isso Antes do Século XXI”: Estruturas e Significados em Narrativas da História do Brasil por Estudantes do Ensino Fundamental

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP) para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Aos meus pais, Antônio (in memoriam) e Rita, pelo carinho, proteção e amor incondicionais.

Aos professores que buscam um ensino que “desmortalize” a História.

Agradecimentos

Foram muitos os apoios encontrados ao longo dessa jornada, sem os quais os obstáculos surgidos quando escolhi percorrê-la seriam muito mais difíceis. Gostaria de citar nomes, rostos, sorrisos, palavras e ações que me incentivaram, acolheram, dialogaram e contribuíram com o desenvolvimento do estudo e, conseqüentemente, com meu aprimoramento ao longo desse período. Nesse espaço a escrita registrará alguns, mas certamente o melhor arquivo é o coração, a memória de gratidão a todos os amigos e amigas e, em especial:

À Professora Doutora Katia Maria Abud, mais que orientadora, uma verdadeira mestra e companheira em minha trajetória acadêmica.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, pela bolsa de estudos concedida entre meados de 2009 e 2012, possibilitando a realização da pesquisa.

Às professoras Dislane Zerbinatti Moraes (FEUSP) e Helenice Aparecida Bastos Rocha (UERJ) pela leitura cuidadosa e crítica do relatório parcial e, principalmente, por suas contribuições teóricas e indicações de possibilidades analíticas que, na medida do possível, foram articuladas ao referencial escolhido para realizar o trabalho.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que por meio do Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG), concedeu-me afastamento parcial das atividades acadêmicas, com realização de horário especial entre 2011 e 2012.

Aos professores do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino do Instituto de Educação da UFRRJ, pela acolhida carinhosa em 2010, pelo apoio e companheirismo em momentos de ausência em função do afastamento para conclusão da tese.

À direção, coordenação, professores e alunos da escola em que a pesquisa foi realizada.

Às minhas irmãs, Heloisa e Emiliana, pelo amor e companheirismo da vida toda. Ao Sérgio, novo membro da família e já integrado às nossas “loucuras”.

Aos muitos amigos e amigas com quem tenho a honra de compartilhar a vida, o trabalho, os estudos e pesquisas: professores e funcionários das escolas públicas onde estudei e lecionei ao longo de minha carreira; professores dos projetos de formação docente dos quais pude participar e professores membros do grupo de pós-graduação da FEUSP - Murilo, Ronaldo, Thelma, Milton, André, e mais recentemente, Leandra e Daniel.

Aos alunos dos cursos de Licenciatura em História e Pedagogia da UFRRJ, pelas discussões calorosas sobre os desafios do ensinar e aprender História.

Ao Jaime, pelo apoio, confiança e carinho em todos os momentos – você sabe ser companheiro.

À minha querida mãe, por seu amor e sabedoria infinitos. Minha inspiração sempre.

E para finalizar uma lista que certamente exclui muitos nomes a quem gostaria de agradecer, minha gratidão eterna ao Grande Mistério, em todos os nomes e rostos que a humanidade lhe concedeu ao longo da história.

Ahow!

Sumário

| | |
|---|------------|
| Resumo | 10 |
| Abstract | 11 |
| Lista de Tabelas..... | 12 |
| Lista de Diagramas | 13 |
| | |
| Introdução | 14 |
| | |
| Capítulo 1 - Narrativa: Confluência entre Pensamento e Linguagem | 44 |
| 1.1 - Linguagem e desenvolvimento cognitivo..... | 44 |
| 1.2 - Narrativa: artefato cognitivo e cultural | 50 |
| 1.3- Narrativa e historiografia: ou como a História conta | |
| histórias | 64 |
| | |
| Capítulo 2 - O Caráter Narrativo do Conhecimento Histórico | 71 |
| 2.1 - A narrativa histórica em debate | 71 |
| 2.2 - Narrativa histórica – outras perspectivas | 78 |
| 2.3 - <i>Poiesis</i>: a teoria narrativista de Jörn Rüsen | 83 |
| 2.3.1- O papel da memória e a mobilização do pensamento | |
| histórico | 90 |
| 2.3.2 - Pensamento histórico: elementos de uma racionalidade | 95 |
| 2.3.3 - Consciência e cultura histórica – o terreno da aprendizagem | |
| histórica..... | 104 |
| 2.3.4 - Aprendizagem histórica – pensamento e consciência histórica | |
| em formação | 110 |
| | |
| Capítulo 3 - Percurso Metodológico e Ensaio Investigativo | 115 |
| 3.1 - Balizas e meandros de uma pesquisa qualitativa | 115 |
| 3.2 - Reconhecendo os sujeitos da pesquisa | 119 |
| 3.2.1 - Perfil do campo da pesquisa – o bairro e a escola | 121 |
| 3.2.2 – Breve perfil das professoras de História | 127 |
| 3.2.3 - Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes | 131 |
| 3.3 - Narrativas de crianças e adolescentes como objeto de | |
| investigação | 138 |

| | |
|---|------------|
| 3.3.1 - O estudo exploratório - ensaio investigativo | 144 |
| 3.3.2 - Reflexões sobre o estudo exploratório | 157 |
| Capítulo 4 - Narrativas da história do Brasil: Elementos, Conceitos e Ideias | |
| Articuladoras | 161 |
| 4.1 - Marcadores históricos estruturantes das narrativas | 168 |
| 4.2 - Temporalidade: concepções de passado, mudança e perspectivas de futuro | 208 |
| 4.2.1 - O passado como origem do presente | 210 |
| 4.2.2 - Concepções de mudança: rupturas e continuidades | 214 |
| 4.2.3 - Perspectivas de Futuro | 226 |
| Capítulo 5 – Narrativas do Brasil: Estruturas e Significados | 231 |
| 5.1- A estrutura narrativa: síntese de elementos, conceitos e ideias | 232 |
| 5.2 - Conceitos meta-históricos: a busca dos sentidos históricos..... | 248 |
| 5.3 - Significância histórica na narrativa dos estudantes | 254 |
| 5.4 - Perspectivas de Significância – indícios do pensamento histórico | 284 |
| 5.5 - Sentidos e funções da história a partir das narrativas dos estudantes | 288 |
| Considerações Finais | 301 |
| Bibliografia | 310 |
| Anexos (CD-ROM) | |

RESUMO

Ribeiro, Regina Maria de Oliveira. **“Tudo isso antes do século XXI” – Estruturas e Significados em Narrativas da História do Brasil por Estudantes do Ensino Fundamental**. São Paulo, 2012, 321 p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.

O objetivo do estudo foi compreender como estudantes do ensino fundamental mobilizam elementos e operações do pensamento histórico suscitados pelo desafio de narrar a história do Brasil. A tarefa enfrentada pelos sujeitos da pesquisa provocou uma série movimentos cognitivos: selecionar eventos, personagens, períodos e conceitos na longa temporalidade, interpretá-los e articula-los num relato explicativo que servisse de orientação para o interlocutor.

Para consecução dos objetivos propostos, a investigação partiu da reflexão sobre as relações entre pensamento e linguagem, tomando as formas narrativas como ferramentas culturais fundamentais no processo de desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem. Com essa premissa, foram discutidas as especificidades da narrativa na produção do conhecimento histórico, suas relações com a aprendizagem histórica e a formação do pensamento/consciência histórica, tendo como referencial teórico principal as proposições de Jörn Rüsen (2001, 2009) sobre a constituição narrativa do conhecimento e pensamento histórico e das estruturas da consciência histórica.

No percurso metodológico de caráter qualitativo buscou-se articular os aportes de Rüsen com referenciais oriundos de pesquisas empíricas, notadamente as realizadas pela Educação Histórica no Brasil e em Portugal, de modo que subsidiassem a análise dos materiais escritos recolhidos em oito turmas da oitava série/nono ano de uma escola da rede municipal de São Paulo em 2010 e 2011. Foi realizada a descrição e análise dos marcadores históricos (acontecimentos, agentes, temporalidades e espaços), caracterizados como conteúdos e conceitos históricos substantivos estruturantes e das formas de sua articulação nas narrativas coletadas. A análise e reflexão desses elementos possibilitaram a identificação de perfis das estruturas narrativas dos estudantes e das perspectivas de atribuição de significância histórica. Desse modo foi possível evidenciar a compreensão e interpretação dos estudantes sobre o passado e a história, auxiliando no entendimento de elementos e processos de formação do pensamento e da consciência histórica no grupo investigado.

Palavras-Chave: Narrativa Histórica, Aprendizagem Histórica, Pensamento Histórico, Consciência Histórica, Temporalidade, Significância Histórica.

ABSTRACT

Ribeiro, Regina Maria de Oliveira. “All this before XXI century” – **Structures and Meanings in Narratives of Brazil’s History by Basic Education Students**. São Paulo, 2012, 321 p. Doctorate Thesis. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.

The aim of this study was to understand how students from basic education mobilize elements and historical thinking operations raised by the challenge of narrating the History of Brazil. The task faced by the researched actors led to a series of cognitive movements: events selection, characters, periods and concepts in long temporality, interpret them and articulate them in a explanatory account that would provide guidance to the interlocutor.

For the attainment of the proposed aims, the research started from a reflection about the relations between think and language, taking the narrative shapes as fundamental cultural tools in the cognitive development process and learning. By this premise, was discussed the specificities of narrative in historical knowledge production, their relations with historical learning and the historical thinking /consciousness, taking as main theoretical the propositions of Jörn Rüsen (2001, 2009) about the creation of knowledge and historical thinking, and structures of historical consciousness. In a qualitative methodological approach sought to articulate the contributions of Rüsen with references from empirical research, especially those carried out by history education in Brazil and Portugal, so that subsidize the analysis of written materials collected in eight classes of eighth grade / ninth year of a municipal school of Sao Paulo in 2010 and 2011. Was performed an analysis and description of historical markers (events, agents, temporalities and spaces), characterized as substantive historical content and structuring concepts and forms of its articulation in the narratives collected. The analysis and discussion of these elements allowed the identification of profiles of the narrative structures of students and assignment prospects of historical significance. Therefore it was possible to demonstrate the students’ understanding and interpretation of the past and history, assisting in the understanding of elements and formation processes of historical thinking and consciousness in the investigated group.

Keywords: Historical Narrative, Historical Learning, Historical Thinking, Historical Consciousness, Temporality, Historical Significance.

Tabelas

| | |
|--|------------|
| Tabela 1: Perfil Socioeconômico – Renda familiar | 123 |
| Tabela 2: Perfil Socioeconômico – Ocupação dos pais/ responsáveis | 123 |
| Tabela 3: Perfil Socioeconômico – Escolaridade dos pais | 124 |
| Tabela 4: Perfil Socioeconômico – Faixa etária | 132 |
| Tabela 5: Perfil Socioeconômico – Cor/Etnia | 133 |
| Tabela 6: Perfil Socioeconômico – Habitação | 133 |
| Tabela 7: Perfil Socioeconômico – Composição das famílias e residências | 134 |
| Tabela 8: Perfil Socioeconômico – Composição das famílias | 134 |
| Tabela 9: Perfil Socioeconômico – Itens na moradia | 135 |
| Tabela 10: Perfil Socioeconômico: Atividades nas horas vagas | 136 |
| Tabela 11: Perfil socioeconômico – Preferências Gênero Musical | 137 |
| Tabela 12: Espaços culturais que você gostaria no seu bairro | 137 |
| Tabela 13: Estudo Exploratório – Amostra dos Sujeitos | 146 |
| Tabela 14: Estudo Exploratório – Tipologia Textual | 148 |
| Tabela 15: Estudo Exploratório – Acontecimentos históricos | 150 |
| Tabela 16: Estudo Exploratório – Marcadores Históricos Abertos | 151 |
| Tabela 17: Estudo Exploratório - Marcadores Históricos/Conteúdos | |
| Substantivos | 152 |
| Tabela 18: Estudo Exploratório - Personagens/Agentes Históricos | 153 |
| Tabela 19: Estudo Exploratório – Marcadores Temporais | 154 |
| Tabela 20: Faixa Etária – Amostra Turmas 2011 | 166 |
| Tabela 21: Estudantes por Gênero – Turmas 2011 | 166 |
| Tabela 22: Síntese dos Marcadores Históricos | 167 |
| Tabela 23: Marcadores Históricos – Conteúdos Substantivos | 170 |
| Tabela 24: Conteúdos substantivos – Acontecimentos | 176 |
| Tabela 25: Marcadores Históricos Abertos | 177 |
| Tabela 26: Dimensões da História | 178 |
| Tabela 27: Marcadores históricos: Personagens/Agentes Históricos | 185 |
| Tabela 28: Agentes Históricos Pessoais – 8A/C | 186 |
| Tabela 29: Agentes Históricos Sociais - 8A/C..... | 187 |
| Tabela 30: Marcadores Históricos: Personagens/Agentes Históricos | 188 |

| | |
|---|------------|
| Tabela 31: Agentes Históricos Pessoais – 8B/D..... | 190 |
| Tabela 32: Agentes Históricos Sociais – 8B/D..... | 191 |
| Tabela 33: Marcadores Históricos – Marcos Espaciais | 194 |
| Tabela 34: Marcadores Históricos - Marcos Temporais | 200 |
| Tabela 35: Marcadores Históricos – Marcos Temporais | 203 |
| Tabela 36: Caracterização dos marcadores temporais..... | 210 |
| Tabela 37: Síntese - Conceitos substantivos | 249 |
| Tabela 38: Significância não atribuída | 261 |
| Tabela 39: Perspectiva Objetivista básica | 266 |
| Tabela 40: Perspectiva Objetivista Sofisticada | 271 |
| Tabela 41: Subjetivista Básica | 279 |
| Tabela 42: Perspectiva Subjetivista Sofisticada | 282 |
| Tabela 43: Estrutura Narrativa e Significância Histórica | 285 |
| Tabela 44: Perspectivas de Significância Histórica por Estrutura Narrativa | 291 |

Diagramas

| | |
|--|------------|
| Diagrama 1 – Conteúdos substantivos - Marcadores Históricos | 293 |
| Diagrama 2 – Concepções temporais | 297 |
| Diagrama 3 – Narrativa Esquemática | 299 |

Introdução

Quando me salvaste, tu me deste um pouco do futuro que me resta e te recompensarei, devolvendo a ti o passado que perdeste.

Umberto Eco¹

Os caminhos da pesquisa

A função primária da capacidade de narrar uma história é expressa pelo personagem Nicetas Coniates ao seu amigo Baudolino², como uma maneira de restabelecer “o passado perdido”. O trecho aponta para as imbricações entre narrativa, memória, passado e história. A narrativa, como ferramenta simbólica, artefato cultural, é elemento constituinte da cognição humana e é desse pressuposto que partimos para tomar os escritos de jovens estudantes concluintes do ensino fundamental como objeto de análise no âmbito da aprendizagem histórica.

No trecho seguinte do romance, Nicetas continua: *Não existem histórias sem sentido. Sou um daqueles homens que o sabem encontrar até mesmo onde os outros não o veem. Depois disso, a história se transforma no livro dos vivos, como uma trombeta poderosa, que ressuscita do sepulcro aqueles que há séculos não passavam de pó...* Assim, mesmo sem fontes materiais suficientes e contando com fragmentos da memória de Baudolino, o historiador Nicetas, garante conseguir uma ordem no mundo caótico das lembranças, produzir uma coerência entre fragmentos e com isso “ressuscitar” o que parecia perdido. Essa capacidade ordenadora, que articula memória, passado e presente, e imprime uma identidade entre o narrador e o leitor/ouvinte, construindo um sentido ao narrado é que pode ser denominada como competência narrativa. Nesse sentido, Jörn Rüsen relaciona essa competência com a possibilidade de superar “o passado perdido” e “desmortalizar” a vida humana, a história. Assim, antes de diferenciar e qualificar a narrativa no âmbito da ciência histórica, interessa-nos a sua função como operação da consciência humana.

Desse pressuposto geral, a pesquisa desenvolvida no âmbito da Didática da História procurou articular investigações sobre a aprendizagem histórica e o

¹ In Baudolino, 2001, p. 17.

² Nicetas representa o memorialista, o historiador da Gesta Baudolini, responsável por reunir e ordenar os fragmentos de memória de Baudolino numa história/biografia coerente.

desenvolvimento do pensamento histórico em busca da compreensão de elementos dessa cognição por meio da investigação de narrativas da história do Brasil elaboradas por estudantes do último ano do Ensino Fundamental.

O trabalho buscou dialogar com a abordagem e referencial teórico de investigações que tem como pressuposto a perspectiva de “quem aprende história”, notadamente as pesquisas desenvolvidas pelos investigadores da Educação Histórica, que numa perspectiva socio-histórica da aprendizagem, examinam o papel e o significado da História para os estudantes e suas concepções a respeito de conteúdos e conceitos específicos do conhecimento histórico.

No campo de investigação sobre o Ensino de História, a Educação Histórica (*History Education*) é uma linha que vem se constituindo fortemente na Inglaterra, Portugal, França e Canadá desde meados dos anos 1970 e no Brasil na última década. Os pesquisadores da Educação Histórica centram-se nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de ensino e aprendizagem em História tendo como referencial teórico conceitos forjados pela Teoria e Filosofia da História. O objeto de investigação dessa vertente são as ideias históricas de estudantes e professores (Schmidt, 2006). As pesquisas em Educação Histórica no Brasil tem sido realizadas principalmente por pesquisadores do LAPEDUH – Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná, coordenado pelas professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia³.

Pesquisadores do ensino de História da FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, coordenados pela professora Katia Abud, tem realizado trabalhos voltados para aos estudos, pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Histórica realizados no Brasil e em Portugal.

Na última década as pesquisas no campo do Ensino de História foram ampliadas significativamente em número de investigadores, espaços acadêmicos e linhas de pesquisa e algumas destas tem se dedicado a estudar aspectos da cognição e aprendizado histórico. Os pesquisadores tem investido na compreensão a respeito das maneiras de aprender e de se representar o aprendido, investigando elementos dos processos de ensino e de aprendizado com relação à temporalidade, ao papel da

³ Outro centro de pesquisas com esses pressupostos está na Universidade Estadual de Londrina, sob coordenação da professora Marlene Cainelli.

memória, à construção de conceitos e à apropriação de procedimentos relacionados com o estudo do passado pelos estudantes de diferentes idades e níveis de ensino⁴.

O interesse em estudar as narrativas históricas elaboradas pelos estudantes teve origem na pesquisa de mestrado, mais precisamente nos processos de recolha e análise de escritos de alunos do quinto ano do ensino fundamental, cujos resultados foram publicados na dissertação *A “máquina do tempo” - representações do passado, história e memória na sala de aula*. Naquele momento as produções escritas dos alunos foram analisadas em função das representações de passado e tempo histórico a partir do trabalho com a memória da comunidade. Contudo, outros elementos presentes naqueles escritos me incitavam a pensar sobre eles para além da identificação das percepções e conceitos temporais que expressavam.

Crianças e adolescentes se relacionam com diferentes narrativas sobre o passado mesmo antes de serem submetidos ao ensino formal da História. Contudo, é no ambiente escolar que têm acesso a narrativas históricas sistematizadas: as que são elaboradas pelo professor, as narrativas presentes nos manuais didáticos e outros recursos que funcionam como fontes para a aprendizagem histórica dos alunos (GEVAERD, 2009). Essas narrativas aparecem na sala de aula sob a forma de interações verbais orais e escritas, relatos, quadros sinópticos, textos históricos, textos didáticos, historiográficos e iconográficos, dentre muitos outros, e são a base de organização das aulas (ROCHA, 2006). Nessa dinâmica, ao interagir com diversas formas narrativas os estudantes elaboram suas próprias versões e explicações para os acontecimentos históricos estudados.

Em estudos da Educação Histórica as narrativas construídas pelos estudantes tem sido objeto de investigação e reflexão para compreender os percursos da aprendizagem histórica e também para avaliar processos formativos dos níveis do pensamento histórico e da consciência histórica. Nessa vertente investigativa a questão norteadora sobre os processos de formação do pensamento histórico a partir da aprendizagem escolar diz respeito a uma pergunta básica: para que ensinamos História? De que maneira o ensino do conhecimento histórico escolar tem contribuído para a formação do pensamento histórico e a partir de quais parâmetros epistemológicos, teóricos e metodológicos essa formação se desenvolve e quais as

⁴ Sobre essa expansão e especificidades das linhas pesquisas e abordagens o artigo CAIMI, Flavia E. (2008) apresenta um panorama atualizado.

formas de melhor qualificá-las no sentido de uma formação para autonomia, pensamento crítico e democrático?

Muitas abordagens teóricas procuram dar conta desses questionamentos, porém, no âmbito das pesquisas da Educação Histórica no Brasil e no mundo, os aportes do historiador alemão Jörn Rüsen a respeito das relações entre os processos de produção de conhecimento na ciência histórica e a vida prática, com a perspectiva antropológica da consciência histórica e sua ancoragem na competência narrativa, tem sido basilares para o desenvolvimento de diversos estudos⁵ que buscaram investigar processos do pensamento histórico de estudantes em diferentes níveis de escolarização e contextos culturais.

Central na perspectiva teórica de Rüsen (1992, 2001, 2007) e também para esse estudo é o caráter narrativista da História e do pensamento histórico. Para o historiador a aprendizagem histórica é um processo de mudança estrutural na consciência histórica – isto é, nas formas como o pensamento articula e coloca em ação as experiências humanas em suas dimensões temporais gerando interpretações para o tempo vivido individual e coletivamente na contemporaneidade e, com isso, essas interpretações possibilitam a projeção de futuros possíveis ou desejáveis nos diferentes âmbitos da vida (cultura, política, economia, etc.). Desse modo, os processos de elaboração do pensamento e da consciência histórica se substancializam na forma narrativa. Para Rüsen a narrativa histórica, além de uma forma de representação do conhecimento histórico e das formas de relação das pessoas com o passado, é também um elemento constituinte do desenvolvimento dessa forma de cognição. Logo, tem-se a compreensão que a aprendizagem histórica não é o “simples” acúmulo de informações, dados e conceitos, mas envolve as operações e procedimentos de elaboração do conhecimento histórico, a articulação das dimensões temporais, cujo objetivo é orientar a vivência humana nos processos de constituição identitária pessoal (história de vida) e coletiva (memória coletiva/história nacional e global). Rüsen forjou, no âmbito da teoria da História, uma hipótese de que os processos de formação do pensamento histórico racional e da consciência histórica passa por mudanças, por um desenvolvimento das estruturas que conformam a maneira pelas quais as pessoas (independente de seu contexto cultural) abordam,

⁵ Seixas 1997; Barca, 2001; Barca e Gago, 2004; Lee, 2001 e 2002; Husbands, 2003; Ashby, 2006; Braga e Schmidt, 2006; Alves, 2006; DIAS, 2007; Gevaerd 2009.

interpretam e utilizam as experiências e o conhecimento do passado, sofisticando-se gradualmente de *formas tradicionais* à *formas críticas e genéticas*.

A perspectiva teórica a respeito da formação do pensamento e das formas de atuação da consciência histórica serão detalhadas no segundo capítulo da tese.

Desse modo, as hipóteses que mobilizaram essa pesquisa foram desenhadas a partir de diferentes aportes tendo como premissas alguns dos resultados dos estudos realizados que apontam as narrativas dos estudantes como produções singulares que possibilitam conhecer a dinâmica entre os diversos elementos que participam do desenvolvimento do pensamento histórico: o papel do contexto sociocultural, da cultura escolar⁶ e principalmente dos conteúdos, procedimentos e conceitos trabalhados pelo ensino da História. Pesquisadores brasileiros e de outros países têm questionado a organização (curricular, metodológica e didática) do ensino de História quanto a sua eficácia na promoção de “ferramentas cognitivas do conhecimento histórico” que auxiliem os estudantes a desvendar os problemas da sua realidade (MATTOZZI, 1998) e com elas, possibilitem aos jovens uma leitura e atuação crítica no mundo. Essa é outra questão que baliza estudos das narrativas dos estudantes como fontes para conhecer aspectos e operações do pensamento histórico: perceber como os alunos utilizam e interpretam o conhecimento histórico construindo, ou não, versões próprias para as experiências históricas vividas e não vividas.

Com base em considerações teórico-metodológicas fundamentadas nos trabalhos de Rüsen, (2010⁷); Barca (2006); Schmidt, (2008), foram levantadas algumas hipóteses que se configuraram também como questões norteadoras da pesquisa. Os estudos que têm analisado as narrativas de crianças e jovens foram realizados a partir de tarefas e consignas que abordam a compreensão de conceitos substantivos (Escravidão, Ditadura Militar, Primeira Guerra) e meta-históricos (explicação, evidência, objetividade, dentre outros), nas quais eram fornecidos materiais históricos e questões delimitadas para serem trabalhados pelos alunos e por meio deles investigar suas ideias. Seus resultados e reflexões levaram-me a perguntar: como estudantes ao final do ensino fundamental lidam com o desafio de

⁶ Forquin (1993) considera a existência de uma “cultura escolar”, composta pelos elementos produzidos para as finalidades educacionais da escola (materiais didáticos, publicações, regras, legislações). O autor também entende a escola como universo cultural construído a partir das relações, formas de apropriação e socialização entre os sujeitos – alunos, professores, funcionários.

⁷ In: Schmidt, Barca e Resende. (2010). Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba : Ed. UFPR.

narrar a história nacional tendo como tarefa selecionar eventos, personagens, períodos e conceitos na longa temporalidade?

Assim, da questão ampla, que tipos de narrativas da história do Brasil seriam elaborados por estudantes ao final do ensino fundamental, foram definidas as questões que seguem:

- Como os alunos selecionariam e organizariam temas e conteúdos referentes a uma temporalidade ampla, a partir de uma consigna aberta?
- Que elementos narrativos seriam mobilizados para construir um relato explicativo da história nacional? Quais temas e “personagens” seriam privilegiados pelos estudantes e como seriam realizadas as articulações entre esses elementos?
- De que modo os escritos revelariam apropriações de narrativas que circulam socialmente sobre história nacional, representações de Brasil e povo brasileiro, por exemplo?
- E se seria possível identificar os sentidos e significados da história do Brasil e, a partir destes, da disciplina História?

Em busca de perscrutar respostas a essas questões foi realizado um percurso que tem como ponto de partida a discussão da relação entre pensamento e linguagem e o papel das formas narrativas como ferramentas culturais na constituição da cognição e do agir no mundo, apresentada no Capítulo 1.

Na sequência, no Capítulo 2, são apresentadas as relações entre a forma “narrativa” e o conhecimento histórico para depois refletir sobre essas relações na aprendizagem histórica e na formação do pensamento/consciência histórica, tendo como referencial teórico principal as proposições de Jörn Rüsen (2001, 2007, 2009, 2010) sobre a constituição narrativa do conhecimento histórico e da consciência histórica. A perspectiva foi articular os aportes de Rüsen com referenciais oriundos de pesquisas empíricas⁸ de modo que subsidiassem a análise dos materiais escritos recolhidos em oito turmas da oitava série/nono ano de uma escola da rede municipal de São Paulo em 2010 e em 2011.

⁸ Pesquisas fundamentadas em estudos da Teoria e Didática da História de Jörn Rüsen e em investigações sobre a aprendizagem histórica desenvolvidas no âmbito da Educação Histórica por Peter Lee (2001, 2002), Peter Seixas (1994, 1997, 2004); Isabel Barca (2000, 2001, 2006); Maria Auxiliadora Schmidt (2008); Regina Parente (2009); Rosi Gevaerd (2009) e Ronaldo Alves (2011).

O objetivo central desse estudo foi compreender as narrativas dos estudantes como produções que articulam o processo de aprender história e, por conseguinte, atuam na formação do pensamento histórico. Desse modo as narrativas da história do Brasil elaboradas por estudantes com idades entre 12 e 16 anos foram tomadas como objeto de análise para refletir sobre elementos presentes nas operações do pensamento e da consciência histórica realizando a identificação, descrição e análise de quatro aspectos que considere passíveis de evidenciação nas narrativas dos alunos:

- Identificar como os estudantes estruturam uma narrativa a respeito da história do Brasil por meio de marcadores históricos explícitos – acontecimentos, conceitos, marcadores temporais e espaciais, personagens/agentes históricos;
- Analisar a articulação dos marcadores históricos constituintes dessas narrativas;
- Identificar e analisar os elementos que constituem e fundamentam operações cognitivas próprias da história. Esses elementos atuam nas narrativas como articuladores dos marcadores históricos – conceitos de tempo e mudança e as formas de atribuição de significância a eventos e personagens históricos;
- Refletir sobre indícios de operações do pensamento e da consciência históricos identificados nas produções escritas e a partir destas identificar os sentidos que adolescentes participantes da pesquisa atribuíram à história do Brasil e à História.

A análise das narrativas produzidas pelos estudantes não pretendeu avaliar a produção escrita sob os critérios de domínio da língua ou perspectivas de letramento, ainda que o material coletado possibilitasse essa vertente de análise nosso intuito principal foi investigar e analisar nesses escritos os elementos que os caracterizem como produções textuais relacionadas com a História ou como “protonarrativas históricas⁹”. Desse modo a investigação está centrada em identificar a estrutura dos

⁹ Rüsen (2001) se refere a algumas formas narrativas sobre o passado, que (ainda) não são históricas no sentido estrito, como protonarrativas. Porém, nesse estudo optei por referir-me aos escritos dos estudantes como “narrativas”, no sentido de relatos que apresentam a temática e buscam conceder um sentido ao narrado.

escritos dos alunos sob os aportes teóricos que tomam a narrativa histórica como face concreta da cognição e da consciência histórica.

A pesquisa caracteriza-se por um estudo qualitativo cuja uma das características é que sua concepção, planejamento e estratégia de execução foram se definindo durante seu desenvolvimento. Caracteriza-se por um estudo descritivo cujo maior interesse está em mostrar o processo de análise mais do que em apresentar um produto, resultado definitivo e imediatamente generalizável. O percurso metodológico e analítico do trabalho está distribuído nos Capítulos 3, 4 e 5.

A pesquisa empírica foi realizada com estudantes da oitava série/nono ano da rede municipal da cidade de São Paulo. A escola onde ocorreu a coleta dos escritos está localizada em um bairro da periferia da região leste da cidade. O estudo foi realizado em quatro momentos distintos. Primeiramente foi aplicado, no início do ano de 2010, um instrumento de estudo exploratório para cinco turmas - uma sétima série e quatro oitavas séries - com estudantes entre 12 e 16 anos. Esse conjunto é formado por 107 narrativas. A aplicação do primeiro instrumento, composto de uma consigna aberta, inspirada e fundamentada nos estudos de Isabel Barca (BARCA E GAGO 2001; BARCA, 2006 E SCHMIDT, 2008), objetivou verificar como esse tipo de atividade seria recebida pelos estudantes, de que modo acolheriam a proposta de escrever sobre o que lhes seria mais significativo na história nacional, considerando a aprendizagem ocorrida durante todo o ensino fundamental (Capítulo 3).

Ainda em 2010 foram também coletados dados sobre as condições de funcionamento da escola, seu projeto pedagógico e também das condições socioeconômicas dos alunos de modo a contextualizar minimamente o perfil dos estudantes sujeitos do estudo. No retorno a escola, no segundo semestre de 2011, foi realizada a aplicação de três instrumentos de pesquisa a quatro turmas da oitava série/nono ano. Um dos instrumentos foi um questionário denominado “Perfil socioeconômico e cultural”, cuja finalidade foi ampliar a caracterização sociocultural realizada anteriormente. O terceiro momento foi o da aplicação de dois instrumentos para coleta de narrativas. Duas turmas receberam o *Instrumento 2* e duas turmas receberam o *Instrumento 3*¹⁰. O “instrumento 2” resultou de adaptações realizadas após a análise dos dados coletados em 2010¹¹ agregando a referência dos trabalhos que investigaram como estudantes de diferentes faixas etárias atribuem significância

¹⁰ Instrumentos incluídos no corpo do texto do capítulo 4.

¹¹ Análises apresentadas no capítulo 3.

histórica a eventos da história de seus países (SEIXAS, 1997; CERCADILLO, 2000). O “instrumento 3” foi proposto após apresentação do instrumento 2 à professora Nilva¹² que lecionava para os estudantes pesquisados. Consistiu na proposição de uma consigna semelhante a do instrumento do estudo exploratório, porém tendo como interlocutor fictício um adolescente moçambicano que se mudaria para o Brasil. O quarto momento consistiu na realização de entrevistas com alunos selecionados por aspectos apresentados em seus textos, formando uma amostra representativa de vinte e uma (21) entrevistas do segundo conjunto de narrativas composto por setenta e quatro (74) escritos¹³.

As narrativas elaboradas pelos estudantes apresentam interpretações da história do Brasil, com uma mobilização de maior ou menor sofisticação de diversas operações do pensamento histórico (rememorar, atribuir significados, explicar, narrar). Na tentativa de construção de um “enredo” para comunicar sua visão da história nacional os adolescentes articularam saberes de diferentes fontes e natureza: seus conhecimentos prévios, conhecimentos históricos escolares, conhecimentos que circulam na cultura histórica. Essa articulação gerou significados e uma aproximação das formas como atribuem sentidos a história. Nesse movimento de tecer uma narrativa, atribuir significados para a história nacional, os estudantes puseram em ação diversos conceitos meta-históricos que foram analisados a partir da comunicação de suas ideias. No estudo, privilegiamos compreender como os alunos mobilizaram algumas das operações do pensamento histórico envolvidas no ato de narrar historicamente o passado: a “estrutura narrativa” (tecer o enredo ou articular uma história), a “memória histórica” (critérios de seleção de eventos, personagens e períodos históricos) e a atribuição de “significância histórica” (perspectivas de seleção e interpretação dos conteúdos substantivos e à própria História como disciplina). A análise da *estrutura narrativa* subsidiou a identificação dos “sentidos históricos” da história do Brasil para os estudantes, tendo como referência os conceitos de “significância histórica”, segundo Peter Seixas (1997), e de “mensagem

¹² Nomes das professoras são fictícios, respeitando os direitos de preservação das identidades da escola, professores, funcionários e alunos, acordado quando da apresentação da proposta de pesquisa a direção da unidade.

¹³ Foram realizadas vinte e sete entrevistas, mas seis não puderam ser aproveitadas no estudo em função de dificuldades na transcrição. Setenta e quatro estudantes participaram da segunda coleta, mas alguns deixaram de realizar a atividade completa, sendo o conjunto analisado formado por sessenta e cinco narrativas.

nuclear” , segundo James Wertsch (2004). As análises das estruturas narrativas e das perspectivas de atribuição de significância histórica são apresentadas no Capítulo 5.

A realização do estudo vislumbra contribuir para as discussões teóricas e metodológicas de uma premissa presente nas pesquisas da Educação Histórica: a aprendizagem histórica só ocorrerá de fato ao se possibilitar a produção de narrativas (versões históricas próprias¹⁴) pelos estudantes, promovendo a mobilização de operações cognitivas próprias do conhecimento histórico, o desenvolvimento do pensamento histórico e, notadamente, a ampliação das competências da consciência histórica.

Essa pretensão dialoga com diferentes estudos, que julgo fundamental relacionar nessa introdução, cujos pressupostos, percursos metodológicos e resultados foram essenciais para a consecução desse trabalho. De maneira geral, as pesquisas almejam o entendimento das relações entre linguagem, narrativa e a aprendizagem histórica. Essas pesquisas mobilizaram a elaboração das hipóteses iniciais desse estudo e também auxiliaram nas problematizações à luz da análise inicial dos escritos coletados no estudo exploratório. Esse movimento de olhar para as investigações desenvolvidas sobre a cognição histórica, resultados e indicadores encontrados pelos pesquisadores visa agregar pontos de convergência e de divergência, ampliação e aprofundamento.

Narrativas e Aprendizagem Histórica: panorama das investigações

"Se vi mais longe foi por estar de pé sobre ombros de gigantes."

Isaac Newton, 1676

Alguns percursos e resultados de pesquisas que tem como objeto investigar aspectos da formação do pensamento e da consciência histórica no âmbito do ensino escolar tem analisado a relação dos estudantes de diferentes níveis, idades e contextos culturais com o conhecimento histórico em termos de compreender como os alunos se relacionam, apreendem e utilizam os conceitos históricos substantivos e

¹⁴ Por meio de competências relativas a articulação de evidências históricas (no trabalho com documentos históricos) que fundamentem essas versões, que consistem em sua identificação, questionamento, comparação, confronto com outras narrativas. Essa competência se articula a de compreensão da multiperspectividade como uma das características inerentes à narrativa histórica. (BARCA, 2000; BARCA & GAGO, 2001B; BARCA & GAGO, 2004)

de segunda ordem. Segundo Lee (2001), os *conceitos históricos substantivos* são aqueles que se relacionam a conteúdos históricos e formam a “substância” do conhecimento histórico como, por exemplo, monarquia, escravismo e revolução industrial. Já os conceitos de *segunda ordem ou meta-históricos* são os que fundamentam a aprendizagem do conhecimento histórico, no sentido de alicerçar a formação do pensamento histórico. Os conceitos de segunda ordem ou meta-históricos se relacionam às competências de rememoração, interpretação e aplicação do conhecimento na vida prática e possibilitam aos sujeitos produzirem uma narrativa em que articulem dimensões temporais para explicar e interpretar as experiências humanas no tempo. Por isso esses conceitos são considerados estruturadores das operações mentais do pensamento histórico pois se relacionam a natureza específica do conhecimento/pensamento histórico – são eles: *explicação histórica, objetividade, narrativa, evidência, empatia, imaginação histórica, compreensão, mudança, dentre outros*. Na aprendizagem histórica esses conceitos são mobilizados pois por meio deles é que se produz uma compreensão da experiência temporal, elaboram-se explicações, levantam-se hipóteses para causas e consequências, busca-se identificar e explicar mudanças e continuidades¹⁵.

Para a análise específica da temática da narrativa histórica na aprendizagem histórica as referências principais foram as pesquisas sobre o ensino e aprendizado da História que vem sendo realizadas principalmente pela linha de pesquisa da Educação Histórica na Universidade Federal do Paraná e na Universidade do Minho¹⁶, em Portugal. A partir das investigações realizadas com estudantes de diversas faixas etárias e contextos culturais os investigadores identificaram três princípios que fundamentam a lógica de desenvolvimento do processo de formação do pensamento histórico por crianças e jovens. O primeiro afirma que a aprendizagem deve processar-se no contexto da resposta à natureza da disciplina. Isso significa que, apesar de sua articulação com o processo global de aprendizagem e desenvolvimento e dos pontos de convergência com o aprendizado de outras disciplinas, existem lógicas e estratégias específicas no processo de aprendizagem da História, o que nos remete ao segundo princípio: a aprendizagem histórica processa-

¹⁵ O termo “conceitos de segunda ordem” foi elaborado no bojo das pesquisas em Educação Histórica na Inglaterra por P. Lee, R. Ashby e outros pesquisadores que iniciaram as pesquisas na linha History Education naquele país. Ao longo do texto refiro-me a esses conceitos como *meta-históricos*.

¹⁶ BARCA, 2000; 2001; 2003; GAGO, 2001; 2007; LEE, 2002; 2003; MELO, 2002; SCHMIDT, 2003.

se em contextos concretos. É necessário que informações, procedimentos e conceitos façam sentido para os alunos, portanto, o terceiro princípio diz respeito a elaboração de metodologias que favoreçam a aprendizagem, para isso alguns elementos devem ser sempre considerados: a importância das vivências e conhecimentos prévios dos alunos, que inclui conceitos, conhecimentos e práticas sociais, a natureza narrativista específica da história, a coerência entre a metodologia adotada, os conteúdos que serão ensinados e o tipo de tarefa exigida, os significados sociais e culturais dos conteúdos segundo as características, interesses e aptidões pessoais/grupais dos alunos envolvidos.

Diante desses princípios, é possível concluir que não há um desenvolvimento linear da aprendizagem. O desenvolvimento do pensamento histórico e os processos de aprendizagem não são invariáveis como propuseram algumas pesquisas da década de 1960 que tomaram de modo restrito a teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget. A partir de referências de outros estudos do desenvolvimento cognitivo, como de Lev S. Vygotsky, compreende-se esse processo articulado e impulsionado pelos processos de aprendizagem, cotidianos e escolares, sendo estes processos de natureza sócio-histórica. Portanto, o pressuposto de que exista uma progressão linear do desenvolvimento cognitivo para todos os indivíduos é inviável. O resultado mais provável será sempre uma gama variada de níveis do pensamento histórico, um mosaico cognitivo formatado a partir dos conteúdos socioculturais e não uma mesma resposta ou compreensão universais.

Estes princípios indicam que os percursos da aprendizagem histórica de crianças, adolescentes e adultos precisam ser avaliados e investigados por educadores e pesquisadores no decorrer do mesmo, tomando como referência a natureza do conhecimento histórico e, portanto, construtos teóricos próprios da disciplina e, dada a natureza multifacetada dos fenômenos escolares, há sempre que se considerar uma articulação com construtos teóricos de outros campos, como a Pedagogia, a Psicologia, a Sociologia, a Linguagem e a Filosofia.

Desde pelo menos o final dos anos 1970 (na Inglaterra) e meados dos anos 1980 nos Estados Unidos, Canadá, França, Portugal e Brasil, as pesquisas na área vêm gradativamente se apoiando na epistemologia da História, em pressupostos teóricos da *natureza do conhecimento histórico* e como pressuposto metodológico, *a análise das ideias que os sujeitos manifestam em e sobre a História*. Através de tarefas concretas, os estudos realizados distanciam-se dos critérios e limites dos

estágios de desenvolvimento piagetianos e buscam compreender, como foi acima apontado, a lógica da cognição histórica situada em contextos reais de formação e aprendizado. Os trabalhos pioneiros de Dickinson & Lee, publicados em 1978 e em 1984, por exemplo, mostraram a possibilidade de criação de um modelo de progressão de ideias em História que não guardava relações com os estudos desenvolvimentistas anteriores. Ashby, Dickinson & Lee¹⁷ investigaram ideias das crianças e jovens a respeito de conceitos que Lee de segunda ordem – compreensão, explicação histórica, evidência (interpretação das fontes), causalidade, temporalidade e variação da narrativa em História. Para Lee (2003), as pesquisas realizadas permitem sintetizar construtos sobre a progressão da compreensão em história pelas crianças. Segundo o autor, essa progressão

[...] é distinta de uma noção de agregação de informação substantiva e pode ser facilmente seguida em termos de conceitos de segunda ordem. As crianças revelam ideias tácitas acerca desses conceitos históricos, mesmo se nada de explícito lhes é ensinado acerca deles. Estes conceitos tácitos de segunda ordem afetam profundamente o seu raciocínio substantivo e é possível identificar níveis de progressão no desenvolvimento desses conceitos históricos (...). É possível sintetizar algumas ideias gerais sobre os níveis de progressão: os níveis de progressão são constituídos por ideias interligadas, aumentando progressivamente de poder de nível para nível. (LEE, apud BARCA, 2000, p. 30).

As investigações realizadas nos Estados Unidos e Canadá¹⁸ mostraram quais os critérios epistemológicos estão na base do raciocínio histórico de crianças e adultos. Essas pesquisas têm trabalhado com os conceitos meta-históricos (segunda ordem) e uma de suas principais conclusões é a de que as crianças chegam à escola com um conjunto de ideias relacionadas à História adquiridas na família, na comunidade e através dos *mass media*. Para os pesquisadores estas ideias constituem a base sobre a qual os educadores devem atuar e promover a construção de ideias mais elaboradas sobre o passado e a história, tendo como referencial a natureza do conhecimento histórico.

¹⁷ Projeto CHATA – Concepts of History and Teaching Approaches, implementado no Instituto de Educação da Universidade de Londres, na década de 1990 propunha investigar as ideias das crianças sobre narrativa em História. As investigações realizadas por Roselyn Ashby exploraram os conceitos dos alunos relativos à investigação histórica e à explicação histórica. Foram trabalhados mais de 300 alunos dos 3º, 6º, 7º e 9º anos. Os resultados começaram a ser publicados em 2000. (LEE, 2001: 16; ASHBY, 2003: 37-57)

¹⁸ BARTON, 2001; BARTON & LEVSTICK, 2001 apud BARCA, 200, p. 15.

A partir das pesquisas inglesas, investigações sobre a aprendizagem histórica foram realizadas em Portugal, cujos expoentes na Educação Histórica são os pesquisadores da Universidade do Minho liderados pela professora Isabel Barca.¹⁹

Os resultados das diversas pesquisas realizadas na área da aprendizagem histórica foram aprofundando o conhecimento do papel da disciplina na formação da cognição histórica. Ao investigar como os sujeitos se relacionam com as dimensões básicas da temporalidade, da localização espacial e da contextualização das experiências do passado é possível identificar os referenciais e estratégias com as quais constroem o pensamento histórico (BARCA 2001; LEE 2001). Estas estratégias envolvem o desenvolvimento das chamadas competências do pensamento histórico e implicam no domínio de três elementos essenciais na História - utilização de fontes (investigação), a comunicação (narrativa) e a compreensão histórica²⁰. O desenvolvimento destas competências relaciona-se ao domínio de saberes que possibilitam ao sujeito conhecer historicamente o passado, utilizar procedimentos de investigação e interpretação histórica e produzir uma narrativa que articule informações, interpretações e perspectivas para o seu cotidiano. Esses saberes são :

- a) ler, compreender e interpretar textos em fontes diversas (notadamente documentos históricos) – em suportes diversos, com mensagens diversas e também conflitantes;
- b) confrontar fontes em suas mensagens, intenções e validade;
- c) selecionar fontes, para confirmação e refutação de hipóteses;
- d) entender – ou procurar entender – o “nós” e os “outros” – em diferentes tempos e espaços;
- e) levantar novos problemas, novas hipóteses para investigação;
- f) comunicar ideias, considerações, hipóteses e conclusões por meio de diferentes linguagens, com destaque para a escrita, notadamente a produção de narrativas estruturadas, multiperspectivadas e fundamentas em fontes.

Dentre as investigações acerca da aprendizagem histórica, destaco alguns trabalhos que tomam as narrativas elaboradas por estudantes como objetos de investigação. Não apresento um levantamento exaustivo dessas pesquisas, mas uma seleção dos trabalhos que considero mais significativos e com os quais dialoguei em algum momento da investigação. Uma parte das pesquisas apresentadas foram

¹⁹ A professora Maria do Céu Melo Pereira, também da Universidade do Minho, investigou os conhecimentos tácitos dos estudantes a respeito de conceitos históricos substantivos, bem como tem se dedicado a investigar as relações entre narrativas históricas e narrativas ficcionais.

²⁰ Lee (2003, p.19) define a compreensão histórica como a capacidade de compreender as articulações entre intenções, circunstâncias e ações das pessoas no passado.

tomadas como ponto de partida para as hipóteses iniciais do projeto de pesquisa e outra parte, constituída de trabalhos mais recentes, foi essencial para as problematizações e reflexões no processo de investigação e análise. A maior parte dos trabalhos foi desenvolvida por pesquisadores da Educação Histórica em Portugal e no Brasil, notadamente os pesquisadores do LAPEDUH²¹ (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica) da Universidade Federal do Paraná. Destaco também estudos vinculados a outras linhas de pesquisa que trabalham com a aprendizagem histórica e apresentaram contribuições significativas para o estudo.

Estudos de narrativas pela Educação Histórica e por outras perspectivas

Em 2000, Isabel Barca publicou o trabalho “O pensamento histórico dos jovens - ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica”. A pesquisa buscou identificar como os jovens entendiam a existência de diferentes explicações para um mesmo acontecimento histórico. A partir das respostas dos alunos a uma questão em que se utilizaram quatro textos diferentes, acompanhados de um conjunto de fontes primárias e secundárias, a autora analisou as ideias destes sobre o caráter provisório da explicação histórica.

As ideias dos jovens foram classificadas em cinco níveis conceituais que mostram as variedades de raciocínio possíveis quando os jovens são expostos à narrativas divergentes e instigados a pensar sobre a natureza dessa variedade. A partir da análise qualitativa dos dados, Barca (2001, p. 29-43) propõe um modelo de ideias dos alunos sobre a provisoriedade da explicação histórica, que resumidamente são:

- Nível 1. *A estória* (modo descritivo; raciocínio ligado à informação)
- Nível 2. *A explicação correta* (modo explicativo - restrito ou pleno; explicações corretas/incorrectas; critério estereotipado - verdade/mentira)
- Nível 3. *Quanto mais fatores melhor* (modo explicativo; explicação relacionada com fontes; critérios de agregação de fatores)

²¹ O Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, surgiu a partir dos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. O grupo desenvolve atividades e diversos projetos de pesquisa em nível de mestrado e doutorado, projetos de iniciação científica, cursos de extensão, publicações e apresentações em congressos nacionais e internacionais atuando também em diversos fóruns de discussões sobre os desafios e necessidades do ensino da História nos âmbitos local, nacional e internacional.

- Nível 4. *Uma explicação consensual* (modo explicativo - causal/racional ou narrativo); valorização da interligação de fatores; fontes/evidências como verificação da explicação; critérios de neutralidade absoluta)
- Nível 5. *Perspectiva* (modo explicativo causal/racional ou narrativo; interligação entre fatores; fontes/evidências como confirmação/refutação da explicação; critérios emergentes de neutralidade perspectivada)

Barca (2001, p.39) sugere, a partir dos dados desse estudo, que os estudantes precisam desde muito cedo trabalhar com narrativas que apresentem múltiplas perspectivas históricas. Para a pesquisadora, a relação histórica entre fatos pode ser enriquecida ao se trabalhar com mais de uma perspectiva histórica, pois:

A História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações com o passado, novas perspectivas. Esta é uma característica fascinante da produção histórica, que devemos passar aos alunos sem cair no relativismo de considerar que todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade. Um programa desta natureza pode ser implementado através de questões problematizadoras adequadas. Tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo a diversidade da História e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação, contribuem para estimular o raciocínio dos jovens (BARCA 2001, p.39).

Dentre as conclusões do estudo, fica claro que trabalhar com materiais históricos diversificados e que apresentem versões históricas divergentes é uma maneira de desenvolver as competências do aluno em relação à seleção e organização da informação. Tais competências são imprescindíveis num mundo de informação plural e contraditória, e o conhecimento histórico, com sua natureza multiperspectivada e provisória, tem muito a contribuir nesse desenvolvimento (Barca 2001, p.39).

Outro estudo realizado por Isabel Barca e Marília Gago (2001b) investigou como alunos do 6º e 9º anos realizam atividades de interpretação de fontes históricas com diferentes pontos de vista e teve como objetivo analisar as argumentações dos alunos a respeito dessa variedade. A pesquisa foi realizada no âmbito do projeto “Formar Opinião na Aula de História” e a investigação empírica versou sobre o tema Colonialismo e Descolonização.

Da análise sobre as interpretações das fontes históricas pelos alunos do 6.o ano, Barca e Gago elaboraram uma categorização de "indicadores de níveis de interpretação histórica". Foram elaborados quatro perfis que representam a conceitualização da interpretação histórica dos alunos:

- Perfil 1 - *Fragmentos* - apresentação de um entendimento restrito das mensagens, como fragmentos de informação; com o uso de frases do texto, por vezes de forma consistente, outras vezes com falhas, o que impede a compreensão global das mensagens; as fontes foram relacionadas de forma inconsistente entre si e com os respectivos autores.
- Perfil 2 - *Compreensão global* - apresentação de um entendimento global das mensagens, citando a informação sem reformulação pessoal; tentativa de reformulação de algumas informações, tomando o ponto de vista de um autor; estabelecimento de relação entre fontes concordantes, discordantes e com os autores.
- Perfil 3 - *Opinião emergente* - entendimento global das mensagens, com reformulação da informação; estabelecimento de relação entre as fontes concordantes, discordantes e com os autores, de uma forma pessoal.
- Perfil 4 - *Descenração emergente* - entendimento das mensagens; reformulação da informação de uma forma pessoal e crítica; estabelecimento de relação entre as fontes concordantes, discordantes e com os autores, sob um ponto de vista descentrado, ou seja, de uma forma objetiva (BARCA E GAGO, 2001, P.247-248).

A partir dos perfis de interpretação das fontes históricas, as autoras enunciam alguns princípios que devem ser levados em consideração para o ensino e aprendizagem da História:

- As crianças de 11-12 anos são capazes de lidar com fontes históricas de perspectivas diversas;
- O sentido que os alunos dão às mensagens varia com as suas próprias experiências de aprendizagem, dentro e fora da escola (BARCA E GAGO, 2001, P.254-255).

Em continuidade as investigações visando a compreensão dos significados e sentidos históricos expressos em narrativas produzidas por estudantes do nível básico, Barca desenvolveu um estudo sobre a elaboração de narrativas da História de Portugal e do Mundo por alunos do 10º ano²².

Apoiada no referencial teórico de Rüsen (2001) sobre a consciência histórica, a pesquisadora tomou as narrativas dos estudantes como um indicador concreto das relações que os jovens estabelecem entre as ideias do passado e o presente²³. Com a análise de narrativas sobre o passado, Barca buscou compreender os tipos de consciência histórica dos estudantes.

Para análise das narrativas elaboradas pelos estudantes sobre a História de Portugal e do Mundo nos últimos cem anos, Barca elaborou, com base em diferentes aportes teóricos, um conjunto de três categorias que são, em parte, o ponto de partida das questões desta investigação²⁴: a *Tipologia narrativa*; o *Esquema narrativo* e a *Função social (da história) implícita na narrativa*.

A primeira categoria refere-se aos tipos de narrativas elaboradas pelos estudantes portugueses e revela o nível da trama narrativa e listagem de marcadores temporais. A segunda categoria Barca denominou como “esquema narrativo” e se refere aos sentidos e compreensões dos estudantes acerca das concepções de mudança e identidade. O esquema narrativo é representado por uma mensagem nuclear, conceito elaborado por James Wertsch (2004)²⁵. A terceira categoria apresenta a “função social” das ideias implícitas nas narrativas dos estudantes. As categorias elaboradas por Barca possibilitaram a análise das narrativas e a identificação de perfis narrativos nos escritos dos estudantes. Foram identificadas

²² O décimo ano do ensino básico em Portugal corresponde ao 1º ano do Ensino Médio no Brasil.

²³ O instrumento de pesquisa elaborado por Barca (2006, p. 3) era composto de duas tarefas para a produção de narrativas pelos estudantes: Tarefa 1. Imagine que está num campo de férias onde se encontram jovens de todo o Mundo. Um dia foram desafiados para cada um contar a história do seu país. Como lhes contaria a História de Portugal nos últimos cem anos? Tarefa 2. Depois de ouvirem contar a história de vários países, os jovens acharam que seria interessante ouvir como cada um contava a história do mundo. Como lhes contaria a História da Terra nos últimos cem anos?

²⁴ Questões de investigação: Que tipos de narrativas constroem os jovens portugueses sobre a história contemporânea do seu país e do mundo? Quais os marcadores temporais a que dão relevância e qual a sua natureza? Que mensagens nucleares emergem nessas produções? Qual a função social ligada a tais mensagens?

²⁵ Segundo Wertsch as narrativas devem ser analisadas sob diversos ângulos: não basta ater-se à sua **estrutura formal**, quer no que respeita a **uma trama mais ou menos elaborada** quer no que respeita à **quantidade de ‘marcadores’ históricos** substantivos; para interpretar uma narrativa para além da superfície, é necessário captar o seu **‘esquema’ mental básico, que se manifesta numa mensagem nuclear** e que veicula **uma determinada função social**.

narrativas das mais elaboradas (completas/emergentes) às menos elaboradas (cronológica, lista de eventos e considerações gerais):

1. *Narrativa completa* - quando em seus escritos os estudantes respeitam as balizas temporais propostas, apresenta eventos ou acontecimentos de ruptura, interligando-os por situações que constituem causas ou consequências dessas rupturas;
2. *Narrativa emergente* - quando respeitam uma cronologia básica em relação aos eventos propostos, no caso da pesquisa com os jovens portugueses, a cronologia ficou centrada em "dois momentos chave no país: “a ditadura salazarista e o período iniciado com o 25 de Abril de 1974”;
3. *Cronologias*
4. *Lista de eventos - a-cronológica*
5. *Considerações gerais*

A partir da identificação desses perfis, esquema e sentido histórico encontradas nos escritos dos estudantes, Barca (2006a, p. 7), problematiza três aspectos relativos à função social do conhecimento histórico presentes nos escritos e que pode resultar das práticas de ensino de História. O primeiro aspecto é o da relação entre a História nacional e a História mundial:

A identidade nacional surge delineada numa narrativa com contornos estruturados, enquanto que a ideia de História do mundo aparece ténue, comprometendo uma perspectiva de desenvolvimento da identidade 'planetária', que será desejável também promover. Estará o Ensino da História, em Portugal, a reforçar apenas os laços de pertença à escala nacional, descurando escalas mais vastas da história da humanidade, ou serão os interesses da juventude que atribuem muito mais significado à História do país do que à do mundo? (BARCA, 2006A, P. 8)

O segundo aspecto refere-se à compreensão da atuação das pessoas no passado:

Os personagens individuais são pouco mencionados, e o seu protagonismo histórico surge sobretudo pela negativa. Como poderão os jovens pensar o seu papel na sociedade se a participação individual não é valorizada positivamente? (BARCA, 2006a, p. 8)

E o terceiro aspecto problematizado por Barca refere-se aos sentidos das mudanças nas narrativas dos jovens portugueses:

Os sentidos de mudança na História, implícitos nos relatos dos jovens, apontam para ideias que não se reduzem a cenários lineares de progresso ou declínio: parte deles mostra consciência de que a história humana é feita de aspectos positivos e negativos, e que podem ser relativizados conforme os interesses e os pontos de vista. Estas visões indiciam que em Portugal a História ultrapassou já uma visão cristalizada e redutora da realidade, abrindo caminho à compreensão da complexidade. (BARCA, 2006a, p. 8)

Em 2005, compartilhando as questões teóricas e metodológicas do estudo de Barca (2006a), a pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt (2008) coordenou um estudo exploratório com 136 estudantes do oitavo ano de escolas públicas do Paraná. O estudo objetivava analisar narrativas de estudantes brasileiros procurando investigar como eles leem, escrevem e, portanto, aprendem história, compreendendo e atribuindo sentidos à história do seu país no contexto da história global.

As questões de investigação e o instrumento são semelhantes aos trabalhados por Barca (2006a). Foi solicitada aos jovens a produção de uma narrativa sobre a História do Brasil e do mundo nos últimos cem anos. Porém, a análise do material coletado incidiu sobre outros elementos, produzindo conclusões diferenciadas e relacionadas com as especificidades do ensino de História no Brasil. Schmidt analisou as narrativas dos estudantes a partir de cinco categorias:

1. Elementos estruturantes (conteúdos, acontecimentos e conceitos históricos)
2. Ideias substantivas privilegiadas nas narrativas
3. Funções e sentidos da relação passado-presente-futuro
4. Tipo de narrativa - relato, quadro, trama²⁶
5. Características da narrativa - fragmentada, restrita ou global²⁷

Com a caracterização de elementos e da estrutura geral das narrativas dos estudantes Schmidt não pretendeu e não propôs uma categorização dos escritos em níveis ou perfis de compreensão. A pesquisadora propõe uma reflexão sobre as características das narrativas a partir dos dados revelados pela análise: narrativas

²⁶ A partir de Prost, 1996 (ed. brasileira, 2008)

²⁷ A partir do trabalho de Barca e Gago, 2004.

elaboradas com poucos elementos estruturantes; com estabelecimento de nexos de causalidade, relação passado-presente apenas em alguns deles; predomínio de narrativas do tipo relato caracterizados pela fragmentação. (SCHMIDT, 2008, p. 90-94)

As reflexões e considerações do estudo de Schmidt apresentam importantes contribuições para a compreensão das narrativas dos estudantes como elemento importante no processo de aprendizagem da história. Algumas considerações sobre a estrutura e características dessas narrativas apontadas pela autora são:

- *Há uma forte presença de mediações do presente como elementos estruturantes nas narrativas dos jovens alunos;*
- *Os elementos estruturantes das narrativas de manuais didáticos têm grande influência na organização e caracterização dos tipos de narrativas desses jovens;*
- *A predominância de narrativas fragmentadas pode ser indiciária da necessidade do desenvolvimento de um novo tipo de cognição histórica, pautada em novas concepções do que é o “aprender a história”, as quais são fundamentadas na própria ciência da História. (SCHMIDT, 2008, p. 94-95)*

Regina C. Alves Parente (2004), da Universidade do Minho, realizou um estudo de natureza qualitativa- descritiva que investigou a questão da narrativa nas aulas de História questionando que tipos de narrativa construiriam os alunos sobre uma situação histórica concreta. O tema escolhido pela pesquisadora para reconstrução histórica pelos alunos foi “O ultimatum inglês de 1890”²⁸. O material coletado numa situação de aprendizagem de (re)construção narrativa a partir de um dossiê de textos, foi analisado por meio de mapas conceituais, permeadas por quatro construtos gerais: Origem da Informação, Estrutura Narrativa, Fio Condutor e Conceitos Históricos. (PARENTE, 2004, p. 89-98)

A pesquisadora identificou seis perfis de elaboração narrativa que variam entre unidades escritas menos estruturadas/elaboradas e as mais estruturadas/elaboradas. Esses perfis foram ordenados em níveis crescentes, mas a pesquisadora adverte para sua validade para o estudo em questão, não propondo sua generalização para outras situações de verificação aprendizagem:

²⁸ PARENTE, R.A. (2004) A narrativa na aula de História - um estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Nível 1 - *Fragmentos*

Nível 2 - *Descrição alternativa*

Nível 3 - *Descrição simples*

Nível 4 - *Descrição com coerência*

Nível 5 - *Descrição explicativa*

Nível 6 - *Descrição explicativa contextualizada*

A pesquisadora adverte que, apesar dos construtos elaborados a partir dos escritos dos alunos aparecerem organizados em categorias ou níveis de elaboração/compreensão, estes não devem ser entendidos como etapas rígidas de um desenvolvimento evolucionista, ao contrário, são níveis extremamente fluídos em que a mobilidade de um nível para outro, anterior ou posterior, pode ocorrer tanto em função da mudança na temática de estudo ou do envolvimento, interesse e familiaridade com um novo assunto/situação histórica (PARENTE, 2004, p.242)

A partir da identificação dos perfis de elaboração narrativa, Parente buscou identificar *perfis de compreensão da situação histórica* manifestados pelos alunos. Os perfis de compreensão histórica encontrados coincidem com os resultantes dos estudos de Barca (2000) e Barca e Gago (2004): *compreensão restrita* (muito restrita, restrita e ainda restrita), *compreensão descritiva*, e *compreensão descritiva explicativa*.

Os resultados encontrados por Parente mostram a natureza dos diferentes níveis de elaboração narrativa produzidas pelos estudantes nas aulas de História. A autora destaca que apesar de:

[...] a maioria dos alunos assentava a lógica da sua argumentação essencialmente no texto histórico fornecido e muito poucos foram os alunos, mesmo em níveis mais elevados de elaboração, que cruzaram os dados por si utilizados a partir de uma das fontes com as outras fontes históricas fornecidas, de modo a refutar ou conferir verosimilhança à lógica dos seus registros. Quando isto acontece, parece ser de uma forma implícita, não totalmente consciente e nem sempre plausível. Contudo, vários foram os exemplos que demonstraram uma presença visível de estrutura narrativa e histórica, com um fio condutor, onde foi possível marcar a ténue presença de informação de origem diversa, onde se detectaram elementos valorativos e juízos de valor, alguns estereotipados, assim como um domínio aceitável de noções históricas. (PARENTE, 2004, p. 234)

No Brasil, Rosi Gevaerd (2008), pesquisadora do LAPEDUH da Universidade Federal do Paraná, realizou estudo sobre os tipos de narrativas da

história do Paraná presentes no processo de escolarização²⁹. Gevaerd analisou narrativas de manuais didáticos e as elaboradas pela professora e sua relação com as propostas curriculares vigentes no sistema de ensino municipal de Curitiba. O objetivo era verificar se ocorria uma convergência dessas narrativas no sentido de dar origem a determinada aprendizagem histórica. Para verificar esse objetivo a pesquisadora analisou as narrativas produzidas por estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Curitiba.

Apoiando-se em referenciais teóricos sobre a consciência histórica (RÜSEN, 2001), sobre narrativa histórica escolar (HUSBANDS, 2003) e metodologias de pesquisa da Educação Histórica (BARCA, 2000, 2004; SCHMIDT, 2008) a análise de Gevaerd constatou a convergência entre as narrativas dos manuais didáticos de História do Paraná, as da professora e das propostas curriculares caracterizadas pela perspectiva da história tradicional e o tipo de narrativa produzida pelos estudantes que, no geral, reproduzem o conteúdo e a lógica narrativa presentes nos manuais didáticos. Entre as narrativas dos estudantes analisadas predomina o tipo “relato”, com narrativas fragmentadas.

As conclusões do estudo de Gevaerd (2008, p. 285-291) não apontam para uma caracterização estrutural das narrativas dos estudantes que demonstrem uma aprendizagem histórica como leitura contextualizada do passado, a partir das evidências fornecidas por fontes variadas. Por isso a autora conclui e defende que existe a necessidade premente de um debate historiográfico que subsidie a reconstrução curricular a respeito da história do Paraná de modo a subsidiar os professores em seu trabalho de modo que estes possam abandonar a difusão de “uma narrativa tradicional” veiculada pelos manuais didáticos. Gevaerd também indica a necessidade de que os professores compreendam a importância do trabalho com (diferentes) narrativas históricas e implementem metodologias que priorizem as narrativas como uma maneira de ensinar e aprender história.

A área de pesquisa do ensino de História cresceu muito nas últimas décadas no Brasil, tendo parte das pesquisas voltadas para compreender os processos de apreensão da História em sala de aula. Pesquisadores não vinculados à Educação Histórica tem adentrado as salas de aula com o objetivo de investigar diferentes

²⁹ GEVAERD, R.T. F. (2009). A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná.

aspectos dos processos de aprendizagem. As narrativas produzidas por estudantes e pelos professores tem sido objeto de análise no sentido de explicitar condições contextuais, elementos, processos e operações cognitivas envolvidas na aprendizagem histórica.

Um conjunto de investigações tem focado o papel das *linguagens e representações na aprendizagem histórica*. Destaco dois trabalhos que tomam como pressuposto o papel da linguagem na formação do pensamento conceitual. Nesses estudos, a importância e características da linguagem podem ser identificadas tanto na estrutura e formas de produção do conhecimento científico quanto nas produções linguísticas dos sujeitos comuns em seu cotidiano. A partir desse pressuposto, os pesquisadores abordam as práticas discursivas nos processos de aprendizagem histórica como objeto de investigação.

O trabalho de Helenice Rocha (2006) *O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita*³⁰, foi realizado a partir de uma investigação de inspiração etnográfica, com trabalho de campo envolvendo turmas de cinco professores. A pesquisadora investigou indícios do funcionamento da cultura escolar em escolas da rede pública estadual e uma escola da rede particular da cidade do Rio de Janeiro, tendo como referencial teórico os pressupostos de existência de uma relação entre linguagem e compreensão. Assim a pesquisadora centrou seu trabalho na questão do lugar da linguagem no ensino de história, nas relações de aprendizagem que envolvem professores, alunos e o conhecimento histórico escolar, a partir dos encontros e desencontros entre esses elementos no universo da sala de aula mediados por práticas discursivas diversas. No estudo de campo Helenice Rocha constatou algumas das representações de professores e alunos a respeito da História ensinada. Uma dessas representações refere-se à compreensão da disciplina, vigentes principalmente no espaço da escola pública, marcada pela precarização de diferentes aspectos e elementos do ensino (materiais e simbólicos). Ao trabalhar com professores que atuam em contextos diferenciados (escola pública e privada), o estudo procurou identificar também os efeitos do processo de letramento dos alunos a partir da inter-relação de condições diversas. Assim, o objetivo da pesquisa foi conhecer a importância dessas condições e de outras para a aula de História nos universos pesquisados, analisando as interações linguísticas durante a aula. A análise

³⁰ ROCHA, H. A. B. (2006). O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense.

incidiu sobre as interações verbais, com base principalmente na Teoria Enunciativa de Mikhail Bakhtin. A partir da evidência da linguagem verbal nessas interações, a investigação e análise dos materiais obtidos em campo focaram a “fala dos professores” como organizadora das práticas e estratégias de ensino. Como justifica a autora:

No que se refere ao aluno, é atribuído essencialmente a ele o problema da compreensão. Entretanto, a fala do aluno permanece em posição subordinada à fala do professor, que muitas vezes é predominante e até única. Na pesquisa realizada, interessam as contra-palavras dos alunos às dos professores, que ocorrem especialmente em situação de resposta a suas perguntas. Diferentes pesquisas nacionais e especialmente estrangeiras já têm se voltado para a capacidade dos alunos em compreenderem o conhecimento histórico e as noções a ele relacionadas, como a do tempo. Devido à predominância da palavra do professor, a pesquisa centrou-se nessa fala. (ROCHA, 2006, p. 87)

O estudo de Rocha apresenta diversas conclusões e indicações sobre a qualidade das interações discursivas em aula, o papel da linguagem na organização do ensino pelos professores e na compreensão do conhecimento histórico pelos alunos. Destaco alguns pontos: a constatação da complexidade de condições para o ensino de História na contemporaneidade que sofre com os processos de precarização da educação³¹ e como estes refletem nas interações que ocorrem nas aulas. A pesquisadora conclui que a importância do lugar da linguagem no ensino de História ainda não foi compreendida pelos professores de História que não se veem como professores de múltiplas linguagens, responsáveis pelo letramento dos alunos e não apenas pela “transmissão” de um conhecimento específico. Nos dados analisados por Rocha destaca-se o predomínio das interações orais nas aulas, delegando à escrita a função de organizar a transmissão e memorização de conhecimentos.

É importante salientar que essas características de determinados usos da linguagem nas aulas de História resulta de longo processo de instituição da disciplina e de constituição da cultura escolar no Brasil. As consequências para a aprendizagem histórica são terríveis, como afirma:

³¹ Considerações feitas em relação ao ensino de História observado na escola pública, em que a escola não tem condições mínimas para acolher os alunos que apresentam dificuldades de letramento, condições diversas daquelas esperadas pela escola, pelos professores de História. (Rocha 2009, p. 102)

“Quando se constitui sob o signo da precariedade, a própria linguagem se precariza. Este processo pode comprometer a curiosidade, a explicação, a busca do conhecimento de uma história do passado e do presente que contribua para ressignificar outros tempos com mais sentido para todos, professores e alunos. (ROCHA, 2006, p. 18).

O estudo de Maria Aparecida Lima Dias buscou evidenciar as ligações entre linguagem e consciência histórica: *Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes*³². O estudo de Maria Dias teve como objetivo compreender processos cognitivos movidos pela linguagem, tomando como pressuposto a existência de articulação entre o desenvolvimento da consciência histórica e da competência narrativa.

Tendo como aporte teórico as reflexões de Vygotsky e Bakhtin sobre a relação palavra e consciência, e de Rüsen sobre a consciência histórica enquanto aprendizagem, o trabalho de Dias procura apresentar as operações linguísticas de alunos do ensino fundamental em produções escritas e a partir destes identificar fragmentos da consciência histórica.

[...]acredito que a análise dos textos de crianças e jovens torna-se relevante nessa área não só pelo aspecto linguístico do conhecimento, apontado anteriormente, mas também pelo papel exercido pela língua escrita no processo de aprendizagem e as possibilidades que a mesma oferece de vislumbrar manifestações da consciência histórica do estudante. (DIAS, 2007, p. 214)

O objetivo do estudo de Dias não era avaliar o conhecimento histórico, a aquisição de conteúdos e conceitos por parte dos estudantes, mas possibilitar que um trabalho com a linguagem escrita no âmbito da aprendizagem da História, utilizada para expressar uma interpretação do presente com base numa discussão sobre a temporalidade do evento, no caso uma manifestação de racismo num jogo de futebol realizado em 2005³³. A investigação foi realizada a partir das produções escritas de 67 estudantes do 5º e 8º anos do ensino fundamental de uma escola pública de São Paulo. Foram coletadas 134 produções em dois momentos diferentes - uma escrita e reescrita de um texto. Na primeira produção, os alunos escreveram a respeito da existência de racismo no cotidiano dos brasileiros, explicando a sua ocorrência no

³² DIAS, M. A. L. (2007). *Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação - USP.

³³ Exposição oral pela pesquisadora sobre a denúncia de discriminação racial realizada pelo jogador Grafite, do São Paulo Futebol Clube em abril de 2005. Em uma partida de futebol Grafite foi chamado de “macaco” pelo jogador De Sabato, da time argentino Quilmes. Ao fim da partida, o jogador registrou boletim de ocorrência com a denúncia de racismo por parte do jogador argentino.

presente. Na segunda, os alunos foram desafiados a reescrever sua produção a partir de uma vivência de discussão do tema a partir de fontes variadas que pretendeu ampliar tanto os recursos linguísticos mobilizados na primeira produção quanto a interpretação histórica do tema em questão³⁴.

A análise das produções escritas foi realizada em termos comparativos, com base em referências do paradigma indiciário formulado por Ginzburg (1989) e referenciais da área da linguagem, alfabetização e letramento. Na comparação entre as duas produções a pesquisadora encontrou uma série de estratégias de reescrita adotada pelos estudantes. Essas estratégias revelam que houve apropriação de novas formas de expressão e de conteúdos temáticos a partir da atividade de ampliação.

As estratégias encontradas pela pesquisadora no conjunto de escritos dos alunos mostram principalmente “estratégias globais de reescrita”, caracterizadas por alterações na estrutura, nos discursos e nos temas abordados, configurando diferenças substanciais entre a primeira e a segunda produção escrita. A partir das características da reescrita, a pesquisadora identificou nessas estratégias três categorias: *reescrita por eliminação, por inserção e novo texto*³⁵. Com isso, as análises mostram que no uso da língua escrita os estudantes se valeram de uma série de estratégias e operações linguísticas, com reorganizações discursivas de vários níveis, melhorando a expressão e o sentido, isto é, “o que queriam dizer”, e também de formas de trabalhar com a língua, o “como dizer”³⁶.

As modificações implementadas pelos estudantes em suas produções revelam a ocorrência de operações da competência narrativa e a emergência de “novos fragmentos da consciência histórica”.

As análises de Dias apontam para a pluralidade dos processos cognitivos e das estratégias de linguagem, compartilhados pela aprendizagem da língua escrita e do conhecimento histórico, o que significa dizer que investir no letramento no contexto do ensino de História potencializa a capacidade de reflexão dos estudantes sobre sua realidade cotidiana, promove avanços em sua compreensão das relações

³⁴ Leitura (pela pesquisadora) e discussão de textos que tratavam do tema racismo. Em outro momento, os alunos foram chamados a reescrever o seu texto com base nas informações e debates realizados durante a vivência.

³⁵ As outras estratégias de modificação no interior dos textos foram adotadas pelos estudantes: operações linguísticas de supressão, deslocamento, adição e substituição de frases, palavras e expressões.

³⁶ Além das estratégias globais de melhoria dos conteúdos e sentidos, foram identificadas pela pesquisadora melhorias nos níveis fonológico, sintático, gramatical e linguístico.

passado-presente, contribuindo portanto para o desenvolvimento de sua consciência histórica.

Os elementos reunidos nos estudos de Rocha (2006) e Dias (2007) ajudam a evidenciar a natureza das relações entre a aprendizagem de História e a linguagem (oral e escrita), indicando que a aprendizagem de ambos ocorre em integração, favorecendo avanços e a participação dos estudantes em processos de aprendizagem que consideram suas experiências, conhecimentos e dificuldades como potencializadores de novas aprendizagens.

Sem envolver reflexões sobre as relações entre conhecimento histórico e linguagem, outro estudo desenvolvido na Faculdade de Educação da USP pelo pesquisador Cosme Freire Marins³⁷ tomou, entre outros materiais, as produções escritas de estudantes do ensino fundamental e médio como fontes para examinar representações do Brasil e de sua história. O diálogo com esse estudo ocorre em função das características dos elementos, marcadores históricos, que estruturam os escritos coletados na pesquisa de empírica que apresentaremos nos capítulos 3, 4 e 5.

Marins realizou a pesquisa de campo entre 2006 e 2007 numa escola pública do município de Osasco. Nesse período coletou diversas produções dos alunos: textos, desenhos e questionários dedicados a identificar elementos que representassem para aqueles alunos a identidade nacional. O pesquisador encontrou entre os estudantes representações do Brasil contraditórias, porém a maior parte estruturada por alguns poucos elementos. Foram identificadas representações do Brasil pautadas no reconhecimento de uma identidade nacional caracterizada pela mestiçagem presente, principalmente, no samba, no carnaval e no futebol. Essa identidade aparece vinculada à cidade do Rio de Janeiro e à uma ideia-chave sobre o Brasil: a de *Brasil- natureza* ou *Brasil-paráiso*. Outro elemento representativo entre as produções dos estudantes é a presença da bandeira nacional como símbolo dessa identidade. Outras representações relativas a uma baixa autoestima do brasileiro, à violência e à desigualdade social também foram identificadas.

Esse conjunto de representações, conclui Marins, se constitui num mosaico, um quadro-base sobre o qual se operam o ensino e a aprendizagem da história nacional. Partindo da hipótese de que a construção da identidade nacional havia se

³⁷ MARINS, C. F. (2008). Mosaico da identidade nacional: as representações do Brasil entre alunos de uma escola pública. Dissertação de Mestrado. FE-USP.

operado a partir da proclamação da República, Marins analisa produções historiográficas do final do século XIX e início do século XX e observa que a elaboração de uma identidade nacional ocorreu ao longo de um processo que remonta à fase colonial, tomando impulso com a proclamação da Independência e da República.

O processo de constituição da identidade nacional e sua compreensão ao longo de diferentes períodos influenciou epistemologicamente a disciplina História ensinada nas escolas brasileiras, desde a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no período imperial e suas concepções pautadas no determinismo, evolucionismo e positivismo, passando pelas diferentes reformas curriculares nas décadas de 1930, 1940 e 1960-70; até o período atual, com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1990). Embora se observe as demandas e disputas pela pluralidade identitária no Brasil, disseminou-se a percepção da existência de “uma” identidade nacional, com elementos que são reconhecidos pelo conjunto da população em seu cotidiano, constituindo a memória histórica de diferentes sujeitos, em diferentes partes do país. Para Marins essa percepção é resultado de um esforço realizado por intelectuais e pelo Estado, por meio da educação e, nela, pelo Ensino de História, para entre outros objetivos, manter a unidade territorial.

A breve descrição de um conjunto de pesquisas que buscam compreender diferentes aspectos do aprendizado histórico por meio das narrativas de crianças e adolescentes, indica o quanto essa empreitada pode ser multifacetada, complexa e desafiadora. Em comum, as investigações tem a pretensão de desenvolver aportes e ferramentas que possibilitem compreender percursos da aprendizagem histórica por meio de narrativas produzidas pelos estudantes quando confrontados com o desafio de “comunicar” o conhecimento apreendido, expor seus saberes históricos a uma demanda escolar ou de pesquisa. A busca dessa compreensão almeja a melhor qualificação das formas de ensinar História tendo como objetivo o desenvolvimento da competência narrativa e, portanto, da consciência histórica. Um dos caminhos identificados, mas onde tem sido dados os primeiros passos em nossas salas de aula, é justamente o da compreensão de como o trabalho com as variadas dimensões da narrativa histórica pode “desmortalizar” a história ensinada.

Nossas reflexões sobre o tema e os problemas propostos na investigação são iniciadas no primeiro Capítulo, tomando como ponto de partida a apresentação dos

elementos e pressupostos gerais que constituem as relações entre linguagem e desenvolvimento cognitivo, dentre os quais a narrativa é compreendida como um dos artefatos simbólicos que fundamenta e articula essa relação.

Capítulo 1

Narrativa: Confluência entre Pensamento e Linguagem

*Há uma história na vida de todos os homens,
Revelando a natureza dos tempos decorridos...*

W. Shakespeare

*Não sabemos, nem nunca viremos a saber é se aprendemos a
narrativa desde a vida, ou a vida desde a narrativa,
provavelmente ambas as coisas...*

J. Bruner

1.1 - Linguagem e desenvolvimento cognitivo

Compreender a narrativa (em suas diversas formas) como uma maneira peculiar de os humanos constituírem sentido às mais variadas experiências reportamos a articular as relações entre pensamento e linguagem. A narrativa em sua multiplicidade parece ser a forma privilegiada de relação entre pensamento e linguagem, entre linguagem e consciência. Esta relação é marcada pela interdependência no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Os fundamentos da interdependência entre pensamento e linguagem no desenvolvimento cognitivo, numa perspectiva histórico-cultural, podem ser encontradas nos estudos e proposições de Vygotsky (1998)³⁸ e do grupo de pesquisadores que ampliou suas investigações. Em síntese, esses fundamentos definem o *pensamento* como o modo de *organizar a percepção e a ação* e a *linguagem* como a forma de exteriorizar essa organização. A *linguagem* é a manifestação de como o pensamento “lida” com a realidade, a vida, o tempo, o

³⁸ Na perspectiva marxista da obra de Vygotsky “cultura” é uma categoria vinculada ao social como processo histórico, e também aos conceitos de aprendizagem, desenvolvimento, interação e, sobretudo, mediação simbólica. Em função dessa perspectiva, retomamos brevemente os aportes vigotskianos que já haviam subsidiado a reflexão sobre aprendizagem de conceitos históricos em nossa dissertação de mestrado *A máquina do tempo...* para iniciar a reflexão sobre o papel da narrativa na cognição histórica, articulando-a ao desenvolvimento da linguagem e pensamento. Esses aportes apoiam as possibilidades de interpretação do pensamento histórico e da constituição de sentidos históricos nas narrativas dos estudantes.

espaço, enfim, as interações do sujeito com o mundo. Pode se materializar pela fala, pela escrita, pela produção de imagens, sons e outros artefatos.

Na perspectiva histórico – cultural do desenvolvimento cognitivo, a linguagem e outros sistemas simbólicos são produtos culturais e, como tais, mediadores do pensamento e constituintes das formas de representações da realidade (WERTSCH, 2004). O desenvolvimento das funções mentais superiores (inteligência, memória, atenção, classificação...) não ocorre com um trabalho individual e solitário, mas a partir de uma rede de relações entre o sujeito e o mundo, entre sujeitos que compartilham o mesmo universo cultural, processo que é fundamentalmente constituído pela *linguagem*.

Vygotsky destaca duas funções básicas para a linguagem – a função *comunicativa* e a função *generalizante*. Para compartilhar dos conceitos e formas culturais, dos significados que as pessoas atribuem aos objetos – imagens, gestos, sons, relatos, memórias - a criança interage e domina a *linguagem* do seu grupo. É através dessa interação e atuação social que ocorre o desenvolvimento cognitivo (estruturas, conteúdos e formas de pensamento) que implica na progressão de uma “fala externa” para a “fala interna”. A linguagem começa a ser utilizada, de modo gradual e crescente, orientando-se em parte para si mesma, e operando como uma espécie de organizadora e avaliadora da própria ação ou resolução de situações problemáticas. Da função comunicativa inicial deriva um uso intelectual (função generalizante), mas este ainda se confunde com a função inicial, portanto não é ainda uma “fala” completamente interiorizada. O processo seguirá para outras funções como a memória que mostra o domínio completo de uma nova função intrapsicológica, mediada por signos. Por meio da fala interna o sujeito organiza e cria representações da realidade e também manipula conceitos para interagir com o mundo. As estruturas da linguagem dominadas pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento, permitindo a formulação e comunicação de significados e conceitos. (VYGOTSKY, 1998: 62).

Portanto, além de uma função comunicativa, a linguagem possui outras duas funções: a indicativa e a simbólica. A primeira é orientada para os aspectos referenciais da linguagem enquanto que a segunda se refere à classificação de eventos e objetos em termos de categorias generalizadoras e, também, possibilita a formação de relações entre categorias, cujos significados são partilhados pelos sujeitos do grupo. Assim, a linguagem é interiorizada psicologicamente antes de ser

interiorizada fisicamente. Vygotsky explica que a interiorização da linguagem ocorre porque sua função se transforma, seguindo o percurso de desenvolvimento de outras operações mentais que envolvem o uso de signos, tais como a quantificação e a memorização. A esse processo de internalização da “fala” Vygotsky denomina de *pensamento verbal*. Vale destacar que esse processo de constituição da linguagem e da cognição não é natural ou inato, mas determinado pelas instancias histórico-culturais, o que significa dizer que é no interior do grupo cultural em que o sujeito se desenvolve que ele construirá o universo de significados que ordenam a realidade em categorias/conceitos, estas são construídas basicamente pelas palavras partilhadas pelo grupo.

A base do pensamento verbal é a *palavra*. Pensamento e linguagem tem origem comum no desenvolvimento humano e seguem evoluindo com ele numa relação de interdependência permanente. A palavra é a unidade essencial da relação entre linguagem/fala e pensamento. A externalização de significados por meio da palavra é o que possibilita compreender o pensamento verbal, ou seja, por meio dela fenômenos do pensamento podem ser observados. Como isso pode ser observado? Os significados só se manifestam pela palavra por estar ligada ao pensamento, à consciência, o qual, por sua vez, tem a existência vinculada à palavra/linguagem. Palavras sem significados são apenas sons, não produzem consequência para o sujeito ou para o seu meio. Por outro lado, o significado como aspecto inerente à palavra se mostra suscetível de uma análise linguística, pois simultaneamente expressa uma generalização ou conceito, constituindo um verdadeiro ato intelectual, que emerge das profundezas do pensamento³⁹.

A linguagem, primeiro como mecanismo externo (social) e depois como mecanismo interno constitui, então, sistemas de interação (comunicação) e de representação do mundo (simbolização e categorização). A linguagem possui um papel crucial no desenvolvimento de funções psicológicas superiores. São essas funções (inteligência, memória, atenção, classificação, significação, generalização) que possibilitam ao homem produzir cultura, viver em sociedade, construir história. Compreender as funções psicológicas superiores – as operações mentais da

³⁹ Um aspecto importante na tese de Vygotsky e que não irei explorar refere-se a abordagem genética dada ao desenvolvimento do significado, a que permite mostrar e explicar a evolução dos significados, que partindo de formas primárias de generalização do pensamento verbal, chega a formas superiores, de alta complexidade, relacionadas aos conceitos abstratos. Tal evolução provoca mudanças tanto no conteúdo e estrutura dos significados, quanto no nível funcional, referentes às variações do significado e suas consequências para o funcionamento cognitivo. (Vygotsky, 1998)

consciência humana – como resultante do universo sociocultural, das experiências dos sujeitos quando vivem, trabalham, amam, guerreiam, etc. e articulada ao desenvolvimento da linguagem (principalmente a oral ou escrita) é um pressuposto fundamental para compreender a constituição das narrativas como expressões da consciência.

Compreender que as intensas, dinâmicas e diversas experiências humanas se constituem na e pela linguagem significa atentar que cotidianamente os humanos estão imersos em situações linguísticas dos mais variados tipos, e é fundamentalmente pela linguagem oral e pela escrita que os sentidos dessas experiências tem sido construídos e compartilhados. Segundo Galvão (2005), a linguagem possui o potencial de organização de sentido que pode ser evidenciada pelo investigador quando este traz à tona um conjunto de imagens e histórias produzidas pelos sujeitos.

As formas de construir e compartilhar experiências que se dão pela linguagem constituem discursos, isto é, sentidos elaborados num processo de interlocução, em formas específicas de como uma história é apresentada, narrada aos ouvintes/leitores. A constituição de discursos, ou de um discurso, não é um processo hermético, mas enuncia algo que não se diz e que é, ao mesmo tempo, comum ao locutor e ao ouvinte, ao escritor e ao leitor, e também relaciona diferentes lugares, destinatários e outros discursos. (BRANDÃO, 2004).

As múltiplas experiências humanas criam variadas formas de discurso. Interessa-nos uma de suas formas, a forma narrativa, aquilo que faz de um discurso uma história. As condições básicas para a caracterização de uma narrativa é a existência de personagens, envolvidos em um enredo que se desenvolve num determinado tempo e espaço. Porém essa definição inicial não faz jus às especificidades de todas as formas narrativas existentes: contos populares, fábulas, mitos, contos de fada, memoriais, biografias e autobiografias, cartas, textos históricos, dentre outras. Em meio a essa diversidade, os textos narrativos apresentam características comuns, ou seja, um certo “conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, delimitadas pelo nível do domínio de cada indivíduo e pela combinação de técnicas sócio-comunicativas e habilidades linguísticas... e, de forma não menos importante, por características pessoais como curiosidade, paixão, e por vezes, obsessão.” (BROCKMEIER & HARRÉ, 2003).

Uma das primeiras considerações a ser realizada refere-se a compreensão de que as narrativas se concretizam sob condições específicas, de acordo com propósitos e metas de seu autor, ele o responsável pela constituição do narrador. Ao narrar, o sujeito estabelece o conteúdo temático, o estilo linguístico (léxico fraseológico e recursos gramaticais) e a estrutura composicional da narrativa. Essas condições são dadas no contexto cultural, isto é, numa base sócio-histórica de produção, no sentido em que os estudos que Vygotsky e outros pesquisadores nomeiam como “sistemas simbólicos mediadores” das representações da realidade. Assim, a narrativa e seus interlocutores se relacionam num universo simbólico em que histórias são entrelaçadas em sua vivência e, também, em sua produção.

As características comuns da produção e circulação entre as diferentes formas assumidas pela narrativa identificam suas especificidades nos termos “artesanais” colocados por Benjamin (1994) – não uma forma interessada em “transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou relatório”. Em sua reflexão sobre o papel do narrador e a produção narrativa, Benjamin a caracteriza como uma forma que “mergulha a coisa na vida do narrador para depois retirá-la dele.” No conceito *benjaminiano*, a narrativa, oral ou escrita, é uma forma impregnada pelo narrador que, ao “ganhar o mundo”, ao mesmo tempo torna-se independente dele.

Na discussão sobre a experiência narrativa, Galvão (2005) expõe algumas características da forma narrativa e a variedade de definições construídas por estudiosos da linguagem de diferentes áreas. Primeiro a autora retoma a definição de estudiosos dos usos da narrativa na pesquisa educacional, que diferencia narrativa e história (CONNELLY E CLADININ, 1990)⁴⁰. Para os autores, o fenômeno, o acontecimento, constitui a história, enquanto o método que investiga, descreve e concretiza o acontecimento, é a narrativa. Na perspectiva desses autores, a narrativa constitui a forma como os seres humanos experimentam, atuam no mundo. Eles partem da premissa de que os seres humanos são, fundamentalmente, seres contadores de histórias e que, individual ou coletivamente, são protagonistas de histórias de vida, compartilhando a perspectiva bartheniana de que “a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades, começa com a própria história da humanidade. (...) é fruto do gênio do narrador ou possui em comum com outras narrativas uma estrutura acessível à análise” (BARTHES,

⁴⁰ Apud GALVÃO, 2005.

1971)⁴¹. Nessa perspectiva, a análise das narrativas possibilita acessar conteúdos de natureza diversa: o mundo da vida das pessoas, as formas como os seres humanos experimentam e constroem seu mundo, as teorias que constroem e que estão implícitas aos seus modos de pensar e agir. E nesse movimento analítico é possível explicitar a relação entre linguagem e pensamento, entre narrativa e consciência de si e do mundo.

Para ampliar e melhor definir o que se entende por “narrativa” e como esta participa dos processos de pensamento, de constituição de sentido das mais variadas experiências vividas pelos humanos em diferentes situações, é necessário observar a existência de um entrelaçamento entre três componentes básicos em sua forma textual: *a história, o discurso e a significação*:

***História** – abrange as personagens envolvidas em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados e possibilita uma primeira interpretação do que é contado; **Discurso** – forma específica como qualquer história é apresentada; **Significação** – uma interpretação de segundo nível que o ouvinte/leitor/espectador obtém a partir do inter-relacionamento da história e do respectivo discurso. (GALVÃO, 2005, s/p.)*

Retomando a definição de narrativa, diversos autores (RIESSMAN, 1993, LABOV, 1982, GALVÃO, 2005) argumentam que não existe um consenso ou definição única; para outros autores os gêneros e formas narrativas parecem inumeráveis. Labov (1982), Brockmeier e Harré (2003), definem narrativa como as histórias que se reportam a acontecimentos passados e específicos e estas possuem certas propriedades comuns. Já Riessman (1993) discorda de Labov e diz que nem todas as narrativas são histórias no sentido linguístico do termo, mas que os sujeitos produzem relatos em gêneros variados de narrativas onde vários elementos estariam ausentes (personagens e contextos, por exemplo). Esses gêneros narrativos são os relatos de acontecimentos rotineiros, narrativas que relatam hipóteses ou acontecimentos imaginários, sonhos ou eventos passados. Para a autora, esses gêneros são “estilos ou estruturas” que os narradores escolhem de acordo com o que pensam ser as expectativas dos ouvintes.

Outros autores, como Scholes (1981) e Carter (1993), enfatizam o “tempo” como elemento constituinte de qualquer narrativa: a sequência e continuidade dos acontecimentos ligados entre si por determinados assuntos e relacionados no tempo

⁴¹ Idem, Ib.

(cronológico ou psicológico). Sem relação temporal, tem-se apenas uma listagem de acontecimentos.; sem continuidade entre acontecimentos temos outra listagem. O elemento “tempo” é para esses linguistas a chave para distinguir a narrativa de outra forma textual. O tempo é o fio condutor da narrativa, elemento articulador das experiências e acontecimentos no interior desta, possibilitando que a narrativa seja um artefato simbólico-cultural de mediação entre a experiência e sua interpretação.

1.2 - Narrativa: artefato cognitivo e cultural

A narrativa, oral ou escrita, como um modo específico de manifestação da linguagem, é compreendida nesse contexto como constituinte da experiência e do pensamento, ou seja, elemento inerente às operações mentais envolvidas nas formas de ser e estar no mundo.

É com essa perspectiva que Jerome Bruner (1991), no campo da psicologia cognitiva, dedicou-se a ampliar a compreensão das relações entre pensamento e linguagem voltando-se para análise das formas narrativas construídas pelos homens. Para ele a narrativa é também uma das formas de constituir a realidade; ela não versa sobre “a realidade”, mas a constrói. As regras de elaboração e estruturação são válidas tanto para as histórias “do mundo real” quanto para as “ficcionalis”.

Bruner (2001) afirma que as experiências humanas, os acontecimentos próximos e cotidianos e também os mais distantes, são organizados sob a forma de narrativas. A todo o momento os humanos criam histórias: relatos, mitos, razões, desculpas, que visam organizar as experiências e as memórias de suas experiências, dos acontecimentos. Assim, para Bruner, a questão posta na epígrafe do capítulo não é “se aprendemos a narrativa desde a vida ou se a vida desde a narrativa”, mas como ambos os movimentos constituem a realidade cognitiva. (BRUNER, 2001, p. 129)

Bruner partilha da ideia que a narrativa é uma forma convencional do pensamento humano. Logo, não é pertinente procurar explicar o que é básico nessa relação, se o processo cognitivo ou a sua forma de expressão, o discurso, mas a relação inextrincável entre ambos, isto é, compreender que “nossa experiência dos fenômenos humanos leva a forma das narrativas que usamos ao contar sobre eles” (BRUNER, 1991, p. 4-5). Bruner não define exatamente o que seja o “pensamento narrativo”, mas o coloca como um construto universal e o diferencia de outra forma

de cognição, que ele denomina “a forma lógico-científica” ou “pensamento paradigmático”.

O pensamento narrativo opera na capacidade dos sujeitos comuns, e dos profissionais, em historiarem a sua vida prática, suas experiências. As proposições de Bruner partem da consideração de uma estrutura narrativa considerada clássica, que implica que um “agente que atua para determinado fim num certo contexto que é reconhecível pelo uso de determinados meios.” O que guia a história e sua narrativa é chamado de “apuro” ou o “conflito entre agentes, ações, fins, contextos e meios”. Nas palavras do autor:

A narrativa começa por um prólogo, implícito ou explícito, destinado a estabelecer o aspecto regular e legítimo das circunstâncias iniciais[...] A acção se desenrola então, levando a uma ruptura, a uma violação legitimamente expectável. O que se segue é a restituição da legitimidade inicial ou uma alteração revolucionária das coisas, com uma nova ordem de legitimidade. As narrativas (verdade ou ficção) terminam com uma coda, reintegrando contador e ouvinte no aqui e agora, normalmente com uma avaliação do que transpareceu. [...]Note-se também que a narrativa, seja ela ficcional ou “real”, se desenrola num duplo cenário? Um, subjectivo, na consciência dos protagonistas, e outro, objectivo ou “real”, a cujo respeito o narrador informa o ouvinte, embora protagonistas do conta possam nada saber sobre isso.[...] (BRUNER, 2001, P. 130)

A estrutura apresentada por Bruner é referenciada nos estudos de Vladimir Propp⁴² sobre a estrutura narrativa dos contos populares. Segundo Propp, a estrutura narrativa apresenta-se como um conjunto de regras paragramaticais que tem como objetivo a ordenação sequencial de personagens e eventos de modo que uns e outros se tornam funções da estrutura geral do enredo. Essas estruturas foram reduzidas pelos teóricos da literatura em quatro tipos: a tragédia, a comédia, o romance e a ironia⁴³. Para Bruner esses gêneros são apenas abstrações, pois as formas narrativas são intensamente variadas, diversas e complexas. E ainda, comportam as relações entre o narrador e a história, suas motivações e interesses em contá-la, seu ponto de vista, dentre outros aspectos retóricos. Há ainda outro aspecto fundamental: a

⁴² Teórico russo que estudou a estrutura dos contos populares in PROPP, Vladimir Iakovlevich. Morfologia do conto maravilhoso. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

⁴³ Na analítica de base aristotélica, esses gêneros se dividem em três: a Tragédia (o gênero dramático), o épico (incluindo todas as formas retrospectivas como o Romance) e a Lírica, o texto poético, onde o "Eu" se expressa com mais clareza. Não entrarei nas caracterizações desses gêneros por não dialogarem diretamente com a discussão que pretendo realizar ao longo do trabalho a respeito da narrativa histórica e das narrativas dos estudantes.

narrativa de uma história (fazer-contar) comporta uma intensa negociação narrativa entre o autor/narrador e o leitor/ouvinte.

Bruner lembra que nenhuma história pode ser fechada aos limites dos sentidos impressos pelo indivíduo que a produziu, condição esta válida para as narrativas literárias, sociológicas e históricas. Isto significa que as narrativas explicitam (ou devem explicitar) o ponto de vista a partir do qual ocorreu a seleção e construção narrativa dos fatos, perspectiva construída num universo cultural compartilhado. A explicitação das escolhas permite que autores/narradores e leitores/ouvintes partilhem de significados e perspectivas que podem auxiliar na compreensão de narrativas do “passado, do presente e do possível⁴⁴.”

Assim, a narrativa (os modos narrativos do pensamento ou os textos/discursos que circulam no grupo social) apresenta especificidades, formas diversas e idiossincráticas de construção linguística, mas nessa diversidade, é possível encontrar a presença de elementos "universais", atributos comuns a toda forma narrativa e que são "essenciais para a vida numa cultura" (BRUNER, 2001). Esses atributos universais são propriedades do discurso construídos pelos indivíduos e constituem, por isso, uma estrutura permanente de maneiras como o pensamento narrativo “plasma” a realidade que cria. Bruner, referenciando-se em estudos da psicologia, da linguística, da literatura e da filosofia⁴⁵, identifica nove características universais das produções narrativas.

A primeira característica universal da forma narrativa é a *diacronicidade*. Uma narrativa contém sempre uma *estrutura de tempo comprometida*. A diacronicidade relaciona-se ao fato de o tempo numa narrativa ser fragmentado, não o tempo do relógio, cronológico, objetivo, mas uma configuração temporal interna à narrativa, relativa ao desdobramento dos acontecimentos, com o seu início, o seu desenvolvimento e o seu final. O que conta numa narrativa, em termos do tempo, é o pulsar particular dos acontecimentos significativos, para os protagonistas ou para o narrador. “Além disso, o tempo envolvido, como notou Paul Ricoeur, é o “tempo humano” e não o tempo abstrato ou o tempo do “relógio.” *É o tempo cuja*

⁴⁴ Respectivamente as disciplinas escolares História, Estudos sociais e Literatura. (Bruner, 2001, p. 122)

⁴⁵ Bruner articula conceitos de estudiosos como William Labov, Nelson Goodman, Hayden White e Paul Ricoeur.

*significação é determinada pelo significado atribuído aos eventos em seu próprio ritmo*⁴⁶. (BRUNER, 2001, P. 177).

O segundo atributo presente em todas as narrativas é o da *particularidade genérica*. Uma narrativa se debruça sobre detalhes, casos particulares, contudo estes recaem em tipos mais gerais. Para Bruner os pormenores das narrativas são símbolos de tipos mais abrangentes. *Assim, esses particulares caem num certo tipo de narrativa que pode ser classificada em um gênero*. Não há qualquer linguagem que tenha sido estudada sem recorrer aos gêneros. Nesse sentido, os gêneros narrativos são universais porque qualquer história, qualquer realidade narrativa pode ser “lida” de diversas maneiras, isto é, em gêneros variados: narrativas irônicas, dramáticas, autobiográficas, de comédia, romances, entre outros e, ainda, alguns que se referem a cultura de grupos minoritários. (BRUNER, 2001, p. 178-181).

As *intencionalidades* dos atores, as escolhas que fizeram dentre as várias possíveis realizadas dentro da narrativa constitui o terceiro atributo universal. Os acontecimentos na narrativa são pertinentes aos estados intencionais dos “personagens” enquanto estiverem atuando - com suas convicções, desejos, teorias, valores, e assim por diante.

A construção de uma narrativa, bem como sua leitura, é necessariamente uma *"composição hermenêutica"*. Esse atributo significa que uma narrativa não tem interpretação única, singular, mas sempre múltiplas interpretações. “O objetivo da análise hermenêutica é fornecer uma justificação convincente e não contraditória do que significa uma história, uma leitura em harmonia com os elementos peculiares que a constituem”. (BRUNER, 2001, P. 182). Isso implica que uma narrativa não é tanto avaliada como viável em sua correspondência a qualquer realidade, mas, antes, relativamente à sua plausibilidade em face de outras composições narrativas alternativas. Este arranjo entre elementos é sempre uma construção única dentre as várias possíveis⁴⁷.

A quinta característica universal apresentada por Bruner é de que as narrativas apresentam uma *canonicidade implícita*, o que significa “um desenrolar-se no sentido contrário da expectativa”. Uma história se desenrola especialmente a partir do desvio de algo que se apresenta como legítimo, normal, convencional. É o

⁴⁶ Todos os grifos são destaques da pesquisadora e não de J. Bruner.

⁴⁷ Essa característica é interessante para abordar os textos dos alunos pois, dependendo do ponto de vista com os quais se aborda sua construção, a leitura dos mesmos por diferentes sujeitos (professor, pesquisador, outro aluno) a narrativa será avaliada de modo diverso.

desvio que permite criar significados e dá sentido à história que se relata. No entanto, o desvio pode, frequentemente, ser tão normal como o aquilo que ele parece violar⁴⁸. Desse modo, a canonicidade numa narrativa “procura segurar a sua audiência tornando o habitual novamente estranho”. (BRUNER, 2001, p. 184-185).

O sexto atributo das narrativas é a *ambiguidade de referência*. Esta característica se refere ao fato de que as narrativas, sejam jornalísticas, históricas ou ficcionais possuem apenas a realidade “concreta” como referência para sua inteligibilidade, porém sua verificabilidade fica sempre em aberto. Cada narrativa possui suas próprias referências que podem ser dados factuais ou atribuídos pelos sentidos que os indivíduos elaboram. Nas palavras de Bruner, “o realismo narrativo, seja ele ‘factual’, como no caso do jornalismo, seja ‘ficcional’, é uma questão de convenção literária. A narrativa cria ou constitui a sua referência, a “realidade” para a qual aponta de modo a tornar-se ambígua de uma forma diferente da referência do filósofo”. Desse modo, a composição narrativa cria problemas para a distinção convencional entre “sentido” e “referência”. O “sentido” de uma história como um todo pode alterar a referência e até mesmo a referencialidade que ela tomou, isto é, os componentes de uma história, na medida em que se eles tornam suas “funções” perdem o seu estatuto como expressões referentes singulares e definidas. Em função dessas características e da composicionalidade hermenêutica, expressões referentes na narrativa sempre estarão atreladas ao seu sentido mais geral.

Outro atributo discutido por Bruner é o da *normatividade*. De acordo com o autor, a *normatividade* está relacionada à característica de *violação da expectativa canônica ou convencional* e impõe a toda narrativa um problema como centro de sua estrutura. O problema se resume genericamente em normas que são esperadas e não acontecem, não são cumpridas. Quando não há um problema no centro de uma narrativa parece não valer a pena construí-la. Essa característica é bastante interessante, pois associa a narrativa de alguma maneira à própria investigação e descrição de problemáticas humanas cujas formas mudam com as preocupações do momento e das circunstâncias que cercam sua produção.

Na sequência de atributos proposta por Bruner, um deles indica que as narrativas ou histórias são construídas sob *negociabilidade inerente*. Esse atributo se refere ao encontro e confronto de diferentes narrativas ou de versões narrativas

⁴⁸Hayden White denomina essa característica de “legitimidade” – os desvios “canônicos” são tão convencionais quanto suas violações.

variadas sobre o mesmo tema ou realidade. Bruner sugere que a audição de uma história provoca ou pode provocar certo grau de crença e, também, certo grau de descrença. Cada indivíduo conta a sua história e cada um deles está menos preocupado em arranjar provas para o que narra do que em mostrar que a sua perspectiva lhe parece mais plausível. É a isto que se chama a *negociabilidade das histórias*, um traço inerente à produção narrativa. O autor chama a atenção ao fato de que, desde muito cedo, as crianças podem considerar versões narrativas múltiplas, o que lhes fornece flexibilidade para a convivência com a diversidade de pontos de vista e mesmo com a pluralidade cultural.

A nona e última característica apresentada por Bruner é a de que as narrativas apresentam sempre certa *extensibilidade histórica*. Esse atributo indica que os acréscimos sofridos pelas narrativas possibilitam a “nossa permanência” ao estabelecermos continuidade entre as histórias que vivemos. De seu ponto de vista como a vida é muito mais do que uma sequência de narrativas é fundamental compreender que estas estão em contínua expansão – enredo, personagens, cenários - e que sua estabilidade é dada por “laços narrativos” que nos dão a impressão de uma “única história contínua”. Para Bruner, a coerência e continuidade que os indivíduos apresentam ao elaborar suas narrativas transformam o passado em “história contínua”. Desse modo, intentar compreender as narrativas dos sujeitos é um desafio na medida em que estão de alguma maneira comprometidas com a história que já foi ou será traçada sobre os eventos passados e que, por isso, tanto uma narrativa quanto sua compreensão não cabe no tempo de uma “biografia”. Bruner destaca ainda que o que torna possível essa extensibilidade da história (e das narrativas autobiográficas) é a ideia que temos de “marcos históricos” ou “pontos de ruptura” que indicam as mudanças do “velho” para o “novo” aspecto da realidade narrativa. Portanto, o autor afirma que é a extensibilidade a característica fundamental da construção narrativa do passado, a narrativa histórica num sentido amplo.⁴⁹

⁴⁹ Para explicar a característica da extensibilidade na construção narrativa do passado Bruner recorre a diferenciação de Hayden White para “Anais”, “Crônicas” e “Histórias”. Os “Anais” são formados por listas de acontecimentos numa sequência temporal em que se prioriza os marcos, “pontos de ruptura” na história. As “Crônicas” são narrativas que acompanham o tempo de uma vida, de um acontecimento. Já as “Histórias” tem por característica serem narrativas extensas, em que se busca os nexos entre os acontecimentos no tempo, com mais coerência e sentido de continuidade do que as “crônicas”; seu dificultador é que a narrativa histórica ultrapassa o tempo de uma vida, de um acontecimento, tendo seu sentido construído tempos depois do desaparecimento de seu protagonista.

A função da narrativa histórica, na visão de Bruner, é fornecer um quadro comum, uma forma de pensamento comum – a memória coletiva - em que se desenvolvem as narrativas individuais, os sentidos de pertencimento ao passado comum que possibilita aos diferentes sujeitos que o partilham situar suas “autobiografias” em termos de desvios ou de cumplicidade com esse passado.

Os nove atributos universais da narrativa discutidos por Bruner apresentam a complexidade do que está implicado na *construção narrativa da realidade* (subjetiva e objetiva) e o quanto pode ser limitante se ficarmos somente dentro do conteúdo fornecido pelas histórias sem articulá-los com as dimensões do pensamento, da linguagem, das questões epistemológicas. Nas palavras de Bruner, estamos tão mergulhados em histórias, habituados com a estrutura narrativa, *tanto quanto os peixes estão com a água*. Para tomar consciência da construção narrativa da realidade (ou como o pensamento narrativo compreende, estrutura e constrói) Bruner apresenta o que ele chama de três antídotos ao automatismo na compreensão das histórias narradas– o *contraste*, a *confrontação* e a *metacognição*.

O *contraste* refere-se a observação de dois relatos contrastantes sobre o mesmo fato, procurando questionar como duas testemunhas puderam construir versões diferentes. Esse é um recurso bastante comum usado pelos literatos, dramaturgos e cineastas e, já há algum tempo, pelos historiadores e professores de história⁵⁰. Esse recurso, colocado em reflexão, permite pensar sobre os critérios de correção e aceitabilidade de narrativas ou interpretações narrativas concorrentes não só em termos de perspectivas diversas, mas também em sua base na factualidade e na contextualização retórica, argumentativa, etc.

A *confrontação* é para Bruner um antídoto “perigoso”, pois ao colocar a narrativa da realidade em confronto com a realidade, ao invés de uma conscientização sobre ambas, pode-se provocar um sentimento de frustração, relativismo (nenhuma narrativa é válida) e ressentimento. Para que a *confrontação* seja útil à tomada de consciência é necessário que venha acompanhada de mecanismos ou ameaças coercitivas, como ocorre no sistema legal. Aproximando esse recurso da produção da narrativa histórica, a confrontação está relacionada às

Por isso que na busca de construir explicações a História se aproximou da Sociologia. (Bruner, 2001, p. 191-193)

⁵⁰ Burke (1992, p. 336) chama atenção para esse recurso como um dos possíveis de serem utilizados na narrativa histórica (de guerras, por exemplo), pois permitir vozes variadas e opostas numa mesma explicação pode ser uma forma de “densificar” a narrativa histórica, distanciando-se das formas tradicionais.

questões ideológicas, aos interesses políticos e partidários, como no caso da imposição de uma “História Oficial”. É preciso atentar para o fato de que a confrontação de versões possui um caráter conflitivo por excelência mas, no caso da narrativa histórica, essencial.

Por fim, o terceiro antídoto, a *metacognição*, é a reflexão sobre o pensamento e também sobre os códigos de linguagem em que estes se organizam e se expressam. Para Bruner “*a metacognição converte os argumentos ontológicos sobre o nosso modo de conhecer em argumentos epistemológicos sobre nosso modo de conhecer*” (2001, p.195). O contraste e a confrontação apresentam à consciência o “relativismo” no ato de conhecer, mas a metacognição procura conceber vias alternativas para a formação da realidade, *fornecendo uma base racional para a negociação intersubjetiva de significados, formas de alcançar a compreensão de pontos de vista divergentes, a negociação em meio ao conflito entre diversas versões narrativas da realidade.*

A defesa de Bruner é que se caminhe em direção a compreensão do pensamento narrativo como forma de construção e conhecimento da realidade tão complexa e válida quanto o pensamento paradigmático. O autor tece críticas veementes aos que consideram as “histórias” como fontes de ilusão, alienação e afastamento de uma leitura racional do mundo, da verdade científica. A crítica não é pela rejeição do pensamento paradigmático como forma de construir e conhecer a realidade, mas aceitar também os seus limites, de cunho ideológico, por exemplo, e como este é, também, permeado pela subjetividade.

A característica do pensamento paradigmático é ter como centro argumentos cuja finalidade é instituir “o ideal de um sistema formal e matemático de descrição e explicação”. Para realizá-lo, um cientista cria categorias ou conceitos, buscando as relações entre eles até formar um sistema baseado em hipóteses fundamentadas, isto é, uma narrativa pautada em explicações e evidências, hipóteses que possam ser demonstradas como verdadeiras, como ocorre na produção científica da história, por exemplo. Por outro lado, a narrativa, mítica ou literária, é uma forma de apresentar como as intenções humanas se comportam em situações diversas, isto é, no campo das “possibilidades”:

A narrativa é uma forma convencional, transmitida culturalmente e restrita por cada nível de domínio individual e por seu conglomerado de dispositivos protéticos, colegas, e mentores. Ao contrário das construções geradas por

procedimentos lógicos e científicos que podem ser destruídas por causa de falsificações, construções narrativas só podem alcançar “verossimilhança”. Assim, narrativas são uma versão de realidade cuja aceitabilidade é governada apenas por convenção e por “necessidade narrativa”, e não por verificação empírica e precisão lógica, e, ironicamente, nós não temos nenhuma obrigação de chamar as histórias de verdadeiras ou falsas....
(BRUNER, 1991)

Os dois modos de pensamento analisados por Bruner, *o Narrativo e o Paradigmático*, constroem realidades cognitivas, ordenando as experiências de maneira distintas. Portanto, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo a narrativa não é vista somente como forma de expressão da realidade, mas como uma forma de ordenamento e construção desta. As duas formas de pensamento produzem discursos que seriam complementares entre si, porém, irredutíveis. Por isso, Bruner busca distinguir as características do pensamento paradigmático e do pensamento narrativo, ao mesmo tempo em que aponta uma relação de complementaridade entre ambos:

Cada uma das maneiras de conhecimento tem princípios operativos próprios e seus próprios critérios de boa formação. [...] ambos podem ser usados como meio de convencer o outro. Não obstante, do que eles convencem é fundamentalmente diferente: os argumentos convencem alguém de sua veracidade, as histórias de sua semelhança com a vida. O primeiro comprova através de um possível apelo a procedimentos para estabelecer provas formais e empíricas. O outro estabelece não a verdade, mas a verossimilhança.
(BRUNER, 2001, p. 140)

Confrontando as características das duas formas de cognição e sua relação com a produção narrativa, é possível visualizar a complementaridade entre ambas. A questão central não é compreender “como o texto narrativo é construído, mas como ele opera como um instrumento mental de construção de realidade.” (BRUNER, 1991, p. 5). Assim as características do *Pensamento Narrativo* e do *Pensamento Paradigmático* podem ser descritas lado a lado em um quadro comparativo.

Os aportes da psicologia cognitiva sobre as relações entre pensamento e linguagem e sua constituição ou expressão na produção narrativa dialogam com alguns aspectos da teoria narrativista de Jörn Rüsen. O principal ponto de convergência está nas assertivas do historiador alemão sobre o papel da narrativa histórica na configuração do pensamento histórico, suas funções constituintes na formação da consciência histórica. Esta é a questão teórica nesse estudo – discutir as especificidades da narrativa na ciência histórica, a narrativa histórica como constituinte do pensamento histórico e deste modo analisar os escritos dos estudantes

como estruturas narrativas que organizam e expressam a compreensão desses sujeitos sobre as experiências do passado e, com isso, mobilizam operações cognitivas específicas.

Para Rüsen, (2007), a forma de narrar uma história está relacionada com o modo de percepção e interpretação das temporalidades históricas, mesmo quando estas não estão evidentes para o sujeito-narrador. A narrativa apresenta muito mais que um conjunto de informações, conteúdos e conceitos históricos, pois expõe, por meio da articulação de seus elementos, os sentidos e significados imputados a experiência temporal. É por essa característica que a narrativa se constitui na forma externa de uma racionalidade específica, o pensamento histórico e desempenha funções na consciência (para o sujeito) e na cultura histórica (para a sociedade).

No quadro comparativo elaborado a partir das distinções de Bruner entre pensamento narrativo e pensamento paradigmático, relacionamos algumas características da perspectiva narrativista da história para Rüsen (2010)⁵¹, como modo de expor alguns de seus elementos como categorias do pensamento paradigmático, ao lado de características do pensamento narrativo:

⁵¹ In: Schimdt, Barca e Resende, 2010, p. 93-108.

| Pensamento Narrativo | Pensamento Paradigmático | Narrativa Histórica/Pensamento Histórico |
|--|--|--|
| Busca a verossimilhança. | Busca a verdade (universal) ⁵² . | Busca da verdade em termos de “validade” da narrativa histórica obtida pelo acesso a evidências e pela qualidade de sua interpretação pelo historiador (contextualização da experiência no tempo, multiperspectivas) |
| Apresenta condições prováveis entre dois eventos. | Convencimento do interlocutor fornecendo provas empíricas. | Pesquisa, métodos e evidências são os suportes de argumentação da narrativa histórica. |
| Transgride a consistência podendo ser contraditório. | Relações de Causalidade. | Relações de causa-consequências, mudanças e permanências, rupturas e continuidades no tempo (organização das dimensões temporais) |
| Busca a abstração, transcende o particular. | Formação de proposições. | Formação de proposições de diversas naturezas (sentidos) de acordo com a realidade empírica, as evidências disponíveis, perspectivas de interpretação e métodos mobilizados. (princípios de orientação) |
| Existência de gatilho para mudança de um plano para o outro. | Preenchimento de um ideal de um sistema formal e matemático de descrição e explicação, empregando a categorização ou a conceituação. | Explicação articula objetividade e subjetividade, mediados pelas fontes e método histórico. |
| Opera para criar universais. | Opera para criar consistência, explicações densas e coerentes. | Tem por função orientar as experiências humanas no tempo, por meio da memória, sentidos de continuidade, estabilização da identidade. |

Observando primeiramente as duas colunas do quadro acima, o aspecto mais relevante no posicionamento de Bruner sobre a relação “pensamento narrativo & pensamento paradigmático” é que o pesquisador não a vê como antagônica, mas como uma relação de complementaridade. Suas proposições indicam algumas implicações para a Educação, para o ensino escolar: que a consciência e ação pedagógica se voltem para o que a construção narrativa “impõe sobre o mundo” a respeito da realidade que ela cria, pois embora o maior investimento pedagógico seja o ensino de conceitos e métodos racionais, científicos, para construir uma realidade de acordo com os paradigmas das ciências, passamos “a maior parte das nossas vidas num mundo construído de acordo com as regras e os recursos da narrativa.” (BRUNER, 2001, p.196). O ensino escolar poderia diversificar metodologias e

⁵² O autor toma como referência o paradigma das ciências naturais e exatas, os modelos de explicação matemático-experimentais conhecidos como paradigma Hempel-Popper.

oferecer oportunidades mais ricas de construção da realidade se levasse em consideração o “mundo da realidade narrativa”.

Inferimos da perspectiva de Bruner que não é possível ensinar história sem historiografia, ou seja, sem a compreensão das bases epistemológicas da produção do conhecimento histórico, do método historiográfico, e como estas constroem as realidades históricas de modo objetivo, mas adensado pela subjetividade dos pesquisadores. Mas também o ensino da história se empobrece ao não reconhecer e trabalhar com as formas de lidar (e narrar) com a realidade existentes no cotidiano social e escolar. Assim, compreender o conhecimento histórico é mais do que explicar, é interpretar, atribuir significados, exercício realizado, no caso da História, primordialmente por meio de um instrumento – o texto, a narrativa sobre “algo”⁵³. Essa perspectiva implica em organizar o ensino com procedimentos metacognitivos, tarefas que propiciem a construção de conhecimentos por crianças e jovens por meio da reflexão sobre o que apreendem, o que pensam a partir da experiência histórica, o que exige a produção de narrativas pelos alunos em diversas situações.

Desse modo, há necessidade de desenvolver competências para o “saber-fazer da construção narrativa”, embora todos os humanos estejam imersos no universo narrativo desde o nascimento, é preciso “educar”, formar as capacidades de compreensão e a consciência de suas estruturas, convenções e usos, isto é, nas particularidades de cada campo do conhecimento (BRUNER, 2001).

Para realizar essa investigação foram recolhidas narrativas de adolescentes sobre a História do Brasil. Os estudantes, concluintes do ensino fundamental, vivem imersos em universos narrativos; fora e dentro da escola há diversidade de formas, pontos de vistas, materiais e suportes, valores e formas de atribuição de sentido à memória, à história, à vida. Tomar esses escritos como objeto de investigação comportou interpretá-los do ponto de vista da estrutura narrativa do conhecimento histórico – que história está sendo contada, e necessariamente, da investigação dos sentidos históricos na perspectiva “rüseniana”, sem desconsiderar as relações que essa ação engendra com outras dimensões da linguagem.

Embora as relações entre pensamento e linguagem não sejam o objeto de estudo de Rüsen, os aportes da psicologia cognitiva de base histórico-cultural

⁵³ Bruner aplica esses comentários a diversas áreas de conhecimento (2001, p. 195 e 196, também em 121-135)

dialogam com alguns aspectos da teoria narrativista da história construída pelo historiador alemão.

A articulação de aportes teóricos de campos investigativos diversos – a psicologia cognitiva, a teoria e a didática da história – representados por estudiosos que se debruçaram sobre processos de formação cognitiva pressupondo o papel central da linguagem e da forma narrativa como sua estruturadora, foi fundamental para ampliar a compreensão dos modelos narrativos elaborados pelos sujeitos na interação social, que incluem os processos de aprendizagem e desenvolvimento. A linguagem é a base da estrutura cognitiva, constituinte de formas de pensamento em todos os campos da vida. Por seu lado, a cognição humana está atrelada às formas de linguagem, por meio dos modelos instituídos pelos atos de enunciação cotidianos. As formas narrativas, seus enunciados básicos estão nas variadas formas de experiência e interação humanas, espaços de construção e compartilhamento destas, em diferentes tempos e espaços. Rüsen deixa entrever esse pressuposto, quando sinaliza numa perspectiva antropológica para o ato de narrar como prática humana, uma “prática cultural de interpretação do tempo”, prática que permite que as narrativas produzidas pelos mais diversos sujeitos sobre o passado possam ser objeto de análise e a partir disso, seja possível identificar os sentidos históricos atribuídos às experiências temporais, sejam elas relativas à vida pessoal, à vida do grupo ou à vida em sociedade.

A experiência histórica não é dada apenas previamente nos vestígios do passado com que os historiadores lidam, sob a forma de fontes. A história é dada previamente também em nós, e mesmo mais, na medida em que nós próprios somos resultados de desenvolvimentos temporais de longa duração. Antes de pensarmos em história, e antes de rememorarmos, já somos história. (RÜSEN, 2010, p. 149)

Porém, para que esse passado ganhe visibilidade em nós, na vida prática, isto é, torne-se história, é necessária a criação de uma representação histórica que sirva como guia às intencionalidades dos sujeitos. Sabe-se que nem todas as narrativas sobre o passado são “narrativas históricas”, a variedade de experiências humanas produzem diversos sentidos para dar visibilidade ao passado e a maior parte dá origem a narrativas pautadas em “outras racionalidades” como os mitos, a propaganda, a ficção literária, as produzidas pelas artes em geral. Para que seja considerada histórica, uma narrativa precisa distinguir as dimensões temporais e acionar elementos do pensamento histórico que mobilizem operações mentais de

interpretação do passado, com relação à experiência, na estrutura própria de uma “história”, e que essa interpretação exerça a função de orientação na vida contemporânea.

Os aportes investigativos teóricos e filosóficos da história desenvolvidos por Rüsen para definir as bases racionais do pensamento histórico, e como este exerce uma função de orientação para a vida individual e coletiva, constitui a narrativa como fundamento da consciência histórica que entra em cena como “uma atividade criadora da mente humana funcionando no processo do pensamento e do reconhecimento histórico.” (RÜSEN, 2010, p.94)

As narrativas dos estudantes pesquisados são concebidas como uma construção oriunda das relações entre pensamento e linguagem, cuja produção mobilizou diferentes aspectos do conhecimento narrativo e do conhecimento histórico, por meio de conteúdos e conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem ou meta-históricos⁵⁴.

Os pressupostos trabalhados na pesquisa e análise dos dados coletados fundamentam-se prioritariamente na concepção rüseniana de que a narrativa histórica é a face material da consciência histórica, resultado das operações do pensamento histórico. Para formalizar o estudo das narrativas dos estudantes, foram mobilizados aportes teóricos originados das reflexões de Rüsen para a formação, tipologia e funções da consciência histórica, quanto de pesquisas empíricas que tomaram narrativas históricas de estudantes como objeto de investigação na perspectiva de perscrutar a formação e o caráter da consciência histórica entre crianças e jovens.

Contudo, outros fatores precisaram ser considerados nessa análise: as características dos participantes do estudo, adolescentes entre 12 e 16 anos, estudantes de uma escola da periferia da cidade de São Paulo, membros integrantes de uma cultura histórica que articula diferentes campos narrativos para interpretar o passado. A coleta de narrativas sobre a História do Brasil partiu de instrumentos que procuraram garantir espaço para a articulação desses campos pelos estudantes, porém, como referenciado acima, a análise de como os adolescentes construíram as

⁵⁴ Como apresentado na Introdução, de acordo com Lee (2002), conceitos substantivos se relacionam aos conteúdos históricos: monarquia, capitalismo, escravismo, revolução industrial. Já os conceitos de segunda ordem ou meta-históricos são os que estruturam o conhecimento, no sentido de alicerçar a formação do pensamento histórico, se relacionam às competências de memorização, interpretação e aplicação do conhecimento. São conceitos estruturadores das operações mentais do pensamento histórico: explicação, objetividade, narrativa, evidência, empatia, imaginação histórica, compreensão, mudança.

narrativas e com elas sentidos para a história nacional será realizada no campo da teoria narrativista da história proposta por J. Rüsen.

Antes de expor as análises das narrativas dos estudantes sobre a história do Brasil, adentraremos a discussão sobre as especificidades, composição, funções e papel da narrativa na produção do conhecimento histórico.

1.3 - Narrativa e historiografia: ou como a História conta *histórias*

Uma discussão cara (e obrigatória) no meio historiográfico é a que envolve as especificidades da produção do conhecimento histórico. Para realizá-la no contexto desse trabalho partirei de algumas perguntas a respeito do ofício do historiador. A primeira ainda causa “algum desconforto” quando mencionada nos meios acadêmicos - *historiadores contam histórias?* Historiadores são, também, narradores? Nesse questionamento está o interesse em apresentar a discussão sobre as especificidades do texto historiográfico, da narrativa historiográfica, em relação a outros tipos e gêneros textuais. Em que bases uma narrativa se define como histórica? Quais as relações existentes entre as diferentes formas narrativas e a narrativa histórica?

Para discutir as questões acima recorri a diferentes historiadores com um intuito de desenhar um panorama de como a temática da “narrativa histórica” tem sido abordada. A narrativa histórica tem sido alvo de debates nos campos historiográfico, literário e filosófico, gerando diferentes abordagens e sentidos que vão desde concepções que apontam a narrativa como a forma de apresentação do trabalho historiográfico, um relato descritivo-explicativo capaz de articular estrutura e conjuntura, agentes, temporalidades e vozes diversas, até às reflexões que defendem a impossibilidade da narrativa contemplar a realidade do passado, visto que é resultado de um processo de construção linguística e, portanto, a realidade evocada pelo texto histórico só existiria enquanto discurso, resultando numa construção ficcional tanto quanto o texto literário.

No seio dessas polarizações se avolumam debates sobre a natureza do trabalho do historiador, a epistemologia da história e a natureza da cognição histórica que envolve questões como verdade, objetividade, perspectiva, provisoriedade e significância, para citar algumas categorias.

A partir da ideia de “ofício” proposta por M. Bloch, Antoine Prost (2008) utiliza a metáfora do artesão para explicar como concebe o trabalho historiográfico. O historiador, ao ter como ponto de partida os fragmentos do passado, tem em perspectiva o “todo”, o conjunto a ser formado (investigado) a partir desses restos das experiências humanas legados pelo tempo, vestígios sempre incompletos, que muitas vezes sugerem mais questões do que respostas. O pesquisador da história não vê esses vestígios atômica e isoladamente, mas antes como partes pertencentes a uma “massa”, “um bloco de argila bruta” e o fragmento, objeto de análise e reflexão, começa a ganhar os contornos de conjunto/contexto. Os fatos não são peças padronizadas de uma engrenagem que se monta aos poucos, mas sim peças únicas, partes-todo, que ganham forma (ou sentido) no conjunto/contexto investigado. No trabalho de produção do conhecimento histórico “o todo orienta as partes”, o contexto orienta a compreensão do vestígio-fragmentado. (PROST, 2008, p. 213).

O historiador, no processo de construção da história, toma também a orientação “do todo às partes” (e não somente das partes, dos fragmentos, ao todo), percorre etapas que vão da tematização, percepção e elaboração da trama cronológica à expressão escrita. É a perspectiva global da história que se quer contar que delimita a construção do *enredo*, o recorte do *objeto* (questões de partida, operacionais, procedimentais e conceituais) e, também, *a forma de apresentação* dos resultados do seu trabalho.

Prost (2008) identifica em obras históricas três possibilidades de apresentação ou exposição do trabalho historiográfico na forma textual – a forma narrativa, o quadro e o comentário.

A forma de apresentação narrativa é caracterizada pela construção de um percurso temporal; o centro de sua organização é a cronologia. Na forma narrativa, o tempo pode trabalhado de diferentes maneiras – partindo de uma situação inicial e chegando a outra, passando pelas explicações de como isso ocorreu; abranger um período curto ou longo, ser retroativa ou prospectiva. A centralidade temporal não significa que a narrativa tenha que ser sempre linear, pautada numa sequência cronológica restrita, ao contrário, pode e deve recorrer a procedimentos literários que articulem múltiplas temporalidades, vozes, espacialidades, tornando-a, nas palavras de Burke (1992) mais densa e sua exposição mais significativa. Outra característica é que a forma narrativa pode abordar qualquer objeto : um acontecimento, uma conjuntura, um personagem, um processo. Sua natureza é explicativa, buscando

responder a questões do tipo “por quê”, as causas e intenções das ações dos agentes históricos⁵⁵.

A construção de uma história, de uma narrativa, representa a organização de uma situação/questão relativa ao tempo-espaço pelo autor/narrador. Primeiro ocorre a tematização da narrativa para o eu/autor/narrador, a percepção de um todo (dentro de balizas cronológicas estabelecidas), para que por um processo de racionalização, essa se exprima na linguagem escrita. (PROST, 2008, p.212-218). Nesse sentido, a narrativa histórica é uma forma de situar-se no tempo e espaço, é uma construção pessoal, seu princípio é ser uma função (interpretativa/ orientadora/) para o sujeito-narrador.

A segunda forma de apresentação historiográfica identificada por Prost (2008, p. 215) são os quadros. Segundo o autor esse modo de exposição busca responder a questões do tipo “como eram as coisas?”, isto é, são descrições que podem abranger longas temporalidades, dando atenção a particularidades do objeto, centrando-se mais nas continuidades do que nas mudanças. Os quadros históricos buscam a unidade, aquilo que interliga diferentes fatos contemporâneos, produzindo uma totalidade ou conjunto. Qualquer objeto histórico pode ser descrito em termos de quadros, porém estes são mais utilizados para apresentar sociedades ou grupos sociais em determinados períodos históricos, mas também acontecimentos e mesmo uma biografia, “tudo depende das questões formuladas”, do que elas privilegiarão – a descrição ou a explicação⁵⁶.

A terceira forma, os comentários, não são muito explorados na descrição de Prost, pois segundo o autor essa forma é pouco difundida entre os historiadores. Os comentários são ensaios formulados a partir de interpretações propostas pelos textos historiográficos, discussões de interpretações a respeito de um tema pela historiografia ou por outras formas de representação histórica como o cinema ou o patrimônio.

Não obstante essa classificação de formas de apresentação, Prost enfatiza que estas não são produzidas de modo “puro” pela historiografia, os textos históricos caracterizam-se mais por se parecerem com mosaicos, isto é artefatos verbais que

⁵⁵ Exemplos de Prost de obras que privilegiam a forma narrativa – A. Corbin (1988) *Le Désir de rivage* e G. Duby (1973) *Le Dimanche de Bouvines*.

⁵⁶ Um dos exemplos da exposição histórica “quadro” citados por Prost é o trabalho de L. Febvre (1942)– *Le problème de l’incroyance au XVIe siècle. La religion de Rabelais*, que não se configura numa narrativa biográfica, mas no quadro sobre a mentalidade do século XVI.

comportam em seu interior tanto “formas narrativas”, quanto “formas quadros”. Os textos historiográficos, elaborados de modo complexo, mostram narrativas contém quadros, isto é, descrições e configurações de particularidades e regularidades; em seu interior, quadros podem conter sequencias narrativas, análises conjunturais, descrições e explicações. Outra possibilidade de apresentação é formada por narrativas que mostram sucessões cronológicas como etapas, não apresentam acontecimentos, mas configurações e análises em quadros temporais sucessivos.

Continuando a reflexão com A. Prost, o “ato fundador” do trabalho historiográfico ocorre com a configuração do *enredo*, fundamentalmente um processo de realização de escolhas. É o que se denomina comumente como “recorte” do tema, do objeto de pesquisa; o qual envolve também levantar as questões problematizadoras, avaliar as possibilidades de localização de fontes, determinar balizas cronológicas, definir os agentes, contextos e cenários a serem investigados, e também a determinar as perspectivas do historiador, isto é, a configuração dos pontos de vista que irá enfatizar. Esses processos de escolhas, recortes, seleções, delimitações constituem a construção dos fatos históricos como objetos de estudo e como acontecimento singular. É nesse sentido também que o autor coloca o trabalho do historiador mais próximo do artesão do que do operário. É preciso selecionar e construir os aspectos que darão forma e significado ao “fato histórico”, particularidade de um contexto maior, e esse processo de escolhas depende da configuração do enredo.

As configurações do enredo na historiografia, como apontado, podem assumir a forma de narrativa, um relato descritivo - explicativo, ou se apresentar na forma de quadros. O relato ou narrativa aproxima-se da forma literária, naquilo que P. Veyne chamou de “romance de acontecimentos verdadeiros”:

A história é narrativa de acontecimentos: o resto é uma consequência disso. Por ser, de saída, uma narrativa, ela não leva a reviver as situações, aliás, o mesmo ocorre com o romance; a experiência vivida tal como surge das mãos do historiador não é a dos atores; trata-se de uma narração, o que permite eliminar falsos problemas. A exemplo do romance a história procede a uma escolha, simplifica, organiza, resume um século em uma página e essa síntese da narrativa é tão espontânea quanto a de nossa memória [...]. (VEYNE, 1971, p. 14)

Rüsen (2010) reconhece que a forma narrativa aproxima os estudos históricos da literatura, em suas palavras “ela proclama o caráter literário da historiografia e os procedimentos e princípios linguísticos que constituem a “história” como

representação do passado...” No entanto, a forma narrativa historiográfica se distancia da literatura não somente por estar atrelada a factualidade das fontes como afirma Veyne, mas por ser a expressão de um tipo específico de racionalidade⁵⁷, cujos processos e formas de interpretação do passado ocorrem metodicamente e com isso desempenham uma função orientadora na cultura contemporânea.

Na elaboração da narrativa histórica, nas escolhas, organização, interpretação e relato das experiências humanas, é construída uma explicação, uma organização coerente e compreensível de um *enredo*. “Narrar é explicar”, pois existe uma relação intrínseca entre a descrição de um acontecimento e sua explicação, isto é, a explicação surge da exposição dos fatos ou, mais enfaticamente, nas palavras de Paul Ricouer (1984, apud PROST, 2008 p. 222), “Uma narrativa incapaz de explicar não merece tal denominação; aquela que explica é que é uma narrativa pura e simples.”

As palavras de Veyne (1971) e de Ricouer (1984) destacadas pela abordagem de Prost (2008) apontam também para uma aproximação entre formas explicativas existentes no cotidiano, na literatura, com formas de explicação na narrativa histórica, como procurou demonstrar os estudos de Bruner (2001) da narrativa na educação.

A produção da narrativa histórica apresenta, também, peculiaridades no que concerne a atuação do narrador e estas indicam as especificidades da explicação histórica. A primeira especificidade é a de que na narrativa histórica, o narrador difere do sujeito comum que relata uma experiência vivida, primeiro por não ser um agente na ou da experiência ou uma testemunha do acontecimento, mas alguém que relata o acontecido *a posteriori*. E mais, o historiador-narrador conhece o desfecho dos fatos. A produção do relato histórico é possível porque o narrador está apartado do acontecimento por um, quase sempre longo, intervalo de tempo – “a temporalidade nos enunciados narrativos acaba por separá-los nitidamente das descrições das ações” (PROST, 2008, p. 223). A separação temporal entre os

⁵⁷ Rüsén procura responder às críticas realizadas pelo ‘pós-modernismo’ ao paradigma tradicional que via o pensamento histórico como uma forma inequívoca de racionalidade, sustentada por critérios de objetividade pautados na verdade das experiências do passado ou na verdade das fontes e do método e, desse modo, opôs objetividade e narratividade. Rüsén apresenta um novo conceito de objetividade que problematiza esses critérios e avança ao englobar a subjetividade enquanto manifestação de intersubjetividades na interpretação histórica. A interpretação histórica é moldada pelos sentidos (inter) subjetivos construídos no tratamento às informações objetivas (coletadas nas fontes) e constitui uma narrativa com sentido e significado histórico, uma história que articula passado e presente, em que o passado torna-se presente num contexto de orientação à vida contemporânea. (Rüsén, 2010, p.129-150)

acontecimentos e a sua narrativa e o conhecimento de seu “desfecho” implica que, ao produzir a narrativa histórica, o historiador fique atento às especificidades que cercam os “fatos” procurando explicar as causas e intenções das ações dos agentes históricos, atenta-se a regularidades, crises, discrepâncias entre o que os agentes previram e o que de fato ocorreu, a ação das estruturas, limites impostos pelas contingências, dentre outros fatores que serão objeto de compreensão, interpretação e explicação pela narrativa histórica.

A terceira característica da forma narrativa histórica é que sua construção tem como centro uma argumentação. Por conhecer as contingências e o desfecho o historiador constrói o texto imprimindo ritmos temporais diferentes a cada temática ou período abordado, explorando ou não detalhes dos projetos e sua efetiva realização:

Assim, a narrativa é constituída por unidades diferentes em ritmo e em escala; ela articula constatações de regularidades e sequências factuais, assim como elementos de prova de toda a espécie a serviço de uma argumentação. O narrador interrompe o fio da narrativa para fornecer explicações; pode então, sublinhar as regularidades em que se apóia, recapitular as causas e as condições que acaba de analisar para hierarquizá-las, além de se dedicar a uma comparação diacrônica[...] Enquanto argumentação, a narração emprega todos os meios, com a condição de que a ajudem a alcançar seu objetivo. (PROST, 2008, p. 224)

A argumentação sustenta-se, pois, em “provas”, em vestígios do que se passou. Nem sempre a natureza do vestígio determinará a lógica da explicação histórica, pois esta será alcançada na configuração do enredo construído pelo historiador.

As formas de apresentação das explicações históricas em relatos e quadros, também comportam um fio condutor das questões, das temporalidades (sucessões diacrônicas ou coerências sincrônicas) e das descrições apresentadas. No caso do quadro, esse fio é quase sempre temporal, um enredo mínimo que mostra a passagem do tempo, do passado ao presente. Nesse sentido, seja na narrativa ou na produção de quadros históricos, o enredo é uma síntese das dimensões temporais por meio do qual a história é configurada.

Na constituição do enredo o historiador articula, na narrativa histórica, diferentes níveis de explicação - relato, causas e consequências, regularidades, coerências, argumentação e configuração.

O primeiro nível pode ser encontrado na estrutura do texto produzido – “narrar é explicar” – geralmente o texto é um relato que apresenta causas e intenções (condições, motivos, regularidades) incorporados no conjunto da narrativa. Também incorpora a argumentação, em que se pode analisar cada ponto, das razões, motivações, que embasam a justificativa das explicações construídas. Porém o texto histórico não é construído como uma narrativa/retrato fluido, que segue um curso “natural” de causa-consequências lineares. A perspectiva multicausal exige interrupções, apresentação de outras interpretações, diálogo com outros historiadores. As narrativas históricas comportam longas sequências desprovidas de “relato”. Nesse sentido, o enredo na narrativa histórica pode ser considerado uma “síntese de heterogêneos”, pois agrega diversos objetivos, interações e resultados em um “todo inteligível”, sem que deixe de ser reconhecido (PROST, 2008). O segundo nível de explicação é fornecido pelo próprio enredo, que vai além da “trama” construída para a narrativa, mas configura-se num “fio condutor” da história, no próprio sentido histórico que o historiador/narrador construiu para ela.

A configuração do enredo, “o fio condutor” da narrativa histórica é o que imprime, segundo Prost (2008, p. 229-231), *personalidade* ao texto histórico ou *estilo histórico*, como denomina H. White⁵⁸. Tal formalização antecede o processo de tematização e recorte do objeto, fazendo parte do processo de escolhas e implicações relacionadas a visão de mundo do historiador, seus valores, crenças e interesses. Para White, o estilo resulta da combinação entre modos e níveis de prefiguração do enredo e esse processo constitui o ato poético de criação da narrativa histórica, vista para o autor, como constituidora de experiências e não somente como resultado de um processo de elaboração sobre o passado, sobre as experiências humanas.

Após essa breve caracterização das formas de apresentação dos resultados do trabalho historiográfico que denominei como “a forma externa da narrativa histórica”, o capítulo seguinte apresenta-se um panorama de alguns debates envolvendo a narrativa histórica e as suas especificidades em relação a outras formas narrativas. Em seguida, procura-se explicitar a relação entre narrativa, pensamento e consciência histórica e seu papel na formação e aprendizagem histórica, na perspectiva de Rüsen (1992, 2001, 2007, 2010).

⁵⁸ A partir da análise de obras históricas do século XIX White definiu o que constituiria o estilo histórico - formalizações de quatro diferentes modos de criação: o romanesco, o satírico, o cômico e o trágico. Esses modos de criação são articulados em três níveis: o da criação, o da argumentação formal e o da implicação ideológica.

Capítulo 2

O Caráter Narrativo do Conhecimento Histórico

A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a ma atividade intelectual a que chamamos “história” pode ser caracterizada, categorialmente, como narrativa.

J. Rüsen

2.1 - A narrativa histórica em debate

Os debates que envolvem a narrativa histórica se inserem no conjunto de discussões sobre a epistemologia da história e da construção de representações históricas pelo historiador, dos processos que constituem esse trabalho como uma produção científica.

As relações entre a natureza da produção historiográfica e a narrativa foram analisadas em diferentes momentos da história da ciência histórica e sob diferentes enfoques. Alguns dos posicionamentos teóricos apresentados nas últimas quatro décadas conjugam reflexões do campo da teoria da história, da teoria literária e da filosofia. Uma parte da discussão em torno do conceito de narrativa histórica e seu papel no campo da ciência histórica é apresentada aqui como cenário onde se insere a referência teórica principal com a qual dialogo para refletir sobre os escritos produzidos por estudantes do ensino fundamental.

No cenário de discussões sobre o papel da narrativa histórica na construção, divulgação e difusão do conhecimento histórico, um dos posicionamentos se caracteriza pela rejeição da ideia de que o conhecimento histórico possui um caráter narrativo. Para parte expressiva dos historiadores do século XX, principalmente após a segunda metade do século, narrativa era quase sempre sinônimo de “positivismo”, história “tradicional” identificada com a história política, o *res gestae* dos feitos dos Estados. Eric Hobsbawm (1998, p. 201-202) identifica que após a Segunda Guerra Mundial houve um declínio da história política e religiosa, tendo os historiadores abandonado a narrativa e optado por um modelo de história que privilegiava a explicação socioeconômica e creditava às “forças sociais” a objetividade na história. A inovação dessa historiografia, denominada por Furet (1986) de *história-problema*, era se diferenciar da *história-narrativa* pautando-se na problematização dos objetos

de conhecimento histórico. A problematização, a busca de questionar os grandes “porquês” se constitui na força das principais correntes historiográficas do século XX, especialmente a escola dos *Annales*.

Na perspectiva da história-problema, a escrita da história que privilegiasse narrar o que e como ocorreu estaria distante do ofício do historiador. Não se tratava mais de registrar os fatos, descrever como se deram os acontecimentos, mas de problematizar e explicar porque ocorreram. A escrita da história deveria refletir o método de investigação, construir modelos explicativos, ser esquemática, direta e objetiva, o que muitas vezes a tornava pouco clara e hermética, uma escrita assimilada e debatida apenas pelos especialistas da área. Explicar os “grandes porquês” das mudanças ocorridas no tempo era a “arma” de combate à história narrativa tradicional e mantinha a subjetividade dos historiadores longe da prática historiográfica.

A “virada”⁵⁹ nos debates sobre a relação “narrativa & história” compreende olhar as dimensões retórica e narrativa na história. Deflagrado no âmbito da teoria literária entre meados dos anos 1960 e 1970⁶⁰, o movimento gerou incômodos no meio historiográfico por afirmar justamente que a narrativa histórica ou historiográfica não passaria de um artefato verbal marcado indelevelmente pela subjetividade do historiador.

Por seu lado, no mesmo período, a escrita historiográfica se diversificava, em diferentes espaços, estilos, objetos, fontes e questões. No início dos anos 1970, alguns historiadores se debruçaram sobre a questão narrativa na história (VEYNE, P. *Comment on écrit l'histoire*, 1971 e DE CERTAU, M. *L'Écriture de l'Histoire*, 1975) e em comum com a discussão proposta por H. White trazem a afirmativa de que os historiadores precisariam abandonar qualquer pretensão de certeza sobre a coincidência entre o passado como foi e a explicação histórica que o sustenta. Esses historiadores, preocupados com a questão retórica/narrativa na ciência histórica, reivindicaram uma tomada de consciência sobre certo “vazio” entre o passado e a sua representação na narrativa, atentado que “as construções narrativas que se propõem a ocupar o lugar desse passado permitiram o desenvolvimento de uma reflexão sobre a

⁵⁹ Referência ao *linguist turn* que *grosso modo* forma uma tendência ou movimento que nas ciências humanas dá prioridade à linguagem; estimulou a historiografia pós-modernista”, cujas críticas incidem principalmente sobre a ideia de “verdade científica”.

⁶⁰ Um exemplo são os trabalhos de Hayden White, *O fardo da história*, 1966; *Meta-história*, 1973; *Trópicos do discurso*, 1978, se tornaram objeto de debates sobre a perspectiva narrativa da história.

história, entendida como uma escritura sempre construída a partir de figuras retóricas e de estruturas narrativas que também são da ficção” (CHARTIER, 2010).

As demandas indicadas pela discussão da relação narrativa e produção histórica deram origem a intenso debate no campo historiográfico e gerou o que se chegou a chamar de “crise da história” nos anos 1980 e 1990, alimentada principalmente pelo questionamento de sua especificidade (das relações entre objetividade, verdade e representação) como área de conhecimento, enfim, de sua cientificidade. A narrativa, como discurso centrado apenas nos grandes homens e nos acontecimentos a eles relacionados havia sido rejeitada por grande parte dos historiadores sociais. Contudo, foi também no largo âmbito das produções da história social que, na avaliação de Peter Burke (1992) e Roger Chartier (2010), se deu o “reconhecimento” (ou reconsideração) do caráter narrativo da produção historiográfica, e posteriormente, a identificação de um “retorno” da narrativa na história com o surgimento de uma produção historiográfica com preocupações diferentes da “tradicional” ou do *événementielle*. A pesquisa histórica passava a abordar as pessoas comuns, seus modos de viver e pensar em determinada época e lugar e nessa esteira, a narrativa histórica ganhava relevo e maior complexidade ao ser elaborada como para articular estrutura e acontecimento, descrição e análise.

A narrativa histórica que se desenha a partir dos anos 1970 não guarda nenhuma relação com os chamados “quadros estáticos da narrativa tradicional”. Na reflexão de Peter Burke (1992,) essa “nova narrativa” não busca dar à história um enredo triunfalista, trágico ou nostálgico como analisa White, mas opera numa mudança de perspectiva epistemológica, que reconhece as limitações da representação histórica, a subjetividade implícita no fazer historiográfico, a descontinuidade a partir de diferentes pontos de vista. Na mesma direção reflexiva, Hobsbawm (1998, p. 201-206) cita os trabalhos de Clifford Geertz, Carlo Ginzburg, Georges Duby, Emmanuel Le Roy Ladurie e Edward P. Thompson como exemplos de pesquisas que resultaram em formas renovadas de narrativa, apresentando articulações entre as funções científicas e linguísticas ou literárias. Os trabalhos de diversos historiadores nas últimas duas décadas tem mostrado uma relação consciente e menos problemática do campo com as questões de representação, da subjetividade e das relações entre história e ficção. Em parte, essa “tomada de consciência” pode ser creditada as discussões operadas pelos teóricos do *linguist*

*turn*⁶¹ (e por filósofos e outros cientistas sociais "filiados" a outras correntes) sobre a natureza da narrativa histórica e do trabalho historiográfico como um todo. No entanto, como afirma Burke (1992, p. 340), ainda que os historiadores possam aprender algo das técnicas narrativas dos grandes literatos e romancistas, isso não é suficiente para resolver os "problemas" da narrativa na história, pois os historiadores não são livres para criar personagens e contextos, inventar diálogos, pensamentos, ações e, também, há limites para condensar os problemas de uma época numa narrativa biográfica ou da história de uma família.

Os principais questionamentos às assertivas do *linguist turn*, principalmente as proposições de White, incidem sobre a análise da história apenas como um "gênero literário", o que, segundo Prost (2008, p. 233) não é de todo incorreto. O problema é que a história não é exclusiva e totalmente um gênero literário. Sua narrativa tem uma relação com a realidade e a verdade, a escrita histórica não é elaborada somente a partir da construção de enredos.

As críticas de White, somadas às perspectivas teóricas de historiadores como P. Veyne (1998) - para quem a "a história é um romance verdadeiro", "parcial" e não definitivo - e De Certeau (1975), que chama a atenção dos historiadores para que se mantenham vigilantes, pois abandonar a intenção de verdade pode abrir espaços para todas as falsificações, portanto o historiador deve oferecer um discurso verdadeiro (verificável), mostram a complexidade da narrativa histórica, os diversos problemas que o historiador enfrenta ao prefigurar um enredo, organizar e interpretar os dados e produzir uma explicação válida. Logo, a tomada de consciência da provisoriedade do conhecimento histórico, de reconhecimento de suas dimensões retórica e de caráter narrativo, não implicam em desconsiderá-lo como um conhecimento verdadeiro (GUINZBURG, 2002), mas um conhecimento que é construído a partir de referenciais de realidade que podem ser verificados, questionados e mesmo refutados. Para Prost (2008), a argumentação sobre a "validade" científica do conhecimento histórico permanecerá limitada às questões formais se ela não se voltar para as próprias características do texto historiográfico:

⁶¹O chamado *linguist turn* reduziu o mundo social a jogos de linguagem. No caso da história, os trabalhos de Hayden White e Dominick LaCapra questionaram os historiadores sobre os elementos subjetivos e o ficcional na produção da narrativa historiográfica. White provocou o mundo historiográfico ao afirmar que a narrativa histórica permanecia presa aos procedimentos e sentidos históricos do século XIX.

O fato de que a argumentação do enredo esteja baseada em provas, o fato de que a história utilize múltiplos dispositivos de demonstração, é insuficiente para superar essa dificuldade: as verdades permanecem parciais. Isso implica que elas não possam se acumular. Portanto o historiador será obrigado a renunciar ao sonho ...de um saber aproximadamente cumulativo [...] Mas, talvez, na própria escrita da história, possamos encontrar seu enraizamento na realidade e na verdade. (PROST 2008, p. 233).

As considerações de White e outros teóricos do *linguist turn* sobre a escrita da história possibilitou debates construtivos a respeito da epistemologia da História, da natureza do conhecimento histórico, pois colocou em torno da narrativa as questões de objetividade, verdade, subjetividade, multiperspectiva e provisoriedade na História (e nas ciências humanas em geral). Ao buscar compreender o que os “historiadores dizem e como dizem” quando narram a história, White “deitou lenha” para profícuos debates meta-históricos das últimas décadas.

Um dos debates mais conhecidos sobre as mudanças na natureza narrativa do conhecimento histórico foi o promovido a partir do artigo de Lawrence Stone, “O ressurgimento da narrativa: reflexões acerca de uma nova velha história”, do final da década de 1970, publicado na revista inglesa *Past and Present*⁶². O historiador britânico apresenta reflexões sobre o que ele identifica como uma tendência ao esgotamento de um modelo de “escrita analítica”, representada pela historiografia dos *Annales*, e a retomada de uma escrita narrativa na historiografia a partir dos anos 1960 e 1970.

As reflexões de Stone instauraram um debate que ficou conhecido como “retorno da narrativa”. A polêmica é apresentada já na primeira frase do texto – “Os historiadores sempre contaram histórias” (STONE, 1981). Usando da ambiguidade do termo *story*, que na língua inglesa designa preferencialmente as narrativas ficcionais, o autor nos provoca a pensar em, ao menos, duas direções: uma em que é possível que os historiadores tenham sempre contado “ficções”, e outra, a de que na tessitura do material historiográfico é impossível não aproximar-se do campo literário/ficcional. (ELMIR, 2004, p. 40)

Além da provocação polêmica ao retomar o debate sobre a natureza do trabalho/texto historiográfico, o artigo tem o mérito de contribuir com uma espécie de balanço da historiografia produzida entre as décadas de 1950 e 1970. Porém, as

⁶² Publicado no Brasil em 1981. STONE, L. (1981) O ressurgimento da narrativa – reflexões sobre uma nova velha história. Revista de História. Campinas, IFCH, /Unicamp. N.2-3.

tendências gerais da historiografia identificadas por Stone tem como ponto de partida uma acepção de narrativa (histórica) que é, por muitos de seus críticos⁶³, avaliada como “simplista e parcial”:

Narrativa é tomada como o meio de organização do material em uma ordem cronologicamente sequencial e o enfoque do conteúdo numa única história coerente, ainda que com sub-enredos. Os dois modos essenciais pelos quais a história narrativa se diferencia da história estrutural são que o arranjo é descritivo ao invés de analítico, e seu foco central é o homem e não as circunstâncias. (STONE, 1981, p. 3)

Os grifos na citação do conceito de narrativa de Stone destacam a parcialidade de sua definição, porém esta acepção serve no interior do seu artigo para demonstrar as diferenciações entre a escrita analítica da história e a “nova narrativa histórica” que surge a partir de trabalhos dos “novos historiadores”. Em primeiro lugar, sua definição de narrativa indica uma acepção de narrativa aproximada da “Crônica histórica” ou dos “Anais históricos”, como caracterizados por H. White (2001). Embora Stone, na sequência do artigo, não indique essa referência e até mesmo negue a identificação da “narrativa histórica” com esses gêneros, sua definição nos remete a esses modos historiográficos. Quanto ao aspecto “cronológico sequencial”, o autor ignora um dos aspectos mais importantes da narrativa que é a possibilidade de manipulação do tempo pelo historiador (no sentido de interpretação, de sua ordenação, até mesmo sua subversão), pois não há ordem cronológica necessária na narrativa já que o tempo da escrita histórica diverge do tempo dos acontecimentos. Nesse sentido, Burke (1992, p. 345) chama a atenção para a possibilidade de “escrita da história de frente para trás”, como uma forma de relacionar “a estrutura aos acontecimentos” e “forçar o leitor a sentir do peso do passado” sobre indivíduos e grupos, possibilitando a percepção de como acontecimentos passados sedimentaram estruturas da sociedade. Assim, a trama narrativa se constitui por algo mais que o arranjo de acontecimentos numa “ordenação cronológica”⁶⁴.

O outro destaque na definição de narrativa de Stone é o do conteúdo da narrativa ser focado numa “única história coerente”, o que parece pressupor que

⁶³ Hobsbawn (1998); Le Goff (1993); Burke (1992); Hartog (1998); Chartier (1994); Elmir (2004); Vasconcelos (2010).

⁶⁴ Roland Barthes (199...), por exemplo, está entre os autores dos estudos da narrativa que concebem novas possibilidades para o modo narrativo de armação do enredo e que pode perfeitamente romper com a cronologia ou com o pressuposto de um “enredo coerente”.

autores de narrativas não introduzem em seus textos ambiguidades, contradições e dúvidas. As críticas ao artigo de Stone incidem sobre a visão de que a narrativa constrói uma “história ou estória” linear, quando a narrativa histórica pode ser meio para revelar conflitos e incertezas na historiografia (BURKE, 1992).

É a partir dessa definição de narrativa que Stone procura elaborar um panorama da historiografia ao longo do século XX com o intuito de analisar um movimento de transformação na escrita da história, e identificar as mudanças em curso que envolviam conteúdo, método e estilo, argumentando que, ainda que essas mudanças não sejam adotadas por grande número de historiadores, eram suficientemente impactantes para apontar rumos e tendências que tomariam o discurso histórico ao final do século XX.

Após associar as novas questões, temas, conteúdos e métodos dos “novos historiadores” à sua aceção de retorno da narrativa, ao retorno do “contar histórias” pelos historiadores, Stone aponta para cinco diferenças entre a “nova narrativa” e a “narrativa histórica tradicional”: 1) Interesse genuíno pelos sentimentos, ideias e comportamentos das pessoas comuns, das camadas sociais menos privilegiadas; 2) A combinação de análise e descrição na produção da narrativa; 3) A utilização de novas fontes ou a abordagem diferenciada de fontes “tradicionais”, como os processos penais e registros criminais; 4) A não preponderância dos fatos, mas a análise dos comportamentos, da consciência e subconsciência, influência advinda do romance moderno, da narrativa psicanalítica e antropologia; 5) Ao contar a “estória” de uma pessoa ou acontecimento, os “novos historiadores” buscam não apenas biografar os fatos de uma vida, mas compreender como funcionava uma sociedade ou uma cultura do passado.

Ao identificar as características da “nova narrativa”, Stone levantou também que seriam os problemas decorrentes desse “ressurgimento”. O primeiro problema se relaciona com o “pequeno filete” do trabalho historiográfico por ela representado, isto é, em sua análise, a maior parte dos narrativistas é formada de historiadores tradicionais (biógrafos e historiadores da política). Outro problema apontado relaciona-se à quinta característica da narrativa dos “novos historiadores”, à busca de representatividade da *mentalité* por meio de um exemplo/caso pormenorizado, realização que fica impedida pela dificuldade em distinguir entre o típico e o excêntrico. Há ainda o problema relacionado à interpretação, a como o historiador “compreenderá” a psique dos homens do passado.

Mais dois problemas foram apontados pelo historiador inglês a essa “volta à narrativa”. Um relativo ao retorno de certo “antiquarismo”, da narrativa pela narrativa e o outro, relativo à formação de futuros historiadores – questionando se abordará com os jovens a arte da retórica, semiologia, crítica simbólica, psicologia em sua formação acadêmica para que possam “dar conta” da produção narrativa. O autor reconhece que a palavra “narrativa” não comporta todas as mudanças ocorridas no campo historiográfico – em termos de conteúdo, temática, métodos, estilos historiográficos - no período por ele analisado, contudo, considera uma “senha” para aproximar-nos dessas transformações.

Em função de sua concepção de narrativa e sua avaliação da apresentação do trabalho historiográfico a partir dos anos 1970, o artigo de Stone foi fértil na geração de debates e críticas contundentes. A ideia de “retorno da narrativa” no campo da ciência histórica propiciou o surgimento de trabalhos sobre as relações entre a produção do conhecimento histórico e as formas de comunicação de seus processos e resultados. Diversos posicionamentos emergiram do debate entre historiadores e filósofos da História em torno da narrativa e suas relações com a natureza da ciência histórica. Não pretendo rerepresentar exaustivamente esse debate, mas destacar aqueles que incidem sobre os aspectos que fundamentaram o trabalho com o conceito de “narrativa histórica” nesse estudo – a concepção de que o conhecimento histórico se apresenta sob uma face narrativa e que esta não é somente um meio de comunicação/apresentação desse conhecimento, mas desempenha papel fundamental na produção de sentidos históricos possuindo um papel específico e fundamental na aprendizagem histórica.

2.2 - Narrativa histórica – outras perspectivas

O artigo de Stone acendeu reflexões acerca da natureza epistemológica da produção do conhecimento histórico, aspecto que foi ressaltado pelas críticas realizadas por Hobsbawm (1998), posteriormente analisadas por Le Goff (2003)⁶⁵ e retomadas por outros historiadores.

⁶⁵ Hobsbawm, E. (1998)op.cit. Le Goff, J. (2003) “História”. In: História e memória. p. 142-143.

A principal crítica de Hobsbawm (1998, p. 201-206⁶⁶) incide sobre o que ele identifica como equívoco de Stone em considerar os mais recentes trabalhos de parte dos historiadores do período analisado dentro da chave de “retorno da narrativa”. Para Hobsbawm, há pouca “narrativa simples” nas obras apresentadas no artigo de Stone, e mais, as mudanças pelas quais passa a historiografia não são tributárias da falência dos modelos analíticos. Nas obras citadas por Stone como representativas das novas tendências, a narrativa não toma indivíduos, eventos, modos de agir e pensar do passado como fins em si mesmos, mas como meios para analisar e explicar questões mais amplas, ultrapassando o “tradicional relato” de idiosincrasias e personagens vultosos. Para Hobsbawm, os “novos historiadores” identificados por Stone continuam interessados na história-problema, em explicar os “grandes porquês”, porém elaborando suas questões de modo diverso.

Hobsbawm aponta outros motivos para as mudanças no campo historiográfico e para a “volta à narrativa”, elencando outras explicações para as mesmas. Em primeiro lugar, ele indica o alargamento do campo da história nas décadas de 1960 e 1970, com o crescimento da história social, cuja amplitude de temas, fontes e métodos não conflita com a busca de uma explicação coerente do passado, mas exige diversidade nas formas de apresentação, inclusive com a aproximação aos recursos literários e de outras linguagens, como a audiovisual. Hobsbawm chama a atenção para outra característica desses estudos, a síntese, que não significa rejeição a análise.

Outras razões apresentadas pelo historiador britânico explicam as mudanças na historiografia opondo-se a tese de retorno da narrativa. A primeira razão é o do êxito dos “novos historiadores” após a Segunda Guerra em concentrar-se nas estruturas socioeconômicas, relegando à segundo ou terceiro plano a “historia factual”, os grandes personagens e os eventos. Contudo, para Hobsbawm, esses trabalhos representam uma vertente, pois no mesmo grupo, eventos, cultura e mentalidade, foram abraçados pelos demais historiadores, mostrando-se complementar e não substituta dos trabalhos analíticos.

Em sua análise das razões para um possível “retorno” da narrativa no campo historiográfico, Hobsbawm refere-se a diversos trabalhos (Geertz, Ginzburg, Duby, Le Roy Ladurie e Thompson) para explicar como os autores buscam compatibilizar

⁶⁶ A volta da Narrativa – publicado originalmente em 1980, na revista *Past and Present*, repercutindo o texto de L.Stone, publicado no ano anterior.

suas pesquisas, pressupostos teóricos e metodológicos, a novos modos de apresentação, articulando referenciais científicos e literários, analíticos e sintéticos. Em suas palavras,

Não há nada de novo em preferir olhar o mundo por meio de um microscópio em lugar de um telescópio. Na medida em que aceitamos que estamos estudando o mesmo cosmo, a escolha entre micro e macrocosmo é uma questão de selecionar a técnica apropriada. (HOBBSAWM, 1998, p. 206)

As críticas de Le Goff (1990) inseridas no ensaio de apresentação do volume “História e Memória”, obra em que o autor procura refletir, discutir e historicizar a ciência histórica, suas especificidades, diversidade, dinâmica teórica e metodológica, se alinham às de Hobsbawm. Le Goff enfatiza que as novas questões, métodos, objetos e narrativas na história não significavam abandono da análise e das discussões dos “porquês” nos processos históricos. Le Goff chama atenção para a superficialidade das assertivas de Stone sobre as mudanças na historiografia e o perigo de suas constatações reforçarem a nostalgia de conservadores, fortalecendo perspectivas tradicionais na narrativa histórica. Nas palavras do historiador francês:

[...] a nova história tem, em primeiro lugar, objetivos de alargamento e aprofundamento da história científica. Sem dúvida que ela encontrou problemas, limites e talvez impasses. Mas continua a alargar o campo e os métodos da história e, o que é mais importante, Stone não teve em conta o que podia ser verdadeiramente novo, "revolucionário", nas novas orientações da história: a crítica do documento, o novo tratamento dado ao tempo, as novas relações entre material e "espiritual", as análises do fenômeno do poder sob todas as suas formas e não só do político. (p. 144)..

No coro das críticas ao artigo de Stone, François Hartog (1998) afirma que nunca houve, por parte dos historiadores, um questionamento sobre a escrita narrativa da história. De fato, houve a ocultação, mesmo que não deliberada, da questão da narrativa ainda anteriormente às críticas dos *Annales* à história positivista. Apoiando-se em Paul Ricouer (1994), Hartog enfatiza que todas as críticas desde a metade do século XIX incidem sobre um “determinado tipo de narrativa”, mas não sobre o “caráter narrativo” da história.

No mesmo sentido, Chartier (1994) assinala a “má colocação” da questão por Stone. Chartier, também referenciado no trabalho de Paul Ricouer, destaca que toda produção historiográfica é regulada por princípios narrativos, forma de tornar o

tempo inteligível para o homem. Para Chartier, esse reconhecimento não se trata de um retorno da narrativa, mas sim de uma aproximação da prática historiográfica com estruturas narrativas antes restritas (ou estudadas) ao mundo da literatura. Essas aproximações significam um distanciamento, senão abandono, de modelos clássicos de narrativa histórica. Chartier ressalta o caráter narrativista do conhecimento histórico, suas especificidades e desafios:

[...]a ambição de conhecimento é constitutiva da própria intencionalidade histórica. Ela funda as operações específicas da disciplina: construção e tratamento dos dados, produção de hipóteses, crítica e verificação de resultados, validação da adequação entre o discurso do conhecimento e seu objeto. Mesmo que escreva de uma forma "literária", o historiador não faz literatura, e isto pelo fato de sua dupla dependência. Dependência em relação ao arquivo, portanto em relação ao passado do qual ele é vestígio.[...] Dependência, continuando, em relação aos critérios de cientificidade e às operações técnicas que são as do seu "ofício".(CHARTIER , 1994, p.110)

A partir de apropriações da obra *Tempo e Narrativa* do filósofo Paul Ricoeur, a compreensão das especificidades da narrativa histórica ganhou novos contornos, possibilitando outras reflexões acerca de sua função epistemológica nos processos de elaboração do conhecimento histórico. O filósofo articulou conhecimentos do campo literário, da fenomenologia hermenêutica do tempo e da Teoria da História para compreender o caráter narrativo do conhecimento histórico.

Ricoeur (1994) aponta o equívoco em se declarar uma cisão entre história e narração. O autor procurou ampliar a noção de narrativa, explicitando a maneira como abordagens analíticas incorporam formas narrativas não convencionais, mas que ainda assim não deixam de ser narrativas. Argumenta que mesmo a história “menos narrativa”, a história estruturalista e sua recusa ao *événementielle*, é construída com base em princípios narrativos. Ao analisar a apologia temporal construída por Braudel em *O mediterrâneo no tempo de Felipe II*, Ricoeur considera as relações entre o tempo histórico e o tempo subjetivo, a longa duração como resultado da colocação do acontecimento dentro de um enredo. O modelo braudeliano seria compatível com o modelo narrativo, pois a noção de acontecimento foi reconfigurada: “importa mais a um acontecimento que ele contribuía para o progresso de uma intriga do que seja breve e nervoso, ao modo de uma explosão”. (p. 152, tomo I). Nas relações temporais Ricoeur articula longa duração e narrativa e aproxima elementos da história estruturalista (ou da tradicional, da marxista) -

eventos, memória, sociedade, classes, mentalidades – aos elementos das narrativas – indivíduos, sujeitos – denominando-os “quase-personagens” de um enredo, articulados por “quase-acontecimentos”:

Por quase acontecimento, queremos dizer que a extensão da noção de acontecimento, além do tempo curto e breve, permanece correlativa da extensão semelhante das noções de intriga e de personagem. Há quase-acontecimento onde podemos discernir, mesmo muito indiretamente, muito obliquamente, uma quase-intriga e quase-personagens.[...] Um acontecimento, ainda uma vez, é o que não somente contribui para o desenvolvimento da intriga, mas dá a esta a forma dramática de uma mudança de sorte. Resulta desse parentesco entre quase-acontecimento e quase-intriga que a pluralidade dos tempos históricos, pontificada por Braudel, é uma expansão do traço cardeal do tempo narrativo[...] (RICOUER, 1994, p. 320, tomo III)⁶⁷

Desse modo, diferentes formas historiográficas (estrutural, serial, *événementielle*, micro-história) podem ser agrupadas sob as formas narrativas do discurso histórico, apesar de acionarem figuras e construções diversas, produzindo articulações variáveis entre os diferentes elementos do discurso histórico em relação a outros elementos como a explicação e a análise históricas.

Da aproximação entre tempo, história e narrativa outros elementos são destacados por Ricouer, como o papel do narrador-autor. As ações do narrador-autor determinam que “*compreender as ações históricas supõe ‘captar conjuntamente’ os agentes das ações, as intenções que motivam as suas ações, as próprias ações e as suas consequências, refletidas em um contexto social*”. O autor concilia as noções de tempo concebido e vivido (experiência) e a narrativa entendida como consciência, como inteligibilidade histórica. Para designar a relação da *narrativa histórica* com o *passado real* Ricouer usa o conceito de “*representância*”, ou lugar de representação, indicando a dimensão de *construção* na narrativa e a sua relação de dependência com a *efetividade do passado*. O discurso histórico é entendido como uma forma de configuração narrativa, cuja especificidade é a dinâmica entre a construção de sentido e a busca da verdade, entre a compreensão e a explicação. O filósofo evidencia, nessa dinâmica, as relações entre tempo e narrativa em História que constitui o que denomina-se por tempo histórico, isto é, o tempo inventado e narrado pelos historiadores, para o autor, o *terceiro tempo*. Segundo Ricouer, cabe à

⁶⁷ Ao inserir a história estruturalista no modelo narrativo Ricouer oferece aportes à compreensão de que não houve cisão ou abandono da narrativa pelos *Annales*, (donde a ideia de retorno de Stone foi rebatida) mas mudanças nas formas narrativas evidenciadas por diferentes perspectivas historiográficas na segunda metade do século XX.

História ser “narrativa como o guardião do tempo, na medida em que só haveria tempo pensado quando narrado” (RICOEUR, 1997).

Das contribuições de Ricoeur e do debate sobre narrativa e história emergem alguns elementos com os quais se caracteriza e se imprime uma especificidade a narrativa histórica. O primeiro é o da centralidade das dimensões temporais como busca da inteligibilidade das ações humanas no tempo. Outro elemento é a subjetividade implícita na História, que explicita as estratégias de seleção, organização e produção de fatos históricos. O terceiro elemento característico da narrativa histórica é o comprometimento da ação interpretativa e expositiva do historiador com as fontes históricas: a narrativa produzida a partir dos resultados de seu trabalho de análise e interpretação do passado é apoiada em evidências. Desse modo a História mantém uma relação específica com a *verdade*, remetendo a um passado “real” e construindo uma realidade histórica comprometida com este. Na narrativa histórica o “passado real” é interpretado, constituindo-se um modo específico de sentido sobre a experiência do tempo, uma representação da evolução temporal que é significada pelos sujeitos narradores e suas necessidades no presente. Ou seja, o passado está em permanente (re)construção, numa lógica que engloba discursos plurais e divergentes.

2.3 – *Poiesis*: a teoria narrativista de Jörn Rüsen

Após um panorama de algumas discussões sobre caráter narrativo do conhecimento histórico, a perspectiva mais relevante para esse trabalho é a que compreende a narrativa histórica como síntese de operações mentais e procedimentos metodológicos próprios do pensar/fazer históricos. Essa perspectiva está pautada nos aportes teóricos de Rüsen, partindo de suas proposições sobre a constituição de sentidos na narrativa e suas relações com o desenvolvimento do pensamento histórico. Na sequência serão apresentados os conceitos de pensamento histórico, consciência histórica, cultura e aprendizagem histórica e como estes se relacionam com e na narrativa histórica.

Como exposto nas seções anteriores, o debate sobre o caráter narrativo do conhecimento histórico tem provocado entusiasmo e rejeição no campo historiográfico. Por um lado, as reflexões sobre os princípios do pensamento histórico, sobre a natureza da História, e a disposição em discutir a questão sob uma

Teoria da História. De outro, os críticos do paradigma narrativista rejeitam a associação ao universo literário, apesar de não negarem o caráter narrativo do conhecimento e do pensamento histórico, minimizam o papel da narrativa na epistemologia da ciência histórica.

A perspectiva de Rüsen é a de que o paradigma narrativista torna compreensível justamente as divergências relativas ao trabalho do historiador, tanto as que se referem aos processos de pesquisa e representação do conhecimento elaborado, quanto aos objetivos do ensino de História. A narrativa deve se constituir num tema da Teoria da História, pois “foi concebida como um modo de explicação próprio à explicação “histórica”, distinto de outro tipo de explicação, elaborado a partir do modelo das ciências naturais e contraposto a ele”. (RÜSEN, 2001, p. 150).

Na teoria da história de Rüsen as necessidades de orientação temporal constituem o ponto de partida do pensamento histórico. Essa relação se processa no âmbito da produção do conhecimento histórico e é um dos elementos que caracterizam sua racionalidade. O homem atua no mundo interpretando suas experiências por meio de narrativas que dão sentido a temporalidade, interpretações construídas em relação às intenções que tem como norteadoras do seu agir. Desse modo, o tempo natural, o tempo da existência individual é transformado em “tempo histórico” através da narrativa histórica. O que possibilita essa transformação, a compreensão histórica do mundo, é um conjunto de operações da consciência humana que se volta para interpretar e significar a sua existência no tempo. Esse trabalho da consciência é realizado por todos os homens, resguardadas suas condições de sujeito cultural e historicamente imerso num mundo social, no que Rüsen chama de vida prática. É a partir desse universo que o sujeito busca compreender suas experiências, constrói sentidos e as insere numa trama temporal, buscando assim a continuidade da vida.

A categoria de “sentido” do pensamento histórico em Rüsen envolve “objetividade e subjetividade” na produção de significados para as experiências com o passado, produção que se concretiza na competência narrativa. A relevância desses significados será dada em função de sua possibilidade de gerar interpretações e orientações para a vida prática. Assim, a categoria “sentido” na teoria de Rüsen está relacionada a orientação e intencionalidade da ação (WIKLUND, 2009). Na elaboração de uma narrativa os sujeitos produzem sínteses de experiências e normas

que formam uma concepção, uma interpretação do curso do tempo, e articulam suas dimensões, conectando o passado ao futuro. Porém, a produção de sentidos pelas narrativas históricas vai além da explicitação das experiências e da elaboração de modos de ação (normas de orientação), pois ao correlacionar experiência, interpretação e orientação, as narrativas produzem uma “ideia mestra” (o sentido) ou a direção da história, que condiciona seu início, meio e fim e este sentido pode ser identificado pelo público leitor/ouvinte:

Este critério de sentido contém aspectos do sentido do enredo mas também aspectos do sentido teleológico, porquanto eles conectam o passado com expectativas e intenções futuras. Se uma narrativa tem sentido ou não isto é algo que depende do público e de sua situação, de que propostas, metas ou expectativas já foram adotadas por ele, ou ainda podem ser adotadas [...] Em um nível mais geral, o pensamento histórico pode ser visto como uma síntese da experiência e intenções com relação ao tempo. (WIKLUND, 2009, p. 31)

Ou nas palavras do próprio Rüsen (1983): “sentido, [...] é a quintessência dos pontos de vista que determina a escolha de objetivos.”⁶⁸

A narrativa como constituidora de sentidos à experiência atua em um sistema subjacente à consciência histórica. “A narrativa é um processo de *poiesis*, de fazer ou produzir uma trama da experiência temporal tecida de acordo com a necessidade de orientação de si no curso do tempo”. (RÜSEN, 2010, p. 95). Ao apontar o caráter “poético” da produção da narrativa histórica Rüsen busca dialogar com White (1973)⁶⁹ quando este caracteriza a narrativa histórica como um “artefato verbal em prosa”, linguístico em sua natureza. Rüsen, lançando sobre a proposição o sentido original de *poiesis*, convoca os historiadores a apropriarem-se da questão, reconhecendo que a estrutura narrativa compõem a base epistemológica do conhecimento histórico.

Na verdade nenhum historiador pode negar o fato de que existe uma atividade criadora da mente humana funcionando no processo do pensamento e do reconhecimento histórico. A narrativa é a maneira como esta atividade é produzida e “História” – mais precisamente uma história – é o produto dela.” (RÜSEN, 2010, p. 94)

⁶⁸ (apud WIKLUND, p. 32) A categoria sentido na teoria de Rüsen se relaciona ao conceito meta-histórico de *significância histórica* que abordaremos na análise das narrativas produzidas pelos estudantes, retomando como as narrativas podem explicitar os sentidos de interpretação e orientação temporal.

⁶⁹ 1ª Ed. Publicado no Brasil em 1992.

Assim,

| | | |
|---|---|---|
| <p><i>Narrativa histórica como</i> <i>Poeisis</i></p> | } | <p>Manifestação do trabalho historiográfico/ do pensamento histórico</p> <p>Sistema de operações mentais que define a consciência histórica; os sentidos da narrativa são resultado de uma operação que emerge das profundezas dessa consciência.</p> |
|---|---|---|

Para que a narrativa histórica exerça a função de orientação temporal à vida prática ela necessita apresentar três qualidades específicas. A primeira é ser capaz de *mobilizar a memória histórica*, possibilitando a compreensão do tempo presente e gerando expectativas de futuro. A segunda qualidade é a da *construção de uma noção de continuidade por meio da criação de uma unidade temporal* que reúne passado-presente-futuro, “ajustando a experiência real do tempo às intenções e expectativas”, tornando o passado relevante para o presente e capaz de influenciar o futuro. A terceira qualidade de uma narrativa histórica é a capacidade de *estabelecer identidade entre seus autores e os leitores/ouvintes*. As qualidades ou funções da narrativa histórica determinam a validade de um conceito de continuidade expresso pela narrativa, capaz de “convencer os ouvintes de sua permanência e estabilidade na mudança temporal do mundo e de si mesmos” (RÜSEN, 2010)⁷⁰.

Avançando na caracterização das especificidades da narrativa histórica, Rüsen propõe o estabelecimento de um modelo geral de estruturação para os processos de constituição e sua função na vida prática. Por meio de um modelo teórico de constituição de sentidos na narrativa ele acredita ser possível não somente a análise da produção historiográfica como também de outras formas de compreensão e apresentação do conhecimento histórico em diferentes contextos culturais.

A construção de uma tipologia da narrativa histórica se fundamenta na constituição de sentido do tempo em que é possível compreender/analisar a relação dos sujeitos com a temporalidade, como estes compreendem e dão sentido aos

⁷⁰ Apud Schmidt, Barca e Resende, 2010, p. 97. Essas especificidades serão retomadas adiante, quando da apresentação das narrativas dos estudantes.

“efeitos” do passado sobre o presente e os relacionam às perspectivas futuras. Portanto, a tipologia narrativa se constitui também numa tipologia da *consciência histórica*. Na construção da tipologia Rösen busca a articulação entre as qualidades específicas da narrativa histórica - *memória histórica, continuidade e identidade*:

[...] a narrativa histórica tem a função geral de orientar a vida prática no tempo, mobilizando a memória da experiência temporal, por meio do desenvolvimento de um conceito de continuidade e pela estabilização da identidade. Esta função geral pode ser realizada de quatro modos diferentes, de acordo com as quatro condições necessárias que devem ser preenchidas para que a vida humana possa continuar em seu curso no tempo: afirmação, negação, regularidade, transformação. (RÜSEN, 2010, 98)

A *afirmação* das orientações do passado; a *regularidade* dos modelos culturais; a *negação* de experiências e possíveis “modelos” do passado e a *transformação* dos modelos de orientação temática são estruturas básicas de atribuição de sentido às experiências temporais trazidas pela memória histórica. Estas estruturas são explicadas⁷¹ e discerníveis em quatro tipos gerais de argumentação histórica.

O primeiro tipo, a narrativa *tradicional* lembra as *origens* como constituintes dos modos de vida no presente. Os *critérios de continuidade* são expressos pela permanência desses modos de vida originais, construindo a identidade por *afirmação* de certos padrões culturais. Se a temporalidade é apresentada como *continuidade* dos modelos de vida e cultura do passado, o sentido do *tempo* é o da *eternidade*.

O segundo tipo, a narrativa histórica *exemplar*, concebe a memória como *maestra vitae*, em que as experiências do passado são casos que representam regras gerais das mudanças temporais e do comportamento humano. A *continuidade* é expressa pela *validade dessas regras gerais* para diferentes sistemas e contextos, numa concepção identitária *generalizante* das experiências do tempo para a orientação de condutas. Essas generalizações concebem o sentido temporal *como uma extensão espacial que ultrapassa os limites impostos pelas tradições*.

O terceiro tipo, a narrativa *crítica*, concebe a memória como *problematizadora* dos modos de vida no presente. Há formulação de pontos de vista históricos por *negação* de posicionamentos e os efeitos do tempo no passado não

⁷¹ Seis elementos e fatores da consciência histórica são mobilizados para configuração da tipologia da narrativa/consciência histórica – a) conteúdo/experiência do tempo; b) formas de significação histórica; c) orientação da vida exterior; d) orientação da vida interior; e) relação com valores morais; f) relação com o raciocínio moral.

criam uma linha de continuidade e identificação com este, mas sugere a necessidade de alteração/superação. Portanto, se constitui a identidade pela *negação* dos padrões estabelecidos e o sentido do tempo é posto em julgamento.

O quarto tipo é a narrativa *genética*. Essa forma narrativa não apenas nega um modelo tradicional/exemplar, mas propõe uma *transformação* em seu modo, estrutura e função. O tipo genético se caracteriza por aceitar diferentes pontos de vista e a possibilidade de articulá-los em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, o que produz uma visão da vida social mais complexa que os níveis/tipos anteriores (RÜSEN, 1992; 2001). A continuidade se apresenta como mudança dos modos de vida necessária à sua permanência. A identidade é formada pela *mediação* entre mudanças e permanências, organizando a subjetividade humana e subsidiando-a na interpretação de si e do mundo. As narrativas do tipo genético organizam a autocompreensão humana na dinâmica das diferentes temporalidades.

Algumas considerações a respeito da dinâmica entre os quatro tipos de narrativa/consciência histórica: a primeira consideração é a de que cada tipo corresponde a uma condição necessária de satisfação das necessidades de orientação humana- afirmação, generalização, negação e transformação - em graus crescentes de complexidade dos tipos, formas de significação e de estabilização da identidade histórica. Outra consideração é que ao aplicar a tipologia na análise historiográfica encontrar-se-á os quatro elementos/tipos articulados, mesclados de modo complexo, sendo necessário construir ferramentas teóricas e metodológicas para interpelar os materiais. Portanto, a tipologia não tem como finalidade classificar indivíduos ou obras, mas apontar como diferentes carências de orientação são trabalhadas, experienciadas e expressadas por grupos distintos. Ainda carecendo de pesquisas empíricas, algumas possibilidades de aplicação da tipologia da narrativa/consciência histórica são apresentadas por Rüsen (2010, p.103-108):

1. A classificação de obras históricas e mais do que isso, a análise dessas obras quanto a relação interna entre os quatros tipos.
2. A comparação entre obras históricas, por meio de critérios que remontam a estrutura das narrativas históricas.
3. Um estudo do desenvolvimento histórico da historiografia, mostrando as transformações temporais articuladas a mudanças estruturais.

4. A identificação de tendências dinâmicas internas entre os quatro tipos para criar uma periodização da historiografia e a construção de periodizações dentro de épocas/tendências historiográficas particulares.
5. Uma interpretação temporal de ordem lógica dos quatro tipos pode subsidiar investigações sobre um desenvolvimento ontogenético da consciência histórica.

Das possibilidades de aplicação da tipologia da narrativa histórica, interessa a esse trabalho sua conceituação da relação entre a tipologia com o desenvolvimento da consciência histórica. A tipologia da narrativa histórica de Rüsen apresenta pontos fundamentais para o estudo dos processos de formação do pensamento e da consciência histórica:

- A narrativa histórica é descrita como uma operação da consciência histórica, portanto, resultado de um processo de formação/aprendizado.
- A identificação da variedade de relações dos sujeitos com a temporalidade, por isso, pode-se falar de “consciências históricas” que coexistem na relação/interpretação da experiência temporal. A consciência “crítico-genética” pode coexistir com as formas tradicional e exemplar da consciência histórica, dependendo das demandas impostas ao sujeito pelo presente, pela “vida prática”.
- O terceiro ponto é o vislumbre de um caminho de progressão da consciência histórica, que se relaciona diretamente com as estruturas e competências da cognição histórica, resultantes de processos de aprendizagem/formação histórica.

Não foi pretensão desse trabalho articular a tipologia da narrativa/consciência histórica de Rüsen para classificar os escritos dos estudantes. Esses aportes sustentam a compreensão da estruturação das narrativas dos adolescentes, possibilitando, por meio do imbricamento com conceitos analíticos relacionados à configuração da “narrativa de uma história” (concepção temporal, de mudança e atribuição de significância), identificar e analisar os sentidos construídos pelos

jovens narradores em seus escritos, concebendo-os como aspectos e elementos da formação do pensamento histórico.

2.3.1 - O papel da memória e a mobilização do pensamento histórico

O que é pensamento histórico? Como se caracteriza a forma de pensar historicamente e o que a distingue das demais formas de racionalidade? Que relações podem ser estabelecidas entre narrativa e formação do pensamento histórico? Nessa etapa, apresenta-se os aportes que partilhamos de Rüsen para articular o que fundamenta a produção de conhecimento histórico sob o prisma de sua abordagem narrativista, enfatizando os conceitos de consciência histórica e cultura histórica como faces que constituem o pensamento histórico. Ao abordar a formação e desenvolvimento do pensamento e da consciência histórica serão discutidos aspectos da aprendizagem histórica.

Como ponto de partida para descrever as especificidades do pensamento histórico é interessante deter-se sobre os significados de “histórico” no contexto da sociedade ocidental. O termo “histórico” remete-nos a dois significados apresentados nas *Lições sobre a Filosofia da História* de Hegel: “A história combina [...] um sentido objetivo e outro subjetivo, e significa tanto os acontecimentos (*res gestae*) quanto a narrativa sobre esses acontecimentos (*rerum gestarum*).”

Em nossa língua materna não há palavras específicas para distinguir nominalmente a “experiência temporal” dos sujeitos, da “narrativa sobre essa experiência”. A palavra história pode referir-se tanto ao processo temporal vivido e interpretado pelo homem no presente, representado pelas memórias, pela consciência do sentido do tempo quanto às narrativas produzidas em diferentes âmbitos sociais e culturais sobre essas experiências. A palavra “história” refere-se, nesse segundo sentido, ao acervo literário, ao conjunto de construções narrativas orais e escritas que se propagam pelos mais diversos meios e veículos, em português, são as “estórias” – contos, lendas, parábolas, relatos míticos, memórias, biografias, etc. Mas história é, também, o termo usado para o conhecimento construído por meio de um método de investigação, um constructo racional que fundamenta a reconstrução do passado humano, individual ou coletivo, em procedimentos próprios em que as experiências do passado são interpretadas a partir vestígios legados pelos grupos humanos, das experiências e significados a elas atribuídos pelos homens do passado.

A história, a ciência histórica, é constituída pelas interpretações e explicações fundamentadas em fontes por um trabalho de reconstrução realizado pelo historiador, a partir de questões lançadas ao passado. As explicações construídas a partir das fontes pelo historiador se fundamentam em argumentos (rede conceitual) e são expressas numa narrativa.

Da terceira acepção da palavra história, relativa à ciência histórica, resulta o sentido que se refere ao conjunto de conhecimentos produzidos pela ação objetiva e fundamentada do historiador, isto é, a historiografia. Esse acervo de conhecimentos, formado por diferentes materiais, se apresenta basicamente na forma de documentos escritos (narrativas).

Entre a primeira e a terceira acepção da palavra história acima apresentadas, outra se apresenta: a história como objeto de ensino/aprendizagem de crianças e jovens em formação, ou seja, a história como disciplina escolar. A História como disciplina escolar guarda relações com as diferentes acepções de história – o acervo de representações presentes na cultura histórica da sociedade (memórias) e as narrativas produzidas sobre estas representações, do qual a historiografia é uma delas.

Para caracterizar o que é pensar historicamente é preciso considerar de partida a constatação de que as dimensões temporais – passado, presente e futuro - se entrelaçam de forma ativa e interdependente na vida humana. Há uma articulação entre significados, dimensões e representações elaboradas pelo homem em sua relação com o tempo, seja o relativo às suas experiências pessoais ou às experiências coletivas e a esta variedade de experiências de rememoração e interpretação do “que já foi”, em relação ao “que é” e ao “pode ser” podemos chamar, num sentido amplo, de “história”. Desse modo há uma variedade de significados para “história” e para o que seja “pensar historicamente” - processo vivido e os modos de rememoração do passado, a construção de narrativas cotidianas e as dos especialistas/historiadores - sobre o passado, conhecimento acadêmico-historiográfico e o conhecimento escolar. Em todos esses modos e seus respectivos significados estão envolvidas formas de interpretação temporal, com graus e características diversas e que formam um tipo de “consciência do tempo”. Essa consciência do tempo é ponto de partida para uma caracterização do pensamento histórico como um conjunto de operações mentais que relacionam as dimensões de passado, presente e futuro e que

possibilitam aos sujeitos construir um referencial simbólico-cultural para a vida em sociedade, numa relação dialógica entre a vida vivida, o pensamento e a linguagem.

Na esteira da primeira consideração, tem-se como referência a concepção de que a consciência da historicidade do mundo, da vida individual e coletiva no tempo se constrói nas relações sociais, sob as condições que o universo cultural possibilita e orienta. Assim, essa consciência é universal, partilhada por todos os humanos, mas não única ou homogênea, portanto é também temporal, isto é, historicamente determinada, espacial e culturalmente contextualizada.

Em cada período histórico, em diferentes partes do planeta, os homens compartilharam experiências de significação do tempo por meio da rememoração. O rememorar está na base da percepção temporal e é um processo a serviço do momento presente, envolvendo reflexão, intuição e sentimentos, desejos e ações, comportando processos interpretativos que atribuem significados e muitas vezes transformam o vivido. Toda memória é “fiel e mutável”, “pedra e pó”, é estável e constantemente móvel porque se faz, se concretiza nas condições atuais da existência. Assim, individual ou coletivamente,

Na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito.

A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual[...] (BOSI, 1979, p.17)

Somente uma visão simplista dos processos da memória podem associá-la a um trabalho solitário e passivo de recordação. A memória individual é formada por uma relação dinâmica, em alguns casos conflitante, entre várias memórias (pessoais, familiares, locais, nacionais...) que estão sempre em mutação na relação entre “presente que se torna passado”, o que provoca mudanças também nas formas de representação desse passado. (CATROGA, 2001, p. 16). Memória é aqui entendida como trabalho da consciência em tecer fios de diversas memórias, um trabalho individual, subjetivo, mas que só se completa na relação com a alteridade. Por outro lado, pode-se conceber, a partir de estudiosos da memória como Halbwachs e Ricoeur, a coexistência na consciência individual de elementos da memória pública e da memória privada interagindo e formando um “todo” em que é difícil se distinguir o que é material especificamente de uma e de outra. Essa perspectiva vê o

rememorar como ato de evocação de diferentes sujeitos – o *eu* que convoca a si mesmo como outro que já foi e convoca a memória de “outros” como recurso para demonstrar a verossimilhança de suas recordações. Assim, as camadas de memória que formam paulatinamente a consciência do “eu no tempo” se formam a partir de narrativas de outros, o que confere à memória um processo de trabalho relacional e intersubjetivo com os materiais disponíveis em cada momento.

A concepção da memória como inter-relacional e intersubjetiva permite conceber uma analogia entre as estruturas subjetivas do tempo – presente-passado/ presente-presente/ presente-futuro – e as que conferem sentido à vida coletiva⁷². Durante boa parte do século XX, com a consolidação no ocidente de uma sociedade industrial e culturalmente massificada e das várias perspectivas historicistas⁷³, ocorreu certa “reificação” das ideias de *memória social e memória coletiva*, impondo a supremacia dos “sujeitos coletivos⁷⁴” sobre as subjetividades. Subjaz a essa consolidação a ideia de que pelo conhecimento do passado se compreende o presente e se constrói o futuro. Na esteira dessas reflexões, tem-se que todas as formas de configuração das sociedades resultam de processos históricos de formação e estes são passíveis de ser reconstruídos pela cognição, uma forma mental específica que possibilita a sua compreensão e utilização no presente-futuro.

O trabalho de rememorar transforma o passado em algo vivo e significativo, tornando-o um elemento de orientação cultural, de perspectivas futuras para o presente. (RÜSEN, 2009, p. 2). Dentre os processos de atualização do passado com sentido de orientação cultural encontra-se o conhecimento histórico. A história é uma forma de memória que avança os limites de uma “biografia”, de uma geração, para ser produto de uma elaboração/interpretação racional e metódica articulando diversas temporalidades. Memória e história oferecem meios de interpretação das mudanças temporais por meio de uma reconstrução do passado, a partir das necessidades e

⁷² Catroga (2001), ao analisar essa questão, retoma R. Koselleck para quem a constituição da consciência histórica moderna tem raízes na concepção de tempo judaico-cristã, em especial na secularização efetivada por Santo Agostinho sobre o que chamou de “horizonte de expectativas” fundamentados em “campos da experiência”. É dessa concepção de memória e tempo que o presente é tomado como o ponto de intersecção entre passado e futuro.

⁷³ O termo Historicismo é aqui referenciado como uma forma de abordagem dos fenômenos sociais e das culturas humanas que se fundamenta na historicização de todo o pensamento, ações, cultura e valores humanos, apontada como uma perspectiva específica da era moderna e da sociedade ocidental. Essa perspectiva surgiu no século XVIII, na Europa, adquiriu várias vertentes ao longo do século XIX e XX, quando causou forte impacto nos estudos sociais, principalmente na Alemanha. (Catroga, 2001)

⁷⁴ Credita-se esse fenômeno a supremacia das abordagens sociologizantes da memória e da sociedade na esteira da abordagem sociológica de Durkheim.

anseios do presente e, com isto, fundamentam expectativas de futuro. Todos os humanos necessitam e buscam essa interpretação das mudanças no tempo para compreender e atuar frente aos movimentos temporais de suas próprias vidas.

Ao compreendermos a memória também como um processo de elaboração de representações sobre as experiências temporais e que estas denotam sentidos no e para o presente, temos que as experiências e processos individuais e coletivos de rememoração estão na base do pensamento histórico dos sujeitos. São elementos constituidores de uma formação⁷⁵ histórica que antecede os contatos com procedimentos, produtos e resultados da construção científica da história e que pode em alguns momentos, no caso da aprendizagem escolar, se sobrepor a estes.

Essa perspectiva para o papel da memória, segundo Rüsen, diverge da abordagem de estudos que opõem memória e história. Alguns estudos da memória contrastam o papel desempenhado pelo discurso histórico, originado da pesquisa e racionalidade científica, e o da memória como orientadores da vida cotidiana e das práticas culturais, enfatizando os modos como os processos mnemônicos presentificam o passado e, deixando de lado a inter-relação entre ambas (memória e história), principalmente a relação entre memória e projeção de expectativas, ou como essas projeções lançam suas intenções ao passado. Para Rüsen não é somente o presente que mobiliza as formas de representação do passado pela memória e pela história, mas principalmente, as perspectivas de futuro, os horizontes de expectativas⁷⁶ forjados por sujeitos e grupos. Contudo, as formas de mobilização tem suas especificidades:

[...] pode-se dizer que a memória apresenta o passado como uma força móvel do espírito humano guiado pelos princípios do uso prático, enquanto a consciência histórica representa o passado em um inter-relacionamento mais explícito com o presente, guiado por conceitos de mudança temporal e por reivindicações de verdade; ele reforça a

⁷⁵ Segundo Rüsen: “Formação’ é uma categoria didática (...) significa o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou de reforço identitário”. (RÜSEN, 2007, p. 95)

⁷⁶ Rüsen adota como referência a categoria “horizonte de expectativas” cunhada por R. Koselleck (2006) juntamente com a de “espaço de experiência”. Em Koselleck o tempo histórico é tomado como categoria ligada à vida concreta, às ações políticas e sociais dos homens e não como uma categoria marcada pela linearidade abstrata. Nesse sentido, a historicidade mostra a finitude das experiências humanas, ao mesmo tempo que essa finitude possibilita a compreensão histórica, i.é., há uma articulação entre “horizonte de expectativas” e “espaço de experiência”. O primeiro é possibilitado pelo segundo, que dessa maneira se relaciona ao futuro, perspectiva que emergiu com o advento da Modernidade.

especificidade temporal do passado como uma condição para sua relevância no presente. A memória é um relacionamento imediato entre passado e presente, enquanto que a consciência histórica é mediada. A memória está mais relacionada ao domínio da imaginação, a consciência histórica mais próxima da cognição. A memória está cravada no presente, a consciência histórica abre essa relação ao futuro. (RÜSEN, 2009, p. 4)

Se a forma de mobilização do passado pela memória e pela história é semelhante, as intenções dessa mobilização são qualitativamente diferentes. Enquanto as intenções da memória são pragmáticas, a história ou a consciência histórica buscam, por meio de conceitos, a compreensão cognitiva das condições do passado e sua validade como orientação cultural para o presente. Nesse aspecto, o acesso ao passado pela história se dará pela configuração de elementos numa racionalidade específica: o pensamento histórico.

2.3.2 - Pensamento histórico: elementos de uma racionalidade

Para abordar os elementos que estruturam o pensamento histórico podemos partir da caracterização de sua função primordial que, segundo Rüsen, é constituir “historicamente” os sentidos das experiências temporais (todas as experiências cuja substância é o tempo, em suas dimensões de passado, presente e futuro), função esta que só pode ser exercida de modo interdependente com a memória das experiências do passado humano. Em sua acepção, ao rememorar a experiência do passado o pensamento histórico pode exercer sua função de constituir sentido, isto é, reconstruir a experiência passada para o presente, na forma de uma história que possua sentido orientador para a vida contemporânea, rememoração que se concretiza na narrativa (RÜSEN, 2001, p. 67-70).

Rüsen está entre os que buscam compreender a história, os elementos que a fundamentam como conhecimento racional, resultado de uma articulação entre as dimensões subjetivas e objetivas de atribuição de sentido às experiências temporais. Pensar historicamente é uma prerrogativa de todos os humanos e essa forma específica de cognição envolve a produção de interpretações das experiências humanas no tempo, o que possibilita ao homem ter a consciência de sua história para além de sua biografia, a memória histórica do(s) grupo(s) de pertencimento e, também, da humanidade.

O pensamento histórico refere-se, portanto, a uma forma de cognição que possibilita elaborar diferentes saberes, ter a consciência das mudanças e continuidades, produzir cultura, produzir conhecimentos dentre eles, o conhecimento histórico. Para o historiador alemão, “o homem não pensa porque a ciência existe, mas faz ciência porque pensa” (2001, p. 54). As operações mentais e fenômenos da consciência histórica são comuns ao pensamento mais geral e ao pensamento científico, logo, a história científica é um modo particular do pensamento histórico, uma manifestação de tipos de consciência que se fundamentam nas experiências históricas.

Assim, chega-se a uma delimitação de que pensar historicamente é uma forma elementar e particular de racionalidade que envolve processos mentais genéricos de interpretação do mundo e de si mesmo. Na história ocidental essa forma específica de racionalidade construída e fortalecida com o advento da modernidade. Para Rüsen a “modernização é sinônimo de racionalização”⁷⁷:

Modernidade quer dizer que o homem desenvolveu a capacidade de organizar a vida humana conforme conhecimentos e descobertas devidas à racionalidade e à pesquisa científica. Essa capacidade foi combinada com as promessas dos grandes pensadores do início da Idade Moderna: com a promessa de erigir por via da racionalização o império do homem (regnum hominis).” (RÜSEN 1997, p. 82)

Mas as experiências, os ganhos e perdas resultantes da combinação “racionalidade e progresso” e caracterizadas pelo desenvolvimento econômico, tecnológico, social e político do mundo moderno provocaram críticas vorazes às formas de conhecimento que a tomam como finalidade única e última. As críticas do chamado “pós-modernismo” incidem sobre as relações do homem com o ambiente, a exploração desenfreada dos recursos naturais bem como as cada vez mais crescentes desigualdades entre grupos sociais. Segundo Rüsen, as críticas à noção de progresso provocaram nas sociedades contemporâneas uma “crise de consciência de si” ou, ainda, o que Heller e Fehér (1998) denominaram de “sociedade insatisfeita”. No campo da ciência histórica as críticas colapsaram as “grandes narrativas” centradas na categoria de progresso dos Estados-nação, mas também avançaram sobre o

⁷⁷ Rüsen dialoga com Koselleck para quem o processo de articulações da experiência temporais e projeções de futuro tem características peculiares na modernidade a partir das ideias de progresso e avanço tecnológico; “expectativas” se impuseram em detrimento das “experiências”. Modernidade e ideias de progresso vinculam o tempo histórico ao devir, a um horizonte de expectativas.

estatuto científico desse conhecimento incidindo críticas sobre a validade do conhecimento histórico, a objetividade da ciência histórica, a possibilidade de “recompor” a experiência do passado com base na racionalidade, numa abordagem cognitiva dessas experiências, provocando, como discutiu-se anteriormente, uma crise epistemológica no campo historiográfico, principalmente no que se refere ao reconhecimento do caráter narrativista da ciência histórica.

A crise epistemológica do conhecimento científico (histórico), a quebra das certezas do progresso como sentido histórico, o aprofundamento do capitalismo global mais a emergência de novos paradigmas identitários, dentre outros fenômenos do mundo no último terço do século XX e primeiros anos do século XXI, produziram no homem (pós) moderno a “sensação de estar perdendo progressivamente as fontes de sentido e da significância d(a) própria vida.” (RÜSEN 1997, p. 57). Na visão de Rösen a crise de sentido significa a instalação de uma *crise de orientação*.

Diversas perguntas se originam da constatação röseniana a respeito dessa crise de orientação, uma delas questiona se ciência histórica pode responder à carência/crise de orientação na contemporaneidade. Para Rösen o pensamento histórico se alimenta dessas “carências”, o que provoca a “ida ao passado”, a mobilização cognitiva e procedimental para produção do conhecimento histórico. Ao contrário da perspectiva de outros teóricos e historiadores, a crise de orientação não coloca em cheque o estatuto científico do conhecimento histórico, não obstante representa um grande desafio à História e seu papel no mundo contemporâneo, desafio que deve ser enfrentado principalmente pela Teoria da História e pela Didática da História, pois se são as carências de orientação (interesses e necessidades) presentes no cotidiano que movem o processo de conhecimento, a busca de respostas satisfatórias a essas carências é a *função prática do conhecimento histórico*:

[...] não me detenho no fato, algo abstrato, de que o processo de conhecimento da ciência da história está sempre determinado pela relação à aplicação prática, do saber histórico elaborado pela pesquisa e formatado pela historiografia. A práxis como fator determinante da ciência – eis o meu tema.” (RÜSEN 2007, p. 85)

É interessante deter-se na concepção de *práxis*. A função prática do conhecimento histórico (orientação às carências temporais) designada pelo conceito de *práxis* é, simultaneamente, o “trabalho científico” do historiador, “suas intenções” e os “efeitos” dessa ação. Reúne prática e teoria, reflexão sobre ação,

sobre as formas de articulação entre as necessidades de *orientação* e as estratégias de produção do conhecimento histórico. No exercício da *práxis* são evidenciadas as intencionalidades historiográficas:

“Com seu trabalho científico, os historiadores podem e querem produzir efeitos. Por vezes escamoteiam esse poder e querer, e aparentam a face ingênua de um interesse meramente “científico”, por outras relatam expressamente essas intenções [...] Como, por princípio, não existe uma neutralidade valorativa do conhecimento científico, o trabalho do historiador sempre está permeado e determinado pelas relações à prática, essas relações devem ser geridas com consciência, longe da atitude equivocada da neutralidade ou da atitude irrefletida quanto à relação à prática” (RÜSEN 2007, p. 86).

Retomando a caracterização do “pensamento histórico”, depreende-se das proposições de Rüsen que pensar historicamente é exercer a *práxis*, isto é, relacionar experiência (ação, carências de orientação), interpretação (significados atribuídos as experiências) e orientação temporal (sentidos para a ação individual e coletiva). A relação entre experiência, interpretação e orientação baliza tanto o trabalho do historiador quanto as ações dos sujeitos no cotidiano. Nas palavras do autor, a *práxis* é função específica e exclusiva do saber histórico:

[...] Isso se dá quando em sua vida em sociedade, os sujeitos tem de se orientar historicamente e tem que formar sua identidade para viver – melhor: para poder agir intencionalmente. Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) – afinal esse é o interesse de qualquer pensamento histórico. Ela se torna a lógica (narrativa) própria desse pensamento, a dinâmica de sua realização e, enfim, também suas formas e regulação especificamente científica. (RÜSEN 2007, p. 87)

O conceito de *práxis* evidencia uma função do conhecimento histórico e nos aproxima de sua manifestação enquanto operação cognitiva como forma de racionalidade capaz de suprir as necessidades de orientação. Aprofundando nas funções do pensamento histórico, na caracterização das operações cognitivas relacionadas às experiências temporais, Rüsen propõe o conceito de *consciência histórica* como:

[...]a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001, p. 57)

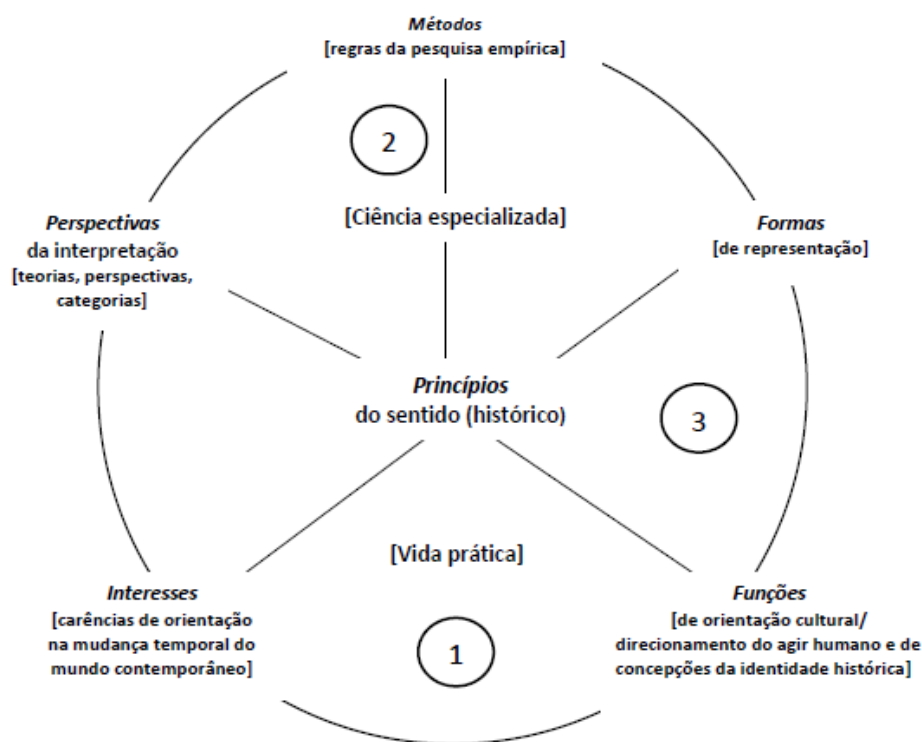
As operações mentais envolvidas na formação do pensamento e da consciência histórica dependem de competências desenvolvidas na aquisição do conhecimento histórico, ou seja, nos processos de formação histórica, mas principalmente, nos processos de aprendizagem histórica. Segundo os pressupostos de Rüsen, o pensamento histórico se desenvolve a partir das necessidades de orientação no presente e a História pode ajudar os sujeitos a suprirem essas necessidades, a se orientarem no tempo, constituindo uma consciência capaz de articular diferentes dimensões temporais e oferecer subsídios internos (de identidade) e externos (para a ação). Desse modo estabelece-se uma relação dialética entre os sujeitos e suas necessidades de orientação no cotidiano e a produção de conhecimento histórico.

Para demonstrar e esclarecer em que parâmetros a ciência histórica se relaciona com a vida prática, como se contribui para suprir as carências de orientação temporal no cotidiano, Rüsen constrói um esquema para análise dos processos cognitivos envolvidos no pensamento histórico, na produção científica da História. Esse esquema possibilita identificar a relação dialética entre o que mobiliza a produção de conhecimento histórico - as necessidades ou carências de orientação - e as suas finalidades, e as funções orientadoras do pensamento histórico.

A partir das reflexões de Kuhn sobre paradigma e revolução científica, Rüsen propõe uma *matriz disciplinar da ciência histórica*. Sua matriz tem o caráter de *célula mater*, isto é, pode ser reproduzida, pois visa ter um valor instrumental para decifrar a estrutura, o funcionamento e a dinâmica da produção do conhecimento histórico científico e, também, pode ser utilizada como referência teórica para analisar e interpretar formas e atuações do pensamento histórico e das representações históricas não científicas *stricto sensu*⁷⁸ (RÜSEN, 2001, p. 165). O historiador lembra que a experiência do passado não é elaborada apenas sob as diretrizes de interpretação próprias do pensamento histórico racional (científico), mas também sob outras dimensões, como a da *estética*, da *política* e da *memória*. Assim, a matriz disciplinar pode referenciar estudos que se centrem na identificação, descrição e análise dessas formas de constituição de sentidos históricos, desde que atentem para as especificidades dessas dimensões. Na matriz proposta por Rüsen cinco fatores são interdependentes e inter-relacionados:

⁷⁸ Para o historiador, a cientificidade diz respeito aos métodos, as regras de pesquisa, aos procedimentos acordados pela comunidade científica.

1. *Interesses cognitivos originados em carências de orientação da vida prática;*
2. *Perspectivas orientadoras sobre o passado (ou diretrizes de interpretação do passado, que assumem a forma de teorias, categorias, ideias);*
3. *Regras metódicas, com as quais o passado empírico é reconstruído e torna-se presente nas diretrizes de interpretação;*
4. *Formas da representação do passado incorporadas às diretrizes de interpretação (a representação historiográfica) ;*
5. *Funções de orientação desempenhadas pelo saber histórico (orientação cultural, ação e identidade histórica).*



(Matriz disciplinar: Rüsen, 2001, p. 164)

Nos fundamentos da matriz disciplinar da História encontram-se as carências de orientação no tempo. Essas carências são geradoras de interesses (cognitivos, afetivos, sociais, políticos, estéticos) pelo passado, interesses que vinculam ao significado do tempo no presente, para o contexto contemporâneo. As carências transformadas em interesses podem conduzir à busca de conhecimento do passado

por meio de uma reflexão cuja meta é alcançar subsídios para uma orientação no tempo, auxiliar na construção de respostas às questões de identidade e servir de base para a ação individual e coletiva. Assim, as carências do presente por orientação temporal demandam o pensamento ao passado, com vistas à compreensão do presente e a gerar expectativas de futuro.

O processo em que as carências se concretizam em torno de interesses, articulando as três dimensões temporais, ocorre sob determinados critérios de sentido que regulam a reflexão dos sujeitos consigo mesmos e com o mundo. Esses critérios de sentido são constituídos de *ideias* (teorias, perspectivas, categorias) que procuram sistematizar a interpretação dos sujeitos acerca de suas ações no mundo. As histórias remetem ao passado em busca de sentido para o presente, e o fazem quando explicitam o vínculo entre o passado e o futuro. As ideias “[...] constituem, assim, perspectivas gerais nas quais o passado aparece como história. Elas formam modelos de interpretação para os quais as experiências de evolução temporal do homem e de seu mundo são transpostas e nos quais são integradas [...]” (RÜSEN, 2001, p. 32). Essas ideias, considerando a ação humana revestida de intencionalidade, de significados, são originadas das respostas que os homens têm de dar à vida prática, à ação. Nesse processo constroem uma interpretação de si mesmos e do mundo, ideias que influenciarão, melhor, fundamentarão a reflexão histórica. Os critérios orientadores é que fazem a passagem das carências de orientação no tempo para interesses do conhecimento histórico. O trabalho dos historiadores é justamente produzir a construção de perspectivas históricas acerca das experiências do passado que possam provocar a construção de novos interesses, sentidos e representações. Esse trabalho depende das ideias que integram o campo cognitivo da ciência histórica e de como serão utilizadas na realização de questionamentos, conjecturas e interpretações das fontes do passado.

Desse modo, sem as carências/ interesses, fontes e ideias não há possibilidade e mesmo sentido para a reconstrução do passado histórico. Contudo, seguindo o percurso de produção do conhecimento/pensamento histórico os questionamentos, conjecturas e interpretações tem que ser regulados por um *método*, um processo de aplicação de regras de pesquisa que conduzem o acesso ao passado. Os métodos, o terceiro fator da matriz disciplinar, formam um conjunto de regras e procedimentos que possibilitam a reconstrução do passado de modo que ele se torne “cognoscível pela história como ciência particular”. (RÜSEN, 2001, p. 33)

O conhecimento histórico, enraizado nos interesses e ideias oriundos das carências da vida prática e obtido na pesquisa, organizada e regulada metodicamente, expressa-se na historiografia sob diferentes *formas de apresentação*. As formas de apresentação não são apenas um resultado da dinâmica dos três primeiros fatores, mas possui uma característica de autonomia, ainda que sejam a eles ligadas. Para esse estudo precisamos nos deter sobre essas formas de apresentação do conhecimento histórico, tanto nos aspectos de sua constituição quanto nos de sua função fundamental. No primeiro aspecto elas se referem à forma como o conhecimento histórico se apresenta, particularmente à forma narrativa; o segundo aspecto mostra que é por meio delas que o pensamento histórico se remete ao contexto de carências de orientação da vida prática. A historiografia é uma resposta às questões de orientação (RÜSEN, 2001, p. 34).

O quinto fator da matriz disciplinar fecha o ciclo de produção do conhecimento histórico : são as funções de orientação existencial. A produção e apresentação do conhecimento histórico é uma resposta cultural aos desafios da vida no tempo, sua função é prática, orientadora de autocompreensão e de estabelecimento de significados históricos para as experiências vividas. Desse modo a função de orientação exerce também um papel formativo, pois o saber histórico como síntese de experiência com interpretação atua sobre duas dimensões da vida prática, uma interna e outra externa. A dimensão interna recebe do conhecimento histórico os meios de orientação, de autoconceituação temporal, possibilitando a compreensão das mudanças temporais em suas vidas e a construção de uma identidade histórica. Por meio dessa identidade o sujeito consegue transitar em diferentes temporalidades, transcendendo a própria existência, o que significa dizer que a identidade histórica é a consciência da diacronicidade dos sujeitos no tempo; é construída tomando como referência as experiências do passado que possibilitam compreender e ressignificar seu presente e constituir expectativas para o futuro. Na dimensão externa a função de orientação possibilita, por meio da construção de significados abrangentes para o passado, o presente e o futuro, contextualizados nas mudanças e relações socioculturais, que os sujeitos atuem no cotidiano imbuídos de intencionalidade, conscientes dos sentidos históricos dos contextos sociais em que vivem, projetando o futuro com base nas experiências. Portanto, uma experiência do passado será significativa, do ponto de vista da orientação temporal, de acordo com as possibilidades de conexão com a contemporaneidade, com o seu potencial

sociocultural de subsidiar a construção de identidades e a ação dos sujeitos no mundo em que vivem.

É nessa perspectiva que a história fornece elementos para a *cultura histórica*, um substrato que articula as subjetividades, tradições, narrativas e identifica os sujeitos com uma coletividade. A *cultura histórica* reúne todas as formas de expressão do pensamento/ consciência histórica que uma sociedade pode produzir em forma de artefatos, materiais e imateriais. Expressa os sentidos de tempo, de representações do passado, de compreensão histórica, que circulam nos e entre os diferentes grupos. A *cultura histórica* é o “campo” em que o “histórico” atua na vida prática (como agente e paciente, como substrato das carências de orientação e das funções orientadoras), compondo o quadro político-social, cenários e formas socializadoras das coletividades. Mais adiante voltaremos a cultura histórica como o “terreno fértil” da formação histórica, do desenvolvimento do pensamento e da consciência histórica.

Interesses e necessidades de orientação na contemporaneidade, ideias perspectivadas sobre o passado, regras e métodos, formas de representação historiográficas e funções de orientação cultural são os fatores que atuam no processo de formação do pensamento histórico. Um processo “vivo”, dinâmico, que se reelabora constantemente, tanto pelas novas questões surgidas na vida prática quanto pelas respostas do pensar histórico, dentro e fora do campo da ciência histórica. O pensamento histórico é o “*locus*” do encontro de questões, interesses e carências de orientação com os processos e resultados do trabalho científico que visam respondê-las. A dinâmica de interdependência dos cinco fatores da matriz se efetiva sobre três dimensões históricas de sentido. :

a) a primeira dimensão é a das *estratégias políticas* da memória coletiva, que fundamenta as inter-relações entre as carências de orientação e as funções de orientação;

b) as *estratégias cognitivas* da produção do saber histórico balizam as inter-relações entre as diretrizes de interpretação e os métodos de elaboração da experiência do tempo;

c) a *estratégia estética* da poética e da retórica da representação histórica estão na inter-relação entre as formas de representação e as funções de orientação.

Para Rüsen, a diversidade de critérios de sentido que balizam a relação entre fatores e dimensões da matriz disciplinar podem ser sintetizados num único *metacritério – o sentido da narrativa histórica*. Portanto, a narrativa sustenta a articulação entre fatores e dimensões do pensamento histórico e como metacritério pode ser identificado e descrito como princípio do sentido histórico. (RÜSEN, 2001, p. 163)

2.3.3- Consciência e cultura histórica – o terreno da aprendizagem histórica

Na busca de explicitar os fundamentos do pensamento histórico, Rüsen dedica especial atenção aos processos de formação e aprendizagem histórica, para ele uma das funções da reflexão na Teoria da História e na Didática da História:

“[...] a ciência da história não tem como dispensar-se, em sua especialização, dos impulsos advindos do ensino e do aprendizado da história [...] pois aprender é um ato elementar da vida prática, do qual decorre o conhecimento histórico e no qual este desempenha (ou pode desempenhar) seu papel próprio, correspondente à cientificidade. Inversamente, a didática da história passa conseqüentemente e forçosamente à teoria da história sempre que pergunte o que significa para o aprendizado histórico a cientificidade do conhecimento histórico.” (RÜSEN, 2007, p. 91).

Rüsen define a formação histórica como resultado de *“todos os processos de aprendizagem em que ‘história’ é o assunto e que não se destinam, em primeiro lugar, à obtenção de competência profissional”* (RÜSEN, 2001, p.48). Dessa maneira, a formação histórica situa-se no mundo onde, além da escola, a história presente nos relatos pessoais (memórias) e nos meios de comunicação cumprem uma função de orientação.

Por seu lado, a aprendizagem histórica possibilita ao sujeito afirmar a si próprio na medida em que este apreende a dimensão temporal de sua identidade, tornando-se senhor de si e de seu tempo. Nesse processo, o sujeito compreende a emergência de seus interesses e necessidades numa perspectiva temporal que envolve passado, presente e futuro, torna-se capaz de relacionar com diferentes alteridades (espaciais e temporais), de descobrir o estranho no familiar, de recusar a naturalização do cotidiano e de flexibilizar as próprias posições sobre bases racionais. O aprendizado histórico, constitui o processo da formação histórica,

caracterizando-se por tornar subjetivo algo que objetivo (o conhecimento histórico), ao mesmo tempo que o sujeito, confrontado com essa experiência, se objetiva nele⁷⁹. Tal processo ocorre na relação entre o desenvolvimento cognitivo e a formação da consciência histórica como um fenômeno da vida.

A consciência histórica pode ser entendida como resultado do encontro entre os processos de produção do conhecimento histórico (pensamento científico) e o pensamento histórico produzido na vida prática— as necessidades humanas de conferirem um sentido temporal às suas experiências. As necessidades, carências e interesses de orientação são gerados, por um lado, pelos questionamentos subjetivos à realidade, pela percepção da passagem do tempo na própria vida e na vida do grupo ao qual o sujeito pertence; por outro lado, essas carências também são mobilizadas pela pelos sentidos do tempo construídos e compartilhados coletivamente.

Erdmann (2006) dialogando com Jeismann (1976) e Rüsen (1982; 2001), afirma que a consciência histórica é um todo, formado das várias percepções e atitudes construídas pelos sujeitos. Na perspectiva individual encontram-se as percepções e atitudes moldadas pela *compreensão histórica*, na perspectiva coletiva, as determinadas pela *cultura histórica*.

As percepções de base individual consistem em uma *necessidade por história*, estruturada em diferentes perspectivas de passado que oferecem ao sujeito *imagens históricas*. Essas *imagens* atuam na constituição de sentidos, na construção de valorações sobre o passado. Contudo, apenas a reflexão metódica pode explicitar os processos de construção dessas *imagens*, os critérios e arbitrariedades das reconstruções do passado pelo pensamento histórico. Essa desconstrução das *imagens históricas* se dá por meio do desenvolvimento da *compreensão histórica*, que possibilita a crítica das *imagens estabelecidas* e o questionamento dos *sentidos atribuídos* ao passado.

Outra parte ou perspectiva formadora da consciência histórica possui uma base social, de caráter coletivo, um construto que envolve as práticas culturais e a memória histórica. Para Rüsen, essa perspectiva é estruturada sob a categoria da *cultura histórica*, categoria que pode ser considerada “transversal”, na formação da consciência histórica. A *cultura histórica* é formada pela memória coletiva, pelas tradições, pelos comportamentos compartilhados, historicamente acumulados por um

⁷⁹Esses processos de subjetivação/objetivação na aprendizagem histórica são objeto de diferentes pesquisas, principalmente na linha denominada Educação Histórica.

determinado grupo; é formada por uma base de conhecimentos denominados de “senso comum”. A *cultura histórica* incorpora algo que foi construído e esteve ativo muito antes da existência do sujeito.

A *cultura histórica* é um conceito transversal ao de pensamento histórico e de consciência histórica, pois enquanto o pensamento histórico se desenvolve como reflexão sobre o “tempo vivido”, situando o sujeito no tempo, na “linha do tempo”, a consciência histórica se aprimora por meio desse pensar e da capacidade dessa reflexão responder às demandas e interesses dos sujeitos. A consciência histórica se aporta sobre um acúmulo de experiências e reflexões individuais e coletivas. Nesse processo de reflexão-ação, perpassam os produtos da cultura histórica (memórias, tradições, monumentos, comportamentos, representações históricas diversas) como resultados da consciência histórica e, ao mesmo tempo, sua matéria-prima.

A cultura histórica nada mais é, de início, do que o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica. (RÜSEN, 2007, p. 121)

A cultura histórica parece ser o “campo” de intersecção do conhecimento histórico-científico como a relação com o passado histórico dos “não historiadores”. Caracteriza-se por uma série de produções, artefatos e elaborações que podem ter como base a história-ciência, mas também outras formas de lidar com o tempo e o passado que não aquelas construídas no interior da disciplina acadêmica. A cultura histórica seria resultado de um conjunto de produções variadas em interesses, objetivos e formas; híbridas em fontes e funções e dimensionadas pela articulação entre fatores cognitivos, estéticos e políticos.

Destaque-se que a cultura histórica é produzida, apropriada e difundida por uma diversidade de sujeitos, desde o “homem comum” que nutre certo fascínio pelo “antigo”, quanto por intelectuais, ativistas sociais, editores, cineastas, documentaristas, romancistas, museólogos, artistas, produtores culturais, professores, escritores, biógrafos, jornalistas, estudantes de diferentes níveis de ensino, etc. Desse modo, podemos atribuir à cultura histórica todas as produções sociais, individuais e coletivas, que procuram dar visibilidade ao passado, às experiências de grupo no tempo. (ERDMANN, 2006, p. 31-32).

Como exposto no item anterior, da interdependência entre os fatores que mobilizam a produção do conhecimento histórico racional a partir da dinâmica disciplinar, se articulam três dimensões na constituição histórica de sentido na cultura histórica: as dimensões *estética, política e a cognitiva*. Essas dimensões atuam de forma complexa, de modo que uma não pode ser pensada sem a outra, por isso são vistas de forma imbricada e precisam ser consideradas na aplicação prática do saber histórico:

Ciência, política e arte podem instrumentalizar-se mutuamente no campo da consciência histórica (como fator cultural da orientação existencial), abreviando ou mutilando a dimensão do saber histórico por elas adotada. Isso acontece quase sempre, quando as dimensões da cultura histórica não são distinguidas e, com ingênua naturalidade, utiliza-se uma sem levar em conta as demais e suas respectivas relações. Elas podem, todavia, compensar essa tendência, ao completarem-se reciprocamente em seus potências de racionalidade e, em conjunto, os incrementarem. (RÜSEN, 2007: 122)

Para Rüsen não faz sentido pensar numa razão científica relacionada à cultura histórica desvinculando os aspectos racionais das dimensões políticas e estéticas. Esses aspectos atuam de modo autônomo e interdependente na constituição de todas elas. Erdmann (2006), analisando as três dimensões, explica essa relação:

Todo fenômeno de cultura histórica participa das três dimensões, porém em diferentes graus. Monumentos são sempre estéticos, sendo que, normalmente, foram estabelecidos por motivos políticos. O conteúdo cognitivo deles é, normalmente, baixo. Na historiografia, por outro lado, o elemento cognitivo do conhecimento histórico é predominante, mas a forma em que se apresenta é também estética, e a respectiva perspectiva atual [“the respective present perspective”], na qual a história é apresentada, é sempre marcada politicamente pelas posições do autor” (ERDMANN, 2006, p. 31-32).

Rüsen aponta para a existência de instrumentalização mútua, em aspectos formais e materiais, na relação entre ciência e política e entre ciência e estética. Essa instrumentalização interfere na organização do aprendizado histórico. Como tem sido apontado, no processo de aprendizagem histórica os fatores estéticos, éticos e políticos são tão importantes e mobilizadores da consciência histórica quanto os fatores cognitivos e racionais. Os fatores estéticos, políticos e éticos são considerados na determinação de princípios para o ensino e tomam parte nas condições e determinações dos objetivos do aprendizado histórico.

Os escritos coletados na pesquisa empírica apresentam forte presença de alguns elementos da cultura histórica em que os jovens estudantes estão imersos, ou

melhor, da qual participam. Assim, em parte das narrativas elaboradas as referências podem ser encontradas na vivência dos alunos⁸⁰, outra parcela significativa tem como referência conteúdos “canônicos” da disciplina, narrativas há muito superadas pela pesquisa histórica, pela historiografia, mas ainda resistente nos materiais didáticos e discursos de professores e meios de comunicação. Um terceiro grupo vincula fortemente os temas e temporalidades aos conteúdos estudados no período em que os escritos foram coletados. Essas características mostram que, ao selecionar marcadores históricos, temporais, personagens e acontecimentos os estudantes apoiaram-se nos conhecimentos sedimentados pela memória e nos temas mais candentes da cultura histórica escolar.⁸¹

Segundo as proposições de Rüsen (2001, 2007) a consciência histórica, na relação com o pensamento e a cultura histórica, possui as funções de:

- Dar visibilidade à consciência do tempo, do sentido do tempo adotado por diferentes sujeitos, ou seja, de articular na vida prática a experiência do tempo com suas intenções no tempo e estas com aquelas, a orientação do agir e sofrer humano no tempo.
- Articular pensamento e cultura histórica em formas de domínio sobre o tempo e para a reflexão sobre o acúmulo desses domínios ao longo do tempo. Isto significa constituir sentidos para as experiências do tempo, interpretando-as em relação ao agir, articulando racionalmente intenções e objetivos.
- Possibilitar a descoberta das origens de uma rede de informações, práticas, crenças que povoam as ideias de crianças, jovens e adultos sobre o passado por meio da competência narrativa, face concreta da consciência histórica. A narrativa histórica é o resultado “intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por

⁸⁰ Relações familiares, a vivência de preconceitos, violência e também conteúdos oriundos de outras áreas de conhecimento como a literatura, a geografia e as artes.

⁸¹ Conteúdos canônicos é uma referência a temas como o “Descobrimento do Brasil, Colonização e Escravidão”. Esses são os temas mais apresentados nos relatos dos estudantes participantes do estudo empírico. Os alunos quase sempre justificam a escolha por ser “o mais importante aprendido em história” e o “que lembram ou sabem” no momento da produção do texto. Esses aspectos serão detalhados ao longo da análise dos estudos de campo, principalmente o realizado no ano de 2011 e apresentado nos capítulos 4 e 5.

consequente, fundamenta decisivamente todo pensamento histórico e todo conhecimento histórico científico.” (RÜSEN, 200, p. 61)

A consciência histórica possibilita aos sujeitos estabelecer interpretações do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, construindo um domínio sobre a temporalidade “com suas intenções e nelas, projeta o tempo como algo que não lhe é dado na experiência” (RÜSEN, 2001, p. 58). Ocorre assim uma “internalização das experiências do tempo” que é expressa em forma de “narrativa” (RÜSEN, 1992).

Existe uma relação orgânica entre a formação da consciência histórica e o desenvolvimento da *competência narrativa*, isto é, o desenvolvimento das habilidades de narrar uma experiência relacionada com o passado; interpretando-a e relacionando-a a temporalidades mais amplas e, finalmente, inserindo-a como referencial para explicar/agir no cotidiano. A competência narrativa é uma qualidade específica da consciência histórica e esta competência se desenvolve por meio dos processos de aprendizagem histórica. Assim, a consciência histórica pode ser compreendida como um processo de aprendizado em que o sujeito desenvolve a competência narrativa como forma de organizar e dar sentido as experiências temporais:

Toda narrativa (histórica) está marcada pela intenção básica do narrador e de seu público de não se perderem nas mudanças de si mesmos e de seu mundo, mas de manterem-se seguros e firmes no fluxo do tempo. (...) Os homens têm de interpretar as mudanças temporais em que estão enredados a fim de continuarem seguros de si e de não terem de recear perder-se nelas, ao se imiscuírem nelas pelo agir, o que precisam fazer, para poderem viver. (...) A narrativa histórica é um meio de constituição da identidade humana. (RÜSEN, 2001, p. 66).

A consciência histórica, segundo Rüsen, *é um pré-requisito para a orientação de uma situação presente que demanda ação*, um modo singular de orientação temporal. As formas como os sujeitos operam “temporalmente”, os sentidos que dão às experiências do tempo (interpretação) implicam em um determinado tipo de *consciência histórica*, ou seja, de aplicabilidade da compreensão temporal na vida cotidiana (orientação).

Assim, a *consciência histórica* não é o mesmo que lembrança ou memória. A *consciência histórica* relaciona *ser* (identidade) e *dever* (ação) em uma narrativa significativa dos acontecimentos do passado para dar suporte de orientação aos

sujeitos, às suas experiências no presente. A relação entre identidade-ação-orientação se dá numa construção narrativa que confere inteligibilidade ao presente, é capaz de propor mudanças e vislumbrar o futuro. É assim que a consciência histórica exerce uma "função prática": conferir à realidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente por meio da mediação da memória histórica. E esta orientação se constitui sempre mediante uma narrativa, se ancora nessa forma de comunicar o passado experienciado, interpretado e significado para constituir as perspectivas e esperanças no futuro. (RÜSEN, 2001, p. 67)

2.3.4 - Aprendizagem histórica – pensamento e consciência histórica em formação

O suprassumo da capacidade que se tem de adquirir, mediante o aprendizado histórico, para a orientação temporal da própria vida prática, pode ser designado de competência narrativa.

RÜSEN, 2010

Dentre as funções da consciência histórica encontra-se a aprendizagem histórica, caracterizada por processos de formação histórica que intencionalmente produzam “[...] a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo” (RÜSEN, 2010, p. 79).

O conceito de aprendizagem histórica se refere aos processos que operam no desenvolvimento do pensamento e na formação da consciência histórica e não a acumulação de dados, informações, datas, períodos, agentes dispersos na temporalidade hermética. Esses processos não são constituídos pelos “conteúdos históricos”, mas ocorrem “por trás” destes conteúdos e muitas vezes não são explicitados aos estudantes. Rösen ressalta que essas "operações mentais" subjacentes ao conhecimento histórico, onde de fato ocorre a aprendizagem, ainda não foram suficientemente mapeadas pelas investigações empíricas no âmbito da

pedagogia ou da didática da História (2010, p. 41-43)⁸².

As operações e funções da consciência histórica – *percepção da experiência, interpretação das experiências no tempo e orientação do agir* – ocorrem de forma correlacionada e sobreposta. Para Rüsen, essas operações podem ser sintetizadas na capacidade de articulação narrativa. A narrativa histórica poderá ser vista como aprendizado quando propiciar o desenvolvimento de competências que fundamentem a orientação cultural na vida prática; isto significa que, como operação básica da consciência histórica a produção narrativa, é meio (expressão) e fim (objetivo) da consciência histórica e do aprendizado histórico.

Para que ocorra um processo de aprendizagem em que a narrativa histórica atue como orientadora da vida prática são necessários pressupostos relacionados ao processo de formação da consciência histórica que considerem:

- a. O aprendizado histórico como estimulador das necessidades de orientação surgidas no curso das experiências vivenciadas pelos sujeitos. O aprendizado histórico é significativo considerando o “presente” dos aprendizes e a explicitação das relações entre esse presente e o passado, não em termos de “presença do passado”, que remete a um sentido “tradicional” de concepção dessa relação, mas a partir da historicização das relações humanas, do cotidiano, dos problemas enfrentados pessoal e coletivamente. “O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente.” (RÜSEN, 2010, p. 44).
- b. As experiências temporais como geradoras de perspectivas para o futuro e novas questões a respeito ao passado. As respostas são buscadas no potencial da memória histórica, no acervo de experiências. “[...] no horizonte das questões históricas suscitadas no presente, a experiência do passado transforma-se em experiência histórica específica, único contexto

⁸² Há que se destacar a realização, até o momento, de um montante significativos de estudos voltados para a investigação dos chamados conceitos estruturantes ou meta-históricos no campo da aprendizagem histórica, realizados principalmente em diferentes países e no Brasil. Alguns dos que trabalharam com o conceito de ‘narrativa’ foram referenciados na introdução; outros que abordam diversos conceitos estruturantes ou meta-históricos serão discutidos quando da análise de aspectos particulares das narrativas coletados no estudo de campo.

em que tal experiência é efetivamente apropriada, tornando-se conteúdo próprio do ordenamento mental do sujeito.”(RÜSEN 2010, p. 44; 114)

- c. A apropriação dos conhecimentos históricos se dá por interações, num espaço de trocas inter-subjetivas, por meio de um trabalho que reorganize as narrativas, as questione e as transforme em objeto de debate. Nas palavras de Rüsen: “O aprendizado histórico caracteriza-se, pois, como um movimento duplo: algo objetivo torna-se subjetivo, um conteúdo da experiência de ocorrências temporais é apropriado; simultaneamente um sujeito confronta-se com essa experiência, que se objetiva nele” (RÜSEN, 2007, p. 106). Por meio desse processo é possível que o aprendizado mobilize a consciência histórica e promova a construção de uma identidade histórica dos sujeitos envolvidos.

- d. O aprendizado histórico não envolve apenas processos cognitivos (racionais), mas é determinado e ajuda a construir pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses. Os resultados do aprendizado histórico não ficam restritos às interpretações históricas reduzidas ao passado; possibilitam o desenvolvimento de competências estéticas, éticas e morais, que auxiliam os sujeitos a lidar com as particularidades e diversidades de “carências” e problemas que se apresentam no cotidiano.

Cabe à Didática da História desenvolver um conhecimento sobre os processos concretos de aprendizado da História e, a partir deste, determinar normas e formas de organização desse aprendizado. A tipologia da constituição narrativa de sentido poderia ser um instrumental para identificar as formas de aprendizado e esboçar um processo de desenvolvimento ontogenético.

O aprendizado histórico se deixa então conceber como um processo que resulta de diferentes níveis de aprendizado, ou seja, em que cada nível de aprendizado descreve um pressuposto necessário para o outro. As quatro formas de aprendizado deixam-se interpretar como tal nível de aprendizado e se ordenam na sequência de tradicional, exemplar, crítica e genética lógica do desenvolvimento. (RÜSEN 2010, p. 46)

Olhar o aprendizado da História como processo de desenvolvimento é alinhar-se à compreensão de que existe um acréscimo qualitativo nas formas dos sujeitos lidarem com a experiência temporal, interpretá-la e conferir-lhe um sentido de orientação para a vida prática. Para Rüsen, apreender História é adquirir, por meio de um processo de aprendizado, competências estéticas - a capacidade de orientar a vida prática, o cotidiano, num processo de “abrir os olhos” para o passado, para a história; competência cognitiva - a capacidade de orientação deve se tornar “pertencente” ao sujeito, isto é, criar referenciais subjetivos a respeito do passado, gerando novos questionamentos, de modo que o passado não seja tomado como uma “quadro fixo”, um “lastro de reminiscências”. Mas, orientação e subjetivação só fazem sentido se houver a possibilidade de capacitar os indivíduos para atuarem coletivamente no mundo, isto é, construir relações intersubjetivas, por meio de “uma relação aberta de comunicação racional-argumentativa”.

A aprendizagem histórica deve, por fim, ser organizada sob diferentes formas, possibilitando aos sujeitos aprendizes praticarem e articularem diversas operações de (re)construção do conhecimento histórico: operações que envolvem os fatores cognitivos, mas também os estéticos, éticos, políticos e procedimentais.

As investigações das ideias elaboradas pelos estudantes no processo de aprendizagem da História, suas características e resultados tem sido realizadas sob o aporte teórico elaborado por Rüsen para o desenvolvimento da *consciência histórica*. Estudiosos da aprendizagem histórica, como Peter Lee (2002), afirmam que os estudantes elaboram sentidos históricos a partir do desenvolvimento de três competências básicas relativas a natureza do conhecimento histórico: a *utilização de fontes* enquanto meios para o questionamento, investigação e tratamento das informações; a *compreensão histórica*⁸³, enquanto modo como as informações são significadas pelos sujeitos integrando a temporalidade, a espacialidade e a contextualização e a *comunicação através de uma narrativa*, enquanto forma de apresentação de um discurso fundamentado e estruturado, que expresse os sentidos históricos construídos no processo de aprendizado. A competência de comunicação narrativa implica o desenvolvimento de diversos aspectos da oralidade, (narração/descrição/explicação) e da utilização de diferentes formas de comunicação

⁸³ Lee (2003:19) define compreensão histórica como a capacidade de compreender as articulações entre intenções, circunstâncias e ações das pessoas no passado.

escrita, notadamente a produção de narrativas, utilizando estruturas, conceitos e o vocabulário específicos da História.

Um processo de aprendizado histórico que desenvolva essas competências possibilitará que o pensamento histórico se efetive e capacite os sujeitos intelectual, estética, política e afetivamente para relacionar-se com a multiplicidade temporal, avançando para além da constatação de sua passagem do tempo, da dimensão da memória individual. Pensar historicamente é atribuir sentidos às experiências temporais e utilizá-los como instrumento de orientação nas diferentes esferas da vida. No cotidiano as experiências, interpretações e orientações atuam na construção da identidade e no subsídio a práxis. No mundo acadêmico, na produção científica, as operações do pensamento histórico também configuram perspectivas de interpretação – teóricas e metodológicas – bem como as formas de representação e comunicação do conhecimento produzido.

O pensamento histórico abrange mais do que a compreensão das mudanças. Ele resulta de uma reflexão crítica que envolve a habilidade de isolar um problema, analisar suas partes e construir uma interpretação em forma narrativa, conjugando para isso outra série de habilidades, atitudes, procedimentos e competências: curiosidade, empatia, imaginação, interpretação e argumentação baseada em evidências. Habilidades e competências construídas por meio de processos de aprendizagem. Com o estudo empírico, procurou-se mostrar como um grupo de estudantes mobilizou o pensamento histórico para construir uma narrativa da história do Brasil ao selecionar eventos, personagens, períodos e conceitos na longa temporalidade, interpretá-los e articulá-los num relato explicativo que servisse de orientação a um interlocutor.

Capítulo 3

Percurso Metodológico e Ensaio Investigativo

Estudando o homem em todas as partes buscamos e encontramos signos e tratamos de compreender seu significado.

*M. Bakhtin*⁸⁴

3.1 - Balizas e meandros de uma pesquisa qualitativa

As pesquisas em educação têm privilegiado diferentes abordagens qualitativas⁸⁵, ainda que possam combinar procedimentos quantitativos na recolha e análise dos dados. Nesse estudo a proposta de investigar narrativas de história do Brasil produzidas por estudantes ao final do ensino fundamental recorreu a uma abordagem qualitativa, do tipo interpretativo, seguindo a direção que Bogdan e Biklen (1994) designam como sendo uma metodologia alargada “ de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (apud FREITAS, 2002, p. 11).

As pesquisas qualitativas se caracterizam por seu desenho (concepção, planejamento e estratégias) ser modificado durante seu desenvolvimento, uma vez que as estratégias utilizadas permitem descobrir relações entre fenômenos, indutivamente, fazendo emergir novos pressupostos. São estudos eminentemente descritivos, cujo maior interesse centra-se no processo mais do que em seus resultados. Os dados podem ser coletados por meio de vários instrumentos como questionários, entrevistas, observação e a sua apresentação, descrição e análise são realizadas por meio de uma síntese narrativa. No processo de interpretação e análise dos dados, a atribuição de significados é balizada pelos contextos social e cultural dos sujeitos pesquisados, o que não impede a construção de algum nível de generalização teórica. O enfoque indutivo na análise dos dados possibilita a realização pelo pesquisador de generalizações de observações ainda que limitadas.

⁸⁴ Tradução de Maria Tereza Freitas (2002)

⁸⁵ Os três tipos de abordagens qualitativas mais comuns em educação são os estudos de casos, a pesquisa etnográfica em educação e a pesquisa-ação. Outros tipos são a fenomenografia, estudos hermenêuticos, pesquisa participante e a história oral. (Moreira, 2002, s/p.)

Ao coletar, organizar, descrever e interpretar os escritos e entrevistas dos alunos procurei valorizar diversos elementos presentes nesse material, recorrendo a um enfoque teórico e didático da História que possibilitasse compreender, por meio das narrativas e dos dados que emergiram de sua análise, elementos do pensamento histórico de seus autores. De certo modo esse processo se aproxima de um trabalho *hermenêutico*⁸⁶, no sentido de buscar a *compreensão* de aspectos da cognição histórica por meio da *interpretação* de sua manifestação em um texto, uma narrativa.

As questões formuladas na investigação, as hipóteses e instrumentos propostos foram estabelecidos a partir dos resultados de outros estudos que tomaram as narrativas históricas de crianças e jovens como objeto de investigação. Nesse processo de planejamento do estudo foi considerado o contexto escolar onde a investigação poderia ocorrer – uma escola da rede municipal na periferia da cidade de São Paulo - cuja definição se deu pelo fator de disponibilidade da escola e da professora em acolher a pesquisa. Outro fator importante nessa etapa foram as experiências e interesses da pesquisadora com o “objeto” em investigação. Assim, como afirma Freitas (2002), o papel do pesquisador é relevante porque como idealizador e executor da investigação:

[...] ele não é um ser humano genérico, mas um ser social, faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. É nesse sentido que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social. (FREITAS, 2002, p. 29)⁸⁷

⁸⁶ Inicialmente ligada a exegese bíblica, desde o século XIX a hermenêutica foi originalmente definida como a arte, ou a ciência, da interpretação de textos. O sentido mais contemporâneo, que incorpora contribuições de diferentes teóricos (Scheleiermacher, Dilthey, Gadamer Heidegger e, também, Rûsen), a hermenêutica é definida como a teoria e a prática da interpretação e compreensão de variados tipos de textos e contextos humanos (religiosos, seculares e cotidianos). A hermenêutica não se refere apenas à exegese e interpretação de textos, mas considera a compreensão e a interpretação como uma marca definitiva da existência humana e da vida social. (MOREIRA, 2002, s/p.)

⁸⁷ Fundamentando-se em Bakhtin, Freitas enfatiza que “cada pessoa tem um certo horizonte social definido e estabelecido que orienta a sua compreensão e que o coloca diante de seu interlocutor com uma forma própria de relacionamento. A partir dessa situação social, do lugar em que se situa, é que constrói suas deduções, suas motivações e apreciações. A leitura que faz do outro e dos acontecimentos que o cercam está impregnada do lugar de onde fala e é orientada pela perspectiva teórica que conduz a investigação” (p. 29-30)

É importante ressaltar que as escolhas, procedimentos e reflexões durante o processo de pesquisa de campo, análise dos dados e síntese analítica resultam principalmente desse lugar onde se situa a pesquisadora.

Trabalhar com a pesquisa qualitativa em educação implica em estar preocupado com a compreensão dos eventos investigados, descrevendo-os e procurando estabelecer relações entre elementos individuais e sociais. Bogdan e Biklen (1994)⁸⁸ enfatizam que ao realizar uma investigação qualitativa vai-se a campo com uma preocupação inicial, um objetivo central, uma questão orientadora. Aproxima-se do universo a ser pesquisado para familiarizar-se com as situações e os sujeitos, o ambiente onde estão inseridos. A partir dessa primeira ida a campo, novas questões podem ser formuladas, outros horizontes podem se abrir ao pesquisador. Ao se analisar o material colhido no campo, procurando compreender o que emergiu dos dados coletados em questionários, narrativas ou entrevistas é que se percebem as convergências, as semelhanças e diferenças, as particularidades de cada caso, bem como as possibilidades de diálogo com outros “casos”, isto é, de certa generalização, ainda que limitada pelas particularidades dos sujeitos e seu contexto.

Nesse estudo procurou-se trilhar o percurso metodológico proposto pelos autores. As experiências pessoais e profissionais em sala de aula como professora de História no ensino fundamental, as questões que emergiram com a realização de pesquisa durante o mestrado mais os estudos realizados no grupo de pesquisa Linguagens, Representações e Cognição Histórica⁸⁹ são movimentos que concorreram para a elaboração das questões e problemáticas dessa investigação. Após delimitação dessas questões, fui a campo para um estudo exploratório de (re) conhecimento do contexto sociocultural dos alunos e da unidade escolar em que realizaria o estudo de campo.

Na etapa do estudo exploratório foram coletadas cento e sete narrativas que compuseram um “ensaio investigativo”. Os escritos foram organizados, descritos e analisados em termos dos marcadores históricos apresentados nos textos dos alunos. A partir da reflexão sobre esses elementos, organizei a segunda ida a campo (à mesma unidade escolar) para realização de nova coleta de narrativas, com outros

⁸⁸ Apud FREITAS, 2002, p. 13

⁸⁹ Pesquisadores alocados no CEPEDIH - Centro de Pesquisas em Didática da História da Faculdade de Educação – USP Sob coordenação da professora Katia Maria Abud.

instrumentos⁹⁰ e também para realização de entrevistas com uma amostra de estudantes participantes dessa segunda etapa. A entrevista foi considerada como momento de interação linguística, de troca simbólica, onde se estabelece uma relação dialógica entre entrevistado e entrevistador, com o objetivo de ampliar a compreensão de seus escritos, de suas percepções sobre a História. Muitos sentidos são criados nesse momento de interlocução, resignificando as percepções iniciais (do pesquisador e do sujeito da pesquisa) e as experiências em torno da pesquisa. Um exemplo foi a entrevista com estudantes que não haviam elaborado a narrativa em que os mesmos apresentaram percepções e interpretações históricas bastante instigantes e suas falas foram tomadas como fontes para reflexão sobre processos de atribuição de significância histórica. Frente a essas especificidades é que esses sentidos, enunciações e resignificações dependem da situação concreta, da relação empática (ou não) entre entrevistador, tema da entrevista e entrevistado; depende muito, obviamente, de quem fala : seu grupo, faixa etária, classe, gênero, universo cultural, etc. Concordo que, conforme Freitas (2002), em pesquisas qualitativas sobre ensino e aprendizagem não se pesquisa sobre os adolescentes (suas ideias, conceitos, compreensões), mas **com os adolescentes**.

Para finalizar as considerações metodológicas gerais apresentarei alguns apontamentos sobre o processo de análise dos dados numa pesquisa qualitativa. A partir das questões e hipóteses iniciais, sua manutenção ou transformação no decorrer do estudo, é necessário realizar um recorte e análise dos dados coletados, por meio de um enfoque indutivo que permita categorizá-los e, com isso, elaborar algum tipo de generalização.

Segundo Erickson (1989, p. 130), na pesquisa qualitativa, de cunho interpretativo, não se objetiva formular “universais abstratos” através de inferências estatísticas de amostras, mas “universais concretos”, relacionados a “casos”, aos quais se chega estudando um caso em detalhe e comparando-o com outros casos estudados com o mesmo enfoque metodológico. Contudo, as generalizações obtidas a partir de “casos” não são consideradas definitivas, mas caracterizam-se por compor hipóteses e subsídios para outros estudos.

⁹⁰Juntamente com as tarefas para elaboração da narrativa, foi aplicado um questionário para aprimorar o perfil sociocultural dos alunos, já traçado anteriormente, bem como solicitou-se acesso a documentos relativos aos projetos da escola e perfil do professor das turmas.

A generalização dos resultados em uma pesquisa qualitativa está atrelada a duas dimensões de validação do estudo: uma externa e outra interna. A validade externa diz respeito ao limite dos construtos ou categorias e universais concretos originados na pesquisa serem aplicáveis a outros grupos. Já a validade interna tem a ver com a correta interpretação dos dados pelo pesquisador. A questão da validade é compreendida como a qualidade dos processos envolvidos na pesquisas e das conclusões obtidas. Numa pesquisa qualitativa, o significado da validade do estudo depende de dois critérios: *verdade e credibilidade*. Verdade relacionada à concordância contextual, à coerência entre universo da pesquisa e dados levantados. Já a credibilidade será obtida pelo convencimento da comunidade acadêmica e de leitores não especializados sobre a pertinência das evidências, processos e conclusões apresentadas pelo estudo. (MOREIRA, 2002, s/p.)

Tendo explicitado os meandros e especificidades do tipo de estudo escolhido para investigar as narrativas dos estudantes-adolescentes como fontes que possibilitam analisar elementos e características do pensamento histórico em formação, apresento uma descrição social do campo onde a pesquisa foi efetivada : o bairro, a escola, as professoras e os estudantes. Em seguida retomo breves aspectos da abordagem teórica que balizou o levantamento de hipóteses e questões norteadoras do estudo e os dados coletados e inicialmente analisados no estudo exploratório em 2010. Os capítulos seguintes apresentam as análises da chamada amostra principal, coletada na mesma escola no segundo semestre de 2011.

3.2 - Reconhecendo os sujeitos da pesquisa

O estudo de campo foi realizado com estudantes da oitava série/nono ano⁹¹ da rede municipal da cidade de São Paulo. A escola onde ocorreu a coleta das narrativas está localizada em um bairro da periferia da região leste da cidade. A escolha da unidade educacional para o estudo de campo deu-se por esta caracterizar-se como

⁹¹ Na Rede Municipal de São Paulo o ensino fundamental de nove anos foi implantado em 2010. As turmas iniciadas anteriormente a esse período são organizadas em dois Ciclos de quatro anos, assim as turmas pesquisadas correspondem ao quarto ano do Ciclo II. No entanto, na rotina escolar utiliza-se nomenclatura da antiga organização por séries, inclusive em documentos oficiais como programas dos professores, boletins e tarjetas de notas/avaliação. No texto manteve-se a nomenclatura de organização por série, como as turmas eram identificadas na escola campo da pesquisa, também como uma maneira mais simples de se referir aos grupos ao longo da exposição e análise dos dados coletados.

uma instituição acessível cuja direção, coordenação pedagógica e professores acolheram a pesquisa quando, ainda nos primeiros contatos, foi apresentada à escola.

A realização da pesquisa foi organizada em quatro momentos distintos. Primeiramente foi aplicado, no início do ano de 2010, um instrumento de estudo exploratório para cinco turmas do Ciclo II, uma sétima série e quatro oitavas séries, com estudantes entre 12 e 16 anos. A aplicação do primeiro instrumento, composto de uma consigna aberta, inspirada e fundamentada nos estudos de Isabel Barca e outros pesquisadores da Educação Histórica (BARCA E GAGO 2001; BARCA, 2006 e SCHMIDT, 2008), objetivou verificar como esse tipo de atividade seria recebida pelos estudantes, de que modo expressariam suas ideias históricas na proposta de narrar a história do Brasil. A partir de elementos identificados na análise desse material (ANEXO 1)⁹² e das considerações as reflexões propostas à pesquisadora pela banca examinadora do relatório de qualificação realizado em maio de 2011, foi organizado o retorno a escola, para nova coleta de narrativas.

Ainda em 2010, foram coletados dados sobre as condições de funcionamento da escola, seu projeto pedagógico e das condições socioeconômicas dos alunos, de modo a contextualizar o perfil dos estudantes, sujeitos do estudo. Esse material foi parcialmente apresentado no relatório de qualificação.

No retorno a escola, no segundo semestre de 2011, foi realizada a aplicação de três instrumentos de pesquisa a quatro turmas da oitava série/nono ano. Um dos instrumentos foi um questionário denominado “Perfil socioeconômico e cultural” (Anexo 2)⁹³, cuja finalidade foi ampliar a caracterização sociocultural realizada anteriormente. O terceiro momento consistiu na aplicação de dois instrumentos para coleta de narrativas. Duas turmas da oitava série receberam o *Instrumento 2* e outras duas turmas receberam o *Instrumento 3*. Como exposto acima, as adaptações no

⁹² Todos os Anexos foram arquivados em mídia digital – CD-ROM – devido ao extenso volume de dados gerados pelos quadros analíticos.

⁹³ O questionário foi aplicado a 143 alunos, após coleta das narrativas, utilizando como ferramenta de aplicação um formulário criado e armazenado no aplicativo *Google Docs*. O formulário foi criado em planilha (*Spreadsheets*) e compartilhado *online* para os alunos na sala de informática da escola. A opção por essa forma de elaboração e criação do questionário foi motivada por duas razões: a primeira, a economia de folhas de papel que a mesma proporciona, já que o questionário em Word ficaria em torno de cinco páginas, dificultando também que os alunos o respondessem no tempo de uma aula. Outra razão é que, ao responder o questionário via formulário *online*, as respostas são automaticamente tabuladas pelo aplicativo, gerando sínteses percentuais das respostas em cada ítem mostrado através de tabelas e gráficos simples. Essa tabulação inicial realizada pelo aplicativo mostrou-se bastante útil à pesquisadora no processo de organização dos dados.

Instrumento 2 foram realizadas após a pré-análise dos dados coletados em 2010⁹⁴ e, também, agregaram a referência dos trabalhos que investigaram como estudantes de diferentes faixas etárias atribuem significância histórica a história de seus países. (SEIXAS, 1994, 1997; CERCADILLO, 2000).

O quarto momento da pesquisa empírica consistiu na realização de entrevistas com alunos selecionados tendo como critério aspectos apresentados em seus textos – ausência da narrativa, volume maior ou menor de escrita, marcadores históricos - formando uma amostra representativa das tipologias textuais que explicitaremos mais adiante.

3.2.1 - Perfil do campo da pesquisa – o bairro e a escola

A escola⁹⁵ em que a pesquisa foi realizada pertence a rede municipal de ensino de São Paulo, está localizada no Parque Paulistano, distrito do Jardim Helena⁹⁶, bairro de São Miguel Paulista⁹⁷, distante cerca de 35 km do centro da capital paulista. O bairro ocupa uma área de 24,5 km², com uma população de cerca de 410 mil pessoas, segundo dados da subprefeitura em 2008. A população do distrito Jardim Helena passa de 150 mil pessoas⁹⁸.

O distrito do Jardim Helena é um bairro que começou a ser ocupado em meados da década de 1930, com a expansão de loteamentos na região de São Miguel Paulista. Na década de 1940, muitos imigrantes nordestinos começaram a chegar a região em busca de trabalho numa indústria química que se instalara no bairro. Assim, após o primeiro movimento de ocupação, o bairro cresceu entre os anos 1960 e 1970, quando loteamentos e moradias populares se multiplicaram. A partir dos anos 1980 e década de 1990, as áreas privadas não loteadas e áreas pertencentes ao

⁹⁴ Essa pré-análise, que denominei “ensaio investigativo” foi apresentada no relatório de qualificação. A análise mais detida das ideias dos alunos se fez principalmente a partir dos dados da segunda coleta de narrativas, apresentados no capítulo 4.

⁹⁵ Um dos compromissos firmados com a direção e professores da escola-campo da pesquisa foi a garantia de preservação da identidade da unidade, de seus alunos e professores. Referimo-nos a ela como “escola-campo da pesquisa” ou somente “escola”.

⁹⁶ O Distrito de Jardim Helena abrange os bairros de Vila Mara, Vila Piracicaba, Jardim São Martinho, Parque Paulistano, Jardim Maia, Jardim Noêmia e Vila Aimoré. É um dos distritos com a renda per capita mais baixa da cidade de São Paulo.

⁹⁷ O bairro abrange três grandes distritos: Jardim Helena, Vila Curuçá e Vila Jacuí.

⁹⁸ Dados da prefeitura de São Paulo. Disponíveis em: Olhar São Paulo – contrastes urbanos: http://smdu.prefeitura.sp.gov.br/contrastes_urbanos/ e Subprefeitura de São Miguel Paulista: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/sao_miguel_paulista/equipamentos_publicos/index.php?p=5701

Estado começaram a ser ocupadas por famílias organizadas em movimentos sociais, como os movimentos de luta por moradia. O bairro conheceu outro momento de expansão; cresceu desordenadamente, com ausência de serviços públicos básicos de saúde, saneamento, educação, esportes e lazer.

Durante os anos 1990, também em função dos movimentos sociais atuantes na região, alguns serviços básicos como asfalto, água, saneamento básico, e energia elétrica foram expandidos. Mesmo assim, boa parte das famílias ainda não conseguiu regularizar seus imóveis e uma área considerável do bairro⁹⁹ não possui serviços de saneamento e asfalto.

Atualmente, o bairro que abriga a escola é uma vila residencial, típico bairro dormitório em que grande número de trabalhadores precisam se deslocar a outros bairros ou ao centro da cidade para trabalhar, estudar e realizar outras atividades não disponíveis na região. Na última década, houve fortalecimento do comércio local, caracterizado pela variedade de lojas e serviços organizados como empresas familiares. Atualmente, o bairro conta com variado comércio de roupas, papelarias, e utensílios domésticos, postos de gasolina e supermercados. Há também pequenas fábricas e outras microempresas, como oficinas mecânicas, oficinas de costura, empórios, salões de cabeleireiros, bares, restaurantes e lanchonetes. Quanto a serviços de saúde e educação, o bairro possui dois postos de saúde, cinco escolas da rede estadual, cinco municipais e quatro escolas particulares de ensino fundamental¹⁰⁰.

Essa característica do bairro se reflete nos dados sobre trabalho e renda mensal¹⁰¹, escolaridade e ocupação/profissão dos pais e responsáveis pelos adolescentes. Os estudantes declararam que em 85% das famílias o pai está empregado, contra 6% de desempregados e 3% de aposentados. Em 55% das famílias, a mãe está empregada, contra 35% não empregada e 6% de aposentadas.¹⁰²

⁹⁹ Região conhecida como Jardim Pantanal, abriga a população mais carente da região, a vila localizada próximo às margens do Rio Tietê e como área de proteção ambiental. Os moradores estão em situação irregular, sem poder contar com serviços fundamentais; esses moradores aguardam a ação do poder público para acomodar as famílias em outra área e em melhores condições.

¹⁰⁰ As unidades de saúde e educacionais estão no entorno da escola-campo da pesquisa, as mais próximas (uma escola estadual e um dos postos de saúde) a cerca de 500 metros e os mais distantes cerca de três quilômetros, o que não abrange toda a extensão do distrito.

¹⁰¹ Esses dados são aproximados, pois alguns adolescentes disseram a professora que não sabiam ao certo a renda de suas famílias. Isso pode ter provocado lances muito abaixo ou acima do real. No entanto, confrontando com dados do IBGE para essa região da Cidade de São Paulo, os dados coletados não destoam da renda média mensal.

¹⁰² Ver Anexo 2– Perfil Socioeconômico dos estudantes (tabulação).

As famílias dos estudantes são majoritariamente pertencentes à classe média-baixa, ou classe C, cuja maioria tem renda mensal entre um e três salários mínimos (41%), seguida de um grupo cuja renda chega a oito salários mínimos (26%).

Tabela 1: Perfil Socioeconômico – Renda familiar

| Renda familiar Salário Mínimo | Qtde. | % |
|----------------------------------|-------|-----|
| Entre 1 e 3 SM | 59 | 41% |
| Entre 3 e 8 SM | 37 | 26% |
| Entre 8 e 12 SM | 2 | 1% |
| acima de 12 SM | 3 | 2% |

Valor do salário mínimo em setembro/2011 no Estado de São Paulo: R\$600,00 (seiscentos reais)

Quanto a ocupação dos pais, mães e responsáveis pelas famílias dos estudantes, buscou-se compreender os dados obtidos no questionário, inicialmente utilizando a tabela de Classificação Nacional de Atividades Econômicas - Versão 2.0 – IBGE¹⁰³, entretanto, devido à utilização de questionário de resposta aberta para coleta dos dados, o enquadramento na estrutura da CNAE 2.0 ficou prejudicada. Assim, a opção foi construir a Tabela 2, um modelo simplificado baseado na CNAE 2.0.

Tabela 2: Perfil Socioeconômico - Ocupação dos pais/ responsáveis

| OCUPAÇÃO DO PAI/RESPONSÁVEL E MÃE/RESPONSÁVEL | | | | | |
|---|------------|---------------------|-----------|-------------------------|------------|
| PAI/ RESPONSÁVEL | Serviços | Construção Civil | Indústria | Profissional Liberal | Autônomo |
| | 30 (39%) | 10(13%) | 5(7%) | 1(1%) | 5(7%) |
| | Transporte | Saúde | Educação | Segurança | Empresário |
| | 17(22%) | 1(1%) | 1(1%) | 4(5%) | 2(3%) |
| MÃE/ RESPONSÁVEL | Serviços | Construção Civil | Indústria | Profissional Liberal | Autônomo |
| | 41(62%) | 0(0%) | 11(17%) | 0(0%) | 2(3%) |
| | Transporte | Saúde | Educação | Segurança | Empresário |
| | 1(2%) | 7(11%) | 1(2%) | 1(2%) | 2(3%) |

Observou-se maior concentração da atividade ocupacional na área de serviços tanto para pais/responsáveis (39%) quanto para mães/responsáveis (62%). No caso de pais/responsáveis não houve prevalência de determinado tipo de serviço prestado,

¹⁰³ Disponível em <http://www.cnae.ibge.gov.br/>. Acesso dezembro/2011.

embora tenha sido considerada a área de transporte separadamente por agrupar 22 % de ocupados entre motoristas, caminhoneiros e ajudantes; considerando o subgrupo “transporte” como pertencente à área de serviços teremos então números muito próximos: 61% de homens contra 62% de mulheres. A construção civil aparece como terceira área de atividade em número de ocupados.

Quanto as mães/responsáveis a atuação na área de serviços aparece como prevalente (62%), assim como no caso de pais/responsáveis. Entretanto, nesse caso, a maior parte das mães/responsáveis ocupa-se em serviços de limpeza em empresas, como empregadas domésticas ou como diaristas e vendedoras (autônomas ou não). Há ainda número significativo que atua na indústria, principalmente de confecção, como costureiras, arremateiras e em outras funções(17%).

Observando os dados da Tabela 3, referente à escolaridade dos pais, observa-se que a maior parte possui o Ensino Médio completo (27%) e outros 36% estudaram até a 8ª série – 9º ano do Ensino Fundamental ou possuem o Ensino Médio incompleto, o que demonstra que a maior parte (63%) dos pais tem entre 8 e 11 anos de escolaridade, acima da média nacional para pessoas acima de 15 anos que está entre 6,4 e 7,5 anos. Nos extremos temos equilíbrio entre pais que não frequentaram a escola (3%) e que tem nível superior de escolaridade (3%).

Tabela 3: Perfil Socioeconômico - Escolaridade dos pais

| Escolaridade | Pai | | Mãe | |
|---|------|-----|-------|-----|
| | Qtde | % | Qtde. | % |
| Níveis | | | | |
| Não frequentou a escola | 5 | 3% | 3 | 2% |
| Até a 4ª série (5º ano) | 30 | 21% | 26 | 18% |
| Até a 8ª série (9º ano) | 34 | 24% | 24 | 17% |
| Ensino médio incompleto | 17 | 12% | 24 | 17% |
| Ensino médio completo | 39 | 27% | 40 | 28% |
| Superior incompleto | 5 | 3% | 7 | 5% |
| Superior completo | 4 | 3% | 9 | 6% |
| Pós-graduação incompleto (especialização) | 0 | 0% | 1 | 1% |
| Pós-graduação completo (especialização) | 3 | 2% | 4 | 3% |
| Mestrado incompleto | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Mestrado completo | 2 | 1% | 1 | 1% |
| Doutorado incompleto | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Doutorado completo | 0 | 0% | 0 | 0% |

A escola-campo da pesquisa, fundada em 1975, foi construída em madeira e, desde esse período é conhecida como uma boa escola pela comunidade, quando comparada a outras unidades educacionais do bairro¹⁰⁴. Porém, com o crescimento populacional e a precariedade das instalações e após intenso movimento de reivindicação dos moradores, finalmente em 1997 a escola passou por uma reconstrução e um prédio de alvenaria foi entregue à comunidade. Com isso, a escola pôde aumentar o número de alunos em cerca de 30%. Atualmente a escola atende alunos do ensino fundamental regular, da primeira a oitava séries, funcionando em horário pedagógico de dois turnos diurnos- com cinco horas-aula cada – das 7h às 12h e das 13h30min às 18h30min.

O prédio da escola possui três pavimentos, com treze salas de aula, uma sala de informática educativa, um auditório, uma sala de leitura e uma quadra de esportes coberta¹⁰⁵. Uma vez por semana os alunos participam de atividades nas salas de leitura e de informática educativa, acompanhados por professores designados para trabalhar nesses espaços. Em 2010, a unidade atendeu a trinta turmas do ensino fundamental, sendo oito turmas do Ciclo I e sete turmas do Ciclo II no período da manhã, e sete turmas do Ciclo I e oito turmas do Ciclo II no período da tarde, num total de 1050 alunos e 50 professores. Em 2011 foram atendidos 800 estudantes, distribuídos em 25 turmas, com as quais trabalharam 48 professores.

Tanto a área interna quanto a externa do prédio escolar são bem organizadas e limpas; destaca-se a área arborizada e outra com espaço de *playground* para alunos menores, quadra coberta e quadra aberta para realização de atividades externas. Do ponto de vista de funcionamento administrativo a escola está com o quadro de funcionários completo¹⁰⁶.

O projeto pedagógico da escola, elaborado segundo a Coordenação Pedagógica, com a participação dos diferentes segmentos (professores, funcionários,

¹⁰⁴ A partir de depoimento informal da direção e dois antigos funcionários da unidade – o secretário e uma merendeira.

¹⁰⁵ Outros ambientes da escola: bosque com play-ground, estacionamento, secretaria, sala de diretor, sala de assistente de diretor, pátio, cozinha, dispensa, área de serviço, almoxarifados de materiais pedagógicos e limpeza, banheiros/vestiário dos funcionários, banheiros para professores, 5 banheiros para alunos, sala de professores, sala de reunião, anfiteatro, sala da coordenação pedagógica, laboratório de informática educativa, banheiros para coordenadores pedagógicos

¹⁰⁶ A estrutura administrativa da escola conta com um Diretor de Escola, dois Assistentes de Direção, dois Coordenadores Pedagógicos; um Secretário Escolar, três Assistentes Técnicos Educacionais (ATE II – setor de secretaria) e dois Assistentes Técnicos Educacionais (ATE I – Inspectores de Alunos) ; quatro Agentes Escolares (limpeza); dois Vigilantes. Total de dezessete funcionários. A alimentação (merenda) e limpeza estão a cargo de uma empresa terceirizada.

alunos e pais) prevê o compromisso com a educação integral dos estudantes, na perspectiva de uma formação cidadã. Os projetos oriundos dessa visão geral do processo educativo priorizam atividades que promovam o protagonismo dos estudantes como a realização de Mostras, Feiras de Ciências, Saraus Literários e Estudos do Meio. Em 2011, os temas trabalhados nos projetos envolvendo alunos e professores dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental foram: *Ler e Escrever* com alunos do Ciclo I e II – voltado para o desenvolvimento e aprimoramento das competências leitora e escritora dos estudantes em todas as áreas e séries do ensino fundamental; *Natureza e Sociedade* somente com os estudantes do Ciclo I – objetivava trabalhar aspectos do conhecimento sociocultural dos estudantes articulado as questões ambientais de saneamento e saúde. O terceiro tema, *Diversidade Cultural*, realizado pelas diferentes áreas de conhecimento com estudantes do Ciclo II procurou trabalhar as questões étnico-raciais por diferentes prismas: histórico, sociológico, artístico, linguístico, com vistas a desenvolver pesquisas, debates e produção de materiais sobre o tema, construindo com os estudantes um conhecimento sobre aspectos históricos da cultura afro-brasileira e da história e cultura africana, desenvolvendo também ideias de igualdade, tolerância e respeito às diferenças.

Atividades permanentes no calendário da escola, realizadas a partir dos temas desenvolvidos nos projetos:

Feira do Livro – organizada pelos alunos e professores do Ciclo I, consiste na produção de um livro individual, de acordo com um gênero textual trabalhado pelas professoras durante o ano inteiro através de leitura e reescrita de histórias, seguida da produção original dos alunos que ilustram e lançam seus livros durante a Feira, uma festa realizada no final do ano.

Mostra Cultural - organizada pelos alunos e professores do Ciclo II – consiste na apresentação, por meio de diferentes linguagens, dos temas desenvolvidos pelo projeto Diversidade Cultural. Envolve todas as áreas do conhecimento na produção de pesquisas, materiais e produtos como painéis, peças teatrais, músicas, poesias, vídeos, resultado dos trabalhos dos alunos. Em 2011 o tema da Mostra foi “África - traços e abraços”, em que os alunos produziram painéis, maquetes e apresentações musicais e teatrais sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Um destaque da Mostra em 2011 foi a apresentação teatral, também gravada em vídeo, na forma de curta-metragem, sobre a história de Chico Rei. A peça envolveu alunos de

diferentes séries e turmas do Ciclo II, incluindo alguns alunos da oitava série, participantes do estudo.

3.2.2 – Breve perfil das professoras de História

As aulas de História são ministradas para o Ciclo II por duas professoras e a carga horária da disciplina varia entre as séries : quatro horas/aula semanais para quintas e sextas séries e três horas/aula semanais para sétimas e oitavas séries. As turmas pesquisadas em 2010 e 2011 tiveram suas aulas de História com professoras diferentes. Portanto, foram esboçados os perfis das duas professoras das turmas a partir dos contatos pessoais da pesquisadora com as mesmas e de um questionário que procurou levantar alguns dados sobre aspectos pessoais e profissionais das docentes¹⁰⁷.

Em 2010, as aulas de História eram ministradas por Micaela, 30 anos, uma professora pouco experiente, que naquele ano possuía apenas três anos de docência no ensino fundamental. A professora, formada em curso de Licenciatura em História de uma universidade privada, estava na escola há pouco mais de um ano, trabalhando numa jornada de 40 horas-aula. Micaela casada, não havia feito nenhum tipo de pós-graduação até aquele momento, mas iniciava uma segunda graduação em Comunicação Social, buscando, segundo ela, ampliar as perspectivas profissionais frente às dificuldades que a carreira do magistério imputa aos docentes da educação básica. No questionário a respeito do perfil docente, Micaela afirmou não participar de movimentos religiosos, nem movimentos político-sociais, segundo ela, por falta de tempo. Também por falta de tempo e dinheiro, as atividades culturais são restritas. As citadas pela docente foram: cinema frequentemente, teatro e parques públicos raramente. Destaca-se a leitura de livros e revistas especializadas em Educação e na área de História, bem como o acesso constante a *sites e blogs* sobre essas temáticas.

Sobre a atuação pedagógica, a docente foi questionada a respeito dos recursos didáticos mais utilizados e os que considera mais importantes para as suas aulas. Micaela indicou como recursos e materiais de **muita importância**: Recursos Informacional e Multimídia, acesso a *Internet*; o Livro Didático, Materiais Bibliográficos – jornais, revistas, textos de gêneros variados - e os Recursos

¹⁰⁷ Instrumento 4 – Perfil Docente - Anexo 3.

Audiovisuais. Como recursos de **média de importância**, as Fontes Históricas e de **baixa importância**, as Atividades Extraclasse como estudos do meio e visitas a museus.

Dentre o que mais podem influenciar, facilitar ou dificultar a aprendizagem histórica dos alunos, Micaela indicou como fatores de **muita influência**: *o aluno desinteressado, indisciplinado, o aluno com dificuldades de leitura e escrita, o aluno apático e o aluno portador de necessidades especiais*. Os fatores que para Micaela tem **alguma influência** sobre a aprendizagem são: *o aluno que não memoriza o conteúdo e o aluno que tem problemas familiares*. Também a falta de acesso a alguns materiais como livros, computadores e internet foram considerados como influenciando a aprendizagem, indicou como fatores com **baixa influência** na aprendizagem: *o aluno que discorda do professor, o aluno que não gosta da disciplina de História e o aluno que não gosta do professor*.

Quando questionada sobre os aspectos do ensino e aprendizado da História para o Ciclo II do ensino fundamental, em especial para os estudantes da oitava série/nono ano, Micaela indicou a necessidade de que os estudantes aprendam a interpretar e refletir sobre os fatos históricos, relacionando criticamente o passado e o presente. Em suas palavras:

Considero que na relação de ensino-aprendizagem os estudantes devem ter condições de interpretar e refletir sobre os fatos históricos de uma maneira mais crítica, além de relacionarem fatos do seu cotidiano com o passado. É preciso que o debate seja incentivado e acompanhado da análise das consequências de determinado fato histórico sobre a sociedade da época bem como para o presente. Professora Micaela, 2010.

A respeito dos conteúdos e conceitos que considera mais significativos para a aprendizagem no ensino fundamental, a professora deu destaque para o desenvolvimento de conteúdos e conceitos meta-históricos:

No ensino fundamental, os conteúdos mais significativos são aqueles que abrangem fatos que repercutiram e modificaram a sociedade em diversos tempos e lugares. As noções de temporalidade e os eventos de curta, média e longa duração, além de mudanças e permanências, devem ser apreendidos para que mais tarde os alunos possam estabelecer relações com o passado ao analisar fatos do seu cotidiano, seja na esfera política, econômica ou cultural. Professora Micaela, 2010.

Ao contrário da professora Micaela, a professora Nilva, 61 anos, docente que lecionava História para as turmas que participaram da pesquisa em 2011, possui muita experiência no magistério, exatos trinta e dois (32) anos de ensino em escolas privadas e públicas, sendo 29 anos na escola em que a pesquisa foi realizada¹⁰⁸. Natural do interior de São Paulo, a professora formou-se em Estudos Sociais - Licenciatura Plena, numa faculdade da região de Jales, no início dos anos 1980. Portanto, Nilva tem assistido a muitas mudanças nas escolas, na organização de currículos e programas e também no perfil dos estudantes.

Nilva declarou não participar de movimentos sociais ou culturais, dedicando seu tempo livre à prática religiosa católica e a colaborar com grupos de ajuda humanitária ligados à sua religião. Como práticas de cultura e lazer, frequenta cinema, parques públicos e pratica natação. É leitora assídua de jornais, revistas semanais e revistas especializadas em Educação e História. Acessa a *internet* com certa frequência para obter informações (*sites de notícias*) e visitar páginas de Museus e outros espaços culturais.

Ao questionamento sobre recursos didáticos mais usados em aula, Nilva apontou como de **muita importância** ou mais frequente o uso do *Livro Didático*, seguido dos de **média de importância** - os *Materiais Bibliográficos Impressos* - como revistas, jornais, textos diversos, *Fontes Históricas* (imagens, documentos, objetos) e *Materiais Visuais, como Vídeos*. Como recursos de **baixa importância/frequência de uso**, os materiais em *Áudio*, os *Recursos Informativos e Multimídia* (computadores e internet) e as *Atividades Extraclasse* como estudos do meio e visitas a museus.

Para Nilva, os fatores que mais influenciam a aprendizagem dos alunos são aqueles que colocam dificuldades ao docente e também ao estudante. São fatores de **muita influência** (dificuldades): *o aluno desinteressado, indisciplinado, o aluno com dificuldades de leitura e escrita, aluno que não memoriza o conteúdo*. Já os fatores que para tem **alguma influência** sobre a aprendizagem são: *o aluno que tem problemas familiares, o aluno apático e o aluno portador de necessidades especiais, o aluno que não gosta da disciplina de História e o aluno que não gosta do professor*. Os fatores com **baixa influência**: *a falta de acesso a alguns materiais como livros, computadores e internet e o aluno que discorda do professor*.

¹⁰⁸ Nesse período, houve anos em que a professora não esteve lotada na unidade e desempenhou funções diversas. A professora Nilva é aposentada em outro cargo de professora na rede municipal.

É relevante destacar as diferenças entre as concepções das duas professoras quanto aos recursos e materiais que maior importância na organização e execução das aulas, quanto sobre os fatores que influenciam a aprendizagem histórica em sala de aula. No primeiro aspecto, Micaela destaca a importância de recursos *Multimídia e Audiovisuais*, deixando o Livro Didático em segundo plano. Efetivamente, naquele momento a professora não tinha os recursos das tecnologias da informação e comunicação ao seu dispor em todas as aulas, mas em função de sua segunda graduação e seu interesse pelo campo da Comunicação, ela procurava criar situações e envolver-se em projetos que pudesse trabalhar com esses recursos com os alunos. A professora estava responsável em implantar na escola um projeto de Educomunicação, apoiado pela Secretaria Municipal de Educação.

Por outro lado, os anos de experiência de Nilva a deixam mais segura em organizar suas aulas com o Livro Didático, material de fácil acesso e à mão de todos os alunos. Para ela, outros materiais como revistas, jornais e textos literários são mais interessantes para trabalhar com os alunos os temas históricos que ela quer desenvolver. A professora participa de projetos da escola, como o que envolve atividades na sala de informática, porém não protagoniza o uso de recursos multimídias em suas aulas com frequência, à exceção dos vídeos apresentados em aparelhos de DVD.

Outro aspecto a destacar são as perspectivas das duas professoras sobre o que mais influencia a aprendizagem histórica. Apesar de pertencerem a gerações diferentes, da vida docente de Nilva é marcada pela larga experiência e a de Micaela pelas descobertas do magistério no ensino fundamental, as concepções sobre o que influencia, muito ou pouco, pela negativa, a aprendizagem são aproximadas. Também não houve diferenciação quanto à questão dos aspectos de ensino e aprendizado em História que Nilva considera mais significativos para os estudantes do ensino fundamental da oitava série. Micaela elaborou uma proposição centrada em conceitos e competências do pensamento histórico e Nilva atribuiu maior significância a uma competência fundamental para a aprendizagem:

Acredito que os aspectos que influenciam são aqueles ligados à leitura e interpretação de textos histórico assim como, a discussão e debate com os colegas e professor. Professora Nilva, 2011.

Quanto aos conteúdos e conceitos que considera mais significativos para a aprendizagem no ensino fundamental, a professora Nilva, diferentemente da professora Micaela, destacou a importância de conteúdos e conceitos substantivos da história, notadamente da História do Brasil:

Os alunos precisam entender como foi o início da História do Brasil, a formação do país como nação desde a colônia, passando pela imigração até os dias de hoje. Creio que a maior dificuldade é dos alunos estabelecerem relação com os fatos que ocorreram no passado com o que acontece hoje, daí é necessário atividades e conteúdos que despertem o interesse pela história. Professora Nilva, 2011.

Os grifos na fala de Nilva foram feitos para destacar aspectos do seu modo de compreender o aprendizado histórico que se relacionam a aspectos analisados na estrutura narrativa dos estudantes participantes da segunda etapa da pesquisa em 2011 e que serão discutidos nos capítulos 4 e 5.

O desenho dos perfis das duas professoras mostra a diversidade de concepções sobre ensino, formas de organização das aulas e concepções sobre a aprendizagem histórica existente entre professores e também a convergência de posturas e perspectivas em diversos aspectos. O breve retrato das duas professoras auxilia na contextualização dos sujeitos e protagonistas da pesquisa, os estudantes e suas narrativas da história do Brasil.

3.2.3 - Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes

A construção de um perfil socioeconômico e cultural dos estudantes, sujeitos da pesquisa, foi realizada com base em diversos materiais. Uma das fontes foi a caracterização sociocultural realizada em estudo pela coordenação pedagógica sobre a comunidade atendida pela escola entre 2009 e 2010. Outra fonte, um conjunto de narrativas sobre a história local, coletadas no estudo exploratório¹⁰⁹ será articulada aos dados do questionário “Perfil Socioeconômico e Cultural” (Anexo 2) que procurou, por meio de questões objetivas, mapear aspectos das condições de vida de uma amostra de alunos da unidade escolar, levantando dados sobre moradia, trabalho, renda, escolarização dos pais e responsáveis. Esse instrumento também procurou identificar hábitos de lazer e atividades realizadas fora do espaço/tempo

¹⁰⁹ Esse material não foi objeto de análise como as demais narrativas coletadas, mas utilizado como fonte para caracterização do perfil socioeconômico e cultural dos discentes.

escolar, como forma de verificar as fontes de informação e interação sociocultural que os alunos utilizam no cotidiano¹¹⁰.

Cento e quarenta e três alunos da escola, estudantes das sétimas e oitavas séries, compuseram a amostra que respondeu ao questionário do perfil socioeconômico e cultural¹¹¹, atividade realizada entre o final do mês de outubro e início de novembro de 2011.

A produção de um perfil socioeconômico e cultural dos estudantes busca responder a alguns questionamentos : quem são esses alunos? Como vivem na periferia da maior cidade do país? Qual o perfil de suas famílias? De quais grupos e espaços sociais participam? A que formas de lazer, entretenimento e informação os adolescentes têm acesso? Nem todas as respostas puderam ser encontradas, mas a caracterização desse perfil tem por objetivo perscrutar as origens socioculturais de alguns elementos presentes nas narrativas e que são balizadores do diálogo desses estudantes com o conhecimento histórico escolar.

A amostra que respondeu ao questionário era composta por estudantes com faixa etária entre 12 e 16 anos, sendo a maior parte alunos das oitavas séries, com idades entre 13 e 16 anos. O item do questionário referente à idade não foi respondido por nove (9) estudantes e três (3) deles escreveram os nomes onde foi solicitada a idade. A identificação de gênero foi respondida por todos, sendo o grupo formado por 46 estudantes do sexo masculino e 97 do sexo feminino.

Tabela 4: Perfil Socioeconômico – Faixa etária

| Idade | 7ª série | 8ª série |
|---------------------|-----------------|-----------------|
| 12 | 23 | 0 |
| 13 | 20 | 12 |
| 14 | 15 | 47 |
| 15 | 0 | 16 |
| 16 | 0 | 1 |
| Total/alunos | 58 | 76 |

¹¹⁰ Outras fontes são os dados socioeconômicos e culturais da região de São Miguel Paulista e do distrito do Jardim Helena mapeados pela Prefeitura da Cidade de São Paulo, IBGE e Fundação SEADE.

¹¹¹ Anexo 3– Planilha com dados coletados pelo questionário.

Pela autorreferência à cor ou identificação étnico-racial, o grupo pesquisado caracterizou-se pela maioria de pardos (62 alunos), seguida da identificação como brancos (46 alunos) e negros (27 alunos). Outras referências foram a cor amarela (07 alunos) e indígena (01 aluno). A Tabela 5 mostra os dados e suas percentagens:

Tabela 5: Perfil Socioeconômico – Cor/Etnia

| Cor | Número de alunos | % |
|----------|------------------|-----|
| Amarela | 7 | 5% |
| Branca | 46 | 32% |
| Indígena | 1 | 1% |
| Negra | 27 | 19% |
| Parda | 62 | 43% |

A maior parte das famílias dos estudantes é formada **por quatro a oito membros (73% das famílias, segundo os dados coletados)**. Essas famílias residem em casas (99%) de alvenaria (94%) indicadas como imóveis próprios por 77% dos estudantes. As moradias estão localizadas nos arredores da escola: 53% muito próximo e 38% a no máximo dois quilômetros da unidade. As Tabelas 6 e 7 apresentam os dados sobre as condições de Moradia dos estudantes:

Tabela 6: Perfil Socioeconômico – Habitação

| Condições de Moradia | | | | | | | | | | | |
|----------------------|-------|-----|------------|-------|-----|----------|-------|-----|---------------------|-------|-----|
| Tipo | Qtde. | % | Construção | Qtde. | % | Situação | Qtde. | % | Distância da escola | Qtde. | % |
| Apartamento | 0 | 0 | Madeira | 3 | 2% | Própria | 110 | 77% | Muito próximo | 76 | 53% |
| Casa | 142 | 99% | Alvenaria | 134 | 94% | Alugada | 25 | 17% | Até 2 km | 54 | 38% |
| Outro | 1 | 1% | Outro | 6 | 4% | Cedida | 4 | 3% | Maior que 2 km | 13 | 9% |
| | | | | | | Outro | 4 | 3% | | | |

A maioria dos estudantes reside no bairro desde o nascimento, em núcleos familiares de médio porte. De acordo com os dados coletados, a maior parte das residências possui mais de quatro cômodos, o que é coerente ao tamanho das famílias

que as abriga, pois 60% desses núcleos são formados por quatro a seis pessoas e 13% formados por seis a oito moradores. A Tabela 7 agrupa esses dois dados:

Tabela 7: Perfil Socioeconômico – Composição das famílias e residências

| Composição das famílias | Qtde. | | Qtde. de Cômodos | % | |
|----------------------------|-------|-----|------------------|-------|-----|
| | Qtde. | % | | Qtde. | % |
| até 3 pessoas | 30 | 21% | Um | 10 | 7% |
| de 4 a 6 pessoas | 86 | 60% | Dois | 4 | 3% |
| de 6 a 8 pessoas | 19 | 13% | Três | 22 | 15% |
| de 8 a 10 pessoas | 4 | 3% | Quatro | 42 | 29% |
| acima de 10 pessoas | 4 | 3% | Cinco | 25 | 17% |
| | | | Mais de cinco | 40 | 28% |

Ainda a respeito da composição familiar, mais de 60% dos estudantes declarou residir com os pais (pai e mãe), 17% somente com a mãe e um pequeno número, 3%, somente com o pai. As famílias parecem se restringir ao núcleo – pais ou mães e filhos, pois a presença de outros parentes como tios e primos, apareceu em pequena quantidade. Já os avós são elementos mais presentes nesses núcleos familiares, citados por 14% dos estudantes. A Tabela 8 apresenta esses dados mais detalhadamente:

Tabela 8: Perfil Socioeconômico – Composição das famílias

| Com quem o aluno reside | | |
|-------------------------|----|-----|
| Somente com a mãe | 25 | 17% |
| Somente com o pai | 4 | 3% |
| Pai e mãe | 87 | 61% |
| Irmãos / irmãs | 59 | 41% |
| Primos / primas | 1 | 1% |
| Sobrinhos / sobrinhas | 1 | 1% |
| Tios / tias | 2 | 1% |
| Avô / avó | 14 | 10% |

Quanto aos itens de bens e conforto presentes nas moradias destacam-se os eletroeletrônicos como televisores, presentes em todas as residências e em 43% dos domicílios com sinal de TV por assinatura (paga), aparelhos de DVD (90%), aparelhos de som (78%) e vídeo game (64%). Juntamente com microcomputadores, presentes em 70% dos domicílios - sendo 80% deles tem acesso a internet- a

presença maciça de equipamentos de lazer e entretenimento domésticos reflete a já indicada carência de opções de ocupação das horas livres pelos jovens e suas famílias em espaços públicos que propiciem alternativas de práticas esportivas, recreativas, de cultura e lazer.

As residências se apresentam também bem equipadas com a chamada “linha branca”, indicando a presença de geladeira em 97% dos domicílios, de fogão em 98%, máquina de lavar roupas em 85% e micro-ondas em 73%.

Há de se destacar também que em 94% dos domicílios existe ao menos um aparelho de telefonia celular e 68% dos domicílios contam com serviço de telefonia fixa, indicando tendência ao maior uso de telefonia móvel em detrimento da fixa.

Tabela 9: Perfil Socioeconômico - Itens na moradia¹¹²

| | | |
|--|------------|------------|
| Televisor de tubo | 65 | 45% |
| Televisor de LCD ou Plasma | 84 | 59% |
| Telefone fixo (quantidade de linhas) | 97 | 68% |
| Telefone celular | 134 | 94% |
| Vídeocassete | 20 | 14% |
| Aparelho de DVD | 129 | 90% |
| Automóvel | 86 | 60% |
| Geladeira | 138 | 97% |
| Fogão | 140 | 98% |
| Aparelho de som | 112 | 78% |
| Rádio AM-FM | 91 | 64% |
| Máquina de lavar roupas | 122 | 85% |
| Micro-ondas | 104 | 73% |
| Vídeogame | 91 | 64% |
| Microcomputador | 100 | 70% |
| Notebook | 46 | 32% |
| I-POD | 12 | 8% |
| Internet | 115 | 80% |
| TV por assinatura (Sky, NET, Embratel, TVA) | 61 | 43% |

Os dados referentes à participação dos jovens em atividades de lazer, esportes, cultura e participação social refletem a predominância de itens de lazer doméstico presentes nas residências e indicados na tabela 9. Como pode ser visto na

¹¹² Os estudantes puderam marcar mais de um item na caixa de seleção.

tabela abaixo, 89% dos alunos veem televisão, 78% navegam na rede mundial de computadores e 51% jogam vídeo game nas suas horas livres. A ausência de áreas públicas de esporte e lazer se reflete no percentual de alunos que declaram ficar na rua (56%) e brincar com amigos (43%). A convivência familiar se mostra favorecida visto que 51% dos alunos indicam participar de festas familiares assim como a prática religiosa merece destaque já que 43% dos jovens disseram frequentar regularmente igreja ou templos religiosos de várias denominações.

Merece destaque o percentual de jovens que declararam ler livros em suas horas livres (40%).

Tabela 10: Perfil Socioeconômico: Atividades nas horas vagas

| Atividades nas horas vagas | | |
|-----------------------------------|------------|------------|
| Assistir televisão | 127 | 89% |
| Ir ao cinema | 30 | 21% |
| Ir ao teatro | 6 | 4% |
| Ir a parques e áreas verdes | 33 | 23% |
| Ir ao shopping center | 49 | 34% |
| Ir a museus | 8 | 6% |
| Ir a igreja | 62 | 43% |
| Ler livros | 57 | 40% |
| Ir a festas familiares | 73 | 51% |
| Praticar esportes | 48 | 34% |
| Brincar com amigos | 61 | 43% |
| Ficar na rua | 80 | 56% |
| Ler jornais e revistas | 13 | 9% |
| Ler gibis | 28 | 20% |
| Navegar na internet | 112 | 78% |
| Jogar videogame | 73 | 51% |
| Outras | 7 | 5% |

A preferência musical dos estudantes, indicada na Tabela 11, mostra a variedade de ritmos e gêneros experienciados pelos adolescentes:

Tabela 11: Perfil socioeconômico - Preferências Gênero Musical

| | | | | | |
|--------|----|-----|--------------------|----|-----|
| Axé | 23 | 16% | Religiosa (Gospel) | 44 | 31% |
| Funk | 86 | 60% | Rock | 48 | 34% |
| Forró | 19 | 13% | Heavy-metal | 12 | 8% |
| MPB | 14 | 10% | Punk | 8 | 6% |
| Pagode | 67 | 47% | Romântica | 34 | 24% |
| Pop | 37 | 26% | Samba | 62 | 43% |
| RAP | 27 | 19% | Sertaneja | 69 | 48% |
| Reggae | 38 | 27% | Eletrônica (tecno) | 87 | 61% |

Entre os jovens entrevistados, 61% declararam preferir música eletrônica. Entre os gêneros populares merecem destaque o funk na sua vertente carioca (60%), a música sertaneja “urbana” (48%), o pagode (47%) e o samba (43%).

A última pergunta do questionário solicitava aos estudantes que indicassem os espaços culturais que gostariam que houvesse em seu bairro, próximo à escola onde estudavam. É interessante destacar o que os alunos sugerem como espaços culturais: *shopping centers* e equipamentos esportivos, apontando a direção de seus maiores interesses nessa fase da vida. A Tabela 12 apresenta os espaços citados pelos adolescentes em resposta aberta:

Tabela 12: Espaços culturais que você gostaria no seu bairro

| CINEMA | BIBLIOTECA | SHOPPING CENTER | TEATRO | LIVRARIA |
|------------------------|----------------------------------|-----------------|-----------|-----------|
| 49 (17%) | 23(8%) | 65(23%) | 19(7%) | 24(8%) |
| PARQUES E ÁREAS VERDES | EQUIPAMENTOS DE ESPORTES E LAZER | MUSEU | FACULDADE | TELECENRO |
| 23(8%) | 72(25%) | 6(2%) | 2(1%) | 5(2%) |

Segundo o quadro acima, 72% dos alunos indicaram a falta de opções de áreas para prática esportiva e/ou recreativa (futebol, esportes de quadra, natação esportiva e recreativa, etc.) como maior carência de espaço cultural da região assim como a necessidade de *shopping center* (65%) e cinema (17%). O *shopping center* e o cinema mais próximos estão localizados a aproximadamente 7 km de distância da escola e o clube municipal mais próximo a cerca de 5 km. O equipamento

“faculdade” foi pouco citado (duas vezes) provavelmente devido ao fato da região de São Miguel Paulista sediar uma das maiores universidades particulares da cidade de São Paulo.

Como o bairro possui espaços de lazer e espaços culturais restritos, geralmente o lazer dos alunos ocorre em atividades como visitas à casa de parentes, amigos e excursões oferecidas pela escola ou atividades realizadas em igrejas, promovidas em algumas praças por ONGs (Organizações Não-Governamentais) e associações de moradores.

A leitura dos dados do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes nos indica que esses adolescentes compartilham de uma série de produtos originados nos meios de comunicação, notadamente a televisão, e são consumidores ativos de produtos das chamadas novas tecnologias, como mostram os dados de acesso a computadores, celulares, *internet* e videogames. As vivências marcadas pelos conteúdos veiculados pelos *media* se agudizam com a ausência de espaços e opções de lazer, práticas esportivas e culturais na região onde residem e a escola se apresenta como um espaço privilegiado de sociabilidade e compartilhamento dessas vivências.

3.3 - Narrativas de crianças e adolescentes como objeto de investigação

O conhecimento histórico se expressa em forma narrativa tanto na comunicação da pesquisa acadêmica, produto do trabalho do historiador, como na dinâmica da cultura histórica, na apropriação e circulação social do conhecimento produzido dentro e fora do mundo acadêmico. Outro espaço em que o conhecimento histórico apresenta-se em forma narrativa é o do ensino, tanto no processo de didatização dos conteúdos e conceitos históricos realizada por autores de obras didáticas, quanto pelos professores em sala de aula. No processo de aprendizado histórico os estudantes são convidados a usar diferentes formas discursivas para recuperar o conteúdo aprendido, explicar contextos, causas e consequências de fatos e processos históricos e algumas vezes para tecer considerações pessoais sobre a “história”, atividades que, em maior ou menor grau, ocupam o cotidiano das aulas de História na educação básica.

Como pressupostos de análise da estrutura narrativa dos escritos dos alunos foram tomados as proposições de Rüsen (2001) para a narrativa histórica como uma

função do pensamento histórico, ou seja, a “narrativa de uma história” é a materialização de operações do pensamento histórico. O narrar é prática humana, uma “prática cultural de interpretação do tempo”, assim as narrativas produzidas pelos mais diversos sujeitos sobre o passado podem ser objeto de análise e com estas é possível identificar os sentidos históricos atribuídos as experiências temporais, sejam elas relativas à vida pessoal, à vida do grupo ou à vida em sociedade. Ao produzir uma narrativa os sujeitos transformam o passado em presente, construindo uma lógica para as experiências no tempo. Essas operações mentais são descritas como uma “competência narrativa” inerente ao pensamento histórico, isto é, sua manifestação de diversas maneiras, sendo a racionalidade histórica um “modo da constituição de sentido” e de comunicação por meio do raciocínio argumentativo. É por essa perspectiva que a narrativa se apresenta como “uma operação mental de constituição de sentido” e, também, uma função específica do pensamento histórico.

Existe uma variedade de narrativas do passado e, sabe-se, nem todas são narrativas históricas. A forma “de constituir sentido pela narrativa histórica” convive com outras formas de atribuição de sentido construídas no mundo social. A variedade de experiências humanas produzem diversos sentidos de passado e a maior parte dá origem a narrativas pautadas em “outras racionalidades” como os mitos, a propaganda, a ficção literária, cinematografia, as artes em geral. Não se trata aqui de criar uma oposição e realizar uma defesa da narrativa histórica como a “grande narrativa” do passado, portadora de uma verdade incontestável, mas sim, do consenso de que nem todas as narrativas são históricas, porque nem todas serão consistentes, confirmadas e passíveis de refutação por evidências disponíveis.

Como exposto no capítulo anterior, há que se enfatizar que do ponto de vista meta-histórico, para ser considerada “histórica” a narrativa deve mobilizar operações mentais de elaboração de uma interpretação do passado, com relação à experiência, na estrutura própria de uma “história”, e que essa interpretação adquire uma função de orientação na vida contemporânea. A função de orientação atua na tomada de decisões que envolvem passado, presente e futuro, desse modo mobilizando operações mentais específicas se constitui um “sentido histórico” por meio da narrativa:

*O sentido histórico requer três condições: formalmente, a **estrutura de uma história**; materialmente, a **experiência do passado**; funcionalmente, a **orientação da vida humana** prática mediante representações do passar do tempo. (RÜSEN, 2001, p. 161-162)*

As três capacidades ou operações mentais que substanciam o sentido histórico à experiência temporal se materializam na narrativa, portanto, é possível vislumbrar “os sentidos históricos” construídos pelos sujeitos por meio da expressão das competências citadas acima por Rösen:

- *Experiência do passado*, os “conteúdos” da vivência humana, aquilo que o sujeito consegue recordar, interpretar e narrar sobre o passado.
- *Estrutura de uma história*, ou seja, a “forma narrativa” depende de como a interpretação das experiências são organizadas numa “narração” com começo, meio e fim, reduzindo as diferenças entre passado, presente e futuro por meio da articulação temporal.
- *Sentido de orientação temporal*, a capacidade de usar as experiências temporais e sua interpretação para guiar intencionalmente as ações, articulando a identidade histórica construída na interpretação com o conhecimento histórico apreendido e com isso vislumbrando futuros possíveis ou desejáveis, bem como maneiras de agir no mundo de forma coerente com as necessidades de mudança histórica.

As narrativas organizam e expressam a compreensão dos sujeitos sobre os acontecimentos, as experiências das pessoas no passado e é, nesse sentido, que são compreendidas como face concreta da consciência histórica (RÜSEN, 2007). A forma de narrar uma história está relacionada ao modo de percepção e interpretação das temporalidades históricas, mesmo quando estas não estão evidentes para o sujeito-narrador. Uma narrativa pode apresentar muito mais que um conjunto de informações, conteúdos e conceitos históricos, pois expõe, por meio de seus elementos, os sentidos e significados da experiência temporal. É por essa característica que a narrativa se constitui na forma externa da consciência histórica, pois a história (articulada na narrativa) é uma resposta interpretativa da experiência à ameaça corrosiva do tempo.

Propor aos estudantes que produzissem uma narrativa da história do Brasil colocou os adolescentes diante de dois desafios: a escrita de um texto e a articulação

neste de seus conhecimentos, mobilizados pela consigna da atividade proposta e pelo contexto de sua produção – a participação na pesquisa acadêmica.

Retomando as considerações de Rüsen para as especificidades da narrativa histórica e a sua relação com as operações do pensamento histórico, mais as referências analíticas dos estudos de Carretero (1997), Barca (2000, 2006); Barca & Gago (2001), Wertsch (2004), Schmidt (2008) e Gevaerd (2009) foi proposto um caminho para a análise estrutural dos escritos coletados com os estudantes, identificando inicialmente os elementos com os quais os estudantes teceram a sua narrativa da história do Brasil, observando a composição textual com os elementos formados pelos marcadores históricos: acontecimentos, personagens ou agentes históricos, tempo e espaço.

A análise dos elementos que compõem a *estrutura narrativa* dos escritos coletados no estudo exploratório em 2010 partiu inicialmente dos pressupostos linguísticos de organização de um texto narrativo, isto é, “um ato verbal de apresentar uma situação inicial que, passando por várias transformações, chega a uma situação final” (MESQUITA, 1987). Essa definição sinaliza para a estrutura clássica – *introdução, desenvolvimento e conclusões*” de qualquer narrativa.

Contudo, a narrativa histórica tem em sua estrutura outras nuances a serem consideradas. Uma dessas é como apresenta a ação dos sujeitos em seu tempo. Carretero (1997), um dos pesquisadores que tem investigado elementos das narrativas históricas escolares, ao afirmar que a “*narrativa é uma forma universal de falar que dá sentido à experiência humana*”, aponta que a narrativa histórica ultrapassa a apresentação ou descrição pura e simples dos acontecimentos, pois busca atingir algum nível de explicação, isto é, mais do que aconteceu, mostrar como e porquê aconteceu e quais os desdobramentos para a experiência humana nas diversas temporalidades. A estrutura da narrativa histórica é construída pelo princípio da explicação, assim uma narrativa histórica suficientemente desenvolvida deveria ser autoexplicativa, apresentar argumentos, mostrar as causas de alguma coisa ter acontecido e suas implicações.

Em sua reflexão sobre a narrativa no ensino e aprendizagem da História, Carretero, para quem *tanto o relato histórico como o relato de ficção são precedidos pelo uso da narrativa na vida cotidiana* (1997, p. 90), questiona a relação existente entre a compreensão narrativa e a ação nas aulas de História. Partindo dessa perspectiva, a representação do passado tem suas raízes na ação humana, aquilo que

Ricoeur (apud Carretero, 1997) denomina *pré-compreensão do mundo da ação*, e possibilita aos sujeitos a capacidade de diferenciar entre as ações humanas, o mundo histórico-cultural e o mundo natural. Conseguir realizar essa diferenciação requer do narrador uma familiaridade com a *rede conceitual da ação*. Essa rede, no caso da História, faz os sujeitos presumirem alguns elementos da representação narrativa do conhecimento histórico, como marcadores temporais (de ordenação, sucessão, datação), acontecimentos e agentes históricos, dentre outros. Um dos objetivos formativos do ensino fundamental é que os estudantes se apropriem dos elementos dessa *rede conceitual que fundamenta o conhecimento histórico*.

James Wertsch (2004), ao investigar a elaboração de narrativas nacionais por sujeitos de diferentes faixas etárias¹¹³, identificou dois níveis de organização das narrativas históricas - as *narrativas específicas* e as *narrativas esquemáticas ou modelos*¹¹⁴. Esses dois níveis de organização formam as estruturas narrativas das representações do passado histórico nacional pelos sujeitos investigados.

As *narrativas específicas* incluem uma sequência de eventos que são descritos de forma concreta e apresentam algumas explicações. São narrativas centradas em eventos políticos como guerras, revoluções, mudanças no comando do Estado. Já as *narrativas esquemáticas-modelos* operam em um nível mais elevado de abstração e organização do conhecimento histórico, articulando generalizações em vez de uns poucos eventos específicos. Essas generalizações tem a função de criar significados para a compreensão de diferenças e semelhanças entre as experiências históricas de duas gerações, e podem ser elaboradas a partir de várias fontes.

Coadunando com esses pressupostos teóricos e metodológicos sobre a importância e função de identificação dos marcadores históricos como elementos estruturadores das narrativas dos estudantes, buscou-se analisar quatro aspectos que, segundo as hipóteses do estudo, nos possibilitou refletir sobre a formação do pensamento histórico a partir do material coletado:

¹¹³ Professor do Departamento de Antropologia da Universidade de Washington – EUA. Realizou estudos com jovens e adultos dos Estados Unidos, Rússia, Estônia e República da Geórgia.

¹¹⁴ Níveis analisados em um estudo da memória coletiva na Rússia pós-soviética, Wertsch identificou que a nova geração “pós-soviética” perdeu muito do seu conhecimento histórico específico (conteúdos substantivos) mas demonstrava em meio a novas formas de representação do passado, a permanência de um tipo de “esquema narrativo”, que o autor denomina *narrativa modelo*. (WERTSCH, 2004, p. 51-55). As especificidades e papel desse esquema narrativo são discutidos no capítulo 5.

- Os elementos narrativos, neste caso conteúdos históricos substantivos constituintes dessas narrativas (marcadores históricos, conceitos, marcadores temporais e espaciais, acontecimentos e personagens históricos);
- A estrutura textual das narrativas, isto é, “a forma” da história contada pelos estudantes em termos de estrutura básica de uma narrativa (início, meio e fim);
- As operações cognitivas próprias da história, expressas nos recortes temáticos pela lembrança e a atribuição de importância a eventos e personagens históricos;
- Os sentidos que atribuem à história do Brasil e ao conhecimento histórico a partir da reflexão dos aspectos anteriores.

É importante ressaltar alguns limites da análise proposta. Um deles é que a análise das narrativas produzidas pelos estudantes não pretendeu avaliar a produção escrita sob a perspectiva de domínio ou uso da língua escrita. Ainda que o material coletado possibilitasse essa vertente de análise nosso intuito principal foi investigar e analisar nos escritos os elementos que os caracterizam como produções textuais relacionadas com a História ou como “narrativas históricas escolares” a partir de conteúdos e formas elaborados pelos adolescentes para narrar a história nacional. Essa delimitação foi realizada, pois, apesar da seara aberta por estudos que visaram compreender o desenvolvimento do pensamento e da consciência histórica sob a análise de suas articulações com o desenvolvimento da competência leitora e/ou escritora¹¹⁵, foi priorizado a investigação da estrutura dos escritos sob pressupostos teórico- metodológicos do campo da aprendizagem histórica que possibilitassem relacionar “conteúdo, forma e sentidos nas narrativas” como faces da cognição e da consciência histórica. Por outro lado, as narrativas coletadas expõem parcialmente as relações e competências dos sujeitos da pesquisa com a língua escrita, limitando também uma possível análise destas por esse viés. Logo, não é objetivo desse trabalho avaliar os processos e experiências da aprendizagem da escrita, mas perceber as produções escritas dos adolescentes como sínteses de processos, experiências e aprendizagens da História, cuja expressão em um momento ímpar (sua

¹¹⁵ Como as pesquisas coordenadas por Aisenberg (2008) e o estudo de Dias (2007) citado anteriormente.

produção para a coleta pela pesquisadora) resultou em materiais que podem explicitar um conjunto de operações cognitivas, procedimentos e conceitos que articulam sentidos temporais (históricos), contextos espaciais e sociais.

Assim, a compreensão da estrutura narrativa dos estudantes partiu da identificação de elementos substantivos da rede conceitual que caracterizam a estrutura básica de uma narrativa histórica:

1. Marcadores históricos – temas e acontecimentos narrados
2. Marcadores conceituais – conceitos históricos substantivos
3. Personagens históricos (agentes) – sujeitos individuais e coletivos
4. Marcadores temporais – cronologia e expressões que indicam temporalidade
5. Marcadores espaciais – referências a espaços geográficos e sociais

3.3.1 - O estudo exploratório: ensaio investigativo

O chamado estudo exploratório buscou caracterizar conteúdos selecionados pelos estudantes, quais os elementos e tipos textuais seriam elaborados pelos adolescentes ao serem interpelados a contar a história nacional a um estrangeiro. Para o estudo realizado em 2010, foram coletadas 107 produções escritas de estudantes dos sétima e oitava séries (Anexo 1). A professora aplicou o instrumento como uma atividade de sua aula, entregou as atividades informando aos alunos que deveriam escrever livremente contando a História do Brasil para um estrangeiro.

Na atividade foram propostas duas situações para a produção de um texto pelos alunos, fundamentadas e inspiradas em estudos realizados por Isabel Barca (BARCA E GAGO 2001; BARCA, 2006 e SCHMIDT, 2008) a respeito da produção de narrativas por estudantes e professores em Portugal e no Brasil. Propôs-se a mesma consigna das pesquisas citadas, um enunciado aberto, com o objetivo de incitar os estudantes a escreverem livremente sobre a história nacional e local, expondo suas ideias em forma de uma narrativa com padrões, marcos temporais, personagens e acontecimentos à sua escolha.

Produção Escrita I (março/10)

1. Imagine que você está viajando por vários países do mundo. Em cada local que chega as pessoas sabem muitas coisas sobre o Brasil e querem conhecer melhor a história do país. Como você lhes contaria a História do Brasil? Quais acontecimentos da nossa história escolheria para narrar com mais detalhes?

Produção Escrita II (março/10)

2. Depois de ouvirem o que você narrou sobre a história do seu país, uma pessoa lhe pede que conte a história do local onde mora. O que você contaria da História da sua cidade ou do seu bairro para esta pessoa?

A segunda narrativa foi solicitada em função de uma informação recebida da professora das turmas. No ano anterior, 2009, ela havia trabalhado com as turmas dos sextos e sétimos anos a história do bairro de São Miguel Paulista. Essa informação fez com que optássemos por coletar uma segunda narrativa sobre a história local.

Foram organizadas e analisadas as produções escritas da primeira atividade. Em função da reelaboração de questões para continuidade do estudo, os escritos dos alunos sobre a história local não foram analisados, mas utilizados como uma das fontes para a contextualização sociocultural, ao lado de outras como relatórios da escola e de órgãos do Estado e do questionário socioeconômico e cultural aplicado às turmas de 2011.

Com relação à primeira narrativa solicitada, apenas quatro alunos de turmas da oitava série se recusaram a escrever; dois alunos do oitavo ano B entregaram a folha com a seguinte frase: “*Não contaria pois eu não sei o idioma desses países*”. Um aluno, da mesma turma registrou: “*Não sei o que contaria, pois os acontecimentos mais importantes o mundo inteiro sabe*”. Na turma do oitavo ano C, um aluno entregou a folha em branco.

A recusa em escrever apresentada por esses quatro alunos não foi percebida pela professora no momento em que os todos realizavam a atividade; num total de mais de cem escritos, esse é um número baixo.

Tabela 13: Estudo Exploratório – Amostra dos Sujeitos

| Turmas | Total de alunos | Meninos | Meninas | Total de escritos coletados | Meninos | Meninas |
|--------|-----------------|---------|---------|-----------------------------|---------|---------|
| 7A | 35 | 20 | 15 | 30 | 18 | 12 |
| 8A | 35 | 16 | 19 | 15 | 4 | 11 |
| 8B | 35 | 18 | 17 | 18 | 11 | 7 |
| 8C | 38 | 18 | 20 | 24 | 12 | 12 |
| 8D | 37 | 18 | 19 | 20 | 12 | 8 |

Os alunos realizaram a atividade em aula com duração de 90 minutos. O tempo para conclusão da escrita foi variável em cada turma. A maioria dos estudantes concluiu a atividade em cerca de 30 minutos. Alguns precisaram de mais tempo. Os estudantes não utilizaram o material didático, apesar de não ter sido citado pela professora que não poderiam fazê-lo; em nenhuma das turmas houve solicitação quanto a consulta ao do livro didático.

No dia da aplicação da atividade as turmas das oitavas séries A e B estavam com praticamente metade do número de alunos. A ausência de mais de quarenta por cento do grupo foi justificada pelos demais em função da forte chuva que caíra na noite anterior. Parte do bairro sofre com problemas de alagamentos de ruas e casas, impedindo que crianças e adolescentes se desloquem às unidades escolares.

Os escritos foram primeiramente digitados, numerados de acordo com a ordem de cópia para o editor de textos e depois organizados em um quadro construído a partir da identificação de elementos do seu conteúdo informativo: acontecimentos históricos e personagens citados, conceitos históricos substantivos, marcadores temporais e tipologia textual. Em seguida, foi realizada análise quantitativa desses elementos para obter um conhecimento de como, por meio deles, os alunos articularam a narrativa da história do Brasil solicitada na consigna.

I. Caracterização dos escritos: tipos textuais

O conjunto de textos produzidos pelos estudantes apresenta diferentes tipos textuais (Tabela 14). Travaglia (2002) define *tipologia textual* como um modo de instaurar a interlocução, segundo uma variação de perspectivas. A primeira perspectiva é a do produtor do texto em relação ao “objeto do dizer”, isto é, a ação ou

acontecimento ou aquilo que quer fazer conhecer, a forma de inserir essa ação no tempo e espaço. Essa perspectiva dá origem a textos de tipologia variada: *descrição*, *dissertação*, *injunção*, *narração*. A perspectiva do produtor do texto pode também ser definida pela visão que ele possui do receptor;- se imagina alguém que compartilha de suas convicções, o texto buscará a cumplicidade, se por outro lado, vê o receptor como alguém que discorda de sua visão de mundo, buscará forma de interlocução textual pautadas na transformação dessa discordância no leitor, o que corresponde, neste caso, aos tipos *argumentativo strictu sensu* (argumentação explícita) e no caso da cumplicidade, a textos *não-argumentativo*. Para Travaglia é relevante ainda considerar que o produtor do texto faz uma *antecipação no dizer*, comprometendo-se ou não com uma atitude comunicativa. A antecipação origina o tipo *preditivo*, já o comprometimento comunicativo origina textos que o autor denomina como *mundo comentado* e o não comprometimento, o do *mundo narrado*. Textos do *mundo narrado* englobam os vários tipos de *narração* e os do *mundo comentado* abrigam o tipo *dissertação*.

Nos textos do conjunto coletado no estudo exploratório e, também, no estudo principal, há uma “conjugação tipológica” (TRAVAGLIA, 2002), isto é, os escritos dos alunos não são formados por tipos puros, uma raridade segundo os estudiosos da linguagem, mas como a maioria dos textos, abrigam várias tipologias, como a descrição, a exposição, a narração, com menor incidência da dissertação. Os textos do estudo exploratório foram identificados em termos de tipologia textual¹¹⁶ pela predominância de um tipo de forma de interlocução. Nesse conjunto, predominou na maior parte dos textos o *tipo expositivo*, com volume de escrita composto por um parágrafo ou uma frase. A grande maioria dos alunos compreendeu o enunciado; apenas um dos alunos não compreendeu o enunciado e criou a história de uma viagem que teria realizado ao Japão e o que conheceu naquele país¹¹⁷.

¹¹⁶ Essa identificação não foi efetuada no conjunto de textos coletados na segunda etapa da pesquisa, em função das reflexões sobre esse primeiro estudo e também das características do material coletado na segunda fase, avaliou-se como mais pertinente ater-se aos elementos estruturantes daqueles textos, prescindido dessa categorização.

¹¹⁷ Narrativa identificada como E-98. 7A, Aluno RN, 13 anos, Anexo 1.

Tabela 14: Estudo Exploratório - Tipologia Textual

| Tipologia dos textos | Descrição a partir do material coletado | Quantidade por turma/série | | | | | |
|--------------------------|---|----------------------------|----|----|----|----|--------|
| | | 7A | 8A | 8B | 8C | 8D | Totais |
| Expositivo | Apresenta o Brasil, relatando fatos em sequência. | 14 | 10 | 5 | 6 | 4 | 39 |
| Descritivo | Apresenta o Brasil e descreve algum fato/situação | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Dissertativo/Explicativo | Apresenta o Brasil e procura explicar algum fato/situação | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Considerações | Apresenta o Brasil, fazendo algumas considerações, emite opiniões sobre fatos/situações | 5 | 0 | 1 | 0 | 1 | 7 |
| Relato | Escritos em 1ª pessoa que apresenta o Brasil do ponto de vista do autor/escritor | 1 | 1 | 0 | 6 | 0 | 8 |
| Diálogo | Narrativa em que o autor descreveu um diálogo sobre o tema pedido no enunciado | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Esquema | Representação gráfica de elementos da história do Brasil conectados por relação de causa-efeito | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Ilustração | Representação gráfica/ilustrativa de acontecimentos ou relação entre acontecimentos históricos | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Lista de ações | Listagem de ações, “coisas”, situações | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Frase | Escrito composto de apenas uma frase. | 3 | 0 | 9 | 11 | 15 | 38 |
| Não identificáveis | Frase ou texto sem sentido, sem relação com a temática/enunciado | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Não escreveu | Ausência/ recusa de escrita | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 4 |

Na amostra coletada, um número significativo (38) de escritos é constituído de apenas uma frase. Essas frases emitem uma “consideração” sobre uma característica histórica ou registra uma representação do Brasil como país/nação e do brasileiro.

Os escritos caracterizados como textos expositivos (trinta e nove escritos), apresentam acontecimentos históricos ou registram considerações sobre características sociais, culturais e naturais do Brasil. Em segundo lugar (seis

escritos), aparecem as narrativas em forma de relato em primeira pessoa e em forma de “considerações”. Um terceiro conjunto de textos (três escritos) apresentam características descritivas e explicativas. No conjunto encontra-se também um texto em forma de diálogo, uma listagem de fatos sem encadeamento, uma conversa entre a aluna e um personagem estrangeiro e duas formas gráficas de representação: dois esquemas e uma ilustração.(Anexo 1). Alguns desses escritos representativos de cada grupo:

Descrição

E- 13. 8A - EFO, 13 anos

Brasil é um país cheio de culturas crenças e religiões como todo mundo sabe. Um exemplo bem legal de cultura brasileira é a Bahia a cultura baiana é uma das mais bonitas em minha opinião. Na Bahia é tudo bem colorido é o carnaval com bastante música e cores, lá tem negros, brancos, pardos e outras pessoas.

O Brasil é um país com grande território e de expansão marítima. Sem esquecer de que o país alcança a 5ª melhor expansão territorial, o 5º melhor.

O Brasil também tem uma grande população de diferentes países: japoneses, ingleses, alguns franceses, chineses e de várias outras partes do mundo.

Relato

E-09. 8A - MLGO, 14 anos

Bem, eu sou Martina, eu vim do Brasil e o que eu posso contar sobre meu lugar é que é bem movimentado e tem vários lugares diferentes para visitar, muitos museus para visitas e refletir sobre os autores dos quadros, cinemas para nos divertir, parques e etc. Temos também escolas para as crianças serem educadas e etc. e que o Brasil foi encontrado pelos índios e os portugueses invadiram para tomar suas terras, em troca davam jóias e outras preciosidades. E com o passar dos anos o Brasil dói ficando mais descoberto e popular. E que muitos povos indígenas que descobriram o Brasil não queria dá-lo a outras pessoas e por isso eles combateram e aí que começou a guerra entre povos diferentes.

Explicação/exposição

E - 02. 8A, JGZC, 14 anos.

A historia do povo brasileiro começou no dia 22 de abril de 1500, quando Pedro Alvares Cabral e seus marujos encontraram uma terra que não estava no mapa, Cabral e seus marujos se depararam com pessoa de pele diferente, costumes diferentes e semi-nus, denominados índios.

Cabral começou a explorar essa nova terra, que mais tarde o chamaria Brasil e encontrou uma árvore muito grande e muito grossa que eles usavam o liquido dentro dela para tingir tecidos e chamaram essa árvore de Pau-Brasil, daí o nome dessa nova terra, e começaram a desmatar a nossa terra à procura dessa árvore, então como era trabalhoso extrair aquelas árvores, aí eles tiveram uma idéia, eles iam usar os índios para extraírem essas árvores, em outras palavras, eles iriam transformá-los em escravos, eles também usariam os negros trazidos da África para escravizá-los.

Mais tarde nosso país chamado Brasil o tornaria independente por um homem chamado D. Pedro I que exclamou em alta voz Independência ou Morte! Essa data ficou muito conhecida no Brasil, no dia 07 de setembro.

Frase

EE – 75. 8D, LGPB idade: 14

O Brasil foi povoado pelos portugueses em 1500. Um país com varias culturas como o carnaval.

II. Marcadores históricos: temáticas e acontecimentos

O conjunto de escritos da amostra apresenta temáticas históricas variadas, mais da metade dos escritos não fazem referência a conteúdos históricos substantivos, fato/acontecimento/personagem ou situação relativa à História do Brasil, mas a marcadores mais “abertos” do processo histórico, incluindo temas privilegiados pelos meios de comunicação de massa, relacionados à temas do cotidiano dos alunos, o que pode ser visualizado na Tabela 15:

Tabela 15: Estudo Exploratório - Acontecimentos históricos

| Conteúdo – História do Brasil | Número de escritos dos alunos | |
|---|--|----|
| Não escreveu | 04 | |
| Marcadores históricos mais abertos/ temas do cotidiano | 61 | |
| Sem relação com o enunciado da atividade | 03 | |
| | Somente conteúdos substantivos acontecimentos históricos | 23 |
| Marcadores históricos substantivos/ acontecimentos históricos | Acontecimentos históricos e representações do “Brasil Turístico” | 16 |
| | | 39 |

O conteúdo de sessenta e um escritos (61), 57% das produções dos alunos, não faz referências a acontecimentos, conteúdos, personagens ou conceitos históricos, os chamados conteúdos históricos substantivos. Nesse conjunto, encontram-se textos e frases que apresentam o Brasil do ponto de vista das belezas naturais, da diversidade cultural e das características do povo brasileiro: miscigenado, alegre e hospitaleiro. Esse conjunto de escritos foi, inicialmente, denominado como “narrativas do Brasil - turístico”. Nesses escritos os estudantes apresentam a história do Brasil da seguinte forma:

E – 89. 7A- AA, 13 anos

Eu diria que o Brasil é um país avançado, com muita tecnologia, democracia e justiça. Temos também muitos pontos turísticos maravilhosos, como a praia de Ipanema, Copacabana, Fernando de Noronha, Porto Seguro e muitos outros lugares bonitos e muito interessantes. É um país grande, livre e muito bonito. Há áreas que preservam a natureza, museus, parques e culturas diferentes, como os indígenas, os negros, que trouxeram ritmos e gastronomia perfeita e interessante ao país. Enfim, visite nosso país, pois você não irá se arrepender.

Outra parcela significativa de narrativas, cerca de 35% das produções são compostas por uma frase:

E- 44. 8C – BO,14 anos

Eu diria que o Brasil é um país tropical, cheio de histórias e mistérios. Praias maravilhosas, festas folclóricas, comidas divinas e pessoas bonitas.

Nas Tabelas 16 e 17, constam os dados quantitativos dos conteúdos substantivos presentes nos escritos dos alunos.

A tabela 16 apresenta os dados relativos aos conteúdos “históricos abertos”, aqui denominados como “Brasil-turístico”, por fazerem considerações apenas sobre aspectos da natureza, cultura e relações sociais brasileiras, sem referência direta a conteúdos e conceitos históricos substantivos. Os conteúdos identificados nesse conjunto de escritos coincidem com representações de *Brasil-natureza e Brasil-paráiso* identificadas entre alunos do ensino fundamental e médio na pesquisa realizada por Marins (2008). No conjunto de escritos aparecem alguns temas do cotidiano como a violência urbana, violência contra a mulher e a criança.

Tabela 16: Estudo Exploratório - Marcadores históricos “abertos”

| Conteúdo – História do Brasil | 7A | 8A | 8B | 8C | 8D | Total |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|
| Total de escritos sem referência a acontecimentos históricos “Brasil-Turístico” (praias, carnaval, futebol, povo, cultura) | 14 | 3 | 10 | 19 | 15 | 61 |
| Número de ocorrências – referências a aspectos naturais, sociais e culturais | | | | | | |
| Belezas naturais – referência: cidade do Rio de Janeiro | 11 | 2 | 1 | 8 | 7 | 29 |
| Considerações sobre Brasil atual (desenvolvimento econômico) | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| Considerações sobre Brasil atual (violência) | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Considerações sobre Brasil atual (cultura, justiça) | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Futebol | 0 | 1 | 3 | 3 | 1 | 8 |
| Carnaval | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 9 |
| Diversidade cultural / miscigenação (nº de citações no total de escritos) | 7 | 3 | 2 | 9 | 4 | 25 |

A Tabela 17 apresenta a ocorrência de citações dos conteúdos históricos substantivos presentes nos escritos dos estudantes. Esses conteúdos aparecem em 36% dos escritos, isto é, das cento e sete (107) produções escritas, trinta e nove (39) apresentam conteúdos e conceitos substantivos referentes à história nacional. Nesse conjunto de 39 escritos, em 23 produções (ou 21% do total) os alunos expõem

somente conteúdos históricos, sem fazer considerações pessoais ou sobre aspectos do cotidiano. As outras 16 produções (cerca de 15% do total de escritos) apresentam tanto conteúdos históricos quanto representações ditas “canônicas” da identidade nacional: referências às belezas naturais, a monumentos como o Cristo Redentor e praias do Rio de Janeiro e à diversidade cultural brasileira (Marins, 2008).

Tabela 17: Estudo Exploratório - Marcadores históricos conteúdos substantivos

| Conteúdo – História do Brasil | 7A | 8A | 8B | 8C | 8D | Total |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|
| Total de escritos que apresentam referências a acontecimentos históricos | | | | | | 39 |
| Somente acontecimentos históricos | 8 | 10 | 3 | 0 | 2 | 23 |
| Acontecimentos históricos e representações do “Brasil - Turístico” | 6 | 2 | 3 | 4 | 1 | 16 |
| Ocorrências de citações - acontecimentos históricos | | | | | | |
| Descobrimientos (pelos portugueses) | 12 | 5 | 3 | 3 | 4 | 27 |
| Descobrimientos (pelos indígenas) | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Escravidão | 2 | 6 | 1 | 0 | 1 | 10 |
| Independência | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Abolição | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 4 |
| Proclamação da República | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Messianismo | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Crescimento da cidade de São Paulo | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Independência da mulher | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Guerra dos Farrapos | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Guerra de Canudos | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Ditadura Militar | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Segundo Reinado | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Crise econômica de 2008 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Total de ocorrências de citações | 14 | 20 | 10 | 6 | 5 | 55 |
| Sociais/culturais/Presente | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Primeiro gol do Brasil em Copas do Mundo | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Copa do Mundo 2014/Olimpíadas 2016 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Descoberta do Petróleo | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |

III. Marcadores históricos: personagens/agentes históricos

Nesse processo de análise quantitativa foram identificados também os personagens (históricos) citados pelos estudantes. Os dados chamam a atenção pela ausência: em 59% dos escritos (63 produções) não há referência a personagens/agentes individuais ou sociais. As características desse elemento das produções escritas dos alunos coincidem com tendências encontradas nos estudos sobre o sentido de ações dos personagens/agentes históricos realizados por Carretero

e Jacott (1997) e também nos estudos de Isabel Barca sobre a narrativa de estudantes para a História de Portugal (BARCA, 2006) e de Maria Auxiliadora Schmidt para narrativas históricas de jovens brasileiros (SCHMIDT, 2008).

Tabela 18: Estudo Exploratório - Personagens presentes nas narrativas

| Conteúdo - personagens históricos | 7A | 8A | 8B | 8C | 8D | |
|--|-----------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|
| Ausência de personagens | 13 | 4 | 9 | 21 | 16 | 63 |
| Personagens ficcionais | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 01 |
| Personagens históricos citados | Numero de citações nas narrativas | | | | | |
| Indígenas | 8 | 7 | 2 | 1 | 4 | 22 |
| Portugueses | 3 | 5 | 1 | 0 | 1 | 10 |
| Pedro Álvares Cabral | 10 | 2 | 4 | 2 | 3 | 21 |
| Escravos | 1 | 3 | 1 | 0 | 0 | 5 |
| Rainha Elizabeth | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Vasco da Gama | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| D. Pedro I | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| D. Pedro II | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Nordestinos | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Povo Brasileiro | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Pelé | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Preguinho (1º gol brasileiro em Copa do Mundo) | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Joaquim Nabuco | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| | 25 | 20 | 10 | 5 | 8 | 68 |
| | | | | | | citações |

O maior número de citações realizadas pelos alunos refere-se a personagens/agentes históricos sociais: indígenas, portugueses e escravos. Apenas um personagem/agente histórico individual/pessoal aparece com frequência nos escritos: Pedro Álvares Cabral. Essa incidência é coerente com o dado de que a maior parte dos escritos que versam sobre temas históricos abordou os acontecimentos “descobrimento do Brasil” e “colonização” (cerca de 30 escritos, dos quais 27 sob a ótica de “achamento do Brasil” pelos portugueses).

IV. Marcadores históricos: marcos temporais

Outro elemento identificado na análise quantitativa das produções escritas dos estudantes foram os marcadores temporais indicados pelos estudantes na elaboração de suas narrativas. A Tabela 19 apresenta os diversos tipos de marcos temporais: datas, períodos, expressões que indicam temporalidade.

Tabela 19: Estudo Exploratório - Marcadores Temporais

| Marcadores temporais | 7A | 8A | 8B | 8C | 8D | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Não escreveu | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 4 |
| Ausência de marcadores temporais | 21 | 12 | 11 | 18 | 17 | 79 |
| Datação | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 15 |
| 1500; | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | |
| século | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 1550; | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 2008. | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | |
| 2009; 2014; 2016 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | |
| Expressões temporais (sequencia/ordenação) | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 6 |
| Antes /depois, primeiro, mais tarde... | | | | | | |
| Expressões temporais (duração) | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 6 |
| Milhares de anos | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Muitos anos | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 510 anos | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | |
| Referências ao "tempo presente" | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 8 |
| | | | | | | 35 |

A primeira análise aponta um grande número de escritos sem qualquer marcador temporal ou cronológico, exceto o uso de verbos no passado – datações, expressões que indiquem anterioridade, posterioridade, simultaneidade ou ordenação dos acontecimentos no tempo. Cerca de 74% dos escritos (79 produções) não apresentam marcadores temporais explícitos. Dentre os 32% (35 produções) que contem um ou mais marcadores temporais, quase a metade são datações, notadamente referente ao ano do descobrimento (1500) e, nesse conjunto, são poucos os escritos (8) que apresentam referências diretas ao momento atual.

A leitura e análise quantitativa das narrativas coletadas no estudo exploratório provocaram reflexões a respeito de alguns aspectos presentes na escrita da história do Brasil pelos alunos.

Um aspecto que chama a atenção é o da linguagem predominante nos textos. Os escritos foram produzidos numa “linguagem informal”, isto é, quase como uma

conversa entre o autor/narrador e o destinatário – o interlocutor estrangeiro. Atribuímos essa característica dos textos à especificidade da consigna proposta na atividade, mais o contexto de aplicação da mesma pela professora, uma atividade sem relação com os conteúdos de ensino das turmas naquele momento, elementos que podem justificar a informalidade do discurso e também a ausência, na maior parte das narrativas de referências a conteúdos históricos substantivos, acontecimentos, períodos, conceitos ou personagens individuais ou sociais trabalhados pela disciplina. Na escrita das narrativas solicitadas, os estudantes fizeram uso de um repertório de formas, conteúdos e estilo de escrita com os quais estavam mais familiarizados, aqueles que dominavam com maior destreza, como nas narrativas construídas na forma de esquemas e desenho, produzidas por três alunos.

A pouca presença de conteúdos substantivos foi, num primeiro momento, atribuída à força de representações sobre o país e de conhecimentos do senso comum, principalmente sobre as questões que envolvem a história e identidade nacional no Brasil e que são permanentemente veiculados e reiterados socialmente, pelo Estado e pelos meios de comunicação. Contudo, uma reflexão mais apurada sobre a proposta de narrativa solicitada aos estudantes – narrar a história do Brasil para um estrangeiro - remeteu à forte representação turística de “Brasil - natureza, paraíso tropical, terra do samba e do futebol” que marca a identidade brasileira não apenas internamente, mas também fortemente no exterior. Essa representação resulta de longo processo de construção de uma identidade que remonta ao período colonial, se fortalece com a proclamação da República e adquire novos contornos a partir de 1930, com apelos ao patriotismo e ao orgulho nacional (MARINS, 2008). O projeto de construção e fortalecimento de *uma identidade nacional* alicerçou e marcou profundamente a disciplina História e seu ensino (ABUD, 1998). Ecos dessa identidade podem ser ouvidos hoje, em algumas narrativas dos estudantes:

E- 07. Aluna TLS, 14 anos

Contaria que o Brasil tem as melhores culturas e as melhores paisagens, pessoas maravilhosas. O que também é na onde não vemos furacões, vulcões, terremotos e etc. as melhores farras e celebrações, é o país do Carnaval. Mas também tem os graves acontecimentos ex. tráficos. Mas diria pra eles que eu tenho orgulho de ser brasileira e não trocaria o Brasil por nada. E diria pra virem até o meu país para conhecer melhor e verem as grandes belezas e diria também para eles virem sem medo porque aqui é um país que acolhe tudo e todos. Artistas muito bons há no Brasil, melhores cantores, os homens e as mulheres mais lindas. O Brasil tem cidades lindas com um bom habitar, a historia do Brasil é um acontecimento, a descoberta dos portugueses é uma boa história que sempre será lembrado por muitas pessoas.

E – 55. Aluno JCQ, 15 anos*O Brasil*

O Brasil, é um país esplendido, cheio de novidades e obras lindas. Ex: Rio de Janeiro é uma bela cidade é considerada uma das mais lindas do país, tem vários pontos maravilhosos por lá, ex: o Pão-de-açúcar, o calçadão de Copacabana, o Cristo Redentor que é o principal destaque da bela cidade de Rio de Janeiro. No Brasil se encontra belos pontos, belas cidades, como São Paulo, Salvador, Búsios, Belo Horizonte, Brasília, entre outros.

Os escritos dos alunos conjugam marcos da história nacional, objetos de ensino na escola e também marcos mais amplos, representações da “brasilidade” que circulam na cultura histórica da sociedade brasileira. Um dos elementos mais destacados no conjunto de textos dos alunos é a exuberância da natureza brasileira. Esse tema, bastante presente nos meios de comunicação e outras produções culturais, também marcou a reflexão sobre o que é o Brasil, a identidade nacional, a relação homem e espaço geográfico, remontando a descrição realizada por Caminha e suas apropriações ao longo do tempo. A natureza exuberante foi reiterada, por exemplo, pelas diversas manifestações artísticas, presente nas imagens e descrições dos viajantes estrangeiros, nos cenários da literatura romântica do século XIX e nas cores do movimento modernista das primeiras décadas do século XX, no tropicalismo dos anos 1960 e se reafirmam também nos desfiles de escolas de samba durante o Carnaval (MARINS, 2008).

Com relação aos conteúdos históricos, as narrativas privilegiaram os acontecimentos e personagens relacionados com a genealogia da nação: descobrimentos – colonização – escravidão – independência. Há citações à resistência indígena e negra e à escravidão. Os textos iniciam com o “descobrimento”, passam pela exploração do território, com extração das riquezas naturais; *colonização* aparece como sinônimo de *exploração* e de *escravidão*. Nesses textos, o processo de colonização culmina com a Abolição e, após esta, as narrativas dão um salto no encadeamento dos acontecimentos, passando a narrar o momento presente, o crescimento urbano e econômico. Esses acontecimentos são relatados sempre com articulação causal dada pela sequência temporal. Poucos textos (02 escritos) citam a Independência, mas sem descrever seu processo. Alguns finalizam destacando as belezas naturais e culturais e exprimindo algum tipo de consideração ou valoração sobre a evolução histórica do país, como no caso abaixo:

E- 43. Aluna FAO, 14anos

O Brasil é um país muito bonito cheio de beleza natural, quem descobriu o Brasil foi Pedro Alvares Cabral. O Brasil é um país tropical é um país quente na maior parte do ano. Quando o Brasil foi descoberto em 1500 o Brasil era uma terra muito rica em árvores, com grande valor o pau Brasil era uma árvore dessa. Tinha muito índio em 1500, não que não tenha agora mais tem bem menos mais eles ainda tem com suas culturas como o samba sempre bem comemorado e o samba de São Paulo e do Rio de Janeiro é muito conhecido em todo o Brasil por isso eu amo o Brasil.

A identificação dos elementos presentes nos escritos que apresentam “marcadores históricos mais abertos”, caracterizados por representações que inicialmente foram denominadas como “Brasil-turístico”, destacou-se como *trama narrativa* e indicou-nos a necessidade de buscar mais dados para a análise dos sentidos históricos da história nacional construídos a partir da consigna solicitada, bem como para o significado geral da História para os estudantes. Junto a essa necessidade emergiu a reflexão sobre a situação de elaboração narrativa proposta (uma viagem ao exterior, narrar a história do Brasil a um estrangeiro) e sua interferência na escrita dos estudantes. Considerando que, ao narrar, os sujeitos tem em mente o “leitor/ouvinte”, perguntamo-nos: mudanças na consigna possibilitariam aos estudantes escolher outros elementos para tecer sua narrativa? A partir desse questionamento, voltamos à mesma unidade escolar com dois instrumentos, propondo variações/adaptações da primeira consigna, de modo a obter materiais que possibilitassem aprofundar a análise dos significados atribuídos à história do Brasil¹¹⁸.

3.3.2 - Reflexões sobre o estudo exploratório

A leitura e análise das narrativas dos alunos foram realizadas, num primeiro momento, buscando o entendimento “interno” das mesmas, ou seja, da compreensão dos conteúdos apresentados pelos narradores. A análise quantitativa dos elementos que estruturam os escritos dos alunos possibilitou reflexões na direção de identificar alguns aspectos que os caracterizam e relacionam com aspectos da História do Brasil. Alguns desses aspectos dão indícios do acesso desses estudantes ao passado (na escola e fora dela), de como se processa a aprendizagem histórica (por exemplo, a apropriação da temporalidade) e das compreensões e sentidos atribuídos à história nacional. A respeito dessas questões foram elencados cinco pontos principais:

¹¹⁸ A volta ao campo ocorreu no ano seguinte (2011), de modo que a segunda coleta de dados foi realizada com outro grupo de estudantes da mesma série e faixa etária.

1. **Referenciais históricos:** as narrativas de história do Brasil coletadas no estudo exploratório são estruturadas sob conteúdos históricos substantivos relacionados às “origens” do Brasil: o descobrimento por Pedro Álvares Cabral, a resistência indígena, a escravidão negra, a abolição e, também, se articulam em torno de marcos mais abertos da memória histórica, por meio de considerações pessoais sobre as belezas naturais e riqueza cultural do país.
2. **Tipos textuais – modos de dizer:** as narrativas apresentam os referenciais históricos em tópicos, listas de acontecimentos/eventos e não há explicação de processos, relações ou tentativas de argumentação, caracterizando a maioria por “fragmentos” de acontecimentos e alguns por marcos cronológicos e citações de personagens/agentes históricos sociais.
3. **Relação história nacional e história mundial:** os acontecimentos relativos à história nacional são citados sem vinculação com a história global, o que, segundo alguns pesquisadores, representa uma dificuldade de colocar a história nacional em um grande quadro da história mundial. (MATTOZZI, 1998; LEE, 2006).
4. **Tempo histórico – mudanças e permanências:** as narrativas apresentam as “mudanças” como eventos e não como resultados de ações humanas no curso do tempo. A pouca utilização e significativa ausência de marcadores temporais é mais um indício de uma percepção do passado como “fragmentado e disperso”, como afirma Pagés (1999).
5. **Agentes históricos:** os personagens ou agentes históricos não são inseridos em um enredo descritivo/explicativo, são apenas citados, indiciando a ausência de relações sobre o papel dos sujeitos na história.

As narrativas coletadas no estudo exploratório com os adolescentes expressam sua compreensão do passado histórico de forma fragmentária e restrita,

coincidindo com estudos realizados em outros contextos por Isabel Barca e Marília Gago (2004)¹¹⁹. A mobilização dos conhecimentos históricos substantivos na construção de uma narrativa da história nacional limitou-se a alguns eventos relacionados ao que os alunos consideram as origens da nacionalidade. Porém, a hipótese de trabalho não considera somente a ausência de um quadro histórico de referência (memória histórica), como afirma Peter Lee (2006)¹²⁰, como a responsável por essa “compreensão e narrativa fragmentada”, mas esse fator somado à presença permanente e poderosa de um quadro de representações históricas do tipo canônico ou *tradicional*¹²¹, que no caso da História do Brasil remonta ao período colonial e sua importância na construção da nacionalidade. Esse quadro de representações se manifesta nos elementos que estruturam essas narrativas. Mas para compreendê-lo foi preciso buscar novas fontes (narrativas) e conceitos analíticos que ultrapassassem o que consideramos “uma superfície” acessada pela análise realizada no estudo exploratório.

Desse modo, as características identificadas nos textos analisados deixaram em aberto a questão sobre os sentidos da história do Brasil para os estudantes. Apontar para uma direção de resposta exigiu rever algumas considerações. A primeira consideração é de que não existe uma narrativa histórica “genérica”, mas narrativas que apresentam conteúdos originais, resultantes de relações entre experiências (memórias), sentidos (orientação) e construções identitárias realizadas pelos sujeitos. Esses adolescentes estão imersos numa cultura histórica formada por representações diversas sobre o Brasil e sua história, marcados por linguagens e formas de mediação e interação socioculturais particulares. Características socioculturais delimitam alguns dos elementos destacados em seus escritos e também as formas de expressão, “modos de dizer” que fazem uso ao se propor narrar pela escrita a história do Brasil.

¹¹⁹ Estudo de Barca e Gago (2004) sobre a compreensão histórica de fontes históricas variadas e discordantes. As autoras criaram três categorias para identificar as narrativas produzidas por jovens portugueses: compreensão fragmentária, compreensão restrita e compreensão global.

¹²⁰ “a questão não é que esses alunos não sabem nenhuma história (eles sabem algo sobre alguns eventos), mas não estão acostumados a pensar em termos de um grande quadro, achando difícil ir além da extrapolação fragmentada do passado recente. Eles podem até estar projetando o presente de volta ao passado, e depois para a frente de novo”(LEE, 2006, p. 144).

¹²¹ Na perspectiva da tipologia de Rüsen – tradicional: narrativa/consciência voltada às *origens* como constituintes dos modos de vida no presente, que satisfaz a necessidade de orientação pela *afirmação*. (RUSEN, 2010).

Outro indício é o de que o conhecimento histórico (escolar) parece se constituir em uma das ferramentas válidas para significar sentidos de tempo/passado aos estudantes, porém numa compreensão restrita de que o passado pouco (ou nada) dialoga com o presente e nem com o futuro, mas permanece como um quadro fixo e distante, sendo compreendido em termos de “genealogia do presente”. Desse modo, as construções identitárias se fazem em torno de elementos oriundos de representações “canônicas de Brasil-natureza”, com forte “peso” de fatores estéticos divulgados socialmente e organizados numa (a)temporalidade ampla, mas que se expressa no senso comum aparentemente sem marcas de historicidade.

As análises realizadas a partir dos dados construídos com as narrativas do estudo exploratório centraram-se em descrever quantitativamente “o que narraram” os estudantes e iniciar a reflexão qualitativa sobre esses conteúdos. Com os dados obtidos com a segunda recolha de narrativas, buscou-se aprofundar essas reflexões, ao relacionar a análise dos elementos substantivos numa síntese de estruturas narrativas dos alunos para inferir os sentidos históricos atribuídos da história nacional. A implementação dessa análise mais ampliada é apresentada nos Capítulos 4 e 5.

Capítulo 4

Narrativas da história do Brasil: Elementos, Conceitos e Ideias Articuladoras

A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos “história” pode ser caracterizada, categorialmente, como narrativa.

Jörn Rüsen

A partir da análise e reflexões elaboradas no estudo exploratório, foi realizada a segunda etapa da pesquisa de campo. A análise dos escritos coletados, mais as questões que emergiram ao intentar compreender os significados atribuídos a história do Brasil pelos estudantes, provocou a volta ao campo com a proposição de uma nova consigna e uma consigna adaptada do estudo exploratório.

Participaram da atividade de elaboração das narrativas 74 estudantes¹²² das quatro turmas da oitava série/nono do ano letivo de 2011. Porém, desse grupo, sessenta e cinco (65) narrativas foram analisadas, pois nove (09) estudantes não produziram o texto solicitado. Dentre o grupo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 21 adolescentes¹²³. A amostra para entrevista foi definida observando algumas características presentes no conjunto de escritos: maior e menor volume de escrita, ausência total ou parcial da escrita, temáticas abordadas e narrativas que apontavam considerações pessoais sobre a história do Brasil, sobre a nacionalidade ou sobre o cotidiano dos autores. Porém, cerca de dez alunos selecionados por seus escritos não puderam ser entrevistados, pois estiveram ausentes em todas as datas em que a pesquisadora esteve na unidade para sua realização¹²⁴ e foram substituídos por alunos presentes naquele momento.

O objetivo da entrevista foi ouvir dos estudantes uma “avaliação” da narrativa produzida, como foi sua elaboração, se encontraram dificuldades, consultaram materiais ou os colegas na hora da sua redação. Outro intento foi conhecer melhor suas justificativas para a escolha de acontecimentos, personagens, períodos e

¹²² Como a escola atende somente ao Ensino Fundamental, não foi possível realizar nova coleta com alunos participantes do estudo exploratório em 2010, pois estes não estudavam mais na unidade.

¹²³ As transcrições das entrevistas encontram-se no arquivo digital Anexo 5.

¹²⁴ As entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro e novembro de 2011, no horário das aulas.

temporalidades apresentados nas narrativas de modo a aproximar-nos um pouco mais das relações que estes estabelecem com a História, se e como integram interesses pessoais ao conhecimento histórico, os sentidos que atribuem aos conteúdos apreendidos no ensino escolar e nas interações sociais, nos conteúdos que circulam na cultura histórica da qual participam, buscando compreender nos escritos e em suas falas os critérios para o que Seixas (1994, 1997) denomina “significância histórica” – uma forma de interpretação ou avaliação do passado que indica o que é considerado relevante para a realização de uma investigação - no caso dos alunos, para a elaboração de uma narrativa.

A proposição de novos instrumentos para coleta de narrativas entre os estudantes se mostrou pertinente, pois a avaliação da análise realizada no conjunto de escritos do estudo exploratório nos indicou as especificidades desse material e as potencialidades apresentadas para a identificação de indícios de operações mentais básicas do pensamento histórico, como a memorização, a interpretação da experiência temporal e a significância histórica. No entanto, elencando as características das narrativas analisadas no estudo exploratório ficou evidente também o desafio de interpretação das ideias históricas dos alunos e alguns limites para ensinar a compreensão de ideias meta-históricas, de elementos que compõem operações do pensamento histórico, a partir dessa espécie de material.

Do quadro desenhado a partir do estudo exploratório, vislumbrou-se a necessidade de utilizar um instrumento que abrisse outros caminhos para os estudantes manifestarem ideias históricas por meio da escrita e da oralidade. Assim, na volta ao campo, propusemos aos alunos, em um dos instrumentos, consignas em que pudessem primeiramente apresentar/listar conteúdos substantivos, justificar sua escolha e, a partir desses procedimentos, elaborar uma narrativa. Com isso, foram elaborados os Instrumentos de coleta de narrativas 2 e 3, apresentados mais à frente, tendo como referência as pesquisas sobre narrativas históricas realizadas por pesquisadores da Educação Histórica em Portugal e no Brasil citadas anteriormente, e também as pesquisas sobre a atribuição de significância histórica à história nacional realizadas no Canadá (SEIXAS, 1994; 1997); Reino Unido (CERCADILLO, 2000) e em Portugal (MONSANTO, 2004; ALVES, 2007;).

De posse do novo instrumento, procurei a unidade escolar onde havia realizado o estudo exploratório e propus a nova coleta para o estudo. Após esclarecimentos e apresentação dos documentos referentes à pesquisa, apresentei o

material à professora Nilva, que lecionava para as turmas da oitava série. A professora não se opôs à sua realização, solicitando somente que as atividades fossem aplicadas por ela, pois pareceu ter se sentido pouco à vontade com a presença da pesquisadora nas turmas; a professora também alegou que os alunos receberiam melhor a tarefa caso ela a aplicasse, por ser alguém que eles conheciam e com quem mantinham uma relação de confiança. Não houve objeção de minha parte, porém avalio que, caso os instrumentos tivessem sido aplicados pela pesquisadora ou mesmo esta tivesse presenciado a execução das tarefas, possivelmente tivesse recolhido outros elementos para agregar à análise e compreensão dos dados.

Antes da aplicação do instrumento, a professora narrou o impacto de um dos projetos realizados naquele bimestre (3º bimestre de 2011): as pesquisas e produções sobre Diversidade Cultural preparados para a Mostra Cultural 2011 relacionada à história africana e afro-brasileira. A professora enfatizou o envolvimento de grande parte dos alunos com o tema, as pesquisas e descobertas realizadas pelos adolescentes, as discussões sobre as ideias que apresentavam sobre a África, sobre o preconceito racial no Brasil, descobertas e reflexões apresentadas em diversos trabalhos como painéis, maquetes e vídeos. Nilva destacou algumas das produções dos alunos – vídeos, danças, teatro – abordando temáticas relativas à escravidão, cultura afro-brasileira e cultura africana no mundo. Esse destaque da professora e mais a leitura de avaliações realizadas pelos alunos sobre a “Mostra – África traços e abraços”, nos indicou a possibilidade de alterar o Instrumento 2, incluindo um elemento que fizesse referência a esses conteúdos, de modo a verificar quais seriam as especificidades das narrativas elaboradas a partir desta. Assim, para duas turmas da oitava série foi aplicado o *Instrumento 2* (8ªA e 8ªC) e para outras duas turmas (8ªB e 8ªD), o *Instrumento 3*. A escolha sobre qual turma aplicar os instrumentos ficou a cargo da professora, que procurou garantir uma quantidade equivalente de narrativas nos dois grupos¹²⁵.

O *Instrumento 3* foi elaborado com duas atividades, na primeira, os estudantes tinham como tarefa narrar a história do Brasil para um adolescente moçambicano, Emanuel Manica, recém chegado para estudar na escola. A

¹²⁵ Essa escolha, segundo comentário informal da professora, seguiu critérios de rendimento da turma com relação ao conteúdo trabalhado naquele momento (entre setembro/outubro) e também de maior ou menor envolvimento com a temática da mostra cultural. No entanto, não houve equivalência quantitativa, em função da baixa frequência das turmas A e C, por causa dessas circunstâncias foram recolhidos/analísados 20 escritos do instrumento 2 e 45 escritos do instrumento 3.

consigna da segunda atividade solicitou aos alunos que elaborassem uma lista das possíveis perguntas que fariam a Emanuel para conhecer a história de seu país. Ao solicitar que os alunos elaborassem perguntas sobre a história de Moçambique o objetivo foi verificar quais seriam os critérios para elaboração das questões, que temas os alunos abordariam, se mobilizariam suas ideias prévias sobre África para questionar Moçambique, se os conhecimentos trabalhados anterior e posteriormente a Mostra Cultural da escola se fariam presentes nesses questionamentos e se, ao elaborar perguntas sobre a história de outro país, os alunos deixariam indícios de suas visões da história e identidade nacional. Levantou-se o questionamento se, ao perguntar sobre a história de outra localidade, outro país, os alunos mobilizariam representações sociais sobre o local (África e Moçambique), possibilitando o acesso a mais dados sobre os processos qualitativos do pensamento histórico por meio dos sentidos e significados construídos ao questionar a história de outra sociedade. Contudo, a esse material foi dado somente um tratamento analítico inicial em função da priorização da análise das narrativas da História do Brasil¹²⁶.

Abaixo os instrumentos 2 e 3, em quadro reduzido; os originais foram aplicados em folha A4:

| |
|--|
| <p>Nome _____ idade _____ ano/série _____</p> <p>Atividade de História</p> <p style="text-align: center;"><i>Você foi convidado a escrever uma narrativa da História do Brasil para uma revista.</i></p> <p>1. Faça uma lista de acontecimentos, personagens (pessoas/grupos sociais) e épocas da história do Brasil que você considera mais significativos para compor sua narrativa.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>2. Justifique a resposta acima. Explique os motivos de sua escolha por esses acontecimentos, personagens e épocas.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>3. Escreva um texto, a sua narrativa da História do Brasil (use o verso da folha)</p> <p style="text-align: right;"><i>Obrigada por sua participação e colaboração!</i> <i>Regina Ribeiro</i></p> |
|--|

¹²⁶ Uma das características desses dados é a referencialidade das perguntas com os marcadores históricos selecionados pelos estudantes das turmas 8B/D em suas narrativas. Por exemplo, há questionamentos sobre quem foi o descobridor de Moçambique e se houve escravidão naquele país. Esses dados serão objeto de análise em futuros trabalhos.

Nome _____ idade _____ ano/série _____

Atividade de História

1. Sua escola recebeu um novo aluno, um garoto que acabou de chegar de Moçambique, país da África que também foi colonizado pelos portugueses. O garoto tem 13 anos e seu nome é Emanuel Manica.

Você foi escolhido (a) para ajudar Emanuel com os estudos de História do Brasil. Escreva um texto - uma narrativa da História do Brasil - com os acontecimentos, personagens e épocas que você considera mais significativos para o novo aluno conhecer.

*Obrigada por sua participação e colaboração!
Regina Ribeiro*

Nome _____ idade _____ ano/série _____

Atividade de História

2. Depois de escrever sobre a História do Brasil para seu colega africano, você também quer conhecer a história do país dele. Escreva uma lista das perguntas que você faria a Emanuel sobre a História de Moçambique.

*Obrigada por sua participação e colaboração!
Regina Ribeiro*

A Tabela 20 mostra a faixa etária dos estudantes que elaboraram narrativas a partir de cada instrumento proposto:

Tabela 20: Faixa Etária – Amostra Turmas 2011

| Idade | 8A/C | 8B/D |
|----------------------|------|-------------------|
| Não informou | 0 | 1 |
| 13 | 1 | 1 |
| 14 | 17 | 34 |
| 15 | 7 | 8 |
| 16 | 2 | 3 |
| Total | 27 | 47 |
| Alunos/turmas | 67 | 70 ¹²⁷ |

Como mencionado acima, dentre os 74 estudantes participantes da pesquisa, 65 tiveram suas narrativas analisadas. Os demais (09 estudantes) deixaram de realizar a atividade total ou parcialmente. Do grupo de estudantes das turmas 8A/C, três (03) não responderam a nenhum item do *Instrumento 2* e sete (07) não escreveram somente a narrativa solicitada no item 3 da atividade. Dentre os estudantes que trabalharam com o *Instrumento 3*, dois (02), um em cada turma, deixou de produzir a narrativa.

A Tabela 21 mostra o número de participantes por gênero e a quantidade de narrativas analisadas em cada instrumento:

Tabela 21: Estudantes por gênero

| Turma | Instrumento | Meninos | Meninas | Participantes | Não produziram narrativas | Narrativas analisadas |
|-------|-------------|---------|---------|---------------|---------------------------|-----------------------|
| 8A/C | 2 | 15 | 12 | 27 | 10 | 20 |
| 8B/D | 3 | 23 | 24 | 47 | 2 | 45 |

Para organização, identificação e análise dos dados adotou-se o procedimento realizado no estudo exploratório: a digitação das sessenta e cinco narrativas produzidas pelos estudantes, com numeração de acordo com a ordem de cópia para o editor de textos e sua posterior organização em quadros analíticos para os

¹²⁷ Alunos matriculados. A diferença entre total de alunos/turma e total de alunos participantes da pesquisa se deu em função das faltas dos alunos durante as aulas em que as atividades propostas pelos instrumentos de pesquisa foram aplicadas.

marcadores históricos. Foram considerados como elementos estruturantes das narrativas: acontecimentos históricos e personagens/agentes históricos citados, conceitos históricos substantivos, marcadores temporais e espaciais (Anexo 4).

Após esse tratamento, foi realizada análise quantitativa e qualitativa dos elementos constituintes das narrativas, interpelando-os conceitualmente e relacionando-os aos construtos teóricos balizadores da pesquisa, procurando assim compreender como os estudantes articularam narrativas da história do Brasil a partir das consignas propostas nos instrumentos de pesquisa. Assim, a compreensão da estrutura narrativa dos estudantes partiu da identificação dos elementos:

6. Marcadores históricos – temas e acontecimentos narrados
7. Marcadores conceituais – conceitos históricos substantivos
8. Personagens / agentes históricos pessoais e sociais
9. Marcadores temporais – cronologia e expressões que indicam temporalidade
10. Marcadores espaciais – referências a espaços locais, regionais, nacionais ou mundiais.

A Tabela 22 apresenta uma síntese dos marcadores históricos mais recorrentes nas narrativas coletadas na segunda etapa da pesquisa de campo:

Tabela 22: Síntese dos Marcadores históricos

| Marcadores históricos Acontecimentos | Personagens agentes históricos | Marcadores Temporais | Marcadores espaciais | Conceitos históricos |
|---|---------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| Chegada dos portugueses ao Brasil | Portugueses Índios/ indígenas | Datações – 1500, 1888, 1920, 1930 | Brasil Portugal | Descobrimentos Escravidão |
| Encontro entre indígenas e portugueses | Padres jesuítas | Há décadas | São Paulo | Abolição |
| Abolição da escravidão | Escravos [homens] brancos | Há muitos Séculos | Rio de Janeiro | Independência |
| Proclamação da | Imigrantes | Antes | África | Racismo |
| Independência do Brasil | Mulheres | Naquela época | | Ditadura |
| Segunda Guerra Mundial | | Há muito tempo | | Guerra Mundial |
| Eleição de Dilma Rouseff | Invasores | O tempo foi passando | | Proclamação da República |
| | Portugal | Mais tarde | | |
| | Brasil | Com o tempo | | |
| | Presidentes | Depois de muito tempo | | |
| | | Hoje, Atualmente | | |
| | | Verbos no passado | | |

4.1 - Marcadores históricos estruturantes das narrativas

Para melhor compreensão, farei a apresentação dos dados originados por cada instrumento utilizado na coleta das narrativas e as relações entre os dois conjuntos. Após a descrição dos dados, estes foram articulados e analisados originando a interpretação da estrutura narrativa e da atribuição de significância à história do Brasil pelos estudantes, categorizações apresentadas no capítulo 5.

O primeiro elemento analisado no conjunto de escritos produzidos a partir dos *Instrumentos 2 e 3* são os **marcadores históricos – conteúdos substantivos** – aqueles relacionados aos acontecimentos apresentados nas narrativas dos estudantes. No caso do *Instrumento 2*, esses temas foram retirados da lista solicitada no item 1 e também da narrativa escrita no item 3. Nas produções a partir do *Instrumento 3*, os marcadores foram identificados no corpo dos narrativas elaborados pelos estudantes.

I. Marcadores históricos: conteúdos substantivos

Os escritos coletados pelos *Instrumentos 2 e 3* apresentam volume maior de escrita, com maior quantidade e diversidade de conteúdos históricos substantivos em comparação com os escritos coletados no estudo exploratório. No caso do *instrumento 2*, ao iniciar pela listagem e justificativa dos temas e personagens significativos, os estudantes puderam mobilizar conteúdos oriundos da aprendizagem escolar mais recente sem deixar de ter assento os conteúdos de natureza histórica mais aberta, originados em representações sociais, na relações sociais locais e nos conteúdos veiculados pela cultura midiática, bem como aqueles que sinalizam uma relação entre conteúdos escolares e do cotidiano vivenciado pelos adolescentes.

Com o *instrumento 3*, a maior mobilização de temas advém da necessidade de apresentar a história do Brasil a um adolescente moçambicano recém chegado ao Brasil e que precisa da ajuda dos estudantes para familiarizar-se com a história do país. Na leitura dos escritos dos alunos percebe-se a preocupação em apresentar uma espécie de “panorama” da história nacional. As justificativas de alguns alunos entrevistados para a escolha dos temas e personagens apresentados nas narrativas se pautam na preocupação de que “Emanuel” entendesse um pouco do Brasil, apesar de reconhecerem os limites de suas produções para esse fim:

Ah, porque se ele não sabe nada do Brasil pelo menos aí tá explicando...explica pouca coisa na verdade porque fala do descobrimento e dos presidentes só... Tem mais coisa, tem, mas lembrar agora eu não lembro não...

Andrew, 8D, entrevista

Tem várias pessoas né que foi importante pro Brasil, mas se fosse pra eu colocar assim acho que eu não ia terminar o texto porque tem muita gente importante no Brasil. Ah porque ele tá chegando num país que ele não conhece né...é bom explicar pra ele essas coisas, pelo menos pra ele saber mais um pouco do Brasil ele não conhece o país ainda.

Lucca, 8D, entrevista

Porque ele pode conhecer mais sobre o Brasil, ele pode aprender mais a conviver e ...ajuda mais ele assim a se organizar a não se perder muito...por onde que ele tá é diferente daqui não é todo lugar que é tudo igual...se perder assim porque aonde que ele vive pode ser uma coisa e aqui é outra...Assim ele age lá é uma coisa mas lá eles trata de uma maneira e aqui pode ser de outra.

Emily, 8B

Porém, ao compararmos os textos produzidos a partir dos *instrumentos 2 e 3*, o volume de escrita, quantidade e diversidade de temáticas históricas das narrativas produzidas a partir do *Instrumento 3* é significativamente maior do que as produzidas a partir do *Instrumento 2*. A hipótese é que a existência de um interlocutor mais próximo do universo dos alunos (um garoto, imigrante do continente africano) mobilizou os adolescentes para ampliar sua escrita. Já a hipótese de que os textos refletissem elementos trabalhados durante o projeto desenvolvido para a Mostra Cultural “África – traços e abraços” na narrativa da história do Brasil não foi confirmada, pois apenas um número pequeno de alunos trouxe referências dos conteúdos específicos do projeto.

A Tabela 23 mostra os acontecimentos listados no item 1 e presentes nas narrativas produzidas no item 3 do *Instrumento 2* aplicado às turmas 8A e 8C. Participaram da atividade 27 alunos, porém foram produzidas 20 narrativas, pois alguns alunos realizaram somente o que foi solicitado nos itens 1 e 2 do instrumento, deixando de produzir o texto a partir da consigna do item 3¹²⁸.

¹²⁸ Para auxiliar na leitura dos dados quantitativos das diferentes tabelas, repetirei no cabeçalho de cada uma delas o quantitativo de alunos participantes e o quantitativo de textos/narrativas relativos a cada turma. As reproduções das completas ou de excertos das narrativas dos estudantes foram identificadas em notas com o número correspondente ao aluno e turma. Todas foram transcritas para os quadros analíticos 8A/C e 8B/D, arquivados digitalmente no Anexo 4.

Tabela 23: Marcadores Históricos - Conteúdos substantivos

| | | | 8A | 8C | * |
|--|-----------|----------------------------------|--------------------|----|----|
| Número de alunos | | | 14 | 13 | 27 |
| Não escreveu em nenhum item | | * | 3 | 0 | 3 |
| Não escreveu somente item 3 (narrativa) | | | 3 | 4 | 7 |
| Número de narrativas | | | 11 | 9 | 20 |
| Acontecimentos | | Variações | Incidências | | |
| Descobrimto do Brasil citações do agente Pedro A. Cabral) | (inclui | Descobrimto do Brasil | 4 | 1 | 5 |
| | | Portugueses | 1 | 0 | 1 |
| | | Chegada de Cabral ao Brasil | 5 | 3 | 8 |
| Colonização | | | 0 | 2 | 2 |
| Encontro entre índios e portugueses | | | 1 | 1 | 2 |
| Escravidão | | | 4 | 4 | 8 |
| Abolição da escravidão | Lei Áurea | Fim da escravidão / Abolição | 1 | | 1 |
| | | Princesa Isabel | 3 | 1 | 4 |
| | | Liberdade dos escravos /alforria | 2 | 1 | 3 |
| Tiradentes | | "como acontecimento" | 2 | 0 | 2 |
| Greve de operários | | | 1 | 0 | 1 |
| República velha/ política "café com leite" | | | 1 | 2 | 3 |
| Eleições presidenciais - Lula | | | 2 | 0 | 2 |
| Eleições presidenciais - Dilma Rousseff | | | 1 | 0 | 1 |
| Primeira Guerra Mundial | | | 3 | 0 | 3 |
| Segunda Guerra Mundial | | | 3 | 0 | 3 |
| Condição da mulher | | | 0 | 2 | 2 |
| Fim do trabalho infantil | | | 0 | 1 | 1 |
| "nascimento" da TV no Brasil | | | 1 | 3 | 4 |
| Racismo | | futebol | 1 | 0 | 1 |
| | | década de 1920 | 0 | 1 | 1 |
| Regime Militar (1964-1984) | | | 1 | 2 | 3 |
| Independência do Brasil | | | 1 | 0 | 1 |
| Governo Juscelino Kubtschek | | | 1 | 0 | 1 |
| Imperialismo | | | 0 | 1 | 1 |
| Constituição de 1945/46 | | | 0 | 2 | 2 |
| Futebol | | chegada ao Brasil | 1 | 0 | 1 |
| | | racismo | 0 | 1 | 1 |

Dados a partir dos itens 1 e 3 - Instrumento 2 - Turmas 8A/C

Os estudantes listaram vinte e dois (22) acontecimentos históricos como sendo os mais significativos da história do Brasil¹²⁹. Dentre esses temas ou acontecimentos, estão alguns relativos a história mundial, como a Primeira e Segunda Guerras Mundiais. Essa presença é justificada pelos alunos que a citaram como tendo “chamado a atenção”, como citou em entrevista a estudante Jaqueline, de

¹²⁹ Essa identificação mostra um número maior de marcadores históricos entre as narrativas do instrumento 2 em comparação aos marcadores encontrados no material do estudo exploratório: 17 (dezesete) temas relativos à história nacional, mais 61 (sessenta e um) citações de marcos mais abertos da história e sociedade brasileira, representados pelas referências a pontos turísticos, belezas naturais e festas populares.

14 anos, uma das estudantes que não escreveu a narrativa no item 3, segundo ela, por falta de tempo e concentração para escrever na sala de aula muito barulhenta:

Então, acho que me chama mais atenção, são fatos mais legais assim, no meu ponto de vista, é...as guerras foram mais interessantes lá, é...aquele...Hitler, me chamou bastante atenção também, que eu tava procurando estudar também, que ele foi muito malvado (risos) me chama mais atenção nas história porque eles são...assim, a gente parando pra reparar são muito mais histórias vindas de fora mais interessantes do que as do Brasil, eu acho...
Jaqueline, 14 anos, 8A – entrevista.

Outra justificativa para a menção à Primeira e Segunda Guerras é dada pela participação do Brasil num conflito bélico que envolveu vários países, como citou na justificativa o aluno Manuel:

... foi uma briga para tomar territórios foi quando veio a primeira guerra mundial o Brasil participou mas não ficou muito tempo.
Manuel, 14 anos, 8A

Observando esses dados ao lado do programa da disciplina História para oitavas séries/nonos anos em 2011¹³⁰, observei a presença de conteúdos trabalhados no ano letivo. Foi possível identificar nos conteúdos substantivos das narrativas dois grandes marcadores históricos. No primeiro, a presença de conteúdos relativos aos primeiros anos de formação do território brasileiro sob o domínio português. Destacam-se as várias citações ao “Descobrimento e a Pedro Álvares Cabral”, num total de quatorze (14) citações, mais duas (2) referentes à colonização, duas (2) ao encontro portugueses e indígenas e duas (2) referentes à escravidão dos povos africanos (identificados como negros) no período citado. Nesse conjunto de referências aos acontecimentos relacionados à chegada dos portugueses ao Brasil no século XVI, a figura de Pedro Álvares Cabral como agente individual e dos portugueses como agentes sociais, emergem como “ícones” desse acontecimento, no sentido de uma narrativa abreviada – uma imagem, palavra ou objeto que abreviam processos históricos, os representam ou simbolizam (Rüsen, 2005, s/p). Assim, ao observar as justificativas para escolha dos acontecimentos (item 2 da atividade/instrumento2) selecionados pelos estudantes, as que se referem à presença de Pedro Álvares Cabral, encontraremos o seguinte tipo de explicação : o

¹³⁰ Arquivo digital - Anexo 3.

descobrimto/chegada de Cabral ao Brasil colocou o “país” a ser conhecido; é o início da história nacional; significa o encontro de povos e culturas diferentes:

Escolhi os portugueses por terem colonizado o Brasil colocando assim o Brasil a ser conhecido.
Sara, 14 anos, 8A

O encontro entre os portugueses e índios foi de grande diferença cultural entre eses dois povos.
Monique, 14 anos, 8A

"ele [Pedro A.Cabral] que feis a descoberta do Brasil" Isaque, 14 anos, 8C

"o descobrimto do Brasil claro, porque senão não íamos ter história né...foi muito importante, assim, eu não sei explicar bem mas eu sei que foi...eu lembro da história mas eu não vou conseguir falar". Jaqueline, 14 anos, 8A- entrevista

No segundo grupo temático, agrupam-se conteúdos estudados durante o período letivo de 2011 até o momento da coleta das narrativas, no mês de setembro. Esses conteúdos cronologicamente comportam acontecimentos do final do século XIX e início do século XX no Brasil e no mundo: Abolição da Escravidão, Racismo, República Velha (a política conhecida como *café-com-leite*), a Era Vargas, Mudanças na sociedade brasileira – condição da mulher e das crianças, início das transmissões de televisão no Brasil, o apogeu do futebol como esporte nacional – fim da era Vargas e nova Constituição Federal, o governo Juscelino Kubitschek, o Regime Militar (1964-1984). Dentre acontecimentos da história mundial citados pelos estudantes estão a política *imperialista* dos países europeus e as duas Grandes Guerras do século XX.

A maior parte dos estudantes (14 estudantes) das turmas 8A/C produziu suas narrativas a partir dos conteúdos listados no item 1 do *Instrumento 2*. Porém, alguns adolescentes escreveram somente a lista de acontecimentos e a justificativa de suas escolhas, sem produzir um texto solicitado no item 3. Este grupo é formado por sete estudantes¹³¹ (07), três da turma 8A e quatro da turma 8C, representando 25% dos estudantes que participaram da atividade. Três estudantes, dois da turma 8A e um da turma 8C produziram textos com conteúdos diferentes¹³² dos listados e justificados por eles nos itens 1 e 2 da atividade. A estudante Fabiana, de 14 anos da turma 8A, listou e justificou a escolha de apenas um acontecimento e personagem/agente histórico como significativo, porém, na produção da narrativa, além de escrever

¹³¹ Narrativas 4, 6, 10 da turma 8A. Narrativas 16, 18, 22, 23 da turma 8C (Anexo 4).

¹³² Narrativas 2 e 3 da turma 8A. Narrativa 17 da turma 8C (Anexo 4).

sobre o conteúdo escolhido, acrescentou ao texto, separado por uma linha contínua da folha de atividade, a narrativa da chegada de Pedro Álvares Cabral ao território brasileiro. Abaixo reproduzo a escrita da aluna nos três itens da atividade/instrumento 2:

Fabiana - narrativa 2 - 8A

| Item 1. Lista de temas/conteúdos significativos | Item 2. Justificativa | Item 3 – Produção Narrativa |
|---|---|--|
| <i>Princesa Isabel, O fim da escravidão (A lei Áurea)</i> | <i>A princesa Isabel por ter assinado o acordo que libertava os negros da escravidão. O fim da Escravidão por que eu acho que os negros tem direitos de viver feito os brancos.</i> | <p><i>A Princesa Isabel herdeira do trono de Portugal, numa época da história, assinou um contrato que libertava todos negros da Escravidão. Com isso os negros começaram a viver conosco. Hoje os Estados Unidos tem até um Presidente Negro.</i></p> <hr/> <p><i>A década atrás, um portugues saiu de seu país num barco, para provar que a Terra não acabava ali nas águas. Passou meses a sete mares até que avisou uma Terra. Quando chegou logo fez uma oração.</i></p> <p><i>Ao explorar essa Terra, viu que ela já havia sido habitada. Os Indios que os receberam muito bem, lhes mostraram o Pau-Brasil. Uma marco do nosso País. Os Portugueses então passaram por isso daqueles habitantes e deram o nome ao País que antes de "Brasil" teve outro nome. E na história foi Pedro Álvares Cabral que descobriu nosso país. No começo nao haviam luz, água encanada, tecnologia, etc. Hoje o Brasil evoluiu muito. Nada agora é feito sem internet, celulares e etc.</i></p> |

A narrativa de Fabiana é representativa do conjunto de marcadores presentes nos escritos coletados na segunda etapa da pesquisa, pois apresenta os dois conteúdos substantivos mais citados pelos estudantes, acontecimentos protagonizados por personagens/agentes históricos pessoais¹³³ e evidencia uma concepção de passado que busca as origens da história nacional, estabelecendo uma relação evolutiva entre passado e presente de modo bidimensional – isto é, em termos de antes e depois, “*No começo não haviam luz, água encanada, tecnologia, etc. Hoje o Brasil evoluiu muito...*”. Sua justificativa para escolha dos acontecimentos e agentes históricos é dada por dois argumentos: um, o fato em si parece justificar – *a assinatura da lei Áurea* – e o segundo argumento, de ordem pessoal, exprime uma avaliação da aluna para a escravidão - *por que eu acho que os negros tem direitos de viver feito os brancos.*

Diferentemente de Fabiana, a estudante Alexia, da mesma idade e turma, usou o espaço do item 3 para tecer considerações e avaliações sobre o Brasil no

¹³³ Categoria referenciada em Carreto e Jacott (1997), analisada adiante.

presente, a evolução humana, o progresso material e tecnológico, bem como a cultura e manifestações populares vivenciadas no cotidiano e que Alexia não compartilha e avalia como “ruins”¹³⁴. A estudante utiliza uma linguagem coloquial, com recursos da oralidade, para afirmar e justificar que não gosta do Brasil e de sua história, recorrendo às origens familiares estrangeiras como justificativa para sua identificação com outros povos e para seu desconhecimento da história nacional, manifestando certo “desprezo” por tudo que se refere ao país. A estudante foi entrevistada e reafirmou sua posição, justificando durante a entrevista que também não gosta da disciplina História:

Alexia – narrativa 3 – 8A

| Item 1. Lista de temas/conteúdos significativos | Item 2. Justificativa | Item 3 – Produção Narrativa |
|--|--|---|
| <p>1ª Guerra Mundial 2ª Guerra Mundial Presidente do Brasil A escravidão a carta da princesa Isabel O Hitler Tiradentes Pedro Alves Cabral</p> | <p>Bem eu escolhi esses acontecimentos por que foi o que eu estudei o ano todo coisas que marcaram o Brasil entre várias. E por que esses temas sao os principais na História do Brasil.</p> | <p>Bem ao torno dos anos varias coisa aconteceram, varias coisas se evoluíram, boas e ruim. O homem cada vez mais inteligente com a tecnologia. Hoje em dia temos varios tipo de tecnologia igual o famoso computador com internete, nootbook, ipod, mp3, 4, 5, etc., celulares, wi-fi, robôs entre tanto como o Brasil e outros países a tecnologia é muito avançada. Mas bem certamente vamos falar do Brasil então eu sou brasileira infelizmente na realidade eu não gosto do Brasil, sou descende [descendente] de Italianos, português e espanhoes, mais meus bisavós vieram para esse tosco do Brasil haha, <u>mais tipo nada contra o Brasil é que não gosto mesmo e nem sei muita coisa do Brasil, apenas fatos marcantes, igual meus temas, as gurras que aconteceram, a famosa escravidão. Tiradentes, a princesa Isabel e Pedro Alves Cabral.</u> Mas bem hoje em dia o Brasil nao tem cultura sabe. Funk, pagode, axé, sertanejo bem eu não gosto, a mulher brasileira não é mais respeitada pelos homens, linguagem erótica, mortes, assaltos, fora que currupisã [corrupção] coisas sem valor, mais estrutura, nesse paíos nao entendo mesmo esse país por que sinceramente está uma bosta , perdão pelo [bosta] mas é a realidade. Mas então não vou falar na minha história do Brasil só os fatos que aconteceram foram aqueles que citei em cima. Mas enfim é isso! Obrigado.</p> |

Na justificativa da seleção de temas e conteúdos considerados mais significativos por Alexia, a estudante usa dois argumentos, o primeiro com base em seus conhecimentos, aquilo que aprendeu durante o ano letivo, e o segundo é de que

¹³⁴ As críticas de Alexia incidem sobre elementos culturais e cotidianos que foram identificados como muito significativos para os adolescentes da comunidade escolar a partir de dados do Perfil Socioeconômico apresentado no capítulo 3.

os temas selecionados são os que mais “*marcaram o Brasil,... os principais da História do Brasil*”. Ao articular a narrativa, a estudante separa esses “fatos marcantes” do processo cotidiano, do desenvolvimento material e tecnológico, das dinâmicas da cultura popular, e ao finalizar seu texto ela afirma que em sua história do Brasil *só os fatos que aconteceram foram aqueles que citei [...]*. Na narrativa de Alexia vemos a tentativa da adolescente de articular sua avaliação/opinião pessoal sobre os processos históricos com a “narrativa canônica” dos fatos marcantes.

A Tabela 24 apresenta os marcadores históricos – conteúdos substantivos /temas e acontecimentos - identificados nas narrativas dos estudantes das turmas 8B e 8D, que trabalharam com o *Instrumento 3*. Os dados foram retirados do corpo dos textos produzidos pelos alunos a partir da consigna do item 1.

Tabela 24: Conteúdos substantivos - temas e acontecimentos

| | | 8B | 8D | * |
|---|--|-----------|-----------|-------------------|
| Número de alunos | | 27 | 20 | 47 |
| Não escreveu | | 1 | 1 | 2 |
| Número de narrativas | | 26 | 19 | 45 |
| Acontecimentos | Variações | | | Incidência |
| Descobrimto do Brasil (inclui citações a Pedro Álvares Cabral) | Descobrimto | 11 | 12 | 23 |
| | Portugueses | 0 | 1 | 1 |
| | Chegada de Cabral ao Brasil (consequências) | 10 | 3 | 13 |
| | Viagem de Cabral | 4 | 2 | 6 |
| Colonização | Exploração de riquezas | 4 | 2 | 6 |
| Encontro entre índios e portugueses | | 6 | 1 | 7 |
| Presença indígena anterior a chegada de Cabral | | 6 | 3 | 9 |
| Cristianização dos índios pelos colonizadores | | 2 | 0 | 2 |
| Escravidão | Negros | 9 | 6 | 15 |
| | Indígenas | 3 | 2 | 5 |
| Independência do Brasil | | 3 | 0 | 3 |
| Abolição da escravidão / Lei Áurea | Fim da escravidão / Abolição | 7 | 4 | 11 |
| | Princesa Isabel | 1 | 0 | 1 |
| Proclamação da República | | 0 | 4 | 4 |
| Número de presidentes que governaram o Brasil | | 4 | 0 | 4 |
| Primeiro presidente (Mal Deodoro) | | 6 | 5 | 11 |
| Governo - presidente Lula | | 2 | 0 | 2 |
| Eleições presidenciais - Dilma Rousseff | | 7 | 3 | 10 |
| República Velha | | 1 | 0 | 1 |
| Guerras (Brasil) | | 1 | 0 | 1 |
| Guerra de Canudos | | 1 | 0 | 1 |
| Primeira Guerra Mundial | | 2 | 0 | 2 |
| Segunda Guerra Mundial | | 3 | 0 | 3 |
| | Nazismo | 1 | 0 | 1 |
| | Fascismo | 1 | 0 | 1 |
| | Grande depressão | 1 | 0 | 1 |
| Racismo (no Brasil) | | 3 | 0 | 3 |
| Estado Novo | | 1 | 0 | 1 |
| Governo Vargas | | 2 | 0 | 2 |
| Frente Negra Brasileira (combate ao racismo) | | 1 | 0 | 1 |
| Governo Juscelino Kubitschek | | 0 | 1 | 1 |
| Islamismo | | 1 | 0 | 1 |

Dados a partir da narrativa - Instrumento 3 - 8B/D

A identificação de marcadores históricos – conteúdos substantivos – que relacionam temas e acontecimentos foi realizada a partir de quarenta e cinco (45) narrativas produzidas pelos estudantes das turmas 8B e 8D. Foram identificados nesse conjunto vinte e sete (27) marcadores históricos referentes à temas e acontecimentos da história nacional e mundial, com incidências variadas nos textos dos estudantes.

No conjunto de dados sobre marcadores históricos, foram identificados temas históricos mais abertos, quinze (15) temas relacionados a mudanças socioculturais, algumas vistas de modo positivo como o “início das transmissões televisivas no Brasil”, a presença de belezas naturais usados como pontos turísticos, crenças e costumes populares e o Carnaval como principal festa popular do país. Oito (08) dentre esses temas se referem às situações do presente¹³⁵, relacionados diretamente ao cotidiano dos adolescentes e são por eles apontados como problemas do desenvolvimento do país em termos sociais e em alguns casos, individuais – poluição, tráfico de drogas, violência contra mulheres e crianças, desemprego, a prática de *bullying* nas escolas. A Tabela 25 apresenta esses temas:

Tabela 25: Marcadores históricos abertos e/ou relacionados ao cotidiano dos alunos

| | 8B | 8D | * |
|--|-------------------|----|-----------|
| Marcadores – presente/cotidiano | Incidência | | |
| "Nascimento" da TV no Brasil | 1 | 0 | 1 |
| Belezas naturais do Brasil | 1 | 0 | 1 |
| Pontos turísticos | 0 | 1 | 1 |
| Poluição dos rios | 1 | 0 | 1 |
| Tráfico de drogas | 1 | 0 | 1 |
| Carnaval | 0 | 1 | 1 |
| Danças | 1 | 0 | 1 |
| Bullying | 1 | 0 | 1 |
| Miséria/pobreza | 2 | 0 | 2 |
| Fome | 1 | 0 | 1 |
| Desemprego | 1 | 0 | 1 |
| Costumes | 1 | 0 | 1 |
| Crenças | 1 | 0 | 1 |
| Violência urbana | 1 | 0 | 1 |
| Pedofilia | 2 | 0 | 2 |
| Total | | | 15 |

Dados compilados a partir da narrativa (item 1) - Instrumento 3 - 8B/8D

A partir da análise quantitativa dos marcadores históricos – acontecimentos - foram identificadas as dimensões ou campos da História privilegiados pelos estudantes em suas narrativas. A Tabela 26 expõe as dimensões históricas presentes nos textos:

¹³⁵ Esses temas serão qualitativamente analisados adiante, como elementos que possibilitam evidenciar as concepções dos estudantes sobre as relações entre passado-presente e sobre a atribuição de significância histórica.

Tabela 26: Dimensões da História

| | Instrumento 2 | Instrumento 3 |
|-------------------------------------|-----------------------------------|----------------------|
| | 8A/C | 8B/D |
| Narrativas | 20 | 45 |
| Dimensões/Campos da História | Número de marcadores/temas | |
| Política | 13 | 17 |
| Econômica | 03 | 07 |
| Social | 04 | 04 |
| Cultural | 02 | 07 |
| Tempo presente/cotidiano do aluno | 0 | 04 |

No conjunto de narrativas analisadas, os estudantes privilegiaram marcos da história política nacional, o que pode ser identificado nas Tabelas 23 e 24 que apresentam os marcadores históricos – temas e acontecimentos - e também nos quadros com os dados sobre agentes históricos e marcadores temporais analisados mais a frente. A chegada dos portugueses ao território, aspectos do processo de colonização, a referência ao fim da escravidão e eventos e agentes históricos relacionados com a proclamação da República, estão entre os temas da história política mais citados, quase sempre apresentados na ordem cronológica, seguindo a periodização tradicional da história do Brasil. Outros marcadores são relacionados à abordagem econômica, como o processo de colonização caracterizado pela exploração de riquezas naturais – pau-brasil e ouro; o trabalho escravo de indígenas e negros e alguns temas do presente/cotidiano dos estudantes como o desemprego, a miséria e condições de vida de parte da população brasileira na atualidade. Alguns alunos citaram temas culturais, como a diversidade étnica/cultural resultante da miscigenação, manifestações da cultura popular como danças, crenças e festas e cultura de massa – o início das transmissões televisivas na década de 1950, tendo sido citado também o Carnaval como representação importante da cultura e história nacional.

Os marcadores históricos – temas e acontecimentos – expressam mais diretamente o “conhecimento substantivo” da história do Brasil evidenciado na narrativa construída em determinado momento pelos estudantes participantes da pesquisa. Ainda que a coleta de tal “conteúdo substantivo” tenha se dado numa situação específica – no ambiente escolar, mas não como atividade comum do seu cotidiano, pois objetivava produzir conteúdo para uma pesquisa – o material apresentado pelos estudantes aponta para a seleção de conhecimento do passado histórico por eles utilizado para situarem a história do Brasil em seu cotidiano. Esses

marcadores históricos são compreendidos como conhecimento histórico substantivo (conteúdos e conceitos históricos) oriundo da *memória histórica* construída pela formação histórica e pela aprendizagem escolar.

II. Marcadores históricos: os agentes históricos

Ainda que a história não assuma somente a forma narrativa, no espaço escolar a história tem sido apresentada sob duas formas: as narrativas individuais (biografias) e as narrativas nacionais (GEVAERD, 2009; CARRETERO, 2011), característica apresentada pelas aulas de história ministradas no Brasil e em outros países. O pesquisador espanhol Mario Carretero, sintetizando análises de pesquisas realizadas em países europeus e latino-americanos, denuncia que as *“narrativas sobre los ‘grandes’ hombres y los acontecimientos que fueron guiando a las sociedades occidentales hacia un ideal de progreso y civilización continúa siendo la manera prototípica mediante la cual muchos historiadores y libros de texto difunden el conocimiento”* (CARRETERO, 2011). Na sala de aula tem sido privilegiado o ensino pautado em explicações das mudanças históricas baseadas nas ações individuais, a partir da vida e atributos de certos personagens/agentes históricos considerados relevantes, em contraposição às outras narrativas focadas em instituições, grupos e eventos que envolvem conceitos abstratos como nações, sistemas econômicos, mudanças sociais, e primam por mostrar ações “não personalizadas”. No caso brasileiro, crianças, jovens e adultos possuem a memória de narrativas “personalistas”, oriundas da vivência escolar: o protagonismo de Pedro Álvares Cabral, a coragem de Tiradentes, a ousadia de D. Pedro I, a benevolência da Princesa Isabel¹³⁶.

Uma das atividades realizadas durante o terceiro bimestre de 2011 pelos estudantes participantes desse estudo foi uma pesquisa sobre os Presidentes do Brasil, solicitada pela professora de História. O objetivo do trabalho foi que os alunos tomassem conhecimento da vida pessoal e das ações políticas de todos os governantes desde a proclamação da República no Brasil em 1889. A realização do

¹³⁶ Ribeiro, Regina M. O. *Memórias da História do Brasil entre graduandos da Pedagogia*. Pesquisa acadêmica com alunos da graduação em Pedagogia e História. Relatório parcial, no prelo. UFRRJ, 2011-2012. Análise de narrativas e imagens realizada com alunos do curso de Pedagogia na disciplina ministrada pela pesquisadora - Fundamentos teóricos e metodológicos das Ciências Sociais.

trabalho foi lembrada como das mais significativas durante o ano de 2011 por alguns adolescentes quando foram entrevistados pela pesquisadora:

[...]o que foi mais significativo foi o presidente né que foi o Marechal Deodoro que a professora de História falava muito sobre esse presidente, até agora nessa aula passada que teve era de História, aí ela mandou pegar do primeiro presidente do Brasil até o último aí eu não tinha feito aí eu realizei aqui na escola na aula entendeu...

Gabriel, 14 anos

Acho que o último trabalho que a professora passou pra nós...que era pra escrever o...era pra colocar todos os presidentes...desde o Marechal Deodoro até a Dilma, colocar os fatos mais importantes que aconteceu durante a presidência deles...Isso me chamou a atenção porque tinha presidente que eu nem conhecia...

Andrew, 14 anos

Ecoss da pesquisa sobre os presidentes foram identificados nas narrativas produzidas por diversos estudantes. Nos escritos coletados pelo instrumento 2, encontramos quinze (15) referências aos presidentes da República; destas, 6 citam Getúlio Vargas. Entre os escritos coletados pelo instrumento 3, foram trinta e três (33) citações aos presidentes, sendo quatorze (14) ao primeiro, Mal. Deodoro da Fonseca e doze (12) sobre a última, a presidente Dilma Rousseff. Os trechos selecionados das narrativas de Alyne e Felipe mostram esse tipo de citação:

Brasil foi descoberto por Pedro Alvares Cabral. Nosso primeiro presidente foi Marechal Deodoro, assim foi passando de gerações e gerações e atualmente Dilma Rouseff foi eleita para governar o Brasil, após o mandato de Luiz Inácio Lula da Silva.

Alyne, 14 anos, 8B

Tudo ocorreu quando Pedro Álvares Cabral viajou a algum tempo pelo mar, até que então ele viu uma terra em que vivia muitos índios então aí que foi descoberto do Brasil[...]. Então depois de muito tempo, muito tempo começou a aparecer os presidentes como o Jetulio Vargas era um presidente muito ruim para o Brasil e o Juselino Kubtchekc era um excelente para o país.

Felipe, 14 anos, 8A

A presença (ou persistência) de narrativas sobre personagens/agentes históricos como conteúdo e estratégia no ensino de História é justificada como sendo capaz de despertar maior interesse dos estudantes pelo conhecimento histórico do que um rol de informações abstratas, desprovidas de “rosto”. É o que afirmam Barton e Levstik (2008)¹³⁷ para quem essas narrativas tem o papel de “humanizar a história”, favorecendo a identificação dos alunos com as pessoas do passado, suas ideias, sentimentos, atitudes, valorizando o papel dos sujeitos na vida coletiva. Por outro

¹³⁷ Apud Santisteban, 2010, p. 69-98.

lado, ainda que o trabalho com narrativas biográficas possa ser motivador, favoreça a experiência com procedimentos de pesquisa próprios da História e vise contribuir para o desenvolvimento da *empatia histórica*¹³⁸, se este não for articulado a outras narrativas que apresentem contextos, explicações sobre estruturas e fatores sociopolíticos, econômicos e culturais, resultará na ratificação de representações e concepções de senso comum de que os processos históricos resultam de “vontades individuais”, dificultando com isso a aquisição de competências do pensamento histórico crítico. De fato, o trabalho com narrativas que priorizam as ações dos “grandes personagens” reforçam a ideia de que o conhecimento histórico se faz por uma sucessão de histórias sobre pessoas importantes ou “marcantes” (termos usados pelos alunos participantes desta pesquisa). Como exemplo, a justificativa de Gabrielle¹³⁹; a adolescente trabalhou com o instrumento 2 e colocou como “acontecimentos” significativos dois personagens/agentes históricos – *Pedro Alvares Cabral e Getúlio Vargas*, justificando:

Decidi colocar esses acontecimentos porque foi o que mais apreciei e que me lembro foi um dos mais importantes do Brasil.
Gabrielle, 14 anos.

Em estudo sobre as especificidades das explicações históricas e o ensino de História, Carretero e Jacott (1997) apontam a importância da compreensão dos personagens históricos pelos estudantes como “os agentes da ação ou da experiência” e simultaneamente do contexto mais amplo em que suas “motivações” para agir se efetivaram. A partir da análise de relatos sobre a chegada dos europeus a América¹⁴⁰, produzidos por cem estudantes espanhóis de diferentes idades, os autores investigaram qual o papel atribuído aos agentes históricos na explicação de

¹³⁸ Peter Lee concebe a empatia histórica como a compreensão (não necessariamente a aceitação) das ligações entre intenções, circunstâncias e ações das pessoas no passado. “[...] *algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isso com o que aqueles agentes fizeram*” (LEE In BARCA, 2003, p. 20). Santistebán (2010, p. 46-47) articula *empatia e imaginação histórica*, destacando a importância destas para construir nexos, articular subjetividade e objetividade na contextualização dos fatos históricos em uma narrativa.

¹³⁹ Narrativa 18-8C. Anexo 4

¹⁴⁰ As questões de investigação propostas foram: Que tipo de elementos causais (agentes, motivos, estruturas sociopolíticas, etc.) os alunos incluem em seus relatos quando explicam a ocorrência de um fato histórico? Qual a importância que conferem aos agentes históricos nas suas explicações? Quais os tipos de agentes aos quais fazem referência os alunos de diferentes idades e de diferentes áreas de especialização? E, conseqüentemente, que tipo de motivos são atribuídos as ações desses agentes históricos? (CARRETERO; JACOTT, 1997, p.92).

causalidades para os eventos históricos. A análise das narrativas dos estudantes mostrou que crianças, adolescentes e adultos atribuem peso maior às ações e intenções dos sujeitos individuais na explicação das causalidades históricas que a outros fatores como a política, economia ou avanço científico-tecnológico. A partir do estudo, os autores investigaram o papel atribuído aos agentes na causalidade histórica e elaboraram uma categorização que tipifica o papel dos agentes históricos presentes nos relatos, seguida da identificação de suas motivações para as ações.

Carretero e Jacott descrevem três tipos de agentes históricos presentes nos relatos dos estudantes: *agentes pessoais*, *agentes pessoais-sociais* e *agentes sociais* (CARRETERO; JACOTT, 1997, p.93). Os *agentes pessoais* foram identificados em relatos em que "somente as ações de agentes individuais nas suas narrativas sobre o 'descobrimento' da América". A categoria *agentes pessoais-sociais* engloba os relatos em que os personagens são tanto agentes pessoais/individuais quanto agentes sociais/coletivos; e a terceira categoria, *agentes sociais*, são os relatos em que as ações são engendradas por coletividades, grupos sociais, instituições. Quanto às motivações para as ações, os autores identificaram as características dos motivos citados pelos alunos nos relatos como: "de busca ou procura, motivações pessoais, científicas, religiosas, econômicas e políticas". A análise das formas de inserção dos personagens nos relatos dos estudantes espanhóis demonstrou aos autores que, independente da idade, a compreensão histórica ocorre de forma "personalista", isto é, os estudantes privilegiaram as ações dos sujeitos individuais como fundamento de suas explicações históricas para os eventos relativos ao 'descobrimento' da América.

As investigações dos autores mostram que, no geral, as narrativas históricas que circulam no meio escolar tem apresentado os agentes históricos de modo caricatural, enfatizando aspectos personalistas e ações maniqueístas, inserindo-os como heróis ou vilões dos acontecimentos. As ações, escolhas e decisões tomadas pelos agentes históricos centram-se em condições individuais e não em fatores sociais ou políticos, relacionados ao contexto e às complexidades da experiência histórica, nem tampouco às escolhas e interesses da historiografia de colocá-los em tais posições. "Heróis e vilões" constituem assim, uma cosmologia nacional (SCHWARCZ, 2001, p. 10), essencializados no "personalismo" e transformados em ícones de eventos. Desse modo, os estudantes vão concebendo as relações causais em história como análogas às encontradas em outras formas narrativas, produzindo explicações simplistas para as mudanças históricas.

Para promover a compreensão histórica, o ensino de história precisa, em primeiro lugar, mostrar que a narrativa histórica é resultado de seleções, omissões e perspectivas, evitando a ideia de que exista um encadeamento dos acontecimentos no tempo análogo ao narrado pelos textos históricos. Os estudantes precisam saber que existem histórias alternativas, produzidas em outras perspectivas, que podem destacar outros protagonistas (CARRETERO E JACOTT, 1997; CARRETERO, 2011). A respeito das relações entre causalidade, eventos e personagens/agentes históricos os estudantes precisam compreender que:

- As ações envolvem agentes, ou seja, referem-se aos sujeitos que realizam alguma coisa.
- Os agentes históricos atuam sob certas circunstâncias e em interação uns com outros.
- Essas ações remetem a intenções e motivos, a partir dos quais é possível explicar por que alguém faz alguma coisa; tais ações envolvem fins, isto é, são orientadas para a obtenção de um resultado determinado.
- As ações dos agentes produzem certos resultados ou consequências – previstas ou não previstas, intencionais ou não intencionais - assim como são essas consequências as que tornam significativas as ações.

Além das referências oriundas dos estudos de Carretero e Jacott (1997), a análise dos personagens/agentes históricos citados pelos estudantes foram referenciadas em alguns resultados dos estudos do pesquisador norte-americano James Wertsch (1998).

Wertsch (1998), ao chamar atenção para a relação entre narrativa histórica e verdade, caracteriza a inserção de personagens ou agentes históricos como elementos construídos linguisticamente relacionados com a “verdade” dos eventos narrados. Para o pesquisador a construção dos personagens na narrativa dos estudantes está relacionada ao conjunto de afirmações que estes pretendem relatar de modo direto, não mediado, mas buscando mostrar o que para os adolescentes seja “o que realmente ocorreu”. Em sua pesquisa com narrativas de jovens universitários sobre a história dos Estados Unidos, Wertsch utilizou três critérios para analisar a construção

de personagens históricos: a) *a frequência de citação*; b) *os padrões de agência ou ação atribuída aos personagens*; c) *os padrões de presença pressuposta*¹⁴¹.

A frequência de citação foi identificada pelo levantamento quantitativo da presença de substantivos e pronomes, identificando grupos sociais e étnicos, bem como os agentes pessoais ou personagens principais das narrativas dos jovens norte-americanos. Esse foi também o tratamento realizado para esses dados, considerado um “marcador histórico” das narrativas coletadas com os adolescentes paulistanos. As outras categorias e procedimentos de análise não foram adotados nesse estudo.

¹⁴¹ A *referencialidade proposicional* é uma categoria relacionada ao papel desempenhado pelos elementos constituintes dentro das proposições, expressões ou sentenças linguísticas. As duas possibilidades examinadas por Wertsch foram as *categorias superordinadas ou superiores* e as *categorias subordinadas ou inferiores*. Cada uma dessas categorias inclui subcategorias que são normalmente distintas em análise linguística. Os *padrões de presença* pressuposta referem-se a uma atenuação da presença de certos personagens e grupos identificada quando os estudantes usavam pronomes no lugar dos nomes e também quando os personagens eram removidos através de elipse. (Wertsch, apud Moura, 2004, p. 25).

Tabela 27: Marcadores históricos: personagens/agentes históricos

| | | 8A | 8C | * |
|---|-------------------------|----|----|-------------------|
| Número de alunos | | 14 | 13 | 27 |
| Não escreveu em nenhum item | | 3 | 0 | 3 |
| Não escreveu somente item 3 - narrativa | | 3 | 4 | 7 |
| Número de narrativas | | 11 | 9 | 20 |
| Agentes históricos | Variações | | | Incidência |
| Índios | | 4 | 2 | 6 |
| Portugueses | | 3 | 2 | 5 |
| Branços | | 1 | 2 | 3 |
| Escravos | | 3 | 0 | 3 |
| Negros | | 1 | 4 | 5 |
| Raças | | 0 | 1 | 1 |
| Operários | | 1 | 0 | 1 |
| Povo | — pessoas | 1 | 0 | 1 |
| | — brasileiro | 0 | 1 | 1 |
| Pedro Álvares Cabral | | 7 | 4 | 11 |
| Tiradentes | | 2 | 0 | 2 |
| Princesa Isabel | | 3 | 0 | 3 |
| Chico Rei | | 0 | 1 | 1 |
| Presidente Lula | | 1 | 0 | 1 |
| | — presidente analfabeto | 1 | 0 | 1 |
| Presidente Dilma | | 1 | 0 | 1 |
| Barack Obama | — presidente negro EUA | 1 | 0 | 1 |
| Hitler | | 1 | 0 | 1 |
| Mussolini | | 0 | 1 | 1 |
| Políticos de São Paulo e Rio de Janeiro | | 1 | 0 | 1 |
| Presidentes do Brasil | | 2 | 1 | 3 |
| Getúlio Vargas | | 2 | 4 | 6 |
| Presidente Dutra | | 0 | 1 | 1 |
| Juscelino Kubtschek | | 1 | 0 | 1 |
| João Goulart | | 0 | 1 | 1 |
| Jânio Quadros | | 0 | 1 | 1 |
| Ranieri Mazzilli | | 0 | 1 | 1 |
| Castelo Branco | | 1 | 1 | 1 |
| Mulher (brasileira) | | 1 | 2 | 3 |
| Homem (brasileiro) | | 1 | 0 | 1 |
| Homens (humanidade) | | 1 | 0 | 1 |
| Criança | | 0 | 1 | 1 |
| TV brasileira | | 1 | 0 | 1 |
| TV Tupi | | 1 | 0 | 1 |
| Profissionais do rádio | | 1 | 0 | 1 |
| "Os ricos" | | 1 | 0 | 1 |
| "Eu" <i>aluno como agente</i> | | 1 | 0 | 1 |
| Total de citações | | | | 76 |

Personagens/agentes históricos – Instrumento 2 – 8A/C

Os relatos produzidos pelos alunos a partir do *Instrumento 2* apresentam setenta e seis (76) citações a personagens/agentes históricos pessoais e sociais, de acordo com a categorização proposta por Carretero e Jacott (1997). Os agentes históricos individuais ou pessoais citados por mais de um estudante são *Pedro Álvares Cabral* (11 citações), *Getúlio Vargas* (6 citações), *Princesa Isabel* (3 citações) e *Tiradentes* (2 citações):

Tabela 28: Agentes históricos pessoais – 8A/C

| Agentes/personagens | 8A | 8C | Frequência | |
|-------------------------------|--------------------------|----|------------|---|
| Pedro Álvares Cabral | 7 | 4 | 11 | |
| Tiradentes | 2 | 0 | 2 | |
| Princesa Isabel | 3 | 0 | 3 | |
| Chico Rei | 0 | 1 | 1 | |
| Presidente Lula | 1 | 0 | 1 | |
| | 1º presidente analfabeto | 1 | 0 | 1 |
| Presidente Dilma | 1 | 0 | 1 | |
| Barack Obama | 1 | 0 | 1 | |
| Hitler | 1 | 0 | 1 | |
| Mussolini | 0 | 1 | 1 | |
| Getúlio Vargas | 2 | 4 | 6 | |
| Presidente Dutra | 0 | 1 | 1 | |
| Juscelino Kubitschek | 1 | 0 | 1 | |
| João Goulart | 0 | 1 | 1 | |
| Jânio Quadros | 0 | 1 | 1 | |
| Ranieri Mazzilli | 0 | 1 | 1 | |
| Castelo Branco | 1 | 1 | 1 | |
| "eu" <i>aluno como agente</i> | 1 | 0 | 1 | |
| Total de citações | | | 36 | |

Personagens/agentes históricos pessoais – Instrumento 2 – 8A/C

Do total de setenta e seis (76) citações a agentes históricos, 36 (trinta e seis) ou 47,3%, referem-se a agentes pessoais. Desse total, 30% das citações, isto é, 11 (onze) são para um personagem/agente histórico – aquele que é considerado por alguns alunos como o “responsável” pelas origens históricas do Brasil:

A História do Brasil começou com Pedro Alvares Kabral que descobriu o Brasil chegando no Brasil ele pençou que tinha chegado na India porque viu os indios todos pelados.
Isaque, 14 anos, 8C.

Tudo ocorreu quando Pedro Alvares Cabral viajou a algum tempo pelo mar, até que então ele viu uma terra em que vivia muitos índios então aí que foi descoberto do Brasil. [...]
Felipe, 14 anos, 8A

E até hoje Pedro Alvares Cabral é o responsável pela mistura de raças e por algumas delas também.
Edilaine, 13 anos, 8C.

Os personagens ou agentes históricos sociais inseridos nas narrativas elaboradas a partir do *Instrumento 2*, referem-se a poucos períodos¹⁴² da história nacional, com maior ocorrência de personagens/agentes relacionados a eventos do período de colonização do território brasileiro pelos portugueses. Nessa categoria, os

¹⁴² Se observarmos somente essa categoria de personagens/agentes veremos a referência ao período de colonização, ao período do início da República, entre final do século XIX e início do século XX e um período que localizamos como meados do século XX – conquistas de direitos pelas mulheres e trabalhadores e das primeiras transmissões de televisão.

mais citados são os *Portugueses* (5 citações) diretamente e o que considere citações indiretas destes como *Branços* (3 citações), num total de oito ocorrências, seguidos pelos *Índios* (6 citações), *Negros* (5 citações), *Escravos* (3 citações) e *Presidentes do Brasil* (3 citações).

Tabela 29: Agentes históricos sociais – 8A/C

| Agentes/personagens | 8A | 8C | Frequência | |
|---------------------------------------|----------------|----|------------|---|
| Índios | 4 | 2 | 6 | |
| Portugueses | 3 | 2 | 5 | |
| Branços | 1 | 2 | 3 | |
| Escravos | 3 | 0 | 3 | |
| Negros | 1 | 4 | 5 | |
| Raças | 0 | 1 | 1 | |
| Operários | 1 | 0 | 1 | |
| Povo | peessoas | 1 | 0 | 1 |
| | brasileiro (s) | 0 | 1 | 1 |
| Presidentes do Brasil | 2 | 1 | 3 | |
| Políticos de S.Paulo e Rio de Janeiro | 1 | 0 | 1 | |
| Mulher (brasileira) | 1 | 2 | 3 | |
| Homem (brasileiro) | 1 | 0 | 1 | |
| Homens (humanidade) | 1 | 0 | 1 | |
| Criança | 0 | 1 | 1 | |
| Profissionais do rádio | 1 | 0 | 1 | |
| “Os ricos” | 1 | 0 | 1 | |
| TV brasileira | 1 | 0 | 1 | |
| TV Tupi | 1 | 0 | 1 | |
| Total de citações | | | 40 | |

Personagens/agentes históricos sociais – Instrumento 2 – 8A/8C

As citações a agentes sociais, quarenta (40) inserções, representam 52,6% dos personagens/agentes históricos referidos pelos alunos.

A diferença entre citações a agentes individuais e a agentes sociais não é muito expressiva, mas converge com uma tendência identificada por Barca (2006a, p.8), em seu estudo sobre as narrativas de jovens portugueses em que personagens individuais são mencionados com menor frequência e quando os estudantes o fazem, é pela negativa, isto é, pelo entendimento de uma característica de “vilania” dos mesmos. No conjunto aqui analisado, encontramos alguns escritos com essa tendência:

Teve Getúlio Vargas que entrou como vice presidente quando voltou como Presidente voltou como ditador.

Thiago, 14 anos, 8C

Então depois de muito tempo, muito tempo começou a aparecer os presidentes como o Jetulio Vargas era um presidente muito ruim para o Brasil e o Juscelino Kubtheke era um excelente para o país.

Felipe, 15 anos, 8A

Não há uma diferença expressiva em termos de frequência de personagens/agentes pessoais ou sociais mais citados entre nas narrativas das turmas 8A/C (*instrumento2*) e as narrativas das turmas 8B/D coletadas pelo *instrumento 3*:

Tabela 30: Marcadores Históricos: personagens/agentes históricos

| | 8B | 8D | * |
|---|------------------|-------------------|----|
| Número de alunos | 27 | 20 | 47 |
| Não escreveu | 1 | 1 | 2 |
| Número de narrativas | 26 | 19 | 45 |
| Agentes históricos | Variações | Incidência | |
| Indígenas | 11 | 10 | 21 |
| Pedro Álvares Cabral | 12 | 10 | 22 |
| Portugueses | 8 | 6 | 14 |
| | Colonizadores | 1 | 0 |
| Pe. Manuel da Nobrega | 2 | 0 | 2 |
| Escravos | negros | 2 | 10 |
| | africanos | 0 | 2 |
| Fazendeiros (Sr de engenho) | 1 | 0 | 1 |
| Portugal (governo) | 1 | 0 | 1 |
| Brasil (governo) | 1 | 0 | 1 |
| D. Pedro I | 0 | 2 | 2 |
| Presidentes do Brasil | 3 | 3 | 6 |
| Mal Deodoro | 7 | 7 | 14 |
| Presidente Lula | 2 | 1 | 3 |
| Presidente Dilma | 8 | 4 | 12 |
| Povo brasileiro | 3 | 1 | 4 |
| Mulher (brasileira) | 1 | 0 | 1 |
| Homem (brasileiro) | 1 | 0 | 1 |
| Negros | 0 | 1 | 1 |
| Afrodescendentes | 1 | 0 | 1 |
| Princesa Isabel | 1 | 1 | 2 |
| Getúlio Vargas | 2 | 0 | 2 |
| Presidente Dutra | 1 | 0 | 1 |
| Presidente JK | 0 | 1 | 1 |
| Assis Chateaubriand | 1 | 0 | 1 |
| Movimento negro | 0 | 1 | 1 |
| Líderes da Frente Negra Brasileira: Arlindo Veiga dos Santos, José Correa Leite, Isaltino Veiga dos Santos, Gesvârsio de Moraes, Jaime de Aguiar | 1 | 0 | 1 |

continua

| | | | |
|---|---|---|------------|
| Pescadores que encontraram a imagem de Nossa Sra. Aparecida | 1 | 0 | 1 |
| Pessoas que vivem precariamente | 1 | 0 | 1 |
| Pedófilos | 1 | 0 | 1 |
| Maníacos/estripadores | 1 | 0 | 1 |
| Pessoas que vivem precariamente | 1 | 0 | 1 |
| Crianças que sofrem violência | 1 | 0 | 1 |
| Pessoas que praticam bullying | 1 | 0 | 1 |
| Pessoas que sofrem bullying | 1 | 0 | 1 |
| Pessoas que maltratam crianças | 1 | 0 | 1 |
| Total de citações | | | 140 |

Personagens/agentes históricos – Instrumento 3 – 8B/D

Contudo, a variedade de personagens/agentes históricos presentes nos escritos dos estudantes coletados pelo *Instrumento 3* é significativamente maior. Foram identificadas cento e quarenta (140) citações a personagens/agentes históricos pessoais e sociais. Deste total, 45% das citações, isto é, sessenta e três (63) são referências a personagens/agentes históricos pessoais. Convergindo com o conjunto coletado na primeira etapa da pesquisa e na segunda, pelo *Instrumento 2*, o personagem mais citado com 34% das citações a agentes pessoais foi *Pedro Álvares Cabral* (22 citações). Outros personagens/agentes pessoais dentre os mais citados são *Marechal Deodoro da Fonseca* com 22,2% das citações (14 citações), a *Presidente Dilma Rousseff* com 19% (12 citações) seguida do *Presidente Luiz Inácio Lula da Silva* com 4% (3 citações) do total de citações a esses agentes pessoais. O quadro abaixo apresenta a frequência de citações dos agentes históricos pessoais coletados nos escritos elaborados a partir do *Instrumento 3*.

Tabela 31: Agentes históricos pessoais – 8B/D

| Agentes/personagens | Turmas | | Total |
|---|----------|----------|-----------|
| | 8B | 8D | |
| | | | * |
| Pedro Álvares Cabral | 12 | 10 | 22 |
| Pe. Manuel da Nobrega | 2 | 0 | 2 |
| D. Pedro I | 0 | 2 | 2 |
| Mal Deodoro | 7 | 7 | 14 |
| Presidente Lula | 2 | 1 | 3 |
| Presidente Dilma | 8 | 4 | 12 |
| Princesa Isabel | 1 | 1 | 2 |
| Getúlio Vargas | 2 | 0 | 2 |
| Presidente Dutra | 1 | 0 | 1 |
| Presidente JK | 0 | 1 | 1 |
| Assis Chateaubriand | 1 | 0 | 1 |
| Líderes da FNB Arlindo Veiga dos Santos, José Correa Leite, Isaltino Veiga dos Santos, Gesvários de Moraes, Jaime de Aguiar | 1 | 0 | 1 |
| Total de citações | | | 63 |

Personagens/agentes históricos pessoais – Instrumento 3 – 8B/D

Do total das cento e quarenta (140) citações a personagens/agentes históricos coletados pelo *Instrumento 3*, os escritos dos estudantes dedicam pouco mais de 55% de citações a agentes sociais, num total de setenta e oito (78) ocorrências. Dentre os agentes sociais mais citados figuram os *Indígenas* 27% do total de ocorrências (21 citações); *Portugueses* receberam 15 citações ou 19% do total. *Escravos, negros e africanos* são citados 14 vezes, isto é, 18% das ocorrências que apresentam personagens históricos como agentes sociais. Outra ocorrência expressiva são as seis (06) citações aos agentes *Presidentes do Brasil*, pouco mais de 7% das citações.

Tabela 32: Agentes históricos sociais – 8B/D

| Agentes/personagens | Variações | Turmas | | Total |
|---|--------------------------|-----------|-----------|-----------|
| | | 8B | 8D | * |
| Índigenas | | 11 | 10 | 21 |
| Portugueses | | 8 | 6 | 14 |
| | Colonizadores | 1 | 0 | 1 |
| Escravos | negros | 2 | 10 | 12 |
| | africanos | 0 | 2 | 2 |
| Fazendeiros (Sr de engenho) | | 1 | 0 | 1 |
| Portugal (governo) | | 1 | 0 | 1 |
| Brasil (governo) | | 1 | 0 | 1 |
| Presidentes do Brasil | | 3 | 3 | 6 |
| Povo brasileiro | | 3 | 1 | 4 |
| Mulher (brasileira) | | 1 | 0 | 1 |
| Homem (brasileiro) | | 1 | 0 | 1 |
| Negros | | 0 | 1 | 1 |
| Afrodescendentes | | 1 | 0 | 1 |
| Movimento Negro | | 0 | 1 | 1 |
| Pescadores que encontraram a imagem de Nossa Sra. Aparecida | | 1 | 0 | 1 |
| Pessoas que vivem precariamente | | 1 | 0 | 1 |
| Pedófilos | | 1 | 0 | 1 |
| Maníacos/estripadores | | 1 | 0 | 1 |
| Pessoas que vivem precariamente | | 1 | 0 | 1 |
| Crianças que sofrem violência | | 1 | 0 | 1 |
| Pessoas que praticam bullying | | 1 | 0 | 1 |
| Pessoas que sofrem bullying | | 1 | 0 | 1 |
| Pessoas que maltratam crianças | | 1 | 0 | 1 |
| | Total de citações | | | 77 |

Personagens/agentes históricos sociais – Instrumento 3 – 8B/D

No conjunto de escritos coletados pelo *Instrumento 3*, algumas narrativas (03 escritos) apresentam menções a eventos e personagens/agentes históricos sociais do tempo presente, relacionados com o cotidiano dos alunos – cerca de 10% do total de citações a personagens/agentes sociais (08 citações, distribuídas em três escritos) foram para esses sujeitos - *peessoas que vivem precariamente, pedófilos, traficantes, maníacos/estupradores, crianças que sofrem violência, pessoas que praticam bullying, pessoas que sofrem bullying, pessoas que maltratam crianças*. Esses escritos parecem refletir preocupações dos adolescentes com o que diagnosticam como “crescente violência atual”, em oposição ao passado histórico pouco ou não referenciado em seus textos. Uma das estudantes destaca as condições difíceis de sobrevivência de parte dos brasileiros:

Tipo, Emanuel no Brasil temos muitas condições precárias, aqui também temos pessoas que passam fome, que estão sofrendo o desemprego e que estão na miséria. Tem pedófilos pessoas sofrendo, se escondendo por cauda do mundo. Como uma história qui o menino de 13 anos foi estropado e faleceu, muitas coisas tem no Brasil, morte, roubo, etc. Muita gente também usam drogas.
Thalia, 14 anos, 8B

A estudante Evelyne, após narrar alguns eventos, destaca as mudanças do último século e atenta para a violência contra mulheres e crianças:

No século XX, que estamos agora, as coisas mudaram bastante, coisas melhoraram e outras pioraram, hoje em dia temos muitos estropadores, maniacos, pessoas que maltratam crianças, estropadores, e etc. Temos muita violência, mortes, brigas entre marido e mulher e outras coisas. O nosso Brasil ainda terá que melhorar muito!
Evelyne, 14 anos, 8B

A Luana elaborou sua narrativa a partir de situações que vive no cotidiano social e escolar : o preconceito com a aparência e o *bullying* decorrente do mesmo. Na íntegra, a narrativa da aluna:

O Brasil tem muitas pessoas que sofre de bulling por que tem muita gente que se acha o perfeito ou a perfeita que fica tirando barato da cara dos outros, eu mesmo tenho dó de quem sofre essas coisas alias ninguem tem culpa do jeito que deus fes nós, no Brasil também tem muitas pessoas que fazem plastica pra tirar gordura as vezes pra diminuir alguma coiza! Eu mesmo já sofri bulling mas sabe eu também nem ligo mais eu não vou me mudar por causa dos outros eu ser do geito que eu sou e nunca vou muda o geito que deus me quiz e você também não deve mudar eu sou contra o bulling e contra as mulher que fazem plastica pra mudar o que os outros ficam colocando defeito !!!
Luana, 14 anos, 8B

A comparação inicial entre os dados apresentados referentes à segunda etapa da pesquisa de campo sugere que, em relação aos dados do estudo exploratório, a construção de narrativas a partir de uma consigna mais aberta (instrumentos 1 e 3) abrem a possibilidade de maior apresentação de ideias e vivência pessoais dos estudantes. O Instrumento 2, por solicitar a narrativa de forma mais próxima das atividades escolares (perguntas e consignas fechadas) não mobilizou essas ideias, pois os alunos que trabalharam com esse instrumento não produziram esse tipo de relato.

III. Marcadores históricos: espaço geográfico e social

Outro elemento básico na composição de narrativas históricas é o *espaço* referenciado como contextualização dos eventos narrados que, ao lado dos marcadores temporais, constitui um dos elementos necessários à coerência para o conteúdo da narrativa, para a definição de seu objeto seja ele a vida de um agente, as ações de um grupo social, uma conjuntura ou uma estrutura social. (TOPOLSKI, 2004, p.107).

Uma narrativa histórica se constrói a partir do modo como o sujeito-narrador situa-se no tempo e no espaço, ao narrar, ao construir um enredo que organizará a explicação histórica, tempo (cronologia) e espaço (geográfico ou social) determinam escolhas, recortes na experiência do passado e, com isso, o sentido da história (PROST, 2008, p. 212-220):

Ora, o historiador é incapaz de fazer a história de tudo [...] Trata-se de uma escolha, em parte, arbitrária porque tudo está incluído no continuum da história, sem que haja começo ou termos absolutos. Mas escolha inelutável; caso contrário, deixa de haver história. (Prost, 2008, p. 218)

Os estudantes, ao narrarem a história do Brasil, realizaram recortes espaço-temporais. As consignas propostas para escrita delimitavam um espaço geográfico-social – o Brasil – mas ainda assim deixavam abertas possibilidades para seleção ou recorte de os acontecimentos, agentes e temporalidades que o estudante considerasse mais significativos. No conjunto de escritos foram identificados marcadores de duas naturezas: um, um marcador espacial “generalizante” – Brasil – e marcadores mais específicos, referentes a espaços geográficos internos e externos ao território nacional.

A tabela abaixo sintetiza as incidências de marcadores espaciais presentes nas narrativas:

Tabela 33: Marcadores Históricos – Marcos Espaciais

| | | Conjunto de narrativas | | | | | | |
|--|---------------------|------------------------|----|----------|----|----|----------|-------|
| | | 8A | 8C | subtotal | 8B | 8D | subtotal | Total |
| | | 11 | 9 | 20 | 26 | 19 | 45 | 65 |
| Marcadores espaciais | Variações | Incidências | | | | | | |
| | | 7 | 6 | | 24 | 13 | 37 | |
| Brasil | Nosso país | 2 | 0 | 15 | 2 | 0 | 2 | 54 |
| | | 1 | 0 | | 2 | 2 | 4 | |
| Portugal | País | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| | Lisboa | 0 | 0 | | 1 | 0 | 1 | |
| | | 3 | 1 | 4 | 0 | 2 | 2 | |
| São Paulo | Margens do Ipiranga | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 7 |
| África | | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 5 |
| Índias | | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 | 4 | 5 |
| Minas Gerais | | 2 | 1 | 3 | 1 | 0 | 1 | 4 |
| Uma terra | Território | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| Mar | Pelo mar | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Rio de Janeiro | | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 |
| DF /Brasília | | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Litoral da Bahia | | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| Pontos turísticos | | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| EUA | | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Gaúcho (indicação de espaço de origem) | | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Etiópia | | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Moçambique | | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| Itália | | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| “Outros países” | | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Terra | Planeta | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |

Marcadores Espaciais – Instrumentos 2 e 3

As narrativas dos estudantes apresentam prioritariamente os espaços históricos relacionados ao território nacional, Brasil e alguns outros espaços específicos dentro e fora deste. Portugal é o segundo marco espacial citado, convergindo sua incidência coerentemente com os marcadores históricos e personagens pessoais e sociais mais frequentes; esse marcador aparece relacionado à chegada dos portugueses ao território brasileiro em 1500 e ao protagonismo destes nos escritos dos estudantes quando abordam o período colonial. Articulado a esse marcador, aparecem as Índias (referência às viagens dos navegadores portugueses no século XV) e a África, como referência a origem dos escravos trazidos ao Brasil no

período colonial. No conjunto, a referência a São Paulo é preponderante em relação ao Rio de Janeiro, espaço privilegiado nas narrativas coletadas no estudo exploratório inicial.

Ao analisar como esses espaços são referenciados, observa-se duas formas de presença na narrativa: a) uma em que os espaços são apresentados como “palco da ação”, como localização dos acontecimentos e menos como “universo representado” e b) o espaço é materializado em algumas características estereotipadas, usando de algumas referências históricas para criar um “cenário representativo” do momento histórico. No caso do marcador “Brasil” ele é citado como um “todo” que “sofre” as ações no tempo: *O Brasil foi... O Brasil era.....O Brasil antes...*; e não como espaço geográfico múltiplo e socialmente contextualizado.

O Brasil é um país que fora descoberto pelos portugueses, um país com várias culturas incrementadas as suas por ter vários tipos de povos dentro do seu povo [...]

Sara, 14 anos, 8A

A estória do Brasil começa quando os 195ndios chegaram ficaram um tempo em paz e chegaram os portugueses aí começou a guerra e é claro os portugueses com seguiram com armas de fogo. Ai começou estória de Portugal no Brasil colonizou o Brasil e começou a escravos, minérios e muitos ouros de Minas Gerais traziam escravos e depois de um tempo o Brasil conseguiu sua independência e aí começou a ter presidentes [...]

Murilo, 14 anos, 8B

[...] eles queriam chegar nas Índias, mas se desviaram da rota e vieram parar no atual Brasil quando desembarcaram viram um povo estranho de pele vermelha e costumes estranhos e os apelidaram de índios.

Rodrigo, 14 anos, 8B

O Brasil era um país muito rico e Portugal roubou coisas do nosso país como nossas riquezas como nossas minas e o pau-brasil.

Lucas, 14 anos, 8B

O Brasil é um país muito lindo, muitas pessoas gostam desse país. Eu gosto muito do Brasil, o Brasil foi um país colonizado pelos portugueses. [...]

Gabriel, 14 anos, 8B

Quando Pedro Alvares Cabral chegou ao Brasil quem ocupava a terra brasileira eram os índios e antigamente a Capital do Brasil era o Rio de Janeiro. [...]

James, 14 anos, 8D

IV. Marcadores Históricos: o tempo na narrativa dos estudantes

A linguagem do tempo está presente em nosso cotidiano. Organizamos nossas atividades, experiências e decisões em função do tempo – do que vivemos no presente, do que recorremos ao passado e do que projetamos para o futuro. Nossas ideias, formas de expressão e narrativas cotidianas são marcadas pelo tempo e sua “língua”.

Vivemos imersos em diferentes dimensões do tempo: no tempo físico (tempo absoluto e relativo, mensurável, objetivo, pois seus processos ocorrem independente dos sujeitos) relacionado ao tempo da natureza (das mudanças e permanências, dos ciclos que se repetem, das vicissitudes da vida e da morte) no tempo psicológico (o tempo interiorizado, descontínuo, qualitativo, afetivo), no tempo social (o tempo das intersubjetividades, da gestão coletiva do tempo, do poder, da cultura, do cotidiano). Dimensões temporais diferentes, mas que guardam íntima e necessária relação entre si¹⁴³. Dimensões às quais se agregam o tempo histórico, diferenças que guardam relações, entrelaçamentos e distanciamentos conceituais e práticos, como aponta o historiador P. Ariès (1986)¹⁴⁴ “o tempo histórico, diferentemente da reta geométrica que é composta por uma infinidade de pontos, não é formado por uma infinidade de fatos”. Assim, mais do que a cronometria e a sequência de acontecimentos, a cronologia, as percepções e permanências, o tempo histórico se substancia pelos vestígios do passado, nas fontes históricas disponíveis e nos fatos históricos articulados pelo historiador. Esse tempo interpretado, significado pela percepção particular em diferentes sociedades, articula continuidade e mudança com durações e ritmos variados para as diferentes dimensões sociais. De teor cultural, o tempo histórico se apresenta, portanto, como um produto da história.

A consciência inicial do tempo é a da sua passagem, vivenciada nos acontecimentos e transformações da vida individual e coletiva. Os sujeitos lidam

¹⁴³ Le Goff (1990, p. 210) cita a distinção proposta por Émile Benveniste [1965]: a) tempo *físico*, "contínuo, uniforme, infinito, linear, divisível à vontade"; b) tempo *cronológico* ou "tempo de acontecimentos" que, socializado, é o tempo do calendário; c) tempo *linguístico*, que "tem o próprio centro no presente da instância da palavra", o tempo do locutor: "O único tempo inerente à língua e o presente axial do discurso e... tal presente é implícito. Isto determina outras duas referências temporais, que estão necessariamente explicitadas num significante e fazem aparecer o presente à sua volta como uma linha de separação entre o que já não é presente e o que irá sê-lo. Estas duas referências não são próprias do tempo, mas, de pontos de vista sobre ele, sendo projetadas [na narrativa] para trás ou para frente, a partir do momento presente".

¹⁴⁴ Apud Prost, 2008, p.96

com o tempo antes de refletir sobre ele e seu significado. A *medida, datação e repetição* de acontecimentos no tempo são experimentadas pelo sujeito, na vida prática, no ambiente sociocultural em que ele constrói sua identidade. Vivenciar, marcar e refletir sobre o tempo da própria vida, da ancestralidade e da sua continuidade ou finitude (o passado e o futuro) são tarefas cognitivas desenvolvidas progressivamente a partir das relações que o sujeito estabelece com o mundo a sua volta, experiências simultaneamente de cunho individual e coletivo, internas e externas, e vão antes mesmo de uma conceituação abstrata, se tornar os alicerces para a concepção do tempo histórico, um tempo híbrido de experiências, dimensões e conceitos. Assim, as reflexões iniciais seguirão o sujeito durante a vida e irão articuladas ao conhecimento histórico, promover a construção de sentidos para a existência individual e coletiva em diferentes momentos. As experiências com o conhecimento histórico na escola devem promover a ampliação quantitativa e qualitativa das experiências do tempo (a memória histórica), por meio de ferramentas de compreensão dessas experiências (interpretação e constituição de sentidos), transformando e construindo (novos) significados que auxiliam na construção identitária do sujeito.

A compreensão do tempo histórico se articula e, por isso mesmo, depende das concepções construídas com relação a outras “modalidades temporais”, como o tempo gerido socialmente, o tempo biológico, o filosófico, o psicológico. A formação da consciência histórico-temporal requer que as várias qualidades ou modalidades temporais sejam articuladas pelos sujeitos, formando uma das competências do pensamento histórico – *a compreensão do tempo histórico como relação dinâmica e complexa entre passado, presente e futuro*. Para isso, o tempo histórico precisa ser trabalhado como conceito inter-relacionado a outros: a temporalidade da vida humana, a localização dos acontecimentos na cronologia, as mudanças e continuidades nas várias dimensões da vida social, as rupturas e permanências. Fundamentais são as relações entre passado, presente e futuro e a avaliação de processos de progresso e decadência, retrocessos e avanços a partir de múltiplos referenciais, a formulação de perspectivas de futuro a partir de uma análise fundamentada do presente e o estabelecimento de relações entre poder, memória e patrimônio, documentos e monumentos, dentre outros tantos aspectos, como a compreensão das motivações, interesses e intenções das ações das pessoas no passado.

A consciência do tempo é considerada a base do desenvolvimento do pensamento histórico como uma forma de cognição em que as dimensões e relações entre passado, presente e futuro são percebidas e refletidas pelos sujeitos e os municiam de experiência, de repertório simbólico-cultural para viver em sociedade. O tempo, ou a diacronia, é elemento central em qualquer narrativa (BRUNER, 2001), pois organiza internamente os acontecimentos narrados, dando-lhe uma configuração temporal de início-meio-fim. A narrativa histórica agrega a essa estrutura, outra dimensão do tempo. A narrativa histórica se constitui de um tempo *significado*, o tempo humanizado (RICOUER, apud BRUNER, 2001), o tempo dos acontecimentos que substancializa o passado histórico em forma de discurso.

O tempo histórico caracterizado pela complexidade é articulado na narrativa histórica como categoria que organiza a estrutura verbal (discurso), mas, principalmente, como categoria a qual subjaz a compreensão, pelo sujeito-narrador, de uma gama de conceitos articuladores: memória, mudanças e permanências, diferenças e semelhanças, cronologia, convenções, periodizações, perspectivas de futuro. São os sentidos de tempo histórico, tempo híbrido de conceitos, tempo significado historicamente, que possibilita a existência da narrativa histórica como produto de um processo de reconstrução do passado humano (a História), e não o contrário.

A consciência histórico/temporal pode ser vislumbrada por meio das narrativas construídas pelos sujeitos para dar sentido às experiências do passado (RÜSEN, 1992). Se o tempo é elemento chave, estruturador, na narrativa histórica, logo é possível identificar os sentidos de tempo, por meio da trama narrativa que diferentes sujeitos desenham e com isso organizam sua compreensão sobre os acontecimentos passados, expressando modos de percepção e interpretação das temporalidades. Mais do que conteúdos, informações e conceitos, as narrativas trazem consigo os significados atribuídos a estes, possibilitando vislumbrar aspectos relativos à *consciência histórica*, aqueles que subsidiam as relações entre passado e presente e a tomada de decisões e para agir no mundo (RÜSEN, 1992, 2001, 2010).

No conjunto de narrativas analisadas os estudantes organizaram um discurso (forma narrativa) para a história do Brasil e, nessa escrita, articularam marcadores históricos diversos – acontecimentos e personagens/agentes históricos, ligando-os por *marcadores temporais* que relacionam o passado e o presente, utilizando fios de continuidade ou de rupturas, alongam tempos ou os encurtam, criando periodizações

próprias para a história nacional e apontam (ou não) perspectivas de um futuro *desejável, possível ou provável*¹⁴⁵.

Inicialmente, apresentarei os principais *marcadores temporais* identificados no conjunto de narrativas coletadas – marcos cronológicos explícitos como datas, séculos, períodos e marcadores relacionados à linguagem ou vocabulário temporal – expressões, locuções, verbos e advérbios. Em seguida, tomando como referência os estudos de Pagès e Santisteban (2009, 2011) analisarei qualitativamente os marcadores temporais identificados, interpretando-os em termos de concepções de *passado; mudança, relações passado-presente e perspectivas de futuro*.

Os *marcadores temporais* identificados nas narrativas produzidas a partir do *Instrumento 2 e Instrumento 3*, foram organizados sob três categorias :

- a. Marcadores cronológicos – datação e uso de medidas como década, século, anos.
- b. Linguagem temporal – verbos
- c. Linguagem temporal – expressões que indicam temporalidade, adjetivos, advérbios e locuções, cronologia implícita, expressões que indicam sucessão e ordenação.

As três categorias de marcadores organizadas a partir dos elementos narrativos articulam o tempo na narrativa construído ao mesmo tempo em que *periodizam* a história nacional, deixam entrever as relações passado-presente estabelecidas pelos adolescentes em seus textos, bem como se apontam ou não perspectivas de futuro para a história narrada.

Primeiramente são apresentados os dados quantitativos referentes aos marcadores temporais. Essa quantificação refere-se à incidência nos textos; em alguns casos um texto apresenta mais de um marcador ou um marcador aparece mais de uma vez em um mesmo texto. Portanto, os dados indicam incidência/frequência nos escritos e não quantidade de textos que os apresentam. Após a análise destas incidências, procurei refletir sobre o que estas evidenciam sobre as *concepções de tempo histórico* para os estudantes-narradores.

¹⁴⁵ Pagès e Santisteban, 2011, p. 296.

Tabela 34: Marcadores Históricos - Marcos Temporais

| | 8A | 8C | * | |
|--|-----------------------------------|---------------|-----------|----------|
| Número de alunos | 14 | 13 | 27 | |
| Não escreveu em nenhum item | 3 | 0 | 3 | |
| Não escreveu somente item 3 - narrativa | 3 | 4 | 7 | |
| Número de narrativas | 11 | 9 | 20 | |
| Categorias | Incidência | | | |
| Marcos cronológicos Datação | 22 de abril de 1500 | 1 | 0 | 1 |
| | 2010 | 1 | 0 | 1 |
| | 2011 | 1 | 0 | 1 |
| | 1950 | 1 | 1 | 2 |
| | 1935 | 0 | 1 | 1 |
| | 1920 | 0 | 1 | 1 |
| | 1946 | 0 | 1 | 1 |
| | | total/datação | | 8 |
| Linguagem temporal Verbos | Verbos no passado | 9 | 7 | 16 |
| | Único marcador temporal | 3 | 1 | 4 |
| | Verbos no presente | 1 | 1 | 2 |
| | Total – verbos | | 22 | |
| Linguagem temporal - Expressões que indicam temporalidade, cronologia implícita, sucessão, ordenação, advérbios | época | 0 | 1 | 1 |
| | época da história | 1 | 0 | 1 |
| | antes | 0 | 1 | 2 |
| | há décadas atrás | 1 | 0 | 1 |
| | a algum tempo | 1 | 0 | 1 |
| | "ao torno dos anos" | 1 | 0 | 1 |
| | passaram-se anos | 0 | 1 | 1 |
| | ao passar do tempo | 1 | 0 | 1 |
| | decorrer do tempo | 0 | 1 | 1 |
| | depois de muito, muito tempo | 1 | 0 | 1 |
| | depois de.... | 0 | 1 | 1 |
| | depois de um tempo | 0 | 1 | 1 |
| | agora | 1 | 0 | 1 |
| | recentemente | 1 | 0 | 1 |
| | hoje em dia | 1 | 0 | 1 |
| | até hoje | 0 | 1 | 1 |
| | hoje | 1 | 0 | 1 |
| | Total – linguagem temporal | | 18 | |

Marcadores Temporais – Instrumento 2 – 8A/8C

No conjunto de vinte (20) narrativas dos estudantes que trabalharam com o *Instrumento 2*, foram identificados quarenta e oito (48) marcadores temporais. Destes, oito (8) são marcadores cronológicos – datações, que explicitam períodos específicos e funcionam na narrativa quase sempre como introdução ao evento que será narrado, como nos escritos das estudantes Monique e Daiane¹⁴⁶:

O descobrimento do Brasil se refere a chegada, em 22 de abril de 1500, comandada por Pedro Álvares Cabral, ao território onde hoje se encontra o Brasil.
Monique, 14 anos, 8A

¹⁴⁶ Respectivamente escritos 07 da turma 8A e 19 da turma 8C.

Em outubro de 1935 a Itália de Mussolini afirmou seu imperialismo invadindo a área [área] que corresponde hoje a Etiópia, pois [ilegível] no nordeste da África...
Daiane, 14 anos, 8C

Expressões e verbos que compõem a “linguagem temporal” são explorados pelos estudantes, destacando-se o uso de *verbos* como elementos de organização do tempo predominante na articulação das narrativas. Alguns escritos (4) apresentam somente os verbos como marcadores temporais, não situando concretamente, isto é cronologicamente, “o passado” ao qual se referem. É o caso das narrativas dos alunos Mariana e Thiago:

*O Brasil era povoado pelos índios até a chegada dos portugueses que trouceram os africanos para trabalharem na lavoura.
Teve o Regime Militar que resultou no afastamento dos presidentes João Goulart, [...].
Teve Getúlio Vargas que entrou como vice presidente quando voltou como Presidente voltou como ditador [...]*
Thiago, 14 anos, 8C

A política do café com leite foi uma disputa entre São Paulo e Minas Gerais, São Paulo tinha mais café e Minas Gerais tinha mais leite. As vezes era um paulista e as vezes era um mineiro, até que isso acabou quando entrou o gaúcho Getúlio Vargas.
Mariana, 14 anos, 8A

As expressões que indicam temporalidade, adjetivos, advérbios e locuções utilizados são pouco variados se considerarmos as possibilidades do vocabulário temporal com as quais os alunos podem expressar as relações e as dimensões do tempo, assim podemos avaliar que esses estudantes dominam um vocabulário básico (PAGÈS e SANTISTEBAN, 2011) para articular os acontecimentos em sua narrativa indicando passagem do tempo, períodos e relações passado e presente. Selecionei alguns escritos¹⁴⁷ com essas características:

Tudo ocorreu quando Pedro Alvares Cabral viajou a algum tempo pelo mar, até que então ele viu uma terra em que vivia muitos índios[...] Então depois de muito tempo, muito tempo começou a aparecer os presidentes como o Getúlio Vargas...
Felipe, 14 anos, 8A

No excerto da narrativa de Felipe percebe-se que, para articular os episódios narrados na primeira parte com os novos a serem introduzidos no escrito, há a indicação da passagem de séculos com a expressão “*depois de muito, muito tempo começou a aparecer...*”. Esse é um recurso característico das narrativas literárias, em

¹⁴⁷ Narrativas 12-8A; 25-8C; 2-8A; 27-8C.

que os tempos – passado-presente e futuro – são deslocáveis, ligando entre si, por meio de recursos da linguagem, momentos separados no “tempo real” (NUNES, 1988). O mesmo recurso foi usado pela estudante Tawane, referindo-se à duração da escravização de negros durante o período colonial. A expressão “ao decorrer do tempo” contrai a temporalidade histórica para colocar diferentes acontecimentos que guardam alguma relação entre si – tráfico de escravos e escravos alforriados por Chico Rei – no mesmo *continuum* temporal:

[...]eles vinhero para o Brasil forçados e ao decorrer do tempo foram libertados pelo Chico Rei.
Tawane, 14 anos, 8C

A estudante Fabiana não precisou cronologicamente os acontecimentos narrados em seu texto, utilizou a expressão “*numa época da história*” para localizar temporalmente os acontecimentos no passado, é um marco “a-temporal”, que destacou:

A Princesa Isabel herdeira do trono de Portugal, numa época da história, assinou um contrato que libertava todos negros da Escravidão [...]
Fabiana, 14 anos, 8A

Edilaine, após narrar o encontro dos portugueses com povos nativos no território brasileiro, vê no episódio a origem da diversidade étnico – racial do Brasil atual:

E até hoje Pedro Alvares Cabral é o responsável pela mistura de raças [...]
Edilaine, 13 anos, 8C

As narrativas produzidas a partir do Instrumento 3 apresentam *marcadores temporais* semelhantes. No entanto, foram identificados maior número (31) e variedade de marcadores cronológicos e de expressões e vocábulos da linguagem temporal, 57 incidências de verbos e 47 expressões temporais.

Tabela 35: Marcadores Históricos – Marcos Temporais

| | 8B | 8D | * | | |
|---|--|-----------------------------------|----------|----|----|
| Número de alunos | 27 | 20 | 47 | | |
| Não escreveu | 1 | 1 | 2 | | |
| Número de narrativas | 26 | 19 | 45 | | |
| Categorias | Incidência | | | | |
| Marco cronológico Datação | 1500 | 1 | 10 | 11 | |
| | 07 de setembro (1822) | 1 | 0 | 1 | |
| | 1888 | 0 | 7 | 7 | |
| | 1889 | 0 | 2 | 2 | |
| | 1920 | 1 | 1 | 2 | |
| | 1939-1945 (2ª Guerra) | 1 | 0 | 1 | |
| | 1930-1945 (Gov. Vargas) | 1 | 0 | 1 | |
| | 1937 | 0 | 1 | 1 | |
| | 1950 | 1 | 0 | 1 | |
| | 1956 | 0 | 1 | 1 | |
| | século XX | 2 | 0 | 2 | |
| | século XXI | 1 | 0 | 1 | |
| | | Total - datação | | 31 | |
| | Linguagem Temporal verbos | verbos no passado | 17 | 14 | 31 |
| único marcador temporal | | 7 | 1 | 8 | |
| verbos no presente | | 2 | 0 | 2 | |
| verbos no passado e no presente | | 5 | 4 | 9 | |
| futuro do pretérito | | 1 | 0 | 1 | |
| | | Total - verbos | | 57 | |
| Linguagem temporal - Expressões que indicam temporalidade, cronologia implícita, sucessão, ordenação, advérbios... | época | 1 | 0 | 1 | |
| | época da escravidão | 1 | 0 | 1 | |
| | período da 1ª Guerra | 1 | 0 | 1 | |
| | durou um bom tempo | 0 | 1 | 1 | |
| | passando de geração em geração | 1 | 0 | 1 | |
| | Tudo começou | 0 | 1 | 1 | |
| | a princípio | 0 | 1 | 1 | |
| | a estória começa ... | 1 | 0 | 1 | |
| | antes | 3 | 1 | 4 | |
| | antes do século XXI | 1 | 0 | 1 | |
| | muito tempo atrás | 2 | 0 | 2 | |
| | depois de um tempo | 2 | 2 | 4 | |
| | um ano depois | 0 | 1 | 1 | |
| | depois de... | 3 | 0 | 3 | |
| | depois de meses | 1 | 0 | 1 | |
| | "dele em diante" | 1 | 0 | 1 | |
| | depois de algum tempo | 0 | 1 | 1 | |
| | um tempo depois | 0 | 1 | 1 | |
| | depois de muitos, muitos anos | 1 | 0 | 1 | |
| | daí em diante | 0 | 1 | 1 | |
| | a partir disso | 1 | 0 | 1 | |
| | por muitos, muitos anos | 1 | 0 | 1 | |
| | atual | 0 | 1 | 1 | |
| | atualmente | 0 | 1 | 1 | |
| | hoje | 0 | 4 | 4 | |
| | até hoje | 0 | 1 | 1 | |
| | quando... | 2 | 0 | 2 | |
| | medida de tempo - duração | 18 anos - Gov. Vargas | 1 | 0 | 1 |
| | | 8 anos - Gov. Lula | 0 | 1 | 1 |
| | ordenação temporal | o primeiro a pisar... | 1 | 0 | 1 |
| | | o primeiro presidente | 1 | 1 | 2 |
| | | a primeira presidente (mulher)... | 1 | 1 | 2 |
| | Total - exp. | | 47 | | |

Ocorrência de citações – Marcadores Temporais – Instrumento 3 – 8B/8D

No conjunto de escritos das turmas 8B/D, formado por quarenta e cinco (45), narrativas há maior variedade de marcadores cronológicos que no conjunto das turmas 8A/C. No conjunto 8B/D, a incidência de dois marcos cronológicos se destaca: os anos de 1500 e de 1888, o desembarque de Pedro Álvares Cabral em território brasileiro (11 citações) e a assinatura da Lei Áurea que aboliu a escravidão no Brasil (7 citações), respectivamente. A incidência desses dois marcos cronológicos convergem com os dados anteriores relativos a *marcadores históricos – acontecimentos e personagens/agentes históricos* em que os mais citados referem-se aos eventos relativos ao período da chegada dos portugueses ao Brasil e período da colonização e o fim do trabalho escravo no século XIX¹⁴⁸.

Emanuel o Brasil tem muitas datas importantes mais a data mais importante foi em 1500. O navegador Pedro Alvares Cabral foi quem descobriu o Brasil no ano de 1500.
James, 14 anos, 8D

Os dados quantitativos para os marcadores temporais mobilizados pelos estudantes com a chamada linguagem temporal – verbos, advérbios, adjetivos e expressões que indicam passagem do tempo, duração, sequência e ordenação temporal – são mais variados e abundantes nesse conjunto de narrativas. Os verbos são marcadores significativos nas narrativas dos estudantes: trinta e uma (31) narrativas utilizam somente verbos no passado, duas (02) verbos no tempo presente; nove (09) apresentam verbos no passado e no presente e uma (1) verbos no futuro do pretérito, em que o aluno indica no texto o que “narraria” na hipótese de se encontrar na situação indicada na consigna. Nesse conjunto de incidências verbais, oito¹⁴⁹ (08) narrativas utilizam os verbos como únicos indicadores/marcadores temporais, com estes os estudantes não somente articulam a sequência textual, como criam periodizações históricas para a história narrada. Esse grupo de estudantes não utiliza marcos cronológicos concretos, como referências a épocas, séculos, anos específicos, mas o tempo verbal em suas narrativas exerce a função de situar o leitor no tempo – o passado. Destaco três escritos¹⁵⁰ em que os marcadores temporais – verbos – são as referências principais na construção da periodização histórica na narrativa dos estudantes:

¹⁴⁸ Esses períodos/eventos são os mais citados pelos alunos das turmas 8A/C, porém sem uso do marco cronológico/datação.

¹⁴⁹ Sete (07) narrativas são da turma 8B e uma (01) da 8D.

¹⁵⁰ Narrativas 5 e 44 da turma 8B e 34 da turma 8D.

Tudo começa quando um homem chamado Pedro Alvo escabral tem a ideia de viajar de barco para achar tesouros. Então o olheiro chamado Jucelino disse - Ei escabral, terra a vista. - Na onde meu bom homem? disse Colombo. Jucelino disse - para o oeste! E escabral disse: Vamos para lá. Então eles foram chegando lá e escabral avistou pessoas estranhas então ele as seguiu daí começou ouvir um barulho estranho chegaram lá eram pessoas peladas e dançando. Então disse escabral: Meu Deus! Vejam pessoas nuas como pode, falta de classe, vou chamar essa terra perdida em brasil e somo o que é hoje.
Diogo, 14 anos, 8B

O estudante Diogo construiu uma narrativa da chegada dos portugueses ao território brasileiro com algumas marcas de narrativas literárias: marcas de ação, a presença de um personagem fictício, “o olheiro Jucelino” e o diálogo travado entre este e o agente histórico Pedro Álvares Cabral. Diogo alterna tempos verbais para mostrar o que teria sido a dinâmica da viagem, descoberta e chegada ao novo território e o primeiro contato de Cabral, personagem central em sua trama, com os nativos. O estudante termina sua escrita abruptamente após a nomeação do território qualificado como *terra perdida* e com uma referência ao presente. Sua narrativa vai às origens históricas tradicional e canonicamente estabelecidas na historiografia didática da História nacional e relaciona esse passado distante (mas não precisado cronologicamente pelo aluno em seu texto) com o presente, numa linha direta de continuidade - “*e somos o que é hoje*”. Nesse caso, os verbos são marcadores que indicam o tempo no texto/narrativa e na ação, nos acontecimentos que envolvem alguns agentes históricos.

O estudante Bruno realiza operação semelhante ao narrar o encontro dos nativos com os portugueses. Sem precisar cronologicamente o acontecimento, ele estabelece uma sequência de eventos para explicar as estratégias dos colonizadores na conquista da confiança dos nativos:

Quando os indios habitaram o Brasil era tudo calmo e tranquilo. Mais os portugueses vieram ao Brasil e ja começaram a comprimentar os indios e lhe ofereceram presentes depois de meses, os portugueses fizeram os indios de escravos foi quando Pedro Alvares descobriu o Brasil e também acharam o pau-brasil. E foi também quando o Padre Manuel da Nobrega veio ao Brasil.
Bruno, 14 anos, 8B

Outro exemplo de narrativa em que os verbos são o principal marcador temporal é a do estudante Silas. Sua “narrativa curta” restringe-se a um evento, mas nela encontramos marcadores históricos das origens da história nacional, personagens/agentes históricos pessoais e sociais, bem como o que o aluno

compreende como as razões (inevitáveis) da ação dos agentes históricos sociais portugueses (invasores, dominadores) e os “índios” – *eles não tinham como reagir*.

*O Brasil foi descoberto pelos portugueses que tinham como líder Pedro Alvares Cabral e quando chegaram era povoado pelos índios que não aceitaram a invasão mas não tinham como reagir então o Brasil.*¹⁵¹
Silas, 14 anos, 8D

Como destacado, os recursos da *linguagem temporal* utilizados pelos estudantes das turmas 8B/D são quantitativamente maiores e mais variados que os mobilizados pelos estudantes das turmas 8A/C. Parece que a possibilidade de sua narrativa servir para orientar um leitor/interlocutor “concreto”, Emanuel - um garoto da mesma faixa etária que os estudantes-narradores, mobilizou a produção de uma narrativa mais “detalhada”, com *flashes* de explicações e não somente descrições ou citações soltas. Os indícios dessa preocupação dos estudantes com o interlocutor podem ser encontrados na introdução de alguns textos¹⁵² e em explicações dadas durante as entrevistas.

Emanuel o Brasil teve varios presidentes eu não sei se o seu país é independente mas se não for ele não tem história presidencial.
Willian, 14 anos, 8B

Emanuel o Brasil tem muitas datas importantes mais a data mais importante foi em 1500.
James, 14 anos, 8D

Emanuel, o Brasil foi descoberto em 1500 por Pedro Álvares Cabral [...]
Lucca, 14 anos, 8D

Ah porque ele tá chegando num país que ele não conhece né...é bom explicar pra ele essas coisas, pelo menos pra ele saber mais um pouco do Brasil ele não conhece o país ainda...
Lucca, 8D – entrevista

Porque a professora passa muitas provas sobre isso, e ele precisa aprender já que vai morar aqui...e também porque é interessante saber sobre o país das pessoas.
Diogo, 8D - entrevista

Retomando os *marcadores históricos* – acontecimentos e temáticas articuladas pelos estudantes - os marcadores da *linguagem temporal* são utilizados para indicar periodização, passagem do tempo, duração de acontecimentos e relação entre passado e presente.

¹⁵¹ Narrativa completa.

¹⁵² Narrativas 08-8B; 29 e 31 -8D.

Dentre os marcadores que indicam periodização da história nacional se destacam os que reportam ao período colonial. Os estudantes articulam a narrativa em torno da ideia de um “início da história nacional”, assim o conceito de *Descobrimento* foi amplamente utilizado pelos estudantes para iniciar a sua narrativa em torno dos marcos - ano de 1500, *Descobrimento e Pedro Álvares Cabral* – e de expressões/locuções temporais para definir “quando tudo começou” ou para debater quem seriam os reais descobridores do território, “os primeiros a chegar”: portugueses ou indígenas.

No conjunto de narrativas das turmas 8A/C, sete (07)¹⁵³ escritos, cerca de 35% do conjunto, iniciam com o episódio do chamado “descobrimento” e no conjunto 8B/D, são trinta escritos (34)¹⁵⁴, cerca de 74% do conjunto, iniciando com a temática.

Tudo ocorreu¹⁵⁵ quando Pedro Álvares Cabral viajou a algum tempo pelo mar, até que então ele viu uma terra em que vivia muitos índios então aí que foi descoberto do Brasil.
Felipe, 14 anos, 8A

Tudo começo quando um homem chamado Pedro Alvo escabral tem a ideia de viajar de barco para achar tesouros [...]
Diogo, 8B

Tudo começou mesmo em 1500 quando por engano Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil, ele estava tentando ir as Índias atrás de escravos, manufaturas e tecidos, mas chegou numa terra nova e desconhecida.
Pedro, 14 anos, 8D

A história do Brasil começa com Pedro Avaris Cabral sail para achar as índias mais veio parar no Brasil. No Brasil quando Pedro Avaris chegou em control uma terra já abitada por índios [...]
Renato, 14 anos, 8D

A estória do Brasil começa quando os índios chegam ficaram um tempo em paz e chegaram os portugueses aí começou a guerra e é claro os portugueses com seguiram com armas de fogo. [...]
Murilo, 14 anos, 8B

O segundo marcador histórico – acontecimento – mais citado pelos estudantes das turmas 8B/D, a partir análise dos marcadores temporais, foi a *Abolição da escravidão* e este tema lembrado pelo marcador cronológico “1888” ou pela linguagem temporal por onze (11)¹⁵⁶ estudantes em suas narrativas, está relacionado com a ideia de uma “virada” na história, uma ruptura na ordem social resultante da ação (*assinatura da Lei Áurea*) de um agente histórico pessoal – a *Princesa Isabel*.

¹⁵³ Cinco narrativas da turma 8A e quatro da 8C

¹⁵⁴ Quinze da turma 8B e dezenove da turma 8D

¹⁵⁵ Expressões negritadas pela pesquisadora.

¹⁵⁶ No conjunto 8A/C são seis (06) narrativas a citar o tema Abolição da Escravidão.

Essa ideia está destacada em expressões em **negrito** nos escritos que selecionei como representativos:

Depois dos negros sofrerem bastante, até que a princesa Isabel fazer a carta de libertação dos escravos. Mariane, 14 anos, 8B

Quando os portugueses descobriu o Brasil eles viram os índios e trouxeram os escravos da África para o Brasil eles usavam e exportava ouro, o pau-Brasil que era uma árvore e entre outros exportação depois de algum tempo os escravos foram livres para fazer o que ele queria teve independência do Brasil. Priscila, 14 anos, 8D

[...] aí os portugueses trouxeram os escravos para o Brasil aí eles começaram trabalhar na lavoura de cana de açúcar eles foram escravos por muitos anos e até que em 1888 os escravos foram libertos porque aconteceu a abolição da escravidão e quem assinou a lei aurea foi a princesa Isabel em 1888.[...] Daiane, 14 anos, 8D¹⁵⁷

O que a incidência desses marcadores temporais evidenciam sobre a apropriação do tempo histórico pelos estudantes e sobre suas concepções de passado, relações com o presente e com o conhecimento histórico escolar? As análises quantitativa e qualitativa dos marcadores temporais presentes nas narrativas dos estudantes possibilitaram a reflexão sobre as concepções e sentidos de passado, mudanças e relações passado-presente e perspectivas de futuro mobilizadas pelas narrativas dos estudantes.

4.2 - Temporalidade: concepções de passado, mudança e perspectivas de futuro

A noção de orientação temporal relaciona-se aos sentidos que todas as pessoas atribuem, ao mundo, às experiências no tempo. Sendo o processo de aprendizado histórico parte da formação da *consciência humana relacionando-se com o tempo, experimentando-o como algo pleno de significados e, com isso, adquirindo as competências para articular sentido à temporalidade* (RÜSEN, 1993), é fundamental compreender como crianças e adolescentes estabelecem relações com as dimensões temporais a partir desse aprendizado, principalmente as ideias e concepções relacionadas ao passado, dimensão fundamental para perscrutar indícios da consciência histórica dos adolescentes, uma vez que esta é mobilizada pela memória. Ainda que as três dimensões temporais sejam temas da consciência histórica é através da memória que o passado se torna presente e possibilita a sua

¹⁵⁷ Narrativas 14-8B e 21 e 28-8D

compreensão e a construção de expectativas do vir a ser/agir no futuro. Lee (2002) chama a atenção para o fato de que os estudantes, ao se referirem ao passado de forma explícita ou não, podem recorrer a diferentes quadros ou esquemas narrativos sobre o passado (WERTSCH, 1994) que assumem formas variadas de acordo com o contexto, características dos jovens e necessidade de rememoração¹⁵⁸.

A partir da identificação e análise dos marcadores histórico-temporais articulados pelos estudantes em suas narrativas, buscou-se refletir sobre as concepções de passado, mudança temporal e relações passado-presente que estruturam as ideias substantivas na produção textual. Essa reflexão possibilitou a aproximação de como os adolescentes concebem as relações temporais entre passado, presente e futuro, numa perspectiva de orientação, e também como vem o papel da disciplina História nesse contexto (LEE, 2001, 2002).

A análise quantitativa dos elementos e marcadores históricos identificados nas narrativas possibilitou mapear algumas tendências para as concepções de passado, para as relações que estabelecem entre passado e presente, para os sentidos da mudança e para perspectivas de futuro nos escritos dos estudantes. A partir destas tendências, infere-se as concepções de História subjacentes às narrativas resultado do diálogo com alguns dos estudantes nas entrevistas realizadas. A identificação e análise das concepções dialogam com estudos realizados por Lee (2002; 2003) Pagès (2004, 2011) e Gago (2007).

A Tabela 36 sintetiza em quatro categorias os dados quantitativos relativos aos marcadores temporais apresentados separadamente nos quadros anteriores. A síntese possibilita discutir algumas tendências de compreensão do passado histórico pelos estudantes:

¹⁵⁸ Lee argumenta que os estudantes podem utilizar mais um “quadro generalizante” de como as coisas aconteceram no passado do que propriamente um esquema narrativo resultante dos estudos escolares (2002, p. 17)

Tabela 36: Caracterização dos marcadores temporais presentes nas narrativas

| Turmas | | 8A | 8C | 8B | 8D | Total | |
|---------------------------------|--|---|----|----|----|-------|----|
| Número de narrativas analisadas | | 11 | 09 | 26 | 19 | 65 | |
| 1 | Medida do tempo | sem marcadores de medida (ano, século, etc.) | 7 | 6 | 7 | 7 | 27 |
| | | cronologia - com marcadores de medida (ano, século, datas) | 2 | 2 | 5 | 12 | 21 |
| 2 | Marcas de periodização/ organização da narrativa | ausente – escrita de lista de eventos | 2 | 2 | 2 | 0 | 06 |
| | | fragmentos de eventos, com conexões de passagem, mudança ou continuidade temporal | 7 | 5 | 0 | 3 | 15 |
| | | usando marcos cronológicos | 0 | 0 | 4 | 11 | 15 |
| | | usando linguagem temporal (verbos e expressões que indicam passagem, sequência, duração, relação com o presente...) | 9 | 6 | 13 | 15 | 43 |
| 3 | Concepção de Passado | pautados em um único período | 3 | 2 | 5 | 5 | 15 |
| | | origem | 6 | 2 | 15 | 16 | 39 |
| | | ênfase nas continuidades | 0 | 1 | 4 | 0 | 05 |
| 4 | Relação Passado – presente | ênfase nas mudanças | 8 | 2 | 7 | 6 | 23 |
| | | ruptura | 6 | 2 | 7 | 7 | 22 |
| | | continuidade | 0 | 1 | 4 | 0 | 05 |
| | | rupturas e continuidades | 0 | 0 | 2 | 1 | 03 |
| | | antes/depois | 1 | 0 | 7 | 5 | 13 |
| | | escrita foca somente eventos passados | 5 | 5 | 7 | 10 | 27 |
| 5 | Perspectivas para o futuro | escrita sobre eventos do presente/cotidiano do aluno | 0 | 0 | 3 | 1 | 04 |
| | | ausente | 10 | 9 | 22 | 19 | 60 |
| | | Possível | 0 | 0 | 1 | 0 | 01 |
| | | Provável | 0 | 0 | 1 | 0 | 01 |
| | | Desejável | 1 | 0 | 1 | 0 | 02 |
| | Continuidade do presente | 0 | 0 | 1 | 0 | 01 | |

4.2.1- O passado como origem do presente

A compreensão do tempo histórico evidenciada na narrativa dos estudantes é a **concepção de passado** relacionada ao conhecimento das **origens**. A ideia de que o conhecimento histórico visa o conhecimento das origens das coisas está presente no senso comum, circula nas representações sobre as relações passado-presente, constituindo certa obsessão da sociedade contemporânea, influenciada pelo discurso biomédico que pretende oferecer explicações genéticas para comportamentos,

sentimentos e práticas individuais e coletivas (SEFFNER, 2011). Segundo essas representações, das quais partilham crianças e adolescentes no cotidiano e mesmo no ambiente escolar, como outras pesquisas tem mostrado (GAGO, 2007) caberia à História explicar as origens das organizações sociais, as invenções de objetos, os primórdios da vida humana na terra, a ancestralidade dos povos. Em número significativo de narrativas (39 escritos)¹⁵⁹ do conjunto coletado a partir dos Instrumentos 2 e 3, a história nacional tem um **início** preciso em 1.500: o Descobrimento ou chegada de Pedro Álvares Cabral ao território brasileiro, os primeiros “descobridores” – indígenas ou portugueses - ideias corroboradas por diferentes elementos da narrativa – o conjunto formado por marcadores históricos acontecimentos, personagens/agentes e marcadores temporais. Nesse grupo de narrativas, algumas destacam a presença indígena anterior ao ano de 1.500, pautada na ideia de **origem** do passado nacional, onde estariam os “embriões do presente” (Piaget, apud OLIVEIRA, 2003). Essa concepção, como afirma Gago (2007), aproxima-se de uma noção de passado “fixo e estático”¹⁶⁰, concebido como evolução linear e única, o que resulta em relações estereotipadas entre passado e presente.

Como pode ser visto na análise quantitativa, algumas narrativas apresentam marcadores cronológicos e outras fazem uso apenas da linguagem temporal para indicar esses “tempos primordiais”:

A História do Brasil começou no ano de 1500, quando nosso país foi colonizado pelos portugueses. No ano de 1500 o Brasil era habitado por índios todos os estados que hoje conhecemos a maioria era habitados por índios.
O primeiro português a pisar nas terras do nosso Brasil (o primeiro nome do Brasil era ilha de Vera Cruz, logo depois Terra de Santa Cruz e finalmente Brasil) rezaram uma missa.
E o primeiro presidente do Brasil foi Marechal Deodoro Fonças [Fonseca] e assim sussecivamente até chegarmos na Dilma Rousseff que é a primeira presidente mulher do Brasil.
 Gabriel, 14 anos, 8B

A narrativa do estudante Gabriel se organiza em torno de várias origens – o começo da colonização, a presença indígena povoando o território antes dos

¹⁵⁹ Narrativas iniciadas com o tema “Descobrimento” – **8A**: 1,7,8,9,12; **8C** – 20,21, 26, 27; **8B** – 1,3,5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 40, 44, 47; **8D** – 20, 21, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38. Arquivos digitais -Anexo 4.

¹⁶⁰ Essa concepção converge a alguns dados analisados em nossa pesquisa para o mestrado, quando encontramos predomínio da ideia de “passado como lugar fixo” entre crianças de 10 a 12 anos, estudantes da 5ª série, concepção que balizava seu entendimento de passado, memória e História a partir do trabalho com fontes da cultura material da comunidade.

portugueses, o primeiro português a chegar às terras brasileiras, as primeiras denominações, a primeira missa, o primeiro presidente da República¹⁶¹.

Assim como Gabriel, outros estudantes procuraram articular versões alternativas para os eventos relacionados a chegada dos colonizadores portugueses ao Brasil, discutindo a narrativa “oficial” do descobrimento. Para esses estudantes, há uma narrativa correta sobre os primeiros ocupantes e uma “errada”, inventada pelos colonizadores (Gago, 2006, p. 75). É o caso da estudante Karen, que ao buscar as origens históricas do Brasil, coloca os portugueses como os “segundos” colonizadores. Os estudantes Lucas e Lucca¹⁶² usaram os mesmos argumentos:

Bom, dizem por aí que os primeiros colonizadores do Brasil foram os portugueses, mas sinceramente eles estão errados pois os índios já estão aqui muito antes deles. Então o segundo colonizador do Brasil foram os portugueses (Pedro Alvares Cabral) [...]

Karen, 14 anos, 8B

Quem descobriu o Brasil foi Pedro Alvares Cabral mas na realidade quem chegou primeiro do que os portugueses foi os índios mas como os portugueses tiveram mais poder e ficou assim. Lucas, 14 anos, 8B

Os índios foram os primeiros a conhecer o Brasil, pois eles viveram muito tempo no Brasil, aí D. Pedro Alvares Cabral o português que descobriu o Brasil, aí eles tomaram dos índios troca de trabalho [...] E também teve a época da escravidão, essa época também ficou marcada por causa do racismo que tinham contra os negros.

Lucca, 14 anos, 8B

Outros marcadores que evidenciam essa concepção são os referentes ao início da República ; as narrativas que apresentam esse marcador histórico destacam a ascensão do **primeiro presidente**, Mal. Deodoro da Fonseca. Esse marcador histórico aparece em vários textos coletados a partir do Instrumento 3, e funciona como elemento de ligação entre passado e presente na narrativa. Assim como a narrativa do estudante Gabriel, outros estudantes articulam passado e presente a partir do marcador “primeiro presidente” e “atual presidente”:

¹⁶¹ Outros marcadores de origens presentes nas narrativas dos estudantes de menor incidência – “o nascimento da TV no Brasil” ou a “primeira transmissão de televisão”- 45-8B; 19 e 26 -8C; “o primeiro presidente analfabeto” (presidente Lula)- 1-8A; “a primeira mulher eleita presidente” (presidente Dilma)- 20, 21 e 33 – 8D.

¹⁶² Escritos 10, 11 e 13 da turma 8B. Não é objetivo do estudo a análise comparativa entre as turmas, somente dos conjuntos coletados pelos diferentes instrumentos, quando algum aspecto se destacar. Porém, quero chamar a atenção para algumas características dos escritos da turma 8B – o conjunto de escritos da turma apresenta maior volume de escrita e variedade de temas/acontecimentos e personagens/agentes., na comparação com as outras turmas, o conjunto relativo aos dados que indicam “origens” aparecem em maior quantidade de textos.

Nosso primeiro presidente foi Marechal Deodoro, assim foi passando de gerações e gerações e atualmente Dilma Rouseff foi eleita para governar o Brasil, após o mandato de Luiz Inácio Lula da Silva.

Alyne, 14 anos, 8B

O Brasil foi descoberto em 1500 por Pedro Alvares Cabral. 1º presidente do Brasil foi Marechal Deodoro da Fonseca atualmente o Brasil é governado por uma mulher chamada Dilma Rousseff.
[...]

Letícia, 14 anos, 8D

[...] *Teve os presidentes do Brasil o primeiro presidente foi o Deodoro da Fonseca foi muito importante para o Brasil e foram 36 presidente a atual presidente é uma mulher o nome dela é Dilma*
[...]

Priscila, 14 anos, 8D

[...] *O Primeiro Presidente do Brasil foi Marechal Deodoro da Fonseca quando ele era ditado a população não gostava população começou a gostar de quando ele ficou popular no Brasil. Agora quem governa o Brasil é a Dilma Rousseff [...]*

Andrew, 14 anos, 8D

Antes de discutir as ideias dos estudantes para as relações passado e presente, destaco ainda outras características para a concepção de passado. Além da tendência conceitual de ênfase nas **origens**, emerge das narrativas dos estudantes um **passado impreciso¹⁶³ e fragmentado**. A “imprecisão” está na localização temporal do passado evidenciada pelo uso restrito de marcadores cronológicos mais precisos (como a expressão em séculos, anos, indicação de durações e datações) em comparação ao largo uso de elementos básicos da linguagem temporal. O quadro-síntese mostra que 27 escritos, cerca de 41% do total dos sessenta e cinco textos analisados, não apresentam marcadores cronológicos. Na linguagem temporal, as expressões mais utilizadas para indicar a o tempo da ação - passado - são os verbos, mas estes não estão acompanhados de outros recursos linguísticos que poderiam definir em que temporalidade histórica esse passado se refere. Para indicar passagem do tempo, rupturas no passado e mudanças em relação ao presente, os estudantes recorrem a expressões linguísticas que não precisam informações ou ideias de *quando, em que período, por quanto tempo*. São expressões como “um tempo depois”; “depois de um tempo”; “depois de muito tempo”; “durou um tempo”.

Os adolescentes apresentam em suas narrativas a compreensão do passado como um conjunto formado por marcadores históricos, eventos, nomes, datas, dispersos e em alguns casos desorganizados, caracterizados como **fragmentos de eventos-mudanças** que se sucedem no tempo.

¹⁶³ Peter Lee (2002, p.22) ao perscrutar as concepções de passado de adolescentes britânicos denominou essa imprecisão de “passado indefinido”.

Em termos de periodização, a organização cronológica e o estabelecimento de alguns nexos explicativos são restritos a temas e conceitos relativos ao contexto do “descobrimento”, colonização, “escravidão” e sua “abolição”. Essa concepção foi encontrada entre estudantes cursando o final do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em outras pesquisas que investigaram as ideias históricas de crianças e adolescentes sobre a história nacional e os agentes históricos pessoais e sociais. (BARCA & GAGO, 2004; ALVES, 2007; SCHMIDT, 2008). O pesquisador J. Pagés (2010, p. 285) avalia que essa compreensão é resultado de um ensino de história que apresenta o passado aos adolescentes como um “cajón donde lo guardamos todo mezclado, donde tenemos una gran cantidad de objetos desorganizados, algunos de los cuales no sabemos ni tan sólo que los poseemos o no sabemos con qué relacionarlos”. Para Peter Lee (2006), essa narrativa fragmentária demonstra que os alunos sabem algo de História, apenas um “rascunho dos conceitos utilizáveis do passado”, mas não conseguem articular informações, conceitos e interpretações em um quadro histórico de referência (*big picture*) que dê sentido ao que as narrativas são e o seu papel na História, de modo que seja útil para relacionar passado e presente.

Nas narrativas coletadas com os estudantes, o passado relativo à história nacional é concebido como uma dimensão **fixa**”, onde se pode encontrar as **origens** da nacionalidade- inferência da vida presente - ainda que estas relações sejam representadas nas narrativas de modo **“fragmentado”**, marcado por **rupturas**, relacionadas principalmente à dimensão política das experiências do passado, como apresentado na Tabela 25 .

4.2.2 - Concepções de Mudança: rupturas e continuidades

A consciência temporal é formada a partir das relações que os sujeitos estabelecem entre passado, presente e futuro. Para compreender como os estudantes lidam com as dimensões temporais, como relacionam passado, presente e futuro, um conceito é fundamental: o conceito estruturante de **mudança**, isto é “o que aconteceu e como aconteceu”. A percepção das mudanças relacionadas à dimensão temporal da vida individual e coletiva ocorre desde a mais tenra idade e vai se sofisticando com as experiências que os sujeitos vivenciam com o passado e com a história. A aprendizagem histórica escolar deve contribuir para que os estudantes construam

ideias de como as “coisas” mudam e que isto lhes sirva como elemento para a orientação temporal.

Peter Lee (2002) analisou algumas ideias dos estudantes relativas às “mudanças na história”. Os estudantes por ele entrevistados apresentavam as mudanças com pelo menos cinco características ou tendências explicativas: a) mudanças como elemento inerente ao passado, isto é, tudo sempre muda; b) mudanças como resultado de descobertas dos historiadores; são eles os responsáveis por indicar o que mudou e como mudou; c) uma perspectiva derivada da característica anterior, as mudanças são formas escolhidas para conceituar os acontecimentos em diferentes pontos no tempo; relacionam-se assim às rupturas; d) mudanças são explosões aleatórias de eventos, são imprevisíveis e e) mudanças marcam diferenças significativas entre dois pontos no tempo – antes e o depois. Essas formas explicativas encontradas por Lee entre estudantes ingleses de 14 a 18 anos, mostram-se como tendências explicativas da compreensão do tempo histórico, das relações entre dimensões temporais e da possibilidade (ou não) do conhecimento científico do passado.

Um estudo implementado por Keith Barton (apud BARCA, 2001), identificou três tendências explicativas para as ideias de mudança entre estudantes estadunidenses e irlandeses. Essas tendências foram denominadas como: a) relação estreita entre mudança e progresso; b) mudanças como resultado das ações individuais ou por fatores sociais; c) mudanças explicadas em termos de evolução e diversidade de fatores. Barton identificou diferenças entre as compreensões das mudanças nos estudantes dos dois países em função de diferentes fatores: a natureza dos conteúdos históricos nos currículos escolares – nos EUA conteúdos da história nacional, focados nas conquistas pessoais ou de grupos e movimentos civis, enquanto na Irlanda do Norte, o ensino e a cultura histórica mais voltada para a história do mundo ocidental e para os movimentos sociais. Outro fator determinante para as diferenças encontradas refere-se à forma de organização curricular - nos EUA os sistemas e escolas tem autonomia para seleção de conteúdos e materiais, com forte presença e influencia da narrativa de livros didáticos de conteúdo e forma homogêneos, enquanto na Irlanda isso ocorre de modo diverso.

No conjunto das narrativas analisadas, os estudantes expressam diferenças qualitativas entre passado e presente, distinção básica e fundamental na concepção do tempo, nas operações da consciência humana e da produção do conhecimento

histórico. Na análise qualitativa do conceito estruturante de mudança, a principal tendência identificada nas ideias a ele relacionadas é a concepção de mudança marcada por efeitos de uma compreensão “bidimensional” do tempo – o **antes** e o **depois**. A essa característica de explicação da mudança no tempo articulam-se algumas tendências citadas por Barton (2001) e Lee (2002), tais tendências foram inferidas a partir da combinação de um mosaico de ideias e concepções amalgamadas nas narrativas analisadas e não a partir da identificação de elementos ou formas “puras” que as caracterizem de modo fechado e definitivo.

Assim, de modo articulado, foram identificadas as seguintes tendências nos escritos dos estudantes a respeito de suas concepções sobre mudança:

- 1) as mudanças são elementos inerentes a temporalidade, ao passado;
- 2) são apresentadas como diferenças entre dois pontos no tempo: antes e depois, passado e presente;
- 3) são representadas nas narrativas como *explosões aleatórias*, isto é, como eventos que se explicam por si mesmos e não processos graduais, resultantes de múltiplos fatores;
- 4) tendência a conceber a relação entre mudança e progresso na dimensão material/tecnológica e mudança/decadência na dimensão cultural e moral;
- 5) as mudanças/rupturas são apresentadas (explicadas) pelos adolescentes como resultantes de ações individuais ou de grupos, sem relação com fatores econômicos, culturais ou sociais;
- 6) as mudanças, indicadas pela linguagem temporal com expressões como “depois de muito tempo”, “passaram-se anos”; “anos depois”....são os marcadores que organizam as periodizações nas narrativas.

Abaixo, excertos representativos¹⁶⁴ das tendências identificadas no conjunto:

1. Mudanças como elementos inerentes ao passado

*O Brasil era povoado pelos índios até a chegada dos portugueses que trouceram os africanos para trabalharem na lavoura.
Teve o Regime Militar que resultou no afastamento dos presidentes João Goulart, em seguida Ranieri Mazzili, Marechal Castelo Branco entre outros.
Teve Getulio Vargas que entrou como vice presidente quando voltou como Presidente voltou como ditador.*

¹⁶⁴ Algumas das narrativas selecionadas para análise nesse tópico são de estudantes que puderam ser entrevistados; desse modo foi possível articular a narrativa escrita e as justificativas do estudante para a mesma, auxiliando na melhor compreensão das ideias sobre tempo, mudança, relações entre passado e presente.

*Teve a República do café com leite que era São Paulo como maior produtor de café e Minas Gerais como maior produtor de leite.
E também o nascimento da TV Brasileira a televisão fazia sua estreia entre nós; a primeira emissora de televisão brasileira foi a TV Tupi de São Paulo.*
Thiago, 8C

A narrativa do estudante Thiago¹⁶⁵ apresenta vários acontecimentos do passado nacional e as mudanças no tempo são apresentadas numa listagem de eventos que se sucedem: “o Brasil era...” o Brasil “teve”... As mudanças parecem inerentes à passagem do tempo e são representadas como “eventos”, destacados pelo uso do verbo ter.

Na organização da narrativa, Thiago aborda cinco períodos históricos, em ordem não cronológica; sua estratégia de listagem dos eventos obedeceu ao critério do conteúdo aprendido “recentemente”, que coincide com o mais próximo temporalmente (século XX). Em entrevista, o estudante comentou a sequência de acontecimentos rememorados e contou com a ajuda de alguns colegas na elaboração do texto:

Pensei que eu não ia conseguir fazer...porque tipo assim eu não tinha muitas coisas aí depois eu fico lembrando das coisas que a professora passou esse ano aí eu fui escrevendo aí foi indo...só pode ser isso, aí escrevi... a gente tava conversando lá aí cada um foi dando uma opinião aí eu fui misturando a opinião de todo mundo aí saiu isso daqui... [apontou o texto].
Thiago, 8C, entrevista

2. Mudanças como diferença entre dois pontos no tempo: antes e depois

E na história foi Pedro Álvares Cabral que descobriu nosso país. No começo não haviam luz, água encanada, tecnologia, etc. Hoje o Brasil evoluiu muito. Nada agora é feito sem internet, celular e etc.
Fabiana, 8A

No Brasil tivemos a primeira guerra mundial ocorrida em 1914-1918, com isso a situação da mulher mudou muito, os homens passaram a ir para as batalhas e as mulheres começaram a fazer todo tipo de trabalho. Tivemos a segunda guerra mundial que gerou muitas polêmicas entre políticos corruptos.

Teve a guerra dos canudos e outras guerras.

Muito tempo atrás, os colonizadores do Brasil vieram os negros como escravos, que apanhavam quando a ordem não era cumprida, filhos de escravos viravam escravos e muitas das vezes eram vendidos separando-se de sua família. O nosso descobridor foi Pedro Álvares Cabral.

*No século XX, que estamos agora, **as coisas mudaram bastante, coisas melhoraram e outras pioraram**, hoje em dia temos muitos estropadores, maniacos, pessoas que maltratam crianças, estropadores, e etc. Temos muita violência, mortes, brigas entre marido e mulher e outras coisas. O nosso Brasil ainda terá que melhorar muito!*

Evelyne, 8B

¹⁶⁵ Narrativa 26-8C (Instrumento2)

O primeiro excerto, retirado do trecho final da narrativa da estudante Fabiane¹⁶⁶, é representativo da bidimensionalidade temporal com a qual alguns estudantes apresentam as mudanças no tempo e as relações passado-presente. Essa explicação das mudanças em termos de antes (passado) e depois (presente) é apresentada na narrativa da Evelyne¹⁶⁷. A narrativa não segue uma sequência cronológica dos fatos, mas apresenta acontecimentos e mudanças como eventos “soltos”, organizados segundo um critério narrativo (ou da rememoração da estudante), com explicações para alguns deles e alguma avaliação de suas consequências. A estudante inicia a narrativa discorrendo sobre a ocorrência de uma “guerra mundial no Brasil¹⁶⁸”, o que para ela teria sido as consequências da Primeira Guerra Mundial - mudanças na situação da mulher no mundo do trabalho – e da Segunda Guerra, que a aluna relaciona à corrupção política. Após menção à Guerra de Canudos no Brasil, ela apresenta características do período colonial, da escravização dos negros para, em seguida, entrar no momento presente, o “século XX”, avaliando que as coisas “mudaram bastante” sendo algumas para melhor e outras para pior.

As ideias relacionadas ao tempo histórico e a mudança na narrativa de Evelyne apresentam várias das tendências comentadas acima. A estudante articula uma cronologia e periodização próprias, sobressaindo em sua narrativa dois aspectos sobre a sua compreensão da mudança na História: primeiro, as mudanças inerentes ao passado – as consequências das guerras, da colonização e da escravidão, não há menção aos processos que levam a essas mudanças, elas estão implícitas como propriedades da passagem do tempo; segundo, as mudanças como diferenças entre dois momentos temporais – antes e depois, passado e presente. A estudante se reporta ao momento atual – século XXI – como resultante de muitas mudanças (não explicita quais) avaliadas em termos de progresso e decadência. Depois enfatiza em sua narrativa os aspectos negativos da vida social: a violência contra crianças e mulheres.

¹⁶⁶ Narrativa 2-8A (Instrumento 2)

¹⁶⁷ Narrativa 15-8B (Instrumento 3)

¹⁶⁸ A estudante não foi entrevistada, por isso não tenho outros dados que explicitem melhor sua compreensão sobre os acontecimentos relativos às Guerras Mundiais e o Brasil. Não é objetivo avaliar a correção das informações históricas apresentadas nas narrativas, mas analisá-las em sua articulação com vários elementos, sendo tratadas no conjunto como indícios de operação do pensamento histórico. Minha hipótese para a presença desses conteúdos, com base em outras narrativas e entrevistas em que os estudantes citaram esses eventos como significativos ou relacionados à história nacional, é que estes foram temas estudados no período letivo e, assim como outros fatos trabalhados em aula pouco antes da aplicação da pesquisa, foram incorporados à narrativa como conteúdo significativo porque foi objeto de estudo recente sendo aquilo que rememoram com maior facilidade.

Evelyne é uma das poucas estudantes que coloca em sua narrativa uma assertiva sobre o futuro, finalizando-a com uma perspectiva de futuro desejável – a necessidade do Brasil “melhorar”.

3. Mudanças como resultadas da ação de agentes individuais ou sociais

O Brasil foi descoberto em 1500 pelo Pedro Alvares Cabral que entro nas terras brasileiras com os portugueses e disputou terra com os indios e os indios acabaram perdendo as terras para os portugueses e aí os portugueses trouxeram os escravos para o Brasil aí eles começaram trabalhar na lavoura de cana de açúcar eles foram escravos por muitos anos e até que em 1888 os escravos foram libertos porque aconteceu a abolição da escravidão e quem assino a lei aurea foi a princesa Isabel em 1888 e logo um ano seguinte Marechal teodor da fonseca [Deodoro da Fonseca] proclamou a republica.
Dayane, 8D

A narrativa da estudante Dayane¹⁶⁹ segue a cronologia da história política, discorrendo sobre quatro momentos da história nacional: “descobrimto”, colonização, abolição da escravidão e proclamação da República. A mudança de uma situação a outra é indicada por um marcador de passagem de um período/momento a outro, a expressão “aí” mais verbos de ação. As mudanças são encadeadas pelas ações de alguns agentes – Pedro Álvares Cabral – *que entrou em terras brasileiras com os portugueses* -, portugueses e índios - *que disputaram as terras* -, escravos (negros) *que trazidos pelos portugueses começaram a trabalhar nas lavouras*- , Princesa Isabel - *que aboliu a escravidão* - e Mal. Deodoro, *que proclamou a República*. A organização da narrativa, o encadeamento dos acontecimentos e das mudanças no tempo (passado) se dá sob a ação desses agentes. Em entrevista, a estudante citou alguns desses agentes como sendo os mais significativos na história nacional:

Assim, as coisas que eu mais gosto é sobre o descobrimto do Brasil...Pedro Álvares Cabral e a Princesa Isabel os mais assim que eu mais gosto.Acho que é só porque ele descobriu mesmo e a Princesa Isabel porque ela fez a Abolição...Eu acho que todos são importantes né pra saber [...] Tem eles...primeiro Pedro Alvares Cabral, porque se não fosse ele acho que não teria nem Brasil e a Princesa Isabel que ela assinou a lei... Bom, aí eu não sei...acho que se não fosse ela, o povo ainda ia ser escravo...apesar que ainda hoje são mas não tanto como era antes...
Dayane, 8D - entrevista, 2011

Organização narrativa semelhante à de Dayane foi utilizada pelos estudantes Luiz,

¹⁶⁹ Narrativa 28-8D (Instrumento 3)

Rodrigo e Felipe¹⁷⁰:

A História do Brasil deu inicio mesmo em 1500 quando Pedro Alvares Cabral descobriu o Brasil na época era chamado de Brasilis.[...] Em 1888 a escravidão foi abolida e um ano apos a abolição em 1889 foi declarada a Republica do Brasil. Daí então varios presidentes comandaram o Brasil o primeiro foi Marechal Deodoro da Fonseca em 1889, em 1956 Brasil foi liderado por Jucelino kubitschek que construiu Brasilia [...]

Luiz, 8D

A muito tempo o Brasil foi descoberto pelos portugueses, especialmente o Pedro Alvares Cabral, eles queriam chegar nas Índias, mas se desviaram da rota e vieram parar no atual Brasil [...] .Daí em diante varios fatores aconteceram até que o Brasil antiga Vera Cruz finalmente teve a sua independencia no dia 7 de setembro.Foi dai que o Brasil passou a ser um país "democrático" e teve vários presidentes, até o nosso presidente atual a Dilma.

Rodrigo, 8B

Tudo ocorreu quando Pedro Alvares Cabral viajou a algum tempo pelo mar, até que então ele viu uma terra em que vivia muitos índios então aí que foi descoberto do Brasil. Ao passar do tempo começou ocorrer muitos fatos em que os brancos baniu todos os negros e nisso havia muito sofrimento, dor, odio, etc. Então depois de muito tempo, muito tempo começou a aparecer os presidentes como o Jetulio Vargas era um presidente muito ruim para o Brasil e o Juselino Kubtheck era um excelente para o país.

Felipe, 8A

4. Concepções de mudança e relações passado-presente

As concepções a respeito de “mudança” ao longo do tempo nas narrativas dos adolescentes foram identificadas a partir de indícios presentes nos elementos narrativos e marcadores históricos analisados no conjunto de escritos caracterizado, conforme os termos de Lee (2002), **por** “narrativas fragmentadas e esqueléticas, organizadas em torno de poucos referenciais substantivos e estruturantes mais específicos, que guardam poucas relações entre si”. Ainda que essas características das narrativas possibilitem realizar afirmações limitadas sobre os sentidos das mudanças engendrados pelos adolescentes participantes da pesquisa, procurei identificar como suas ideias relativas a esse conceito estruturante articulam relações entre passado e presente e também perspectivas de futuro.

Os sentidos de mudança concebidos nas narrativas apontam para as rupturas/mudanças como inerentes a passagem do tempo, resultantes da ação individual ou de um grupo específico e caracterizadas pelas diferenças entre um “antes” e um “depois”, numa visão bidimensional do tempo histórico. Nesses sentidos estão implícitas ideias de linearidade temporal, implicando relações entre

¹⁷⁰ Narrativas a partir do instrumento 3: 32-8D; 7-8B ; a partir do instrumento 2: 15-8A

passado e presente pautadas em semelhanças e diferenças, concebidas em termos de rupturas e continuidades.

As relações passado e presente nos escritos dos estudantes se caracterizam por:

a) ausência de relação – a narrativa articula somente elementos relativos ao passado histórico; as mudanças são indicadas como eventos;

b) mudanças e rupturas apontam para o passado no presente como resultado inevitável do processo histórico; nesse grupo as narrativas apontam para uma relação de “diferença total”, porque “tudo mudou” para melhor ou para pior, dependendo do aspecto privilegiado pelo estudante;

c) as mudanças, compreendidas como inerentes à passagem temporal, são apontadas e mesmo enfatizadas, mas a relação passado-presente também comporta aspectos de continuidades, heranças de algumas ideias e práticas sociais que permanecem no tempo. Algumas narrativas sugerem que essas relações de continuidade ocorrem como um legado direto e outras procuram indicar como aspectos do passado explicam o presente, no sentido de “causa e consequência”¹⁷¹.

No primeiro grupo, *das narrativas em que estão ausentes indícios de relações entre passado e presente*, os estudantes focaram acontecimentos de uma dimensão temporal – no passado remoto, sem qualquer referência de ruptura ou continuidade com o presente ou em temas e acontecimentos do presente, do cotidiano dos estudantes. A Tabela 35, síntese das categorias de marcadores temporais, mostra que esse conjunto é formado por vinte e sete (27) narrativas que focam somente o passado e quatro (04) narrativas que focam o presente/cotidiano dos estudantes. Essa tendência pode ser percebida em excertos e narrativas completas citadas em outros trechos desse texto. Abaixo, alguns exemplos desse conjunto¹⁷²:

O Brasil foi descoberto em 1500 por Pedro Alvares Cabral. depois de um tempo os portugueses comeso a esporta [exportar] pessoas que não tinha trabalho e negros de portugal. No comeso do ano de 1888 foi asinada a carta de alforia asinada por prinsesa Isabel.
Patrick, 14 anos, 8D

¹⁷¹ No conjunto de narrativas analisadas não foram identificadas ideias que remetem às relações em que o passado seja fonte de “lições” ou “exemplos de conduta” para o presente.

¹⁷² Narrativas 35, 36 e 42 – 8D – instrumento 3.

Emanuel em 1500 o Brasil foi descoberto por Pedro Alvares Cabral, e em 1888 aconteceu a libertação dos escravos pela princesa Isabel e um ano após a libertação dos escravos teve a proclamação da república em 1889. O primeiro presidente do Brasil foi Marechal teodoro da fONSECA em 1889.

Isabelle, 14 anos, 8D

Tipo Emmanuel no Brasil temos muitas condições precárias, aqui também temos pessoas que passam fome, que estão sofrendo o desemprego e que estão na miséria. Tem pedófilos pessoas sofrendo, se escondendo por cauda do mundo. Como uma história que o menino de 13 anos foi estuprado e faleceu, muitas coisas tem no Brasil, morte, roubo, e tc. Muita gente também usam drogas.

Thalia, 14 anos, 8D

Os estudantes Patrick e Isabelle organizaram sua narrativa focando acontecimentos do passado histórico, encerrando sua cronologia/periodização nas décadas finais do século XIX. Ao contrário de ambos, a estudante Thalia buscou narrar sua percepção e avaliação do Brasil na atualidade, das condições sociais da população e da violência que perpassa diferentes grupos e situações cotidianas.

Do total de escritos, vinte e duas (22) narrativas *concebem as relações passado e presente pautadas em rupturas inerentes à passagem do tempo, implicando em diferenças radicais entre ambas as dimensões*; estas diferenças se explicitam na ideia de que as mudanças são inevitáveis e totais, expressas numa linguagem temporal que enfatiza a passagem do tempo. O maior número dessas narrativas está no conjunto de textos das turmas 8B/D, coletado pelo *Instrumento 3*. Alguns trechos de narrativas que indicam essa tendência:

*[...] Depois dos negros sofrerem bastante, até que a princesa Isabel fazer a carta de libertação dos escravos. Por muitos e muitos anos no Brasil **aconteceram muitas coisas depois da libertação dos escravos. Tudo isso antes do século XXI agora eu aprendi mais sobre as guerras que tiveram aqui. Sobre os presidentes, sobre o Islamismo e outras coisas. Mas que agora não sei explicar, agora de pois de estudar mais, quem sabe você não fica mais esperto que eu.***

Mariane, 14 anos, 8B

*Emanuel o Brasil teve varios presidentes eu não sei se o seu país é independente mas se não for ele não tem história presidencial. A que no Brasil como todos os países que foram colonizados também teve escravos vindos da **África mais graças a deus acabou por que se não provavelmente eu seria um escravo por que sou negro.** E como todos país tem o seu lado de miséria e de riqueza e também tem problemas com drogas traficantes e tráfico, etc. A tem o lado do Brasil que você provavelmente conheça que é o país do futebol e muito mais.*

William, 14 anos, 8B

*[...] Depois de um bom tempo eles pararam de lutar e a maioria dos índios foram extintos. **E depois de muitos e muitos anos tudo mudou e o primeiro presidente do Brasil foi Marechal Deodoro e nos dias de hoje o presidente do Brasil é uma mulher.***

Adriane, 14 anos, 8B

O primeiro excerto¹⁷³ completa uma narrativa que vinha expondo alguns acontecimentos do período de colonização; o trecho indica a ocorrência de mudanças a partir da passagem do tempo após a abolição da escravidão e irrompe com os conteúdos aprendidos recentemente nas aulas de História. A estudante Mariane enfatiza as rupturas de cunho sociopolítico, mobilizadas por agentes históricos pessoais, em termos de antes/depois, destacando que essa seleção de eventos foi realizada sob os limites da memória da estudante. No trecho final, a estudante insinua uma perspectiva de *futuro desejável*¹⁷⁴ – a possibilidade de melhor aprendizado de Emanuel, o interlocutor da sua narrativa.

William produziu uma narrativa que se diferencia, no conjunto, por estabelecer um diálogo direto com o interlocutor proposto na consigna do *Instrumento 3*. Sua narrativa tem como ponto de partida o período republicano/presidencialista que, segundo o estudante, foi consequência da independência política. No trecho destacado, a menção à escravidão e seu fim mostram ruptura e permanência na relação passado e presente tensionadas na “fala” do estudante: *graças a deus acabou [a escravidão] porque senão provavelmente eu seria um escravo por que sou negro*. Na sequência, o estudante se volta para os problemas do presente, a violência cotidiana e também para um elemento representativo da cultura nacional, o futebol, que ele indica como “outro lado” do Brasil.

A narrativa da estudante Adriane é representativa do grupo que vê as mudanças inerentes à passagem do tempo como “totais”, resultando em descontinuidades entre passado e presente - *depois de muitos e muitos anos tudo mudou* – não há mais relações entre o passado e os períodos subsequentes.

Dentre os tipos de compreensão das relações passado e presente identificadas no conjunto das narrativas, a terceira apresenta aquelas em que os estudantes expressaram a *compreensão de que as mudanças inerentes à passagem temporal também comportam aspectos de continuidades*. Assim, nestes casos, mudanças e permanências, ainda que sutilmente indicadas, apontam para a existência do passado no presente em termos de herança de algumas ideias e práticas sociais. Três (03)¹⁷⁵ escritos do conjunto de sessenta e cinco (65) narrativas apresentam ideias de

¹⁷³ Narrativa 14-8B.

¹⁷⁴ Mais adiante tratarei das perspectivas de futuro indicadas nas narrativas, mas adianto aqui que o texto de Mariane é um dos poucos que fazem alguma referência a um futuro desejável ou possível.

¹⁷⁵ Narrativa 07-8B, 31 – 8D e 19-8C

permanência ou continuidade do passado no presente, explicadas por uma ideia de causalidade histórica:

A muito tempo o Brasil foi descoberto pelos portugueses, especialmente o Pedro Alvares Cabral, [...] Daí em diante varios fatores aconteceram até que o Brasil antiga Vera Cruz finalmente teve a sua independencia no dia 7 de setembro.

Foi dai que o Brasil passou a ser um país "democrático" e teve vários presidentes, até o nosso presidente atual a Dilma.

Rodrigo, 8B

Emanuel, o primeiro presidente do Brasil foi Marechal Teodoro da Fonseca. E hoje em dia é a Dilma Rousseff, a primeira presidenta mulher do Brasil, o resto dos presidentes do Brasil era homem. No Brasil houve a escravidão, muitas pessoas do seu continente foram trazidas pra serem escravizadas aqui no Brasil, muitos morreram só restaram alguns, e até hoje o povo tem preconceito contra os negros. Bom isso é um pouquinho da história do Brasil, ainda tem muita coisa.

Lucas, 8D

O racismo foi surgido na década de 1920, contra os negros com isso os negros ficarão sendo escravos, para servi os brancos e tinham deles que até afrontavam por não fazer as coisas certas... depois de muitos anos acabaram com esse racismo, mais hoje em dia sendo existem pessoas jugam as pessoas pela cor, pela roupa, etc.

Daiane, 8C

A narrativa de Rodrigo inicia com o descobrimento e colonização, indica por meio de expressões temporais a passagem e mudanças no passado histórico, para finalizar com um marcador de continuidade – pelo último trecho da narrativa ele compreende que um processo de “democratização” do país se instala após a Independência (07 de setembro), sendo representado pela sucessão de vários presidentes da República até chegar à presidente atual, Dilma Rousseff.

As narrativas de Lucas e Daiane se voltam para a continuidade de ideias e práticas sociais – racismo, preconceito e discriminação contra a população afrodescendente. Os estudantes identificam que estas ideias e práticas tem origem no passado histórico, no período escravista. Esse aspecto de continuidade se articula a uma ideia de causalidade histórica: a escravização da população africana e as práticas sociais a ela associadas causaram a existência do racismo ao longo do tempo e sua permanência na atualidade. Os estudantes mobilizam de modo mais complexo as relações passado e presente, no sentido de identificar as origens históricas do racismo. Concepção semelhante foi encontrada por Schmidt (2008) em seu estudo com alunos de escolas públicas no Paraná. A autora identificou entre as narrativas analisadas que a recorrência do elemento estruturante “escravidão – abolição – racismo”, articulava passado-presente e futuro para os estudantes por ela pesquisados. A autora conclui:

Portanto, pode-se afirmar que ele possibilita a escrita da História a partir de uma certa ideia de continuidade, pois as relações entre as três dimensões temporais (passado/presente/futuro), são organizadas nas narrativas, indicando, por exemplo, que os jovens entendem o racismo em relação aos afrodescendentes como algo que tem sua origem no passado da escravidão no Brasil e na forma como foram tratados após a libertação. Nesse sentido, não estão fazendo uma análise presentista e preconceituosa, mas utilizando a noção de causalidade e recorrendo ao passado para explicar a experiência presente. (Schmidt, 2008, p. 90)

Outra maneira dos estudantes compreenderem relações de *continuidade entre passado e presente* expressas nas narrativas se caracteriza por uma “relação direta de causa e efeito”. Essa tendência pode ser identificada em trechos de narrativas que priorizaram como marcador histórico o *Descobrimento* e *lou o agente histórico pessoal Pedro Álvares Cabral* como origens da história nacional. Também pode ser percebida nos escritos que citam a proclamação da República, relacionando diretamente o evento e o primeiro presidente à eleição da presidente Dilma Rousseff em 2010. As narrativas abaixo¹⁷⁶ são representativas dessa concepção:

[...] **E até hoje** Pedro Alvares Cabral é o responsável pela mistura de raças e por algumas delas também, pois **depois de um tempo** os índios, e os portugueses se misturaram, portugueses com japoneses, japoneses com índios, apesar de outras raças como a negra.

E até hoje o Brasil e todo mundo está cheio de raças diferentes.

Edilaine, 8C

[...] Nosso primeiro presidente foi Marechal Deodoro, **assim foi passando de gerações e gerações** e atualmente Dilma Rouseff foi eleita para governar o Brasil, após o mandato de Luiz Inácio Lula da Silva.

Alyne, 8A

[...] O primeiro português a pisar nas terras do nosso Brasil (o primeiro nome do Brasil era ilha de Vera Cruz, logo depois Terra de Santa Cruz e finalmente Brasil) rezaram uma missa.

E o primeiro presidente do Brasil foi Marechal Deodoro Fonças [Fonseca] e **assim sussecivamente até chegarmos na Dilma Rouseff** que é a primeira presidente mulher do Brasil.

Gabriel, 8B

Nos excertos, os estudantes utilizam a linguagem temporal, expressões que indicam origem de situações e principalmente a passagem do tempo, para representar uma continuidade no tempo, uma relação de causa-efeito entre a experiência histórica e o presente. Excetuando a estudante Edilaine, que aborda a temática étnico-racial, os outros excertos centram-se em eventos e agentes da história política – o início da República no Brasil, o primeiro e atual presidentes da república.

¹⁷⁶ Narrativa 27-8C; 01-8A; 17-8B

4.2.3 - Perspectivas de futuro

A história não pode se esquivar do futuro, no mínimo porque não há nenhuma linha separando os dois. Com essa assertiva o historiador Eric Hobsbawm, em artigo publicado em 1981, chama a atenção para a responsabilidade da História, da produção do conhecimento histórico, não somente como estabelecimento de nexos e relações entre passado e presente, mas também com a dimensão do futuro. Hobsbawm alerta para o fato de os humanos estarem imersos nas relações entre as dimensões temporais, articulando memória e experiência para planejar o futuro, individual e coletivo, privado e público. Em suas palavras:

As estruturas das sociedades humanas, seus processos e mecanismos de reprodução, mudança e transformação, estão voltados a restringir o número de coisas passíveis de acontecer, determinar algumas das coisas que acontecerão e possibilitar a indicação de probabilidades maiores ou menores para grande parte das restantes. (HOBSBAWM, 1998, p. 50)

No entanto, o conhecimento do passado pelos historiadores aponta para outra forma de prognóstico:

A previsão histórica difere em dois sentidos de outras formas de previsão [...] Os historiadores estão, por definição, preocupados com conjuntos complexos e mutáveis, e até as questões definidas de modo mais específico apenas fazem sentido nesse contexto. [...] como teóricos, os historiadores não estão preocupados com a previsão enquanto confirmação. [...] E os historiadores estão constantemente prevendo, ainda que apenas retroativamente. Seu futuro passa a ser o presente ou um passado recente comparado a um passado mais remoto. . (HOBSBAWM, 1998, p. 54)

Nesse caso, não se trata de fazer previsões, no sentido de profecias, mas de apontar o que é (ou pode ser) desejável, possível ou provável na dinâmica das relações sociais, políticas e econômicas, guardando sempre que haverá processos e resultados alternativos, improváveis, ou seja, certo grau de imprevisibilidade.

Por meio da consciência histórica os sujeitos interpretam as mudanças e continuidades no tempo, configurando uma orientação temporal que envolve não apenas a dimensão do passado, mas uma concepção mais ampla do tempo histórico. O passado, experimentado diretamente pela vivência ou por meio de testemunhos diretos ou indiretos de experiências não vividas e por meio da história ensinada, estabelece diálogo com o presente a partir das questões imediatas e das demandas que são colocadas para o futuro.

Rüsen aponta como tarefa fundamental do pensamento histórico a “constituição histórica de sentido”, pois rememorar e narrar as experiências do passado não são atitudes que se processam sem objetividade, em suas palavras: “[...] a historiografia não cuida de criar sentido, mas de rememorar sentido” (RÜSEN, 2007, p. 77-79). Um desses sentidos, como o autor aponta, é o de *orientação cultural* (subjetiva e objetiva), um tipo de orientação específica que amplia os vínculos criados pelas tradições, que além de revelar a relação entre passado e presente, constituindo “sentidos para o presente” transcende-o abrindo para possibilidades de futuro. As expectativas de futuro são sustentadas pela experiência temporal, pelos significados atribuídos às relações entre passado e presente. Portanto, nas formas de configuração de sentido não é somente o presente que mobiliza as formas de representação do passado pela memória e pela história, mas principalmente, as perspectivas de futuro, forjadas por sujeitos e grupos.

A compreensão e as interpretações das mudanças e continuidades, rupturas e permanências no tempo, é uma das funções do conhecimento histórico na formação da consciência histórica, sem a qual o estudo da história não faria sentido (SANTISTEBÁN, 2010, p.41). Desse modo, o conhecimento histórico deve auxiliar os sujeitos na compreensão de suas necessidades, na configuração de interesses, intenções e projetos, individuais e coletivos, isto é, no estabelecimento de futuros possíveis, prováveis ou desejáveis (PAGÈS e SANTISTEBÁN, 2011). Às concepções e valores atribuídos ao tempo, ao passado, às mudanças no tempo, à história, subjazem as expectativas de futuro.

Dentre as narrativas da história do Brasil analisadas, a maior parte dos estudantes deixou de expressar expectativas de futuro com relação ao processo histórico coletivo, nacional ou regional/local, passado ou presente. Essa ausência de referências ou perspectivas para o futuro está diretamente relacionada às concepções de passado analisadas anteriormente – o passado histórico é relacionado apenas ao conhecimento das origens, dos “embriões” do presente; ao voltar-se para ele, serão encontrados sempre os mesmos acontecimentos e agentes, portanto, ele é localizado em um ponto fixo da temporalidade, o que é representado pela linguagem temporal imprecisa, em que as mudanças são apresentadas como eventos no *continuum* do tempo, provocando uma organização narrativa *fragmentada*. As experiências com o passado histórico nacional, ocorridas no espaço escolar, parece não promover ferramentas para que os estudantes compreendam ou ao menos infiram possíveis

relações entre passado, presente e futuro. Os adolescentes dominam alguns conteúdos substantivos e meta-históricos, porém a maneira como articulam os conteúdos entre si resulta numa narrativa com aparência de *patchwork* inacabado, de modo que a experiência histórica parece contribuir pouco para a compreensão do presente e para projetar futuros possíveis. Assim, as concepções relativas ao tempo histórico dos estudantes pesquisados indicam uma consciência histórica/temporal totalmente referenciada no passado o que converge para o que Rüsen (1992, p. 30) caracteriza como *consciência histórica do tipo tradicional*.

No conjunto de escritos das turmas 8A/C, um estudante manifestou em sua narrativa uma ideia de futuro desejável, após expor fragmentos da história do descobrimento e colonização, ele finaliza sua narrativa com uma expectativa para acontecimentos recentes da história política, porém com foco na vida de um agente pessoal, o ex-presidente Lula:

*Agora eu irei falar da Dilma ela sitornou presidenta em 2010. O Lula se aposentou ele também marcou a História do Brasil agora em 2011 ele está com câncer ele está fazendo tratamento **tomara que tudo de certo**. É isso a História do Brasil. Manuel, 8A¹⁷⁷*

No conjunto 8B/D, quatro narrativas do apontaram tênues perspectivas de futuro: a estudante Alyne, atribuiu uma perspectiva de continuidade entre passado, presente e futuro para o processo histórico nacional; já a estudante Evelyne apontou a perspectiva de um futuro desejável para o Brasil. Com foco nos sujeitos, a estudante Mariane vislumbrou perspectivas de um futuro possível para o interlocutor Emanuel: *a aquisição de mais conhecimento da história do que ela*. Já a estudante Luana apontou um futuro provável para si mesma: a manutenção de ideias e valores relativos ao tema que discorreu em sua narrativa. Abaixo, excertos das narrativas das quatro estudantes:

*[...] Aqui no Brasil cada um vive como bem entende, que se s#!9S& o resto...
Mas é claro que a gente vive de acordo com que pode e dá...
Bom isso é o resumo, só para você ter uma noção ...mais o Brasil é bom de viver...
Alyne, 8B*

*[...] No século XX, que estamos agora, as coisas mudaram bastante, coisas melhoraram e outras pioraram, hoje em dia temos muitos estrupadores, maniacos, pessoas que maltratam crianças, estrupadores, e etc. Temos muita violência, mortes, brigas entre marido e mulher e outras coisas.
O nosso Brasil ainda terá que melhorar muito!
Evelyne, 8B*

¹⁷⁷ Narrativa 09-8A

[...] *Por muitos e muitos anos no Brasil aconteceram muitas coisas depois da libertação dos escravos. Tudo isso antes do século XXI agora eu aprendi mais sobre as guerras que tiveram aqui. Sobre os presidentes, sobre o Islamismo e outras coisas. Mas que agora não sei explicar, agora depois de estudar mais, quem sabe você não fica mais esperto que eu.*

Mariane, 8B

...Eu mesmo já sofri bulling mas sabe eu também nem ligo mais eu não vou me mudar por causa dos outros eu ser do jeito que eu sou e nunca vou muda o jeito que deus me quiz e você também não deve mudar eu sou contra o bulling [...]

Luana, 8B

A consciência histórica, que se fundamenta na consciência do tempo, está relacionada ao domínio sobre as várias dimensões temporais (física/biológica, psicológica, filosófica) e principalmente sobre o tempo histórico. No primeiro caso, há necessidade de domínio das medidas do tempo, dos recursos e instrumentos criados e utilizados pelos grupos humanos, como o calendário. No desenvolvimento desse domínio sobre o tempo físico, sobre a passagem do tempo e seus instrumentos de medida, a reflexão sobre as mudanças temporais individuais e coletivas, o conhecimento do passado histórico, deveria prover crianças e jovens do domínio de competências para construir ou reconstruir o conhecimento histórico a partir da produção de periodizações, explicações (ainda que incompletas e provisórias) e narrativas que representem essas experiências, interpretações e orientações. Exercer esse domínio sobre o tempo possibilita aos sujeitos se apoderarem da contemporaneidade, do tempo presente em que se relacionam; atuam como sujeitos históricos e, portanto, nesse processo, constroem perspectivas e tomam decisões quanto ao seu futuro. Desse modo, as experiências históricas advindas do ensinar e aprender história devem ter em conta as relações entre passado e futuro, entre o estudo/conhecimento das experiências de temporalidades anteriores e a discussão de perspectivas para as experiências que virão. Diferente de fazer prognósticos, o conhecimento histórico deve possibilitar que crianças e jovens vejam-se como responsáveis pelo futuro que está para ser feito, construído no sentido lato da palavra. (PAGÈS e SANTISTEBÁN, 2011).

A elaboração de uma narrativa histórica tem, para Rüsen, a função geral de orientação da vida prática no tempo, pois ao mobilizar a memória histórica, articula nexos entre passado-presente-futuro e promove o estabelecimento de identidades. Nesse processo, entram em jogo o que o autor denomina como *saltos utópicos* (RÜSEN, 2007, p. 136), a vinculação entre experiências do passado e expectativas de

futuro nas quais ocorre a vivificação da esperança e da nostalgia, potenciais para autocompreensão (identidade) e transformação (agir no mundo). O estabelecimento de perspectivas aparece, assim, como ferramentas da cognição histórica em que os elementos do passado e do presente são mobilizados e articulados para criar propostas de representação de um futuro possível, seja na esfera individual ou na coletiva. Essas ferramentas criam uma imagem dos sujeitos históricos como ativos e responsáveis pelas decisões, projetos e utopias, incluindo o futuro como dimensão temporal que estes podem, no presente, até certo ponto determinar. Assim, a dimensão temporal do futuro nos processos de ensinar e aprender História se apresenta como um modo de possibilitar às crianças e jovens transcender as relações que estabelecem entre passado e presente, colocando-se de fato como sujeitos históricos que refletem sobre o futuro que desejam e, também, sobre as formas de alcançá-lo.

A identificação e análise da incidência dos elementos estruturantes (marcadores históricos, agentes, espaços e temporalidades) e a discussão de como foram articulados por meio das concepções de tempo e mudanças nas narrativas dos estudantes, gerou a necessidade de compreender suas características no desenho de uma categorização que busca sintetizar as reflexões sobre os elementos estruturantes das narrativas coletadas na segunda etapa da pesquisa. Com a reflexão sobre elementos/conteúdos substantivos e conceitos meta-históricos mobilizados pelos estudantes, o desafio foi construir uma interpretação de como os adolescentes atribuíram significância a história do Brasil em suas narrativas e se e como esta (significância) aponta a constituição de sentido de orientação, função primordial da narrativa histórica. A forma como essa interpretação foi desenvolvida está exposta no próximo capítulo.

Capítulo 5

Narrativas do Brasil: Estruturas e Significados

*O texto da narrativa é heterogêneo, diverso e compósito,
como uma roupa de Arlequim...*

Yves Reuter

O linguista Yves Reuter¹⁷⁸ aponta uma das características da narrativa, sua qualidade de além de ser constituinte e constitui-se em produto de um contexto cultural, ser também híbrida de tipos textuais, tomando forma a partir de outros textos, escritos ou orais, que a antecedem ou acompanham e que ela retoma, imita e por vezes, transforma. A qualidade intertextual¹⁷⁹ da narrativa é que a caracteriza como um “tecido arlequinal” que na análise que propusemos, não busca identificar diretamente os textos externos com os quais as narrativas dos estudantes dialogam, mas o “mosaico” interno, elaborado para comunicar suas histórias do Brasil.

A partir da identificação dos elementos estruturantes das narrativas (marcadores históricos, agentes, espaços e temporalidades) articulados textualmente pelos adolescentes e da sua interpretação a luz dos aportes teóricos - metodológicos sobre análise de narrativas de crianças e jovens, foi elaborada uma proposta de categorização que compreende as formas como elementos, conceitos e ideias históricas foram “costuradas” pelos estudantes no conjunto de narrativas coletadas na segunda etapa da pesquisa.

Assim, a proposição de categorias a partir das características dos elementos estruturantes das narrativas visa, em primeiro lugar, servir como síntese das análises dos marcadores históricos e também apontar os perfis ou as tendências da tipologia textual construídos pelos adolescentes, em determinado momento e contexto, tendo como desafio narrar a história do Brasil. A categorização toma como referência os estudos da Educação Histórica referenciados anteriormente (BARCA E GAGO, 2001; PARENTE, 2004, BARCA,2006; SCHMIDT, 2008; GEVAERD, 2009;

¹⁷⁸ Apud Elmir, 2004.

¹⁷⁹ REUTER, Yves. A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

ALVES, 2011)¹⁸⁰ e como eles, busca uma compreensão das características e sentidos históricos presentes nas narrativas dos estudantes.

5.1 A estrutura narrativa: síntese de elementos, conceitos e ideias

A identificação de como os estudantes-narradores estruturaram sua narrativa considerou as características de configuração do *enredo* na narrativa histórica (PROST, 2008, p. 218-230) fundamentalmente um processo de realização de escolhas, recortes do tema, determinação das balizas cronológicas, de problematizações, avaliação de fontes/evidências, escolha dos agentes envolvidos nos fatos e que serão abordados na narrativa, determinação do contexto e cenário e também das perspectivas, do ponto de vista que o narrador irá imprimir à sua narrativa. Prost identifica três formas de configuração do enredo: a forma narrativa, a forma quadro e a forma comentários, esboçadas no Capítulo 2. Pelas características de cada uma dessas formas, o conjunto de escritos dos estudantes pode ser considerado como “narrativas”, pois apresentam características de configuração de enredo apontadas por Prost (2008, p. 212-218)¹⁸¹, apresentado em forma de relato: a organização de uma situação/questão relativa ao tempo-espço pelo narrador, em que a tematização para o eu/autor/narrador se dá pela percepção de um todo (dentro de uma cronologia) e por um processo de racionalização, se expressa na linguagem escrita. A narrativa de cada estudante é uma construção pessoal, uma forma de o sujeito situar-se na temporalidade e apresenta indícios de uma função interpretativa e orientadora, em princípio, para quem narra (Rüsen, 2010, p. 95)¹⁸².

Para entendimento da estrutura narrativa dos escritos dos estudantes, considerou-se também as análises de Jeretz Topolski (2004)¹⁸³ sobre níveis de estruturação das narrativas históricas que circulam nas aulas de história (por meio dos manuais didáticos e da narrativa dos professores) e podem ser analisadas a partir

¹⁸⁰ A categorização que emergiu dos dados dialoga diretamente com os estudos de Barca & Gago (2001) para esquema narrativo; de Parente (2004) para os níveis de organização narrativa, e também, com os níveis propostos por Gevaerd (2009) e Alves (2011) para explicações em narrativas dos alunos.

¹⁸¹ Dentre as narrativas coletadas predomina as características de relato, a forma “quadro” aparece submetida ao relato. Retomando a caracterização da forma “quadros”, para Prost, estes são compostos de descrições que podem abranger longas temporalidades, dando atenção a particularidades, centrando-se mais nas continuidades do que nas mudanças. Os quadros históricos buscam a unidade, aquilo que interliga diferentes fatos contemporâneos, produzindo uma totalidade ou conjunto.

¹⁸² In: Schmidt, Barca e Resende, 2010, p. 95.

¹⁸³ In Carretero & Voss, 2004, p. 101-120

da identificação de níveis de explicação histórica. Para o pesquisador, esses níveis ou subestruturas se refletem na forma como os estudantes produzirão suas narrativas. O pesquisador identifica três "níveis" ou "camadas" na estrutura das narrativas históricas: *o nível superficial ou informativo; o nível persuasivo ou retórico e o nível teórico-ideológico ou de controle.*

O *nível informativo* caracteriza-se por uma estrutura composta de orações históricas organizadas em sequências curtas ou longas e de totalidades narrativas – excertos, parágrafos e capítulos – a partir de orações históricas de tipo “declarativas”. Para Topolski (2004, p. 106) a “oração histórica é declarativa”. Outros tipos de orações (condicionais, imperativas e interrogativas) funcionam como auxiliares na argumentação, pois as orações históricas são, geralmente, mais ou menos factuais ou mais ou menos teóricas. O marco fundamental das orações históricas são os "elementos determinantes de tempo e espaço". Porém, para ter coerência, os elementos espaço-temporais precisam ser articulados aos conteúdos narrativos, isto é, outros elementos que identificam o “objeto de determinada narrativa” – eventos, acontecimentos, processos, agentes.

O segundo nível na estrutura das narrativas históricas é *o persuasivo ou retórico*. Nesse nível são identificadas as "crenças do historiador". A comunicação dos interesses, valores, crenças, ideologia, se faz pela persuasão e o autor/historiador os apresenta por meio da "convicção, praticamente comum a todos os historiadores, de que em sua narrativa estão transmitindo a verdade", e "diferentes convicções ideológicas em relação com a realidade atual e a realidade passada" (p.108). A retórica está presente em toda a narrativa, perpassando todos os elementos que a compõem. Para Topolski “todas as narrativas são retóricas, sendo impossível separar os conteúdos informativos (primeiro nível) dos persuasivos (segundo nível)”. Outros elementos da persuasão presentes nas narrativas históricas são apontados pelos procedimentos a que recorre o autor/historiador na produção da mesma:

- a) Recorrer ao que sabe ou pressupõe sobre o sistema de valores dos leitores, no caso dos manuais didáticos o que sabem os estudantes, para selecionar e hierarquizar os conteúdos da narrativa;
- b) Elaborar o texto numa linguagem que facilite a transmissão das crenças do historiador/autor;

- c) Utilizar de *tropos* e recursos retóricos¹⁸⁴, como as metáforas, na produção de descrições e explicações.

Os níveis *informativo e retórico*, referentes ao conteúdo e à sua forma de composição na narrativa histórica dependem de um terceiro nível, que Topolski identifica como *teórico e ideológico*. Nesse terceiro nível se descobre não só o "conhecimento ou a ideologia consciente" do historiador, mas também os "mecanismos e as pressões menos conscientes" que interferem na visão de mundo do historiador e no modelo de construção da narrativa histórica. Esse nível se caracteriza por articular todos os elementos determinados no primeiro e segundo níveis, desde o conhecimento prévio do tema, os conceitos de passado, as convenções linguísticas articuladas na narrativa, os símbolos e mitos socioculturais que influenciam o pensamento, a imaginação histórica e orientação do trabalho do historiador/narrador, suas concepções teóricas e de senso comum, sua ideologia, dentre outros elementos (p. 114-115). São esses diversos elementos presentes no "terceiro nível" da narrativa histórica que fazem "o processo de construir a imagem do passado e de transmitir as crenças do historiador" tornar-se "complexo e cheio de tensões", colocando em embate a "tendência em construir novas imagens do passado" e a mitologização (dogmatização) permanente do conhecimento adquirido"; mais a "polêmica entre as ideologias não científicas do historiador" e a "ética da investigação da comunidade científica". Essas tensões são as "forças impulsionadoras da historiografia", bem como da didática da história (p.118 -119).

Na análise dos marcadores históricos, dos elementos estruturantes das narrativas dos estudantes, é possível identificar a articulação de enredo/estrutura produzida considerando as características dos níveis ou camadas indicadas por Topolski (2004). Em função das características dos textos dos adolescentes apontadas até aqui – tipos de marcadores históricos, agentes, espaços e temporalidades – a estrutura narrativa dos estudantes se caracteriza pela presença de mais elementos do chamado primeiro nível - o *informativo* -, não tendo sido identificados e explorados em profundidade a articulação de elementos de outros níveis como os recursos de persuasão.

A categorização da estrutura narrativa dos escritos analisados foi elaborada a partir da análise da articulação dos elementos básicos (formado por conteúdos

¹⁸⁴ O autor distingue seis tipos de marcos retóricos: irônico, apologético, panegírico, afirmativos, desaprovação e neutro ou objetivo.

substantivos e indícios dos conceitos meta-históricos) realizada no *nível informativo*. Junto a essa análise, foi considerada na proposição de perfis de estruturação narrativa a organização básica formada por introdução-desenvolvimento-conclusão, a presença de explicações, os papéis atribuídos aos agentes e suas ações, mais o tipo de elaboração textual (expositiva/informativa, descritiva, explicativa¹⁸⁵), considerando também as características textuais apontadas anteriormente no estudo exploratório da existência de uma “conjugação tipológica” (TRAVAGLIA, 2002) nos escritos dos estudantes. Os textos do estudo exploratório foram identificados em termos de tipologia textual, porém, no estudo principal essa tipologia não foi considerada essencial para análise da estruturação narrativa.

Inicialmente, as narrativas dos estudantes foram digitadas, organizadas e decompostas em um quadro analítico de acordo com os elementos substantivos, tendo sido realizado uma primeira análise qualitativa dos mesmos.¹⁸⁶ Abaixo, um quadro sintetiza os elementos analisados em cada narrativa:

| Estrutura | Narrativa do aluno 09-8A Manuel | Marcadores históricos elementos estruturantes | Tipologia textual / Categorização da estrutura narrativa |
|------------------------|--|---|---|
| Introdução | <i>O descobrimento do Brasil aconteceu quando os índios estavam habitando o Brasil, foi quando chegou um cara chamado de Pedro Alvares Cabral ele cheou de [ilegível]</i> | Marcadores históricos/acontecimentos: Descobrimto do Brasil, chegada de Pedro Álvares Cabral; Encontro portugueses e índios Marcadores temporais: verbos no passado Personagens: Agentes pessoais: Pedro Álvares Cabral Personagens/ Agentes sociais: índios | Texto do tipo expositivo, com ensaio de explicações para alguns eventos Narrativa Fragmentada - multitemática Ideias difusas, frases com temporalidade, que articulam eventos mais causa-consequência de modo equivocado (conflitos entre indígenas e colonizadores com a primeira guerra mundial e a participação do Brasil nesta). Não apresenta articulação de acontecimentos narrados na primeira parte com a segunda (eleição de Dilma). O enredo criado pelo aluno mostra acontecimentos dispersos no tempo e alguma dificuldade de expressar as ideias na escrita da narrativa. Periodização: 1. Descobrimto-colonização-conflito/exploração 2. Eleição Dilma Rouseff/Doença Lula |
| Desenvolvimento | <i>...no começo foi uma briga para tomar territorios foi quando veio a primeira guerra mundial o Brasil participou mas não ficou muito tempo. Agora eu irei falar da Dilma ela sitornou presidenta em 2010. O Lula se aposentou ele também marcou a História do Brasil agora em 2011 ele está com câncer ele está fazendo tratamento tomara que tudo de certo</i> | Marcadores temporais: verbos no passado, datação: 2010, 2011; advérbio: agora Marcadores históricos: “briga” entre índios e colonizadores, primeira guerra mundial Marcadores espaciais: Brasil Personagens/ Agentes pessoais: Dilma, Lula | |
| Conclusão | <i>é isso a História do Brasil</i> | Finalização/perspectiva | |

¹⁸⁵ Aqui não somente na especificidade da narrativa histórica, pois alguns alunos se apropriaram de elementos de narrativas literárias (contos e fábulas) para estruturar sua narrativa da história do Brasil.

¹⁸⁶ Planilhas do arquivo digital – Anexo 4.

A partir da análise dos marcadores históricos e sua articulação na criação de um enredo para a história do Brasil, as narrativas dos estudantes pesquisados foram categorizadas *em cinco perfis ou tendências estruturais*:

1. *Narrativas Abertas - relatos pessoais ou de opinião*
2. *Narrativas Tópicas - lista de acontecimentos*
3. *Narrativas Abreviadas*
4. *Narrativas Fragmentadas (monotemáticas, bitemáticas ou multitemáticas)*
5. *Narrativas Estendidas (monotemáticas ou multitemáticas)*

Com exceção dos perfis 1 e 2, *Narrativas abertas e Narrativas tópicas – listas*, os demais perfis não podem ser compreendidos como absolutos, fechados ou exclusivos no modo de estruturação narrativa dos estudantes pesquisados. Uma das razões é a de que, no conjunto analisado, as narrativas consideradas *Estendidas*¹⁸⁷ não são radicalmente diferentes, no sentido qualitativo de articulação dos marcadores históricos/elementos estruturantes, de algumas *narrativas fragmentadas*. Porém, ainda que pequeno, há um ganho qualitativo de uma categoria a outra: *narrativas fragmentadas* apresentam os acontecimentos em tópicos articulados por alguns conectores, principalmente temporais; *narrativas estendidas* ainda que comportem excertos *tópicos* ou *fragmentados*, apresentaram *intenções* mais explícitas de uma descrição *explicativas dos eventos*. Por isso não afirmo a categorização como uma *proposta rígida de níveis de narrativas históricas*, mas sim, como *tendências de estruturação* das narrativas dos adolescentes pesquisados para a história do Brasil.

Os quadros seguintes mostram narrativas representativas de cada *perfil/tendência de estruturação*:

¹⁸⁷ Perfil que apresenta semelhanças com uma das categorias propostas por Barca & Gago, 2001, caracterizada pelas autoras como *narrativas ampliadas/emergentes*. No entanto, em função das especificidades das narrativas dos estudantes paulistanos, preferi categorizá-las como *estendidas*, no sentido que começam construir articulações na trama fragmentária apresentada por outros estudantes,

1. Narrativas abertas – relatos pessoais ou de opinião

Nesse perfil foram agrupadas as narrativas que versaram sobre temas abertos, eventos do cotidiano ou situações vivenciadas pelos estudantes. Não são narrativas históricas no sentido *stricto*, pois esses escritos dialogaram de modo subjetivo com a consigna proposta no instrumento/atividade de elaboração do texto e, principalmente, não apresentam elementos básicos de uma narrativa histórica.

No conjunto de narrativas coletadas na segunda etapa da pesquisa de campo, esse perfil foi identificado em quatro (04) escritos, todos das turmas 8B/D que elaboraram a narrativa a partir da consigna proposta pelo Instrumento 3. Essa quantidade de narrativas contrasta com as coletadas no estudo exploratório, em que mais da metade dos escritos coletados (61 escritos) é formada por narrativas curtas que emitem alguma opinião ou consideração sobre marcos mais abertos da história nacional, não apresentando conteúdos históricos substantivos.

As quatro narrativas¹⁸⁸ caracterizadas como relatos sobre questões do cotidiano, são estruturadas em torno de temas que preocupam os adolescentes: desemprego, miséria, preconceito, violência contra mulheres e crianças, a prática do *bullying*. Uma das narrativas aborda o Carnaval e sua realização em algumas partes no Brasil.

Tipo Emmanuel no Brasil temos muitas condições precárias, aqui também temos pessoas que passam fome, que estão sofrendo o desemprego e que estão na miséria. Tem pedófilos pessoas sofrendo, se escondendo por cauda do mundo. Como uma história qui o menino de 13 anos foi estrangulado e faleceu, muitas coisas tem no Brasil, morte, roubo, e tc. Muita gente também usam drogas.

Thalia, 8B

O Brasil tem muitas pessoas que sofre de bullying por que tem muita gente que se acha o perfeito ou a perfeita que fica tirando barato da cara dos outros, eu memsno tenho dó de quem sofre essas coisas alias ninguem tem culpa do jeito que deus fes nós, no Brasil também tem muitas pessoas que fazem plastica pra tirar gordura as vezes pra diminuir alguma coiza! Eu mesmo já sofri bullying mas sabe eu também nem ligo mais eu não vou me mudar por causa dos outros eu ser do geito que eu sou e nunca vou muda o geito que deus me quiz e você também não deve mudar eu sou contra o bullying e contra as mulher que fazem plastica pra mudar o que os outros ficam colocando defeito !!!

Luana, 8B

Aqui no Brasil é diferente de outros lugares em posso ti falar com um lugar de gente humilde mais tem peesoas que não são umilde e [trecho ilegível]... Pedro Alves Cabral nós tamo aqui hoje.

Leonardo, 8B

Bom aqui no Brasil tem muitas coisas boas tipo o carnarul que é no mês de Fevereiro, onde as pessoas fazem fantasias, dançam, cantam e brinca.tem umas escolas de samba que desfila na Bahia em São Paulo e elas competem entre elas e só uma vence na Bahia e só uma vence em São Paulo uma das escolas de samba que eu conheço é a Gaviões da Fiel é uma escola muito boa seus carros alegorica são obras e tau bom isso é uma das coisas que eu conheço no Brasil.

Débora, 8D

¹⁸⁸ Narrativas 42, 43, 46 - 8B; 27-8D

2. Narrativas Tópicas - lista de acontecimentos

Uma das estruturas textuais utilizadas pelos estudantes é que organiza os temas, acontecimentos e agentes por meio de orações curtas, em forma de tópicos, como numa listagem, usando poucos (ou mesmo nenhum) marcadores temporais, dentre outros elementos de articulação ou conexão entre os marcadores históricos substantivos, acontecimentos ou personagens/agentes históricos presentes no escrito.

Nesse perfil ou tendência de estruturação foram identificadas cinco (05) narrativas¹⁸⁹, uma (01) produzida a partir do instrumento 2 (8A/C) e mais quatro (04) produzidas a partir do instrumento 3 (8B/D). Esses escritos se caracterizam por não possuírem uma estrutura narrativa básica – introdução/desenvolvimento/conclusão – e seus marcadores históricos – conteúdos, agentes, marcadores temporais e espaciais – formam um agrupamento de temas, eventos, personagens, relatados em sequência como tópicos de uma lista de acontecimentos e/ou personagens, sem que o autor/narrador se envolva ou indique explicitamente sua visão sobre os fatos apresentados. No quadro, três *narrativas tópicas* selecionadas no conjunto:

No Brasil houve escravos que foram libertos pela assinatura da lei Áurea, houve sindicatos pela primeira vez, ouve a luta dos homens para poder votar, e conseguiram, agora o melhor de tudo foi a chegada do esporte que o brasileira ama idolatra e adora o futebol.
Kennedy, 8A

Acontecimento: dos acontecimentos do Brasil eu iria falar sobre a Primeira Guerra Mundial, a Segunda Guerra Mundial e sobre a grande Depressão, e o facismo e o nazismo.
Personagem: Eu iria falar sobre o descobridor do Brasil e sobre o primeiro governo Vargas.
Épocas mais significativas: Eu iria falar sobre a República Velha, dominação.
Washington, 8B

Emanuel em 1500 o Brasil foi descoberto por Pedro Alvares Cabral, e em 1888 aconteceu a libertação dos escravos pela princesa Isabel e um ano após a libertação dos escravos teve a proclamação da republicação em 1889. O primeiro presidente do Brasil fio Marechal teodoro da fONSECA em 1889. Isabelle, 8D

3. Narrativas abreviadas

Compostas por uma frase ou expressão, são as narrativas caracterizadas por Rüsen como “narrativas curtas ou supercurtas” que remetem à ou representam uma gama de acontecimentos, eventos e processos por meio de datas, imagens, expressões, personagens/agentes históricos. Essas “abreviações ou histórias

¹⁸⁹ Narrativas 05-8A; 03, 04, 20, 36 – 8B/8D

“supercurtas” indicam temporalidade e são símbolos, de certa forma, dos acontecimentos a que se referem. No caso da história do Brasil algumas “abreviações”, seriam “Descobrimientos”; “1500”, “Independência”; “Pedro Álvares Cabral”. (Rüsen, 2005). As narrativas abreviadas foram encontradas principalmente no conjunto de textos do estudo exploratório¹⁹⁰, trinta e oito escritos (38), de um total de cento e sete (107), são formados por uma frase, uma narrativa curta. Essa estrutura foi encontrada entre os escritos analisados na segunda coleta, num conjunto menor, quatro¹⁹¹ narrativas curtas e supercurtas relacionadas, que representam 6% do total de sessenta e cinco (65) escritos:

O descobrimento do Brasil se refere a chegada, em 22 de abril de 1500, comandada por Pedro Álvares Cabral, ao território onde hoje se encontra o Brasil. E o encontro dos portugueses com os índios foi através do pau-brasil.

Monique, 8A

O descobrimento do Brasil foi feito por Pedro Álvares Cabral que trouxe os escravos que foram libertados pela princesa Isabel com essa libertação que [deu] início uma misigenação da sociedade.

Guilherme, 8A

*A minha narrativa vai ser muito curta porque Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil e o Getúlio fez a * ditadura.*

André, 8C

Quem descobriu o Brasil: Pedro Álvares Cabral.

Mariana, 8B

4. Narrativas Fragmentadas

Narrativas construídas a partir de frases com ou sem marcadores de temporalidade e alguns elementos de ligação entre elas, que conectam minimamente os eventos narrados. No perfil 3, narrativas fragmentadas, foram reunidas as narrativas cuja característica comum é a menção às situações variadas dentro de um evento ou eventos, articuladas de modo pouco consistente, caracterizando-se pela dispersão dos marcadores históricos narrados.

As orações nas narrativas *fragmentadas* em alguns casos não apresentam articulação dos acontecimentos entre si, mostrando-os difusos ou dispersos no tempo,

¹⁹⁰ Duas narrativas que se relacionam a essa tendência, coletadas no estudo exploratório, foram elaboradas na forma de “esquemas”. As narrativas esquemáticas mostram um encadeamento temporal entre acontecimentos em forma de desenho ou esquema. Ver Anexo 1.

¹⁹¹ Narrativas 7, 8 – 8A/C e 20, 47 – 8B/D

apresentam também alguma dificuldade do autor em expressar as ideias pela linguagem escrita. Parte dos textos apresenta diversos acontecimentos da história nacional, utilizando marcadores históricos diversos, colocados numa sucessão interligada pelos marcadores temporais (como locuções do tipo *depois de muito tempo*), estratégia narrativa que diferencia das narrativas tópicas. No entanto, esses acontecimentos são apresentados sem contextualização, encadeando acontecimentos e agentes históricos com poucas (ou nenhuma) informações sobre as circunstâncias de sua atuação, apenas em alguns casos ensaiam explicações do tipo causas e consequências sobre essas ações. Essas narrativas podem apresentar uma concepção bidimensional do tempo; as relações entre dimensões temporais são indicadas explícita ou implicitamente como “antes e depois”. Ao produzir as narrativas, os estudantes constroem periodizações da história nacional – podem abordar um único período ou tema – narrativas fragmentadas monotemáticas; construir a narrativa abordando dois períodos ou temas - narrativas fragmentadas bitemáticas ou construir a narrativa abordando diversos temas e períodos - narrativas fragmentadas multitemáticas.

a. **Narrativas fragmentadas monotemáticas**

Narrativas em que os alunos produziram relatos sobre um acontecimento, período ou personagem/agente histórico. Podem apresentar a característica de uma *narrativa curta*, com poucos marcos temporais e onde não são explicitadas relações passado-presente ou as explicações são realizadas em termos de “causa e efeito” sem desdobramentos na temporalidade.

No conjunto coletado na segunda etapa da pesquisa, foram identificadas onze narrativas com esse perfil – três (03) do conjunto 8A/C e sete (08) do conjunto 8B/D.¹⁹²

Pedro Alvo escabral tem a ideia de viajar de barco para achar tesouros. Então o olheiro chamado Jucelino disse - Ei escabral, terra a vista. - Na onde meu bom homem? disse Colombo. Jucelino disse - para o oeste! E escabral disse: Vamos para lá.

Diogo, 8D

¹⁹² Narrativas 10, 25 e 27 8A/C; 02, 05, 10, 18, 26, 34, 38, 44 – 8B/D. A Narrativa do estudante Diogo caracteriza-se como narrativa “ficcional”. O estudante articula informações históricas básicas e cria um enredo de características ficcionais/literárias – personagem fictício, diálogo, ambientação- para construir o seu texto.

O Brasil foi descoberto pelos portugueses que tinham como líder Pedro Alvares Cabral e quando chegaram era povoado pelos índios que não aceitaram a invasão mas não tiam como reagir então o Brasil.

Silas, 8D

O Brasil foi tescoberto em 1500 pelos portugueses eles vinherão com grantes Barcos, mais quanto chegaram aqui eles pesceperam que não estavam só. Os índios já estavam aqui, os portugueses explorarão os índios fazendo eles trabalhar em troca de abjetos sem valor. Bom é isso!

Samira, 8D

Quando os índios habitaram o Brasil era tudo calmo e tranquilo.

Mais os portugueses vieram ao Brasil e ja começaram a comprimentar os índios e lhe ofereceram presentes depois de meses, os portugueses fizeram os índios de escravos foi quando Pedro Alvares descobriu o Brasil e também acharam o pau-brasil. E foi também quando o Padre Manuel da Nobrega veio ao Brasil.

Bruno, 8D

b. Narrativas fragmentadas bitemáticas

Narrativas da história nacional que abordaram dois períodos ou temas. Apresentam uma visão bidimensional do tempo – “antes” e “depois”, algumas vezes sem estabelecer relações entre esses os dois “momentos ou eventos”. Podem apresentar os eventos em ordem cronológica sucessiva ou regressiva. No conjunto coletado pelos instrumentos 2 e 3, seis narrativas apresentam essa característica, um (01) das turmas 8A/C e quatro escritos das turmas 8B/D.¹⁹³ As duas narrativas abaixo são representativas desse perfil, porém apresentam o desenvolvimento de cada evento/período abordado de modo qualitativamente diverso. Enquanto a primeira, da Evelyn, é formada por frases curtas para tratar de dois momentos/eventos da história nacional, a narrativa bitemática da Gabrielle procura desenvolver e contextualizar cada período/evento apresentado. As duas narrativas mostram a complexidade desse tipo de categorização. Ainda que Gabrielle desenvolva textualmente de maneira mais “ampliada” os elementos estruturantes em sua narrativa, na estruturação geral da mesma, predomina a bidimensionalidade temporal, a não articulação entre os marcadores históricos substantivos centrais de sua narrativa.

Em 1888 foi abolido a escravidão no Brasil.

Quando os portugueses chegaram no Brasil eles estavam trazendo escravos e acabaram usando os índios que acabarás de encontrar como escravos.

Evelyn, 8D

Todos dizem que o Brasil foi descoberto por Pedro Alvares Cabral, na verdade quem descobriu o Brasil foram os índios, Pedro Alvares Cabral descobriu "oficialmente". Ele fazia parte da família portuguesa, morreu em 1520, sem ter tido a chance de reconhecer a grandeza do seu feito.

¹⁹³ Narrativa 18-8C; Narrativas 11, 12,19, 22 turmas 8B/D

Getúlio Vargas criou e implantou vários direitos trabalhistas. Entre eles o salário mínimo. Criou uma campanha para impedir que as empresas estrangeiras pudessem explorar o petróleo em terras brasileiras. Ele instalou a ditadura, o governo foi marcado pelo nacionalismo e populismo. Depois teve a crise do governo e Getúlio Vargas suicidou-se.
Gabrielle, 8C

c. **Narrativas fragmentadas multitemáticas**

Nessa subcategoria as narrativas apresentam diversos acontecimentos da história nacional, alguns sem ligação entre si e em outras os acontecimentos são narrados na sucessão cronológica, interligados pelos marcadores temporais como datas ou expressões adverbiais (depois de muito tempo). No entanto, os acontecimentos são apresentados sem contextualização no tempo - espaço, algumas apresentam descrições e ensaios de “explicações”, com poucos detalhes da atuação dos agentes, causas e consequências.

Esse perfil foi identificado na maior parte das narrativas dos conjuntos produzidos a partir do instrumento 2 e 3, precisamente oito (08) narrativas das turmas 8A/C e quatorze (14) narrativas das turmas 8B/D¹⁹⁴, um total de vinte e duas narrativas, mais de 33% do conjunto analisado.

O racismo foi surgido na década de 1920, contra os negros com isso os negros ficarão sendo escravos, para servi os brancos e tinham deles que até afrontavam por não fzer as coisas certas... depois de muitos anos acabaram com esse racismo, mais hoje em dia sendo existem pessoas jugam as pessoas pela cor, pela roupa, etc.

Em outubro de 1935 a Itália de Mussolini afirmou seu imperialismo invadindo a Ária que corresponde hoje a Etiópia, pois situada no nordeste da África e tomou como sua capital Adis Abeba.

O nascimento da televisão Brasil surgiu no ano de 1950, o último ano do governo Dutra. A primeira emissora a sair no ar foi Tupi de São Paulo com isso a televisão está até hoje com nós...
Daiane, 8C

Em 1500 o Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral em uma viagem que ele fazia para Índia e ele descobriu o Brasil. O primeiro presidente do Brasil foi Marechal Deodoro da Fonseca quando ele era ditador a população não gostava população começou a gostar de quando ele ficou popular no Brasil. Agora quem governa o Brasil é a Dilma Rousseff que é a primeira presidente brasileira da História do Brasil.

Andrew, 8D

No Brasil tivemos a primeira guerra mundial ocorrida em 1914-1918, com isso a situação da mulher mudou muito, os homens passaram a ir para as batalhas e as mulheres começaram a fazer todo tipo de trabalho. Tivemos a segunda guerra mundial que gerou muitas polêmicas entre políticos corruptos.

Teve a guerra dos canudos e outras guerras.

Muito tempo atrás, os colonizadores do Brasil viam os negros como escravos, que apanhavam quando a ordem não era cumprida, filhos de escravos viravam escravos e muitas das vezes eram vendidos separando-se de sua família. O nosso descobridor foi Pedro Álvares Cabral.

¹⁹⁴ Narrativas 1, 2, 3, 9, 12, 19, 21, 26 – 8A/C; Narrativas 13, 14, 15, 16, 17, 23, 25, 28, 29, 30, 33, 35, 37, 40 – 8B/D

No século XX, que estamos agora, as coisas mudaram bastante, coisas melhoraram e outras pioraram, hoje em dia temos muitos estrupadores, maniacos, pessoas que maltratam crianças, estrupadores, e etc. Temos muita violência, mortes, brigas entre marido e mulher e outras coisas. O nosso Brasil ainda terá que melhorar muito!

Evelyne, 8B

A História do Brasil deu inicio mesmo em 1500 quando Pedro Alvares Cabral descobriu o Brasil na época era chamado de Brasilis. Brasil foi colonizado por muitos países e junto com os Portugueses vieram os escravos africanos.

Em 1888 a escravidão foi abolida e um ano apos a abolição em 1889 foi declarada a Republica do Brasil. Daí então varios presidentes comandaram o Brasil o primeiro foi Marechal Deodoro da Fonseca em 1889, em 1956 Brasil foi liderado por Jucelino Kubitschek que construiu Brasília que Hoje é a capital do Brasil. falando em hoje o Brasil é liderado por uma mulher e a primeira mulher da história do Brasil a liderar o país.

Luiz, 8D

As quatro narrativas do quadro acima são representativas do perfil *fragmentada-multitemática*. A primeira, da estudante Daiane, apresenta fragmentos de três situações ou eventos históricos que envolvem temporalidades, agentes e contextos diversos entre si. Não há interligação entre os eventos narrados em cada parágrafo de sua narrativa. Sua narrativa é fragmentada em vários aspectos: nos marcadores históricos substantivos (acontecimentos, temporalidades, espaços e agentes selecionados) e na falta de articulação temporal ou espacial entre os marcadores e períodos presentes na narrativa.

A narrativa de Andrew apresenta-se fragmentada em vários eventos/agentes, porém há um “ensaio” de explicação ou justificativa da atuação histórica dos agentes em cada evento narrado. Já a estudante Evelyne organiza sua narrativa a partir de fragmentos de diversos acontecimentos, sem uma ordenação cronológica progressiva ou regressiva, mas caracterizada pela dispersão no tempo, com exceção de sua referência ao tempo presente, em que ela situa como tempo resultante de muitas mudanças.

Luiz elaborou uma narrativa, como as demais agrupadas nesse bloco, estruturada na abordagem de diversos vários acontecimentos, colocados numa sucessão cronológica tendo como marcadores principais algumas datas (1500, 1888, 1889, 1956), verbos no passado, mais algumas expressões que indicam temporalidade. No entanto, os acontecimentos são listados sem que haja explicações ou descrições relacionadas aos mesmos.

As quatro narrativas representam o conjunto de vinte e dois escritos que se caracterizam pela abordagem fragmentada multitemática, apresentando

acontecimentos de diversos períodos históricos, porém sem inter-relacioná-los, configurando uma estrutura narrativa do passado histórico em fragmentos de eventos, tempos e atuações de agentes históricos pessoais e sociais.

5. Narrativas Estendidas

Esse perfil agrupa narrativas que se diferenciam das fragmentadas por terem sido elaboradas sob uma estrutura básica com introdução, desenvolvimento e conclusão bem definidas, apresentando os acontecimentos históricos em sequência cronológica, com o desenvolvimento de algumas descrições, ensaios de explicações ou exposição de ideias históricas considerando diversos marcos temporais, conteúdos históricos substantivos e, às vezes, a posição/opinião do estudante narrador. São, portanto, mais consistentes que as do perfil 4. Ainda que mostrem as mudanças como eventos, apresentam alguma interligação entre os acontecimentos, em termos mudanças e/ou continuidades.

Assim como as narrativas fragmentadas, as narrativas identificadas nessa categoria podem ser monotemáticas ou multitemáticas, isto é, contemplam um acontecimento ou uma variedade de acontecimentos no tempo. Porém, sua característica principal é considerar balizas cronológicas, com encadeamento causal em seu desenvolvimento; apresentam algum tipo de explicação histórica pautadas tanto em conhecimento histórico substantivo quanto a partir de uma avaliação pessoal do autor. Do ponto de vista histórico expõem alguma descrição-explicação para um ou mais acontecimentos da história do Brasil, buscando estabelecer relações entre passado e presente para produzir justificativas e emitir algum posicionamento frente ao processo histórico.

Esse perfil de estrutura narrativa foi identificado em dois (02) escritos do estudo exploratório¹⁹⁵, apresentados no primeiro quadro abaixo, e em seis (06) escritos do estudo principal, no conjunto 8B/D¹⁹⁶.

*No dia 22 de abril de 1500, na cidade Porto Seguro, na Bahia, o português Pedro Alvares Cabral avistou uma grande quantidade de terra e ele e seus homens foram até ela para verificar. Quando chegaram até ela, havia indígenas e eles perceberam uma grande quantidade de matéria-prima como por exemplo o pau-Brasil.
Os portugueses queriam explorar aquilo tudo, mas os indígenas não queriam deixar, então os portugueses ofereceram bugingangas para os índios e eles aceitaram. Então Portugal começou a*

¹⁹⁵ Narrativas E-01; E-02 8A, 2010.

¹⁹⁶ Narrativas 7 -8B; 21, 24, 25, 31, 32 – 8D

explorar as terras como o pau-Brasil, cana-de-acúcar, ouro e etc. primeiro eles usaram os índios para trabalhar, mas depois eles usaram os africanos como escravos.

Depois da abolição, do trabalho escravo, começaram a vir muitos imigrantes, principalmente europeus para trabalhar na agricultura (como o café, etc.). Uma das cidades que mais cresceu depois da Abolição foi São Paulo e hoje é uma das cidades mais povoadas com cerca de 21 milhões de habitantes e ricas com um PIB maior que o da Argentina, portanto hoje São Paulo das cidades mais importantes do mundo e o Brasil o 5º maior de população e o 8º maior PIB.

Reginaldo, 8A, 2010

A historia do povo brasileiro começou no dia 22 de abril de 1500, quando Pedro Alvares Cabral e seus marujos encontraram uma terra que não estava no mapa, Cabral e seus marujos se depararam com pessoa de pele diferente, costumes diferentes e semi-nus, denominados índios.

Cabral começou a explorar essa nova terra, que mais tarde o chamaria Brasil e encontrou uma árvore muito grande e muito grossa que eles usavam o liquido dentro dela para tingir tecidos e chamaram essa árvore de Pau-Brasil, daí o nome dessa nova terra, e começaram a desmatar a nossa terra à procura dessa árvore, então como era trabalhoso extrair aquelas árvores, aí eles tiveram uma idéia, eles iam usar os índios para extraírem essas árvores, em outras palavras, eles iriam transformá-los em escravos, eles também usariam os negros trazidos da África para escravizá-los.

Mais tarde nosso país chamado Brasil o tornaria independente por um homem chamado D. Pedro I que exclamou em alta voz Independência ou Morte! Essa data ficou muito conhecida no Brasil, no dia 07 de setembro.

Julio, 8A, 2010

As duas narrativas coletadas no estudo exploratório são estruturadas com marcadores históricos semelhantes, acontecimentos, agentes históricos pessoais e sociais, marcadores temporais diversos, relacionados com a dimensão política e econômica dos períodos colonial, imperial e republicano. As duas narrativas priorizaram o encadeamento cronológico da periodização política da história do Brasil, procurando tecer explicações, ainda que prevaleça a descrição de ações de agentes sociais, como destacado nos trechos: *Então Portugal começou a explorar as terras como o pau-Brasil, cana-de-acúcar, ouro e etc. primeiro eles usaram os índios para trabalhar, mas depois eles usaram os africanos como escravos.* (Reginaldo, 8A, 2010). E também, em outro trecho, [...] *então como era trabalhoso extrair aquelas árvores, aí eles tiveram uma idéia, eles iam usar os índios para extraírem essas árvores, em outras palavras, eles iriam transformá-los em escravos, eles também usariam os negros trazidos da África para escravizá-los.* (Julio, 8A, 2010)

Com relação às narrativas do conjunto 8B/D, optei por apresentar as quatro narrativas cuja estrutura apresenta uma tendência de estrutura ampliada, quase emergente, considerando para isso o referencial de características estruturais de uma narrativa histórica em termos de conteúdos substantivos e estruturantes e, também, as demais narrativas do conjunto de sessenta e cinco analisadas.

A muito tempo o Brasil foi descoberto pelos portugueses, especialmente o Pedro Alvares Cabral, eles queriam chegar nas Índias, mas se desviaram da rota e vieram parar no atual Brasil quando desembarcaram viram um povo estranho de pele vermelha e costumes estranhos e os apelidaram de índios. Daí em diante varios fatores aconteceram até que o Brasil antiga Vera Cruz finalmente teve a sua independencia no dia 7 de setembro.

Foi daí que o Brasil passou a ser um país "democrático" e teve vários presidentes, até o nosso presidente atual a Dilma.

Rodrigo, 8B

Como narrativas agrupadas em outros perfis, estas tem uma estrutura híbrida – apresentam fragmentos de eventos, em alguns casos, como a escrita por Rodrigo, 8B, poucos marcadores e encadeamentos cronológicos, porém sua narrativa foi considerada ampliada em relação às fragmentadas multitemáticas devido às conexões de causa e consequência que o adolescente procurou explicitar - *Daí em diante varios fatores [...; Foi daí que o Brasil passou [...]*

Quando os portugueses descobriu o Brasil eles viram os índios e trouxeram os escravos da África para o Brasil eles usavam e exportava ouro, o pau-Brasil que era uma árvore e entre outros exportação depois de algum tempo os escravos foram livres para fazer o que ele queria teve independência do Brasil.

Teve os presidentes do Brasil o primeiro presidente foi o Deodoro da Fonseca foi muito importante para o Brasil e foram 36 presidente a atual presidente é uma mulher o nome dela é Dilma o Brasil tem tanta história que eu falasse ia dar mais que uma folha, mas tem um presidente antes da Dilma o nome dele é Luiz Inácio Lula da Silvia ele ficou 8 ou 9 anos na presidência.

Priscila, 8D

A narrativa da estudante Priscila possui uma estrutura básica (começo-meio-fim), apresenta acontecimentos em sequência, com uma descrição mínima (exploração colonial). As mudanças de uma situação a outra (escravidão / liberdade; regime colonial/independência) são listadas como eventos sem antecedentes nem consequências; sua interligação é dada na sequencia temporal implícita por marcadores de sucessão - "depois de"... "a atual"...

A História do Brasil é grande, mais muito interessante, como uma relação de amor e ódio com os Portugueses.

Tudo começou mesmo em 1500 quando por engano Pedro Alvares Cabral descobriu o Brasil, ele estava tentando ir as Indias atrás de escravos, manufaturas e tecidos, mas chegou numa terra nova e desconhecida.

A princípio ele colocou o nome de terra de Vera Cruz, mais depois o nome trocou várias vezes até se chamar Brasil por causa de uma arvore que havia.

Com os nativos que encontraram, eles os escravizaram, e fizeram trabalhar, construindo assim grandes cidades, outros foram levados para Portugal, pra casa dos senhores para trabalhar até conseguir comprar sua alforria. A escravidão foi abolida em 1888, concedendo assim liberdade a todos os escravos, um ano depois, Dom Pedro I declarava a Independencia as margens do rio Ipiranga.

Hoje muitas pessoas de fora vem para o Brasil, conhecer seus belos pontos turísticos.

Pedro, 8D

A narrativa do Pedro também apresenta uma estrutura básica, com começo, meio e fim (do passado, 1500 aos dias atuais) e expressa claramente a "história" que quer contar. Apresenta uma sucessão de acontecimentos (ainda que sem exatidão histórica do ponto de vista cronológico), com uma descrição de como, para ele, se deu a chegada dos portugueses ao território brasileiro, as motivações da viagem e o "engano" de aportar numa "nova terra". Explica a exploração colonial, por meio da escravização dos índios, mas parece confundir (ou deixa subtendido) com a escravidão de africanos/negros. As mudanças de uma situação a outra (escravidão/liberdade; regime colonial/independência) são listadas como eventos sem antecedentes nem consequências; sua interligação é dada pela sucessão temporal indicada por datas e marcadores de sucessão - "um ano depois..." e "hoje...". Há confusão com a cronologia, colocando a Abolição antes da Independência (ou confunde a chamada Independência com a proclamação da República...). Ainda assim, estruturalmente, há um encadeamento narrativo e a mobilização de conteúdos substantivos para organizar um relato com descrições/explicações que articulem eventos da história nacional.

*Emanuel, o Brasil foi descoberto em 1500 por Pedro Álvares Cabral, ele estava viajando para as índias e acabou fazendo uma grande descoberta.
Emanuel, o primeiro presidente do Brasil foi Marechal Teodoro da Fonseca. E hoje em dia é a Dilma Rousseff, a primeira presidenta mulher do Brasil, o resto dos presidentes do Brasil era homem. No Brasil houve a escravidão, muitas pessoas do seu continente foram trazidas pra serem escravizadas aqui no Brasil, muitos morreram só restaram alguns, e até hoje o povo tem preconceito contra os negros. Bom isso é um pouquinho da história do Brasil, ainda tem muita coisa.*
Lucca, 8D

O estudante Lucca construiu sua narrativa abordando seis acontecimentos: as circunstâncias dos descobrimentos (viagem as Índias e encontro do Brasil no caminho...); o primeiro presidente e a eleição da atual presidente; a escravidão de africanos e sua chegada ao Brasil e o preconceito contra os negros. Os temas foram expostos com alguma explicação, numa sucessão interligada por expressões temporais e verbos no passado (o Brasil foi ... o primeiro... no Brasil houve,...). Destaca-se na narrativa a interlocução direta do autor/narrador com destinatário (Emanuel), recurso que deixa implícita a intencionalidade explicativa da narrativa. Ao abordar diversos acontecimentos, o aluno procura explicar algumas circunstâncias e consequências como as relativas à escravidão, a qual associa ao preconceito atual contra a população negra. O estudante finaliza com um alerta ao

seu interlocutor, consciente dos limites de sua narrativa que apresenta alguns “fragmentos” da história do Brasil, *ainda tem muita coisa*.

5.2 - Conceitos meta-históricos: a busca dos sentidos históricos

O que a análise dos marcadores históricos e sua articulação em diferentes estruturas narrativas indica em termos de sentidos e função social da História para os estudantes participantes deste estudo?

As narrativas elaboradas pelos estudantes apresentam interpretações da história do Brasil, com uma mobilização de maior ou menor sofisticação de diversas operações do pensamento histórico (rememorar, atribuir significados, explicar, narrar). Ao ensejar a construção de um “enredo” para comunicar os acontecimentos que consideravam mais significativos da história nacional, os adolescentes articularam saberes de diferentes fontes e natureza: seus conhecimentos prévios, conhecimentos históricos escolares, conhecimentos advindos da cultura histórica. No movimento de tecer uma narrativa, atribuíram significados para a história nacional mobilizaram conceitos substantivos e conceitos meta-históricos que puderam ser melhor compreendidos a partir das análises realizadas nos elementos/marcadores que estruturaram suas narrativas.

Nos escritos coletados na segunda etapa da pesquisa de campo predominamos conteúdos históricos substantivos em relação a conhecimentos de senso comum, mais ligados a vivência cotidiana do aluno e suas representações de Brasil, como ocorreu na primeira coleta. Dentre os marcadores históricos, foi possível identificar dentre os conteúdos os *conceitos históricos substantivos* com os quais os alunos mais operaram ao elaborar as narrativas.

Os *conceitos históricos*¹⁹⁷ se referem a eventos e a sua interpretação historiográfica. Os pesquisadores da Educação Histórica distinguem entre duas categorias de conceitos históricos – *substantivos e meta-históricos ou de segunda*

¹⁹⁷ Reinhart Koselleck apresenta a particularidade dos conceitos históricos como “conceitos para cuja formulação seria necessário um certo nível de teorização e cujo entendimento é também reflexivo” (1992, p. 2), isto significa que requerem alto grau de abstração e capacidade de abstração. Os conceitos históricos são forjados para compreender uma realidade concreta, no entanto, ao longo do tempo a eles são atribuídos novos significados, originando novas conceituações. Portanto, ainda que as palavras que os designem sejam as mesmas, os conceitos históricos são sempre únicos, pois tem como referência principal a situação histórica, o evento, processo ou fato que lhe deu origem. Assim, conceitos como cidadania, monarquia, revolução não podem ser definidos e compreendidos *per si*, mas sempre contextualmente.

ordem. Os *conceitos históricos substantivos* são construtos que se referem a eventos, processos e fatos que se constituem em conteúdos históricos, isto é, formam a *substância da história*. Alguns exemplos são os conceitos de comércio, monarquia, nação, revolução, camponês, escravo. Os chamados *conceitos históricos substantivos* abrangem diferentes campos da experiência humana e áreas de conhecimento como a economia, a política, as artes, a cultura, etc. outra especificidade dos conceitos históricos, que, como citado acima, por serem construídos na interpretação de experiências concretas, são determinados pelas mudanças temporais, portanto, marcados pela historicidade de seus significados.

A Tabela 37 apresenta a ocorrência de conceitos históricos substantivos relacionados a História do Brasil mais referenciados nos escritos dos estudantes das quatro turmas:

Tabela 37: Síntese - Conceitos substantivos

| Conceitos | Instrumento 2 | Instrumento 3 |
|------------------------------|---------------|---------------|
| | 8A/C | 8B/D |
| Descobrimiento | 10 | 43 |
| Colonização | 2 | 6 |
| Escravidão | 9 | 20 |
| Abolição | 7 | 12 |
| Racismo | 3 | 3 |
| Guerra mundial | 1 | 5 |
| Ditadura | 1 | 0 |
| Preconceito | 1 | 0 |
| Cultura | 1 | 0 |
| Política “café com leite” | 2 | 0 |
| Progresso / desenvolvimento | 2 | 2 |
| Miscigenação | 1 | 0 |
| Independência do Brasil | 0 | 3 |
| Presidencialismo | 0 | 2 |
| República | 0 | 4 |
| República Velha | 0 | 1 |
| Não foi possível identificar | 2 | 10 |

Síntese a partir dos marcadores históricos – temas e acontecimentos

Contudo, para que os conceitos e conteúdos históricos sejam compreendidos e apropriados pelos sujeitos, a elaboração do conhecimento histórico se apoia em conceitos estruturantes, isto é, que fundamentam a reconstrução racional do passado.

Os conceitos estruturantes constituem a base, o alicerce da disciplina histórica e por meio deles é possível compreender a especificidade da produção desse conhecimento, os “recortes” operados na temporalidade, a investigação das e nas

fontes, a ordenação, interpretação, significação e elaboração narrativa do passado histórico. Esses conceitos são designados como *meta-históricos*, pois apontam para a natureza reflexiva da História, apoiam a compreensão da substância do passado a ser investigada, operando como *ferramentas conceituais e procedimentais* que norteiam a interpretação histórica.

Os *conceitos históricos substantivos* são numerosos e remetem à criação pelos estudantes de uma “imagem do passado que lhes permita orientar-se no tempo, uma compreensão substantiva do passado” que deve ser articulada à compreensão da natureza da disciplina (por meio dos conceitos de segunda ordem/meta-históricos), desenvolvendo formas de explicar e construir uma narrativa histórica. Peter Lee (2008) sintetiza essas competências no conceito de *literacia histórica*. Para que os sujeitos operem com os conceitos históricos de forma satisfatória, isto é, na compreensão das experiências do passado é imperioso que, ao mesmo tempo, se apropriem dos modos como a reconstrução do passado se processa. Ao operar com conceitos históricos os estudantes precisam acionar uma estrutura cognitiva para interpretar as ações humanas no tempo. A produção de uma narrativa articula essas operações, relações e interpretações, dando-lhes uma forma concreta, apresentando mais do que informações factuais sobre as experiências humanas, a narrativa histórica oferece evidências de como esse conteúdo é reconstruído ou mobilizado, o que, na perspectiva teórico-metodológica preconizada por Rüsen, possibilita vislumbrar o desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos.

No conjunto de narrativas analisado, os estudantes expõem conceitos históricos como “acontecimentos”, muitas vezes utilizando de *narrativas abreviadas e fragmentadas* que apresentam superficialmente alguns *conteúdos substantivos* isolados e em poucos casos articulados a considerações sobre aspectos do cotidiano vivenciado pelos adolescentes. Uma leitura superficial do material pode levar professores e mesmo pesquisadores a afirmar que “os alunos não sabem nada da História nacional” (Lee, 2008), o que poderia inviabilizar qualquer empreitada de compreensão dos sentidos históricos construídos pelos estudantes por meio desse material. No entanto, o intuito deste estudo não foi analisar a “quantidade” de conceitos, conteúdos e informações rememorados e articulados pelos estudantes, mas identificar o conjunto de elementos que caracterizam as produções dos estudantes e analisá-las a partir do referencial teórico que discute o aprendizado histórico como momento fundamental da formação da consciência histórica, neste caso, com relação

a história nacional, de modo a responder as questões que mobilizaram a pesquisa : qual a estrutura narrativa de produções textuais sobre a história nacional, que elementos históricos os alunos mobilizam para construir sua narrativa da história do Brasil e se é possível, por meio dessas narrativas, analisar indícios de operações do pensamento histórico e da consciência histórica. Desse modo, optou-se por realizar os procedimentos de seleção e descrição dos elementos históricos identificados nas narrativas dos estudantes, com interpretações para cada dado descrito e analisado quantitativamente. Depois dessa análise mais ampla dos marcadores históricos, espaciais e temporais, prosseguiu-se com uma proposta de interpretação dos dados como indícios de operações do pensamento histórico viabilizadas pela mobilização de conceitos meta-históricos envolvidos nas relações entre os diferentes elementos das estruturas narrativas.

Portanto, para que as análises efetuadas configurassem o sentido histórico (ou sentidos históricos) atribuídos pelos estudantes a história do Brasil foi necessário reagrupá-los numa análise focada em operações cognitivas do pensamento histórico. Assim, a partir da análise dos marcadores históricos/elementos estruturantes das narrativas investiu-se na reflexão sobre conceitos meta-históricos que subsidiam o pensamento histórico envolvidos no ato de narrar a história do Brasil. Por não terem sido expostos a uma atividade com fontes históricas, evidências sobre o tema para produzir a narrativa solicitada em cada consigna, os estudantes contaram prioritariamente com a mobilização da sua *memória histórica* para selecionar os conteúdos históricos substantivos (acontecimentos, agentes históricos, marcadores espaço-temporais) e elaborarem um texto.

Durante a entrevista alguns estudantes¹⁹⁸ revelaram a dificuldade dessa operação, expondo os recursos pessoais para ativar a memória – ficar “pensando nos fatos principais” ou de recorrer a professora e os colegas para compreender melhor o que era solicitado e também para “lembrar”:

A professora explicou, ela foi explicando aí as ideias veio na cabeça e eu fui escrevendo, aí deu pra responder fácil, ela explicou bem aí já veio um monte de coisa na mente aí eu fui escrevendo ...
Kennedy, 8A¹⁹⁹

¹⁹⁸ As citações das entrevistas e textos na proposta de categorização segundo atribuição de significância histórica identificará as narrativas segundo sua numeração ordinal no quadro analítico, conjunto a qual pertence, mais categoria de estrutura narrativa.

¹⁹⁹ Narrativa 5 – 8A/C – estrutura tópica

*Pra mim foi normal entendeu? Pra mim era uma produção de texto. Aí eu produzi, **fiquei pensando bastante aí o que vinha na mente já não tava pra esquecer na folha separada**. Aí depois eu fui passando a limpo na folha depois passei pra cá.*

***Eu perguntei [para os amigos] mais pro curiosidade pra ter mais ideia assim, alguns eu ajudei** um outro meu amigo que chama o mesmo nome que eu Gabriel também ajudei ele, aí ele tirou algumas dúvidas que eu tinha aí foi isso...*

Gabriel, 8B²⁰⁰

*Então, tipo quando fui fazer o texto, na primeira assim, **eu não sabia assim o que era para fazer exatamente, ate que não fiz, aí a professora mandou outra folha, aí tipo, fui lendo, escrevendo assim e vendo que estudei durante o ano, foi isso...** Pra mim foi assim razoável assim... falei com as minhas palavras... Alexia, 8A²⁰¹*

Outros estudantes explicitaram suas dificuldades ao rememorar, destacando o processo seletivo da memória – não é possível lembrar tudo, todos os eventos, datas, a memória/lembrança implica num recorte:

*Foi um pouco difícil **porque até você lembrar de tudo mas eu tava na sala e fui pegando um pouquinho de ideia de um de outro aí eu fui colocando, aí as menina foi falando um pouco e eu fui colocando...**foi difícil pra lembrar porque é muita coisa.*

[...]eu queria lembrar uma parte porque é muita coisa...pela data tudo é muita coisa, aí conversando com um monte de gente aí entendeu...

Emily, 8B²⁰²

*Ah eu gostei porque eu gosto muito de fazer redação assim eu gosto bastante de história e...bom, **é muita coisa desde a 5ª série pra cá é muitas atividades né que foram passada, eu coloquei assim de uma certa forma o que eu lembro no geral né...que são as coisas mais assim, acho que principais né...**porque é muita coisa não tem como a gente...aí eu escolhi algumas coisas para serem faladas*

Karolyne, 8B²⁰³

A seleção de eventos para construir a narrativa obedeceu a diferentes critérios objetivos e subjetivos, articulados de maneira diversa. Um primeiro critério é o que os estudantes lembravam ou que os colegas ajudavam a lembrar, seguido do que consideravam como mais significativos ou “marcantes”, no modo de dizer dos adolescentes. Outro critério foi recorrer aos conteúdos trabalhados recentemente pela professora em sala de aula e àqueles presentes no cotidiano, como os tratados pelos meios de comunicação. Os estudantes abaixo explicaram seus critérios de seleção de temas/conteúdos significativos para compor a narrativa:

*Pensei que eu não ia conseguir fazer...porque tipo assim eu não tinha muitas coisas aí depois **eu fico lembrando das coisas que a professora passou esse ano aí eu fui escrevendo aí foi indo...**só pode ser isso aí escrevi...é a gente tava conversando lá aí cada um foi dando uma opinião **aí eu fui misturando***

²⁰⁰ Narrativa 16 – 8B/D – estrutura fragmentada multitemática

²⁰¹ Narrativa 03 – 8A/C – estrutura fragmentada multitemática

²⁰² Narrativa 02 – 8B/D – estrutura fragmentada monotemática

²⁰³ Narrativa 03 - 8B/D – estrutura tópica

a opinião de todo mundo aí saiu isso daqui (inaudível)...Teve algumas coisa que peguei do caderno tipo o nascimento do termo brasileiro aí veio aqui, aí escrevi um pouquinho na sala de informática na aula de informática na terça-feira aí eu vi assim e fui escrevendo aí eu comecei a fazer aí veio esses assunto aqui pra escrever

Thiago, 8C²⁰⁴

Eu achei meio complicado porque eu falei “professora mas pra quê que vai servir isso?” ela: “é para uma pesquisa”, aí eu falei “tá bom” aí eu sentei aí com uma amiga minha Sabrina falei “e aí o que é que eu vou fazer?” ela “não sei, ce que sabe” aí eu falei “ah, fiz um teatro com a escravidão um curta, aí falei, vou fazer então aí eu comecei a escrever...tipo, eu acho interessante também porque faz parte da nossa vida né? Aí eu comecei a escrever...

Tawane, 8C²⁰⁵

Somente um dos estudantes entrevistados, ao recorrer à memória, apontou que usou outro tipo de fonte para sua escrita, um trabalho realizado em outra série:

Eu achei interessante falar sobre a historia do Brasil...foi fácil eu gosto de fazer redações...sou acostumado escrever muito texto sobre a história... Eu parei pra pensar aí eu lembrei da história que eu vi faz tempo com uma professora sobre o Pedro Alvarez Cabral aí eu retirei um pedaço da historia e pús aqui e acrescentei mais um pouco...

Renato, 8D²⁰⁶

O relato dos estudantes sobre o processo de iniciar a produção da narrativa demonstra como diferentes experiências se articulam nesse momento para mobilizar seu repertório – experiências com o conhecimento histórico, com os professores, com os colegas, com a cultura histórica. A aprendizagem histórica como modo particular de atribuir significado e sentido às experiências temporais (Rüsen, 1992) se processa numa maneira de pensar e elaborar as informações sobre as ações dos humanos no tempo, em diferentes espaços e não como um aglomerado de acontecimentos, pessoas e datas. O processo cognitivo precisa resultar num artefato comunicativo, o pensamento histórico expresso por uma narrativa histórica. Os estudantes apontaram que não poderiam escrever tudo e recorreram a diferentes estratégias para lembrar, selecionar e definir o que seria mais significativo de organizar numa narrativa (ou protonarrativa) naquele momento. Assim, a memória pessoal e a dos colegas, a memória coletiva (cultura histórica) e os conteúdos recentemente trabalhados em sala de aula constituíram os aportes para a seleção dos marcadores históricos, para os elementos que estruturaram a escrita dos adolescentes.

Mas sob quais critérios esses elementos foram organizados em um texto, uma narrativa da história do Brasil? O conceito meta-histórico de *significância histórica* é

²⁰⁴ Narrativa 26 – 8A/C – estrutura fragmentada multitemática

²⁰⁵ Narrativa 25 – 8A/C – estrutura fragmentada monotemática

²⁰⁶ Narrativa 30 – 8B/D – narrativa fragmentada multitemática.

essencial para a compreensão de como operam os critérios de atribuição de significado e elaboração de sentidos para a história pelos estudantes.

5.3 - Significância histórica na narrativa dos estudantes

A forma de estruturação da narrativa implica num tipo de interpretação histórica que envolve critérios de atribuição de significados aos conteúdos substantivos e à própria História como disciplina. A *estrutura narrativa* sinaliza para como os estudantes interpretam história do Brasil, tecendo um *enredo* e com isso elaborando sentidos (de interpretação e de orientação) para essa história.

A interpretação da categorização de perfis para as *estruturas narrativas* subsidiou a reflexão sobre os *sentidos históricos* da história do Brasil e da História como disciplina para os estudantes, tendo como referência os conceitos de *significância histórica* e de *mensagem nuclear*.

O conceito meta-histórico de *significância histórica* tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores, com abordagens de investigação diferenciadas (SEIXAS, 1994; 1997; CERCADILLO, 2000; BARTON & LEVSTIK, 2001; MONSANTO, 2004; ALVES, 2007; CASTRO, 2007). Por outro caminho, o conceito de *mensagem nuclear* foi elaborado e investigado por J. Wertsch (2004) a partir de estudos das narrativas históricas nacionais de jovens e adultos realizados nos Estados Unidos e em países do leste europeu em busca da compreensão da função social da história. Os dois conceitos serão apresentados à luz dos estudos citados e convocados para discutir aspectos das narrativas dos estudantes com o objetivo de refletir sobre os sentidos da História do Brasil imputados por estes nos escritos analisados.

De modo amplo, o sentido básico de *significância* é a atribuição de *significado*, relacionado a conferir *alcance* e *importância* a fatos, pessoas, lugares, a diferentes objetos, sujeitos e experiências. Assim, de uma maneira simplificada, *significância histórica* pode ser entendida como a importância atribuída a eventos, personagens/agentes históricos, períodos e processos históricos. Foi essa acepção apresentada nas consignas dos instrumentos de coleta das narrativas (instrumentos 2 e 3) em que se solicitou aos alunos selecionarem marcadores históricos e construir uma narrativa sobre os acontecimentos, agentes e temporalidades históricas referentes à história do Brasil que fossem os mais significativos para os adolescentes.

Contudo, como conceito meta-histórico, *significância histórica* é constituinte de operações cognitivas complexas, que envolvem, além da atribuição de “importância” a fatos e eventos, a capacidade de interpretação, compreensão, julgamento e avaliação dos fatos históricos, dos agentes em seu contexto de atuação, bem como das narrativas históricas que circulam na escola e na sociedade.

A significância histórica fundamenta a compreensão da História, pois está diretamente relacionada a como os sujeitos se relacionam com essa forma de conhecimento, é por meio da sua qualidade valorativa que os sujeitos podem conjugar, de maneiras diversas, objetividade e subjetividade. Rüsen (1996)²⁰⁷ denomina esse processo de interpretação histórica de atribuição de sentido, processo que envolve “objetividade e subjetividade” na produção de significados para as experiências com o passado, produção que se concretiza na narrativa histórica. A relevância dos significados atribuídos à experiência do passado será dada em função de sua possibilidade de gerar interpretações e orientações para a vida prática. Portanto, a categoria “sentido” está relacionada à orientação e intencionalidade da ação (WIKLUND, 2009, p. 31-32). Para Rüsen, ao narrar os sujeitos constroem sínteses de experiências e normas que geram uma interpretação do curso do tempo, conectam o passado ao futuro. E mais, ao correlacionar experiência, interpretação e orientação, as narrativas produzem uma “ideia mestra” (o sentido) ou a direção da história, que condiciona seu início, meio e fim. Pela teoria narrativista de Rüsen, esse sentido pode ser identificado pelo público, pelos objetivos que este tem ao buscar esta ou aquela narrativa, pela conjunção entre significados/sentidos imputados objetivamente e subjetivamente.

As investigações sobre *significância histórica* tem se centrado em como os sujeitos atribuem pertinência aos fatos históricos e como essa atribuição interfere na inteligibilidade do conhecimento histórico. De acordo com Alves (2007, p. 43-44) as investigações tem sido realizadas sob duas perspectivas: a *multicultural* e a que busca identificar *níveis de progressão* na atribuição de significância histórica. A primeira linha envolve principalmente pesquisadores norte-americanos e tem investigado como a significância histórica é atribuída em função dos interesses, vivências e motivações de crianças e jovens dependendo das suas idades e dos grupos culturais que participam (etnia, religião, condições socioeconômicas,

²⁰⁷ In Schmidt, Barca e Resende, 2010, p. 129-150

culturais)²⁰⁸. A segunda perspectiva adotada principalmente por pesquisadores do Reino Unido procura compreender a atribuição de significância histórica no interior das narrativas, identificando as diversas estratégias que crianças e jovens elaboram para atribuir importância e contextualizar acontecimentos e atuação de agentes históricos, por meio dos conceitos de mudança e permanência, rupturas e continuidades, progresso e declínio e com isso criar modelos de progressão conceitual²⁰⁹.

Uma das conclusões, objeto de debates e também das mais exploradas nas pesquisas com o conceito, diz respeito aos processos de atribuição de significância histórica como não residentes nos acontecimentos passados (no fato histórico em si), mas sim no presente na consciência das pessoas que selecionam, valorizam, desvalorizam, avaliam em função de conceitos, ideias, tendências, procedimentos realizados em função de interesses de cunho político, social e / ou cultural (SEIXAS, 1997)²¹⁰.

A atribuição de *significância* estaria relacionada tanto ao tipo de interpretação que os sujeitos constroem para as experiências do passado, quanto à uma construção sociopolítica, em que atuam interesses variados, por exemplo, na seleção de conteúdos para o ensino, critérios que vão da valorização à rejeição de determinados temas, base dos processos de configuração curricular. Os conteúdos selecionados para composição da base curricular do ensino de História certamente interferem nas ideias históricas dos alunos sobre a atribuição de significância ao que é aprendido na disciplina e como é aprendido (BARTON, 2003; 2010).

Esse aspecto do fator curricular como um dos mais influentes na atribuição de significância histórica pelos sujeitos foi evidenciado nos escritos de estudantes pesquisados, quando em suas narrativas sinalizaram para conteúdos aprendidos recentemente, como os estudantes Mariane e Washington:

²⁰⁸ Destacam-se nessa linha os estudos dos norte-americanos Keith Barton e Linda Levstik (1996). Esses pesquisadores tem realizado estudos comparativos com estudantes de diferentes países buscando compreender como o contexto sociocultural, principalmente midiático, e a cultura escolar influenciam nas formas de atribuição de significância histórica.

²⁰⁹ Estudos nessa perspectiva foram realizados investigadores do Reino Unido - (Geoffrey Partington, Michael Hunt, Robert Phillips), Espanha (Lis Cercadillo), Canadá (Peter Seixas) e Portugal (Julia Castro, Márcia Monsanto e Olinda Alves) que têm conduzido a proposição de um modelo de progressão conceitual da significância histórica, que vai de um nível de ausência de significância histórica ao nível mais sofisticado – denominado significância contextual variável. (Alves, 2007, p. 47-48)

²¹⁰ apud Alves, 2007, p.45

[...] *agora eu aprendi mais sobre as guerras que tiveram aqui. Sobre os presidentes, sobre o Islamismo e outras coisas.*
Mariane, 8B

O estudante Washington, 8B, também selecionou eventos aprendidos recentemente, conteúdos do programa curricular para a oitava série, para compor uma *narrativa tópica*:

Acontecimento: dos acontecimentos do Brasil eu iria falar sobre a Primeira Guerra Mundial, a Segunda Guerra Mundial e sobre a grande Depressão, e o facismo e o nazismo.
Washington, 8B

Durante as entrevistas, os estudantes foram questionados a justificar os marcadores históricos selecionados para compor sua narrativa. Quando questionados sobre as origens dos conteúdos e ideias presentes nas narrativas alguns dos entrevistados responderam que a escola é a “fonte” de conhecimento dos eventos históricos que consideraram significativos.

- da primeira e segunda guerra mundial eu acho...né, que a professora passou um trabalho pra gente fazer o que aconteceu nas guerras, eu acho que foi muito interessante pra gente...
Lucca, 8D - entrevista

- Não..ah pra mim o que foi mais significativo foi o presidente né que foi o Marechal Deodoro que a professora de História falava muito sobre esse presidente, até agora nessa aula passada que teve era de História, aí ela mandou pegar do primeiro presidente do Brasil até o último aí eu não tinha feito aí eu realizei aqui na escola na aula entendeu...
Gabriel, 8B - entrevista

Foi a liberdade dos escravos, o povo brasileiro..tudo...porque se fosse até hoje tivessem escravos até hoje ia ser muito ruim. E essa lei áurea foi muito importante pro povo brasileiro. [...] tipo, quem quer aprender história do Brasil tem que aprender tudo né? Mas algum que tem que aprender mesmo... aí...(pausa) a chegada dos portugueses no Brasil, importante né saber o que aconteceu naquela época...
Kennedy, 8A - entrevista

Tanto os estudos de Seixas (1997), Cercadillo (2000), Barton (2003, 2010) e Alves (2011) afirmam que a investigação das ideias dos alunos sobre significância histórica pode contribuir para o ensino e aprendizagem da História porque esse conceito meta-histórico é o que lida com a constituição de sentidos aos conteúdos de História e a sua aproximação com a vida dos sujeitos, ou seja, por meio da significância histórica os estudantes constroem perspectivas para a função social da disciplina, para as relações entre História e vida prática; pensamento, consciência e cultura histórica. A investigação do conceito possibilita também compreender como os estudantes raciocinam historicamente, em diferentes momentos da aprendizagem,

contribuindo para o conhecimento da progressão interpretativa e explicativa do passado (SEIXAS, 1997; ALVES, 2007; ALVES, 2011).

O posicionamento adotado nesse estudo converge para as colocações de Alves (2007), para a complexidade do conceito de *significância histórica*. A pesquisadora afirma algumas características desse conceito meta-histórico a serem consideradas em sua investigação e em seu uso como categoria analítica: *significância histórica* é um conceito a ser abordado sob várias dimensões, contextos e perspectivas:

[...] assume-se um conceito de Significância histórica pluri-dimensional considerando, não só uma dimensão primeira, básica e intrínseca, respeitante aos eventos analisados de per si, mas também outras dimensões como a multicultural e a que advém de uma interpretação integrada dos eventos históricos. [...] uma significância histórica que, no seu nível mais profundo e abrangente, é contextualizada, relativizada e multi-perspectivada pois varia em função quer dos contextos, quer das perspectivas de análise, quer mesmo do sujeito que a atribui. (ALVES, 2007, p. 47)

A partir da análise dos dados extraídos das narrativas dos estudantes que resultaram na síntese de categorias para estruturas narrativas do conjunto foi realizada uma reflexão sobre a atribuição de significância histórica implicada na seleção e articulação dos marcadores históricos e elementos estruturantes avaliada a partir de conceitos interpretativos elaborados por Peter Seixas em seu estudo *Mapping the Terrain of Historical Significance*, de 1997.

No estudo realizado com estudantes canadenses do ensino secundário, Seixas aliou a compreensão de como o pensamento histórico dos jovens articula os conteúdos e experiências escolares (conhecimento objetivo) aos vivenciados em seu cotidiano (conhecimento subjetivo), principalmente as informações e representações históricas que circulam no seio familiar, nos meios de comunicação e outros espaços sociais, para apreender história e produzir explicações para fatos específicos e para a função social da disciplina. O pesquisador canadense concluiu que, no processo de produzir explicações históricas e atribuir significância aos eventos e seus agentes, ocorria variedade de tipos de orientação entre os estudantes, entre perspectivas com graus diferentes de objetividade e subjetividade. Assim, em seu estudo, os estudantes avaliaram a significância de eventos históricos segundo diferentes critérios de orientação que Seixas identificou como possuindo três perspectivas: *Objetivista (básica e sofisticada)*; *Subjetivista (básica e sofisticada)* e *Narrativista*. As

explicações objetivas e subjetivas variavam também no “peso” dado aos critérios que explicam fatos históricos e atribuem significância aos mesmos, numa gradação de formas básicas às mais sofisticadas em cada posicionamento.

O segundo item da atividade presente no Instrumento 2, que coletou narrativas das turmas 8A/C solicitou aos estudantes que, após listar alguns marcadores históricos, justificassem sua escolha em função da significância/importância dos mesmos. As justificativas indicadas pelos estudantes possibilitaram evidenciar melhor, isto é, mais diretamente, o tipo de orientação ou perspectiva de atribuição de significância histórica. Para analisar como os estudantes que elaboraram suas narrativas a partir do Instrumento 3, realizou-se uma reflexão sobre os tipos de marcadores históricos e sua articulação na estruturação do texto (estrutura narrativa), as perspectivas temporais e de mudanças e continuidades inferidas das narrativas, bem como aspectos linguísticos como tempos verbais e uso de pronomes pessoais, emissão de opinião, avaliação, julgamentos, etc.

Além das perspectivas de atribuição propostas por Seixas (1997), na análise das narrativas foi identificado um conjunto de textos em que não havia elementos suficientes para inferir o tipo de significância histórica. Assim, para esse estudo, às perspectivas propostas pelo investigador canadense foi acrescida mais uma categoria, a de “significância histórica não atribuída”. Os elementos para configuração dessa perspectiva contou com as referências dos níveis propostos por Cercadillo (2000), em estudo sobre a progressão da significância histórica.

Perspectiva 1 – Significância não atribuída

Analisadas as cinco categorias de orientação para atribuição de significância histórica mapeadas por Seixas (1997), no conjunto de narrativas das turmas 8A/C, em quatro (04)²¹¹ narrativas não foi possível identificar o tipo de significância atribuída pelos estudantes, o mesmo para uma (01)²¹² narrativa do conjunto de narrativas das turmas 8B/D. Os escritos dos cinco estudantes se caracterizam por “narrativas fragmentadas monotemáticas” e “narrativas abreviadas”, apresentando conteúdo restrito e lacunar que não permitiu definir o tipo de significância a partir das categorias propostas. A orientação poderia ser interpretada como objetiva, pois os

²¹¹ Narrativas 07,11, 19, 24 – 8A/C

²¹² Narrativa 47 – 8B/D

eventos parecem possuir importância a partir de algum referencial externo, que não é explicitado pelos escritos, mas também como subjetiva, dado o caráter lacunar das mesmas. Porém, optei em criar mais uma categoria de *significância não atribuída/não identificada*, tendo como referência principal as especificidades dos escritos (fragmentos monotemáticos) e considerando também contribuições dos tipos de significância definidos em outros estudos.

Cercadillo (2000) analisou narrativas coletadas com cento e quarenta e quatro adolescentes ingleses e espanhóis, investigando os critérios de atribuição de significância e, a partir dos cinco tipos²¹³ de significância articulados de forma fixa ou variável, definiu níveis de progressão para essa atribuição. A “ausência” de atribuição de significância nas cinco (05) narrativas do conjunto apresentam algumas características dos dois primeiros níveis propostos por Cercadillo (2000)²¹⁴: o primeiro, quando os estudantes não aludem a nenhum tipo de significância histórica, apresentando explicações em termos do cotidiano; no segundo nível a significância também é dada como fixa, intrínseca ao acontecimento em si, única e medida em termos contemporâneos. O acontecimento é visto como importante por ele mesmo, não por referência a qualquer contexto. (apud Alves, 2007, p. 63)

A Tabela 38 mostra a quantidade de narrativas que “não atribuíram significância” com a numeração das narrativas de acordo com a estrutura que apresentam:

²¹³ *Contemporâneo, causal, padrão, simbólico e presente/futuro.*

²¹⁴ Algumas conclusões do estudo: a progressão das ideias dos alunos vai desde respostas que indicam ausência das noções de importância e de contextualização, ...ou referindo apenas o tipo contemporâneo (níveis 1 e 2), até respostas que estabelecem um qualquer tipo de critério para atribuição de significância em diferentes contextos e mencionando vários tipos de significância (nível 5). A existência de uma “fronteira” crucial alocada entre os níveis 4 e 5, quando os alunos aprendem que a significância de um qualquer evento histórico *é relativa por referência ao seu contexto* e a diferentes perspectivas que os relatos particulares podem implicar. A autora considerou esta “fronteira” evidente após a análise de dois indicadores: a) a constatação de que a significância é variável entre relatos e através dos vários tipos de significância; b) a alusão a vários tipos de significância para além do contemporâneo e causal. [...] A maioria dos alunos justifica a atribuição de significância a eventos históricos em termos causais, convocando as consequências desses eventos. Entre os alunos mais novos, nos dois países, verifica-se *uma forte tendência para atribuir significância exclusivamente em termos contemporâneos.* (Alves, 2007, p. 64-65)

Tabela 38: Significância não atribuída

| Estrutura narrativa | 8A/C | 8B/D |
|--|-------------|-------------|
| Narrativa fragmentadas monotemáticas | 11, 24 | 0 |
| Narrativas fragmentadas multitemáticas | 19 | 0 |
| Narrativas abreviadas | 7 | 47 |
| Subtotal por conjunto | 4 | 1 |
| Total geral / perspectiva de significância | 5 | |

Os estudantes das turmas 8A/C em que *não foi identificada atribuição de significância* aos fatos escolhidos para compor sua narrativa descreveram os eventos, explicando os acontecimentos relacionados no item 2, justificativa do instrumento, repetindo a mesma operação na escrita da narrativa:

| Item 1 – seleção de marcadores históricos | Item 2 – Justificativa | Narrativa |
|--|---|--|
| Monique, 8A | | |
| <i>A chegada de Pedro Alvares Cabral O encontro dos portugueses e os índios E a descoberta do pau-brasil</i> | <i>A chegada de Pedro foi a caravelas ao litoral sul do atual estado da Bahia. O encontro entre os portugueses e índios foi de grande diferença cultural entre eses dois povos.</i> | <i>O descobrimento do Brasil se refere a chegada, em 22 de abril de 1500, comandada por Pedro Alvares Cabral, ao território onde hoje se encontra o Brasil. E o encontro dos portugueses com os índios foi através do pau-brasil.</i> |
| Mariana, 8A | | |
| <i>A política do café com leite</i> | <i>Porque foi um acontecimento que se tornou uma disputa porque São Paulo tinha mais café e MInas Gerais tinha mais leite, as vezes era um paulista e as vezes era um mineiro.</i> | <i>A política do café com leite foi uma disputa entre São paulo e Minas Gerais, São Paulo tinha mais café e Minas Gerais tinha mais leite. As vezes era um paulista e as vezes era um mineiro, até que isso acabou quando entrou o gaúcho Getúlio Vargas</i> |

Daiane, 8C

1º Imperialismo

2º Confronto com os negros (Racismo)

3º O nascimento do televisão no Brasil 1950.

1º Em outubro de 1955 o etadio afirmou seu imperialismo invadindo a

2º Em 1920 surgiu o racismo entre os negros que se manifestou de diversas formas, olhares, gestos, até pela cor.

3º O nascimento da televisão no brasil surgiu em 1950, foi uma das coisas que legais poderia que poderia existir a televisão.

O racismo foi surgido na década de 1920, contra os negros com isso os negros ficarão sendo escravos, para servi os brancos e tinham deles que até afrontavam por não fzer as coisas sertas... depois de muitos anos acabaram com esse racismo, mais hoje em dia sendo existem pessoas jugam as pessoas pela cor, pela roupa, etc. Em outubro de 1935 a itália de Mussolini afirmou seu imperialismo invadindo a aria que corresponde hoje a etiópia, pois situado no nordeste da África e tomandu como sua capital Adis Abeba.

O nascimento da televisão brasil surgiu no ano de 1950, o último ano do governo dutra. A primeira emisororia a sair no ar foi tupi de são paulo com isso a televisão está até hoje com nós...

Pedro P, 8C

18 de setembro, 1946, foi prumulgada uma lei que diz que todos os brasileiros a partir dos 18 anos votariam ambos os sexos. Sendo-se que não fossem analfabetos que eram metades dos Brasileiros na epoca.

que nesse dia 18 de setembro de 1946 foi prumulgada varias leis esta desse di votos e essa foi umas das que mais se destacou no dia.

1946 o dia que foi promulgada varias leis.

18 de setembro de 1946 o dia que prumulgaram varias leis como uma das principais a liberação de brasileiros a votaren como sidaadões só que 50% dos brasileiros eram analfabeto e analfabetos eram proibido a votar por leis.

Para os estudantes Monique, Mariana, Daiane e Pedro, a significância dos eventos citados parece ser fixa, um atributo do acontecimento em si, sua importância é relativa a temporalidade dos fatos. Do grupo, apenas Daiane busca uma referência no presente para dotar de significância histórica dois dos eventos que narra – a permanência do racismo, associado ao passado escravista e às primeiras transmissões de televisão no Brasil.

Na narrativa pertencente ao conjunto das turmas 8B/D, a estudante Mariana elaborou uma narrativa curta, abreviada - *Quem descobriu o Brasil: Pedro Alvares*

Cabral. A estudante escolheu o fragmento de um acontecimento que para ela parece ter significância atribuída em si.

Perspectiva 2 - Objetivista Básica

Na perspectiva de *orientação objetiva*, os estudantes pesquisados por Seixas utilizaram elementos de ordem externa para atribuir significância aos eventos históricos. Esses elementos são formados por “vozes” de autoridade: historiadores, manuais didáticos, professores, meios de comunicação, e são considerados os mais confiáveis para indicar a “importância” dos fatos históricos. A significância histórica, na perspectiva *objetiva básica*, se manifesta em expressões como “é só o que eu sei” e “é o que eu lembro”.

Dentre as narrativas do conjunto 8A/C, a orientação de tipo *Objetivista Básica* foi identificada nas “justificativas” de sete (07) estudantes. Ao cotejar a justificativa com a narrativa produzida no item 3 do instrumento, verificou-se que há uma variedade de estruturas narrativas – três (03) estudantes responderam aos itens 1 e 2 do instrumento, mas não o item 3, não produziram a narrativa solicitada²¹⁵; dois (02) estudantes produziram narrativas curtas em que há distinção no modo de atribuição de significância²¹⁶.

Uma estudante, ao produzir sua narrativa, não manteve a perspectiva apresentada na justificativa. Alexia²¹⁷ atribuiu significância *Objetivista Básica* aos eventos que selecionou (justificativa), mas em sua narrativa foi identificada uma orientação *Subjetivista Sofisticada*. Abaixo marcadores selecionados e sua justificativa, mais o excerto da narrativa.

²¹⁵ Narrativas 16, 18, 22 -8C

²¹⁶ Narrativas 20 e 25- 8C

²¹⁷ Narrativa 3-8A

| Item 1 – seleção de marcadores históricos | Item 2 – Justificativa | Narrativa |
|--|---|---|
| Alexia, 8A | | |
| <i>1ª Guerra Mundial</i> <i>2ª Guerra Mundial</i> <i>Presidente do Brasil</i> <i>A escravidão</i> <i>a carta da princesa Isabel</i> <i>O Hitler</i> <i>Tiradentes</i> <i>Pedro Alves Cabral</i> | <i>Bem eu escolhi esses acontecimentos por que foi o que eu estudei o ano todo coisas que marcaram o Brasil entre várias.</i> | <i>Mas bem certamente vamos falar do Brasil então eu sou brasileira infelizmente na realidade eu não gosto do Brasil, sou descendente [descendente] de Italianos, português e espanhóis, mais meus bisavós vieram para esse toco do Brasil haha, mais tipo nada contra o Brasil é que não gosto mesmo e nem sei muita coisa do Brasil, apenas fatos marcantes, igual meus temas, as guerras que aconteceram, a famosa escravidão. Tiradentes, a princesa Isabel e Pedro Alves Cabral.</i> |

Dentre os quarenta e cinco (45) adolescentes que elaboraram narrativas a partir do Instrumento 3, turmas 8B/D, ocorreu o predomínio do tipo significância *Objetiva Básica*, indicado na narrativa de vinte e seis (26) estudantes, 60% das narrativas desse grupo. Esse conjunto de dezessete narrativas apresenta estruturas variadas – três narrativas *tópicas*; sete narrativas *fragmentadas monotemáticas*; duas narrativas *fragmentadas bitemáticas*; dez narrativas *fragmentadas multitemáticas*; quatro com estrutura *estendida*²¹⁸. Pelos dados, a atribuição de significância do tipo *Objetivista Básica* ocorreu em diferentes estruturas narrativas; ela orientou tanto estudantes que estruturam sua escrita em listas de acontecimentos, fragmentos organizados em sequência cronológica ou não, quanto por estudantes que apresentaram sua narrativa da história do Brasil sob uma estrutura ampliada em que os marcadores históricos são articulados, por meio de descrições e explicações. Contudo destaca-se o predomínio nas categorias estrutural *fragmentada multitemática e ampliada*, em função das características dessas categorias – no primeira, a narrativa expõe diversos acontecimentos da história nacional, citando agentes históricos pessoais e sociais considerados “por todos” como proeminentes, as

²¹⁸ Narrativas tópicas 04, 20, 36; Narrativas fragmentadas monotemáticas 02, 18, 26, 34, 38, 44, 45; Narrativas fragmentadas bitemáticas 19, 22; Narrativas fragmentadas multitemáticas 17, 23, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 37, 40; Narrativas estendida 07, 21, 25, 31.

orações informativas são articuladas por alguns marcadores temporais e espaciais, no entanto os acontecimentos não são contextualizados, são citados sem discutir causas e consequências; no segundo caso, os marcadores são melhor articulados, com a elaboração de contextualizações e explicações emergentes.

As características comuns a todas as categorias de estrutura narrativa são a produção de uma escrita da história do Brasil em que as descrições e explicações são apresentadas em fragmentos (com menor ou maior grau de articulação), por meio de linguagem impessoal, com predomínio do uso de pronomes na terceira pessoa, em que parece se basear numa “voz externa”, são perceptíveis as marcas da linguagem de manuais didáticos – orações declarativas, informativas (TOPOLSKI, 2004), com poucos conectivos, usando de marcadores temporais da cronologia política (descobrimento, colonização, escravidão, independência, abolição, república) e alusão a agentes históricos pessoais como responsáveis pelas rupturas. Nas narrativas objetivas básicas, as mudanças são vistas como eventos, como resultados da passagem do tempo.

Abaixo, excertos de narrativas com estruturas diferentes, mas que apresentam semelhanças na atribuição de significância histórica, do tipo objetiva básica:

Narrativa tópica

O Brasil foi descoberto em 1500 por Pedro Alvares Cabral. 1º presidente do Brasil foi Marechal Deodoro da Fonseca atualmente o Brasil é governado por uma mulher chamada Dilma Rousseff. no Brasil houve a escravidão, muitas pessoas do seu país foram trazidas para Brasil.

Leticia, 8D

Narrativa fragmentada monotemática

Quem descobriu o Brasil foi o portugueses ai um homem chamado Pedro Alves Cabral dico como o descobridor do Brasil cendo que quem descobriu o Brasil foi os indios ai os portugueses compraram as terras dos indios ai os portugueses fico com o Brasil, agora hoje em dia, são tudo do povo brasileiro.

Vinicius, 8B

Narrativa fragmentada bitemática

Pedro Alvares Cabral foi o que descobriu o Brasil em 1500 e ficou na história e o Padre Manuel da Nobrega foi o que benzeu os primeiros indios do Brasil. E tbm deu pescadores que acharam a esttua da Nossa Senhora Aparecida no rio tietê que antes era limpo agora é poluido por causa das enchentes.

David, 8B

Narrativa fragmentada multitemática

Quando os portugueses chegaram no Brasil já tinha pessoas no país os indios, mas os portugueses mais poderosos acabaram dominando o país e colocando os indios para trabalharem. Depois veio a época dos presidentes. O presidente era aquela pessoa que ficava responsável pelos problemas do país da parte economica do país, da segurança, educação, etc.

O presidente do Brasil a comandar primeiro foi Marechal Deodoro em 1889 e aí foi mudando de presidente na época do 17º presidente ocorreu a 2ª Guerra mundial essa que o Brasil participou.
Francisco, 8B

Narrativa estendida

Emanuel, o primeiro presidente do Brasil foi Marechal Teodoro da Fonseca. E hoje em dia é a Dilma Rousseff, a primeira presidenta mulher do Brasil, o resto dos presidentes do Brasil era homem. No Brasil houve a escravidão, muitas pessoas do seu continente foram trazidas pra serem escravizadas aqui no Brasil, muitos morreram só restaram alguns, e até hoje o povo tem preconceito contra os negros.

Lucca, 8D

A Tabela 39 expõe as narrativas (identificadas pela numeração em cada conjunto) que atribuíram significância *Objetivista Básica* de acordo com a estrutura que apresentam:

Tabela 39: Perspectiva Objetivista básica

| Estrutura narrativa | 8A/C | 8B/D |
|---|--------------|--|
| Narrativa tópica | 0 | 04, 20, 36; |
| Narrativa abreviada | 20 | 0 |
| Narrativa fragmentada monotemática | 10 | 02, 18, 26, 34, 38, 44, 45; |
| Narrativa fragmentada bitemática | 18 | 19, 22; |
| Narrativa fragmentada multitemática | 3, 22 | 13, 17, 23, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 37, 40; |
| Narrativa estendida | 0 | 07, 21, 25, 31 |
| A partir da justificativa (sem narrativa) | 16 | 0 |
| Subtotal por conjunto | 6 | <i>27</i> |
| Total/perspectiva objetivista básica | | 33 narrativas |

O total de trinta e três (33) narrativas que apresentam perspectivas “objetivistas” assinala que pouco mais da metade dos estudantes²¹⁹ participantes da pesquisa referenciaram em fontes externas, (do discurso histórico escolar, presente nos manuais e na narrativa dos professores) a sua interpretação dos fatos históricos, tendo uma postura restrita na expressão de seus pontos de vista, não conseguindo articular o conhecimento “objetivo” aos seus interesses, desse modo o passado historicizado não dialoga com o presente vivenciado por estes estudantes.

²¹⁹ Esse quantitativo representa 50,7% do conjunto formado por 65 narrativas.

Perspectiva 3 - Objetivista Sofisticada

A variação na perspectiva objetiva de atribuição de significância histórica pode apresentar-se um pouco mais estruturada que o tipo básico, caracterizando-se por uma perspectiva *Objetivista Sofisticada*. Segundo Seixas (1997), os estudantes podem explicar as consequências dos eventos para as pessoas do passado e também sua extensão na temporalidade. Sob essa perspectiva a significância histórica é atribuída pelo impacto dos eventos ou dos agentes sobre um grande número de pessoas, pelas mudanças que provocaram no país/mundo e por sua influência no presente. Essa concepção se manifesta na expressão “fato marcante” ou “pessoa marcante” para a história nas narrativas analisadas, ampliando as consequências dos eventos para além de sua contemporaneidade.

No conjunto 8A/C, essa perspectiva foi identificada na produção de nove (09) estudantes²²⁰. Esses estudantes mantiveram em suas narrativas a perspectiva *Objetiva Sofisticada* apontada pelas justificativas inicialmente propostas. O quadro mostra três exemplos desse grupo²²¹. O estudante Felipe, utiliza a expressão “marcou muito” para indicar a importância dos eventos selecionados. O estudante Kennedy atribui significância por meio do critério de abrangência dos fatos, em sua justificativa associa a abolição da escravidão à liberdade do povo brasileiro, assim como a luta de trabalhadores associada à liberdade de expressão de todas as pessoas. O estudante Lucas, no item 2 sugere que a significância dos fatos por ele escolhidos para narrar se dão pela abrangência, consequências dos mesmos para os envolvidos (escravos, por exemplo) e significativos pelas mudanças que imputaram a sociedade (as conquistas de direitos pelas mulheres). Sua narrativa “embrionária” começa a esboçar uma atribuição de significância que articula somente elementos de *subjetividade* porém, como o aluno não a concluiu, não podem ser feitas afirmações sobre essa tendência.

²²⁰ Narrativas 1, 2, 5, 8, 9, 12, 17, 21, 26 – 8A/C

²²¹ Narrativas 5, 12 – 8A; 17-8C

| Item 1 – seleção de marcadores históricos | Item 2 – Justificativa | Narrativa |
|---|--|---|
| Felipe, 8A | | |
| <p><i>Aconteceu muitos fatos significativos nas décadas anteriores quando ocorreu o fato do Pedro Álvares Cabral e também não só o fato dele, como o do Getúlio Vargas e o Juscelino Kubtheck e a Escravidão.</i></p> | <p><i>Escolhi esse fato do Pedro, Juscelino e Jetulio porque esses fatos marcou muito na vida de todos e também o acontecimento do Jetulio Vargas ele queria acaba com os pobres, ao ves [invés] de ajudar eles, os "pobres" e sim ajudando os ricos "os que não precisam" e os fato da escravidão dos negros que eles sofriam muito nas mãos dos brancos.</i></p> | <p><i>Tudo ocorreu quando Pedro Álvares Cabral viajou a algum tempo pelo mar, até que então ele viu uma terra em que vivia muitos índios então aí que foi descoberto do Brasil. Ao passar do tempo começou ocorrer muitos fatos em que os brancos baniu todos os negros e nisso havia muito sofrimento, dor, odio, etc. Então depois de muito tempo, muito tempo começou a aparecer os presidentes como o Jetulio Vargas era um presidente muito ruim para o Brasil e o Juscelino Kubtheck era um excelente para o país. (Felipe, 8A)</i></p> |
| Kennedy, 8A | | |
| <p><i>Assinatura da lei Aurea, primeiro sindicato, presidentes eleitos por votos do povo, autorização de homens votar, chegada do futebol ao Brasil.</i></p> | <p><i>A assinatura da lei Aurea foi a liberdade dos escravos ou seja a liberdade do povo brasileiro. O primerio sindicato foi a chance das pessoas se expressarem. Os presidentes que foram eleitos por votos limpos são provavelmente os presidentes que jogaram limpo. A autorização do homem votar foi o melhor jeito para o povo escolher que levaria o BRasil. A chegada do futebol foi tudo o que o brasileiro sempre quis.</i></p> | <p><i>No Brasil houve escravos que foram libertos pela assinatura da lei Aurea, houve sindicatos pela primeira vez, ouve a luta dos homens para poder votar, e conseguiram, agora o melhor de tudo foi a chegada do esporte que o brasileira ama idolatra e adora o futebol. (Kennedy, 8A)</i></p> |
| Lucas, 8C | | |
| <p><i>A época da escravidão o acontecimento da mulher ao trabalhar ao brasil O fim quase do trabalho de crianças ao brasil</i></p> | <p><i>A primeira por escolhe essa que na aula a época escravidão era muita exploração muita tristeza, muito racismo preconceitos e até hoje todos tem a historia da escravidão que ainda hoje existem racismo preconceito. A historia da mulher de ficar em casa so cuidando dos filhos isso mudou e mostra que é mais melhor a mulher no trabalho do que os homens. o fim da escravidão das crianças mudou mais partes do Brasil não sofrem ganha menos ficam doentes com a condição precaria</i></p> | <p><i>O Brasil é um pais mais legal Bonito e historico afro desiaço e partes estadi i so por que não lembro e não quero colocar isso do papel que eu escrevi quero que seja outra coisa mais não quero colocar nada do Brasil eu já vivo nele. Desculpa mais não consigo escrever uma historia do Brasil muito grande só quando eu estou sozinho aqui na sala não dá pra ser concentra.</i></p> |

No conjunto de narrativas das turmas 8B/D, a perspectiva *Objetivista Sofisticada* foi identificada em cinco (05) narrativas de duas categorias estruturais diferentes, três (03) *narrativas fragmentadas multitemáticas* e uma (01) *narrativa*

*ampliada*²²², porém apresentam maior densidade de marcadores e sua articulação em relação às outras categorias. Algumas características dessas narrativas mostram que os estudantes começam a esboçar explicações e estabelecer causas e consequências, percebendo a extensão temporal dos eventos no seu contexto e na relação com o presente. Os eventos são significados pelo alcance de suas consequências – número de pessoas envolvidas ou afetadas pelos mesmos. Os agentes históricos pessoais e sociais são elementos centrais na explicação elaborada como responsáveis pelos processos históricos. Como na significância *Objetivista Básica*, a linguagem é impessoal, com uso de pronomes em terceira pessoa, porém em pequenos trechos há presença do narrador, representada pelos pronomes possessivos em primeira pessoa do plural ou na emissão de um julgamento com base em ideias cotidianas, maniqueístas (amor/ódio), que apontam presença sutil da subjetividade na exposição dos fatos.

Narrativa fragmentada multitemática

*A estória do Brasil começa quando os índios chegaram ficaram um tempo em paz e **chegaram os portugueses aí começou a guerra e é claro os portugueses com seguiram com armas de fogo.** Ai começou estória de Portugal no Brasil colonizou o Brasil e começou a escravos, minérios e muitos ouros de Minas Gerais traziam escravos e depois de um tempo o Brasil conseguiu sua independência e aí começou a ter presidentes no Brasil e o primeiro presidente foi francisco marechal Teodoro e dele endiante teve muitos outros **como agora quem tá no de mandar e desmandar no Brasil é a dilma rusefi.***

Portugal não gostou muito que o Brasil conseguiu sua independencia porque aí portuges nao podia extrair ouro e diamantes e muitas outras coisas do Brasil.

Murilo, 8B

Narrativa estendida

*História do Brasil é grande, mais muito interessante, **como uma relação de amor e ódio com os Portugueses.***

*Tudo começou mesmo em 1500 quando por engano Pedro Alvares Cabral descobriu o Brasil, ele estava **tentando ir as Índias atrás de escravos, manufaturas e tecidos, mas chegou numa terra nova e desconhecida.***

A Príncipe ele colocou o nome de terra de Vera Cruz, mais depois o nome trocou várias vezes até se chamar Brasil por causa de uma arvore que havia.

Com os nativos que encontraram, eles os escravizaram, e fizeram trabalhar, construindo assim grandes cidades, outros foram levados para Portugal, pra casa dos senhores para trabalhar até conseguir comprar sua alforria. A escravidão foi abolida em 1888, concedendo assim liberdade a todos os escravos, um ano depois, Dom Pedro I declarava a Independencia as margens do rio Ipiranga.

Hoje muitas pessoas de fora vem para o Brasil, conhecer seus belos pontos turísticos..

Pedro, 8D

A narrativa de Murilo é organizada sob o conceito de “poder”. Distanciando-se dos fatos, indício de uma postura objetiva frente às experiências históricas, o

²²² Narrativa fragmentada multitemática 06, 09, 14; Narrativas ampliadas 24, 25 (conjunto 8B/D)

estudante procura explicar como os portugueses “dominaram” o território brasileiro pela atribuição de poder ao armamento dos colonizadores, pela prática da guerra. O poder do colonizador desencadeia diversos fatos na história do Brasil – escravidão, exploração econômica, dependência política. Murilo desdobra a relação de dominação e exploração econômica no tempo, nas consequências da Independência para o Brasil que “começou a ter presidentes” e para Portugal, que perdeu sua fonte de poder e riqueza. Destaca-se nessa narrativa o protagonismo de agentes históricos sociais – índios, portugueses, escravos, presidentes, Portugal, Brasil – mais um indício de impessoalidade e distanciamento do narrar.

A narrativa de Pedro apresenta indícios que sugerem significação *objetivista sofisticada*, pois assim como a do Murilo ela é pautada pela impessoalidade, uso de pronomes em terceira pessoa, pelo recurso de presença pressuposta dos agentes históricos que protagonizam seu texto. Porém, há na narrativa desse adolescente indícios de uma interpretação própria dos eventos, articulando, ainda que timidamente, aspectos “afetivos e estéticos” de seu repertório cultural para dar sentido aos fatos narrados. A narrativa do Pedro se inicia com um componente forte de subjetividade, a leitura maniqueísta das relações Portugal – Brasil, avaliadas pelo estudante como sendo de “amor e ódio”. Contudo, após a introdução, o estudante desenvolve sua perspectiva de modo objetivo. Apresenta os antecedentes da chegada dos portugueses – as viagens marítimas em busca de especiarias, colocando o chamado descobrimento do Brasil como origem de “tudo”, causas e consequências desdobradas na temporalidade – escravização dos povos indígenas, o surgimento das grandes cidades, a abolição e “Independência”, que o aluno localiza no pós-abolição. Sobre esse evento não é possível saber se ele confundiu Independência e Proclamação da República, ou refere-se mesmo ao primeiro evento, trocando a sua ordem na cronologia que ele vem desenvolvendo no texto.

A tabela abaixo expõe o quantitativo de narrativas (identificadas pela numeração em cada conjunto) que atribuíram significância *objetivista sofisticada* de acordo com a estrutura que apresentam:

Tabela 40: Perspectiva Objetivista Sofisticada

| Estrutura narrativa | 8A/C | 8B/D |
|--|----------------------|-------------|
| Narrativa aberta | 17 | 0 |
| Narrativa tópica | 5 | 0 |
| Narrativa fragmentada multitemática | 1, 2, 9, 12, 21, 26 | 6,9,14 |
| Narrativa abreviada | 8 | 0 |
| Narrativa estendida | 0 | 24,25 |
| Subtotal por conjunto | 9 | 5 |
| Total - perspectiva objetivista sofisticada | 14 narrativas | |

Os quatorze (14) estudantes que atribuíram significância objetiva sofisticada em suas narrativas da história do Brasil apresentaram, ainda que de modo restrito, informações e interpretações históricas oriundas de fontes externas avaliadas tenuemente em seus antecedentes, causas e conseqüências, e na busca de relações entre passado e presente.

Perspectiva 4 – Subjetivista Básica

De modo diverso, as explicações de *orientação subjetiva*, utilizam como critério de significância elementos de ordem interna, interesses afetivos e estéticos, mais os conhecimentos tácitos dos estudantes, numa relação mais próxima com “conteúdos” do contexto no qual estão inseridos (família, grupo social, religião, etnia, nacionalidade, etc).

No sentido oposto de atribuição de significância histórica pautadas na objetividade, em que “vozes externas” de especialistas, fontes históricas e informativas orientam a narrativa, as perspectivas *subjetivas* apresentam a relação pessoal dos sujeitos com os fatos históricos. Aqui a significância é atribuída a partir interesses, opiniões e experiências particulares; estas narrativas apresentam duas características : voltaram-se para o presente vivido ou avaliaram fatos históricos de modo particular.

Uma maneira de a subjetividade orientar a atribuição de significância foi denominada como perspectiva *Subjetivista Básica*. Nesta, os estudantes atribuem significância aos eventos e agentes históricos com base em seus sentimentos, preferências de ordem pessoal e interesses cotidianos, sem atentar para o contexto em

que os eventos se desenrolaram, nem mesmo às relações destes com outros eventos e contextos.

No conjunto de dados das turmas 8A/C, quatro (04)²²³ estudantes explicaram a seleção de marcadores a partir de seus sentimentos e interesses com relação a história do Brasil. Destes, três (03) não produziram a narrativa solicitada no item 3, mas dois destes estudantes foram entrevistados, sendo foi possível saber o motivo de não terem elaborado a narrativa, o que possibilitou também ampliar a compreensão dos critérios que orientaram a atribuição de significância.

Uma das estudantes que não elaborou uma narrativa, Jaqueline (8A), afirma que escolheu os temas em função de sua opinião sobre sua importância histórica, considerando também seu “desinteresse” pela história do Brasil.

| Item 1 – seleção de marcadores históricos | Item 2 – Justificativa | Narrativa |
|---|--|---------------|
| Jaqueline, 8A | | |
| <i>1ª e 2ª Guerra Mundial A escravidão no Brasil Tiradentes O descobrimento do Brasil (Pedro Alvares Cabral) A modernização</i> | <i>Porque na minha opinião foram os fatos mais marcantes e influentes da nossa história. Na verdade, não gosto do Brasil e não me interesse muito pela história dele. Sei mais da história da Rússia, EUA e outros países fora do nosso continente, mas sobre o Brasil não sei quase nada!</i> | Não escreveu. |

Jaqueline não elaborou a narrativa e o motivo apresentado na entrevista foi a falta de tempo suficiente para elaborar o texto como gostaria.

Pesquisadora - Como foi escrever sobre história do Brasil? Você achou fácil? Teve alguma dificuldade?
Jaqueline: *Bom, fácil assim eu não achei...é, eu achei assim meio complicado porque como eu disse eu sou melhor escrevendo, só que tinha as meninas me perguntando “ ai o que que eu escrevo...” e eu não sabia o que falar aí eu me confundi um pouco. É, eu vi seu nome aqui embaixo aí me intimidou um pouco, daí eu ...”caramba, será que é ela que vai corrigir as provas?” (risos) Fiquei pensando um monte de coisa. Vou tentar fazer direito mas não deu tempo...então, eu quero me justificar...*

Contudo, durante a entrevista a estudante manifestou diferentes orientações para atribuir significância aos eventos que listou no item 1 do instrumento. As explicações dadas por Jaqueline apresentam perspectivas objetivas e subjetivas. De modo geral, a estudante explica a significância dos eventos segundo o seu ponto de vista, mas ao falar sobre eventos específicos, para alguns evoca além da sua opinião também sentimentos e envolvimento pessoal (subjetividade); para outros a memória

²²³Escritos 4, 6, 23, 27 -8A/C

histórica, atividades realizadas em aula, o que aprendeu com a professora e também a abrangência dos eventos, suas consequências para o Brasil e/ou para o mundo (objetividade):

Pesquisadora - Por que você escolheu esses temas?

Jaqueline: *Porque, ah...eu acho que foram, no meu ponto de vista os pontos mais importantes né, o que marcou mais pra mim a história do Brasil... Você quer que eu justifique todos?*

Pesquisadora – É, pode ser, um por um como você quiser, ou só os que você quiser...

Jaqueline: *É, com certeza o descobrimento do Brasil claro, porque senão não íamos ter história né...foi muito importante, assim, eu não sei explicar bem mas eu sei que foi...eu lembro da história mas eu não vou conseguir falar. Eu não lembro qual foi a Primeira foi a Segunda (Guerra) mas foi importante porque o Brasil participou, não muito mas teve a participação...a escravidão no Brasil que eu particularmente não gosto de falar muito porque eu acho muito triste né... Tiradentes também foi uma pessoa muito importante pra nossa história, pra nossa república é uma organização (?) que se desenvolve até hoje né, porque o Brasil evoluiu com a tecnologia, com a modernização desde de quando você ouve a rádio até TV de plasma, aqueles radinho pequenininho tudo...*

A entrevista de Jaqueline foi longa, levou cerca de vinte minutos, enquanto as demais entrevistas duraram entre onze e quinze minutos. A aluna revelou seu “gosto” pela História, relatando que possui livros e revistas sobre diversos temas da história mundial e que considera a disciplina uma das mais importantes. Em seu relato, ela argumentou sobre a importância de agentes históricos pessoais, um deles listado no item 1 do instrumento – Tiradentes – como ela apresentou no trecho acima - *Tiradentes também foi uma pessoa muito importante pra nossa história, pra nossa República é uma organização (?) que se desenvolve até hoje né [...]*. O outro agente ela “esqueceu” de relacionar no item 1, a Princesa Isabel. A estudante comenta no trecho abaixo um processo de mudança na forma de atribuição de significância a esse agente histórico pessoal - Princesa Isabel – cujas ações eram avaliadas pela aluna como “benevolentes” para com os escravos, porém, com acesso ao conhecimento objetivo, atividades realizadas em aula pela professora, a estudante mudou sua avaliação, iniciando um conflito em seu raciocínio histórico. No trecho há indícios de que a estudante ainda não conseguiu elaborar uma nova “orientação”, que conjugue objetividade e subjetividade, permanecendo com uma orientação subjetiva básica, expressa na frase - *Eu particularmente, eu gostava dela, mas eu [agora] não gosto mais...:*

Eu acho uma história interessante é a princesa Isabel, só que depois...assim no começo eu pensava, ela foi uma pessoa muito boa, ela ajudou os escravos tal...mas depois eu fui conhecendo o outro lado da história, não foi só ela que libertou os escravos cada um...que a Dona Neuza também passou um filme, deu livro pra gente ler, que eles também conseguiram sua liberdade por si próprios né? Com...que ela falou, pepitas de ouro eles escondendo, comprando sua liberdade, teve um teatro na escola foi bem legal. Eu particularmente eu gostava dela, mas eu não gosto mais (risos) Jaqueline, 8A, entrevista

A estudante Ana Joice também não produziu uma narrativa, mas ao contrário de Jaqueline, ela afirmou não ter elaborado o texto por não gostar de História e sua produção nos itens 1 e 2 foi resultado de cópia da atividade de uma colega.

| Item 1 – seleção de marcadores históricos | Item 2 – Justificativa | Narrativa |
|---|---|------------------|
| Ana Joice, 8A | | |
| 2 - A escravidão no Brasil 3 - Regime militar de Castelo Branco 1. Guerra Mundial 4 - Segunda Guerra Mundial 5 - Independência 6 - O descobrimento do Brasil | <i>Fis essa escolha por que meu ponto de vista foram os posnto mais importantes desde o descobrimento do Brasil até hoje.</i> | Não escreveu. |

No entanto, mesmo ao copiar a lista de eventos no item 1, Ana Joice imputou significados de ordem subjetiva aos eventos, numerando-os em ordem de importância, segundo seu ponto de vista. Colocados em ordem crescente de importância/significância, a escolha de Ana fica assim:

- | |
|---|
| 1º. [Primeira] Guerra Mundial; |
| 2º. A escravidão no Brasil; |
| 3º. Regime Militar (Castelo Branco); |
| 4º. Segunda Guerra Mundial; |
| 5º. Independência do Brasil |
| 6º. Descobrimento do Brasil |

Ana Joice, 8A

Contudo, durante a entrevista, a estudante Ana Joice não quis comentar suas escolhas, nem sua ordenação de importância, repetindo que não gosta da “matéria”, que não se interessa:

Pesquisadora: E qual é a sua maior dificuldade em história?
Ana: Ah sei lá, eu me complico toda...
 Pesquisadora: Mas é uma matéria que você gosta de estudar?
Ana: Não...
 Pesquisadora: E aí quais seriam os problemas da história pra você ?
Ana: Ah sei lá...tipo...não gosto muito do assunto
 Pesquisadora: Não te chama a atenção
Ana: Não...prefiro Ciências
 [...]
 Pesquisadora: Tem alguma coisa em história que te chama atenção que você aprendeu até hoje?
Ana: Ah sei lá, eu nunca fui de gostar de história, mas no ano passado era boa em história, mas tipo por acaso...
 R: E o que que era..
Ana:...ah sei lá, acho que porque ano passado era professora diferente, não sei se é o jeito de explicar, o modo...
 [...]
 Pesquisadora: Tem algum assunto em história que você gostaria de aprofundar e saber mais?
Ana: Não me interessa muito pela história.

Ana Joice utiliza como critério de atribuição de significância a sua relação com a disciplina. Não gostar de História, da atual professora de História, orienta sua avaliação do passado histórico, dificulta o acesso ao conhecimento objetivo e a formação de uma memória histórica. Quando questionada sobre outros temas e agentes históricos, a estudante manifesta uma orientação objetiva para avaliá-los em termos de significância.

Pesquisadora: Tem algum tema na história do Brasil que você acha que todo mundo tem que saber, conhecer?
Ana: *Pedro Álvares Cabral?*
 Pesquisadora: Todo mundo tem que saber? E por quê?
Ana: *Todo mundo sabe disso, sei lá, acho que todos os professores falam disso, não importa qual, mas todos falam nesse assunto, da 3ª ou 4ª série.*

Outra estudante que atribuiu significância do tipo *Subjetiva Básica* foi Edilaine, que em sua narrativa não manteve a orientação indicada na justificativa. Sua narrativa sugere uma orientação do tipo *Objetiva Sofisticada*. Uma narrativa impessoal, que relata o fato sem envolvimento de opiniões, sentimentos e interesses da adolescente, buscando mostrar a abrangência do fato e da ação do agente histórico, inclusive de consequências que ressoam no tempo presente. A estudante não se colocou “dentro” da narrativa. Essa operação foi realizada por Edilaine em outro momento, na entrevista, quando pode falar sobre temas históricos de seu interesse.

| Item 1 – seleção de marcadores históricos | Item 2 – Justificativa | Narrativa |
|---|---|---|
| Edilaine, 8C | | |
| <i>O descobrimento do Brasil, portugueses e índios.</i> | <i>Porque na minha concepção são os itens principais da história</i> | <i>O descobrimento do Brasil Antes o Brasil só era habitado por índios. Mas só depois os portugueses vieram para o Brasil, Em 3 caravelas e em 1 delas estava Pedro Alvares Cabral e foi ele quem descobriu o Brasil Eles não se deram bem com os índios de cara, mas depois de um tempo se deram bem. E até hoje Pedro Alvares Cabral é o responsável pela mistura de raças e por algumas delas também, pois depois de um tempo os índios, e os portugueses se misturaram, portugueses com japoneses, japoneses com índios, apesar de outras raças como a negra. E até hoje o Brasil e todo mundo está cheio de raças diferentes.</i> |

Ao ser entrevistada, a estudante Edilaine justificou a escolha do acontecimento narrado numa atribuição de significância que começa a articular objetividade e subjetividade, a aluna recorreu ao evento que lembrava, resultado da aprendizagem escolar e conhecimentos adquiridos em outras fontes, mas também é tema que a “fascina”, revelando interesse pessoal no assunto:

Fiquei meio indecisa por causa que ela não tinha falado nada e eu não tinha estudado aí foi com o que tava na minha cabeça o que eu tinha lembrado [...]
Ah porque eu acho legal, o descobrimento do Brasil tudo...o fato deles terem vindo eu acho fascinante essa parte da história do Brasil, eu coloquei por causa disso.
[...]Eu aprendi mais na escola, mas eu também converso, procuro na internet sobre, .aí eu o que eu tinha mais conhecimento sobre era o descobrimento...

Em momento seguinte da entrevista, a estudante relaciona a escravidão e o preconceito racial no Brasil. Edilaine havia participado de uma peça teatral, gravada em vídeo, sobre a vida de Chico Rei e os processos de pesquisa, produção da peça, mais a sua apresentação na Mostra Cultural da escola, contribuíram para modificar os conhecimentos prévios da estudante. Com esse trabalho, houve ampliação de suas ideias históricas sobre a escravidão no Brasil, sobre preconceito racial e a atribuição de significância histórica aos sujeitos históricos africanos escravizados e também permitiu-lhe iniciar um processo de mudanças na sua percepção identitária como adolescente negra. O trecho da entrevista é longo, mas fonte relevante para a discussão sobre processos de atribuição de significância histórica e sentidos da história para os estudantes. Foram destacados alguns trechos que mostram como o trabalho escolar com o tema mobilizou a subjetividade da estudante, possibilitando que ela conjugasse objetividade e subjetividade na interpretação da temática:

Pesquisadora: E quanto a sujeitos da história do Brasil (personagens históricos), com quais você mais se identifica ou simpatiza? Por quê?
Edilaine: *Ah...esqueci o nome, que ela assinou a carta de...que libertou os escravos (P: A princesa Isabel?) É!. eu acho ela importante, ela...os imperadores...Dom Pedro... Chico Rei...ah porque ele era escravo ele conseguiu, ele conseguiu libertar os escravos né...ele era um rei e os escravos veio, todo mundo preso, a mulher dele morreu, eu acho muito importante...**eu até fiz uma peça, eu fazia uma escrava também...** (P: você está no vídeo?) Tô, meu amigo da minha sala é o Chico Rei...eu gostei muito de contracenar...Adorei...
E...diminuiu o preconceito né...as pessoas tinha muito preconceito com os negros...hoje ainda existe infelizmente mas ainda é pouco né.
*É...porque eu acho isso muito importante né...as misturas...eu acho isso assim muito fascinante porque antes as pessoas tinham muito preconceito assim mas agora as pessoas...**tipo todo mundo tem uma mistura de sangue né...não é só todo mundo branco todo mundo negro é tudo uma mistura****

No começo eu achei assim meio preconceituoso assim essas coisas depois eu gostei porque aí eu tava ajudando as pessoas a ter uma ideia assim como era antes as pessoas ter menos preconceito, então eu acho que isso ajudou bastante aqui na escola...

[...]

Eu achava totalmente diferente, eu achava que eles eram bem tratados porque antes os feitos [feitores] batiam neles, mas depois de fazer é que fiquei sabendo que eles eram maltratados tinham que roubar...então isso ajudou mais...

Ajudou muito porque aí eu fiquei sabendo como as pessoas tiveram preconceito assim né pegou preconceito no Brasil, aí eu não gosto muito não, as pessoas todas tem sangue misturado então não sei pra quê ter preconceito...

Depois que eu fiz essas peças assim eu me fascinei...às vezes...quando eu tenho tempo aí eu pesquisei sobre a história, sobre os escravos aí eu fico fascinada...

Eu gosto muito disso porque eles eram guerreiros assim né...eles lutavam pela alforria... pra serem libertados por isso que eu gosto...eu tenho orgulho de ser negra...

Porque antes eu tinha até preconceito contra mim mesma...eu achava estranha assim a cor...mas agora acho que isso ajudou muito, porque agora eu sei que os negros eram muito orgulhosos assim de serem negros e lutavam pela alforria pra serem libertados, e isso ajudou muito..eu gostei muito...eu to fascinada por causa disso, por eles serem guerreiros e lutarem...

O trecho destacado na entrevista de Edilaine possibilita inferir que, para o tema narrado pela estudante, sua atribuição de significância se ajusta mais ao tipo *Subjetivista Sofisticado* do que ao *Básico*. Ao relacionar e avaliar a importância da luta pelo fim da escravidão com o seu cotidiano como adolescente negra, que sofre preconceitos e até então tinha dificuldades com esse aspecto de sua identidade, a estudante pôde iniciar a elaboração de uma interpretação histórica mais ampla e densa dos eventos relacionados ao tema, o que gerou mudanças em sua perspectiva sobre o presente e o futuro pessoal e coletivo.

Os “casos” das estudantes Jaqueline, Ana Joice e, principalmente da Edilaine, permitem retomar um aspecto importante na investigação sobre atribuição de significância histórica. A perspectiva de atribuição de significância histórica é variável segundo o evento, o processo interpretado pelos sujeitos, a ação de determinados agentes históricos (pessoais ou sociais) e seus contextos, assim como o maior ou menor interesse subjetivo nos conteúdos históricos, corroborando as assertivas que apontam como a maneira dos sujeitos se relacionarem com o conhecimento histórico influencia nos sentidos dados ao passado histórico (Cercadillo, 2000). O pesquisador K. Barton (2010), a respeito do desafio de um currículo de História que contemple múltiplas perspectivas identitárias, chama a atenção para a necessidade de investigar os interesses subjetivos de crianças e jovens e como estes influenciam a aprendizagem: ¿A qué le prestan atención?, ¿Qué

ignoran? ¿Cómo influyen sus identidades a su interpretación del contenido? ¿Influye el currículo realmente em suas identidades, o hay otras influencias demasiado fuertes para que los colegios tengan un impacto? (Barton, 2010, p. 13-28).

A perspectiva *Subjetivista Básica* foi identificada em sete (07) produções das turmas 8B/D²²⁴, todas estruturalmente pertencentes às categorias menos sofisticadas de organização narrativa, em que os estudantes abordaram a história do Brasil pelo viés de seus interesses cotidianos (*Narrativas Abertas*) ou expuseram as temáticas de modo bastante fragmentado, impreciso, lacunar e superficial, usando poucos ou nenhum marcadores temporais, sem qualquer esboço de explicação ou reflexão histórica sobre contextos, causas e consequências (*Narrativas Tópicas, Fragmentadas Monotemáticas e Bitemáticas*). O quadro abaixo apresenta excertos representativos de cada categoria narrativa. A maior parte, quatro escritos, são da categoria estruturante *Narrativa Aberta (relatos pessoais ou de opinião)*; uma *Narrativa Tópica*; uma *Fragmentada Monotemática* e uma *Bitemática*:

Narrativa Aberta

Tipo Emmanuel no Brasil temos muitas condições precárias, aqui também temos pessoas que passam fome, que estão sofrendo o desemprego e que estão na miséria. Tem pedófilos pessoas sofrendo, se escondendo por cauda do mundo. Como uma história qui o menino de 13 anos foi estropado e faleceu, muitas coisas tem no Brasil, morte, roubo, etc. Muita gente também usam drogas.

Thalia, 8B

Narrativa Tópica

Considero que seria mais significativa o Descobrimento do Brasil por Pedro Alvares Cabral, a sua colonização, divisão dos territórios, os povos indígenas que já habitavam essas terras.

As riquezas do nosso país, as classes sociais como a burguesia e o proletariado, o desenvolvimento econômico, a revolução industrial, a ditadura [...]

Karolyne, 8B

Narrativa fragmentada monotemática

Tudo começo quando um homem chamado Pedro Alvo escabral tem a ideia de viajar de barco para achar tesouros. Então o olheiro chamado Jucelino disse - Ei escabral, terra a vista. - Na onde meu bom homem? disse Colombo [...]

Diogo, 8B²²⁵

Narrativa fragmentada bitemática

Bom, quem descubriu o Brasil: Pedro Alvaro escabral.

tipo, não sei muita coisa, mas vamos lá.

O nosso ex-presidente é Luiz Inácio Lula da Silva que perdeu seu governo a Dilma Rousseff...

Kelly, 8B

²²⁴ Narrativas Abertas - 27, 42,43,46; Narrativa Tópica - 03; Narrativa Fragmentada Monotemática - 05; Narrativa Fragmentada Bitemática - 12.

²²⁵ Como apontando anteriormente, a narrativa de Diogo caracteriza-se pela presença de elementos ficcionais, única no conjunto das 65 narrativas.

A Tabela 41 apresenta as narrativas (identificadas pela numeração em cada conjunto) que atribuíram significância subjetivista básica, de acordo com sua estrutura narrativa:

Tabela 41: Subjetivista Básica

| Estrutura narrativa | 8A/C | 8B/D |
|---------------------------------------|-----------------|-----------------------|
| Narrativa aberta | 0 | 27, 42, 43, 46 |
| Narrativa tópica | 0 | 3 |
| Narrativa fragmentada monotemática | 25, 27 | 5 |
| Narrativa fragmentada bitemática | 0 | 12 |
| Somente justificativa (sem narrativa) | 4, 6, 23 | 0 |
| Subtotal por conjunto | 5 | 7 |
| Total - subjetivista básica | 12 | |

As narrativas pautadas no modo de significância subjetiva básica compreendem o passado, o processo histórico de modo superficial, pois se fecham quase inteiramente aos conteúdos objetivos, não havendo articulação destes com o presente, com o cotidiano vivido pelos estudantes.

Perspectiva 5 – Subjetivista Sofisticada

Variações na perspectiva de explicações e interpretações históricas subjetivas podem apresentar um aprofundamento na abordagem dos conteúdos e com isso os estudantes podem atribuir significância histórica considerando as consequências dos eventos sobre grupos socioculturais próximos ou dos quais os sujeitos se identificam, como famílias, grupos culturais e também os espaços regionais e nacionais.

Segundo Alves (2011) os estudantes, ao aprofundar essa perspectiva, podem colocar-se numa posição dialógica com o processo histórico, ensejando alguma autonomia na relação com o conhecimento histórico. Os estudantes não somente reproduzem informações oriundas de fontes, manuais ou da narrativa do professor, mas procuram articulá-las ao seu repertório, aos conteúdos da cultura histórica, visando certa independência cognitiva (isso é evidenciado por aspectos linguísticos, no uso de metáforas, na procura de diálogo com o interlocutor). Ao adotar essa perspectiva, os estudantes começam a adotar uma postura mais crítica em relação aos conteúdos históricos do que na forma *Subjetivista Básica*, ao procurar demonstrar as

ligações que percebe entre estes e os interesses de seu grupo ou grupos de pertencimento²²⁶. Um ganho no aprofundamento dessa perspectiva é a maior propensão à empatia histórica:

Observa-se que nas narrativas subjetivistas sofisticadas existe um movimento de empatia histórica do autor em direção ao processo (histórico) que interpreta. Por menor que seja esse movimento, seu resultado causa no interlocutor/leitor a impressão de que existe consistência na perspectiva que se apresenta. Os limites dessas narrativas esbarram exatamente na priorização dada à subjetividade, pois o aprimoramento de empatia histórica passa pela inclusão de maior consistência documental – evidência histórica. (ALVES, 2011, p. 232)

No conjunto 8A/C, não foram identificadas narrativas que sugerem a atribuição de significância *Subjetivista Sofisticada* pelos estudantes.

No conjunto 8B/D a análise não identificou a perspectiva *Subjetivista Sofisticada* isolada numa narrativa, mas presente em trechos de algumas narrativas, destacando-se uma narrativa *fragmentada bitemática*²²⁷ e cinco (05) narrativas²²⁸ de estrutura *fragmentada multitemática*.

Excertos das narrativas dos estudantes foram destacados abaixo, indicando elementos de subjetividade do tipo sofisticado:

Narrativa fragmentada bitemática

Bom, dizem por aí que os primeiros colonizadores do Brasil foram os portugueses, mas sinceramente eles estão errados pois os índios já estão aqui muito antes deles. Então o segundo colonizador do Brasil foram os portugueses (Pedro Alvares Cabral) bom mais continuando, os portugueses saíram de Lisboa (Portugal) em barcos denominados caravelas [...]

Karen, 8B

Narrativas fragmentadas multitemáticas

Emanuel o Brasil teve varios presidentes eu não sei se o seu país é independente mas se não for ele não tem história presidencial.

A que no Brasil como todos os países que foram colonizados também teve escravos vindos da África mais graças a deus acabou por que se não provavelmente eu seria um escravo por que sou negro. E como todos país tem o seu lado de miséria e de riqueza e também tem problemas com drogas traficantes e tráfico, etc.

A tem o lado do Brasil que você provavelmente conheça que é o país do futebol e muito mais.

William, 8B

Quem descobriu o Brasil foi Pedro Alvares Cabral mas na realidade quem chegou primeiro do que os portugueses foi os índios mas como os portugueses tiveram mais poder e ficou assim. [...]

Lucas, 8B

Os índios foram os primeiros a conhecer o Brasil, pois eles viveram muito tempo no Brasil, ai D. Pedro Alvares Cabral o português que descobriu o Brasil, aí eles tomaram dos índios troca de trabalho.

João Lucas, 8B

²²⁶ Um exemplo é a reflexão da estudante Edilaine sobre a importância de ter conhecido outros aspectos da vida dos negros escravizados durante o período colonial brasileiro.

²²⁷ Narrativa fragmentada bitemática – 11 – 8B/D

²²⁸ Narrativas Fragmentadas Multitemáticas – 08, 10, 13, 15, 16 – 8B/D

No Brasil tivemos a primeira guerra mundial ocorrida em 1914-1918, com isso a situação da mulher mudou muito, os homens passaram a ir para as batalhas e as mulheres começaram a fazer todo tipo de trabalho. Tivemos a segunda guerra mundial que gerou muitas polêmicas entre políticos corruptos. [...]

No século XX, que estamos agora, as coisas mudaram bastante, coisas melhoraram e outras pioraram, hoje em dia temos muitos estrupadores, maniacos, pessoas que maltratam crianças, estrupadores, e etc. Temos muita violência, mortes, brigas entre marido e mulher e outras coisas.

O nosso Brasil ainda terá que melhorar muito!

Evelyne, 8B

Bom dia, eu sou o aluno Gabriel da escola [XXXXXXX]. A História do Brasil é muito bonita. O Brasil é um país muito lindo, muitas pessoas gostam desse país. Eu gosto muito do Brasil, o Brasil foi um país colonizado pelos portugueses. A muito tempo atrás em muitos lugares do Brasil existiam os índios. [...]. O segundo nome que deram ao Brasil foi Terra de Santa Cruz porque na minha opinião eles pensavam que estavam pisando em uma terra Santa. E o terceiro e último nome do Brasil colocaram Brasil porque é um país lindo e ótimo e a última presidenta do Brasil é a Dilma Russef que trabalha pelo nosso Brasil.

Gabriel, 8B

Os estudantes acima procuraram, de maneiras e com gradações diferentes, estabelecer um diálogo entre suas concepções, ideias e valores e as experiências históricas, ensejando uma percepção empática com relação aos agentes históricos e as circunstâncias de suas atuações. É o caso da estudante Karen que inicia sua narrativa apontando para fontes externas, perspectivas tradicionais da experiência histórica - “dizem por aí” - e em seguida coloca-se perante estas - “mas sinceramente eles estão errados” -, buscando posicionar-se de modo crítico em relação a narrativa “oficial”. A respeito do mesmo fato/experiência histórica – presença indígena no território brasileiro muito tempo antes da chegada dos portugueses - ocorreram outras referências, como as de Lucas e João Lucas que expõem seu posicionamento de modo menos incisivo que Karen, mas é possível inferir de sua escrita uma justificativa de “opinião” fundamentada na cultura histórica que fornece referência temporal para seu julgamento sobre a atuação dos portugueses ao desembarcarem no Brasil. João Lucas expôs ainda sua percepção sobre o processo de colonização - “eles tomaram dos índios em troca de trabalho” - uma explicação reducionista, mas apoiada em informações que circulam em diferentes discursos, no âmbito escolar e no cotidiano.

Outro aspecto a ser evidenciado é o dos recursos linguísticos usados pelos estudantes, como os pronomes na primeira pessoa do singular e do plural, explícitos ou ocultos, que convidam o interlocutor a partilhar de suas perspectivas para as explicações aventadas pelos estudantes, como fazem Evelyne e Gabriel. O recurso ao diálogo direto com o interlocutor proposto pela consigna do Instrumento 3, o garoto Emanuel, foi usado por William que, ao dirigir-se ao interlocutor, imprimiu

subjetividade a sua narrativa, articulando conteúdos de seu repertório cultural com informações históricas objetivas e ensaios explicativos, numa estrutura que se aproxima do gênero epistolar.

A significância subjetivista básica, ao limitar sua abordagem em função de sentimentos e interesses particulares do narrador, constrói uma perspectiva restrita e superficial dos fatos históricos; desse modo, a interlocução com outros sujeitos é prejudicada, concebendo a interpretação histórica como questão de “opinião”. Ao expandir a base de sustentação da subjetividade do individual para o coletivo (grupos sociais, cultura histórica), a perspectiva *Subjetivista Sofisticada*, aumenta a possibilidade interpretativa dos fatos pelos sujeitos. Ainda que utilizando fontes objetivas de modo restrito e articulando-as com ênfase na subjetividade, a perspectiva subjetivista sofisticada enseja um posicionamento crítico e empático com relação a aspectos das experiências históricas.

A tabela a seguir apresenta as narrativas (identificadas pela numeração em cada conjunto) que atribuíram significância subjetivista básica, de acordo com sua estrutura narrativa:

Tabela 42: Perspectiva Subjetivista Sofisticada

| Estrutura narrativa | 8B/D |
|---|----------------------|
| Narrativa fragmentada bitemática | 11 |
| Narrativa fragmentada multitemática | 8,10,13,15,16 |
| Total - subjetivista sofisticada | 06 narrativas |

As narrativas que apresentaram significância histórica *Subjetivista Sofisticada* mostram que os estudantes começam a ampliar a sua relação com o conteúdo histórico, não há somente a reprodução “objetiva” porque os adolescentes ensinam articular, ainda que de modo restrito, seu repertório de informações, conhecimentos tácitos originados na cultura histórica com o objetivo de perspectivar o conhecimento.

Perspectiva 6 – Narrativista

A articulação entre objetividade e subjetividade caracteriza a formulação de explicações e atribuição de significância histórica do tipo *Narrativista*, perspectiva mais aproximada das formas de explicação e interpretação do conhecimento histórico

racional. Como afirma Rüsen, a narratividade explica a relação constitutiva do pensamento histórico para com as práticas culturais da memória e identidades coletivas. Nos estudos de P. Seixas (1997), alguns estudantes articularam critérios de orientação externas e internas para atribuir significância histórica aos eventos e com isso construíram explicações em que relacionam elementos objetividade e subjetividade. Esse posicionamento foi nomeado pelo pesquisador como *narrativo* ou *narrativista*, pois articula diferentes elementos objetivos e subjetivos numa “explicação densa”, atributo fundamental para interpretação racional das experiências históricas. (Alves, 2011, p.219).

A Significância Histórica Narrativista expõe a qualificação da Literacia Histórica. Ao narrar aliando aspectos objetivistas e subjetivistas do pensamento histórico, o estudante interage com o processo histórico no qual está contido o acontecimento disparador do tema discutido. (ALVES, 2011, p. 236)

Na perspectiva *Narrativista*, os estudantes atribuem significância histórica aos eventos que trouxeram desenvolvimento e progresso a humanidade. Na produção de explicações, são compreendidos conceitos de mudanças e continuidades, progresso e declínio na longa temporalidade, contextos e perspectivas de diferentes agentes históricos articulados a interesses e pontos de vista pessoais fundamentados na cultura histórica. Essas operações são integradas numa narrativa contextualizada e coerente, capaz de articular as experiências no tempo e apontar expectativas de futuro.

No conjunto das sessenta e cinco (65) narrativas analisadas a perspectiva *Narrativista* **não foi identificada** na atribuição de significância histórica dos eventos narrados pelos estudantes.

Essa ausência pode ser explicada pelas características gerais das estruturas narrativas nas quais predominam a exposição *fragmentada*, em que os eventos são listados e descritos sumariamente, bem como as relações de causa e consequências são inconsistentes ou referenciadas por meio de ensejos explicativos. Do mesmo modo, a interpretação das mudanças na temporalidade se dá de forma restrita, compreendidas como inerentes à passagem do tempo, sendo apresentadas nos escritos como “eventos” sem antecedentes, descontextualizadas e desvinculadas de processos históricos mais amplos. Portanto, mesmo em *narrativas de estrutura*

Estendida, não foi identificada uma perspectiva *Narrativista* que ensejasse alguma articulação entre objetividade e subjetividade. Nestas narrativas ocorreu a primazia das perspectivas *objetivistas – básica e sofisticada*, o que aponta para a compreensão dos estudantes de que o conhecimento histórico guarda poucas relações com dimensões da vida prática, havendo restrições nessa interpretação para a presença de sua subjetividade.

5. 4 - Perspectivas de Significância – indícios do pensamento histórico

A Tabela 43 identifica as narrativas dos estudantes pela numeração e turmas, mostrando a incidência de *Perspectivas de Significância Histórica* em cada tipo de *Estrutura Narrativa*:

Tabela 43 – Estruturas Narrativas e Significância Histórica

| Estrutura Narrativa | Significância não atribuída | | Objetivista Básica | | Objetivista Sofisticada | | Subjetivista Básica | | Subjetivista Sofisticada | |
|---|-----------------------------|-----------|--------------------|---|------------------------------|-----------|---------------------|-----------------|--------------------------|--------------------|
| | 8A/C | 8B/D | 8A/C | 8B/D | 8A/C | 8B/D | 8A/C | 8B/D | 8A/C | 8B/D |
| Numeração das narrativas no conjunto | | | | | | | | | | |
| <i>Narrativas Abertas</i> | - | - | - | - | 17 | - | 0 | 27,42 43, 46 | 0 | 0 |
| <i>Narrativas Tópicas</i> | - | - | - | 04, 20, 36; | 05 | - | 0 | 03 | 0 | 0 |
| <i>Narrativas Abreviadas</i> | 07 | 47 | 20 | - | 8 | - | - | - | - | - |
| <i>Narrativas Fragmentadas Monotemáticas</i> | 11, 24 | 0 | 10 | 02, 18, 26, 34, 38, 44, 45 | - | - | 25, 27 | 05 | 0 | 0 |
| <i>Narrativas Fragmentadas Bitemáticas</i> | - | - | 18 | 19, 22; | - | - | - | 12 | - | 11 |
| <i>Narrativas Fragmentadas Multitemáticas</i> | 19 | - | 3, 22 | 13, 17, 23, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 37, 40 | 1, 2, 9, 12, 21, 26 | 6,9,14 | - | - | - | 08,10,13, 15,16 |
| <i>Narrativas Estendidas</i> | - | - | - | 07, 21, 25, 31 | - | 24,25 | - | - | - | - |
| <i>Somente justificativa (sem narrativa)</i> | - | - | 16 | - | - | - | 4, 6, 23 | - | - | - |
| Subtotal por conjunto | 04 | 01 | 06 | 27 | 09 | 05 | 05 | 07 | - | 06 |
| Total geral / por perspectiva de Significância Histórica | 05 | | 33 | | 14 | | 12 | | 6 | |
| | | | 47 | | | | 18 | | | |

O predomínio das perspectivas *Objetivista Básica* em trinta e três (33) narrativas e *Sofisticada* em quatorze (14) narrativas indica que o pensamento histórico dos estudantes pesquisados tem sido formado sob as bases que concebem o conhecimento histórico como distante ou pouco relacionado à sua vida, ao presente, às questões cotidianas. As perspectivas objetivistas nas narrativas dos adolescentes mostram a sua pouca desenvoltura em aliar seu repertório cultural ao conhecimento objetivo, pois este é tomado como resultado da racionalização de outrem, válido somente se ecoar o que dizem as autoridades no assunto (manuais didáticos, escola,

professor, meios de comunicação), cabendo aos jovens, para dar credibilidade e validade a sua narrativa, ancorar-se nos modos de dizer dessas “vozes autorizadas”.

Rüsen (2010)²²⁹ enfatiza que uma atitude *objetivista* na interpretação histórica está relacionada às concepções de história em que a mudança temporal e o desenvolvimento das experiências humanas no passado são entidades previamente estabelecidas e podem ser reveladas por uma cognição afastada de seus pontos de vista e interesses particulares. Para o autor, o desvencilhar dessas perspectivas no âmbito teórico e metodológico da história acadêmica tem avançado, principalmente pela emergência da **narrativa** como conceito **meta-histórico**, compreendida como forma constitutiva do conhecimento histórico e também como ação mental, como procedimento da consciência histórica para fazer e compartilhar história.

Ela [narrativa] mostra que a cognição histórica opera sua constituição específica na vida prática mediante sua forma narrativa. A interpretação histórica está diretamente vinculada a essa forma; ela traz a informação do passado, empiricamente evidente, para a narrativa. Somente nesta forma a informação quanto ao passado é especificamente “histórica” e somente nesta forma o conhecimento histórico pode desempenhar suas funções culturais. (Rüsen, 2010, p. 140)

Narrativa é, portanto, uma operação mental de interpretação das fontes, das evidências das experiências do passado, construída na atribuição de significados, operação que ultrapassa as fronteiras das concepções tradicionais do fazer historiográfico pautado na objetividade e também das perspectivas subjetivistas que veem a narrativa histórica apenas como artefato verbal que cria realidades. Na concepção *narrativista* a subjetividade está aliada aos métodos da pesquisa histórica para produção de um conhecimento com função orientadora cultural, ou seja, que responde a interesses das variadas dimensões da vida prática – política, estética, afetiva, cognitiva.

A garantia do objetivismo é a crítica das fontes, e a do subjetivismo é o engajamento do historiador na luta política pela identidade coletiva, no campo da rememoração histórica. Ambas são mediadas na operação cognitiva da interpretação histórica. (RÜSEN, 2010, p. 129)

Contudo, as assertivas de Rüsen sobre o caráter meta-histórico da narrativa em articular as interpretações históricas vinculando objetividade e subjetividade para fazer e apreender história, parecem estar distante do âmbito didático-escolar vivenciado pelos estudantes pesquisados. De acordo com os dados que esta e outras

²²⁹ Apud Schmidt, Barca e Resende, 2010, p. 129-150

pesquisas apontam²³⁰, têm predominado na cognição histórica perspectivas restritas, fragmentadas, que se pautam em interpretações objetivistas pra compreender as experiências históricas.

Ao dotar sua escrita de “objetividade”, restringido aspectos subjetivos, os estudantes fortalecem a concepção de História como um conjunto de fatos, datas e personagens “distantes”, presos a um passado fixo, cabendo aos sujeitos consumir e acumular as informações organizadas pela disciplina escolar. Nesse compasso, o pensamento histórico não se desenvolve, na medida em que suas competências ficam “sequestradas” (SCHMIDT, 2007), dependentes da reprodução de modelos subsumidos no conhecimento histórico distantes de sua vivência.

Parte desse tipo de resultado pode ser creditado à predominância de práticas escolares centradas na narrativa dos manuais didáticos, com ênfase a determinados tipos e conteúdos substantivos da história e marcadores temporais que evocam somente aspectos de progresso linear das dimensões sociopolíticas da história nacional:

[...] relatos fragmentados, ... nos leva a questionar os sentidos conferidos à concepção do “aprender história”, bem como à cognição histórica, em aulas de história, que não têm contribuído para que os jovens possam construir narrativas mais globais, bem como possam inserir os conteúdos e a natureza da história em suas vidas. Tal fato pode ser explicado porque os professores continuam muito presos ao livro didático e a narrativa dos manuais torna-se predominante, bem como pelo fato de que a atenção aos conceitos substantivos e às ideias de segunda ordem não estar ainda em pauta no ensino de História. (SCHMIDT, 2008, p. 91)

Perspectivas objetivistas, marcadas pelo utilitarismo, são expressadas pelos estudantes em comentários sobre a relação do conhecimento histórico com a vida prática. Durante a entrevista, um dos questionamentos versou sobre o que pensavam da importância da História para a sua vida no presente e no futuro. Adolescentes, como Diogo e Lucca, responderam que a História é importante para conhecer o passado em si:

A importância de hoje que você pode saber como que era naquela época como é que eles vivia é... saber tudo deles... Diogo, 8D, entrevista

Ah é...a história sempre fala assim de alguma coisa que existiu que tá acontecendo...eu acho que história é muito importante pra aprender as coisas que...

²³⁰ No caso de narrativas de estudantes brasileiros, especialmente os estudos de Alegro (2008) Gevaerd (2009) e Alves (2011).

Quando você for pra algum lugar...antes de você conhecer mais assim da história aí....só isso só que eu tenho pra falar...
Lucca, 8D, entrevista

Outra concepção, vê a relação da História com a vida prática ou com o presente por meio do pragmatismo:

Ah depende do que vai fazer também, se for trabalhar alguma coisa de passado tem que conhecer bastante história, depende se você for fazer alguma coisa de número tem que saber matemática.
Kennedy, 8A

Acho que pode (ajudar) porque aí você fica sabendo a história de outro país, como ele é como na TV, as guerras...aí eu vou ver...lá é muito perigoso não dá pra morar os países que são mais interessantes, então eu acho isso bem interessante... Ah...tipo eu...vou ter um emprego, meu patrão é preconceituoso aí eu já sei sobre história que eu posso denunciar ele, que eu posso processar ele, que eu posso conversar com ele até né, eu acho isso bem interessante.
Edilaine, 8C

5.5 - Sentidos e funções da história a partir das narrativas dos estudantes

A análise das narrativas por meio dos marcadores históricos específicos e da estrutura que os articula, bem como das perspectivas de interpretação dos estudantes, possibilitou a compreensão dos sentidos históricos advindos das ideias substantivas e meta-históricas que mobilizaram a sua produção, notadamente as ideias de tempo, mudança e significância histórica.

Para realização desse intento, retomo a concepção de narrativa como um artefato cultural, nas diversas perspectivas mostradas ao longo desse estudo. A relação dos sujeitos com o mundo, mediada por ferramentas culturais (Vygotsky, 1998; Bruner, 2001; Wertsch, 2004), entre as quais a forma narrativa apresenta-se como modo de enunciação universal, capaz de conferir sentido às experiências humanas. Desse modo, as narrativas organizam e ao mesmo tempo fazem a mediação entre sujeito e experiências, podendo ser analisadas em seus recursos de apresentação, produção e consumo.

A perspectiva da narrativa como resultado do processo de estruturação da consciência histórica de Jörn Rüsen (1992, 2010) ressalta que a narrativa histórica é um modo de racionalizar e argumentar sobre o processo de constituição de sentido da experiência do tempo e, para além da racionalidade metódica da pesquisa histórica,

tem a função de fomentar a construção identitária pela mobilização de conteúdos da experiência passada (memória histórica), no que o autor sintetiza como orientação da vida no curso temporal.

Compartilhando da premissa de que a narrativa é um artefato cultural antropológico e, como tal, deve ser um conceito estruturador dos estudos da consciência histórica sob diferentes vertentes, o antropólogo James V. Wertsch (1999, 2004) desenvolveu estudos sobre como pessoas de diferentes países elaboram narrativas sobre temas nacionais, em especial, temáticas ligadas as origens nacionais. Os estudos e conceitos elaborados por Wertsch auxiliam na fundamentação da síntese analítica nesse estudo, primeiro por suas motivações – suas investigações sobre estruturas narrativas voltam-se para a compreensão de como estas atuam nos processos de configuração de identidades e das memórias coletivas, portanto, nas funções da consciência histórica. Sua abordagem tem a perspectiva sociocultural, pautada nos estudos que relacionam pensamento e linguagem, memória histórica e identidades.

Em seu exame das narrativas como ferramentas culturais subjacentes à memória coletiva, Wertsch identificou dois níveis de organização: as *narrativas específicas* e as *narrativas esquemáticas ou modelos*. Esses dois níveis de organização formam as estruturas narrativas das representações do passado histórico das nações investigadas.

Como apresentado no Capítulo 3, as *narrativas específicas* incluem uma sequência de eventos que são descritos de forma concreta: eventos políticos, guerras, revoluções, mudanças no comando do Estado. As *narrativas esquemáticas-modelos* operam em um nível mais elevado de abstração e organização do conhecimento histórico, articulando generalizações ao invés de alguns eventos específicos. Essas generalizações têm a função de criar significados para a compreensão de diferenças e semelhanças entre as experiências históricas de duas gerações; Wertsch as denomina *esquemáticas* porque elas possuem a função de constituir estruturas ou esquemas do pensamento histórico. Nesse sentido, elas formam “modelos” ou “padrões” narrativos cuja consequência é que suas estruturas abstratas ou generalizantes se sobreponham às “narrativas específicas”. As narrativas modelos não são “construtos universais”, mas suas generalizações são tomadas como um acervo cultural que articula blocos narrativos básicos na tradição de cada sociedade. Assim, as consequências da relação entre *narrativas padrões e narrativas específicas* é

demonstrar que a memória coletiva não resulta de um acúmulo de narrativas específicas sobre o passado, “mas é formada por um conjunto de ferramentas culturais que possui algumas estruturas narrativas esquemáticas sobre o passado nacional”. As *narrativas modelos* se valem de eventos, datas, artefatos, modos de ser, características pessoais e circunstâncias, que se mostram relativamente constantes no tempo, para validar seus padrões²³¹. (WERTSCH, 2004, p.55-57), desse modo, são constituídas de um enredo básico que é retomado com eventos e agentes históricos diferentes, por sujeitos variados e contextos variados.

A partir da identificação desses níveis presentes nas narrativas sobre o passado histórico nacional, Wertsch (2004) desenvolveu o conceito de *mensagem nuclear*. A mensagem nuclear de uma narrativa se expressa como o “esquema mental básico” expresso na narrativa e imputa *uma determinada função social para a história*. Para encontrar essa mensagem nuclear é preciso interpretar as narrativas para além da superfície, da sua estrutura formal, quer no que se relaciona a uma trama mais ou menos elaborada quer no que respeita à quantidade de marcadores históricos substantivos²³².

Articulando os resultados dos estudos empíricos de Wertsch (2004), mais os originados pelas pesquisas da Educação Histórica que investiram na compreensão estrutural das narrativas de estudantes em Portugal (Barca 2000, 2006; Barca & Gago 2001,) e no Brasil, Schmidt (2008), Gevaerd (2009) e Alves (2011), é possível afirmar que a *mensagem nuclear* na narrativa dos estudantes representa um tipo de *orientação de sentido histórico* que imputa uma função social ao conhecimento histórico.

Nesse estudo procurou-se realizar uma descrição analítica das narrativas dos estudantes em termos específicos, demonstrando quais os marcadores históricos elementares que os adolescentes articularam e significaram sob a proposta de narrar a história do Brasil.

A análise dos dados da estrutura superficial ou específica nas narrativas coletadas indicaram uma interpretação pautada pela *objetividade*, em que a memória recorreu a fontes externas, vozes que exprimem conteúdos “válidos” sobre a história

²³¹ Ao analisar as narrativas sobre a história nacional russa, Wertsch encontrou a narrativa padrão de “território fragilizado pelas invasões”, cobiçado e ameaçado pelos “inimigos externos”. Esse modelo/padrão narrativo se especifica na narrativa que relaciona os ataques de Hitler e aos de Napoleão, por exemplo.

²³² Para Wertsch (2004), analisar as narrativas permite articular o conhecimento de diferentes áreas para compreender processos de ensino e de aprendizagem.

nacional para selecionar marcadores históricos estruturadores e a eles atribuir significância. A subjetividade dos estudantes aparece isolada em algumas narrativas ou permeando outras poucas, não sendo articulada porque os conteúdos objetivos da história nacional selecionados nas narrativas não foram apropriados subjetivamente, ou não puderam ser utilizados, de fato, como elementos orientadores da experiência temporal dos adolescentes. A Tabela 44, apresentada abaixo, agrupa os dados identificados na Tabela 43, mostrando a predominância quantitativa do tipo de significação *objetivista* nas narrativas dos estudantes:

**Tabela 44: Perspectivas de Significância Histórica
por Estrutura Narrativa**

| Estruturas Narrativas | Perspectivas de Significância Histórica | | | | |
|-----------------------------|---|--------------------|-------------------------|---------------------|--------------------------|
| | Não atribuída | Objetivista Básica | Objetivista Sofisticada | Subjetivista Básica | Subjetivista Sofisticada |
| Abertas | - | 01 | 01 | 04 | - |
| Tópicas | - | 03 | 01 | 01 | - |
| Abreviadas | 02 | 01 | 01 | - | - |
| Fragmentadas Monotemáticas | 02 | 08 | - | 03 | - |
| Fragmentadas Bitemáticas | - | 03 | - | 01 | 01 |
| Fragmentadas Multitemáticas | 01 | 13 | 09 | - | 05 |
| Estendidas | - | 04 | 02 | - | - |
| Total/narrativas | 05 | 33 | 14 | 09 | 06 |

A perspectiva objetivista reflete não somente uma forma de narrar a história nacional, mas principalmente uma maneira de pensar historicamente, pois por meio da atribuição de significância emergem ideias de autoridade, importância, causalidade ou contexto e as formas como os estudantes lidam com os conteúdos, informações e narrativas que circulam na escola e na sociedade (CASTRO, 2007, p. 50-51). Ao observar como os alunos atribuíram significância aos eventos da história nacional é possível inferir como estes articulam ou não os conhecimentos ao seu repertório cultural e, no caso específico, o conhecimento histórico à sua vida.

A descrição analítica das narrativas mostrou que a estrutura do enredo criado pelos estudantes apresenta conceitos e marcadores históricos majoritariamente da

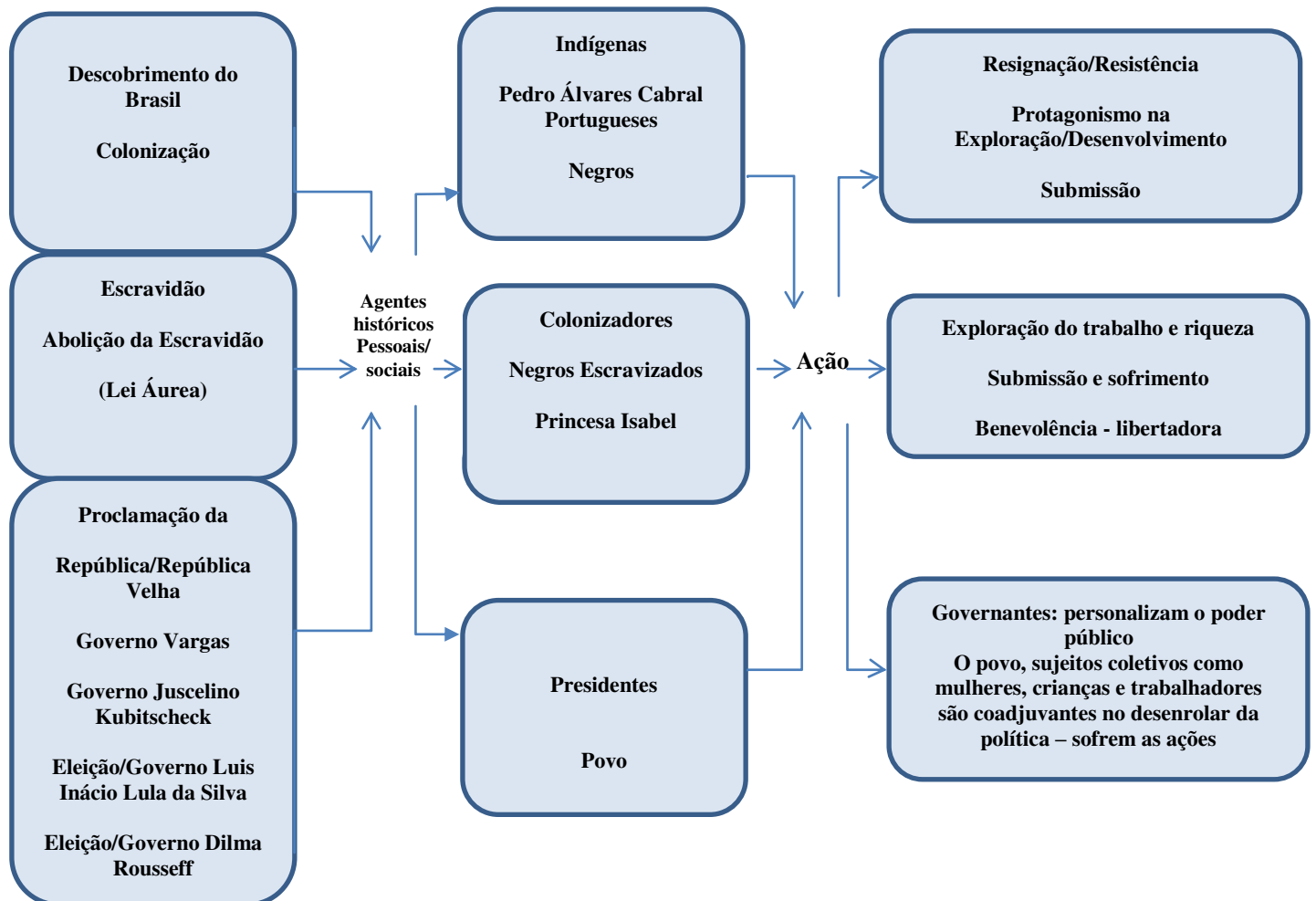
²³³ O total nessa distribuição é de 67 narrativas, porque duas atribuições de significância foram realizadas com base na justificativa elaborada para o item 2 do instrumento 2.

Dimensão Política da história nacional (Tabela 26)²³⁴. Alguns marcadores destacados pela frequência com que foram tomados para estruturar as narrativas coincidem com os identificados no estudo de Wertsch (1998) sobre narrativas da história dos Estados Unidos. A maior parte dos estudantes estadunidenses pesquisados estruturaram suas narrativas a partir de acontecimentos e personagens relacionados à *chegada dos europeus*, aos primeiros *momentos da colonização* e à sua relação com *os nativos americanos*.

O Diagrama 1 sintetiza os principais marcadores históricos mobilizados pelos estudantes pesquisados, bem como os agentes históricos e a forma como foram inseridos (ação) pelos adolescentes nas narrativas.

²³⁴ Trinta narrativas priorizaram a dimensão política, dez a dimensão econômica, nove a dimensão cultural, oito a dimensão social e quatro a dimensão do cotidiano do aluno. Tabela 26, Capítulo 4.

Diagrama 1 – Conteúdos substantivos - Marcadores Históricos



O evento Descobrimento do Brasil, a chegada de Pedro Álvares Cabral, foi citado por sessenta e três (63) narrativas do conjunto, sendo indicado pelos estudantes como o “começo de tudo”, determinante para o desenvolvimento da história nacional. Compreendido como ato fundador da história nacional para os estudantes, o protagonismo é dado ao descobridor – Pedro Álvares Cabral – agente histórico que representa um grupo social – *os portugueses*. A colonização é vista por duas perspectivas, a menos incidente é a de encontro de culturas e a mais recorrente a de exploração. Os portugueses foram apresentados como protagonistas da colonização e expansão territorial do Brasil compreendido como processo de exploração da mão de obra indígena e negra, das riquezas da terra, um processo conflituoso, porém imprescindível para a formação histórica do Brasil.

Os indígenas foram lembrados com frequência (27 narrativas), reconhecendo-se a antecedência de sua presença no território brasileiro; porém, esse período anterior à colonização não é apresentado como “histórico”, mas em termos estereotipados – “[...] *os índios chegam ficaram um tempo em paz e chegaram os portugueses aí começou a guerra*” (Murilo, 8B). Os indígenas e seus modos de vida foram apresentados somente pelo prisma idílico, sua ação diante dos colonizadores oscila entre pouca resistência e resignação. Com relação aos eventos que envolvem a relação entre agentes percebe-se uma postura crítica dos alunos, mas que avalia a colonização e cristianização dos povos indígenas a partir de valores morais do presente: injustiça, violência, ambição. Os estudantes não apresentaram conhecimento objetivo da história desses povos e mesmo da sua vida no presente que lhes permitisse uma interpretação mais consistente da sua ação como sujeitos históricos.

Os eventos relativos à colonização, ao lado dos demais marcadores que seguem a cronologia da história política e econômica nacional – Colonização – Escravidão – Abolição – Proclamação da República, representam a permanência de uma concepção de história do Brasil concebida no século XIX e que estruturou os currículos, práticas escolares e a memória coletiva, identificando o conhecimento histórico escolar com o estudos dos marcos políticos e seus protagonistas na história nacional. Ao longo do século XX, a história ensinada foi incorporando debates historiográficos que buscaram dar diferentes interpretações a esses momentos da

história nacional²³⁵. Uma concepção *tradicional* da História, conjugada a alguns conceitos historiográficos de interpretação do Brasil, resultantes da pesquisa e produção acadêmica, ressoaram nas práticas curriculares e ainda organizam as narrativas de manuais didáticos e de professores – especialistas e não especialistas – em sala de aula, como aponta pesquisa realizada por Abud (2008) com professores da educação básica e licenciandos em História:

Distinguem-se também permanências na concepção da História ensinada: linha cronológica e o respeito à periodização clássica; conteúdos centralizados na História da Europa, apesar de considerar que os conteúdos de História do Brasil e da História Geral estão integrados pela alternância de temas relativos a um e outro tipo de conteúdo. Pode-se então afirmar que as reformas curriculares não se concretizaram como mudanças no currículo de História, por força de uma tradição consagrada nos cursos de graduação, nos livros didáticos e nas representações históricas que perpassam a sociedade. (ABUD, 2008, p. 144)

Os estudantes foram expondo aquilo que a memória histórica, formada na confluência de diferentes saberes, possibilitou articular, buscando construir uma explicação histórica a partir de conceitos que esses sujeitos julgam como mais significativos ou essenciais em sua aprendizagem da história.

A *escravidão* é a marca do período colonial mais referenciada pelos estudantes, presente em vinte (20) narrativas; a maior parte das citações faz referência aos negros (doze ocorrências dentre as vinte), apresentados como submissos e sofredores. Somente duas narrativas se referiram à resistência negra à escravidão. O fim do período escravista é tributado exclusivamente à assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel. A temática da escravidão aparece como fenômeno social que estende suas consequências na temporalidade, possibilitando aos adolescentes compreender situações do cotidiano como a existência de preconceito, racismo e trabalho degradante.

A seleção dos marcadores mais recorrentes nas narrativas mostrou como os estudantes periodizaram a história nacional. Do descobrimento, colonização e fim da escravidão, adentra-se ao período republicano distinguido pela ideia de “liberdade e democracia” e pela organização do poder político em torno da figura dos

²³⁵ Os conceitos de “cordialidade” de Sergio Buarque de Holanda (1937), “democracia racial” de Gilberto Freire (1933) e de “sentido da colonização”, Caio Prado Jr. (1984); estão entre os que cunharam perspectivas da história nacional que compõem a memória e, com isso, as representações de Brasil entre os mais diferentes sujeitos (MARINS, 2008).

governantes²³⁶. O agente pessoal Mal. Deodoro é apresentado como o responsável pela mudança de sistema político, da Monarquia (não citada nas narrativas) à República, cujo exercício do poder e acontecimentos político-sociais são imputados aos agentes sociais “presidentes”, destacando-se os agentes pessoais Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Castelo Branco, Lula e Dilma Rousseff. O papel desses agentes é “mandar”, cada um caracterizado por conceitos e atributos cunhados tanto na cultura historiográfica quanto na cultura histórica:

Getúlio – associado a ditador, “pais dos pobres”, “protetor dos ricos”.

...o acontecimento do Getúlio Vargas ele queria acaba com os pobres, ao ves [invés] de ajudar eles, os "pobres" e sim ajudando os ricos "os que não precisam"

Felipe, 8A

Juscelino – associado à imagem de desenvolvimento, construção de Brasília

Daí então varios presidentes comandaram o Brasil o primeiro foi Marechal Deodoro da Fonseca em 1889, em 1956 Brasil foi liderado por Jucelino Kubitschek...Luiz, 8D

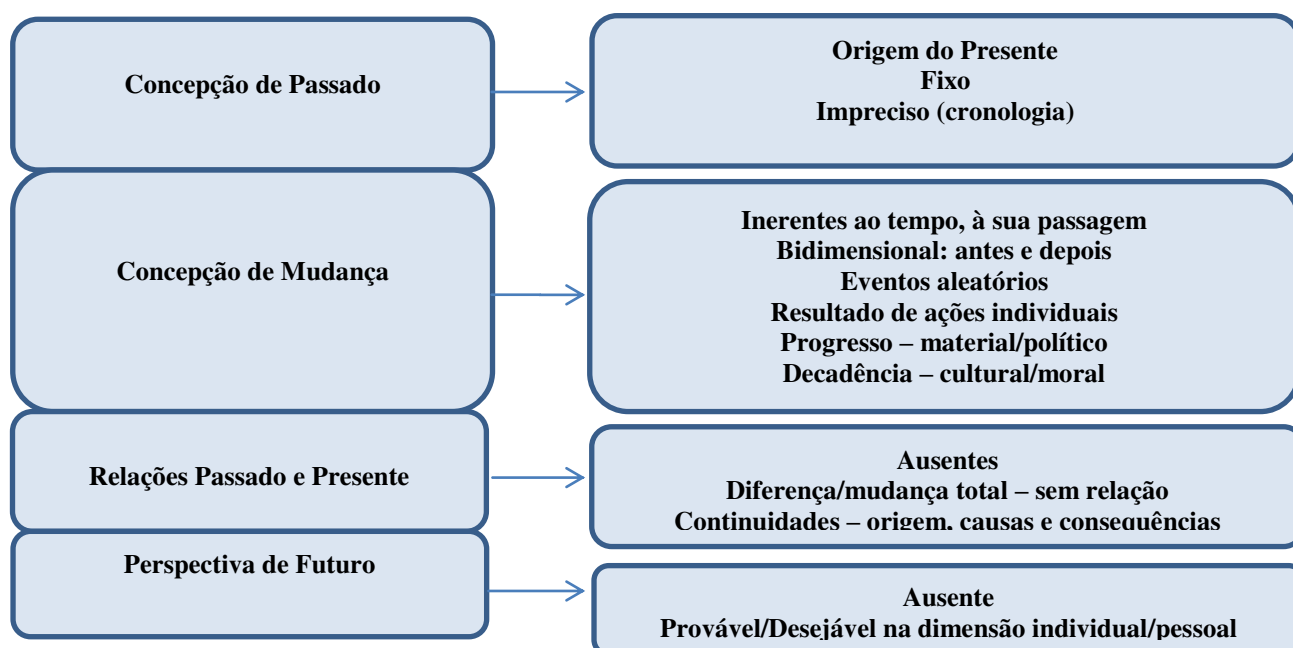
Lula – presidente analfabeto, ao que fez pelos pobres, ao câncer que contraiu em 2010. *...mas Luiz inacio Lula da Silva conquistou muitas coisas boas aqui no Brasil ex: deu muitas moradias aos pobres ...Kelly, 8B)*

Dilma Rousseff – sobressai por ser a primeira mulher a assumir o governo federal:

1º presidente do Brasil foi Marechal Deodoro da Fonseca atualmente o Brasil é governado por uma mulher chamada Dilma Rousselff. Letícia, 8D

Articulando esses marcadores históricos na estrutura narrativa, subjazem conceitos meta-históricos de tempo e mudança. O próximo diagrama sintetiza as concepções de tempo identificadas nas narrativas analisadas.

²³⁶ Esse aspecto foi justificado anteriormente pelo contexto pedagógico em que a pesquisa foi realizada – a professora Nilva acabara de receber dos alunos uma pesquisa sobre todos os presidentes que governaram o Brasil desde 1889.

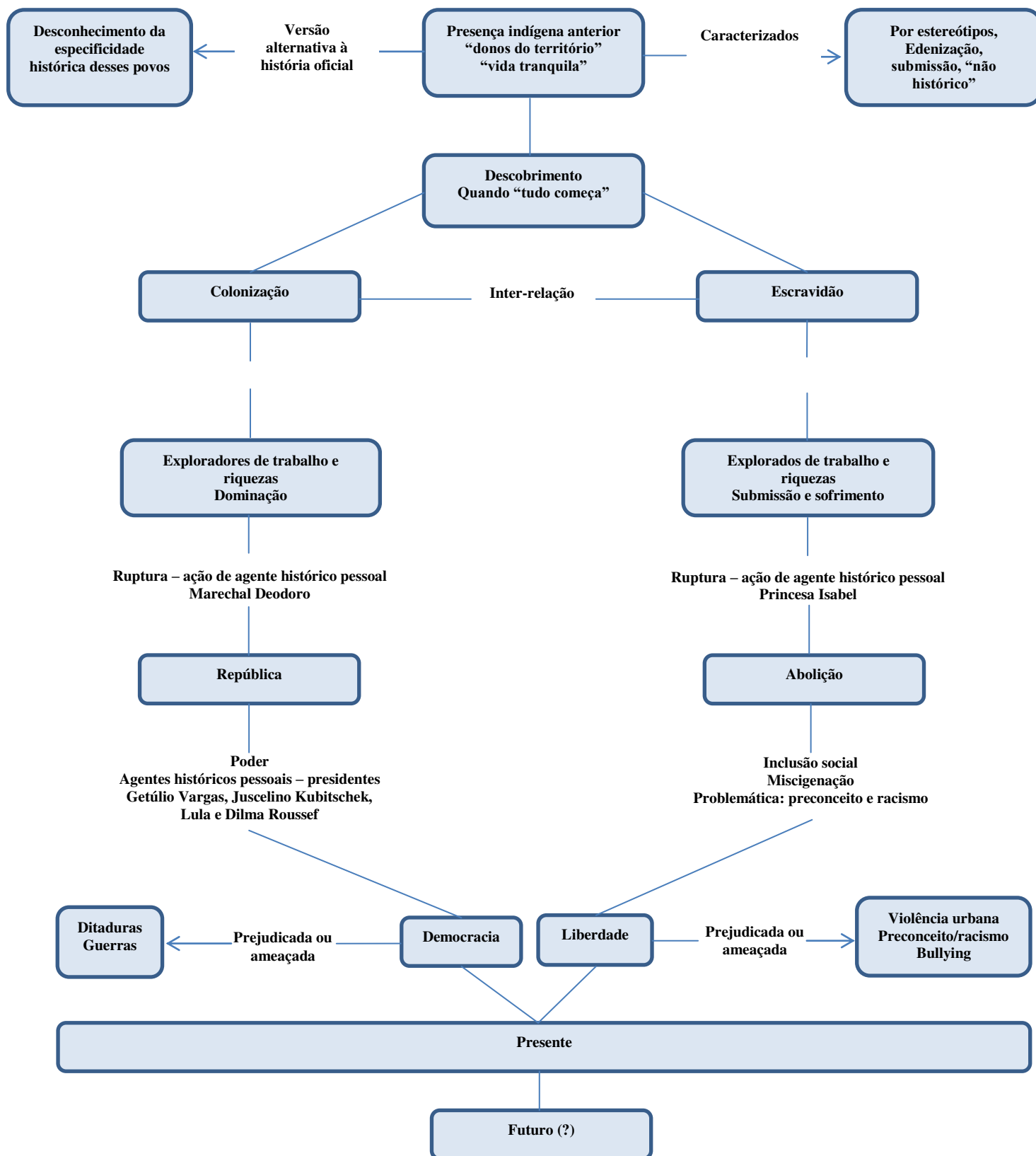
Diagrama 2 – Concepções temporais

As concepções de tempo que estruturaram as narrativas dos estudantes foram identificadas a partir da Concepção de Passado; Concepção de Mudança, Relações Passado e Presente e Perspectivas de Futuro; essas categorias indicaram como os alunos lidaram com a linguagem básica do tempo e de que modo os domínios da temporalidade histórica foram utilizados pelos adolescentes ao final do ensino fundamental. As concepções inerentes às categorias analisadas deram indícios das dificuldades em operar com a relação entre as diferentes dimensões temporais na compreensão da experiência histórica, propondo uma leitura linear do tempo histórico, refreada pela ausência de perspectivas de futuro.

A proposição da elaboração de uma narrativa impôs aos estudantes a necessidade de retomar a experiência histórica, selecionar elementos nesta, refletir sobre os mesmos e articulá-los numa produção que pudesse apresentar a história do Brasil a um interlocutor, de modo que lhe servisse como elemento de orientação no tempo e abrisse possibilidades para o seu agir. Essa hipótese de uma função “prática” para sua narrativa mobilizou os adolescentes e sua escrita, podendo ser tomada como momento privilegiado de operação do pensamento histórico na constituição de sentidos para as experiências do passado histórico. Assim, as narrativas dos estudantes foram compreendidas como versões da história nacional, construídas na confluência da apropriação de conceitos, conteúdos e elementos estruturais da história ensinada (conteúdos objetivos) e dos recursos advindos de seus conhecimentos tácitos, formados na conjunção entre cultura histórica e conhecimento escolar. Esses recursos se caracterizam pela variedade de origens e formas – experiências com formas narrativas, com a temporalidade, com a linguagem escrita, com a história.

As narrativas elaboradas pelos estudantes participantes desse estudo, compreendidas como versões específicas do passado histórico nacional, são perpassadas por uma *narrativa esquemática* que o diagrama abaixo procurou visibilizar:

Diagrama 3 – Narrativa Esquemática



A construção de diagramas a partir dos marcadores históricos, personagens/agentes históricos e sua articulação por meio das concepções temporais inerentes às narrativas analisadas buscou dar visibilidade ao que foi considerado um “protótipo” de *esquema narrativo modelo* (WERTSCH, 2004) subjacente à amostra pesquisada. Essa *narrativa esquemática* se estrutura sob *marcos políticos da história do Brasil*, pautada pelas mudanças na organização do *poder político (Estado)* numa perspectiva de explicação linear (causas - consequências) que, mesmo em alguns casos prescindindo de marcos cronológicos precisos, se estruturam sob uma concepção temporal evolutiva – antes e depois - sendo as mudanças e rupturas inerentes à passagem do tempo e resultantes das ações de sujeitos individuais.

Considerações Finais

E até hoje Pedro Álvares Cabral é o responsável pela mistura de raças e por algumas delas também, pois depois de um tempo os índios, e os portugueses se misturaram...

Edilaine, 13 anos

Síntese, Reflexões e Ressalvas...

A produção do conhecimento histórico resulta de um processo de pesquisa, balizado por métodos, que busca responder a questionamentos originados nas demandas do presente. O pesquisador do passado questiona os vestígios das mais variadas experiências humanas em busca de saber “o que aconteceu”. No entanto, esse pesquisador “sabe” o final da história, pois observa a temporalidade a “contrapelo”. Por isso, as perguntas que o mobilizam, instigam e que de fato importam para suprir as necessidades identificadas no momento presente e as presumidas para o futuro, são as do tipo “como” e “por que”. Como aconteceu? Quem ou quais grupos estiveram envolvidos? Agindo de que maneira? Com quais interesses e intenções? Sob quais circunstâncias? Em que contexto (local, regional, global)?... Muitas perguntas se desdobram quando o objetivo é desnudar as práticas humanas, suas relações, as conjunturas e estruturas que as sustentam.

A epígrafe acima suscita muitas questões semelhantes quando colocada no contexto da aprendizagem histórica. O excerto da narrativa de uma adolescente de treze anos aponta questionamentos do tipo “o que”. O que sabe a estudante sobre a história do Brasil? Mas, como na investigação histórica, aqui as perguntas fundamentais são: “como a estudante produz esse tipo de explicação?”; “por que os seus processos de aprendizado resultam nesse tipo de narrativa?”; ou ainda “por quais caminhos o pensamento histórico transita para produzir essa interpretação?”.

Para a produção de reflexões que se aproximem de respostas, ainda que provisórias, para as demandas de compreensão dos processos de aprendizado histórico e formação do pensamento histórico, o estudo das narrativas elaboradas por estudantes ao final do ensino fundamental foi desenvolvido partindo da premissa de interdependência entre diferentes formas de linguagem e cognição. A narrativa, como forma privilegiada dessa relação em função de sua presença em modelos

instituídos por enunciados compartilhados na vivência cotidiana, encontra um modo de estruturação específica como função do conhecimento histórico na perspectiva proposta por Rüsen (2001; 2010). Portanto, como constituinte da relação pensamento e linguagem, prática cultural de interpretação das experiências humanas no tempo, a forma narrativa assume o caráter de constituidora e constituinte de uma cognição específica – o pensamento histórico.

Com essa função específica para o pensamento histórico, a narrativa é fonte de acesso aos processos de sua formação ao concretizar operações dessa forma de cognição e consciência. Ressalvando que não existe uma “narrativa histórica genérica”, isto é, um modelo ou modelos narrativos para balizar uma investigação dessa monta, outro pressuposto é que as narrativas apresentam sempre conteúdos originais, resultantes das mais variadas experiências dos sujeitos, como a estudante Edilaine, participante da pesquisa aqui apresentada. O conteúdo (substantivo e cognitivo) das narrativas são produtos da articulação de experiências cognitivas, afetivas, sociais, culturais. Assim, a investigação se propôs a observar como os estudantes articulam uma narrativa da história nacional considerando as premissas acima, sob a hipótese de que as narrativas produzidas no contexto escolar conjugam várias dimensões da vida e da cognição sendo, por isso, elementos privilegiados para o conhecimento de operações e processos relacionados à aprendizagem e formação do pensamento histórico em contextos específicos.

No percurso investigativo foi possível adentrar às especificidades da narrativa na ciência histórica e aprofundar a compreensão da função da narrativa histórica como constituinte do pensamento histórico articulando, para isso, conceitos oriundos de pesquisas nos campos da Teoria da História e da Didática da História, na vertente teórico-metodológica da Educação Histórica, que privilegia o estudo da relação dos sujeitos com a memória, o passado e a história nos processos de aprendizado histórico por meio das ideias expressas em diversas formas narrativas. Com isso, procurei levantar e demonstrar as características de elementos e de algumas camadas identificadas nos escritos dos adolescentes.

A identificação, descrição e análise dos conteúdos substantivos e meta-históricos, elementos estruturantes das narrativas dos estudantes, possibilitou conhecer como os sujeitos (adolescentes concluintes do ensino fundamental regular de uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo) organizaram e expressaram a compreensão sobre as experiências do passado histórico.

A primeira questão a ser respondida pela investigação era identificar com quais conteúdos substantivos os estudantes construiriam a sua narrativa da história do Brasil. A análise dos escritos coletados mostrou que os sessenta e cinco adolescentes participantes do estudo principal selecionaram, na memória histórica, conteúdos objetivos apreendidos no contexto escolar, permeados por conteúdos e visões originados da vivência cotidiana, em sua articulação narrativa e construíram uma interpretação para a história nacional em que, também, subjazem sua compreensão e relação com a disciplina.

Os adolescentes privilegiaram os conteúdos da *dimensão política* da história nacional, desenvolvidos a partir da identificação das origens da nacionalidade - O Descobrimento do Brasil e sua colonização pelos portugueses, marcada pela exploração de riquezas, a submissão dos povos indígenas e escravização de africanos. Temas da história do Brasil denominados “canônicos”, isto é, organizados com conteúdos que pautam o currículo de História desde o século XIX e primeira metade do século XX (NADAI, 1993; ABUD, 1998). Os chamados conteúdos canônicos se caracterizam por estar incorporados à memória coletiva e por isso são rapidamente identificados pelos sujeitos, sejam eles estudantes do ensino fundamental ou cidadãos há muito tempo longe das carteiras escolares. Os conteúdos substantivos presentes nas narrativas dos estudantes pesquisados, bem como a sua forma de articulação e explicação, constituem o imaginário da nacionalidade, das suas origens e formação que pouco ou nada dialoga com a historiografia da História do Brasil produzida nas últimas três décadas. No conjunto de textos coletados e analisados, é imperceptível a presença dos embates historiográficos sobre a história nacional, bem como dos debates teórico-metodológicos do Ensino de História travado no âmbito acadêmico e social, envolvendo pesquisadores e professores da educação básica, bem como não ecoam as propostas curriculares para a disciplina forjadas nas últimas três décadas. A força das perspectivas nacionalistas e de uma identidade homogênea, atuam como pressupostos disciplinares e são elementos marcantes na memória coletiva, condicionando as organizações curriculares e a narrativa histórica na escola. Esses aspectos se caracterizam como obstáculos a projetos alternativos, diferenciados tanto nas formas e critérios de seleção de conteúdos a serem ensinados, quanto na metodologia para seu desenvolvimento não linear e do tipo “tradicional”.

Por outro lado, compreendo que a seleção de conteúdos substantivos pelos estudantes para compor suas narrativas não resultam de uma postura meramente reprodutivista do conteúdo escolar, pois nos meandros das narrativas foi possível identificar aqui e ali indícios da subjetividade, pautada nas vivências e percepções da cultura histórica na qual os adolescentes participam. Novamente reporto-me à autora da epígrafe acima. Edilaine, treze anos, uma adolescente negra, questionava-se sobre sua identidade étnico-racial quando teve a oportunidade de, por meio de um projeto didático, compreender melhor a história de seu grupo de pertença. Suas questões identitárias adquiriram outro rumo, as origens raciais da família e as questões da miscigenação ganharam centralidade no seu pensamento e formas de explicar o mundo, como apontou a garota em sua entrevista: *Porque antes eu tinha até preconceito contra mim mesma...eu achava estranha assim a cor...mas agora [...], agora eu sei que os negros eram muito orgulhosos assim de serem negros e lutavam pela alforria pra serem libertados [...].*

As reflexões de Edilaine sobre o processo histórico ressoam sutilmente na narrativa que produziu para a pesquisa. Nela a estudante não focou as questões étnico-raciais e sim em um fato histórico “canônico” - a chegada de Pedro Álvares Cabral ao território brasileiro. Porém, sua interpretação do processo de colonização e suas consequências na temporalidade tomam a miscigenação como categoria explicativa. Essa interpretação da estudante só pode ser melhor compreendida com a articulação entre a narrativa escrita e a interlocução oral; a entrevista funcionou como um momento de maior aproximação com as ideias dos adolescentes a respeito da história narrada, bem como possibilitou aos estudantes refletirem sobre suas escolhas na hora da escrita da narrativa.

Ao observar apenas a narrativa escrita, poderíamos questionar se a escolarização estaria possibilitando a esses estudantes a formação do pensamento histórico ou sistematicamente sonhando ferramentas e estruturas do conhecimento histórico, impedindo assim, sua formação crítica. No entanto, ao adentrarmos essa escrita, articulando-a à entrevistas e munidos de um conjunto de ferramentas analíticas construídas no bojo da reflexão teórica e metodológica da aprendizagem histórica, foi possível perceber que a cognição histórica, embora “presa” ou sequestrada pelas concepções e práticas de ensino de história do tipo tradicional, como afirma Schmidt e Garcia (2007), encontra-se num processo de formação que nos leva a concordar com Peter Lee (2006) de que a aprendizagem histórica não uma

questão de tudo ou nada. Mas, se o sequestro cognitivo pode ser atribuído, por um lado, à permanência de concepções e práticas estabelecidas pela constituição da História como disciplina escolar e, por outro, pela complexidade das formas de organização da instituição escolar, ainda assim é possível reconhecer a manifestação de operações do pensamento histórico nas narrativas dos adolescentes quando determinadas situações (como as propostas nas consignas dos instrumentos de pesquisa) as desafiam, as mobilizam e permitem o confronto de ideias, memórias, interpretações e sentidos.

Ao buscar compreender o quanto a elaboração e estruturação de uma narrativa pelos adolescentes possibilitaria a aproximação com operações do pensamento histórico, optamos por destacar e analisar os elementos mobilizados pelos estudantes para estruturar e comunicar a história do Brasil para um interlocutor. Essa mobilização e articulação de elementos para narrar foi caracterizada por estruturas *fragmentárias*, demonstrando a percepção temporal do passado como um *ponto fixo*, onde se encontram as *origens* do presente. Como Edilaine, para a maior parte dos estudantes pesquisados as origens históricas do Brasil, estão no descobrimento e na ação de um agente histórico pessoal.

A temporalidade, elemento articulador dos eventos relatados, foi trabalhada de modo diversificado pelos estudantes, destacando-se a concepção das *mudanças* compreendidas como eventos inerentes à passagem do tempo. Por meio das narrativas os estudantes demonstraram o entendimento de que *rupturas históricas* ocorrem como explosões aleatórias causadas pela vontade ou ação de alguns agentes históricos pessoais e grupos sociais considerados dominantes.

Numa dimensão menos superficial, foi possível a aproximação com as formas de interpretação das experiências do passado e com isso desvendar os sentidos atribuídos à experiência objeto da narrativa – a história do Brasil – e, por conseguinte, à História como forma de conhecimento. No contexto de elaboração das narrativas, as atribuições de importância a eventos, causalidades, períodos, bem como à origem das informações selecionadas pelos adolescentes, privilegiaram as perspectivas *objetivistas*. Nesse aspecto, a subjetividade, interesses e conhecimentos tácitos dos estudantes foram restritos, o maior número de adolescentes “se colocou” fora da narrativa, por meio de uma linguagem impessoal, distante e voltada para expor/declarar fatos e não explicá-los considerando pontos de vista próprios. Essa perspectiva interpretativa demonstrou os limites de entendimento das relações entre

diferentes temporalidades. Para os estudantes o passado (experiência histórica nacional) está pouco articulado ao presente, ao seu presente como sujeito histórico²³⁷.

O *sentido de orientação* inferido da estrutura narrativa e das formas de interpretação das experiências históricas aproxima-se mais de uma consciência histórica encerrada pelos modos *tradicional-exemplar* de constituição de sentidos às experiências temporais do que pelos modos *crítico-genético* (RÜSEN 1992). Essa afirmação, presente nas reflexões finais, visa apenas apontar que essa é uma possibilidade de leitura pelo aporte teórico da tipologia da consciência/narrativa histórica. Embora não tenha sido objetivo da pesquisa analisar as narrativas em suas relações ou categorizações de acordo com o processo de desenvolvimento proposto por Rüsen, ainda que esse possa ser um instrumental analítico poderoso, o caminho da pesquisa buscou antes de classificar os escritos dos estudantes numa tipologia de desenvolvimento ou progressão do pensamento histórico, apresentar por quais caminhos os estudantes podem passar ao construir uma narrativa em História. Desse modo a configuração de sentidos, elaborada por conteúdos e conceitos contextualizados à experiência dos adolescentes em suas narrativas, é resultante de modos próprios, específicos ao contexto pesquisado e da pesquisa, de articular representações históricas presentes no ambiente escolar e na cultura histórica.

As ressalvas acima são necessárias porque o conhecimento que as pesquisas empíricas com narrativas de estudantes e outros sujeitos podem possibilitar para a ampliação do que sabemos sobre o processo de desenvolvimento das formas de cognição histórica exigem percursos teóricos e metodológicos diferentes dos escolhidos por esse estudo. Dentre essas formas estão o mergulho nas condições específicas de produção do conhecimento histórico escolar, as pesquisas de cunho etnográfico em aulas de História que possibilitam uma aproximação maior do pesquisador com o universo da cognição situada, das práticas pedagógicas e interações discursivas entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizado histórico²³⁸.

²³⁷ Diferente da maior parte dos estudantes, Edilaine, que aqui tomamos a narrativa como fonte para reflexões finais, estabeleceu relações passado e presente em termos de causa-consequência : Pedro A. Cabral como responsável pela miscigenação da população brasileira. A análise mais detida da narrativa e explicações da estudante estão no capítulo 5.

²³⁸ Uma das questões em aberto na pesquisa realizada diz respeito às relações dos sujeitos com a língua escrita, as competências leitora e escritora, que não foram abordadas em função do enfoque escolhido para realizá-la. Contudo, considero essa uma questão fundamental para continuidade dos estudos com narrativas de crianças e jovens.

Uma questão aberta durante o processo de aplicação dos instrumentos de pesquisa, mas que não coadunava com os procedimentos em andamento naquele momento do estudo, foi a possibilidade de realização de pesquisas que dialoguem com a prática docente e a produção discente, caracterizadas por aportes semelhantes aos da “pesquisa-ação”. Outro percurso teórico-metodológico de necessário aprofundamento nos aspectos de desenvolvimento progressivo do pensamento histórico é o que investiga mais detidamente dimensões específicas da consciência histórica, por meio do mapeamento de processos envolvidos em uma das operações do pensamento histórico, centrando-se em um dos conceitos meta-históricos, o que já vem sendo realizado por diferentes pesquisadores.

Retomando um aspecto exposto nas balizas metodológicas dessa pesquisa, a respeito das possibilidades de generalizações a partir do estudo de casos, ressalto que não se pretendeu formular respostas definitivas em termos de instrumentais analíticos, percursos investigativos ou resultados alcançados para a investigação de narrativas históricas elaboradas por estudantes do ensino fundamental, mas primordialmente dialogar com outras pesquisas do campo que subsidiaram o seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, gerar hipóteses, questões e quiçá subsídios a estudos futuros. Embora tenha se valido de construtos, procedimentos e categorias estabelecidos em pesquisas anteriores realizadas no Brasil²³⁹ e em outros países, a pesquisa se diferenciou desses estudos ao tomar como amostra sujeitos concluintes do ensino fundamental, de uma escola pública da periferia de uma megalópole, em que os adolescentes apresentam, dentro das especificidades de seu contexto sociocultural, características partilhadas pela cultura urbana, num mundo globalizado. Por outro lado, justamente essas especificidades podem aproximar os resultados dessa pesquisa de outros obtidos em contextos diversos.

Implicações, estamos todos implicados...

Uma das funções de um trabalho acadêmico em Educação, ao apresentar os resultados de um processo de pesquisa teórica e empírica, além das reflexões geradas no seu âmbito pode ser também apontar alguns caminhos, ainda que pequenas trilhas, para a atividade docente no entendimento de como os estudantes pensam e se

²³⁹ Especificamente as pesquisas realizadas pelos pesquisadores do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica - LAPEDUH, coordenado pela professora doutora Maria Auxiliadora Schmidt, da Universidade Federal do Paraná.

relacionam com o conhecimento histórico. Embora isso possa ser inferido do estudo, considero importante apontar mais diretamente algumas implicações didáticas relacionadas à pesquisa realizada.

O processo de investigação teórica e o debruçar-se sobre as narrativas dos estudantes com diversas leituras, tabulações, descrições, análises e reflexões, promoveram a possibilidade de caracterizar algumas das operações do pensamento histórico a partir dos dados gerados. Essas operações não estão evidentes no cotidiano da sala de aula; precisam ser constantemente mobilizadas e perscrutadas pelo docente interessado em promover de fato uma formação histórica consistente e crítica aos seus alunos.

Um aspecto a ser destacado é o da produção de narrativas em sala de aula. Os estudantes podem mobilizar diferentes operações cognitivas, relacionadas à História e à outras áreas de conhecimento, se forem sistematicamente motivados e orientados a construir narrativas sobre experiências do passado vivido e não vivido, articulando fontes diversas, versões históricas conflitantes, dentre outras possibilidades apontadas por estudos citados ao longo da pesquisa (PARENTE, 2007; GEVAERD, 2009; ALVES, 2011).

A produção de fontes para o estudo – as narrativas dos estudantes – a partir de uma consigna aberta, adequada ao contexto sociocultural e escolar dos adolescentes, mostrou-se mais do que um instrumento de pesquisa promissor, sinalizando para a possibilidade de, com o devido planejamento didático, utilizar seu formato como atividade avaliativa com viés formativo em determinados momentos da aprendizagem. Esse tipo de consigna desafia o pensamento discente, fazendo com que os estudantes manifestem novos saberes, reelaborem perspectivas anteriores, questionem as próprias certezas. Observou-se que a hipótese de proposição de uma narrativa para um interlocutor “concreto”, como utilizado na consigna do *instrumento 3*, mobilizou elementos narrativos em maior quantidade e qualidade que os presentes nas consignas dos outros instrumentos utilizados. No estudo exploratório, a hipótese se mostrou improvável para alguns adolescentes e conduziu outros a produzir narrativas subjetivistas, sem qualquer diálogo com o conteúdo histórico objetivo. No sentido oposto, a semelhança da atividade do *instrumento 2* com outras do cotidiano escolar parece ter limitado os conteúdos subjetivos nas narrativas dos adolescentes que com ele trabalharam.

Portanto, uma conclusão e uma implicação possível desse estudo, que dialoga com a de outras investigações, é que a mobilização do pensamento histórico é resultado de um encontro entre os conhecimentos tácitos dos estudantes (subjetividade) e o conhecimento escolar exposto em narrativas diversificadas, propostas de atividades desafiadoras e que possam ser elementos de questionamento e reelaboração pelos estudantes, pois concordamos com (Barca, 2001) que o pensamento histórico não se limita a uma interpretação parcelar e linear das experiências evidenciadas pelas fontes, mas alimenta-se de narrativas progressivamente construídas, criticadas e reconstruídas, caminho a ser percorrido por quem aprende no sentido de construção de sínteses gradualmente sofisticadas e contextualizadas.

Para enfrentar o desafio de como ensinar para formar o pensamento histórico em direção à perspectivas crítica-genéticas, podemos contar com a reflexão e instrumentais analíticos acumulados pela Teoria e Filosofia da História articulados a um variado e rico acervo de reflexões também no âmbito da Didática da História. Certamente há muitos aspectos, dimensões e níveis a serem explorados, tantos - quase quantos - são os sujeitos históricos e seus contextos. Eis os desafios dos pesquisadores comprometidos com esta seara, então, que continuemos a percorrê-la...

Bibliografia

ABUD, Katia. M. (1998). Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. vol. 18, n. 36 .

_____ (2001). Conhecimento histórico e Ensino de História: produção do conhecimento histórico escolar. **ANPUH - XV Encontro Regional de História: Sujeitos na história, práticas e representações**. Bauru: EDUSC.

_____ (2005). Processos de construção do saber histórico escolar. In **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História**. Centro de Letras e ciências Humanas. Londrina: UEL, v. 11, 2005, p.25 – 34.

_____ (2008). Professores e a sua relação com o conhecimento na aula de História. In. BARCA, Isabel (org). **Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África: actas das VII Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, p. 135-144.

ALVES, M. O. P. (2007). Concepções de professores e alunos sobre significância histórica: um estudo no 3º ciclo do ensino básico. Tese de Mestrado. Braga: IEP, Universidade do Minho

ALVES, R.C. (2006). **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação.

_____ (2011). **Aprender história com sentido para a vida – consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação.

ASHBY, R. (2003). Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos estudantes. **Actas das Segundas Jornadas Internacionais de**

Educação Histórica. Educação Histórica e Museus. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

_____. (2006). Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar**. Curitiba, Editora UFPR, p. 151-170.

BARCA, Isabel (2000). **O Pensamento Histórico dos jovens.** Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

_____ (2001a) (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica. Cognição histórica.**

Património: O que preservar? **Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica.** Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

_____ & GAGO, M. (2001). Aprender a pensar História: Um estudo com alunos do 6º Ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol.14. Nº1.CEEP-Universidade do Minho. pp. 239-261.

BARCA, I. (2001b). Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**. Porto: III Série, vol. 2, 2001, pp.13-21.

BARCA & GAGO, M. (2004). Usos de narrativa em História. In: MELLO, M. C./LOPES, J. M. **Narrativas históricas e ficcionais. Recepção e produção para professores e estudantes.** Braga: Universidade do Minho.

BARCA, Isabel. (2006). A construção de narrativas históricas: perspectivas de consciência histórica dos jovens portugueses. In: SIMAN, L. M. C., et. al. (Orgs.). **Anais do VII Encontro Nacional dos pesquisadores do ensino de história: Novos Problemas e Novas Abordagens.** FAE/UFMG, 2006.

BAKHTIN, M.(1986). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec.

BARDIN, LAURENCE. (1977) .**Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BARTON, K. (2001). Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In Barca, I. (org). **Perspectivas em educação histórica (pp.55-68)**. Braga: CIED, Universidade do Minho.

_____. (2010). Historia e Identidad: el reto de los investigadores pedagógicos. In. RUIZ, R.M.A.; GRACIA M. P.; SANZ, P. L. D. **Metodología de investigacion em Didactica de las Ciencias Sociales**. Zaragoza – ES: Instituto Fernando el Catolico – CSIC.

BENJAMIM, W. (1994). O Narrador in: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7ª ed., São Paulo: Brasiliense.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora.

BRUNER, Jerome. (2001). **A cultura da educação**. Porto Alegre: ARTEMED.

BURKE, Peter. (1992). **A escrita da História**. São Paulo: Ed. UNESP.

CAIMI, Flávia E. (2008). Novas conversas e antigas controvérsias: um olhar sobre a historiografia do ensino de História. In: OLIVEIRA, M.,D; CAINELLI, M. R.; OLIVEIRA, A.F.B. **Ensino de História : múltiplos olhares em múltiplos espaços**. Natal: Edi-tora da UFRN, pp. 127-135

CARDOSO, Oldimar P. (2008). Para uma definição de Didática da História. In: **Revista Brasileira de História**. vol.28 no.55 São Paulo Jan./Jun.

CARDOSO, Ciro. F. e VAINFAS, Ronaldo. (1997). **Domínios da História – ensaios de teoria e metodologia**. RJ: Campus, 1997, p. 01-26.

CARRETERO, Mario. & Jacott Liliana (1997). **Construir e ensinar as ciências sociais e a história**. Porto Alegre: Artes Médicas.

CARRETERO, Mario. & Voss, James. F. (2004). **Aprender y pensar la historia**. Buenos Aires: Amorrortu.

CARRETERO, Mario (2011). Compreensão y aprendizaje de la historia. In Prats, J. (ET. Ali). **Enseñanza y aprendizaje de la Historia em la Educación Básica**. Subsidios de Educación Básica. Secretaría de Educación Pública/Universidad Pedagógica Nacional. Mexico, D.F.

CASTRO, Júlia (2007). Perspectivas de alunos do ensino secundário sobre a interculturalidade e o conhecimento histórico. **Currículo sem fronteiras**, v.7, nº1, Jan/Jun, p.28-73.

CATROGA, Fernando. (2001). **Memória, História e Historiografia**. Coimbra: Quarteto.

CERCADILLO, Lis. (2004). Las ideas de los alumnos sobre lo que es verdad en Historia. **Enseñanza de las Ciencias Sociales**, 3, 3-14

CERRI, Luis. F. (2001). Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. In: **Revista de História Regional** 6(2): 93-112.

_____ (2011). **Ensino de História e consciência histórica – implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. RJ: Ed. FGV.

CHARTIER, Roger. (1994). “A história hoje: dúvidas, desafios, propostas”. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 7, nº 13.

_____. (2010). **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CHAVES, Fátima. (2007). Personagens da História: perspectivas de alunos portugueses e brasileiros em final da escolaridade básica. **Currículo sem fronteiras**. v. 7, n. 1, p. 10-27, jan/jun.

COOPER, Hiraly. (2004). O pensamento histórico das crianças. In BARCA, I. (org.) **Para uma educação histórica de qualidade**. Braga: CIED, Universidade do Minho.

DE CERTEAU, Michel. (1982) **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

DIAS, Maria. A. L. (2007). **Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes**. Tese de doutorado. FEUSP.

ERDMANN, Elisabeth (2006) Historical Consciousness – Historical Culture: Two Sides of the Same Medal? In **Jahrbuch der Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik 2006/2007**. Schwalbach: Wochenschau, 2006, S. 27-38

ERICKSON, F. (1989) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In Wittrock, M.C. (Comp.). **La investigación en la enseñanza - II**. Barcelona, Paidós. p. 195-301.

ELMIR, C. (2004). A narrativa e o conhecimento histórico. **História**. Unisinos. Vol. 8 n. 10 jul/dez. p. 35-52.

FORQUIN, Jean. (1993) **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas.

FREITAS, Maria T. A. (2002) A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21- 39.

FREITAS, M. T., KRAMER, S., SOUZA, S. J. (2003). **Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikail Bakhtin**. SP: Cortez.

FREITAS, M. T. A. (2002). **Vygotsky & Bakthin. Psicologia e educação: um intertexto**. SP: Ed. Ática.

GAGO, Marília. (2007). **Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores**. Dissertação de Doutorado. Braga: IEP, Universidade do Minho.

GEVAERD, Rosi. T. F. (2009). A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história : o caso da história do Paraná. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná.

GUINZBURG, C. (2002) **Relações de força: história, retórica e prova**. São Paulo: Companhia das Letras.

HARTOG, François. (1998). A arte da narrativa histórica. In BOURTIER, J. E JULIA, D. (orgs.) **Passados Recompuestos**. RJ: UFRJ/FGV, 1998, p. 193-202.

HOBSBAWM, Eric. (1998) **Sobre a História**. SP: Cia. das Letras.

HUSBANDS, Chris. (2003). **What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past**. Buckingham-Philadelphia: Open-University.

KOSELLECK, Reinhart. (2006). Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira; Revisão de César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto & Ed. PUC-Rio.

LAVILLE, C. (2002). Além do conhecimento produzido e disseminado: Consciência Histórica e Educação Histórica. **Trabalho apresentado no IX Encontro Regional – ANPUH – MG**. BH, julho de 2002. Disponível em www.fae.ufmg.br/anpuh.

LE GOFF, J. (2003) “História”. In: **História e memória**. Campinas-SP: Ed. Da Unicamp.

LEE, Peter. (2001) Progressão da compreensão dos estudantes em História. In. BARCA, Isabel. (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica: Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica**. Braga: CIED, Universidade do Minho.

_____ (2002) **Caminhar para trás em direção ao amanhã. A consciência histórica e a compreensão da História**. Comunicação apresentada no Encontro Anual da Associação América de Pesquisa em Educação, New Orleans (Tradução: para uso em sala de aula: José Norberto Soares).

_____ (2003). “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.) **Educação histórica e museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Lusografe, 2003. p.19-36.

_____ (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**. Curitiba, Editora UFPR, p. 131 – 150.

_____ (2008). Educação Histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: **Estudos da Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga-PT. CIED – IE. UMINHO.

MARINS, C. F. (2008). **Mosaico da identidade nacional: as representações do Brasil entre alunos de uma escola pública**. Dissertação de Mestrado. FE-USP.

MATOZZI, I. (1998). A História Ensinada: Educação Cívica, Educação Social ou Formação Cognitiva. **Actas do Congresso O Ensino da História: problemas da Didáctica e do Saber Histórico**. *Revista O Estudo da História*, n. 3, outubro de 1998.

_____, (2004). Enseñar a escribir sobre la historia. **Enseñanza de las Ciencias Sociales**, Barcelona, nº3, p. 39-48.

MOLL, L. C. (1996). **Vigotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia socio-histórica**. Tradução: Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas.

MONIOT, H. (1993). **Didactique de l'histoire**. Paris: Nathan.

MOREIRA, M. A.(2002). Pesquisa em Educação em Ciências: métodos qualitativos. Texto de Apoio nº 14. **Actas del PIDEDEC**, 4:25-55. POA, UFRGS.

MORENO, C. F. (2006). Concepciones de los alumnos sobre la História. **Educar**. Curitiba, Editora UFPR, p. 219 – 239.

MONSANTO, MARCIA M.M. (2004). **Concepções de alunos sobre significância histórica no contexto da História de Portugal**. Um estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário. Tese de Mestrado. Braga: IEP, Universidade do Minho.

NADAI, Elza. (1993). O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**.São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 143-162.

NUNES, B. (1988). **O tempo na narrativa**. São Paulo: Ática.

OLIVEIRA, S. R. F. (2003) O tempo, a criança e o ensino de História. In ROSSI, V. L.S.; ZAMBONI, E. (orgs). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas-SP: Alínea.

PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2009). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. In: FONSECA, S.G. (Ed.). **Ensino fundamental. Conteúdos, metodologias e práticas**. Campinas: Alínea, p.197-240.

PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2010). La Enseñanza y el Aprendizaje Del Tiempo Histórico En La Educación Primaria. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 281-309, set.-dez.

PARENTE, R.A. (2004). **A narrativa na aula de História - um estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

PRATS, J. (2006). Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. . **Educar**. Curitiba, Editora UFPR, p. 191 – 218.

PROST, A.(2008). **Dozes lições sobre a História**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.

RAMOS, F. R. L.(2004). **A danação do objeto – o museu no ensino de História**. Chapecó: Argos.

RIBEIRO, R. M. O. (2006) **A máquina do tempo: representações do passado, história e memória na sala de aula**. Dissertação de Mestrado. FEUSP.

RICOUER, P. (1994). **Tempo e narrativa**. Tradução: Constança M. Cesar. SP: Papirus. Tomo I.

ROCKWELL, E. (1995). **La escuela cotidiana**. México, D.F. Fondo de Cultura Económica.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J.(1985). A construção social da escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 152, n. 66, p. 106-119, jan./abr. 1985.

RÜSEN, Jorn. (1987). The didactics of history in West Germany: towards a new self-awareness of historical studies. **History and Theory**. Oxford, RU, v. 26, n. 3, 1987.

_____ (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Trad. Silvia Finocchio. **Propuesta Educativa**. Buenos Aires, año 4, n. 7, 1992, p. 27-37.

_____ (1997). A História entre a modernidade e a pós-modernidade. **História: Questões e Debates**. Curitiba, v. 14, n. 26/27, 1997, p. 80-101.

_____ (2001). **Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UnB, 2001.

_____ (2002). **O que é consciência histórica? Uma abordagem teórica para uma evidência empírica**. Trabalho apresentado no seminário “Canadian Historical Consciousness in the International Context: Theoretical Frameworks”. University of British Columbia, Vancouver, BC, 2002. (Tradução para uso em sala de aula Lydia Abud Lopes.)

_____ (2007). **História Viva. Teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UNB, 2007.

_____ (2009). **Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história**. História da historiografia • número 02, p 163-209.

SEFFNER, F. (2011). Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território da História. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**. São Paulo, julho de 2011.

SCHMIDT, Maria. A. (2005) Formas do saber histórico em sala de aula: algumas reflexões. **XXIII Simpósio Nacional de História – História: Guerra e Paz**. Londrina: ANPUH.

_____ (2005). Saber escolar e conhecimento histórico? In **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História**. Centro de Letras e Ciências Humanas. Londrina: UEL, v. 11, 2005, p.25 – 34.

SCHMIDT, Maria. A. e GARCIA, Tânia M. B. (2006). Pesquisas em Educação histórica: algumas experiências. **Educar**. Curitiba, Editora UFPR, 2006, p. 11 – 31.

_____ (2007). O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do sequestro da cognição histórica: estudo de caso com crianças nas séries iniciais. In M. A. Schmidt & T. B. Garcia (Org.), **Perspectivas de Investigação em Educação Histórica** (Vol. 1, pp. 52-57). Curitiba: UFPR.

_____ (2008). Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros **Tempos Históricos**. Volume 12 - 1º semestre - 2008 - p. 81-96.

SEIXAS, Peter (1994). Students' understanding of historical significance. In *Theory and Research in Social Education*, 22 (3), pp. 281-304.

_____ (1997). Mapping the terrain of historical Significance. In *Social Education*, 61 (1), pp. 22-27.

_____ (2000). Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? In: STEARNS, P. N.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. *Knowing Teaching & Learning History: National and International Perspectives*. London; New York: New York University Press, p.19-37.

_____ (2004) *Theorizing Historical Consciousness*. Vancouver: University of Toronto Press.

STONE, L. (1981), O ressurgimento da narrativa – reflexões sobre uma nova velha história. **Revista de História**. Campinas, IFCH, /Unicamp. N.2-3.

SCWARCZ, L. M. (2001). De volta ao passado com as lentes focadas no presente. Prefácio. In Siman, L. M. C. e Fonseca, T. N. L. **Inaugurando a História e construindo a nação. Discursos e imagens no ensino de História**. BH: Autêntica.

TOPOLSKY, J. (2004). La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. In CARRETERO, Mario. & Voss, James. F. **Aprender y pensar la historia**. Buenos Aires: Amorrortu, p. 101-120.

VEYNE, P. (1983). **Como se escreve a História**. Trad. Antonio J. Silva. Lisboa: Setenta.

VYGOTSKY, Lev S. (1984). **A formação social da mente**. SP: Martins Fontes.

_____. **Pensamento e Linguagem**. (1998) Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.

WERTSCH, James. V. (1988) **Vygotsky e a formação social da mente**. Barcelona: Ediciones Paidós.

_____ (2004). Specific Narratives and Schematic Narrative Templates. In Seixas, P. (ed.), **Theorizing Historical Consciousness**. Vancouver: University of Toronto Press. (pp. 49-62).

_____ (2004). La Revolución Rusa: versiones oficiales e no oficiales. In: CARRETERO, Mario. & Voss, James. F. **Aprender y pensar la historia**. Buenos Aires: Amorrortu. p. 121-150.

WERTSCH, J. (2007). National narratives and the conservative nature of collective memory. **Neohelicon** XXXIV, 2, 23–33.

WHITE, Hayden. (2001). “A interpretação na história”, In: **Trópicos do discurso**. São Paulo: USP, p. 65-96.

_____ (2008). **Meta-história: a imaginação histórica do século XIX**. Trad. de José Laurênio de Melo. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

WIKLUND, Martin (2008). Além da racionalidade instrumental: sentido histórico e racionalidade na teoria da história de Jörn Rüsen. , número 01, p. 19-44.