

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA APARECIDA LIMA DIAS

**Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais
de crianças e adolescentes**

São Paulo

2007

MARIA APARECIDA LIMA DIAS

**Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais
de crianças e adolescentes**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, como parte dos
requisitos para a obtenção do grau de Doutor
em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Educação
Orientadora: Profa. Dra. Silvia de Mattos
Gasparian Colello

SÃO PAULO
2007

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, 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

375.42

D541r

Dias, Maria Aparecida Lima

Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes / Maria Aparecida Lima Dias ; orientação Silvia de Mattos Gasparian Colello -- São Paulo : s.n., 2007.

222 p. : il., grafs., tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. História – Estudo e ensino. 2. Escrita. 3. Letramento.
4. Desenvolvimento Cognitivo. 5. Aprendizagem. 6. Ensino Fundamental. I. Colello, Silvia de Mattos Gasparian, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria Aparecida Lima Dias

Língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor.

Área de Concentração: Linguagem e Educação

Aprovada em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Silvia de Mattos Gasparian Colello

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Raquel Salek Fiad

Instituição: Universidade Estadual de Campinas

Assinatura: _____

Prof. Dr. Luis Fernando Cerri

Instituição: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Assinatura: _____

Prof. Dr. Luis Percival Leme Britto

Instituição: Universidade de Sorocaba

Assinatura: _____

À

Gabriela, que me ensina a ser mãe e amiga.

Ao

Lourival, que me ensina a ser mulher, amante, esposa e companheira.

À

Jeruzia, minha mãe, que me ensinou a lutar.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi uma oportunidade ímpar para afinar amizades e construir grandes amores. No seu transcorrer pude experimentar “a dor e a delícia de ser o que é”, conhecendo e me fazendo conhecer.

À CAPES pela concessão da bolsa que viabilizou em grande parte a realização desse trabalho.

À Silvia, minha doce orientadora, companheira, ombro amigo, pulso firme, rumo certo. Minha principal referência como intelectual, como professora, como mulher. Meu eterno agradecimento pelas longas conversas presenciais, telefônicas, digitais e telepáticas que foram fundamentais para que eu mantivesse a paz de espírito. Pela dedicação ímpar ao meu trabalho. Pelo exemplo.

Ao prof. Luis Fernando Cerri, que me “socorreu” em diversos momentos, contribuindo com observações brilhantes, fornecendo material e iluminando o trabalho com sua sabedoria ímpar.

Ao prof. Jorn Rösen, sempre solícito, e que me possibilitou o contato com textos de sua produção inacessíveis no Brasil.

Às “Mulheres Maravilhosas” do GEAL-FEUSP (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização e Letramento), por todo o apoio dado. Em especial à Martha, companheira, amiga, sempre pronta pra ajudar no que fosse necessário; à Teresa, meiga, forte, pela ajuda material em momentos cruciais.

À Rosemeire, coordenadora pedagógica da EMEF Júlio de Oliveira, onde realizei um dos pilotos do trabalho com todo o apoio necessário.

Ao prof. Edson José Florentino, pela revisão cuidadosa do texto. Pelos bate-papos virtuais que se tornaram verdadeiros encantamentos lingüísticos.

Ao prof. Crispim C. M. Calonge pela gentil colaboração na tradução do resumo.

Ao João Guizzo, editor de livros didáticos da Editora Ática, por incentivar meu trabalho de diferentes maneiras e acreditar no meu potencial.

Aos funcionários da biblioteca da FEUSP, Jaciara, Francisco, Luiz, Sidinei, Katia, Helaine e Vera, pelo carinho, atenção, compreensão, apoio e eficiência.

Aos funcionários da secretaria de pós-graduação da FEUSP, Cláudio, Rosana, Luana, Daniela e Marcelo pela disponibilidade e apoio em momentos cruciais.

Ao pessoal do xerox da Faculdade de Educação, Sandro, Fábio, Petrônio e Sidnei sempre atenciosos e disponíveis para um bom bate-papo em meio a infinitas cópias.

Às crianças e jovens que participaram do trabalho, seja nos pilotos, seja na coleta definitiva, produzindo textos maravilhosos sempre com muito cuidado e carinho.

À Maria Alves da Silva, assistente doméstica que me tirou de muitos apuros.

À minha mãe, Jeruzia, minha tia Maria Nazaré, minhas irmãs Lia e Cris, e meus irmãos Vagner e Tiago, que sempre acreditaram nas minhas possibilidades e me apoiaram quando foi preciso.

À Gabriela, minha filha querida, pela paciência com as longas horas de ausência, as ansiedades. Sempre me dando colo.

Ao meu marido, Lourival dos Santos, companheiro incansável, sempre pronto a resolver qualquer problema mínimo que fosse, não medindo esforços para viabilizar toda a estrutura necessária para a realização do meu trabalho. Meu rumo, meu prumo, meu bálsamo benigno.

[...] narrar é desmortalizar a vida humana.

(RÜSEN, 2005, p. 10)

RESUMO

Maria Aparecida Lima DIAS. **Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes.** São Paulo, FEUSP, 2007. (Tese de doutorado).

As concepções empiristas de aprendizagem no ensino de História centram-se, via de regra, na transmissão de fatos e conceitos por meio da exposição do conteúdo e dos exercícios de fixação. No ensino da língua escrita, privilegiam o domínio do código e da ortografia, centrando-se mais nas estruturas do que nos usos. Opondo-se a isso, o presente estudo parte de uma revisão conceitual sobre a História e o ensino de História, a escrita e o processo de aprendizagem desse sistema de representação, instituindo-os como um paradigma educativo voltado para a formação do sujeito pensante. Com base nesse pressuposto, o presente trabalho pretende contribuir para a compreensão dos processos cognitivos movidos na complexidade das relações interdisciplinares, mais especificamente, tomando o imbricamento entre o desenvolvimento da consciência histórica e da competência narrativa. Calcada nas reflexões de Vygotsky e Bakhtin sobre a relação palavra e consciência, e de Rüsen sobre a consciência histórica enquanto aprendizagem, a pesquisa teve como objetivo mapear, nas produções escritas, as operações lingüísticas dos alunos, das quais emergem e se transformam fragmentos da consciência histórica. O *corpus* da investigação foi constituído por 134 produções textuais de 67 estudantes (29 da 5ª série e 38 da 8ª série do Ensino Fundamental) de uma escola municipal de São Paulo. Com o fim de avaliar o processo de transformação da língua e da consciência histórica, a coleta incidiu na escrita e reescrita de um texto: na primeira produção, os alunos foram convidados a se pronunciar sobre um fato cotidiano, explicando a sua ocorrência no presente; na segunda, foram desafiados a reconsiderar a sua produção a partir de uma vivência que pretendeu ampliar os recursos lingüísticos e a complexidade da situação em pauta. A análise comparativa de ambas as produções foi feita com base no paradigma indiciário formulado por Guinzburg. Os resultados apontam para a pluralidade dos processos cognitivos e das estratégias de linguagem, evidenciando a natureza das relações entre a aprendizagem de História e da escrita. Nessa perspectiva, as conclusões fortalecem, indiscutivelmente, as bases para a constituição de uma educação transformadora.

Unitermos: ensino de língua escrita, produção textual, ensino de História, consciência histórica, didática da História, processo cognitivo.

ABSTRACT

Maria Aparecida Lima DIAS. **Relationships between written language and historical consciousness in children and adolescents textual productions.** Sao Paulo, FEUSP, 2007. (Doctorate thesis).

The empiricist conceptions of learning in the teaching of History are centered, mostly, in the transmission of facts and concepts through the exhibition of the content and fixation exercises. In the teaching of the written language, they privilege the domain of the code and of the spelling, being centered more in the structures than in the usage. Opposed to that, the present study, which is part of a conceptual revision on the History and the teaching of History, the writing and the learning process of that representation system, instituting them as an educational paradigm turning back to the thinking subject's formation. Based on that presupposition, it is intended, with this research, to contribute for the understanding of the cognitive processes moved in the complexity of the interdisciplinary relationships, more specifically, taking the imbricament among the development of the historical consciousness and the narrative competence. Looking into the reflections of Vygotsky and Bakhtin on the relationship word and consciousness of Rüsen on the historical consciousness as learning, the research had as its objective, mapping the written productions, the students' linguistic operations, of which emerge and change fragments of the historical consciousness. The *corpus* of the investigation was constituted by 134 textual productions of 67 students (29 of the 5th grade and 38 of the 8th grade of the secondary school) of a municipal school of São Paulo. In order to evaluate the transformation process of the language and the historical consciousness, the collection happened in the writing and in the rewriting of a text: in the first production, the students were invited to pronounce themselves on a daily fact, explaining their occurrence in the present; in the second, they were challenged to reconsider their composition starting from an existence that intended to enlarge the linguistic resources and the complexity of the situation in the agenda. The comparative analysis of both productions were made upon *indicia* paradigm formulated by Ginzburg. The results appear for the plurality of the cognitive processes and of the language strategies, evidencing the nature of the relationships among the History learning and writing. Under this prospect, the conclusions unquestionably strengthen the bases for the constitution of a transformed education.

Keywords: teaching of written language, textual production, teaching of History, historical consciousness, didactics of History, cognitive process.

LISTA DOS GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – ESTRATÉGIAS GLOBAIS DE REESCRITA POR SÉRIE (%)	160
GRÁFICO 2 – ESTRATÉGIAS GLOBAIS DE REESCRITA – SUBCATEGORIAS DO TOTAL DE ALUNOS (%)	161
GRÁFICO 3 – ESTRATÉGIAS GLOBAIS DE REESCRITA – DISTRIBUIÇÃO DAS SUBCATEGORIAS POR SÉRIE (%)	163

LISTA DOS MAPAS

MAPA 1 – ÍNDICE DE ESCOLARIDADE DA CIDADE DE SÃO PAULO	81
MAPA 2 – ÍNDICES DE DESIGUALDADE POR REGIÃO	87

LISTA DE SIGLAS

EMEF	– ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
IBGE	– INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IDH	– ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO
IHGB	– INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO
INAF	– INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL
MEC	– MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
PNUD/ONU	– PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
PPP	– PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
SEADE	– SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS
SEF/MEC	– SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

LISTA DAS TABELAS

TABELA 1 – DADOS QUANTITATIVOS DA AMOSTRA DOS SUJEITOS	98
--	----

LISTA DOS QUADROS

QUADRO 1 – EXPERIÊNCIA DE TEMPO NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ESTUDANTES – DIMENSÃO TEMPORAL: PASSADO	90
QUADRO 2 - EXPERIÊNCIA DE TEMPO NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ESTUDANTES – DIMENSÃO TEMPORAL: PRESENTE	91
QUADRO 3 - EXPERIÊNCIA DE TEMPO NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ESTUDANTES – DIMENSÃO TEMPORAL: FUTURO	92
QUADRO 4 – TEXTOS PROVOCADORES APRESENTADOS AOS ESTUDANTES NO SEGUNDO ENCONTRO	94
QUADRO 5 – ESCAPE – CONJUNTO 21.5	105
QUADRO 6 – CONJUNTO 36.8 – EXEMPLO DE MUDANÇAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL	107
QUADRO 7 – OS QUATRO TIPOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	112
QUADRO 8 – COMPARAÇÃO – NÚMERO DE REFERÊNCIAS – DIMENSÃO TEMPORAL: PASSADO	116
QUADRO 9 – COMPARAÇÃO – NÚMERO DE REFERÊNCIAS – DIMENSÃO TEMPORAL: PRESENTE	117
QUADRO 10 – COMPARAÇÃO – NÚMERO DE REFERÊNCIAS – DIMENSÃO TEMPORAL: FUTURO	117
QUADRO 11 – CATEGORIAS DE ESTRATÉGIAS GLOBAIS E OPERAÇÕES LINGÜÍSTICAS PRESENTES NA REESCRITA	124
QUADRO 12 – ESTRATÉGIA GLOBAL ELIMINAÇÃO – CONJUNTO 14.5	125
QUADRO 13 – ESTRATÉGIA GLOBAL ELIMINAÇÃO – CONJUNTO 28.8	126
QUADRO 14 – ESTRATÉGIA GLOBAL ELIMINAÇÃO – CONJUNTO 34.8	128
QUADRO 15 – CATEGORIA INÍCIO DO TEXTO – CONJUNTO 10.5	130
QUADRO 16 – CATEGORIA INÍCIO DO TEXTO – CONJUNTO 24.8	132
QUADRO 17 – CATEGORIA INÍCIO E FINAL – CONJUNTO 31.8	135

QUADRO 18 – CATEGORIA INSERÇÃO AO FINAL COM SEPARADORES CONJUNTO 07.5	138
QUADRO 19 – CATEGORIA INSERÇÃO AO FINAL(“PERGUNTA-GANCHO”) – PRODUÇÃO 01.5	140
QUADRO 20 – CATEGORIA INSERÇÃO AO FINAL DESARTICULADA – CONJUNTO 27.5	142
QUADRO 21 – CATEGORIA INSERÇÃO AO FINAL DESARTICULADA – CONJUNTO 16.8	144
QUADRO 22 – CATEGORIA INSERÇÃO AO FINAL ARTICULADA – CONJUNTO 30.8	146
QUADRO 23 – CATEGORIA DE INSERÇÃO INTERMEDIÁRIA – CONJUNTO 24.5	149
QUADRO 24 – CATEGORIA ENTREMEADA – CONJUNTO 25.8	152
QUADRO 25 – CATEGORIA NOVO TEXTO – CONJUNTO 13.5	155
QUADRO 26 – CATEGORIA NOVO TEXTO – CONJUNTO 20.8	157

SUMÁRIO

Resumo	vii
Abstract	viii
Lista dos Gráficos	ix
Lista dos Mapas	x
Lista das Siglas	xi
Lista das tabelas	xii
Lista dos Quadros	xiii
Introdução	17
I – A Escrita e a História na Sociedade Letrada	20
1) Língua escrita: sociedade e pensamento	
1.1. Relação entre oralidade e escrita: aspectos históricos	23
1.2. Língua escrita e pensamento	30
1.3. Língua escrita e consciência	33
2) A consciência histórica como aprendizagem	40
3) A História Ensinada	50
3.1. Do nascimento da disciplina de História à estruturação e consolidação de estratégias básicas de ensino	55
3.2. Da afirmação da disciplina de História à substituição por Estudos Sociais.	60
3.3. Da volta da disciplina de História à consolidação de uma área de estudos e pesquisas sobre ensino de História	65
4) A produção acadêmica sobre ensino de História	71
II – A pesquisa	
1) Pressupostos, hipóteses e objetivos	77
2) A escola e os sujeitos da pesquisa	80
3) Descrição da Pesquisa	84

4) Aplicação da Pesquisa	98
5) Perspectivas de Análise	102
III – Língua Escrita e Consciência Histórica: da expressão lingüística aos processos de interdependência	
1) Expressão da consciência histórica	104
2) Mudanças e permanências na experiência de tempo	114
3) Estratégias Globais de Reescrita: categorização	122
A) Estratégias de Eliminação	124
1. Por Seleção	125
2. Por Síntese	126
3. Por Supressão	128
B) Estratégias de Inserção	130
1. Início	130
2. Início e Final	135
3. Final	137
3.1. Com separadores	138
3.2. Desarticulada	141
3.3. Articulada	145
4. Intermediária	148
5. Entremeada	151
C) Novo texto	154
4) Estratégias globais de reescrita: análise comparativa	160
5) Língua escrita e consciência histórica: relação dialética	165
Considerações Finais e Implicações Pedagógicas	171
Referências Bibliográficas	178
Anexo – Produções dos Estudantes	188

Ao aprender a língua, aprende-se ao mesmo tempo outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior
(GERALDI, 2003, p. 179).

Através dos tempos, a necessidade de educar as novas gerações sempre teve que lidar com o aparente paradoxo entre formar e informar. Em face do desafio de assumir prioridades, diversos modelos de ensino acabavam por priorizar uma ou outra vertente, sem que necessariamente se tivesse clareza das implicações para o processo de formação humana ou para a constituição da sociedade. Entre os diversos estudiosos que procuraram discutir as metas da educação, Gusdorf (1970), já na década de 70, apontava para um questionamento fundamental a ser considerado ainda hoje tanto pelas políticas públicas de educação, como pelas instituições escolares e também pelos professores: deve a educação submeter-se ao ensino ou, ao contrário, deve o ensino submeter-se à educação?

Entender que a educação está submetida ao ensino significa assumir uma concepção em que a primeira é uma decorrência natural do segundo. Trata-se de “alimentar” o sujeito com o conhecimento de fatos, conceitos, fórmulas e disciplinas para que ele, em consequência do acúmulo de informações, possa ser considerado educado. Nessa perspectiva, com maior ou menor grau de profundidade (ou de consciência), a concepção de educação se explica como o produto do ensino voltado para a aquisição de um estoque de saber.

A primeira consequência de tal postura é a de promulgar a formação do professor especialista pela justaposição de disciplinas temáticas e metodológicas. Assim, mais vale a técnica do ensino do que a compreensão ampla e profunda do fenômeno educativo. Afinal, o docente será tanto melhor quanto mais e mais

rapidamente puder garantir ao aluno o domínio do conteúdo. Com a preocupação tão centrada no foco disciplinar específico, ele acaba desempenhando o seu papel isoladamente, não raro, considerando a sua disciplina como a mais importante do currículo. A segunda consequência nasce justamente desse descomprometimento dos professores com o conjunto da intervenção educativa na escola: a fragmentação do ensino e dos campos do saber. Contaminando todo o funcionamento da estrutura escolar, a sala de aula tende a se constituir como espaço de práticas desarticuladas, por vezes contraditórias, que pouco “dialogam” com o projeto formativo ou com a própria razão de ensinar.

Por outro lado, entender que o ensino deve se submeter à educação implica assumir, antes de mais nada, o projeto de cidadão que se quer formar. No contexto nacional, as diretrizes assumidas pelo MEC nos Parâmetros Curriculares Nacionais (SEF, 1998) indicam como prioridade do projeto educativo a formação do sujeito crítico, consciente, integrado na sociedade pelo conhecimento de sua estrutura, de seus dilemas e, calcado em princípios éticos, fazer frente às tendências que ameaçam os ideais democráticos.

Quando o ensino é compreendido a partir de uma proposta educativa mais ampla, é possível repensar as práticas pedagógicas, integrando as várias disciplinas para a formação do sujeito pensante. Trata-se de um desafio que merece ser enfrentado a partir de revisões sobre o papel de cada disciplina, o modo de ensiná-la e, finalmente, o seu vínculo com a complexa tessitura da construção do conhecimento. Nessa ótica, importa perguntar: de que maneira o papel de cada disciplina e a concepção de como ensiná-la podem estar a serviço do projeto educativo? Como o ensino integrado de disciplinas pode favorecer o processo de formação humana?

Assumindo que o ensino deve se subordinar à educação e com o objetivo de

ampliar a compreensão que se tem sobre essas questões, o presente trabalho elegeu a História e a língua escrita como objetos de reflexão e estudo. Partimos da hipótese de que ensinar História e investir na escrita podem se articular no esforço de educar os jovens, induzindo-os a valorizar o diálogo, aumentando sua capacidade de comunicação, indignação, resistência e crítica, humanizando-os e revendo valores sociais.

Para tanto importa fazer uma ampla revisão das concepções de ensino que insistem em reduzir a História ao domínio de conceitos, fatos, feitos e datas, e o ensino da língua à aquisição do código da escrita, sua natureza alfabética e suas regras. Um ensino que não garante ao aluno o direito à voz, negando-lhe a conquista da expressão autônoma e da interpretação reflexiva.

A nosso ver, o ensino de História precisa se colocar a serviço do desenvolvimento da consciência histórica, permitindo que o estudante instaure o sentido de sua existência pela compreensão do presente na relação com o passado, ampliando sua perspectiva de futuro. Em concomitância, as práticas de ensino da língua precisam oferecer ao sujeito o efetivo acesso ao mundo letrado, garantindo-lhe não só a possibilidade da comunicação, mas também a inserção ativa no contexto social.

Como forma de contribuir para a superação da concepção empirista de aprendizagem, o objetivo do presente trabalho é fornecer elementos para uma melhor compreensão dos processos cognitivos inerentes à relação entre a aprendizagem da língua escrita e o desenvolvimento da consciência histórica. Para tanto, torna-se fundamental responder, por um lado, como o uso da língua escrita favorece o desenvolvimento da consciência histórica? Por outro, como o desenvolvimento da consciência histórica favorece a aprendizagem da língua escrita?

[...] antes mesmo que a escrita se tornasse tecnicamente acessível àqueles que habitam as periferias das cidades e do poder, a escritura construiria uma cidade letrada, 'o anel protetor do poder e o executor de suas ordens: uma plêiade de religiosos, administradores, educadores, profissionais, escritores e múltiplos servidores intelectuais. (Rama, 1984, p. 43).

A educação para a liberdade, como tantos teóricos já preconizaram, implica, necessariamente, o ensinar e o aprender a pensar. Sendo radical, no sentido freireano, defende-se o aprender a pensar com rigor, a fim de se escapar aos ardis da dominação que se instauram através da cultura do supérfluo, do que é consumido fugazmente, sem tempo para refletir, para construir ou para crescer. A tarefa fundamental do ensino, na perspectiva mais ampla assumida aqui, é a de se colocar contra uma barbárie centrada em valores individualistas. Significa promover uma educação como experiência, que coloque os conteúdos a serviço da humanização, permitindo ao sujeito conhecer o mundo social de maneira problematizada.

Esse é o pressuposto que nos impede de compactuar, por um lado, com um ensino de História fragmentado, “bancário” e, por outro, com um ensino de língua escrita como mero domínio do código (associação fonemas e grafemas para posterior associação de sílabas, palavras e frases) ou de um conjunto de regras gramaticais.

Em oposição, pensamos em um ensino de História a serviço do desenvolvimento da consciência histórica, e um ensino de língua que contribua para a inserção do indivíduo na sociedade pela possibilidade do livre trânsito lingüístico.

Contribuem para nossa reflexão os avanços constituídos no âmbito das pesquisas sobre o letramento, que possibilitaram deslocar as preocupações centradas nos aspectos normativos e de formalidade, que imperavam no ensino da língua, para a observação dos processos de

organização dos discursos, das áreas do saber e do domínio dos recursos da escrita para organizar o pensamento e intervir no espaço social (BRITTO, 2003b).

Nas últimas décadas, os estudos sobre o letramento têm apontado as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas ao uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas, contribuindo para configurar o fenômeno da sociedade de cultura escrita. Embora não haja um consenso sobre o conceito de letramento, é certo que pertencer à cultura escrita é muito mais do que dominar a leitura e a escrita, uma vez que

O desenho urbano, as formas de interlocução no espaço público as expressões de cultura, os princípios e constrangimentos morais, as leis, a organização da indústria e do comércio, tudo isso é parte da sociedade de cultura escrita. As próprias formas da língua falada, bem como os valores e as avaliações que se fazem dos enunciados verbais estão referenciados nesse modo de produção de cultura (BRITTO, 2003a, p. 50).

O modo como o indivíduo lança mão de diferentes práticas da língua escrita, acessa diferentes campos de conhecimento e participa do universo cultural está diretamente ligado às experiências vividas conferindo-se um certo grau de letramento. Essa condição explica o seu *locus* na sociedade, carregado de valoração social e determinante da possibilidade de *ser* em um determinado meio.

Nesse contexto, a democratização do saber implica a adesão a formas de produção e transmissão do conhecimento da cultura ocidental, industrial e urbana. Por isso, antes de examinar os processos cognitivos presentes na relação entre consciência histórica e língua escrita, precisamos situar, com propriedade, o paradigma que sustenta o presente estudo não só para que ele se torne uma efetiva contribuição à superação da concepção empirista de aprendizagem, mas também para reforçar projetos de transformação do ensino e, conseqüentemente, da sociedade.

O caminho escolhido para esse esclarecimento passa pela abordagem dos estudos sobre a língua escrita que contribuíram para a superação da visão de superioridade das sociedades letradas sobre as culturas ágrafas e que permitiram uma re colocação das questões em torno da relação entre língua escrita e o desenvolvimento cognitivo (item 1). A partir de certa concepção de língua escrita e de sua relação imbricada com processos de constituição da consciência, consideramos importante apresentar o conceito de consciência histórica assumido no âmbito do presente trabalho (item 2). Ao propor a superação de uma concepção de ensino de História apartada de outros saberes, inclusive da língua escrita, importa compreender o percurso histórico de constituição da disciplina de modo a apontar alguns dos condicionantes que ainda hoje determinam uma prática pedagógica descontextualizada e pouco significativa e que, a nosso ver, têm impedido a transformação efetiva do ensino (item 3). Por último (item 4), com o objetivo de situar esta pesquisa no campo dos estudos sobre o Ensino da História, enfocamos alguns trabalhos que consideraram as contribuições da Psicologia Cognitiva e da Linguística na compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos de natureza histórica e dos quais derivam as preocupações que constituíram esta pesquisa.

1) LÍNGUA ESCRITA: SOCIEDADE E PENSAMENTO

1.1) Relação entre oralidade e escrita: aspectos históricos

Nas aulas de História, as atividades que envolvem a produção escrita do estudante, na grande maioria do tempo, são extremamente escolarizadas e descontextualizadas, tendo como único destinatário o professor que lê para corrigir e não para entrar em contato com *o que* o estudante pensa ou *como* ele expressa linguisticamente o que pensa.

O que prevalece é um olhar incapaz de articular a possibilidade de aprender a língua e construir conhecimento, ou mesmo de usar a língua e “manipular” criticamente os conhecimentos adquiridos. O estudante escreve unicamente para ser corrigido, porque não se concebe (e, portanto, pouco se trabalha) a língua como instrumento que permite relacionar, ampliar, contrapor, hipotetizar, argumentar, definir, problematizar conteúdos. Além disso, o professor especialista desconhece o potencial que esta modalidade linguística possui como mediadora no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e as relações que existem entre a escrita e o desenvolvimento da consciência. O que agrava ainda mais esse quadro é a desconsideração da função comunicativa da linguagem que se realiza na relação efetiva entre falantes, sujeitos envolvidos no ato comunicativo, e os discursos por ele produzidos.

A proposta de integrar a escrita na perspectiva mediadora e interlocutiva ao ensino de História, no entanto, não deve ser feita sem alguns cuidados. Ainda que na sociedade atual a escrita seja inevitável, e seu domínio confira *status* àquele que detém uma competência escritora, sua afirmação como algo reconhecidamente confiável deu-se após um longo processo histórico. Associada à disseminação da cultura dominante, a língua escrita ainda

hoje está muito relacionada a um discurso de superioridade das sociedades ocidentais, que se explicita na sua relação com a oralidade.

Os estudos das últimas décadas têm demonstrado que, apesar de o discurso ideológico disseminar a crença da existência de uma dualidade entre a oralidade e a escrita, essas duas modalidades lingüísticas têm estado intimamente associadas ao longo da História.

Logo depois da invenção de um código escrito, há mais de cinco mil anos, criou-se o ofício da escrita, visto que o domínio dessa arte exigia a manipulação de uma série de ferramentas e instrumentos que não era acessível a todos, dada sua clara utilização para o controle administrativo. O que havia naquele momento era uma escrita utilizada por profissionais contratados para escrever um documento. Esse era o estado das coisas, em várias regiões do planeta, também durante toda a Idade Média até o século XX (ONG, 1998). No entanto, acredita-se que a pré-existência de uma literatura oral foi o que ampliou os usos da escrita e a liberou de sua instrumentalização prática, pois ao lado de uma escrita voltada para o comércio, vimos a constituição de técnicas escriturais voltadas ao registro de provérbios, cânticos, narrativas míticas etc (BELINTANE, 2006).

Durante a maior parte da existência humana, a oralidade foi a prática de linguagem imperante, seja na comunicação, seja na preservação da memória e das tradições. Na Grécia Antiga, local da criação da escrita alfabética, a escrita foi vista por muito tempo com desconfiança e subordinada à oralidade. Platão registrou suas restrições com relação a essa modalidade de linguagem, criticando seu caráter “desencarnado” – em oposição ao modo presencial da oralidade –, exterior à alma, compreendida portanto como simulacro e, por isso, incapaz de aproximar o homem do “justo, belo e bom” (BELINTANE, 2006).

Na Antiguidade Clássica, a Retórica era considerada a arte primordial. Os gregos consideravam a existência de duas formas de manifestação oral: a vocalização derivada da consciência ingênua, típica do homem comum; e a oralidade gerada da consciência da

necessidade de construções mais elaboradas do discurso, pautadas na sabedoria, na virtude e na benevolência (que compunham o *ethos*), para obter credibilidade emocional do ouvinte. Ao *ethos* do orador somava-se o *pathos*, a capacidade de suscitar paixões, de apelar ao irracional.

Na Idade Média, a tradição oral disseminou-se pela literatura com o hábito de se declamar poemas e narrar contos de aventura. Nesse período, encontramos práticas valorizadas mais pela linguagem oral do que pela escrita. Seguidamente, os testemunhos orais eram considerados mais fiáveis do que as “provas” escritas. Mesmo no referente à memória, a invocação oral sempre era preferida. No ensino, por exemplo, em diversas sociedades ágrafas, as técnicas mnemônicas compunham um arsenal discursivo que poderia ser visto como um modo de escrita, dada a rigidez de suas fórmulas. A presença da Retórica como conteúdo básico dos currículos das escolas elementares até o início do século XX atesta a importância que a oralidade sempre teve na formação cultural humana para os povos ocidentais.

Ao longo da Antiguidade e da Idade Média, a oralidade era o meio através do qual se validavam os documentos escritos, subsistindo, até os dias de hoje, práticas nas quais o conhecimento ou a perícia intelectual são atestados através de exames orais como atividade complementar àquela da escrita.

Ainda no período medieval, mais especificamente na Alta Idade Média européia, a repugnância à leitura direta de textos escritos deu origem à profissão de leitor, comum entre clérigos e burgueses. Eram eles que mediavam a escrita que se disseminava e a oralidade daqueles que queriam ter acesso ao discurso escrito (FERREIRA, 1995).

Além do caráter burocrático, ou mesmo de sua relação com a literatura, a escrita revestiu-se também de um aspecto mágico e secreto, manipulada apenas por pessoas gabaritadas, que recebiam um preparo especial para isso (ONG, 1998; CERTEAU, 1982). Uma aura sagrada girava em torno dos textos lidos em latim ou dos relatos e registros realizados pelos viajantes europeus durante suas viagens ao Novo Mundo. Essa sacralidade

foi atribuída ao texto escrito por sua relação com a oralidade.

Enquanto o discurso oral não pode ser privado de seu contexto quando de sua enunciação, o registro escrito produz um texto, na percepção do senso comum, autônomo. O que é colocado no texto não pode ser contestado, dada a ausência física de seu autor. Esse estado é o que dá a impressão de que os livros trazem “a verdade” e foi o que os levou a serem queimados em muitos momentos da história. Tal situação moldou o olhar dos Tupinambás, por exemplo, que chamavam a escrita de “feitiçaria”, o poder do “mais forte”, um poder que eles acreditavam ter sido dado por Deus (CERTEAU, 1982). O caráter sagrado da escrita foi reforçado no século XVI pela Reforma Protestante, momento em que a autoridade oral foi contestada e se postulou a Bíblia como a fonte verdadeira. *Ler a partir daí, passou a ser o mesmo que ter acesso à fonte primária, original* (KATO, 1990, p. 34).

A língua escrita foi um instrumento importante no processo de dominação das sociedades ágrafas, principalmente a partir do século XVI com a expansão marítima européia, momento que marca o aparecimento da noção de “mentes primitivas”. Também, nesse século, as transformações nas maneiras de ler e o aumento do número de obras científicas, filosóficas e literárias em circulação fomentou um processo de gramaticalização do saber que produziu *um abismo entre um mundo considerado letrado e outro tachado de selvagem (povos ágrafos) ou mesmo analfabetos e iletrados* (BELINTANE, 2006, p. 93-4).

É nesse contexto que podemos explicar um ensino de língua materna que, pelo estabelecimento da norma dita “cultura” e pela gramaticalização excessiva, agia em prol de um projeto colonialista difundindo uma concepção de língua escrita como algo estanque e uniforme.

Associada à consolidação do Capitalismo como sistema econômico hegemônico, a escrita ensinada pela instituição escolar teve importante papel na divulgação de um imaginário nacionalista no decorrer de toda a Idade Contemporânea. A comunidade

imaginada da cristandade cedeu lugar, gradativamente, ao ideário do Estado Nacional, que se configurou com base em diversos fatores, dentre eles, o da revolução provocada pela descoberta da imprensa. Anderson (1989) espousa a idéia de que essa modalidade lingüística foi fundamental no processo de constituição de uma comunidade religiosa por toda a Idade Média. Mais do que a oralidade, os fiéis comunicavam-se através da escrita religiosa dominada por seus guardiões, pois acreditava-se que ela oferecia acesso privilegiado à verdade ontológica, idéia que, segundo Anderson, permitiu ao Cristianismo e ao Islamismo tornarem-se transcontinentais. No entanto, o início do processo de formação dos Estados Nacionais na era moderna marca o rompimento dessa lógica e o poder religioso da Igreja Católica enfraquece-se com a descoberta de novas culturas nos continentes do Além-Mar. Outras religiões questionam o monopólio da compreensão da existência divina pregado pelas religiões que imperavam. Mais uma vez a escrita aparece como elemento fundamental no processo de instauração de uma nova forma de apreender o mundo, uma concepção que se instalou gradativamente no decorrer da Idade Moderna. De acordo com Anderson (1989, p. 33),

O que veio tomar o lugar da concepção medieval de simultaneidade longitudinal ao tempo é, valendo-nos novamente de Benjamin, uma idéia de tempo 'homogêneo e vazio', no qual a simultaneidade é como se fosse transversal ao tempo, marcada não pela prefiguração e cumprimento, mas por coincidência temporal e medida pelo relógio e pelo calendário.

Ao longo do século XIX, com a afirmação da burguesia e a consolidação do Estado Nacional por diversos povos europeus, o discurso iluminista sobre a importância e a necessidade de tornar universal o acesso ao saber transformou a aprendizagem da leitura e da escrita em condição *sine qua non*. Gradualmente, ler e escrever tornaram-se qualificações imprescindíveis para diversas profissões e, cada vez mais, para a própria inserção social e política dos indivíduos, definindo-os, em última instância, como cidadãos.

A necessidade de popularização do ler e do escrever surgiu em meio ao processo de fortalecimento das instituições que garantiriam a expansão do sentimento de patriotismo necessário à consolidação do Estado Nacional nos moldes europeus. E foi nesse contexto e com esta tarefa que surgiu a escola nos moldes em que a conhecemos ainda nos dias de hoje, concebida como a principal instituição de ensino e, particularmente, do ensino da língua escrita.

Tendo em vista que esse processo, iniciado no século XVI, envolveu a submissão de grupos de diferentes línguas sob a égide de um mesmo governo, uma língua única, e mais especificamente em sua modalidade escrita, tornou-se importante por uma série de medidas administrativas necessária à implantação dessa nova configuração política dos territórios (HOBSBAWN, 2004).

Nesse prisma, o sentimento de identificação que os falantes comuns têm não pode ser a porta de entrada para se abordar a língua, importando, na realidade, examinar até que ponto ela pode funcionar como fator de unificação, já que

De fato, a identificação mística de uma nacionalidade com uma espécie de idéia platônica de língua, existindo atrás e acima de todas suas variantes e versões imperfeitas, é muito mais uma criação ideológica de intelectuais nacionalistas, dos quais Herder é o profeta, do que uma característica dos reais praticantes comuns do idioma. É um conceito erudito e não vivido (HOBSBAWN, 2004, p. 74).

Embora tal consideração não signifique negar a importância da língua para a realidade popular, é preciso ressaltar que línguas não identificam povos. Assim, a escrita tornou-se um elemento de coesão do *protonacionalismo*¹ por três razões básicas apontadas por Hobsbawn.

¹ De acordo com HOBSBAWN (2004:63), “A nação moderna é uma ‘comunidade imaginada’, na útil frase de Benedict Anderson, e não há dúvida de que pode preencher o vazio emocional causado pelo declínio ou desintegração, ou a inexistência de redes de relações ou comunidades humanas reais; mas o problema permanece na questão de por que as pessoas, tendo perdido suas comunidades reais, desejam imaginar esse tipo particular de substituição.” Seria porque “os Estados e os movimentos nacionais podem mobilizar certas

Em primeiro lugar, o Estado lança mão de um instrumento que cria uma comunidade entre a elite fincada nos postos administrativos. Mesmo administrando regiões de povos, culturas e línguas diferentes, esses administradores veiculavam informações em uma língua que fosse compreensível por todos.

Em segundo lugar, por uma sensação de eternidade criada pela língua escrita desses documentos, que, uma vez impressa, adquire uma fixidez que a faz parecer mais permanente. A invenção da imprensa, nesse caso, foi muito importante, principalmente por permitir a maior circulação da versão vernácula da Bíblia, livro sagrado que provê a fundação da língua erudita. Depois do livro impresso, vimos surgir, também, os grandes padronizadores e depuradores presentes na história culta de toda língua cultural (HOBBSAWN, 2004).

Por último, a língua utilizada por esses administradores tornou-se oficial por ser também aquela da elite dominante. Passou então a ser disseminada pela educação pública, e outros mecanismos administrativos, por ser considerada a língua real dos Estados modernos.

Em grande parte, a maneira de ver a língua escrita na sociedade contemporânea pode ser explicada por seu papel fundamental na disseminação do ideário nacionalista que embasou a afirmação do Estado Nacional, uma vez que à escola, espaço da educação pública oficial, foi delegada a tarefa de disseminação dos sentimentos que seriam necessários à consolidação do ideário da nação e às bases do nacionalismo.

A identidade nacional, componente essencial desse ideário, instituiu-se calcada no tripé: subjetividade, tempo e espaço. Dito em outras palavras, a identidade engendrou-se na qualificação do grupo político ao qual se pertence (o “nós”, que na modernidade, se expressa na nação); na memória, na história, na tradição que sustentam a unidade desse grupo; e, por último, no espaço no qual ele se inscreve e existe (CERRI, 2000). Para essa tarefa contribuiu

variantes do sentimento de vínculo coletivo já existente e podem operar potencialmente, dessa forma, na escala macropolítica”. Hobsbawn chama a esse laço de “protonacionalismo”.

também o ensino da História e da Geografia.

Assim, desde sua conformação ao projeto político-ideológico da burguesia européia oitocentista, a tarefa da instituição escolar tem sido a transmissão de valores culturais e de representações provenientes da cultura dominante cujo fim último era, através da instauração de padrões nas formas de pensar, subordinar os grupos dissidentes e as classes populares. Para isso contribuía o ensino da Língua Materna, com destaque para o papel civilizatório que a língua escrita desempenhou nesse contexto.

Uma vez reconhecidas as artimanhas dentro das quais o ensino de língua encontra-se entranhado, e o que pode representar a dogmatismo gramatical à qual as produções dos estudantes têm sido submetidas, acreditamos ser possível e urgente estudar os processos cognitivos envolvidos na relação língua escrita e consciência histórica com a intenção de contribuir para a valorização da fala dos aprendentes no espaço escolar *por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada* (GERALDI, 2003, p.135).

Para que essa contribuição se torne possível, é importante considerar as possibilidades efetivas de desenvolvimento cognitivo oferecidas pela relação entre pensamento e linguagem.

1.2. Língua escrita e pensamento

A crença na superioridade da escrita subsidiou a idéia de que essa prática de linguagem promoveria o desenvolvimento cognitivo por possibilitar maior abstração. Por isso, ela teria permitido o desenvolvimento científico nos patamares que a Era Moderna havia visto. No entanto, nenhum trabalho científico identificou uma relação clara entre o pensamento e a escrita. Ao contrário, há estudos recentes afirmando que os processos

cognitivos – antes entendidos como dependentes da escrita, como a memorização, a reflexão e a composição de textos ou o pensamento científico – são, na realidade, invenções do discurso oral (OLSON, 1997).

Alguns estudos psicológicos foram significativos na investigação sobre as relações entre pensamento e escrita e contribuíram, à sua maneira, para o avanço e superação da concepção civilizatória.

Os trabalhos de Luria estão entre os primeiros que se pautavam pela idéia de que a consciência é fruto da atividade do homem sobre a natureza e, por isso, tem um componente sócio-histórico em sua origem. Em seu clássico estudo intitulado *Desenvolvimento cognitivo – seus fundamentos sociais e culturais*, o autor aplicou uma série de testes a uma população camponesa da Ásia Central que oferecia condições experimentais propícias à investigação da maneira pela qual a tecnologia cultural afetava o processo cognitivo.

Foram investigados grupos com diferentes formações escolares e com atividades econômicas diversas: mulheres que viviam nos *ichkari* (alojamento de mulheres), analfabetas e sem muito contato social; camponeses analfabetos e que viviam em vilarejos distantes; mulheres que freqüentavam cursos de curta duração para trabalhar em creche; trabalhadores das fazendas coletivas; mulheres estudantes com três anos de formação.

Luria aplicou experimentos que visavam à análise de processos básicos de percepção (nomeação e agrupamento de cores, nomeação e agrupamento de figuras geométricas, resposta a ilusões visuais); de generalização e abstração (comparação, discriminação e agrupamento de objetos, definição de conceitos); de dedução e inferência (estabelecimento de conclusões lógicas a partir de informações dadas); de solução de problemas matemáticos a partir de situações hipotéticas apresentadas oralmente; de imaginação (elaboração de perguntas ao experimentador), de auto-análise (avaliação de suas próprias características) (LURIA, 1990).

O autor concluiu que a urbanização, a convivência social e as mudanças tecnológicas favoreceram o desenvolvimento do pensamento formal e que a incapacidade dos camponeses em responder a silogismos eram fracassos de inferência. Apesar da relevância do trabalho, alguns autores discordam de suas conclusões e consideram que o papel que recursos como a escrita têm nesse desenvolvimento não fica claro.

Passadas algumas décadas dessa investigação, e após a realização de diversas pesquisas sobre a escrita que desmistificavam seu papel, Scribner e Cole (1981), na esteira de estudos de Vygotsky e Luria, submetem a testes empíricos a idéia de que sujeitos alfabetizados têm melhor desempenho do que os não alfabetizados em tarefas que exijam raciocínio lógico e abstração.

Encontraram um laboratório natural para experimentar suas hipóteses na comunidade *Vai* da Libéria, a qual possuía uma escrita aprendida e usada em âmbitos familiares. No mesmo grupo, encontraram pessoas alfabetizadas em inglês, outras em árabe e algumas não alfabetizadas. Foi possível verificar como o domínio da escrita e a escolaridade influenciava a maneira como pensavam a linguagem, bem como seu desempenho em problemas lógicos.

Os resultados da pesquisa levaram Scribner e Cole a questionar a relação direta entre escrita e desenvolvimento cognitivo, uma vez que as pessoas alfabetizadas na língua nativa tiveram, nos testes aplicados, um desempenho similar àquele dos não alfabetizados. Os autores concluíram que o diferencial não era a aprendizagem da escrita em si, mas a aquisição de habilidades metalingüísticas e metacognitivas, possibilidades mais associadas ao conjunto das vivências escolares, isto é, às experiências sociais, lingüísticas e cognitivas. Em síntese, o que favorece a disseminação de conceitos ou representações e a organização do pensamento é a inserção do sujeito na complexidade da vida escolar.

Desde muito remotamente, essa modalidade da linguagem tem sido utilizada por grupos dominantes para exercer o controle, uniformizar diferenças pelo estabelecimento da

norma única, aprisionando corações e mentes. Superioridade, sacralidade, racionalidade. Hoje não é mais possível associar esses epítetos à escrita sem considerar que eles atendem às demandas do poder político e econômico.

No entanto, no âmbito desse trabalho, consideramos fundamental reconhecer as contribuições da escrita para a sociedade como instrumento mediador que auxilia nos processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, ganham relevância as contribuições de Vygotsky (1993, 2000) e Bakhtin (1986, 2003), em particular suas reflexões em torno das relações entre linguagem e consciência.

1.3) Língua escrita e consciência

A relativização do poder da escrita para as sociedades ocidentais tem sido um movimento importante por abrir a possibilidade de se compreender de maneira mais pertinente o papel dessa prática de linguagem no desenvolvimento cognitivo e em sua relação com a consciência. O afastamento das crenças que opõem língua escrita e língua falada, apregoando a anterioridade dessa última, torna possível vislumbrar que o surgimento da palavra escrita vincula-se à origem do simbolismo humano. A invenção da escrita pode estar associada ao fato de que a natureza humana é necessariamente mediada pelo simbólico, uma vez que, desde os primórdios, o homem se utilizou de marcas como a pintura nos corpos, ou fazia a leitura de rastros de animais (MATENCIO, 1994).

Em nosso trabalho, é fundamental a idéia de que a escrita é um signo mediador do desenvolvimento humano, pois é essa característica que nos permite visualizar os processos cognitivos presentes em suas relações com o desenvolvimento da consciência histórica.

Por se constituir, simultaneamente, em instrumento interno e externo, a língua escrita,

compreendida como sistema de representação, favorece a mediação e, por isso, tem um papel relevante no desenvolvimento das funções psicológicas humanas (VYGOTSKY, 1993). Historicamente, em oposição aos mecanismos mais elementares, que surgiram por um “desenvolvimento natural”, as funções superiores emergiram por um desenvolvimento cultural e histórico filogenético, sendo que, dada a condição social do ser humano, os elementos do desenvolvimento psicológico aparecem progressivamente: primeiro no plano social e, depois, no plano psicológico. As funções psicológicas superiores são, assim, produtos do meio sociocultural em que vivem imersos os homens, configurando-se em um determinado contexto, a partir da plasticidade da atividade cerebral. Para a psicologia sócio-histórica o homem é um ser ativo, social e histórico e sua condição humana lhe permite constituir sua forma de pensar, sentir e agir.

A escrita, enquanto mediador externo, favorece a organização do pensamento para se lidar com coisas do mundo imediato, concreto, intermediando as relações entre os homens e permitindo que o indivíduo adquira formas mais complexas de se relacionar com o mundo que o cerca. Por ser utilizada como marca externa que auxilia o ser humano em tarefas que exijam memória ou atenção, a escrita constitui-se como representação da realidade, referindo-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presentes, prestando-se, além disso, como uma ferramenta que ajuda a manipular a palavra (OLIVEIRA, 1993; REGO, 2001) para fins de comunicação.

Enquanto mediador interno, a escrita favorece as possibilidades de pensar, organizar, lembrar, planejar, arquivar etc., cuja ocorrência promove uma transformação no modo do sujeito operar sobre o mundo, modificando-se também sua auto-imagem e sua maneira de relacionar-se socialmente. Ao se revelar como instrumento interno, a língua escrita, em seu aspecto mediador e semiótico, pode ser compreendida, simultaneamente, como um espaço de manifestação e constituição da consciência.

Investigando os mecanismos subjacentes à constituição da consciência a partir do social, Vygotsky considerou a linguagem como o instrumento fundamental e apontava a palavra como gênese da consciência, afirmando que a relação pensamento/linguagem é originária do desenvolvimento mental, evoluindo ao longo dele. Nesse processo, a palavra é concebida como unidade essencial da relação fala-pensamento e o seu significado é a unidade através da qual é possível compreender o pensamento verbal. Através da fala, o significado se torna fenômeno do pensamento, podendo ser observada como manifestação deste. O significado só se torna fenômeno da fala pelo seu vínculo com o pensamento, o qual passa a existir através das palavras que, sem significado, são apenas sons vazios.

As palavras, materializadas na fala ou na escrita, constituem-se como signos mediadores na relação do homem com o mundo por serem, em si, generalizações: *cada palavra refere-se a uma classe de objetos, consistindo num signo, numa forma de representação dessa categoria de objetos, desse conceito* (OLIVEIRA, 1992, p. 28). Tal movimento é o que possibilita à palavra mediar e materializar os processos de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados sensoriais, os quais resultam num modo dos indivíduos refletirem suas experiências.

Vygotsky levou em conta que as palavras têm um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução da consciência como um todo, sendo uma palavra considerada um microcosmo da consciência humana (AGUIAR, 2000, p. 129). Em suas pesquisas, observou que as crianças, antes de controlar o próprio comportamento, procuram dominar o ambiente com a ajuda da fala. Uma criança fala e age quando tenta resolver um problema, o que evidencia as relações entre a ação e a fala. A planificação da ação é feita através da fala e, à medida que a criança cresce, torna-se capaz, cada vez mais, de planificar toda a ação antes de executá-la (VYGOTSKY, 2000).

Luria, colaborador de Vygotsky, discorreu acerca da relevância da manipulação da

palavra na formação de conceitos, ressaltando que há um processo entrelaçado de desenvolvimento da palavra e da consciência. A partir da compreensão de dois elementos fundamentais da palavra que constituem seu significado (a referência objetiva – ou representação material – e o significado), podemos compreender as relações entre ela e a formação de conceitos (LURIA, 2001, p. 43).

A *referência objetiva* é compreendida como a função da palavra que consiste em designar o objeto, o traço, a ação ou a relação que poderíamos chamar de *função representativa*. O *significado* pode ser entendido como a função de separação de determinados traços no objeto, sua generalização e a introdução do objeto em um determinado sistema de categorias. Essas duas características possibilitam, segundo o autor, que a palavra se torne, por um lado, *base da generalização* e, portanto, instrumento do pensamento; e, por outro, *meio de comunicação*, ou seja, instrumento de comunicação verbal.

Vygotsky, segundo Luria, considerou que o significado da palavra desenvolve-se em dois sentidos: aquele relativo à sua estrutura, que podemos chamar de *desenvolvimento semântico*, e aquele relativo aos processos psíquicos que se encontram em sua base, o *desenvolvimento sistêmico* (LURIA, 2001, p. 44). Falar de desenvolvimento semântico significa focar as transformações que ocorrem na referência que a criança estabelece entre a palavra e o objeto de forma a separar suas características, codificando os traços dados e incluindo os objetos em sistemas de categorias. O desenvolvimento sistêmico ocorre em consonância com o semântico, pois, para Vygotsky, nas diferentes etapas do desenvolvimento da criança, ocorrem transformações psíquicas correspondentes. A partir desse referencial, Vygotsky afirmou que o desenvolvimento sistêmico e semântico da palavra pode ser associado ao desenvolvimento sistêmico e semântico da consciência.

A relação mediada entre pensamento e linguagem inclui a palavra como signo,

instrumento convencional de natureza social. A analogia básica entre signo e instrumento, segundo Vygotsky, repousa na função mediadora que os caracteriza.

Apoiando-se em Hegel e em Marx, o autor afirma que o uso de signos pode ser entendido como atividade mental devido ao fato de afetar o comportamento humano (VYGOTSKY, 2000). Ele escreve que:

*A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado **externamente**; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui o meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza.*

*O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado **internamente** (VYGOTSKY, 2000, p. 72-3) (grifos no original).*

Os signos mediadores tornam a atividade psicológica humana mais sofisticada e menos impulsiva e seu uso evoluiu ao longo da história da espécie humana. Vygotsky, que considera os signos como meio de contato com o mundo exterior, consigo mesmo e com a própria consciência (FREITAS, 2002), aponta duas mudanças qualitativas no seu uso: a) *a utilização de marcas externas transforma-se em processos internos de mediação*, mecanismo que chamamos de *processo de internalização*; b) o desenvolvimento de sistemas simbólicos que organizam os signos de maneira mais complexa em sistemas de representação (OLIVEIRA, 1993). Esses sistemas de representação são socialmente dados e possibilitam ao indivíduo a apreensão do real de maneira mais sistematizada, potencializando sua ação sobre ele.

Além de Vygotsky, Bakhtin, em seus estudos sobre a linguagem, também se preocupou em examinar aspectos semióticos da consciência tomando como base o materialismo dialético. A inserção da palavra no processo de comunicação, efetuada por esse

autor, é o elemento considerado por nós como determinante na análise das relações entre palavra e consciência e, num segundo momento, entre língua escrita e consciência.

De maneira geral, seu pensamento apresenta uma preocupação com a linguagem inserida num contexto sócio-histórico de uso, pois, como ele mesmo aponta, *o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala)* (BAKHTIN, 1986, p. 92).

Toda relação social é entendida como ideológica e tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo material que está fora de si mesmo. Nesse sentido, tudo o que é ideológico é um signo e, dessa forma, sem signos não existe ideologia. Pelo fato de os signos estarem sujeitos aos critérios de avaliação ideológica, o domínio ideológico coincide com o domínio dos signos. *Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico* (BAKHTIN, 1986, p. 31-2). O locutor serve-se, em especial, da palavra, a qual possui uma característica ideológica que a torna signo para a consciência.

Cada signo ideológico não é apenas um reflexo da realidade, mas também um fragmento material da mesma realidade e um fenômeno do mundo exterior que se apresenta como a encarnação material da consciência. Os signos ligam-se a outros signos conhecidos no processo de construção da compreensão, e esta, por sua vez, pode ser entendida como uma resposta a um signo por meio de outros signos. A consciência emerge destas relações e uma consciência individual se comunica com outras através de cadeias de signos, sendo a própria consciência repleta deles. *A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social* (BAKHTIN, 1986, p. 34). O homem, fora das condições sócio-econômicas objetivas, fora da sociedade, não tem consciência (FREITAS, 2002).

Dentre esses materiais, num contexto discursivo, a palavra, fenômeno ideológico por excelência, é o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana. E a palavra não é só

importante por estar vinculada aos processos de produção, mas também por se constituir como material semiótico da vida interior (BAKHTIN, 1986). Por isso, o psiquismo só pode ser entendido através do social, sendo que

Por natureza, o psiquismo subjetivo localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior, na fronteira entre essas duas esferas de realidade, encontrando-se no signo. Portanto, a atividade psíquica é a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior (FREITAS, 2002, p. 129).

O psiquismo está no limite entre o pensamento e a linguagem e, como a palavra, fica reduzido a sua realidade física se for privado de seu sentido, o qual confere identidade à qualquer atividade psíquica. Temos como decorrência que, para estudar o psiquismo, é necessário examinar a atividade mental, a qual é expressa exteriormente (palavra, mímica ou outro meio) e internamente para o próprio indivíduo (discurso interior) sob a forma de signos. Assim, toda atividade mental é exprimível.

As considerações de Vygotsky e Bakhtin em torno da relação palavra e consciência são importantes neste estudo na medida em que nos permitem vislumbrar aspectos dos processos cognitivos que podem estar presentes na relação língua escrita e consciência histórica.

Para esclarecer mais alguns elementos dessa relação, importa aqui apresentar a concepção de consciência histórica, que assumimos neste trabalho, e a partir de que referenciais a compreendemos como um processo de aprendizagem.

2) A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COMO APRENDIZAGEM

Os documentos oficiais que versam sobre os objetivos gerais da Educação, enfatizam a necessidade de se promover uma formação que prepare o jovem para o mundo do trabalho, assim como para a cidadania. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (SEF, 1998) e, mais especificamente, no volume destinado à disciplina de História, afirma-se o valor de um ensino que forme um jovem crítico e que, simultaneamente, constitua ao longo da escolaridade um sentimento de identidade local, regional e nacional.

Essas referências trazem à tona a discussão sobre as funções que o ensino de História tem assumido perante as sociedades ao longo do tempo e o quanto tem sido vigiado devido a crescente valorização desse campo de conhecimento. Foram freqüentes os embates entre os grupos que disputaram a hegemonia intelectual no decorrer de todo o processo de constituição da História enquanto disciplina escolar, desde o século XIX. A formação de uma consciência moral ajustada aos valores do grupo dominante sempre foi o objetivo último das disputas instauradas.

Dentre esses grupos, surgiram aqueles que defenderam (e defendem) a constituição de uma consciência histórica como um recurso fundamental na crítica dos mecanismos de dominação perpetrados pela sociedade capitalista.

Raymond Aron, em obra datada de 1962, apresenta a consciência histórica como sinônimo de consciência política, na medida em que a realidade e o conhecimento dessa realidade são inseparáveis. Um homem só possui um passado se tiver consciência dessa posse, dado que *“esta conciencia introduce la posibilidad del diálogo y de la eleccion”* (ARON, 1962, p. 13). O desconhecimento do passado significa sofrê-lo com passividade, pois alcançar a dimensão da própria história pressupõe a tomada de consciência do que se é e do

que se foi, rompendo com a perspectiva de alienação. Ao discorrer sobre as várias concepções de filosofia da história construídas no decorrer dos séculos XIX e XX, Aron demonstra o quanto o olhar dos filósofos e historiadores estava determinado pelas perguntas que esses construía para o seu próprio presente. Nesse sentido, essa consciência histórica relaciona-se intimamente com uma visão de mundo construída historicamente. Uma vez que todos podem pensar historicamente, é possível se falar de uma consciência histórica moderna, marcada por três elementos básicos, constituídos na Europa do pós-guerra: a consciência da instabilidade das civilizações; o assombro diante da espantosa capacidade de produzir e de destruir que a ciência propiciou; a admiração pela profundidade com que guerras e revoluções modificam a vida cotidiana dos homens, seu comportamento e a organização das sociedades.

Hans-Georg Gadamer, por sua vez, entende que a aquisição da consciência histórica é a mais importante revolução pela qual o Ocidente passou desde o início da época moderna (GADAMER, 1998). O autor chama a atenção para o privilégio do homem moderno, que tem plena consciência da historicidade de todo o presente e da relatividade de toda opinião. Assim, somente aquele que passasse pela experiência da modernidade teria condições de constituir uma consciência histórica. Isso alijaria todos os outros povos que não vivessem essa experiência. Gadamer refere-se também ao conceito de “senso histórico”, ou seja, “*a disponibilidade e o talento do historiador para compreender o passado, talvez mesmo ‘exótico’, a partir do próprio contexto em que ele emerge*” (CERRI, 2001, p. 05). Como consequência, justifica-se o sentido na relação especialista/sociedade: o intelectual fornece a produção acadêmica que irá ajudar o homem comum a construir sua consciência histórica.

Nessa linha, encontramos também o historiador Philippe Ariès, para quem a consciência histórica se configurou após a Revolução Francesa, momento em que o homem se apercebeu subordinado pela história, bem como ator dela. Ariès relata sua experiência de contato com a História através de gêneros de vulgarização histórica, em especial a produção

de Jacques Bainville, que influenciou diversos escritores. Esses escritos lhe apresentavam os grandes relatos da vida de personagens históricos, uma história personalista que lhe permitia, apesar de tudo, entrever mecanismos de funcionamento da política ou da economia.

O sucesso desse gênero narrativo motivou para o seu tempo questões como “a que corresponde o nascimento desse novo gênero? Por que surgiu no intervalo entre as duas últimas guerras?”. O autor responde dizendo que, naquele período, se instaurou um processo em que a história erudita deixava de ser reservada a alguns grupos – magistrados, oficiais reformados, proprietários com tempo disponível, que continuavam sendo os burgueses esclarecidos do século XVII – para se tornar mais popular, atingindo um público maior.

O autor afirma que o surgimento do gênero de vulgarização histórica, marcado pelas produções de Jacques Bainville e de grande circulação, principalmente, após o romantismo, indica o surgimento de um comportamento inédito na história:

Sentimos claramente que hoje é outra coisa: uma curiosidade geral que cobre toda a duração da história – e não reservada a certas épocas mais coloridas – e acima de tudo uma preocupação de penetrar esse passado, sob o risco de desmontá-lo, à semelhança de uma mecânica (ARIÈS, 1989, p. 49).

Esse movimento, na perspectiva de Ariés, demonstra quanto o homem do século XX não se concebe mais como um indivíduo livre, autônomo, independente de um mundo que ele influencia sem determiná-lo. Ocorre então uma tomada de consciência: o ser humano inevitavelmente presente na história. Um homem que se vê solitário no passar do tempo e, simultaneamente, não podendo se sentir isolado da continuidade de épocas anteriores. O envolvimento desse homem com a história é maior. Ele tem a curiosidade da história como um prolongamento de si mesmo. Em nenhum outro momento da história o homem experimentou um sentimento parecido com esse. (ARIÈS, 1989) O gosto pelo passado, por

recuperar objetos de outras épocas e ler a literatura de vulgarização histórica, demonstra o quanto as decisões do homem moderno estão referidas, mais ou menos conscientemente, à história.

De acordo com Hobsbawn e Stephen Ban, a história não decorre imediatamente das ações humanas, mas é mediada pela narrativa, pela lembrança, orientadas por intenções. Nas obras *A invenção das tradições* e *Os usos da História*, os autores discutem a produção de significados para o tempo. Para Hobsbawn, a consciência histórica teria a função de *dimensionar a importância das relações de poder (principalmente político e econômico) no processo de criação de referenciais históricos de identificação de grupos nacionais ou regionais* (CERRI,2001, p.104).

De maneira geral, podemos afirmar que a consciência histórica, nesses autores, é entendida como um fenômeno moderno e poderia ser definida pela capacidade que o homem tem de compreender o quanto a sua existência individual está subordinada àquela da humanidade no tempo. O entendimento dessa subsunção, a partir do século XIX, seria a marca fundamental da consciência histórica humana.

As concepções até aqui apresentadas desconsideram que o ser humano, desde que nasce, está imerso em uma vivência cultural que fornece elementos diversos, de maneira complexa, que lhe permitem constituir representações sobre o tempo e a História muito antes de ter acesso ao conhecimento cientificamente organizado divulgado nos meios escolares. Os estudantes chegam à escola trazendo idéias baseadas em suas experiências de vida, possuindo opiniões sobre como as coisas funcionam e como as pessoas devem se comportar (LEE, 2005).

Muitas dessas idéias são construídas a partir de uma formação histórica que se dá na vida prática, a qual se trata

[...] de um campo a que pertencem inúmeros fenômenos do aprendizado histórico: o ensino da história nas escolas, a influência dos meios de comunicação de massa sobre a consciência histórica e como fator da vida humana prática, o papel da história na formação dos adultos como influente sobre a vida cotidiana – em suma, esse campo é extremamente heterogêneo (RÜSEN, 2001a, p. 48).

Desconsidera também o fato, apontado por Ferro (1989), de que a História, desde ao menos a Antiguidade Clássica, tem sido apropriada pelos grupos sociais como forma de legitimação e de construção da identidade. Aparecendo seja como história institucional, seja como contra-história (a História produzida pelos vencidos ou pelos grupos de oposição à “ordem”), o discurso histórico cumpre uma função e atende a uma necessidade humana.

Desse ponto de vista, coloca-se a possibilidade de pensarmos a consciência histórica como uma universal antropológica a partir das reflexões tecidas por Rüsen e Heller, os quais não a consideram como meta a ser atingida, mas uma das condições de existência do pensamento. Ela não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral (CERRI, 2001).

Heller acredita que a consciência histórica é inerente à existência humana, apresentando estágios de desenvolvimento que se configuram como maneiras de o ser humano conceber sua existência na relação com o tempo. Os vários estágios apontados por essa historiadora corroboram o processo de aprendizagem da Humanidade. Parte-se do

[...] momento em que um dado grupo cria normas de convivência, substituindo com elas os instintos – em que o sistema mítico do grupo legitima-o e significa, para ele, a origem do universo, e em que o grupo é identificado à humanidade – até o momento em que num dado grupo, após se ter tomado consciência de que a humanidade transcende-o, concebe-se o mundo como histórico (no sentido de construção humana, desconectada de quaisquer fatores metafísicos) relativizando a própria cultura a partir de outras, no tempo e no espaço, até a consciência de que a história não marcha indelevelmente para o progresso, que a racionalidade e

a ciência não dão conta da evolução humana e de que o futuro é missão de cada um e de todos. Nesse percurso, teríamos chegado à configuração contemporânea da consciência histórica (CERRI, 2001, p. 90).

Não seria então uma opção humana mobilizar a própria consciência, pois, para que o ser humano possa viver em sociedade, ele precisa atribuir sentido à corrente temporal da qual faz parte. A base do pensamento histórico, antes de ser cultural ou opcional, é natural – nascimento, vida, morte, juventude, velhice – balizas que oferecem aos seres humanos a noção de tempo e de sua passagem (CERRI, 2001). Heller propõe que a consciência histórica não seja algo a ser conseguido ou um alvo a ser atingido.

Para Rüsen (2001b), a ação intencional do homem é fundamental à sua existência. Dialeticamente, ao satisfazer uma necessidade, o ser humano cria outra que lhe é nova, desconhecida e que, simultaneamente, o move no sentido de apreender a novidade. Assim, o processo de compreender sua experiência no tempo é sempre novo e lhe possibilita a constituição de um arsenal cognitivo que subsidia sua projeção no futuro. Por isso também é intencional e tem um sentido.

O autor afirma a existência de uma ambivalência antropológica sobre a qual a consciência histórica está fundada: o homem só pode viver no mundo relacionando-se com a natureza, com outros homens e consigo mesmo se não tomar esse universo como dado puro. É preciso que o ser humano os interprete em função das suas intenções e da sua ação, espaço dentro do qual se representa algo que difere da própria realidade. A conjugação de interpretação, intenção e ação constitui o sentido da História na vida humana prática e, para o sujeito, ela ganha sentido quando é importante e significativa para se entender e para se lidar com circunstâncias de vida contemporânea (RÜSEN, 2001b). Conhecer a experiência do passado num contexto em que existe uma demanda da vida prática presente é o que dá sentido à aprendizagem da História.

A perspectiva do autor abre horizontes de análise para o ensino de História e amplia o olhar sobre a aprendizagem na medida em que o estudante não é tomado, a priori, como um ser “sem consciência”, mas como alguém que possui uma maneira própria de enxergar a relação entre o presente, o passado e o futuro. Tomada em si, trata-se de uma construção que, por princípio, não é melhor nem pior daquela do especialista.

O ensino de História passa, então, a ter como principal tarefa criar possibilidades de desenvolvimento da consciência histórica do estudante. Mas para isso é preciso esclarecer duas questões básicas: como essa consciência se manifesta? E, uma vez submetida ao processo do ensino, de que maneira avaliar se houve transformação?

Em busca de resposta a estas questões, Rüsen afirmou que, quando a consciência histórica é compreendida como aprendizagem, a *competência narrativa* configura-se como seu elemento essencial. Tal competência é definida como a habilidade de a consciência humana realizar procedimentos que dão sentido ao passado, tornando efetiva uma orientação temporal da vida prática no presente através da recordação da realidade passada (RÜSEN, 1992).

Nessa perspectiva, a possibilidade de narrar é fundamental uma vez que

Historical narration is more than a single specific form of historiography. Contemporary interpreters of this issue (e.g. Hyden White, Frank Andersmit and Paul Ricouer) present historical narration as a basic mental procedure that makes sense of the past in order to orientate practical life within time (RÜSEN, 1993, p. 195-196).

Tempo e narrativa tornam-se, nesse marco teórico, elementos imbricados e a atividade discursiva faz parte do processo de compreensão da existência temporal do ser humano. A íntima relação entre tempo e narrativa ressalta, na realidade, que o espaço do contar é um espaço de compreensão na medida em que,

Contando histórias, os homens articulam sua experiência no tempo, orientam-se no

caos das modalidades potenciais de desenvolvimento, marcam com enredos e desenlaces o curso muito complicado das ações reais dos homens. Deste modo, o homem narrador torna inteligível para si mesmo a inconstância das coisas humanas, que tantos sábios, pertencendo a diversas culturas, opuseram à ordem imutável dos astros (NUNES, 1988, p. 16).

As relações entre tempo e narrativa demonstram que a compreensão do tempo é uma produção lingüística. Simultaneamente, há um movimento em que as operações discursivas envolvidas na narrativa implicam também um processo constitutivo da compreensão do mundo pelo homem, envolvendo, ainda, a constituição do próprio ser.

Sendo a consciência histórica uma operação mental de constituição de sentido, a competência narrativa configura-se como sua competência específica e essencial, a qual se manifesta pela função, pelo conteúdo e pela forma. A função pode ser chamada de “competência para a orientação histórica”; o conteúdo seria a “competência para a experiência histórica”, enquanto que a forma se configura na “competência para a interpretação histórica”.

A competência de orientação é a capacidade de compreender que o passado é uma fonte de referência para o presente, sendo possível buscar nele elementos que permitam compreender melhor o presente e elaborar planos de ação para o futuro.

A competência da experiência é a capacidade de um ser humano compreender o passado em sua densa existência. É a possibilidade de entender que pessoas viveram em outro tempo, fizeram opções, constituíram experiências que são diferentes das nossas. Compreender a experiência do passado significa diferenciá-la daquela do presente, reconhecendo suas especificidades e estabelecendo uma relação de empatia com ele. O olhar para essas experiências resulta na construção de interpretações sobre o passado que guiam a análise do presente e as perspectivas (e representações) de futuro que necessariamente emergem.

A interpretação, quando relacionada à dimensão da vida prática, refere-se à capacidade do ser humano em atribuir significados às transformações sofridas no tempo, imputando

sentido à experiência de sua existência temporal. A competência de interpretação abre possibilidades de agir o que, em última instância, é o grande objetivo da relação humana com o passado.

Nessa perspectiva, a aprendizagem histórica é compreendida por Rüsen como um processo de tomada de consciência de fatos que ocorre entre dois pólos: por um lado, a compreensão dos pretextos objetivos das mudanças vividas pelas pessoas e por seu mundo (objetivação); por outro, a compreensão de si próprio e da sua própria existência no tempo (subjetivação). Naturalmente, durante o processo de aprendizagem, o sujeito aprendente tem a tendência a associar suas experiências aos dados e análises históricas para compreendê-los. Esse processo simultâneo se dá no corpo da narrativa histórica, espaço onde a vida humana ganha existência temporal, onde se articulam o não-ser e o vir-a-ser, e onde se efetiva a função de orientação da História.

Quando a aprendizagem é compreendida como uma qualidade específica dos procedimentos mentais da consciência histórica, a quantidade de conhecimentos que o sujeito detém não é um critério considerado adequado para avaliar seu desenvolvimento. Por outro lado, quando o sujeito aprende História para utilizá-la para analisar aspectos de sua vida prática, compreender a experiência do tempo, interpretando-a na forma de história é possível dizer que houve aprendizagem, pois houve desenvolvimento da consciência histórica.

É importante ressaltar que a compreensão do passado – que se dá na forma de narrativa e, portanto, se constitui na competência narrativa – está envolta nas deliberações morais que conectam passado, presente e futuro em torno de uma realidade visível ao sujeito que a enuncia (HEYER, 2004). A necessidade de tomar decisões frente a uma série de situações leva-nos a recorrer a nosso sentido de responsabilidade e à nossa consciência. Na avaliação dessas situações, ativamos nossos valores e os consideramos na relação com o contexto para podermos constituir uma ação que seja coerente. Nesse âmbito, a consciência

histórica torna-se um pré-requisito necessário, pois funciona como um modo específico de orientação em situações reais da vida presente (RÜSEN, 1992).

Compreender a consciência histórica como uma universal antropológica coloca como objetivo para o ensino de História a promoção do desenvolvimento das três dimensões da consciência histórica (experiência, orientação e interpretação), instigando os estudantes a pensar sobre o passado, como forma de se orientar no tempo, trazendo passado, presente e futuro para uma relação que os capacite a viver suas vidas como seres temporais.

O potencial da língua escrita, como instrumento do pensamento e como manifestação da consciência pela sua característica semiótica, ganha sentido num contexto em que o ensino da História objetive o desenvolvimento da consciência histórica do aprendente.

Em que pese a potencialidade desse encontro, a transformação das bases sobre as quais o ensino de História repousa implica no enfrentamento de uma tradição enciclopédica instaurada no momento da criação da disciplina e que permanece até os dias atuais. O fato, sem dúvida, é decorrência dos papéis atribuídos ao ensino dessa disciplina no decorrer do longo período que separa a escola atual daquela do início do século XIX, aspecto que passaremos a abordar. Paralelamente a essa preocupação, e tendo em vista os propósitos desse trabalho, interessa-nos observar nesse processo, mesmo que brevemente, o papel que a língua escrita assumiu no âmbito da disciplina pelo fato de também ter sido o seu ensino colocado a serviço da formação do Estado Nacional, como apontado anteriormente.

3) A HISTÓRIA ENSINADA

As duas últimas décadas têm sido bastante férteis quando nos referimos às reflexões e às práticas de ensino de História. Temos assistido a uma expansão das investigações nesse campo, as quais procuram acompanhar as transformações, cada vez mais aceleradas, da sociedade brasileira e mundial.

Esforços de intelectuais, do governo e da sociedade têm sido empreendidos no sentido de tornar o ensino mais significativo e de melhor qualidade, principalmente aquele dirigido às classes populares que, como grande maioria da população estudantil, chegam às escolas públicas no Brasil.

Nesse contexto, retomam-se “velhas” questões que, na realidade, são o cerne da existência da escola e das disciplinas que compõem seu currículo. No caso da História especificamente, a inquietação que tem movido pesquisadores e professores em busca de transformações consubstancia-se em duas indagações fundamentais, já referidas na introdução deste trabalho: *pra que* ensinar História? *Como* ensinar História de uma maneira que seja significativa à criança e ao jovem?

Em nossa pesquisa, frente aos baixos índices de letramento apresentados pela população em geral (INAF, 2005), uma questão a mais se reúne àquelas: que papéis a leitura e a escrita têm assumido no ensino de História?

A pergunta é pertinente na medida em que o ensino da leitura e da escrita são tarefas primordiais da escola desde seu aparecimento e, no caso específico da História ensinada, seu nascimento foi marcado por essa relação.

Como já foi demonstrado por uma série de estudos, falar da história da História ensinada significa examinar o papel que a disciplina escolar assumiu em diversos momentos

históricos frente aos embates travados entre diferentes atores do meio educacional e da sociedade em geral.

Sem a pretensão de esgotar o rol de problemáticas que envolvem a questão, importa aqui abordar alguns aspectos que marcam a trajetória da disciplina, trazendo à tona alguns elementos de sua relação com o ensino da leitura e da escrita.

Para considerarmos a história da disciplina de História é necessário, primeiramente, esclarecer o que compreendemos por disciplina escolar.

Em que pesem os debates teóricos em torno do conceito, assumimos aqui aquele proposto por Chervel (1990), que, de maneira geral, defendia a idéia de que a escola produz uma cultura específica, singular e original. O autor criticou os esquemas explicativos que colocavam o saber escolar numa posição subalterna ou derivada daquela dos saberes superiores, fundados pelas universidades. Igualmente contestou a idéia da escola como lugar do conservadorismo, da rotina e da inércia, características derivadas de uma noção que a tomava como simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela. A seu ver, a instituição escolar era capaz de produzir um saber específico de efeitos irradiadores sobre a sociedade e a cultura.

Chervel (1990) afirmou que a escola é o lugar de constituição de uma *cultura escolar*, envolvendo uma prática muito mais ampla do que a de mera reprodução dos conhecimentos produzidos na Academia. Os saberes escolares não representariam a vulgarização dos saberes científicos por serem concebidos como entidades *sui generis*, próprias da escola.

O conceito de cultura escolar surgiu, na área de Educação, em meio a questionamentos sobre a necessidade de se investigar as práticas cotidianas e o funcionamento interno das escolas como forma de se opor às análises que pretendiam vê-las apenas como um lugar de reprodução social. Propôs-se uma ampliação das fontes tradicionais e a recusa a investigações *externalistas* na linha da história das idéias pedagógicas, das instituições escolares ou das

populações escolares, intentando-se somar aos estudos sobre a macroestrutura aquela da história das disciplinas escolares.

É da cultura escolar que emerge o *conhecimento escolar*, algo muito diferente do chamado conhecimento científico, ou das *ciências de referência*. Uma disciplina escolar é definida por um conjunto coeso de objetivos, conteúdos, métodos e práticas. Toda disciplina escolar representa uma combinação, em proporções variáveis, de um ensino de exposição, de exercícios, de práticas, de motivação e de um aparato de testes, provas e exames que lhe dão legitimidade e conformação (CHERVEL, 1990, p. 207). Todavia, a configuração que a disciplina assume tem relação determinante com o contexto político vigente.

A escola seria o lugar, por excelência, de criação das disciplinas. Elas emergem da conjugação daquilo que pais, professores, governantes e, em última instância, a sociedade, querem que a escola ensine. Por isso, elas se transformam dependendo do papel e da influência que esses atores tenham sobre a definição de políticas educacionais. Mudanças que ocorrem também de acordo com a importância de certos sistemas de valores e de ideologias políticas.

Chervel (1990) alega que a disciplina escolar é reformada periodicamente para se adaptar a novos públicos e esse é o fator principal que torna política a discussão do tema e não, meramente epistemológica. A idéia de um saber que é produzido por especialistas e, posteriormente, na escola, “transmitido”, explicita uma hierarquização do conhecimento. Alguns setores da sociedade, tendo a posse desse conhecimento, utilizam-no como instrumento de poder. Não obstante, o estudo das disciplinas escolares, no viés da cultura escolar, *tem-se mostrado necessário para a compreensão do papel da escola na divisão de classes e na manutenção de privilégios de determinados setores da sociedade* (BITTENCOURT, 2004, p. 38).

A partir desse ponto de vista, é possível compreender que ao debate sobre a adequação

científica do conteúdo agrega-se uma verdadeira batalha acerca dos valores a serem disseminados. Transitando de uma visão sacra a uma visão crítica, a história do ensino de História é marcada por choques em que transparece a luta entre grupos sociais pela legitimidade de suas representações.

Mas não é só o exame de currículos e políticas públicas que nos dão pistas sobre as funções do ensino de História na sociedade. Podemos apontar, também, o embate instaurado em torno das maneiras de se ensinar História, assim como de que recursos utilizar, tendo-se em vista que esses elementos explicitam a concepção de aprendizagem subjacente à prática educativa.

A idéia de tornar o ensino mais atraente e ajustado ao aluno data do início do século XX, a partir da divulgação do ideário da Escola Nova, que pregava a adoção do “método indutivo” em contraposição ao “método mnemônico”. O desejo de tornar as aulas mais dinâmicas, menos enfadonhas e monótonas não foi acompanhado pelo interesse em acompanhar as concepções de crianças e jovens sobre os conteúdos de História, como se poderia supor, mas sim pela intenção objetiva e imediatista de facilitar a “absorção” dos conteúdos previstos.

O desenvolvimento dos estudos na área de Psicologia, em particular da Psicologia do Desenvolvimento, no decorrer da segunda metade do século XX, subsidiaram, na Didática, a construção de metodologias para “favorecer” a aprendizagem. Nos anos 70 e 80, surgiram as primeiras indagações sobre como os estudantes aprendem História. Também a evolução dos estudos historiográficos nas décadas de 60 e 70 daquele século, assim como as reflexões produzidas no campo educacional sobre o espaço escolar, permitiu avanços nessa área, já que foram elaborados conceitos muito úteis para se pensar os atores do processo educativo.

No entanto, os avanços nos estudos sobre as formas pelas quais os estudantes aprendem História não correspondem a mudanças na maneira de se ensinar História. Ainda

encontramos concepções e práticas calcadas na perspectiva de divulgação de um ideário nacionalista, pautando-se pelo ensino de datas e fatos de maneira descontextualizada e a problemática, só que agora travestido de discurso da renovação.

Uma breve retrospectiva sobre a constituição da História enquanto disciplina escolar no Brasil, assim como algumas informações sobre o debate em torno das maneiras de ensinar, poderá nos ajudar a vislumbrar a que interesses o ensino de História tem atendido. Possibilitará, também, entrever o quanto uma concepção empirista do ensino e da aprendizagem, forjada no âmbito do projeto nacionalista do século XIX, ainda povoa as aulas dessa disciplina nos dias de hoje, moldando a maneira pela qual seus professores enxergam o ensino de língua escrita na escola e impedindo um efetivo avanço nas formas de ensinar.

As considerações sobre o ensino de História remetem-nos à disciplina escolar, que se constituiu, ao longo dos séculos XIX e XX, num longo processo em que se firmou como campo de conhecimento escolar independente. Assim como o ensino da língua materna, a História, enquanto produção historiográfica e como disciplina escolar, subordinava-se às necessidades de constituição do Estado Nacional, divulgando um ideário nacionalista que, em alguns momentos, beirou o ufanismo e, na maior parte do tempo, renegou a complexidade da composição da sociedade brasileira, desconsiderando a história dos grupos populares.

Nesse processo constitutivo, visualizamos três fases fundamentais: o primeiro período vai de meados do século XIX até o final do primeiro governo Vargas, em 1945, momento em que assistimos aos debates em torno da conformação do sistema educacional como um todo, e da disciplina em particular, e onde se estruturam e consolidam estratégias básicas de ensino da História, ainda subsistentes nos dias de hoje. O segundo período, de 1945 até a Abertura, em 1979, marcado pela expansão do sistema, por produções teórico-filosóficas que transformaram o olhar sobre o Brasil, a repressão impingida do regime militar e as transformações políticas e econômicas engendradas pelo governo dos generais. No tocante ao

ensino de História, ganharam intensidade as críticas às maneiras de ensinar já consagradas, as discussões em torno de uma pretensa despolitização da disciplina culminando no período militar, com a substituição por Estudos Sociais. Por último, o período que vai de 1979, com a redemocratização, aos dias de hoje, ocasião de intenso debate provocado pela reforma curricular, que pretendia substituir Estudos Sociais por História e Geografia. O período também foi marcado por protestos contra a inadequação dos conteúdos e das maneiras de ensinar, e pela expansão dos estudos e pesquisas sobre ensino de História.

A exposição de alguns aspectos desses três períodos tem a intenção de ressaltar o papel que a leitura e a escrita assumiu em diferentes momentos ao longo da trajetória de constituição, crise e afirmação da disciplina de História.

3.1. Do nascimento da disciplina de História à estruturação e consolidação de estratégias básicas de ensino

Na sua origem, no século XVIII, o estudo da História acontecia no âmbito do que era chamado pelos jesuítas de “Humanidades”, compondo o currículo chamado de “humanístico” ou literário, e estava subordinado ao ensino da Retórica, do Latim e do Grego. Nesse contexto, tinha a função de potencializar a compreensão dos textos clássicos, sendo ensinada também com o objetivo de fornecer estofo moral e religioso, a partir dos exemplos provenientes das obras e das ações de personagens como Tucídides, Platão, Xenófobes, entre outros.

No Brasil, a História, na mesma vertente humanística, integrava o ensino religioso destinado ao nível secundário. Gradualmente, no entanto, algumas iniciativas vão demonstrando a inserção de uma perspectiva mais científica convivendo com o ensino

religioso (BITTENCOURT, 1992). Após a elaboração da Constituição de 1824, falava-se em uma disciplina laica e, durante toda a primeira metade do século XIX, os liberais elaboraram uma série de propostas para o nível médio, afirmando a importância do ensino de História profana, mas não desconsiderando a importância dos preceitos do ensino religioso. Na perspectiva liberal, o ensino de História era tido como uma necessidade para o projeto de Estado que viria a se instaurar.

Contudo, no decorrer do século XIX, a visão histórica predominante e difundida em manuais didáticos foi a cristã católica e a intenção básica do trabalho com os conteúdos era a de fornecer ao educando uma formação moral e religiosa. Muito mais do que formar uma pessoa ilustrada, esse ensino tinha a intenção de moldar o caráter dos jovens dentro da doutrina católica. Os conteúdos que faziam parte dos livros didáticos desse período eram calcados na História Sagrada, a qual explicava o desenvolvimento da Humanidade através da Bíblia.

A partir da segunda metade do século XIX, até meados do XX, as disputas entre liberais e conservadores acirraram-se. Os debates tornaram-se mais intensos e a oposição agora se estabelecia entre um currículo “humanístico”, por um lado, e “científico”, por outro. A manutenção do ensino do Latim ou da Retórica era justificado por seus defensores porque, supostamente, promoviam uma “ginástica intelectual” necessária ao desenvolvimento do educando. Os liberais, por sua vez, defensores do ensino “científico”, argumentavam que o estudo das Ciências possibilitaria o desenvolvimento cognitivo necessário aos cérebros jovens por estar delimitado por objetivos e métodos pedagógicos cujos conteúdos nasciam das ciências de referência (BITTENCOURT, 2004).

A História disciplina nasceu junto com a História acadêmica, em 1837, compondo o currículo do Colégio D. Pedro II, pólo de divulgação de uma concepção laica de ensino de História. Nesse mesmo ano, fora fundado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

(IHGB), responsável pela elaboração de uma história nacional, inserida num contexto de manutenção da Independência e criação de uma identidade nacional (ABUD, 1997) e local de elaboração da produção historiográfica que serviu de base ao ensino. Tal movimento ocorreu em um período de autonomização do objeto histórico, o qual, de acordo com Nadai (1990, p. 23):

(...) unificou duas tradições do século XVIII – uma a do discurso enciclopédico (da história filosófica), que vinha elaborando uma doutrina do progresso e outra – a da elaboração metodológica – ‘um conjunto de técnicas e de saberes distintos, cronologia, diplomacia, viagens’ que o século XIX remodelou, de maneira mais orgânica, pela adoção do método científico, dado pela concepção positivista que, adotando a linguagem das ciências naturais, estabeleceu um novo sentido da história.

Os estudos, nessa ocasião, exaltavam a monarquia e a colonização portuguesa no Brasil, considerada a responsável por constituir os alicerces da nação. Apesar de, no período republicano, tal glorificação da ação portuguesa ter ficado em segundo plano, dando lugar a um discurso de valorização do novo regime, a metodologia continuou a mesma até meados dos anos 30. Produzia-se uma história centrada nos feitos políticos dos grandes homens, nos episódios da expansão da colonização e da ocupação do território brasileiro e, sobretudo, na valorização da idéia de unidade nacional. (FONSECA, 2001, p. 93)

Os pesquisadores do IHGB eram professores no Colégio Pedro II, demonstrando a íntima relação mantida entre as duas instituições. O Colégio fora criado com o intuito de se formar os filhos da nobreza para o exercício do poder, seguindo-se a concepção forjada pelo IHGB. Programas, currículos, produções didáticas, recursos e materiais de ensino demonstram o esforço em garantir a criação de uma identidade comum, em que os povos indígenas e negros apareciam como participantes, numa relação harmônica. O conflito fora banido e a liderança do processo exercida pelo branco europeu apresentada como uma

unanimidade dentro de um projeto em que a constituição da nação, organicamente articulada, era o objeto central.

A tarefa que se colocava ao ensino de História era a de possibilitar a visualização de um processo inevitável no qual a convivência pacífica entre seus membros era uma das principais metas. A História ressaltava aquilo que era comum ao chamado “cidadão nacional”, grande agente do país do futuro. A fabricação de uma memória nacional pelo IHGB tornou esse projeto possível. No arcabouço da configuração da disciplina, a ideologia da classe social dominante era divulgada, impondo seus valores como parâmetros de civilidade.

Nesse primeiro período de constituição do sistema escolar brasileiro, tudo estava por fazer. Os dirigentes estiveram preocupados, no decorrer de todo o século XIX, e mais intensamente no início do XX, em organizar os programas escolares e os conteúdos das disciplinas para os diferentes níveis de escolaridade.

O livro didático afirmou-se como o principal veículo de divulgação dos saberes históricos que deveriam ser ensinados². O manual fora pensado como um dos instrumentos fundamentais no controle do trabalho do professor em sala, uma vez que era preciso colocar o ensino a serviço da tarefa de conformação do Estado Nacional brasileiro. Assim,

O livro escolar aparecia em meados do século XVIII, como principal instrumento para a formação do professor, garantindo, ao mesmo tempo, a veiculação do conteúdo e método de acordo com as prescrições do poder estabelecido (BITTENCOURT, 1993, p. 24).

A relação estabelecida com o professor tinha a intenção de servir de parâmetro para o mesmo princípio a ser instaurado com o aluno: era preciso controlar as ações, a fim de evitar muita mobilidade, impendendo que a doutrina do Estado fosse deturpada.

² BITTENCOURT (1993, 2004) apresenta em detalhes o longo processo de definição dos conteúdos mínimos que deveriam compor o currículo de História nas escolas primárias e secundárias brasileiras.

O livro didático possuía um texto que apresentava os conteúdos disciplinares de maneira organizada e, em seguida, vinham os exercícios com a função de promover sua memorização. A estrutura fora adaptada do método catequético, que consistia em “perguntas e respostas” e, nesse contexto, o aluno deveria limitar-se a “decorar” o conteúdo exposto.

Acreditava-se que a compreensão do estudante provinha do domínio da seqüência cronológica dos principais acontecimentos mundiais e, por esse motivo, havia a preocupação em se aperfeiçoar o ensino da História cronológica. Um exemplo da forma como a escrita era utilizada nesse período é o uso do método mnemônico em um dos livros de maior sucesso na época, intitulado *Lições de História do Brasil*, do professor, do Colégio Pedro II, Joaquim Manuel de Macedo. Bittencourt explica que:

A ampla aceitação do livro de Macedo por várias gerações de professores pode ser explicada pelo método nele contido, expressivo de uma visão de aprendizagem. O autor insistiu na importância do método do ensino de História, o qual se tornou a “alma” do livro. Cada “lição” do livro deveria ser exposta pelo professor e lida pelo aluno que, em seguida fazia um resumo. Tal resumo seguia um roteiro apresentado como “Quadro sinótico”, dividido em “Personagens”, “Atributos”, “Feitos” e acontecimentos” e “Datas”. Pelo compêndio de Macedo, pode-se perceber que o método exigia decoração, mas requisitava, pela produção do quadro sinótico, outros esquemas comparativos e analógicos que, por sua vez, auxiliavam na memorização do que era considerado essencial no aprendizado de História. (BITTENCOURT, 2004, p. 85)

A permanência das técnicas de memorização, no contexto do ensino de História, aponta a preponderância de uma concepção empirista da aprendizagem, onde a leitura e a escrita eram entendidas como “canais” através dos quais os conteúdos poderiam ser “ingeridos” pelos estudantes. No contexto de um ensino enciclopédico, os usos dessas modalidades lingüísticas tal como eram propostos pelos livros didáticos, e evidentes nas práticas educacionais, indicam a intenção de inibir o pensamento crítico, favorecendo a

disseminação de comportamentos conformados aos padrões morais e religiosos imperantes³.

3.2. Da afirmação da disciplina de História à substituição por Estudos Sociais

As críticas às formas de se ensinar História não são recentes. Datam, em sua grande maioria, da primeira metade do século XX. Jonathas Serrano (década de 20), Murilo Mendes (década de 30), Amélia Domingues de Castro (década de 50), Carlos Delgado de Carvalho e Guy de Holanda (década de 50), Miriam Moreira Leite (década de 60) e Elza Nadai (década de 70) foram autores que elaboraram reflexões sistemáticas sobre o ensino de História, abordando seu papel na sociedade, seu currículo, os manuais didáticos, seus métodos e a aprendizagem. O elemento comum aos argumentos de todos esses intelectuais e professores é a necessidade de tornar o ensino de História menos memorístico e mais ativo. Criticava-se o papel passivo que o estudante assumia nas aulas de História, tantas vezes reduzidas a um rol de informações a serem “deglutidas”, denunciando o enciclopedismo dos programas de ensino.

O questionamento das estratégias de ensino e da concepção de aprendizagem no início do século atrelava-se a um processo de transformação econômica. O Brasil passava por um processo de industrialização, consolidado nos anos 30 e 40, que exigia maior número de pessoas alfabetizadas. No discurso governamental, a educação aparecia como prioridade e várias reformas foram pensadas com a intenção de se ampliar a clientela atendida pelo sistema público de ensino. Apontava-se a necessidade de um ensino mais pragmático e igualmente associado à Ciência. Algumas disciplinas do currículo humanístico permaneceram num

³ É importante ressaltar que estamos enfocando aqui a História ensinada no sistema público de ensino e nas escolas particulares, em sua maioria confessionais. Estão fora dessa análise as escolas constituídas no seio do movimento operário, que, no caso da cidade de São Paulo, foram organizadas a partir de iniciativas de militantes anarquistas, socialistas e comunistas. Cf DIAS, 1999, em especial cap. 2; GHIRALDELLI, 1987.

amálgama com as disciplinas científicas, compondo o que André Chervel chamou de “humanidades científicas” (BITTENCOURT, 2004). A disciplina de História permaneceu no currículo durante todas as reformas, associada, de maneira indissolúvel, à moral e ao civismo, às idéias de nação e de pátria. Indiscutivelmente, ela era vista como divulgadora dos alicerces da ideologia nacionalista e desenvolvimentista do período.

Na década de 30, com a criação do Ministério da Educação, o sistema escolar tornou-se mais centralizado e a determinação dos conteúdos passou a ser feita de forma mais diretiva, através de propostas curriculares oficiais, as quais se pautavam nos estudos de Psicologia Cognitiva, mais particularmente naqueles realizados por Piaget nas décadas de 30 e 40. A perspectiva escolanovista, que ressaltava a importância dos estudos psicológicos, inspirou o surgimento dos chamados *círculos concêntricos*, cujo conteúdo era organizado pela progressão do mais próximo ao mais distante⁴. As orientações constantes dos documentos referentes ao ensino de História incentivavam estudos da realidade próxima do aluno, abordando-se primeiro o familiar, o local, o escolar, num movimento que ia do mais particular para o mais geral, respeitando-se as características psicológicas da faixa etária em questão. Como consequência, o ensino de História, no ensino primário, estava limitado ao reconhecimento do espaço mais próximo e à educação cívica, fornecendo informações sobre administração (municípios, estados, federações, representantes e instituições governamentais), símbolos pátrios, deveres dos cidadãos e as datas cívicas. No secundário, o estabelecimento da disciplina de História do Brasil tendeu a conservar as maneiras de ensinar gestadas no século XIX.

Conscientes de tais tendências, muitos teóricos teciam críticas que apontavam a

⁴ Bittencourt (2003) informa que essa organização curricular provém de uma visão baseada em princípios piagetianos. Na realidade, podemos acrescentar que essa é uma decorrência didática equivocada dos princípios da teoria de Piaget, mais especificamente da estruturação do processo de aprendizagem em estágios. Os círculos concêntricos, de fato, constituíram-se como um reducionismo didático que quase contradiz os pressupostos do pensador em questão.

necessidade da superação de um ensino patriótico e nacionalizante em prol da formação para a cidadania e a adesão às metodologias da Escola Ativa. No entanto, apesar de todos os clamores feitos por especialistas sobre a urgência de um ensino problematizador, que levasse o aluno a levantar hipóteses e a investigar, a memorização ainda era um recurso muito utilizado pelos professores e, no caso da História, a quantidade de informações que se sabia “de cor” ainda era um critério relevante. Grande parte dessa contradição era explicada pelo fato de que se sopesava fundamental dominar um amplo rol de conteúdos em pouco tempo. Some-se a isso o fato de que o formato do livro didático em muito contribuía para a manutenção dessa concepção. O livro, composto de texto expositivo, seguido de uma sinopse das datas citadas e questionário, tinha uma estrutura que trazia em si o método catequético do século XIX. De maneira geral, os estudantes escreviam quando precisavam responder a questionários elaborados após exposições dos professores e leitura de textos. Ao lado das arguições orais, os questionários respondidos pelos alunos eram o principal instrumento utilizado para “medir” o conhecimento adquirido.

Nos anos 50, o currículo científico consolidou-se. Com ele também se concretizava um projeto de ensino de moldes norte-americanos, voltado à formação das elites, privilegiando a formação tecnológica, que atendia os interesses do Capitalismo. As críticas que se fizeram condenavam o ensino do conteúdo de maneira descontextualizada e o debate sobre as inovações metodológicas ampliou-se, com a publicação de diversos artigos sobre o assunto por professores e intelectuais de diferentes posições políticas ligados aos cursos de História das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (BITTENCOURT, 2004, p. 89).

No referente ao ensino de História, apontava-se como imperativa a inserção de materiais diversificados nas aulas que pudessem servir de ponto de partida para processos de pesquisa, e nos quais o estudante procurasse soluções para problemas formulados. Miriam Moreira Leite chegou a propor recomendações metodológicas enfocando o desenvolvimento

das capacidades de observação e análise, incentivando o uso de material iconográfico diversificado também como estratégia de motivação dos alunos (PIRES, 1996).

Essas recomendações ocorriam justamente em um contexto em que toda a discussão sobre a inovação dos métodos limitava-se à diversificação das técnicas de ensino. A onda tecnicista instalou-se nas escolas no decorrer dos anos 60, desvinculando-se o debate sobre métodos das concepções de ensino e aprendizagem subjacentes a ele. A despolitização resultava de um discurso que pregava a imparcialidade do conhecimento científico, cuja consequência mais lógica seriam as atitudes de neutralidade e de objetividade dos professores na escolha de seus métodos, dispensando-se a necessidade de reflexão mais aprofundada sobre os conteúdos a serem ensinados e limitando-se à escolha das “técnicas de ensino” mais apropriadas.

A persistência dos métodos mnemônicos e da perspectiva cronológica de História relacionava-se a um ensino acusado de perpetuar uma visão de História positivista, que ocultava os interesses políticos e econômicos, bem como os principais problemas sociais brasileiros e mundiais.

Em oposição a esse estado de coisas, as Escolas Experimentais e as Escolas de Aplicação privilegiavam o debate sobre os conteúdos a serem ensinados e a explicitação da posição política a eles subjacente, refletindo sobre a função social e política das disciplinas escolares. Esses espaços alternativos foram tolhidos com o advento do regime militar e com a reforma propugnada pela Lei 5692/71.

As críticas formuladas por intelectuais e professores, cada vez mais intensas, foram alimentadas por uma produção historiográfica que, já naquela década, começara a constituir uma nova base sobre a qual se daria a reflexão sobre o Brasil. Teóricos como Caio Prado Jr. e Celso Furtado forneceram estofos para uma reflexão sobre a política e a economia que tomavam como base o pensamento marxista. Novos objetos e novos problemas passaram a

compor os estudos historiográficos, assinalando um processo de ampliação do olhar e de transformação da metodologia até então fortemente influenciada pela objetividade positivista. A crença na imparcialidade do discurso historiográfico caía por terra, quando o historiador assumia-se como sujeito, consciente de que seu objeto era uma construção intrínseca à sua existência histórica.

Esse processo de transformação dos paradigmas nos estudos historiográficos brasileiros, transcorridos nas décadas de 60 e 70, não teve o impacto que se esperava no ensino brasileiro devido à conjuntura política do país. Durante o regime militar, os professores da escola básica eram mantidos distantes das pesquisas historiográficas produzidas nas universidades, sendo formados em cursos que desconsideravam os avanços nessa área.

No âmbito institucional, mudanças de grande vulto ocorriam na vida escolar na época da Ditadura, mudanças essas que transformaram o panorama escolar de maneira irreversível. Camadas da população, que nunca tinham tido acesso à escola, passaram a frequentá-la devido à expansão do número de estabelecimentos. Com a ampliação das vagas, adveio uma gama de valores que se contrapunham àqueles até então apregoados pelo ensino, muito marcado pelas tradições construídas ao longo da primeira metade do século e que fazia parte de uma escola concebida para atender às demandas de setores privilegiados da população. Houve o aumento do número de alunos e a pauperização das condições de trabalho.

O profissional da educação viu-se às voltas com a desvalorização salarial e submetido a jornadas exaustivas, situação que contrastava com a febre otimista, de tom nacionalista e ufanista, provocada pelos altos índices de crescimento econômico nacional, a aceleração da urbanização, o fortalecimento dos setores industrial e de serviços e o acesso da classe média a bens de consumo duráveis (CERRI, 2000).

No contexto da Ditadura Militar, era imperativo que a escola pregasse a “ordem” e a

“disciplina” requeridas pelos generais. O ensino de História, que permaneceu apenas no nível médio, sendo substituído por Educação Moral e Cívica e OSPB (Organização Social e Política Brasileira) nas últimas séries do Ensino Fundamental, estava inteiramente voltado para o projeto do grupo detentor do poder naquele momento. Os livros didáticos utilizados explicitavam uma visão de história factual, voltada para o estudo dos “grandes acontecimentos” e “grandes vultos do passado”, destacando-se os personagens militares. Uma concepção que diluía a ação do grupo ou da classe social em detrimento do homem como figura individual (NETO, 1996).

Em que pesem as críticas e revisões formuladas no decorrer dos anos 40 e 50, o que temos ao final da década de 80 é um ensino de caráter nacionalista ainda mais vigoroso, respaldado por uma tradição quase centenária de ensino cívico, nos moldes da pedagogia do cidadão.

Os métodos que se configuraram no século XIX tornaram-se fortes referências para as práticas de ensino e atravessaram praticamente todo o século XX, quase que intocados em seus princípios. No referente ao ensino da leitura e da escrita, a permanência de práticas derivadas do método mnemônico indica a perpetuação de uma visão segmentadora, em que os usos da língua aparecem alienados da aprendizagem da História, configurando-se o aprender a ler e a escrever como processo independente do aprender a pensar historicamente.

3.3. Da volta da disciplina de História à consolidação de uma área de estudos e pesquisas sobre ensino de História.

Os anos 80 do século XX foram palco de muitos debates e embates sobre a educação de maneira geral e para o ensino de História em particular. Com a crise do regime militar e o

processo de redemocratização, revelou-se a necessidade de promoção de mudanças no ensino de História. No início da década, novos programas e propostas metodológicas para o ensino surgiram como desafios de transformação em algumas escolas brasileiras.

Uma das formas que se considerou basilar no combate ao chamado “ensino tradicional”, e que as Escolas Experimentais e de Aplicação já nos anos 60 se utilizaram amplamente, era trazer para a sala de aula os mais variados materiais (filmes, revistas, mapas, fotografias), transformando também o meio em campo de aprendizagem. As visitas a museus, exposições e os estudos do meio tornaram-se componentes fundamentais para um ensino “renovado”. Essas práticas foram entrando gradualmente na sala de aula carentes de discussões teóricas mais cuidadosas. Algumas revistas especializadas, como a Revista Brasileira de História (RBH), publicaram artigos procurando subsidiar o uso de recursos como o cinema, a fotografia, quadrinhos etc, inserindo esses materiais na perspectiva do documento histórico.

As investigações sobre o ensino de História que surgiram a partir desse período foram motivadas pela premência de reflexões fundamentadas tanto sobre aspectos político-ideológicos, quanto curriculares e metodológicos. Além disso, era necessário fornecer subsídios teóricos às demandas de diversificação de métodos e estratégias de forma a não se retroceder à perspectiva tecnicista. Ansiava-se, também, por uma melhor compreensão das relações entre os saberes produzidos na Academia e aqueles no espaço escolar, na tentativa efetiva de suplantar o ideário nacionalista. Naquele momento, superar a “história tradicional” significava combater as heranças do período militar, o qual havia utilizado o espaço do ensino de História como instrumento importante de divulgação do ideário do regime.

Defendendo a idéia de que uma *crise disciplinar* instaurou-se a partir dos anos 80, Cunha (2005) identifica três âmbitos para os quais se direcionam as propostas de renovação do ensino de História: fluxo de saberes históricos, organização de conteúdos históricos

escolares e proposições de ordem metodológica. A classificação nos pareceu bastante interessante por sistematizar pontos centrais do complexo processo transcorrido nas últimas três décadas.

No eixo do fluxo de saberes históricos, Cunha aponta que a busca por uma maior aproximação entre a produção historiográfica e os saberes históricos escolares provocou o aprofundamento da crítica aos saberes provenientes da matriz dita positivista. As propostas de renovação pretenderam articular as contribuições de matriz marxista e da chamada “Nova História” às práticas escolares, o que gerou uma produção curricular e didática abundante.

Durante esse processo, e como parte do eixo de organização dos conteúdos históricos escolares, o autor refere-se a duas propostas que surgiram e se estabeleceram ao longo das três últimas décadas: a História Temática e a História Integrada.

Na História Temática⁵, pretende-se abordar os conteúdos históricos a partir de problemáticas do presente, visando à compreensão do local em suas relações com o regional e o global. O professor, nessa linha de abordagem, torna-se mais autônomo, aproximando o ensino das necessidades dos estudantes, que passam a influenciar mais diretamente na escolha dos conteúdos a serem estudados. Apesar da aceitação dessa proposta por profissionais ligados às formulações curriculares, pouco tem sido sua penetração junto aos professores. As editoras têm investido muito pouco em produções nessa linha, embora ela seja uma interessante alternativa ao ensino dito “tradicional”.

A perspectiva da História Integrada pretendeu também ser uma alternativa de superação da abordagem “tradicional”. Com o intento de “integrar” a História do Brasil à

⁵ Cabe ressaltar aqui que o termo “História Temática” têm significações diferenciadas para a historiografia e para o ensino. Vinculada à matriz dos Annales, a História Temática, como alternativa de constituição da narrativa historiográfica, constituiu-se um corte epistemológico em que um tema ou problema, inseridos numa perspectiva de tempo histórico braudeliano (a curta, a média e a longa duração), possam ser compreendidos em suas permanências e mudanças, continuidades e rupturas. Quando falamos da História Temática na visão do ensino, referimo-nos a um critério de organização do currículo escolar de História em que o tema passa a ser o elemento vertebrador em oposição àquele da cronologia.

História Mundial, a proposta diligenciava possibilitar ao estudante a percepção da totalidade. Cunha (2005) considera que essa visão, apesar de hoje hegemônica em oposição à História Temática, já esteja sofrendo algum desgaste devido às críticas que a aproximam da organização curricular tradicional.

No terceiro e último eixo proposto por Cunha, o das proposições metodológicas, ressaltam-se as influências das reflexões empreendidas por historiadores da chamada *Nova História*⁶. As inovações historiográficas trazidas por essa corrente acabaram influenciando a elaboração de propostas de ensino, nas quais se passa a considerar importante a reflexão sobre o fazer do historiador e a proposição de situações-problema que sirvam como eixo condutor de um trabalho investigativo a ser realizado pelo estudante.

Temos aqui a inauguração da perspectiva de uma “História a ser construída” pelo aluno, cujo processo de afirmação trouxe à tona a necessidade de se compreender mais a fundo os mecanismos através dos quais a aprendizagem se dá em História.

As propostas de ensino formuladas no âmbito desse último eixo ressaltam atualmente a necessidade de se estudar o ensino de História aproximando-o da Teoria da História e dos estudos da Psicologia do Desenvolvimento, o que pode gerar a produção de conhecimento didático que efetivamente contribua para o rompimento do “ensino tradicional”. É nesse âmbito que vemos surgir estudos dedicados à linguagem numa perspectiva dialógica, da qual se considera que o fornecimento de informações não seria a função primordial do trabalho na sala de aula, mas sim a busca do estabelecimento de uma relação onde interlocutores constroem sentidos.

Essas reflexões têm possibilitado o surgimento de pesquisas que, a nosso ver, podem

⁶ De acordo com BURKE (1992, p.09), a *Nova História* é uma “história *made in France*, o país da *nouvelle vague* e do *nouveau roman*, sem mencionar *la nouvelle cuisine*. Mais exatamente, é a história associada à chamada *École des Annales*, agrupada em torno da revista *Annales: économies, sociétés, civilisations*”. Estabeleceu-se como uma reação contra o paradigma tradicional e possibilitou a formulação de novos problemas e a conformação de novos objetos para o estudo da História, superando-se o conceito tradicional de documento e propondo novos sujeitos históricos.

contribuir efetivamente para que se supere o paradigma de um ensino de História pouco preocupado com os processos de aprendizagem e que, por isso, tem reproduzido maneiras de ensinar calcadas na perspectiva empirista.

Embora uma série de avanços no ensino de História sejam percebidos no período, quando enfocamos especificamente os usos da leitura e da escrita no âmbito da disciplina, percebemos pouca mudança. São recorrentes os exercícios em que o convite à escrita é descontextualizado e os textos dos estudantes são tomados como respostas mecânicas e fechadas em si, numa perspectiva em que ensinar a ler e a escrever limita-se a ensinar a decodificar.

Desde seus primórdios, no século XVIII, é possível perceber que a disciplina de História esteve mecanicamente associada ao ensino da leitura e da escrita. No início, subordinada à aprendizagem dessas modalidades lingüísticas; posteriormente, tornando-se a escrita apoio fundamental para uma aprendizagem voltada para a memorização, concepção que, nas devidas proporções, permanece até os dias de hoje. Em ambos os casos, não se considerava a possibilidade de efetiva produção lingüística a partir da reflexão sobre a História.

Considerando esse rápido panorama, podemos concluir que, na contemporaneidade, a escrita, na sua relação com a aprendizagem da História, raramente foi tomada do ponto de vista discursivo, justamente pelo fato de ter permanecido também sob a égide da constituição e manutenção do Estado Nacional. Responsabilizadas pela propagação de um ideário identitário que contraria a idéia de cidadania plena do indivíduo, ambas, língua escrita e História, ainda carregam permanências de um tempo em que sua função primordial era a de doutrinar.

A necessidade de se romper com um ensino de História conteudista e com a perspectiva empirista de ensino/aprendizagem que, a nosso ver, estão na base da manutenção

dessa situação, justificam a pertinência de se examinar mais de perto os processos envolvidos nas maneiras de ensinar e nas formas como o professor especialista entende o processo de aprendizagem e a relação do seu campo de estudo com a linguagem. Tais necessidades têm sido encampadas por grupos de pesquisadores do Ensino de História que têm tomado como pressupostos tanto as contribuições de Vygotsky e Bakhtin, quanto aquelas de Rüsen.

4) A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA

As pesquisas em Didática da História têm crescido no Brasil nas duas últimas décadas como resultado da crescente preocupação com um ensino que irrompa, efetivamente, o papel de disseminador da ideologia nacionalista sob a égide da qual a disciplina escolar nasceu. A cisão pretendida tem exigido uma maior compreensão tanto dos aspectos subjacentes aos processos de ensino, em suas concepções e práticas, quanto da aprendizagem naquilo que se refere aos processos cognitivos engendrados no contato com conteúdos de natureza histórica.

Assistimos a uma revitalização dos estudos em Didática da História, que, longe da perspectiva da racionalidade técnica, ou da banalização provocada pelo tecnicismo educacional dos anos 70, constitui-se um campo científico no qual os processos de ensino e de aprendizagem são investigados numa aproximação crescente entre a Psicologia do Desenvolvimento e a Teoria da História. Refletir sobre o ensino, na perspectiva da Didática da História, significa investigar o que é aprendido, o que pode ser aprendido e o que deveria ser aprendido. *Nesse sentido, a didática da História se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica num dado contexto sócio-histórico* (BERGMANN, 1990, p. 29-30), e, por isso, tem se dedicado a investigar os efeitos do ensino não só dentro, mas também fora da escola.

No Brasil e em outros países, dentre as diversas linhas de trabalho que hoje existem dentro do campo, alguns pesquisadores têm se dedicado a compreender os mecanismos da aprendizagem histórica. Nesses estudos, foram identificados saberes históricos dos estudantes a partir da sistematização do olhar que eles possuem sobre o pensamento histórico, assim como de que maneira usam o que sabem na análise do mundo atual. Como decorrência, as pesquisas têm ressaltado a importância de se considerar os conhecimentos tácitos dos

estudantes no processo de ensino como forma de colaborar efetivamente para as transformações em suas concepções (LEE, 2001, 2005, 2006; BARCA 2000, 2002; BARCA & GAGO 2001).

Na investigação sobre as características da aprendizagem de História promovida fora da escola, buscando identificar *fragmentos da consciência histórica*, Cerri (2000) analisou o imaginário nacional constituído no período militar e suas permanências, residuais ou não, nos dias atuais. Enfocando aspectos da recepção e da reelaboração das mensagens publicitárias, o autor utilizou-se de peças publicitárias das revistas *Veja* e *Visão* e de depoimentos orais, produzidos pela leitura dessas peças, como elementos mediadores para a memória e para a enunciação da consciência histórica (em sua parcela relativa à nacionalidade). Nesse estudo, chamou a atenção para o fato de que a primeira aproximação de uma teia identitária se dá no processo de aquisição da linguagem pelo indivíduo. Assim

[...] ao atingirem o indivíduo ao mesmo tempo em que ele aprende a língua, antes portanto da socialização feita na escola, os meios de comunicação constituem uma teia de noções sobre a identidade nacional que se coloca como uma espécie de linguagem prévia: é a partir dela que os mestres terão que trabalhar, partindo de seus termos, idéias, sensações; os seus elementos serão as ferramentas da comunicação, condicionando-a (Cerri, 2000, p. 25).

Essa percepção do papel constitutivo da linguagem remete-nos a um segundo grupo de pesquisadores que têm produzido reflexões sobre aspectos interlocutivos, assim como sobre o papel da leitura e da escrita nos processos de ensino e aprendizagem da História.

Os estudos realizados por Siman (2003a, 2003b; SIMAN & COELHO, 2003; SILVA, 2003), ressaltando a escassez de pesquisas em torno do desenvolvimento do raciocínio e da compreensão histórica, analisam as interações discursivas mediadas pelo professor, tomando como pressuposto que a apropriação do conhecimento no interior da escola não se processa

diretamente entre o sujeito e o objeto a ser conhecido.

Nessa mesma linha, e utilizando-se referenciais da Didática da Língua Materna, Rocha (2006) se debruçou sobre as práticas de ensino de oralidade, leitura e escrita na escola. Na análise das diferentes estratégias discursivas utilizadas pelo professor em seu trabalho de ensino, e considerando seus efeitos sobre os estudantes, a pesquisadora ressalta que, para os professores especialistas, o saber disciplinar é considerado como um dado a ser transmitido *através* da linguagem. Por conseguinte, a *linguagem existe apenas como instrumento de comunicação, tendo como principal função a transmissão de informações entre professor e alunos* (ROCHA, 2006, p. 22). A autora alerta para a necessidade de os professores conhecerem mais a fundo as práticas de linguagem através das quais seu ensino se efetiva, a fim de torná-las mais significativas para a aprendizagem.

A importância de se analisar as relações entre a aprendizagem da língua e a de História foi percebida também por Aisenberg (2005a, 2005b), que, mais recentemente, tem enveredado por estudos sobre a leitura nas aulas de História. A autora ressalta que ler um texto escolar de História supõe lançar mão de operações compatíveis com algumas operações necessárias para a construção do conhecimento histórico. Dentro de certas condições, ler História é aprender História. Considera a proximidade entre pensamento e linguagem, ressaltando que não só a expressão do conhecimento é lingüística, mas a constituição da aprendizagem também o é. Logo, longe da perspectiva que pressupõe o domínio da leitura como um pré-requisito para a aprendizagem dos conteúdos específicos, podemos concluir que para ensinar História é preciso ensinar a ler textos nas aulas de História.

Nas pesquisas, cujo foco central é o estudo dos processos de compreensão do conhecimento histórico, tem-se ressaltado o papel importante das atividades de leitura e de escrita para as apreensões significativas dos conhecimentos históricos. Voss & Wiley (2000) afirmam que a compreensão é uma consequência natural do processamento de informações

que ocorre durante atividades de leitura e de escrita, porque elas favorecem um *deeper processing*. Além disso,

[...] having individuals use multiple sources – even segments of several secondary accounts – and write argumentative essays constitutes a combination of procedures that helps to maximize processing.

When students's perception of the writing task included the need to integrate information from multiple materials into an argument with two sides, the students were more likely to transform and integrate the presented information (VOSS & WILEY, 2000, p. 387).

Esses autores informam que, em um estudo de caso, foi possível perceber que, nas tarefas de leitura e escrita, um conhecimento aprofundado do gênero textual em questão também potencializa a compreensão do estudante a respeito dos conteúdos históricos abordados.

Leinhardt (2000), tendo como objetos de análise as produções orais e escritas de um estudante de 14 anos e, também, os processos interlocutivos que se estabelecem entre ele e sua professora em sala de aula, procurou demonstrar que o engajamento em situações semi-formais de escrita, oralidade e discussão contribui para o desenvolvimento da capacidade de análise histórica dos estudantes. No artigo em que relata resultados desse estudo, a autora enfoca o processo de produção dos escritos do estudante, ressaltando a importância, para o ensino de História, de se compreender mais profundamente essas produções. Para ela, aprender a escrever História e aprender a língua materna são tarefas árduas, por requererem simultaneamente uma dupla compreensão: por um lado, dos mecanismos que estruturam o pensamento histórico e, por outro, do funcionamento da língua escrita em determinados contextos. Leinhardt debruçou-se sobre a produção escrita do estudante com a intenção de investigar os recursos lingüísticos de que se lançou mão durante a produção de seus

argumentos na construção de uma explicação histórica, utilizando-se como parâmetros elementos da gramática normativa.

Lufti (1989), num trabalho produzido no âmbito do ensino da língua materna, aborda a relação entre o ensino da língua e o desenvolvimento da consciência histórica, analisando situações de produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa. A autora relata as atividades de produção, detalhando os recursos e estratégias que foram utilizadas. Nesse trabalho, a autora dedicou-se a demonstrar a importância de práticas de ensino da Língua contextualizadas e a serviço da formação política do educando. Seu grande mérito foi o de ressaltar que a língua deve tornar-se um instrumento no processo de pensar o mundo, sendo que o envolvimento lingüístico do aluno favorece a constituição de si pelo movimento de registrar a sua história.

Como foi possível observar, avanços têm ocorrido na investigação das relações entre linguagem e ensino-aprendizagem da História. No entanto, nos estudos aqui elencados, não encontramos trabalhos que tomem a produção escrita do adolescente como objeto de análise processual, considerando os aspectos da enunciação e suas relações com o desenvolvimento da consciência histórica. Nosso estudo tem justamente a intenção de explorar este aspecto, fundamental no aprofundamento da compreensão dos mecanismos de aprendizagem escolar e para a constituição de ensino de História renovado.

Tendo apresentado ao leitor o universo e a problemática que situam a temática do presente trabalho (Introdução), discutido os seus pressupostos no âmbito de um referencial teórico (Capítulo I), passaremos a esclarecer os objetivos, as hipóteses e as perspectivas de análise (Capítulo II). Em seguida, exporemos a análise das produções dos estudantes na busca da comprovação das hipóteses (Capítulo III).

Por último, a título de conclusão, as considerações finais em torno das idéias apresentadas ao longo do trabalho, avaliando seu significado e suas implicações pedagógicas para a compreensão das relações entre a língua escrita e a consciência histórica, como uma

integração necessária rumo à constituição de um projeto educativo que busque a educação para a liberdade.

1) PRESSUPOSTOS, HIPÓTESES E OBJETIVOS

“... as informações não existem em estado puro, como frutos que esperam ser colhidos. O próprio pesquisador faz a informação.” (LAVILLE, 1999, p. 174)

A hipótese de que a aprendizagem da escrita e o desenvolvimento da consciência histórica estão associados fomenta indagações sobre como essa relação se constitui.

De acordo com o que foi exposto no capítulo anterior, a língua escrita, enquanto mediadora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, constitui-se como instrumento interno e externo. Nesse sentido, favorece a organização do pensamento como ferramenta que ajuda a manipular a palavra para fins de comunicação. Além disso, beneficia a capacidade de pensar, organizar, lembrar, planejar, arquivar etc. Como instrumento interno, ela se torna espaço de manifestação e constituição da consciência, tendo na palavra a unidade essencial da relação fala-pensamento.

Enquanto signo, a palavra é fragmento material da realidade, sendo a compreensão um resultado da ligação entre signos. Nessa teia de significação emerge a consciência, impregnada de conteúdo semiótico.

Esse pressuposto associa-se àquele em que a consciência histórica, ao ser compreendida como aprendizagem, tem como seu elemento essencial a competência narrativa. O ato de narrar é entendido como processo mental básico, que dá sentido ao passado com o objetivo de orientar a vida prática no tempo. A narrativa torna-se, então, espaço de compreensão, lugar onde o homem narrador torna o mundo compreensível. Nesse sentido, a compreensão do tempo é uma produção lingüística e, como tal, pressupõe uma dimensão semiótica.

A narração enquanto atividade semiótica nos permite aceder à atividade mental do

sujeito. E, com isso, é possível afirmar que, ao manipular a palavra num contexto de produção discursiva em que reflete sobre sua vida no tempo, o estudante está manipulando sua consciência histórica.

Nossa hipótese é a de que, lidando com a língua escrita, o estudante toma contato com a sua consciência histórica, constituindo um espaço em que se torna possível operá-la, promovendo seu desenvolvimento pela possibilidade de diálogo que se estabelece.

Assim, consideramos que o espaço da produção discursiva é o âmbito não só de explicitação dos fragmentos da consciência histórica, mas também, e simultaneamente, de seu engendramento, uma vez que enquanto sistema de representação, a escrita constitui-se como meio de contato do indivíduo com o mundo exterior, consigo mesmo e com a própria consciência. Em adição, a língua escrita, por se constituir simultaneamente como instrumento de pensamento e de comunicação verbal, torna-se ela própria objeto de reflexão e análise do sujeito falante em contextos discursivos, num processo simultâneo em que língua escrita e consciência histórica constituem-se mutuamente.

Nesse contexto, o objetivo desse estudo é analisar os textos escritos dos estudantes, a fim de esclarecer aspectos da relação de desenvolvimento entre a língua escrita e consciência histórica a partir do mapeamento de algumas de suas características.

Para tanto, propusemos a alguns estudantes a produção de dois textos escritos, desafiando-os a refletir sobre um fato ocorrido recentemente. Consideramos importante mapear aspectos lingüístico-discursivos presentes nas produções desses alunos que se encontravam em diferentes momentos da escolaridade, a fim de vislumbrar indícios de permanências e continuidades, fornecendo um panorama das características do desenvolvimento da competência escritora em concomitância ao da consciência histórica, em dois momentos do 2º ciclo do Ensino Fundamental.

A pesquisa configura-se, assim, como um estudo de caso, porque toma produções

textuais de escrita e reescrita elaboradas na 5ª e na 8ª séries, de uma mesma escola, analisadas qualitativamente à luz dos referenciais teóricos apresentados. Importante assinalar que a análise quantitativa empreendida em diferentes momentos da apresentação dos dados não teve a pretensão de generalizar as conclusões, intentando apenas complementar o mapeamento qualitativo do *corpus*.

2) A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

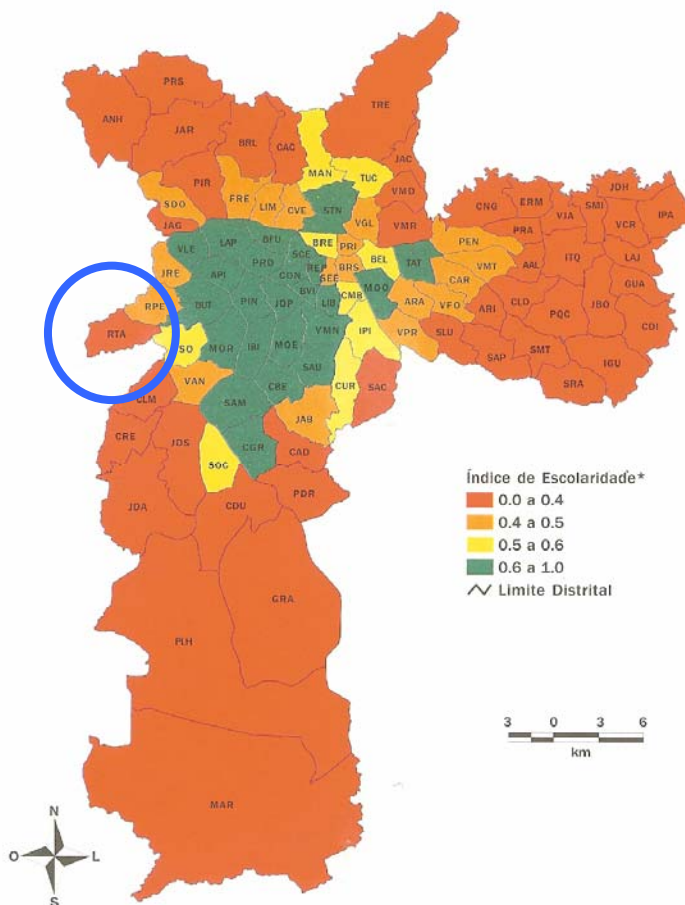
O *corpus* do presente trabalho é constituído por 134 produções textuais de 67 estudantes coletadas ao longo de 3 encontros, no período compreendido entre agosto e outubro de 2006. O trabalho foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental João XXIII, situada no jardim João XXIII, no distrito paulistano de Raposo Tavares, bairro do Butantã, na cidade de São Paulo.

A metrópole paulistana é palco de imensas disparidades sociais, sendo a capital do estado com maior produção de riquezas que, no entanto, não gerou melhores condições de igualdade nos últimos 40 anos. Em que pese o crescimento populacional e de atividades comerciais (movimento recorrente em todos os bairros da periferia da cidade no período de 1991 a 2000), uma série de elementos o classifica entre as regiões da cidade com graves problemas sociais. O estudo de Campos et al (2003) apresenta o quadro da exclusão social na cidade de São Paulo considerando os índices de exclusão social, pobreza, emprego formal, desigualdade social, alfabetização, escolaridade e juventude. Os índices apresentados classificam os distritos numa variação que vai de 0 (o tecido econômico e social na pior condição possível) e 1 (o tecido econômico e social na melhor condição), seguindo operações utilizadas pelo PNUD/ONU na construção do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). Raposo Tavares está classificado entre 0 e 0,5 em quase¹ todos os índices propostos pelo mapa da Exclusão Social², sendo que os quesitos referentes à desigualdade social do distrito – alfabetização, escolaridade, e juventude – encontram-se na faixa de 0 a 0.4, a mais baixa, evidenciando o extremo grau de exclusão ao qual a população está submetida.

¹ A única exceção é do índice de Emprego Formal, que está situado em 0.7 e 1.0 (a escala está dividida em 0.0 a 0.5; 0.5 a 0.6; 0.6 a 0.7; 0.7 a 1.0).

² Os índices foram graduados em faixas. Como exemplo, além daquele do Emprego Formal apresentado acima, apontamos as faixas utilizadas para o quesito Exclusão Social: 0 a 0.4; 0.4 a 0.5; 0.5 a 0.6; 0.6 a 1.0.

O mapa³ a seguir mostra os dados referentes ao índice de escolaridade da cidade de São Paulo. Em destaque, a região de Raposo Tavares.



Mapa 1: Índice de escolaridade da cidade de São Paulo. Em destaque (círculo azul) a região da Raposo Tavares (RTA)

Considerando os níveis de crescimento populacional e a presença de jovens entre a população distrital, a fundação SEADE (Sistema Estadual de Análise de Dados), vinculada ao governo do Estado de São Paulo, produziu um estudo no qual mapeou o grau de vulnerabilidade juvenil: frequência à escola, gravidez e violência entre os adolescentes residentes no local (SEADE, 2002). O mapa produzido aponta a região de Raposo Tavares

³ Fonte: CAMPOS, A. et. al. (orgs) (2003) Atlas da exclusão social no Brasil: dinâmica e manifestação territorial. São Paulo: Cortez (vol. 2), p. 107.

entre as mais vulneráveis⁴, situação a qual a escola escolhida para a coleta mostra-se bastante sensível.

A escola, fundada em 1975, é freqüentada por uma clientela que, segundo seu Projeto Político Pedagógico (PPP), possui condições de vida precárias, não raro contando com alunos envolvidos com a criminalidade e drogas, informações que corroboram com os dados apresentados na caracterização sócio-econômica. Atende cerca de 1600 alunos, funcionando desde 2001 em três períodos de cinco horas cada. Desde 1994, possui uma sala SAPNE (Sala de Atendimento a Portadores de Necessidades Especiais), destacando-se seu trabalho com deficientes visuais. Há uma sala de Informática com aproximadamente 15 computadores e Sala de Leitura.

O PPP aponta que há um grande número de alunos filhos de pais desempregados, sendo que, a partir da faixa de 16 anos, os que procuram trabalho, raramente o encontram. Ainda segundo esse documento, diversos alunos terminam a escolaridade do Ensino Fundamental sem dominar a leitura e a escrita, apresentando dificuldades para lidar com a língua escrita em suas práticas sociais. Conscientes desse quadro, os esforços da equipe escolar giram em torno da promoção do desenvolvimento de habilidades e competências, focando as ações pedagógicas em projetos que favoreçam o ensino das modalidades lingüísticas da leitura e da escrita.

⁴ Os grupos estão classificados de acordo com a escala a seguir: Grupo 1: até 21 pontos - engloba os nove distritos menos vulneráveis do município de São Paulo: Jardim Paulista, Moema, Alto de Pinheiros, Itaim Bibi, Pinheiros, Consolação, Vila Mariana, Perdizes e Santo Amaro; Grupo 2: de 22 a 38 pontos - engloba os 21 distritos que se classificam em segundo lugar entre os menos vulneráveis: Lapa, Campo Belo, Mooca, Tatuapé, Saúde, Santa Cecília, Santana, Butantã, Morumbi, Liberdade, Bela Vista, Cambuci, Belém, Água Rasa, Vila Leopoldina, Tucuruvi, Vila Guilherme, Campo Grande, Pari, Carrão e Barra Funda; Grupo 3: de 39 a 52 pontos - engloba os 25 distritos que se posicionam em uma escala intermediária de vulnerabilidade: República, Penha, Mandaqui, Cursino, Socorro, Ipiranga, Casa Verde, Vila Matilde, Vila Formosa, Jaguará, Brás, Vila Prudente, Vila Sônia, Freguesia do Ó, Bom Retiro, São Lucas, Limão, São Domingos, Jaguaré, Rio Pequeno, Pirituba, Aricanduva, Sé, Artur Alvim e Ponte Rasa; **Grupo 4:** de 53 a 65 pontos - engloba os 22 distritos que se classificam em **segundo lugar entre os mais vulneráveis**: Sacomã, Jabaquara, Vila Medeiros, Cangaíba, Cidade Líder, Vila Andrade, Vila Maria, Tremembé, Ermelino Matarazzo, São Miguel Paulista, José Bonifácio, Jaçanã, Itaquera, **Raposo Tavares**, Campo Limpo, São Mateus, Parque do Carmo, Vila Jacuí, Perus, Cidade Dutra, Jardim São Luís e Jaraguá; Grupo 5: mais de 65 pontos - engloba os 19 distritos com maior vulnerabilidade juvenil do município de São Paulo: Cachoeirinha, Vila Curuçá, Guaianases, Sapopemba, Capão Redondo, Lajeado, Anhangüera, São Rafael, Jardim Helena, Cidade Ademar, Brasilândia, Itaim Paulista, Pedreira, Parelheiros, Jardim Ângela, Grajaú, Cidade Tiradentes, Iguatemi e Marsilac (SEADE, 2002)

A decisão em trabalhar com a EMEF João XXIII foi motivada por dois fatores básicos. O primeiro refere-se ao dado de que a realidade escolar brasileira é muito melhor representada nas escolas públicas brasileiras, onde se encontra em torno de 80% da população em idade escolar. O segundo diz respeito à disponibilidade da equipe técnica (direção e coordenação pedagógica) da escola. Muito abertos aos propósitos da pesquisa, os profissionais da escola facilitaram o acesso aos estudantes e a coleta na configuração proposta, demonstrando ainda interesse pelos resultados da investigação.

A escolha da 5ª e da 8ª séries se deu pelo fato de considerarmos que a aprendizagem da escrita e o desenvolvimento da consciência histórica intensificam-se ao longo da escolaridade, num processo dinâmico e multifacetado. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender os escritos desses jovens como espaços de trabalho lingüístico e não como demonstrações de saberes prontos. A comparação dos dados, nesse sentido, pode nos ajudar a constituir um olhar que, longe de rotular a produção dos estudantes, favoreça a compreensão do processo de aprendizagem que, a despeito das suas regularidades, é complexo e singular.

3) DESCRIÇÃO DA PESQUISA

No primeiro encontro com os estudantes, de 11 a 16 anos, o objetivo era apresentar uma situação motivadora da escrita a partir da qual seria constituído um processo de elaboração textual a ser retomado em outras duas sessões.

Considerando que conhecer a experiência do passado, num contexto em que existe uma demanda da vida presente, é o que dá sentido à aprendizagem em História, procuramos estruturar uma situação motivadora para a expressão de aspectos da consciência histórica pela busca das razões eventualmente subjacentes a um acontecimento recente. Nesse sentido, os escritos dos alunos deveriam constituir-se em espaços de produção lingüística, fazendo emergir fragmentos da consciência histórica.

Escolhemos, então, o caso de denúncia de discriminação racial feita pelo jogador do time de futebol do São Paulo Futebol Clube conhecido pelo apelido de “Grafite”. O episódio teve lugar no dia 13.04.05⁵, num jogo entre aquele time e o Quilmes, time argentino, momento em que, segundo “Grafite”, o jogador De Sábato o xingou de “macaco”. O caso, amplamente divulgado pela mídia nacional e internacional, catalisou um debate em torno do preconceito racial e estendeu-se por meio ano.

A agressão desferida por De Sábato contra “Grafite” apareceu, no amplo debate que se instaurou, associada às atitudes de preconceito e discriminação racial consideradas parte do cotidiano em muitos lugares do mundo, incluindo o Brasil. Tanto a atitude de agressão, quanto aquela de defesa do jogador “Grafite” foram debatidas pela população local e mundial.

A proporção que o episódio assumiu entre os brasileiros e a longevidade de sua

⁵ A coleta dos dados ocorreu um ano e meio após o incidente. Optamos por mantê-la no desenho, pois fez parte do estudo piloto realizado em 2005, o qual demonstrou a adequação do tema aos propósitos do estudo. Importante ressaltar que os alunos não tiveram dificuldades para se lembrar do episódio, mesmo depois de tanto tempo.

discussão podem ser explicadas porque o fato reacendeu a tradicional “rivalidade” Brasil/Argentina. Do ponto de vista simbólico, o “duelo” ocorreu numa “arena” que é como podemos olhar para o campo de futebol, um dos espaços de expressão da nacionalidade onde se torna forte o sentimento de unidade e de identificação no interior dos grupos participantes (CERRI, 2000). A rejeição à atitude discriminatória de um argentino em solo nacional ressaltou um sentimento de solidariedade entre os brasileiros. O ato foi entendido como uma agressão contra a nação e não só contra uma pessoa, um fenômeno assim explicado por Cerri (2000, p. 16)

[...] cada uma dessas expressões da nacionalidade, com os quais se convive diariamente, acaba nos trazendo algum aspecto da nação. Não podem trazer a nação em si, pois a mesma não é uma comunidade visualizável ou que possa ser, em sua totalidade, experimentada concretamente, mas sim uma comunidade imaginada: o que essas expressões trazem são facetas parciais da nação, imagens que permitem que se experimente essa comunidade; são peças de múltiplos encaixes com as quais cada indivíduo compõe, a seu modo (mas dentro de limitações e determinações ideologicamente dadas), a identidade nacional para si.

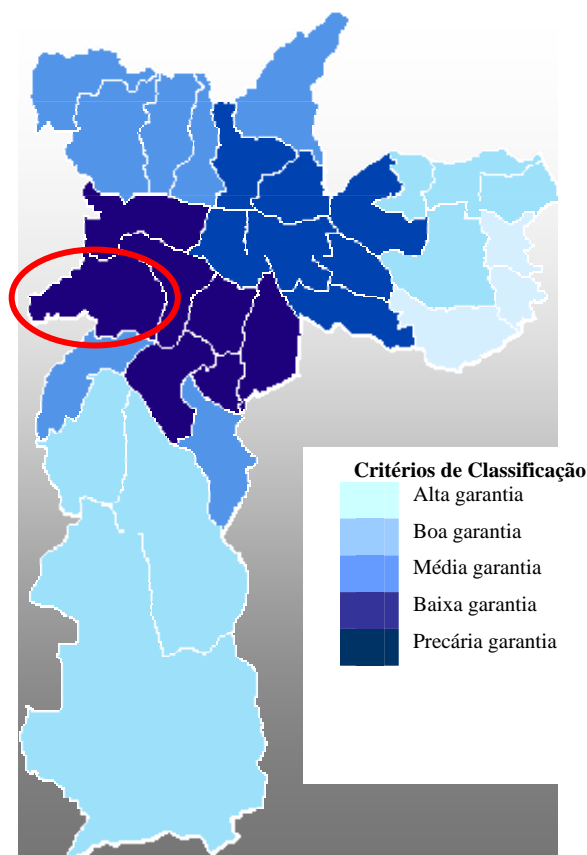
O potencial da situação para a pesquisa explica-se ainda porque o episódio motivou a união da população em torno de uma questão extremamente polêmica na sociedade brasileira: a discriminação racial. Quando nos referimos a essa temática, ampla e profundamente estudada por antropólogos e sociólogos atualmente, é preciso lembrar que, no caso do Brasil, só muito recentemente a idéia de democracia racial tem sido questionada. Guimarães (2005) afirma que a pretensão a um anti-racismo institucional tem raízes profundas tanto na nossa história, quanto na nossa literatura. Até a década de setenta do século passado, uma grande parte da pesquisa especializada reafirmou o caráter relativamente harmônico das relações raciais no Brasil.

Estudos sobre discriminação racial e preconceito realizados no país, já na década de

50, sob a influência de pesquisas norte-americanas, teceram críticas ao discurso da democracia racial, explicitando relações discriminatórias em várias esferas da vida brasileira. O grupo de teóricos que se dedicou a essas questões possuía opiniões divergentes sobre o *status* da questão da discriminação: seria uma questão de cor ou de classe social? O negro estava submetido a situações de exclusão por ser pobre, e, portanto, devido a uma seletividade de classe social, ou era pobre por ser negro, remetendo a questão à existência de uma sociedade estamental?

Divergiam também a respeito do “grau” dessa discriminação. Houve autores, como Oracy Nogueira (1954) ou Thales de Azevedo (1956), para quem o racismo no Brasil seria “mais brando” do que o dos EUA, por exemplo, por isso traria menos prejuízos aos negros. Essa posição foi cada vez mais combatida no decorrer dos últimos trinta anos e teve em Florestan Fernandes (1955) um de seus pioneiros.

Em que pese o debate ainda em franco curso em nossa sociedade, a problemática da discriminação racial já tem sido incorporada às considerações sobre a qualidade de vida dos brasileiros. Em busca de dados mais objetivos, alguns mapeamentos oficiais feitos recentemente incluem, em suas categorias, indicadores que fazem referência explícita à questão da desigualdade racial. É o caso do *Sistema Intraurbano de Monitoramento dos Direitos Humanos* (SIM Direitos Humanos), da prefeitura de São Paulo. Do material publicado por este sistema, interessa-nos em particular o mapa que apresenta os índices de desigualdade racial por região.



Mapa 2: Índices de desigualdade por região⁶.

Pela observação do mapa, vemos que o bairro do Butantã (assinalado pelo círculo vermelho), no qual está situada a escola pesquisada, apresenta alto índice de desigualdade racial. Os indicadores sobre negros são comparativos, utilizando-se critérios para avaliar a população negra em relação à não negra. A configuração foi obtida a partir da comparação dos indicadores de renda e emprego, acesso à saúde, direitos da mulher e violência. Isso significa que o mapa apresenta locais onde há maior ou menor desigualdade racial, sem necessariamente indicar melhores condições de vida para os negros.

Diante desse quadro, a preparação da situação que apresentamos aos estudantes das duas turmas escolhidas para a aplicação considerou, então, todos os fatores apresentados até

⁶ Fonte: SIM Direitos Humanos - http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/sim_dh/index.html

aqui.

Iniciamos o trabalho, no primeiro encontro, conversando com os estudantes sobre o episódio envolvendo o jogador “Grafite” e sua atitude de denúncia. Alguns dados foram fornecidos oralmente pela pesquisadora que incitou os estudantes a rememorar a situação. Após a conversa inicial, solicitamos a produção de um texto (denominada *PI*), a partir da seguinte consigna:

Escreva um texto contando para mim se você já viveu ou presenciou alguma situação parecida com esta que acabamos de conversar. Nesse texto, também me explique por que fatos como o vivido por “Grafite” e esse que você relatou acontecem. Por fim, escreva o que você acha que precisaria ser feito para que a gente possa lidar com situações como essas.

A elaboração dessa orientação obedeceu a alguns pressupostos fundamentais em nosso trabalho. Ao compreendermos a consciência histórica como uma síntese das consciências temporal e moral, composta por um elemento de orientação (compreensão do presente numa perspectiva temporal que motiva uma ação para o futuro) (RUSEN, 1992, 1993, 2001a, 2004), na produção da consigna, consideramos importante que o estudante fosse convidado a emitir sua opinião, “julgando” os fatos e, a partir desse “julgamento”, pensasse sobre as ações possíveis de serem encaminhadas em função das suas considerações a respeito das causas subjacentes ao acontecimento.

Considerando a linguagem enquanto ação sobre o outro (procedimento comunicativo) e sobre o mundo (procedimento cognitivo), e tomando-a como um objeto sobre o qual o sujeito pudesse operar, tomamos especial cuidado na proposição da tarefa, solicitando que o texto fosse endereçado à pesquisadora, pessoa que estava interessada em conhecer as opiniões que eles tinham a respeito do assunto. Nossa hipótese era de que essa condição potencializaria a expressão do estudante, já que a relação do sujeito com a linguagem é mediada pela sua relação com um outro, interlocutor fisicamente presente ou representado, o qual se torna uma

referência fundamental para um sujeito em constituição (MAYRINK-SABINSON, 1997).

É importante destacar que, no momento da rememoração do episódio, um aluno da 5ª série perguntou se o governo poderia fazer algo contra isso. A pergunta foi devolvida a eles, os quais foram convidados a escrever sobre o assunto. Como decorrência, vários alunos perguntaram, durante a elaboração da P1, como era exatamente a “pergunta sobre o governo”. O episódio motivou a elaboração de uma questão mais formalizada que acabou se tornando parte da situação de coleta, sendo apresentada também à 8ª série na forma como segue.

<p><i>O governo brasileiro poderia fazer algo em situações como essas?</i></p>
--

Ao considerarmos que a produção, enquanto atividade lingüística, é um discurso construído na relação interlocutiva, lemos o primeiro texto produzido com a intenção de elaborar uma problematização que se configurasse como uma contrapalavra.

Nesse sentido, a postura responsiva frente às produções possibilitou-nos montar quadros onde sistematizamos aspectos em torno de dois âmbitos:

a) aquele referente a categorias que sistematizaram a experiência de tempo na consideração da temática do preconceito racial considerando-se *três dimensões*: passado, presente e futuro;

b) aquele que dizia respeito ao *como* esse sujeito comunicou a idéia, centrando o mapeamento no levantamento dos *modos de dizer* que se configuraram como operações de sentido.

Os dados provenientes dos levantamentos realizados foram organizados nos quadros que seguem:

Quadro 1 – Experiência do tempo nas produções escritas dos estudantes ⁷ – Dimensão temporal: Passado

Dimensão Temporal: PASSADO				
Categorias	5 ^a	8 ^a	Critérios	Exemplos de modos de dizer (passar para grafia original)
Pas1. Não há referências	1	1	Quando a produção não possuía elementos (explícitos ou implícitos) que nos possibilitassem entrever a concepção de passado do estudante	---
Pas2. Para mostrar continuidades e semelhanças em relação a um passado próximo e/ou ao presente	23	24	Quando o estudante volta-se para o passado e, na comparação entre situações (de mesmo tempo ou de tempos diferentes), o faz buscando continuidades e semelhanças.	1.5 – “Eu já vi pessoas, sim chamarem outras pessoas de macaco...” 09.5 – “Sim já aconteceu com a minha prima ela já foi chamada de macaca negra de panela.” 14.5 – “Meu nome é [nome do aluno] e já fui chamado de ‘macaco’.” 03.8 – “Na verdade que eu me lembre, eu não presenciei nenhuma cena de racismo, mais ja ouvi muitos casos de racismo, como o caso citado do grafite por exemplo.” 07.8 – “Há, sem esquecer da ceita dos “SKINHEADS” que detestam tudo até os negros, e essa ceita começou a surgir com a democracia o ódio de “Adolf Hitler” por negros roqueiros tudo o não tem aver com a púlitica deles, o jeito deles.” 13.8 – “...500 anos de Brasil e nada mudou espero que mude...” 22.08 – “Isso acontece porque tem muitas pessoas acham que ainda estamos na época da escravidão...”
Pas3. Pra mostrar rupturas e diferenças em relação ao presente	8	21	Quando o estudante volta-se para o passado e, na comparação entre situações (de mesmo tempo ou de tempos diferentes), o faz buscando rupturas e diferenças.	10.5 – “Eu nunca vi uma coisa parecida com essa e nunca e nunca pasei numa situação como essa.” 12.5 – “eu não posso fazer esse texto porque não aconpanhei esse tipo de coisa” 01.8 – “Não porque eu medistancio desas pessoas que contem esse tipo de rasismo.” 08.8 – “Existem muitas pessoas preconceituosas, por exemplo, nos séculos passados quando existiam os escravos eram piores do que hoje em dia...” 21.8 – “as pessoas não enxerga que somos todos iguais, que não vivemos no começo da história do Brasil na qual éramos escravos.”
Pas4. Como alvo de julgamento e/ou de interpretação	7	-	Quando o estudante emite juízos ou interpreta um determinado acontecimento do passado, atribuindo-lhe significados com base em sua experiência de vida.	7.5 “Não isso é um tipo de racismo climinal porque não e justo chamar as pessoas assim, porque aquilo só era um jogo de futebol, não um debate de boca.” 26.5 – “Eu vi na televisão que as crianças entre 13 anos, elas trabalhavão. O governo bem, eles fazem algumas coisas mas, eles tenham quem acaba com tudo. Porque esses trabalhos tinham que ser dos adultos não crianças ! (Faz a exclamação bem grande) É ainda são negros! (idem exclamação)”
Pas5. Fonte de modelos de ação para o futuro	9	1	Quando o estudante levanta hipóteses de como seria seu comportamento frente à situações vividas por outras pessoas e que estão sendo avaliadas por ele.	7.5 – “Se eu fosse o “Grafite” eu ia a processar ele” 22.5 – “eu nunca passei por isso mas-se alguém fisece isso eu denunciaria” 27.5 – “Não. Também se estivesse visto não deixaria pois não gosto de racismo.” 08.0 – “...se eu sofrece esse preconceito eu faria justiça não esperava outra vez de acontecer isso.”

⁷ As produções dos estudantes foram identificadas com o seguinte código: Número seqüencial dado aleatoriamente às produções por aluno, seguido do número referente à série, como nos seguintes exemplos: Ex: 1.5 e 03.8 pertencem respectivamente, à 5^a e a 8^a série.

Quadro 2 – Experiência do tempo nas produções escritas dos estudantes – Dimensão temporal: Presente

Dimensão Temporal: PRESENTE				
Categorias	5ª	8ª	Crítérios	Exemplos de modos de dizer
Pr1. Não faz referências	6	2	Quando a produção não possuía elementos (explícitos ou implícitos) que nos possibilitassem entrever a concepção de presente do estudante	-----
Pr2. Os acontecimentos do presente estão sujeitos a condicionantes de natureza emocional, moral (valores e virtudes) e/ou fenotípica (cor da pele) das pessoas	20	28	Quando o estudante apresenta considerações em que as emoções e os valores que as pessoas constituem-se num condicionante das ações de discriminação. Incluem-se aqui as avaliações que associam o problema da discriminação à cor da pele.	1.5 – “Por que as pessoas não tem consiensa do que sesta falando, e também não importa a cor da pessoa e sim jeito...” 12.5 – “Esse tipo de coisa que acontece é por causa da diferença de cores” 24.5 – “...porque pessoas brancas se acham melhor do que as negras...” 26.8 – “...Na minha opinião isso acontece quando a pessoa fica muito nervosa com a outra e resolve agredir a pessoa com palavras.” 30.8 – “Bom eu acho que esse tipo de situação só acontece por que muitas pessoas se recusam a aceitar que as pessoas não precisam ter as mesmas cores, raças, classe sociais, etc... pois todas somos iguis.”
Pr3. Os acontecimentos do presente estão sujeitos a condicionantes de natureza política, econômica e/ou social	3	12	Quando o estudante aponta fatores de natureza política (ação do governo ou de grupos), econômica ou social como elementos que determinam a ação dos sujeitos no presente.	22.5 – “Por que tem pessoas maudosas porque a maioria dos negros resebem menos do que os brancos.” 25.5 – “A discriminação a contece por causa de poder e de dinheiro e por causa da cor ” 11.8 – “Acho que o preconceito só acontece por causa que não temos punições e divulgações por parte da mídia em nosso país.” 35.8 – “Os atos de racismo acontecem por que as pessoas consideram a maiora das vezes os negros como pessoas diferentes ou também pela classe social.”
Pr4. Os acontecimentos do presente estão sujeitos a condicionantes de natureza histórica	---	4	Quando o estudante evoca o passado para comparar com situações do presente buscando semelhanças/diferenças, continuidades/rupturas. Também estão incluídos as referências a atos fundadores ou mitos de origem constituídos pelos estudantes na busca do quando determinada permanência se instaurou.	9.8 – “Na minha opinião estas coisas acontecem porque já está enraizado na cultura mundial desde a época em que os negros foram escravizados, que foi aonde tudo começou, porque se eles não tivessem sido escravizados, usados, enxovalhados e considerados inferiores existiria o racismo?”
Pr5. Fonte de fatos para interpretação e julgamento	---	6	Quando o estudante tece comentários, ressaltando sua adesão, contrariedade, indignação frente a um determinado estado de coisas no presente.	3.8 – “Quando falamos de racismo a maioria das pessoas na mesma hora já pensam que estamos falando de discriminação contra os negros, mais não, porque nós os brancos também sofremos de racismo que isso é chado de racismo ao contrario.” 24.8 – “Muitos países há esses casos, como nos Estados Unidos há muito disso, lá os negros são excluídos e discriminados e praticamente isolados da sociedade”

Quadro 3 – Experiência do tempo nas produções escritas dos estudantes – Dimensão temporal: Passado.

Dimensão Temporal: FUTURO				
Categorias	5ª	8ª	Crítérios	Exemplos de modos de dizer
Fut1. Não há referências	5	9	Quando a produção não possuía elementos (explícitos ou implícitos) que nos possibilitassem entrever a concepção de futuro do estudante	-----
Fut2. Continuidade e repetição do presente	--	5	Quando o estudante entende o futuro como um prolongamento do presente, inserindo-o numa corrente temporal em que presente-futuro configuram-se numa perspectiva quase que linear.	9.8 – “Esse tipo de coisa para mim não tem como mudar, pois não se pode mudar o pensamento das pessoas.” 22.8 – “Bom eu não acho que deve ser feito nada pois o que tinha que ser feito já foi feito...”
Fut3. Transformação moral dos indivíduos e da coletividade	9	17	O futuro é tomado como processo e transformação. O estudante projeta suas aspirações de futuro na transformação moral dos indivíduos por ações educativas ou campanhas de convencimento empreendidas por indivíduos, pela escola ou pela comunidade. Almeja-se uma mudança de comportamento pela adesão espontânea a novos valores.	1.5 – “Uma educação já basta para que isso acabe e que as pessoas tenham consciência do que se fala e de quem se fala.” 2.5 – “Seja feliz e não perca a liberdade pois a liberdade é tudo” 15.5 – “Eu acho que se todos pensarem bem e olharem bem no fundo do seu coração iriam ver que esse negócio de racismo é pura besteira.” 03.8 – “Para isso acabar, precisamos cada um de nós fazermos a nossa propria parte, não discriminando os brancos ou os negros.” 27.8 – “... e o que precisa ser feito é mudar o que essas pessoas pensam das outras.” 37.8 – “..e o que precisa ser feito é mudar o que essas pessoas pensan das outras.”
Fut4. Transformação das atitudes dos indivíduos e da coletividade	17	13	Quando o futuro é entendido como transformação e o estudante considera que os indivíduos devem mudar suas atitudes à força frente às situações de discriminação. Para isso são invocadas medidas corretivas.	2.5 – “Eu acho que toda a vez que alguém ningar ou fizer alguma coisa contra a cor negra tinha que levar preso...” 23.5 – “Eu acho que a pessoa tem que denunciar a pessoa que chingou...” 27.5 – “Eu acho que deveria ter uma conversa e se não adianta, denunciar a pessoa a policia...” 2.8 – “...Eu acho que para isso não acontecer todos temos que viver unidos sem robos, racismo, sem nada de ruim...” 25.8 – “...não podemos compartilhar com essa patética situação podemos sim cada um fazer a sua parte não cruze os braços faça sua parte não compartilhe.” 32.8 – “Eu acho que pessoas nessa situação deveriam ficar calma e só pensar que essa pessoa que tem esse preconceito com você ela tem inveja e são inferiores a você”
Fut5. Transformação de aspectos políticos, econômicos e/ou sociais	1	2	Quando o futuro é entendido como transformação e o estudante considera que medidas de natureza política, econômica ou social devam ser tomadas.	22.5 – “...Por que o governo poderia aumenta pena de prição para ver se melhorase esa situação e pagar o mesmo salário igualmente.” 5.8 – “Eu acho que não podia haver desigualdade social...” 13.8 – “Eu acho que o que tinha de ser feito e o que esta sendo feito hoje, fazer ação de graça para os negros...”

Cada produção trazia uma série de elementos que se encaixavam em diferentes aspectos de uma mesma categoria, razão pela qual optamos por um mapeamento que permitisse mostrar essa complexidade. Está claro que as dimensões que aparecem aqui categorizadas compõem os argumentos dos estudantes de maneira integrada, assim como o são as competências de interpretação, orientação e experiência da consciência histórica, compondo uma trama ao longo da narrativa construída. No entanto, a opção por “fragmentar” os textos apresentando enunciados descontextualizados como exemplos de modos de dizer atendeu satisfatoriamente ao objetivo maior desse primeiro mapeamento que era, a partir dos pressupostos deste trabalho, obter elementos com os quais pudéssemos efetivamente dialogar a partir da discussão do material a ser apresentado no encontro seguinte. É importante ressaltar que, no próximo capítulo, privilegiaremos a “conversa” com a produção integral dos estudantes num contexto de análise qualitativa, em que a relação entre a primeira e a segunda versão será determinante.

Se no primeiro encontro o objetivo era a produção de um texto individual que pudesse fazer emergir livremente aspectos da competência narrativa do sujeito, no segundo, a intenção foi motivar a transformação de aspectos da narrativa, bem como contribuir para uma maior explicitação de fragmentos da consciência histórica, a partir de uma intervenção formalmente planejada. Assim, com base nos dados que emergiram da leitura de P1 e foram apresentados nos três quadros acima, selecionamos cinco textos que “dialogariam” com as concepções dos estudantes. Ao mesmo tempo, consideramos que eles deveriam servir de modelo de estratégias do dizer que potencializariam a expressão de suas idéias, contribuindo também com sua expansão.

No segundo encontro, chamado por nós de *momento de ampliação da reflexão histórica e lingüística*, os textos escolhidos foram lidos em voz alta pela pesquisadora para os estudantes. Antes da leitura, foi esclarecido que o objetivo da atividade era colher elementos

que pudessem ser acrescentados à P1, a qual seria reescrita na sessão seguinte. Sendo assim, sugeriu-se que, caso desejassem, fizessem anotações durante as discussões daquilo que mais lhes chamasse a atenção e que eles achassem ser possível inserir em seus textos. Acenou-se com a possibilidade desses registros servirem para lembrar informações apresentadas no debate no momento da reescrita (a qual se daria no próximo encontro). A cada texto lido, os estudantes opinavam sobre o que haviam ouvido, comentando novos casos ou posicionando-se em relação ao conteúdo.

Os textos apresentados e os seus respectivos objetivos estão apresentados no seguinte quadro:

Quadro 4: Textos provocadores apresentados aos estudantes no segundo encontro

Texto apresentado	O que se pretendeu provocar
<p><i>Texto 1</i> Depoimentos: “Se estou numa rua caminhando e vem em minha direção um branco e um negro, nunca penso que eu vou ser assaltada pelo branco (...). Sempre penso que o negro vai me atacar, sabe, acho que é uma visão da mídia mesmo. Acho que não nasci com isso na minha cabeça... A questão do marginal, para mim, está ligada ao negro. Sempre, isso é verdade.” “No dia-a-dia o negro só é visto como ladrão, menor abandonado e marginal.” (extraído de Bento, M.A.S. (2001) Cidadania em preto e branco – discutindo as relações raciais. São Paulo: Ática, pág.21)</p>	<p>Reflexão sobre o fato de que as idéias são construções sócio-culturais apropriadas pelos indivíduos.</p> <p>Aspectos lingüísticos: No 1º. Relato, a autor comenta uma situação hipotética para refletir sobre a origem social de suas idéias. O 2º relato ressalta o “só” indicando/subentendo que há outras formas de se ver o negro. Tem uma linguagem informal, com várias marcas de oralidade, aproximando-se dos relatos feitos pelos estudantes.</p>
<p><i>Texto 2:</i> Hoje em dia, as pessoas discriminam os negros com base em teorias que foram inventadas há muito tempo. No século XIX, pensadores franceses utilizaram os estudos de Charles Darwin para explicar porque alguns povos eram inferiores e outros superiores. Diziam que alguns eram fracos e outros fortes. Os fortes tinham características que os tornavam superiores e os autorizava a mandar. Daí dá pra concluir o que aconteceu: os povos fortes foram associados aos brancos europeus e os povos fracos aos negros e não europeus. Essa é a base da teoria do racismo. (Adaptado de Bento, M.A.S. (2001) Cidadania em preto e branco – discutindo as relações raciais. São Paulo: Ática, pág. 24/5)</p>	<p>Enfoque na questão de que as idéias apropriadas pelos indivíduos são construções sócio-histórico-culturais. Propõe uma reflexão sobre permanências na relação presente/passado.</p> <p>Aspectos lingüísticos: É um texto que possui uma linguagem formal, assemelhada àquela dos livros didáticos com o qual os estudantes estão familiarizados. O argumento assume prioritariamente a forma de uma “explicação”, conduzindo a uma conclusão. Há marcadores temporais conduzindo a narrativa (“Hoje em dia”, “No século XIX”).</p>

Texto apresentado	O que se pretendeu provocar
<p><i>Texto 3</i> Muitas pessoas que hoje sofrem algum tipo de racismo acabam tomando atitude para se defender. Abrir um processo contra o agressor é, por exemplo, uma forma de resistência ao preconceito racial que ainda existe em nossa sociedade. Esse preconceito, que já existe desde a escravidão, sempre foi combatido pelos negros. Durante toda a escravidão o negro reagiu e resistiu de diferentes maneiras: fugindo e formando quilombos, matando os senhores que o agrediam, matando seus filhos e a si próprio, buscando ajuda de pessoas que eram contrárias à escravidão, fazendo denúncias dos maus-tratos que recebiam. Enfim, os negros sempre lutaram contra as injustiças que sofreram durante todo o período de escravidão (do século XVI ao XIX). E continuam lutando até hoje contra a discriminação.</p>	<p>Enfoque não está mais na construção das idéias, mas na análise das ações dos sujeitos no presente. A intenção foi possibilitar associar as atitudes de denúncia ao conceito historiográfico de resistência.</p> <p>Aspectos lingüísticos: É um texto que possui uma linguagem formal, assemelhada àquela dos livros didáticos com o qual os estudantes estão familiarizados. O argumento assume prioritariamente a forma de uma “explicação” conduzindo a uma conclusão. Há marcadores e sentenças que evidenciam a idéia de continuidade no tempo (“desde a escravidão”; “sempre foi combatido pelos negros; “os negros sempre lutaram contra”; “durante todo o período”; “do século XVI ao XIX”; “continuam lutando”)</p>
<p><i>Texto 4</i> O negro é discriminado hoje também por ser pobre. A grande maioria da população negra é pobre, vivendo nas periferias das cidades. Mas isso já acontece há muito tempo. Logo depois que o negro oficialmente deixou de ser escravo, quase não havia emprego para ele. Muitos imigrantes vinham de outros países e eram preferidos no lugar do negro. Como não havia nenhum plano do governo de apoio ao negro libertado, eles passaram a viver em condições muito precárias. E muito dessa situação veio até os dias de hoje.</p>	<p>Provocar uma discussão a respeito das condições sócio-econômicas do negro brasileiro atual inserindo-as num processo histórico de média duração. Aproveitamos para enfocar o papel que o governo pode ter frente a essa problemática.</p> <p>Aspectos lingüísticos: Linguagem formal que assume o formato dissertativo pela defesa da idéia inicialmente apresentada. Há marcadores e sentenças que evidenciam a idéia de continuidade no tempo (“Mas isso já acontece há muito tempo”; “veio até os dias de hoje”)</p>
<p><i>Texto 5</i> É comum que a História seja contada a partir das experiências e da visão de mundo de pessoas que exercem ou servem ao poder, como os historiadores do século XIX. Essa é uma das explicações para o fato de, na História do Brasil, a escravidão parecer suave e amena; os senhores de escravos, paternalistas; os escravos, dóceis e passivos. Toda violência escravocrata e a luta negra foram negadas por aqueles historiadores. Os fatos históricos relatados nunca tiveram como figura principal os descendentes de africanos. Apesar de hoje em dia já existirem estudos que mostram as lutas do povo negro contra a escravidão e o racismo, as pessoas ainda continuam a aprender na escola uma história contada por brancos muito parecida com aquela que os historiadores do século XIX contavam. Com isso, ainda desenvolvem sentimentos negativos com relação ao negro, pois nem os brancos e nem os próprios negros aprendem a valorizar a figura do negro.</p>	<p>Considerando que as idéias são construções histórico-culturais apropriadas pelo indivíduo, discutir os mecanismos pelos quais as idéias são disseminadas na sociedade. Subentendida está a idéia da narrativa histórica como construção.</p> <p>Aspectos lingüísticos: Linguagem formal que assume o formato dissertativo pela problematização da idéia inicialmente apresentada. Há expressões que ressaltam a idéia da narrativa histórica como construção (“a História seja contada”; “na História do Brasil, a escravidão parecer”; “os fatos históricos relatados”; “já existirem estudos”; “uma história contada”; “historiadores do século XIX contavam”).</p>

O momento do debate tornou-se, simultaneamente, espaço de conversa sobre o conteúdo dos textos e sobre as formas de dizer que os textos traziam. Foram comuns na 5ª

série as perguntas sobre o significado de determinados termos ou a solicitação (nas duas turmas) de que se repetisse a leitura de alguns dos textos.

Compreendido como uma preparação para a reescrita, esse momento privilegiou o debate entre os estudantes a partir do comentário de alguns textos, incentivando um triplo movimento de compreensão das maneiras de dizer e do conteúdo daquilo que se diz. Um desses movimentos, relacionado ao conteúdo, diz respeito à reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelos estudantes, categorizando-os, o que implica lidar com a língua num patamar metalingüístico. O outro elemento refere-se aos conhecimentos de mundo, compostos seja por conceitos disciplinares e dados, seja por *scripts*, *maneiras de encadear ações de forma adequada a alcançar um certo objetivo* e que se localizam na dimensão de um *savoir-faire* (MAINGUENEAU, 2002, p. 42). Por último, pode ainda relacionar-se às experiências do enunciatário, construídas dentro de um determinado ambiente cultural e social, marcadas por escolhas e por determinações.

Na terceira e última sessão, realizada após alguns dias da segunda, os estudantes foram convidados a retomar P1 e reescrevê-la à luz de uma nova leitura e daquilo que havia lhe chamado a atenção no debate realizado na sessão anterior. Sugerimos que considerassem as anotações, caso as tivessem feito.

Na atividade de reescrita o estudante é levado a reler sua produção com o objetivo de avaliar o que mantém, o que muda, o que acrescenta, o que retira em função de novos critérios assumidos. Embora a constituição do processo interlocutivo como pressuposto inerente à escrita já estivesse presente desde o primeiro texto, na atividade de reescrita a natureza dialógica da produção textual pode ganhar uma conotação especial, já que o autor acaba necessariamente tornando-se o leitor de seu próprio texto. Esse movimento de alternância dos papéis de enunciador/co-enunciador, ao nosso entender, está intrinsecamente ligado àquele do ajustamento da compreensão dos conteúdos, sejam eles lingüísticos, sejam eles relacionados a

fatos, dados ou conceitos.

Em nossa pesquisa, ao ser convidado a retomar sua produção escrita certo tempo depois, pressupunha-se a importância de um distanciamento, seja de P1, seja do *momento de ampliação*, que transformariam o olhar sobre as formas de dizer na expressão do que se tem a dizer a partir do fortalecimento do papel do autor, agora também como co-enunciador.

4) APLICAÇÃO DA PESQUISA

Consideramos importante discorrer sobre alguns elementos que nos chamaram a atenção no decorrer da aplicação da pesquisa, já que foram condicionantes das produções que compuseram o *corpus*.

No que se refere ao envolvimento da turma com o trabalho, o entusiasmo e a disposição apresentados pela 5ª série, logo no primeiro momento, não teve comparativamente a mesma intensidade na 8ª série. Logo de início, um problema surgiu na turma de 8ª série: 4 alunos recusaram-se a fazer a produção – 1 abertamente e outros 3 entregando a produção semi-iniciada. As desistências provocaram uma disparidade considerada muito grande entre o número de alunos que haviam produzido na 5ª série no 1º encontro (34) e aquele da 8ª (18). Considerando esse desequilíbrio da amostra e prevendo eventuais dificuldades nos encontros seguintes, optamos por incluir no *corpus* mais uma turma de 8ª série, razão pela qual, o número total de alunos de 8ª na primeira etapa foi de 50. A tabela abaixo fornece uma visão geral dos dados.

Tabela 1: Dados quantitativos da amostra dos sujeitos

Turma	Total inicial de alunos nas turmas	Recusa ao trabalho em P1	Número de alunos que fizeram P1	Recusa ao trabalho em P2	Faltaram em P2	Número de alunos que fizeram P2	Total de alunos que fizeram P1 e P2
5a	35	1	34	0	5	29	29
8a	50	4	46	5	3	38	38
Totais	85	5	80	5	8	67	67

É importante ressaltar que, na análise de P1, para construir a primeira categorização, foram consideradas as produções dos 46 sujeitos da 8ª série, já que não havia como prever

quem faltaria ou desistiria da tarefa nos encontros seguintes.

Quando estamos diante de uma situação na qual 11,76% dos alunos se recusam a realizar uma tarefa escrita, podemos, entre tantos condicionantes e explicações de diferentes ordens, afirmar que a não adesão provém de uma atitude de desprezo, dificuldade ou de preguiça do aluno. No entanto, consideramos que ela espelha um comportamento de resistência a práticas escolares nas quais não se estabelece uma relação dialógica com os escritos dos alunos. Como na maior parte do tempo o estudante escreve para ser corrigido, o não produzir pode se configurar numa atitude ativa em que o estudante utiliza *sua inteligência contra si mesmo*, boicotando atividades potencialmente ricas em ganhos pessoais e cognitivos. A hipótese é reforçada pela disparidade de recusas explícitas entre a 5a e a 8a, o que sugere uma tendência de progressiva adesão a tais mecanismos.

Intimamente relacionado a essa questão, o segundo aspecto, ao qual gostaríamos de nos referir, são as faltas. Comuns no cotidiano da escola atual, as faltas podem também configurarem-se como resistência, uma vez que é possível tomá-las como um sintoma do descomprometimento da criança e do jovem pelo trabalho que ali é desenvolvido. Na comparação entre o número de faltas das duas turmas no encontro em que P2 foi produzida (5 e 3, respectivamente), vemos como esse mecanismo já está instaurado desde a 5a série e permanece num *continuum* na relação com as atitudes de recusa explícita. Uma das alunas da 5a série, em particular, única que se recusou explicitamente a produzir, nos chamou a atenção por tentar “escapar” dos encontros seguintes, não retornando do recreio, ou “fugindo” da sala nos intervalos entre as aulas. Ao notar sua ausência no 2o encontro, indaguei se alguém sabia se a estudante estava bem, se havia acontecido algo a ela, e seus colegas responderam que ela havia “cabulado” a aula, coisa que fazia quase todos os dias. Em uma das ocasiões, ela foi flagrada tentando pular o muro da escola e trazida de volta para a sala quando estávamos realizando o *momento de ampliação*.

Com relação à aplicação das atividades, é importante ressaltar que, tanto na 5ª, quanto na 8ª série, durante a produção de P1 e de P2, foram inúmeros os chamados para perguntar o que deveriam fazer. Muitos dos alunos pareciam querer que a pesquisadora “traduzisse” o que foi solicitado ou explicasse mais e melhor. Esses chamados foram associados ao envolvimento e preocupação dos estudantes em produzir textos o mais ajustados possível ao que estava sendo solicitado, pois a compreensão do que precisa ser feito, assim como as estratégias de checagem desse entendimento dizem respeito à competência pragmática do sujeito entendida como:

[...] o conhecimento do falante/ouvinte (e escritor) acerca dos usos, estratégias e normas que regem as relações comunicativas entre diferentes interlocutores e os fatores que influem na seleção dos recursos da linguagem e na interpretação correta desses recursos, segundo regras aceitas socialmente. (KAUFMAN & RODRIGUEZ, apud COLELLO, 1997, p. 82)

Esses elementos podem nos ajudar a entender a recorrência de perguntas como “o que devo fazer?”, “professora, é isso que você quer?” ou “posso começar assim?”, entre outras que indicam que a compreensão é algo que se constitui na relação social, caracterizando-se como um processo de negociação do sentido da tarefa, e não meramente como uma questão de “prestar atenção ao que o(a) professor(a) explicou”. A compreensão desse elemento evidencia a necessidade crucial de se estabelecer um diálogo com o estudante, garantindo que suas dúvidas e necessidades sejam valorizadas, pois, muitas vezes, a confiança que ele deposita no professor enquanto parceiro é construída nesses momentos de negociação.

Um último ponto a comentar refere-se à realização de anotações durante o *momento de ampliação da reflexão lingüística e histórica*. A 5ª série requereu mais tempo de debate, realizado em 2 encontros de 3 aulas cada, quando havíamos previsto inicialmente apenas 1 encontro. O maior número deveu-se ao fato de que aproximadamente 89% dos estudantes fizeram anotações, com diferentes graus de dificuldades e solicitando ajuda à pesquisadora

para decidir o que poderia ser anotado daquilo que estava sendo discutido, além dos recorrentes pedidos de checagem. Na 8ª série, houve uma queda no número de estudantes que fizeram anotações: 52,6 %. Além disso, não requisitaram mais tempo, pois não houve muito debate. Os alunos que não fizeram anotações argumentaram dizendo que “estava tudo guardado na cabeça” ou “que tudo o que estava sendo discutido já estava no seu texto”. Na tentativa de compreender a redução em 37% da 5ª para a 8ª, podemos supor um comportamento dos alunos mais velhos incentivado pela metodologia já cristalizada na escola de se utilizar do registro apenas para copiar da lousa o que é anotado pelo professor.

5) PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

No primeiro contato com as produções escritas dos estudantes, deixamo-nos levar pelo interesse em conhecer suas opiniões a respeito da temática do preconceito racial e suas manifestações em nossa sociedade. Interessamo-nos, também, pelas estratégias lingüísticas utilizadas por eles na construção de seus argumentos. A riqueza de possibilidades de análise emergiu e resultou numa série de categorizações e na busca de tendências evolutivas que possibilitaram a apreensão de alguns aspectos da relação entre língua escrita e consciência histórica.

Para chegar a essas idéias, foi preciso abandonar critérios de avaliação da produção escrita marcados, por um lado, por um olhar que ressalta “os erros” em detrimento dos “acertos”, numa perspectiva dicotomizada e superficial; por outro, e esse foi o maior desafio enfrentado, superar a idéia de que a apreensão de mais informações estaria diretamente relacionada a avanços nas competências da consciência histórica. Na tentativa de compreender os escritos dos estudantes, foi preciso “mergulhar” no *corpus*, assumindo uma efetiva postura dialógica que buscou apreender o que era dito e o que se buscava dizer, considerando o contexto de produção.

A adoção do paradigma indiciário proposto por Guinzburg (1989) permitiu-nos através de pistas, indícios, “sintomas” constituir uma análise ajustada aos propósitos da pesquisa. A partir de dados aparentemente negligenciáveis, foi possível vislumbrar aspectos da consciência histórica, que, no seu conjunto, são inatingíveis. O trabalho com indícios parece legitimado, principalmente, pelo fato de que a linguagem faz parte de um sistema de comunicação que se estabelece entre interlocutores, numa alternância das falas (ABAURRE, FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1997). As reelaborações e generalizações indicaram-nos

movimentos dos sujeitos em constituição e possibilitaram, através das formas pelas quais eles se relacionam com o tempo na escrita, levantar hipóteses sobre as características da relação entre língua escrita e consciência histórica.

Assim, entres idas e vindas, construções e desconstruções, procuramos elaborar critérios de análise respeitando cada texto em sua particularidade, ao mesmo tempo em que buscávamos apreender seu significado no conjunto dos demais. Na medida de nossas possibilidades, o esforço analítico esteve presente tanto no sentido de interpretar as tendências encontradas no conjunto do trabalho, quanto no desvendamento de mecanismos indissociáveis de reflexão lingüística e da consciência histórica.

Ressalte-se que as tendências indicadas não foram constituídas com a intenção de estabelecer etapas estanques de desenvolvimento. Como poderemos ver no próximo capítulo, as características mapeadas dizem respeito a estratégias que o escritor lançou mão durante a atividade de escrita no enfrentamento dos desafios impostos pela tarefa, ela mesma condicionada pelo contexto constituído em torno da aplicação do trabalho.

Ademais, sabemos que uma multiplicidade de fatores interfere na produção da escrita (familiaridade com o assunto abordado, motivação, conhecimentos sobre o sistema de representação, experiências anteriores de escrita, relação do estudante com o escrever ao longo da escolaridade etc) o que impede que tomemos o fruto desse trabalho como uma avaliação inflexível da competência de seus autores.

1) EXPRESSÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Ao convidarmos as crianças e jovens para escrever um texto, estávamos propondo-lhes duas tarefas provocadoras e imbricadas: a) produzir um texto escrito e b) expressar uma opinião evocando seus conhecimentos tácitos, assumidos na consideração dos condicionantes que poderiam determinar a situação que lhes foi apresentada.

Os desafios foram enfrentados pelos estudantes de maneira muito significativa. Tal afirmação é subsidiada pelo fato de que apenas um estudante, dentre 67, não produziu um texto adequado ao que foi solicitado, configurando-se como um caso de escape e que, não por acaso, ocorreu na 5ª série. Apesar de sempre existir a possibilidade de fazer ou não uma tarefa solicitada pelo professor, a opção de não realizá-la é algo que se coloca muito pouco para as crianças das séries iniciais. Estudos que examinam a produção escrita de 1ª a 5ª série apontam que os estudantes têm uma tendência muito forte em realizar as tarefas porque acreditam que não cumprir o trabalho significa transgredir normas e lidar com as conseqüências. O fato de não poder deixar de realizar a tarefa leva os estudantes dessa faixa etária a desenvolver os chamados mecanismos de escape.

Colello (1997) mapeou 5 tipos de escape em produções infantis: 1) O “ausente”, o aluno que ignora a atividade proposta e constrói um texto completamente independente; 2) Os “enroladores”, que procuram “ludibriar” o leitor com “saídas curiosas e criativas”; 3) Os “desviantes”, que se preocupam apenas com a contextualização da situação sem, de fato, enfrentá-la; 4) os “formais ociosos”, que produzem formas vazias de conteúdo; 5) os “desistentes”, que se recusam a entregar a tarefa.

Em nosso *corpus*, o conjunto¹ 21.5 apresentou as características do tipo formal oco.

Quadro 5: Escape² – Conjunto 21.5³

PRODUÇÃO 1	PRODUÇÃO 2
<p>Eu [nome do aluno] gostei das palavras que ficaram melhores e muito mais distacada e tenho que saber mais dessas palavras.</p> <p>Eu [nome do aluno] acho que eles não podem fazer muitas coisas com o governo porque ele não eu acho que eles são muito mintirosos por que eles estão mintino para muita pesoas do nosso paises e ele não poder faser nada.</p>	<p>Eu Escrevi um texto que falava augumas coisas que eu entedia que eu não sabia augma coisas e eu foi inventando por riso eu fui fazendo auguma coisas dos dois texto e fui intendendo as coisas dos 2 texto do comesso até o fim do doi texto e eu intendi augumacoisa do texto porque eu li o texto umas 4 ou 5 vezes por risso eu consigui fazer eses texto por que eu antes de fazer eu fiquei trenando muita vezes o primeiro texto foi muito legal por que cortei muito do primeiro texto foi muito bom que o segundo desto por que eu consegui por que eu li muitaveses e foi muito Bom</p>

Apesar de ser um texto que não condiz com o que foi solicitado na consigna, o estudante manteve-se minimamente dentro do assunto ao citar o governo em P1. Em P2 a leitura é dificultada pela redundância e pela ambigüidade referencial em um contexto no qual o autor pretendeu descrever aquilo que fez durante a leitura em voz alta dos textos (realizada pela pesquisadora e não por ele).

Não podemos deixar de apontar que o mecanismo de escape pode ter relação também com alguma dificuldade do estudante em realizar a tarefa, visto que a produção de um texto exige a mobilização de diversas competências lingüísticas além do referencial temático.

A esse respeito, Teberosky (2002), ao abordar aos processos de produção, aponta a existência de três etapas básicas na composição de textos: a *inventio*, a *compositio* e a *scriptio*.

A *inventio* é o momento de geração de idéias, no qual sua competência enciclopédica é

¹ Para não gerar ambigüidade, consideramos oportuno chamar as duas produções de cada estudante de “conjunto”. Quando nos referirmos a cada uma delas utilizaremos o termo “produção” ou nos referiremos à P1 e P2.

² Optamos por apresentar as produções digitadas, porque estamos trabalhando com P1 e P2 em sua integralidade numa perspectiva comparativa. Inserir os originais dificultaria a visualização que estamos propondo. Além disso, a forma digitada favorece marcações feitas para fins de análise. As produções originais encontram-se anexadas ao final do trabalho, seguindo a numeração dos quadros, para eventuais consultas.

³ Seguindo o mesmo critério do capítulo anterior, os conjuntos das produções 1 e 2 foram identificados atribuindo-se um número aleatório ao autor dos textos seguido da indicação da sua série. Assim, “conjunto 21.5” significa conjunto das produções (P1 e P2) do aluno 21 da 5ª série. Todos os demais exemplos do presente capítulo seguem esse mesmo padrão de identificação.

acionada colocando em jogo os diversos conhecimentos que possui. Na *compositio*, o autor depara-se com a transformação do discurso interior em exterior, num processo de construção verbal das idéias. Por último, a *scriptio* quando se escreve o texto propriamente dito. Para isso, são mobilizados conhecimentos ortográficos, fonológicos e sobre o como dispor o registro no papel, entre outros. Enquanto que as duas primeiras etapas são dependentes das experiências do sujeito com a escrita, a última requer uma aprendizagem formal da escrita em seus aspectos técnico-notacionais.

Considerando-se esse processo, é possível postular a língua escrita como mediadora do pensamento. O sujeito-autor, segundo o paradigma vygotskyano, lança mão de estratégias de compreensão, de elaboração e de criação num processo em que o grande objetivo é tornar externo um discurso interno, abreviado e lingüisticamente pouco estruturado. O enunciado escrito, então, é apenas a ponta de um iceberg que emerge como produto final de um percurso de exteriorização do eu. Deflagrada a partir de uma intenção ou contexto motivador, as idéias se condensam no pensamento, em seguida passam para o discurso interior e pela busca de significação das palavras para, finalmente, chegarem a seu registro convencional (COLELLO, 2004).

O enfrentamento dessa trajetória pode, na prática, ser traduzido pelos muitos desafios inerentes ao momento da produção, tais como compreender a tarefa, lidar com o tema, exteriorizar as idéias, planejar o texto, estabelecer relações interlocutivas, obedecer a regras e convenções e cuidar da composição visual.

Essas exigências tornam a atividade do escrever algo complexo, caracterizando a aquisição da escrita como um longo processo com diferentes graus de envolvimento e possibilidade de aprender. Para que possa ser significativo, o ensino deve contemplar efetivos contextos de experiência no sentido apontado por Kramer (2001, p. 110):

...chamo de experiência se e quando a escrita permite refazer o processo, sistematizá-lo e melhor compreendê-lo, suavizá-lo, vencendo a dureza da escrita, percebendo as contradições, incoerências e dificuldades existentes. Escrever significa aqui sempre (re)escrever, interferir no processo, deixar-se marcar pelos traços do vivido e da escrita. (Re)escrever texto e histórias; ser leitor de textos escritos e da própria história pessoal e coletiva, marcando-a, mudando-a, inscrevendo nela novos sentidos.

A atividade de escrita reflexiva é, por isso, conflitiva, seja pelas diversas tarefas formais e cognitivas com as quais o estudante precisa lidar, seja pelo conteúdo da idéia que deseja constituir e veicular.

Esses elementos, somados à necessidade de se levar em consideração que todo texto é produzido dentro de um contexto discursivo em que se estabelecem relações interlocutivas, e que ele é resultado de decisões do escritor em torno de *o que dizer, para que dizer, para quem dizer e como dizer*, permitem visualizar os ganhos qualitativos de produções como as do conjunto 36.8 apresentada a seguir :

Quadro 6: Conjunto 36.8 exemplo de mudanças na produção textual⁴

P1	P2
Eu muca vivi situação como é sái por que os negros só vem isso porque els já foren escravos	Eu nunca vivi situação como é sá mas já ouvir falar como que os negros forão escravizados por cauza disso eles sofrem essa discriminação.
Mas o governo já está interino nisso no caso do de Sábado que foi presso a pós ter chingado o grafite	Mas o governo já está interferino nisso no cazo do de Sabato que foi pressó a.pos ter chingado o grafiti.

O estudante melhora a expressão da idéia pelo acréscimo de informações e pela mudança na forma de dizer. A frase inserida em P2 (“...mas já ouvir falar como que os negros forão escravizados por cauza disso eles sofrem essa discriminação.”) relaciona explicitamente a escravização à discriminação, o que não estava claro em P1. Percebe-se que o autor concentra seus esforços na melhora da expressão na primeira frase, que evidencia, em última

⁴ Em negrito, os trechos de P1 que permaneceram em P2. Essa marcação será mantida para todos os exemplos do capítulo.

instância, uma compreensão mais aprofundada do tema abordado. Além do aspecto relacionado ao *o que* se diz, observam-se as mudanças de grafia de várias palavras de um texto para outro e a colocação do ponto final nas frases, sinais da reflexão do autor sobre o sistema alfabético, as normas e convenções da escrita. O conjunto também demonstra o investimento do estudante em agregar, ao discurso produzido, as informações históricas que possui (Em P2: “... os negros foram escravizados...”).

Ainda que o conjunto 36.8 possa, à primeira vista, configurar-se como uma dupla de produções muito simples, a associação entre escravidão, discriminação e medidas do governo para explicar um episódio do cotidiano é bastante significativa.

A compreensão de produções como essa se torna ainda mais profunda pelo fato de que, no âmbito do presente estudo, quando apresentamos a proposta de produção escrita aos estudantes, não pretendíamos “medir” os conhecimentos históricos que possuíam. O objetivo foi instaurar um espaço de trabalho lingüístico em meio ao qual pudéssemos ter acesso a fragmentos da consciência histórica do sujeito.

Para estabelecer os parâmetros de avaliação de desenvolvimento e transformação da consciência histórica, recorreremos à tipologia elaborada por Rüsen (1992, 2004, 2005) justamente com a intenção de possibilitar a compreensão da consciência histórica como aprendizagem.

O autor aponta quatro tipos de consciência que não podem ser tomadas nem numa perspectiva evolutiva, nem como mutuamente excludentes: a tradicional, a exemplar, a crítica e a genética. Elas podem ser encontradas não só entre diferentes pessoas que vivem numa mesma época, mas na consciência de uma só pessoa.

Na consciência histórica tradicional, o tempo é experienciado como origem e repetição. O vínculo com o passado obedece a um paradigma em que os acontecimentos históricos são meras decorrências de uma situação estabelecida no momento da Criação ou da

Fundação. A indicação para o futuro tende sempre a recuperar um estado original no marco da Criação (“quando Deus criou...”) em um tempo mítico; ou da Origem (“tudo começou no dia em que a Princesa Isabel libertou os escravos...”). O presente configura-se como uma continuidade quase linear do passado, presa da inevitabilidade dos fatos que lhe deram origem. A produção, a seguir, traz fragmentos que nos permitem visualizar algumas dessas características:

18.5 – P2: *Para evitar confusão é só não dar atenção quando uma pessoa te chamar de perto. É eu já passei por uma situação que um menino rico me chamou de macaco. É o governo só dá atenção para gente importante mas não para quem precisa. É eu não anotei muita coisa mas anotei uma é isso não devia estar acontecendo porque quando Deus criou o homem ele não definiu como o homem e por cor mas como o homem e por dentro.*

Nesse trecho da produção 18.5, a criação divina é invocada para justificar por que o preconceito não poderia estar acontecendo. Discriminar um homem pela cor significa infringir a ordem estabelecida por Deus, para a qual o valor de um ser humano não é dado pela aparência, mas por suas atitudes, por seu interior. Essa referência à Criação nos traz uma percepção de tempo experienciado como origem e repetição, indício de uma consciência histórica do tipo tradicional.

Na perspectiva exemplar, a consciência histórica lida com a experiência do passado na busca de regras gerais das mudanças temporais. O passado é visto como reservatório de experiências que devem ser recuperadas para que, no presente e no futuro, “não se cometam os mesmos erros do passado”. A História aparece como coleção de casos que servem como exemplos para o presente: *historia vitae magistra* (a História mestra da vida) é o lema imperante (RÜSEN, 2004, 2005). O trecho a seguir apresenta alguns indícios que nos possibilitam entrever aspectos da consciência histórica exemplar.

P2: Nuca presenciei um ato, de racismo mais eu acho que isso acontece por que no passado os pretos tambem era racista contra os brancos e porisso hoje em dia alguns são racistas é iso que eu acho e tambem tem esse preconceito entre classe media e alta e os pobres as pessoas de classe alta ver uma pessoa pobre e pensa que humilhar e o pobre não aceita a humilhação e começa o racismo...

O estudante estabelece uma relação com o passado a fim explicar a origem do preconceito do branco contra o negro. Seu argumento considera que o fato dos brancos hoje discriminarem é uma espécie de *lição* contra um comportamento *errado* dos negros no passado: discriminarem os brancos. O padrão permanece para as relações no presente (rico que humilha pobre, pobre que não aceita). Ou seja, podemos inferir que o estudante compara *os erros* do presente pela incapacidade das pessoas superarem *erros* do passado.

A consciência histórica crítica configura-se como a capacidade do sujeito em questionar as estruturas dentro das quais o presente se conforma, analisando o passado de maneira a construir uma “contra-história”. Assim, a uma visão do negro escravizado, vitimizado e impossibilitado de lutar contra a escravidão, por exemplo, opõe-se aquela do combatente, da resistência e do papel de sujeito no processo de libertação. A consciência histórica crítica possibilita ao indivíduo negar padrões de identidade dados previamente, constituindo, a partir daí, novos valores e, conseqüentemente, novos padrões. O trecho de 06.08 em P2 ajuda-nos a entrever alguns aspectos:

P2: Na mídia é normal eles passarem a visão para a sociedade que todo negro é marginal, acho uma injustiça contra a raça negra na minha opinião, os brancos são pobres de pensamento porque as anos que estão pensando assim que “negro tem que ser pobre e viver nas periferias das cidades” e este pensamento passa de geração à geração.

A estudante problematiza valores do presente dando-lhes profundidade temporal, desvendando mecanismos de perpetuação na sociedade de um certo discurso sobre o negro. Ao mesmo tempo, seu argumento é construído de forma que a problematização traz a afirmação de novos valores (valorização da raça negra em detrimento do discurso dominador

do branco). Essa capacidade de identificar os diferentes lugares de onde provêm os discursos leva-nos a crer que a estudante apresenta indícios de uma consciência histórica crítica.

Para além da consciência histórica crítica – na qual a dinâmica da negação não é suficiente, visto que nela o que se sugere é a substituição de um padrão por outro –, Rüsen descreve a consciência histórica genética. Nela, mudança e transformação são conceitos centrais, tornando-se sua essência e dando à História seu sentido. Formas de vida diferentes passam a ser compreendidas como peculiares e a identidade constitui-se a partir da idéia de que a sociedade, assim como o indivíduo, está em permanente mudança. O exemplo abaixo traz alguns elementos para nossa reflexão:

P2 – 35.8: *Em livros da atualidade escrito por brancos falam de muitos brancos heróis, quando na verdade alguns nem existiram, nesses livros nem se toca no nome de algum negro ou dos quilombos, se falaram algum nome de negro, esse nome foi Zumbi dos Palmares o mais conhecido, pois na escola é o único negro que se ouve falar, só pelo fato de que ele foi um grande homem, mas não se pode deixar de lado os outros negros da história.*

No texto, o estudante refere-se à História como discurso construído, o que é uma característica da consciência histórica crítica. O aluno aborda a questão enfocando uma contra-história que se instaurou nos livros didáticos já nos anos 80 (as referências a Zumbi). Mesmo entendendo que esse momento foi necessário à superação de uma História de matriz positivista, que se caracterizava pelo culto aos heróis e pela comemoração das datas cívicas, o estudante faz uma consideração que aponta para a necessidade de expansão dessa contra-história e de seu aprofundamento. Sua posição espelha um demanda social dos movimentos populares atuais e que tem resultado em inúmeros estudos no campo historiográfico. Sua reivindicação por uma História que se preocupe com a diversidade e não só com o contraponto pareceu-nos uma evidência de consciência crítica genética, pois toma a mudança como característica fundamental e ressalta a importância de se aceitar outros pontos de vista para além dos valores já instaurados.

O quadro a seguir possibilita uma visão geral das características dos tipos de consciência histórica que apresentamos:

Quadro 7: Os quatro tipos de consciência histórica⁵

Consciência Histórica	Tradicional	Exemplar	Crítica	Genética
Experiência do tempo	Tempo é experienciado como origem e repetição	Representação de regras gerais de conduta ou sistemas de valores	Problematização das formas atuais de vida e sistemas de valores	Transformação de formas de vida desconhecidas em algo apropriado
Padrões de significância histórica	Permanência de uma forma de vida obrigatória no transcurso do tempo	Regras da vida social temporalmente invariáveis/ validade temporalmente invariável dos valores	Quebra de padrões de significação histórica pela negação de sua validade	Evolução na qual formas de vida mudam, se transformam, para manter sua permanência
Orientação da vida externa	Afirmção de ordens pré-estabelecidas por consenso a partir de uma vida comum válida	Estabelecimento de regularidades entre situações peculiares e aquilo que aconteceu ou que poderia ter acontecido	Diferenciação entre seu próprio ponto de vista e obrigações pré-estabelecidas	Aceitação de diferentes pontos de vista em uma perspectiva abrangente de desenvolvimento comum
Orientação da vida interna	Internalização de formas de vida pré-estabelecidas por limitação – assumir papéis	Relacionar conceitos próprios à regras e princípios gerais – legitimação de papéis por generalização	Auto-confiança por refutação de obrigações externas – criação de papéis	Mudança e transformação de auto-conceitos como condição necessária de permanência e autoconfiança – equilíbrio de papéis
Relação com os valores morais	Moralidade é pré-estabelecida a partir de uma ordem obrigatória; Validade moral inquestionável estabelecida pela tradição	Moralidade é a generalização das obrigações em valores e sistemas de valores	Quebra do poder moral dos valores pela negação de sua validade	Temporalização da moralidade – chances de desenvolvimento tornam-se uma condição de moralidade
Relação com o discurso moral	A razão dos valores está em seu efetivo pré-estabelecimento o que os habilita a resolver questões morais	Argumentar por generalização, fazendo referência a regularidades e princípios	Estabelecer valores críticos e ideologia-crítica como importante estratégia dos discursos morais	Mudança temporal se torna um argumento decisivo na validação de valores morais

Em nosso trabalho, para efeitos de análise, concentramo-nos nas características referentes à categoria *experiência de tempo e relação com o discurso moral*. Em alguns momentos, quando foi possível vislumbrar evidências nas produções, apontamos alguns aspectos referentes às outras categorias.

Embora algumas produções tenham nos possibilitado visualizar fragmentos da consciência histórica, já a partir da primeira produção, isso não era o suficiente para os propósitos do estudo. Uma vez que nosso objetivo era o de estudar a relação entre consciência histórica e língua escrita, interessava-nos, além de apreender aspectos da consciência histórica do sujeito, perceber movimentos de transformação lingüística e temática em diferentes produções, tanto na escrita, quanto na reescrita.

⁵ Extraído de Rüsen (2005, p. 29). Tradução livre.

Assim, a primeira categorização produzida em P1 (já apresentada no capítulo II e que será retomada ao longo deste capítulo) permitiu-nos colher elementos para organizar uma intervenção de ampliação lingüística e temática, visando instaurar em P2 um possível processo de transformação que pudesse ser visualizado pela análise comparativa dos textos. Nossa hipótese centrou-se na idéia de que era nesse espaço constitutivo, mediado pela linguagem, que a consciência poderia se transformar. Do mesmo modo, esperava-se colher indícios dos processos reflexivos em torno da língua envolvidos diretamente com essa transformação, indicando um movimento simultâneo de desenvolvimento na expressão e formalização da escrita.

Dessa forma, a análise que ora se propõe toma como base os seguintes questionamentos:

- 1) Que elementos do trabalho lingüístico operado pelos estudantes, aliados à ampliação de sua competência narrativa, permitem-nos entrever fragmentos da consciência histórica?
- 2) Como o trabalho de reescrita favoreceu a expressão de mais fragmentos da consciência histórica, indicando seu desenvolvimento ou sua eventual transformação?

2) MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NA EXPERIÊNCIA DE TEMPO

Uma característica fundamental da consciência histórica é não ser apreensível diretamente. Os movimentos do sujeito na busca de estabelecimento de sentido para a vida no tempo é o que torna possível vislumbrá-la. Os indícios de desenvolvimento só se tornam evidentes a partir da identificação de mudanças na competência narrativa do indivíduo. Por isso, o processo de produção da coleta desta pesquisa visou o mapeamento da experiência de tempo dos estudantes. Nesse sentido, a análise das produções resultantes das tarefas de escrita e de reescrita foi feita com base nos ganhos em sua competência narrativa visíveis nas produções. Esses ganhos, a nosso ver, potencializaram a compreensão de processos que, em alguns casos, configuraram-se como espaços potenciais de desenvolvimento da consciência histórica.

Importante ressaltar que a competência narrativa em nosso trabalho está calcada num duplo referencial. O primeiro proveniente da lingüística no marco da teoria da enunciação. Para a produção do enunciado são requeridas do sujeito falante algumas competências, dentre as quais a competência narrativa. Do ponto de vista lingüístico, a competência narrativa é aquela que possibilita, por um lado, a introdução do discurso no tempo e no espaço, além da inserção dos personagens que o compõem. Por outro, implica a utilização de mecanismos argumentativos, como figuras de pensamento, formas de citação do discurso alheio, uso da norma lingüística adequada, efeitos de sentido de objetividade, entre outros (FIORIN, 2002).

O segundo referencial, apresentado no capítulo I – item 2 deste trabalho –, diz respeito às operações da consciência histórica que, de acordo com Rusen, compõem a competência narrativa (experiência, orientação e interpretação). A forma de contar evidencia a relação que o sujeito estabelece com o passado na busca de sentido para sua experiência de tempo. Nesse

sentido, a consciência histórica está intimamente relacionada à consciência moral, pois o relato estrutura-se sempre em torno das crenças desse sujeito no presente e das intenções que ele possui com a narrativa, incorrendo em decisões lingüísticas que evidenciam sua competência narrativa.

Ambos os referenciais são considerados na análise das produções escritas dos estudantes. No entanto, privilegiaremos o uso do termo *competência narrativa* para nos referirmos primordialmente às operações de orientação, experiência e interpretação.

Aspectos da experiência de tempo apareceram na Produção 1 (P1) dos estudantes e foram mapeados, tomando como critérios os elementos das competências de experiência, orientação e interpretação. Isso foi possível porque, ao construir um discurso escrito, os estudantes evidenciaram sua concepção tanto nos conteúdos que mobilizaram para construir seus argumentos – o que era o mais facilmente apreensível por constituir a aparência de seu discurso –, quanto na função que a mobilização de aspectos do presente, do passado e do futuro assumia em sua narrativa.

A categorização que “emergiu” na análise de P1 possibilitou o mapeamento de ganhos qualitativos na comparação entre P1 e P2. A incorporação de mais elementos à reflexão realizada pelo aluno sobre os condicionantes da discriminação, permitiu-nos entrever ganhos na competência narrativa dos estudantes.

Conforme é possível visualizar nos quadros que seguem, em P2 os estudantes incorporaram a sua narrativa uma série de condicionantes não citados antes em P1.

Quadro 8: Comparação – Número de Referências – Dimensão temporal: Passado⁶

Dimensão Temporal: PASSADO					
Categorias	5^a		8^a		Crítérios
	P1	P2	P1	P2	
Pas1. Não há referências	1	4	-	4	Quando a produção não possuía elementos (explícitos ou implícitos) que nos possibilitassem entrever a concepção de passado do estudante
Pas2. Para mostrar continuidades e semelhanças em relação a um passado próximo e/ou ao presente	15	18	27	25	Quando o estudante volta-se para o passado e, na comparação entre situações (de mesmo tempo ou de tempos diferentes), o faz buscando continuidades e semelhanças.
Pas3. Para mostrar rupturas e diferenças em relação a um passado próximo e/ou ao presente	10	14	11	14	Quando o estudante volta-se para o passado e, na comparação entre situações (de mesmo tempo ou de tempos diferentes), o faz buscando rupturas e diferenças.
Pas4. Como alvo de julgamento e/ou de interpretação	1	3	-	1	Quando o estudante emite juízos ou interpreta um determinado acontecimento do passado, atribuindo-lhe significados com base em sua experiência de vida.
Pas5. Fonte de modelos de ação para o futuro	5	4	1	2	Quando o estudante avalia episódios e levanta hipóteses de como seria seu comportamento frente a situações vividas por outras pessoas.
Pas6. Como narrativa construída	-	-	-	3	Quando o estudante refere-se aos conteúdos veiculados nos livros e pela mídia, apresentando ou discutindo-os como discursos perspectivados.

⁶ Os números apresentados em P1 consideram apenas as produções dos estudantes que fizeram P1 e P2. Os quadros que compõem o capítulo II, item 3, foram feitos apenas a partir de P1 e incluíam os estudantes que desistiram das tarefas (seja por recusa explícita, seja por falta) no decorrer da aplicação das atividades de coleta.

Quadro 9: Comparação – Número de Referências – Dimensão temporal: Presente

Dimensão Temporal: PRESENTE					
Categorias	5ª		8ª		Elementos considerados
	P1	P2	P1	P2	
Pr1. Não faz referências	5	4	-	-	Quando a produção não possuía elementos (explícitos ou implícitos) que nos possibilitassem entrever a concepção de presente do estudante
Pr2. Os acontecimentos do presente estão sujeitos a condicionantes de natureza emocional, moral (valores e virtudes) e/ou fenotípica (cor da pele) das pessoas	19	14	27	21	Quando o estudante apresenta considerações em que as emoções e os valores das pessoas tornam-se condicionantes das ações de discriminação. Incluem-se aqui as avaliações que associam o problema da discriminação à cor da pele.
Pr3. Os acontecimentos do presente estão sujeitos a condicionantes de natureza política, econômica e/ou social	8	18	12	20	Quando o estudante aponta fatores de natureza política (ação do governo ou de grupos), econômica ou social como elementos que determinam a ação dos sujeitos no presente.
Pr4. Os acontecimentos do presente estão sujeitos a condicionantes de natureza histórica	-	8	9	16	Quando o estudante evoca o passado para comparar com situações do presente buscando semelhanças/diferenças, continuidades/rupturas. Também estão incluídas as referências a atos fundadores ou mitos de origem constituídos pelos estudantes na busca do quando determinada permanência se instaurou.

Quadro 10: Comparação – Número de Referências – Dimensão temporal: Futuro

Dimensão Temporal: FUTURO					
Categorias	5ª		8ª		Elementos considerados
	P1	P2	P1	P2	
Fut1. Não há referências	4	9	5	11	Quando a produção não possuía elementos (explícitos ou implícitos) que nos possibilitassem entrever a concepção de futuro do estudante
Fut2. Continuidade e repetição do presente	1	1	4	3	Quando o estudante entende o futuro como um prolongamento do presente, inserindo-o numa corrente temporal em que presente-futuro configuram-se numa perspectiva quase que linear.
Fut3. Transformação moral dos indivíduos e da coletividade	9	10	13	10	O futuro é tomado como processo e transformação. O estudante projeta suas aspirações de futuro na transformação moral dos indivíduos por ações educativas ou campanhas de convencimento empreendidas por indivíduos, pela escola ou pela comunidade. Almeja-se uma mudança de comportamento pela adesão espontânea a novos valores.
Fut4. Transformação das atitudes dos indivíduos e da coletividade	12	7	10	8	Quando o futuro é entendido como transformação e o estudante considera que os indivíduos devem mudar à força suas atitudes frente às situações de discriminação. Para isso são invocadas medidas corretivas.
Fut5. Transformação de aspectos políticos, econômicos e/ou sociais	1	2	3	5	Quando o futuro é entendido como transformação e o estudante considera que medidas de natureza política, econômica ou social devam ser tomadas.

Apesar da interrelação entre passado, presente e futuro, não há uma correspondência direta entre as categorias elaboradas para cada dimensão temporal. Assim, não é possível

dizer que Pr2 corresponde qualitativamente à Pas2 ou Fut2. A independência entre as categorias apresentadas em cada uma das dimensões deve-se ao fato de que não podemos tomar a produção escrita do estudante como algo estático. A dimensão processual da reflexão mediada pela escrita não permite que a ausência de referências aos diferentes condicionantes numa determinada produção seja compreendida como impossibilidade ou deficiência do aluno. Muito pelo contrário, aquilo que não foi considerado em P1 pode aparecer em P2 ou então até em outras situações (como foi o caso dos debates em classe, que não fazem parte do *corpus* de análise). Mesmo assim, a ampliação das considerações feitas na reescrita, enriquecendo a argumentação, podem ser evidências de transformação e de desenvolvimento.

De forma geral, a análise da distribuição das categorias dá indícios de ganhos qualitativos na reflexão dos estudantes pela percepção dos diferentes condicionantes envolvidos nas considerações em torno da situação. O quadro referente à dimensão temporal presente evidencia, por exemplo, processos relevantes de incorporação de aspectos referentes ao Pr3 e Pr4, justamente aqueles que implicam a associação de questões de ordem política, econômica, social e histórica à temática tratada.

O quadro referente à dimensão passado indica, por sua vez, um maior número de estudantes buscando não só semelhanças e continuidades, mas rupturas e diferenças, movimento que, no nosso entender, implica uma primeira percepção do passado enquanto experiência. Esse ganho na competência narrativa pode implicar no desenvolvimento da consciência histórica por possibilitar que o estudante comece a pensar no tempo na dimensão do tipo crítica. Um “sintoma” desses ganhos foi o surgimento de uma nova categoria no quadro 7 (Pas6). Ela diz respeito às referências que alguns estudantes da 8ª série vieram a fazer em P2 sobre o discurso veiculado nos livros e na mídia. O trecho abaixo é ilustrativo desse novo elemento:

35.8 – P2: *Mas o que todos pensam é: nunca ouve um negro que tenha realizado uma grande façanha ou uma grande invenção. A maioria das histórias abrem espaço mais para o sofrimento dos negros do que suas façanhas, lutas e objetivos.*

O ganho na narrativa do estudante é visível. A possibilidade de perceber o conteúdo veiculado, seja em livros, seja pela mídia, como algo perspectivado motivou uma crítica à ordem das coisas através das maneiras pelas quais certos valores são propagados, e pode significar uma ampliação da competência narrativa de interpretação.

No que se refere ao futuro, apenas 3 estudantes passaram a considerar a necessidade de se intervir na estrutura política, econômica ou social. Temos 32 textos que não apresentaram modificações ou maiores explicitações de sua concepção sobre o futuro de P1 para P2, e 16 que retiraram suas referências ao futuro em P2, concentrando suas reflexões sobre o presente. O fato pode ser explicado porque as reflexões do *momento de ampliação* estavam mais concentradas nas relações entre o presente e o passado. Os textos apresentados visaram a promover um aprofundamento do olhar, seja nas questões políticas, sociais e econômicas, seja nas históricas, numa relação constante passado/presente. As referências ao futuro apareceram na proposta de algumas alternativas de ação (como a denúncia, o processo ou mesmo a idéia de resistência) de maneira sutil. Como resposta à ênfase assumida na provocação do 2º encontro, as produções dos estudantes concentraram-se também nas reflexões sobre o presente e sua relação com o passado. O dado colocou em evidência a importância das intervenções didáticas chamando atenção para que os professores ampliem o leque das reflexões trazidas para a sala de aula. No caso, trazer a provocação para que o aluno pudesse pensar o futuro (além do presente e passado) teria promovido mais recursos para os alunos explicitarem suas idéias sobre o tema em pauta.

No conjunto das produções, foi possível perceber que muitas narrativas caracterizam-se pela passagem do individual ao coletivo na relação que se estabelece com o passado. Assim, o passado individual, que aparecia no relato de uma situação vivida ou presenciada

pelos estudantes, é expandido e generalizado em P2 nas situações em que eles procuram explicar acontecimentos do presente. Assistimos, então, a um movimento de incorporação de conhecimentos históricos factuais e conceituais num contexto de avaliação e julgamento, evidenciando a mobilização da consciência moral e, portanto, remetendo-se à consciência histórica.

Da mesma forma, a identificação de permanências e continuidades indica a presença de fragmentos da consciência histórica exemplar. Há a prevalência de uma concepção em que o passado é pensado como um reservatório de situações que servem de exemplos ao presente, seja para pensar a mudança, seja para confirmar a imutabilidade dos comportamentos e estruturas. Essa maneira de lidar com o passado é, na realidade, uma recorrência social bastante forte. Sua superação implica no desvendamento de uma série de mecanismos de constituição da memória e da História que, em grande parte, precisa ser feito pela escola.

Na maneira de analisar a situação, alguns estudantes detêm-se na constatação e no desvendamento, como o trecho a seguir aponta:

09.5 – P2: *O fato de outras pessoas serem de cores deferentes levam as pessoas brancas a desrespeitar os negros o que é preciso ser feito é as pessoas dar respeito um ao outro para que não haja preconceito as pessoas negras.*

Outros partem para vôos mais altos, forjando críticas ao presente fundamentadas historicamente, como nos exemplos a seguir:

11.8 – P2: *O senhor de escravo antes, que maltratava, abusava e hoje despresa, iguinora, humilha*
 32.8 – P2: *O negro hoje em dia é considerado ‘igual’, mas e tratado por muitas pessoas ‘igual’ era tratado antigamente ‘escravo’.*

Há ainda aqueles que projetam o futuro na perspectiva da superação, como nos seguintes casos:

<p>23.8 – P2: <i>Esse é o dia a dia das pessoas negras mais vamos lutar para acabar com preconceito.</i></p> <p>09.5 – P2: <i>...para que não haja preconceito os negros deveriam ter empregos melhores como o branco tem.</i></p>
--

Os poucos indícios que apresentamos até aqui nos permitem vislumbrar aspectos gerais do processo reflexivo vivido pelos estudantes no decorrer das produções 1 e 2. Em que pese o fato dessa visão global chamar a atenção para elementos relevantes desse processo, ela não permite entrever como ele acontece. Que operações lingüísticas efetuadas pelos estudantes demonstram o processo reflexivo apontado anteriormente por nós em linhas gerais? O que as reorganizações lingüísticas que foram operadas nos textos podem revelar sobre a consciência histórica dos estudantes?

Em busca das respostas a estas questões, percebemos que a conformação discursiva de P2 em comparação com P1 apontava algumas regularidades. O exame mais minucioso desses movimentos resultou em uma categorização que viabilizou a sistematização de algumas das características da relação língua escrita e consciência histórica.

3) ESTRATÉGIAS GLOBAIS DE REESCRITA: CATEGORIZAÇÃO

Na comparação entre P1 e P2, percebemos a recorrência de algumas estratégias adotadas pelos estudantes. Esses movimentos mostraram-se peculiares e revelaram um processo significativo de apropriação dos modelos de dizer e dos conteúdos temáticos apresentados no *momento de ampliação da reflexão lingüística e histórica* que antecedeu P2.

Essas recorrências, organizadas em categorias, tornam possível o mapeamento de algumas características da relação que ora procuramos desvelar. Assim, no conjunto das produções escritas dos estudantes (P1 e P2), ganhou corpo aquilo que convencionamos chamar neste trabalho de *estratégias globais de reescrita*, caracterizadas por movimentos estruturais, discursivos e temáticos que configuram a diferença (e por que não dizer, o avanço) de P1 para P2. Com base nessas estratégias, foi possível identificar três grandes categorias: Eliminação, Inserção e Novo Texto.

Estreitamente vinculados às *estratégias globais*, identificamos também movimentos no interior dos textos, configurando as *operações lingüísticas* que se corporificam no processo de reescrita, tais como a supressão, o deslocamento, a adição e a substituição, já apontadas por outros estudos sobre a reescrita (FIAD, 1990).

A supressão, que pressupõe a elaboração e o uso de critérios de seleção por parte do sujeito-autor, ocorreu quando palavras, frases ou parágrafos foram retirados de uma produção para outra. Em alguns casos, os estudantes inseriram novas estruturas no lugar, em outros, houve apenas a eliminação da formulação original.

Quando o estudante mudou o lugar de palavras, frases ou parágrafos inteiros, ele operou o deslocamento, cuja utilização pôde demonstrar o trabalho com a categorização do que estava sendo escrito e/ou com a progressão temática do texto.

A adição materializou-se pela inserção de novos dados, informações ou idéias que não existiam na primeira versão da produção. Ela ocorreu em palavras ou pequenos trechos inseridos em frases ou parágrafos.

A substituição foi caracterizada pelo movimento em que o autor se colocou de outro lugar no texto. Assim, ele operou mudanças no tempo verbal ou do “eu” para o “nós”. Consideramos também como substituição a operação em que o sujeito substituiu em P2 um trecho, uma frase ou um termo por um conjunto de termos correspondentes que podem implicar uma categorização ou uma melhor expressão do que foi escrito em P1. Assim, diferentemente das operações de supressão, quando seguida da adição, os trechos substituídos mantinha relações de significado entre si.

É importante ressaltar que uma série de outras operações lingüísticas ocorreu no interior dos textos. No entanto, escolhemos enfocar aquelas que se configuram no âmbito do processo de reescrita, porque elas nos permitiram caracterizar as transformações operadas a partir de cada estratégia global adotada. Mesmo aquelas que escolhemos considerar acontecem em vários níveis: deslocamentos ou adição de uma palavra e até de parágrafos inteiros; substituições de palavras visando à revisão da concordância verbal ou nominal, ou a supressão de uma preposição, entre várias outras ações possíveis. A análise exaustiva desses aspectos implicaria a elaboração de um outro estudo. Porquanto, em nosso trabalho, selecionamos alguns pontos dos textos em que o uso dessas operações pudesse nos fornecer pistas do movimento reflexivo tecido pelo estudante em torno das dimensões temporais.

A relação entre as estratégias globais (e suas subcategorias) e as operações lingüísticas no processo de reescrita, tal como foram encontradas no *corpus* da pesquisa, podem ser sintetizadas no seguinte quadro:

Quadro 11: Categorias de Estratégias Globais e Operações Lingüísticas presentes na reescrita

Estratégias Globais de Reescrita		Operações Lingüísticas	
Categorias	Subcategorias		
A. Eliminação	1. Por Seleção	Supressão Substituição	
	2. Por Síntese		
	3. Por Supressão		
B. Inserção	1. Início	Supressão	
	2. Início e Final		
	3. Final	3.1. Com separadores	Substituição
		3.2. Desarticulada	
		3.3. Articulada	
	4. Intermediária	Deslocamento	
5. Entremeada			
C. Novo Texto		Adição	

A análise do *corpus* realizada por meio dessa categorização será feita com base em produções que se configuraram como exemplos típicos. Elas representam regularidades discursivas encontradas no conjunto dos textos e nos permitiram entrever algumas das características fundamentais da relação língua escrita e consciência histórica. No entanto, a despeito do esforço de classificação, cada conjunto de produções (P1 e P2) selecionado também foi tomado como movimento único, evidência particular de uma série de estratégias lingüísticas na configuração e reconfiguração do discurso pretendidas pelo autor ou autora dos textos.

A) Estratégias de Eliminação

A estratégia de Eliminação pode ser explicada, na prática, pela redução do tamanho de P1 a partir de algum critério estabelecido pelo autor. Os três únicos exemplares dessa categoria são significativos e demonstram, respectivamente, maneiras diferenciadas de lidar

com a tarefa: por seleção, por síntese e por supressão.

1) Por Seleção

No conjunto 14.5 o estudante procurou suprimir partes de sua produção, deixando apenas aquilo que considerou relevante para responder à demanda colocada pela consigna de P2⁷.

Quadro 12 - Estratégia Global Eliminação – Conjunto 14.5.

PRODUÇÃO 1	PRODUÇÃO 2
<p>Meu nome é [nome do aluno] e eu já foi chamado de macaco ai um dia eu já comprei uma puseira chamada puceira contra o racismo mas depois que ela quebrou o meu apelido agora é gorila.</p> <p>A atuação do grafite foi assim, alem do gol foi a provocação do jogador adversário contra o jogador chamado apelido grafite eo jogador De Sabado chingol o grafite de macaco. E o grafite conseguil proceçar o jogador De sábado. E é assim que eu conto a história sobre o Racismo.</p> <p>Foi a provocação do De Sábado e eu acho isto um absurdo.</p> <p>Este fato acontece como provocação de chingos e senpre acontece isto (RACISMO).</p> <p>Já aconteceu isto com migo.</p>	<p>Meu nome é [nome do aluno] e já fui chamado de “macaco”.</p> <p>Aí um dia eu já comprei uma puseira contra o racismo mas depois que ela quebrou o meu apelido agora é gorila.</p> <p>Esse fato acontece como provocação de chingos e senpre acontece isto se chama “racismo”.</p> <p>Já aconteceu isto comigo.</p> <p>E ACIM TERMINO A MINHA PRODUÇÃO 2</p> <p>(aluno ocupa meia folha com a frase acima)</p>

No caso, o esforço do autor foi no sentido de selecionar o que era essencial em seu texto, tendo em vista o que precisava ser respondido. A postura ativa do sujeito emerge nas seleções que fez (que parágrafos cortar?) e na preocupação em torno da distribuição do texto pela folha. A produção parece apontar um trabalho lingüístico do sujeito para melhorar a comunicação da idéia pela supressão de trechos eventualmente considerados “supérfluos”.

Tanto em P1, quanto em P2, percebemos que o estudante relaciona-se com o passado de forma a buscar semelhanças (sua situação de discriminação e aquela vivida pelo jogador

⁷ Além das orientações fornecidas no primeiro encontro para a produção 1, foi apresentada oralmente a seguinte consigna para P2: “Releia sua P1 e, se considerar que há algo que gostaria de mudar, reescreva seu texto acrescentando, modificando, ‘tirando’ (suprimindo) aquilo que achar necessário, considerando o que discutimos no momento de ampliação da reflexão lingüística e histórica”.

Grafite), fazendo comentários nos quais avalia e nomeia o que aconteceu em ambos os casos (“esse fato acontece como ...”), ressaltando as permanências (“isso sempre acontece”). Não identificamos alterações significativas nesses aspectos de uma produção para outra, o que não nos permitiu avaliar mais profundamente a competência narrativa ou fazer afirmações com relação à consciência histórica do sujeito.

2) Por Síntese

Em uma outra produção de Eliminação, a estudante utilizou-se basicamente de movimentos que resultaram na síntese do que havia sido escrito em P1:

Quadro 13- Estratégia Global Eliminação – Conjunto 28.8.

PRODUÇÃO 1	PRODUÇÃO 2
<p>Bem eu já presenciei aconteceu com uma amiga minha. Agente estavamos andando na rua quando alguns meninos comesaram a chamar ela de feijão preto só porque ela era negra e ela ficou munto mal. Isso acontece por causa do preconceito e por que algumas pessoas não si importam com isso e comesão a tirar saro e tambem por que os pais tenhe preconceito e também a pessoa não toma atitudi. Já tentaram melhorar mais algumas pessoas não respeitam em tam eu acho que cada um deveria respeitar essas pessoas de cor diferente pois se fosse com elas elas não iriam costar.</p>	<p>RESUMO</p> <p>Bom eu já presenciei aconteceu com uma amiga que foi vítima do racismo eu acho que ser necra ou não isso não da/o/direito de qualquer pessoa faltar com o respeito com a outra só por causa da cor. Bom o que era para ser feito o governo já fêis o importante é as pessoas colaborarem ou ceja respeitar as pessoas necras pois se foçe com elas. (elas) não iriam gostar</p>

Para a autora do conjunto 28.8, a Eliminação significou realizar algumas supressões. A própria estudante chama P2 de “resumo”, provavelmente avisando ao leitor que produzirá um texto menor do que aquele que foi escrito em P1. A primeira modificação ocorre por uma operação de substituição em que a situação vivida (“Agente estavamos andando na rua quando alguns meninos comesaram a chamar ela de feijão preto só porque ela era negra e ela ficou munto mal”) foi sintetizada (“uma amiga que foi vítima de racismo”). Nessa

transformação, a estudante nomeou o que havia sido vivido pela amiga e narrado por ela, dando indícios de uma operação cognitiva de generalização.

Num outro trecho, ela novamente se utiliza da substituição: de “respeitar essas pessoas de *cor diferente*” (P1), passa para “respeitar as *pessoas necras...*” (P2). Embora em termos sociológicos, no Brasil, as duas palavras sejam consideradas equivalentes, a mudança operada pela estudante aponta para uma reflexão sobre as formas pelas quais os textos e os discursos do cotidiano se referem aos afro-descendentes.

Na parte final, mais uma vez a estudante utilizou-se da supressão, eliminando em P1 o trecho onde explicava os condicionantes da discriminação racial (“Isso acontece por causa do preconceito e por que algumas pessoas não si importam com isso e comessão a tirar sarro e tambem por que os pais tenhe preconceito e também a pessoa não toma atitudi.”) e o substitui por uma crítica ao comportamento das pessoas que discriminam (“eu acho que ser necra ou não isso não da/o/direito de qualquer pessoa faltar com o respeito com a outra só por causa da cor”). Se considerarmos que, para a estudante, P2 deveria necessariamente ser menor que P1, naturalmente um critério de escolha foi elaborado. Para ela, a necessidade de marcar sua posição contra o que havia acontecido com a amiga pareceu mais relevante que a explicação sobre as razões do episódio.

Por último, é interessante observar que a primeira e a última frase são mantidas (“Bom eu já presenciei aconteceu com uma amiga...”; “...ceja respeitar as pessoas necras pois se foçe com elas. (elas) não iriam gostar”), como se fossem marcadores indispensáveis. Pareceu-nos que a aluna garantiu a sua permanência por entender as referidas sentenças como dispositivos necessários na estrutura do texto.

3) Por Supressão

O último tipo de Eliminação, que chamamos de *Supressão*, pode ser ilustrado pelo conjunto 34.8:

Quadro 14: Estratégia Global Eliminação – Conjunto 34.8

PRODUÇÃO 1	PRODUÇÃO 2
<p>Eu nunca presenciei mais também nunca vivi... Eu não sei porque esses tipos de acontecimento... E eu também não tenho nem idéia do que nós, poderíamos fazer para lidar com essas situações de rasismo no dia-a-dia...</p> <p>“O governo não poderia colocar leis ou fazer por qualquer coisa para que isso possa parar”.</p> <p>O governo que vai fazer com que o branco-rascista conviva com um negro ou com um pessoa pobre, geralmente as pessoas de idade media não convive em periferias.</p> <p>O governo na minha opnião não poderia fazer nada para que isso acabe cendo que as proprias pessoas do governo tem preconceito, no mínimo que eles poderiam fazer era cada um vi para o seu canto mas ainda sim o rascismo esta em todos os lugares é impossível tirar isso da cabeça das pessoas.</p>	<p>Eu nunca presenciei mais também nunca vivi... Eu não sei porque esses tipos de acontecimento... E eu também não tenho nem idéia do que nós, poderíamos fazer para lidar com essas situações de rasismo no dia-a-dia.</p>

A reescrita foi marcada pela operação de supressão da maior parte do primeiro texto. O trecho que se manteve de P1 para P2 foi integralmente copiado, sem nenhum tipo de modificação.

A supressão operada, sem uma correspondente adição ou substituição, resultou no desaparecimento de elementos que, em P1, nos possibilitavam identificar a concepção de presente e futuro que a estudante possui. As negativas sucessivas (“Eu nunca...”, “Eu não sei porque...”, “E eu também não tenho...”) parecem apontar para uma recusa explícita em realizar a atividade proposta, como se quisessem dizer “Eu não quero falar sobre isso”, motivada talvez pela perspectiva de imutabilidade do presente exposta em P1 (“... o racismo esta em todos os lugares é impossível tirar isso da cabeça das pessoas”).

A estudante apresenta uma concepção de imutabilidade do tempo. Em sua análise o

preconceito é apresentado como algo intrínseco à existência humana e, por isso, impossível de não existir. O termo “branco-racista” configura um dos lados de um conflito bipolarizado (“branco-racista” ou pessoas da classe média – no texto “idade média” x negro ou pessoa pobre) e insolúvel. Esses elementos nos dão indícios de uma consciência histórica tradicional, pois a estudante acredita numa permanência obrigatória no tempo de uma forma de se comportar.

Nas produções 28.8 e 34.8 as supressões operadas impediram que mais aspectos da experiência de tempo dos estudantes se explicitassem.

Mesmo sem a ampliação da idéia, devido às supressões sem correspondente adição, as estratégias utilizadas por dois desses estudantes revelaram operações lingüísticas de supressão e substituição como forma de ajuste da estrutura textual na reescrita, realizado por meio de operações cognitivas de generalização, categorização e síntese. Parece-nos que a estratégia global de Eliminação potencializa, prioritariamente, este tipo de processo em detrimento de uma maior explicitação de fragmentos da consciência histórica.

É interessante registrar o baixo número de produções centradas nas estratégias de Eliminação, contrariando discursos recorrentes na escola de que os estudantes escrevem menos por “preguiça”. Mesmo nos casos aqui apresentados, não podemos fazer referência a uma pretensa “preguiça”, já que o estudante, ao reescrever o texto, pôde demonstrar uma compreensão discursiva da estratégia de supressão, conforme apontado acima, pois, por meio dela, expressou discursivamente a sua resistência em discutir um assunto: possivelmente uma temática que o incomodou ou que foi considerada inútil. Nas três produções há indícios de um trabalho lingüístico operado com intencionalidade discursiva, o que descarta a hipótese de supressões operadas ao acaso.

B) Estratégias de Inserção

A diversidade de subcategorias e de operações lingüísticas (em particular a de adição que foi predominante) indica os esforços dos estudantes na busca de ampliar os sentidos a partir do *momento de ampliação*.

No *corpus* desse trabalho, identificamos 5 Estratégias Globais de Inserção: no início do texto (Início); no início e no final simultaneamente (Início e Final); somente no final (Final); um bloco no meio do texto (Intermediária) e, por último, em diversos pontos da produção (Entremeada).

1. Início

Dois estudantes lançaram mão da estratégia de Inserção no Início do Texto, com o texto integral de P1 sendo copiado em seguida, a exemplo do conjunto a seguir:

Quadro 15: Categoria Início do Texto – Conjunto 10.5

P1	P2
<p>Eu nunca vi uma coisa parecida com essa e nunca e nunca pasei numa situação como essa. Se eu fosse o grafite eu denunciaria a pessoa. Eu acho que lidar com essa situação é denunciando.</p>	<p>Estou andando na rua vi um negro e um branco andando em minha direção pensei que o negro ia me atacar Eles pessam teorias teorias rasistas já são velhas se a mãe e rasista a filha ou filho tambem vai crescer e vai ficar maltratando os negros. Se você ver um negro arumado você vai ficar na duvida se ele é bandido ou se ele não é eu sou negro e tenho orgulho de ser essa Historia começou com a escravisão dos negros até agora quando olhamos para os negros lenbramos dessa Historia Cem escravidão não avia preconceitus, como você ficaria se você pasace por uma situação como a do “Grafite”.</p> <p>Eu nunca vi uma coisa parecida como essa e nunca pazei por uma situação como essa Se eu fosse o grafite eu denunciaria a pessoa eu acho que lidar com essa situação é denunciando.</p>

O autor do conjunto 10.5, utilizando a estratégia de adição, incorporou à P2 informações conseguidas no momento de ampliação, evidenciando ganhos ao expressar seu ponto de vista. As informações são apresentadas de maneira desconectada, sugerindo um movimento inicial de apropriação que procura equilibrar novas informações ou idéias às maneiras de dizer (“se você ver um negro arumado você vai ficar na duvida se ele é bandido ou se ele não é eu sou negro e tenho orgulho de ser”).

O momento da produção parece ter funcionado como um *brainstorm*, em que novas considerações “brotaram” das informações que o estudante escolheu registrar. Sua grande preocupação parece ser a de conseguir inserir o maior número possível de informações que conseguiu no *momento de ampliação*, esforço valioso não só pelo movimento de seleção que realizou, mas também porque sua reflexão aparece entremeada aos trechos inseridos.

A relação com um passado, que em P1 servia para mostrar diferenças em relação ao seu presente individual (“eu nunca vi coisa parecida”), amplia-se em P2 com a introdução de reflexões a respeito das continuidades (“Eles pessam teorias teorias rasistas já são velhas”; “...até agora quando olhamos para os negros lenbramos dessa História”).

As referências ao presente surgem em P2 em meio à consideração de seus condicionantes históricos (“essa História começou com a escravisão...”; “Cem escravidão não avia preconceitus...”). A isso, o aluno agrega condicionantes de natureza social (“...se a mãe e rasista a filha ou filho tambem vai crecer e vai ficar maltratando os negros”) e realiza reflexões sobre sua própria identidade (“eu sou negro e tenho orgulho de ser”). Em seguida, utiliza-se de um conceito histórico (a escravidão) para refletir sobre os condicionantes da situação do presente.

A pergunta “como você ficaria se você passasse por uma situação como a do 'Grafite' ” é introduzida como forma de articular o novo trecho produzido em P2 àquele que veio de P1 sem modificações.

São evidentes, nessa produção, as influências tanto do conteúdo temático dos textos lidos e discutidos, quanto dos modos de dizer apresentados no *momento de ampliação*. Indiscutivelmente, eles forneceram parâmetros para que o estudante construísse um discurso a respeito do presente, articulando-o à reflexão sobre o passado. Na reescrita, a ampliação dos recursos lingüísticos possibilitou a emergência de fragmentos de uma consciência histórica crítica, na qual o passado é utilizado para subsidiar o questionamento de valores do presente (“Cem escravidão não avia preconceitos, como você ficaria se você pasace por uma situação como a do “Grafite”).

O conjunto 24.8 é o outro exemplar pertencente à categoria de Inserção no Início do Texto. Consideramos importante apresentá-lo por conter indícios de ampliação das competências de interpretação e de orientação, que aponta uma possível transformação da consciência histórica do estudante.

Quadro 16: Categoria Início do Texto – Conjunto 24.8.

PRODUÇÃO 1	PRODUÇÃO 2
<p>Bom, pessoalmente eu nunca presenciei mas, já ouvi falar de vários casos. Muitos países há esses casos, como nos Estados Unidos há muito disso, lá os negros são excluídos e discriminados e praticamente isolados da sociedade.</p> <p>Existiu também um caso na Alemanha com Adolf Hitler que era racista e anti-judeu, ele matava por prazer era um homem de sangue frio. Dizem que quando ele acordava, olhava pela janela e dava um tiro para fora acertando um negro ou judeu, podia ser criança, velho ou deficiente, ele não tinha piedade.</p> <p>Hoje em dia por meio de notícias fiquei sabendo que duas meninas (irmãs) estão crescendo adorando a Hitler, elas também são racistas e anti-judeu.</p> <p>Mas muitos negros de vários países ainda sofrem com o preconceito e eu acho que não tem jeito pois será difícil concientizar os brancos a tratar os negros de igual para igual.</p>	<p>Muitas pessoas discriminam um negro por sua cor e aparência ao pensar ser assaltado por ele e não por um branco.</p> <p>Relatos dizem que franceses indiram a África inventando teorias de que eram mais fortes e estruturados para escravizar os negros inocentes. Negros também sofreram muito quando foram libertados, pois não conseguiram empregos, mas isso acontece muito ainda, os negros até conseguiram emprego hoje, mas seus salários ainda são bem inferiores segundo dados do IBGE.</p> <p>Muitos negros também são discriminados por eles mesmos, muitos deles odeiam à pessoas de sua mesma raça. Um exemplo disso é o cantor Michael Jackson, ele é racista e não gosta de negros sendo que ele é dessa cor, mas hoje em dia olhando para ele ninguém diz que já foi negro.</p> <p>Existiu também um caso na Alemanha com Adolf Hitler que era racista e anti-judeu, ele matava por prazer era um homem de sangue frio. Dizem que quando ele acordava ia até a janela e dava um tiro acertando um negro ou um judeu, podia ser criança, velho ou deficiente ele não tinha piedade. Mas ainda temos a esperança de haver igualdade social e racial.</p>

Em 24.8, há uma série de operações lingüísticas, marcadamente de ordem discursiva, reveladas num texto em que predomina a tipologia narrativa. No início de P2, ele opta por suprimir uma marca da oralidade utilizada para dar início a P1 (“Bom...”), utilizando-se, na introdução, de recursos mais relacionados à língua escrita. Diversas produções apresentaram esse tipo de movimento de P1 para P2, demonstrando uma reflexão intensa em torno dessa questão.

A esse respeito, interessa-nos ressaltar que a produção de um texto demanda a operação da língua escrita num nível epilingüístico, exigindo que, ao escrever, o estudante dialogue consigo mesmo e com o destinatário, considerando os elementos contextuais que envolvem e determinam a produção. À medida que o escritor se apropria de uma compreensão mais profunda sobre a língua, pode transitar das reflexões epilingüísticas para as metalingüísticas, ampliando os modos de lidar com a sua produção. Além disso, compreender o funcionamento da língua implica transformar a relação entre seus próprios processos de produção lingüística (SCHNEUWLY, 1988).

A esses desafios cognitivos presentes para o escritor no momento da produção de seu enunciado, é possível acrescentar outros, dentre eles, aquele relacionado às reflexões entre oralidade e escrita, por exemplo, que pressupõe

[...] o reconhecimento dessas diferentes formas de linguagem e de suas variações para poder lidar com as particularidades de ambos os sistemas (a letra, a palavra, o parágrafo, a pontuação, as regras, a relação interlocutiva do falante ou do autor de texto, etc.), assimilando-os e ampliando assim o seu repertório lingüístico (COLELLO, 2001, p. 03)

Quanto à narrativa, percebemos que ela é estruturada de maneira progressiva, construindo-se uma passagem entre a nova reflexão e aquela que o estudante traz de P1 (“Existiu também um caso...”).

Da mesma forma que 10.5, as influências do *momento de ampliação* são evidentes, assim como são explícitos os movimentos de apropriação operados pelo estudante. O texto, que antes considerava a consigna como roteiro, ganha independência e é iniciado por uma frase em que se ressaltam os condicionantes sociais do presente (“muitas pessoas discriminam um negro por sua cor e aparência ao pensar ser assaltado por ele e não por um branco”).

Sua perspectiva comparativa de uso do passado amplia-se pela construção de um discurso referenciado explicitamente em outros discursos (“relatos dizem...”; “segundo dados do IBGE...”), demonstrando certa articulação entre seu argumento e aquilo que ele utiliza para sustentá-lo.

Através de uma operação lingüística de substituição, o aluno passa de uma postura em que o futuro era pensado como uma continuidade e repetição do presente (“...eu acho que não tem jeito pois será difícil conscientizar os brancos a tratar os negros de igual para igual”) para uma posição em que considera a possibilidade de transformação pela mudança de aspectos sociais (“Mas ainda temos a esperança de haver igualdade social e racial”). Há também uma transformação de sua perspectiva que, por outra operação de substituição, sai do individual (“eu acho”) para o coletivo (“ainda temos”). Talvez essas transformações possam explicar a razão para o estudante ter suprimido o trecho em que se referia ao caso das duas meninas racistas e anti-semitas: como um exemplo de continuidade do passado no presente, o episódio prestava-se apenas para sustentar uma idéia já superada pelo autor (a impossibilidade de mudar o futuro).

As operações de substituição e supressão no conjunto 24.8 indicam uma mudança na posição do estudante e uma transformação em aspectos da sua consciência histórica. O conjunto das idéias apresentou, inicialmente, características da consciência histórica exemplar ao construir uma narrativa em que buscou fatos históricos que pudessem comprovar a existência do racismo há muito tempo. Em P2, encontramos indícios da consciência crítica, já

que o aluno começa a pensar na possibilidade de superação de condições do passado e do presente. Nesse sentido, o passado o ajuda a pensar o presente, mas não pré-determina o futuro.

Nos dois casos aqui analisados, houve predominância da operação de adição. A expansão da reflexão, demonstrada por 10.5, e a mudança de opinião de 24.8 foram favorecidas pela inserção de novas informações que promoveram a negociação interna do sujeito com aspectos de sua consciência histórica pela ampliação de suas competências de orientação e de interpretação.

2. Início e Final

A segunda forma de inserção, da qual temos 4 ocorrências, é aquela em que novas informações e idéias aparecem, simultaneamente, no início e no final do texto. O conjunto que segue foi o escolhido para exemplificar essa categoria:

Quadro 17: Categoria Início e Final – Conjunto 31.8.

PRODUÇÃO 1	PRODUÇÃO 2
<p>Bom eu já presenciei um homem chamar o outro de macaco durante uma discursão de vizinhos. Isto acontece por causa do preconceito, que é gerado muitas vezes por familiares que tem costume de chamar alguém por certos nomes, seus filhos ao ver isto acabam achando uma coisa normal, e acabam crescendo e virando adultos preconceituosos sem saber.</p> <p>Para acabarmos com isso precisamos de leis mais rígidas, maiores punições, e também que as pessoas que sofrem preconceito no trabalho, no trânsito, no dia-a-dia tome atitudes corretas como denunciar.</p>	<p>Des do fim da escravidão até hoje o negro não tem oportunidades na sociedade, e também sofre preconceito racial.</p> <p>Bom eu já presenciei um homem chamar o outro de macaco durante uma discursão de vizinhos. Isto acontece por causa do preconceito, que muitas vezes é gerado por familiares que tem costume de chamar alguém por certos nomes, seus filhos ao ver isto acabam crescendo e virando adultos preconceituosos sem saber.</p> <p>Para acabarmos com isso precisamos de leis mais rígidas, punições mais rigorosas, e que as pessoas que sofrem preconceito no trabalho, no trânsito, no dia-a-dia, tome atitudes corretas como denunciar. O governo deveria interferir neste tipo de situação, o governo deveria criar leis mais severas e punições mais rigorosas.</p> <p>As escolas devem passar aos alunos um melhor conceito de educação, não só contra o preconceito racial mas também outros tipos de preconceito por exemplo: o preconceito sobre homossexuais, etc.</p> <p>Este conceito de educação deve ser ensinado no primário com filmes infantis, teatros, etc.</p> <p>Ainda hoje existe um preconceito sobre a favela, que lá só tem drogados, gente que passa fome, baracos,. Mas isto não é a realidade porque na favela tem cultura, arte, e casas de cimento, e nem todo mundo passa fome ou está mal vestido, e nem todo mundo usa drogas.</p> <p>“Eu espero que um dia não exista nenhum tipo de preconceito.”</p>

Em 31.8, o passado remoto é inserido pela estudante no início de P2 (“Des do fim da escravidão...”), seguido pelo relato da situação presenciada num passado mais recente (“eu já presenciei um homem chamar o outro de macaco...”), para, a partir daí, introduzir considerações sobre o que poderia ser feito no futuro. O presente é apresentado pelo enfoque da existência de diferentes modalidades de preconceito, e a autora exemplifica, discorrendo sobre a visão que a sociedade tem da favela. É interessante observar que a estudante esforçou-se para explicitar várias dimensões da reflexão. Além disso, preocupa-se com a progressão temática do texto, evidente no comentário sobre o presente: primeiro, aborda o preconceito racial, preocupando-se com a evolução temporal na constituição da narrativa (passado-presente-futuro), para, em seguida, tecer considerações sobre outro tipo de preconceito.

Em P1, a relação com o passado é determinada pela busca de semelhanças entre a situação do jogador Grafite e aquela presenciada pela autora. Essa operação é mantida em P2, e a ela é agregada a busca de continuidades, referindo-se ao fim da escravidão como início do processo de exclusão social do negro. A operação de adição realizada explicita a clara influência do *momento de ampliação*. No trecho que se segue, a estudante estende o exercício de busca de continuidades na sua avaliação sobre um outro tipo de preconceito, o social:

P2: *Ainda hoje existe um preconceito sobre a favela, que lá so tem drogrados, gente que passa fome, baracos,. Mas isto não é a realidade porque na favela tem cultura, arte, e casas de cimento, e nem todo mundo passa fome ou esta mal vestido, e nem todo mundo usa drogas.*

Embora não explicita os condicionantes históricos desse preconceito, ela tece considerações a respeito de sua existência pelo estabelecimento de um contraponto (“mas isso não é a realidade...”).

Nesse conjunto também é possível visualizar o uso de operações de deslocamento na busca de melhor expressão, como podemos observar abaixo:

Em P1: <i>Isto acontece por causa do preconceito, que é gerado muitas vezes por familiares</i> Em P2: <i>Isto acontece por causa do preconceito, que muitas vezes é gerado por familiares.</i>

É importante ressaltar que esse tipo de deslocamento apareceu com certa frequência nas produções dos estudantes em todas as categorias, aparentemente indicando preocupação de ordem estilística, a serviço das intenções discursivas.

As produções de 31.8 indicam ganhos reflexivos e ampliação de elementos na relação passado/presente. Daí emergem fragmentos indicativos de uma consciência histórica crítica, que transparece pela problematização de valores sociais arraigados.

A estratégia de inserção Início e Final parece configurar-se como um espaço propício à reflexão, por forçar a construção de um todo coerente e melhor articulado na construção do argumento. Os estudantes que utilizaram essa estratégia global de reescrita tiveram oportunidades de reflexão tanto no aspecto lingüístico – por alguns deslocamentos realizados ou ajustes no encadeamento da narrativa –, quanto naquele referente à consciência histórica. Ao serem envolvidos em uma prática discursiva, ou seja, ao realizarem operações *de* e *sobre* a linguagem, os sujeitos ampliaram sua competência lingüística de forma a poder organizar, reorganizar e sistematizar seus conhecimentos históricos. Identificamos claros indícios de ampliação da competência narrativa. Nesse sentido, podemos afirmar que o esforço em incorporar maneiras de dizer é correlato àquele de compreender mecanismos envolvidos com a temática em questão que podem promover o desenvolvimento da consciência histórica.

3) *Final*

O quinto grupo, com um número bastante significativo de produções (27), apresenta inserção da escrita feita ao final. Nessa categoria, a aproximação entre P1 e as novas

informações/idéias/opiniões deu-se através de três recursos: pelo uso de separadores que indicavam ao leitor uma demarcação entre o que vinha de P1 e o que era novo (um caso de uso de traço; outro de uso de uma “pergunta-gancho”); dando continuidade à redação pela inserção de um novo bloco, sem necessária articulação ao anterior (15 casos); e, por último, dando continuidade ao texto, articulando as novas considerações ao que foi trazido de P1 (10 casos).

3.1) Com separadores

O conjunto 07.5 demonstra o movimento de inserção do novo texto sinalizado por um traço:

Quadro 18: Categoria Inserção ao Final com Separadores – Conjunto 07.5

P1	P2
Não isso é um tipo de racismo climinal porque não e justo chamar as pessoas assim, porque aquilo só era um jogo de futebol, não um debate de boca. Se eu fosse o “Grafite” eu ia a processar ele porque isso é racismo. Esse preiconseitos é de em vez de ir preso eu prefiro uma multa para pagar ou então vai preso. Espero que o “Grafite” não se magoese porque tudo nessa vida tem presso	Não. Isso é um tipo de racismo climinal porque não é justo chamar as pessoas assim, porque aquilo só era um jogo de futebol, e não um debate de boca. Se eu fosse o “Grafite” eu iria processar ele porque isso é um racismo. Esse preconsseito e de em vez de ir preso eu pref iro uma multa para pagar ou então vai preso. Espero que o “Grafite” não se magoe porque tudo nessa vida de negro tem presso.
Acho que sim. Por causa da poluição e da guerra o governo poderia tomar atitude. Deve pegar a poluição e ter um quanto para jogar o lixo. Acabar com a gerra porque hoje-em-dia todo mundo está morrendo por isso acabar com a guerra. Não matar o meio ambiente e ajudar aqueles que necessita de coisas tirar o egoto e economizar água	Acho que sim. Por causa da Poluição e da guerra o governo poderia tomar atitude. Deve pegar a poluição e ter um quanto para jogar no lixo. Acabar com a guerra porque hoje em dia todo mundo está morrendo por isso acabar com a guerra. Não tomar o meio ambiente e ajudar aqueles que necessita de coisas tirar o esgoto e economizar água.
O governo deveria mandar um capanha para combater o recismo e mandar uma multa só por causa da cor isto eu respeito não só por causa da minha família por que eu tenho amig e visinho.	O governo deveria mandar uma capanha para combater o racismo e mandar uma multa só por causa da cor isto não deveria ser. Na minha família existe morena e só por isso eu respeito não só por causa da minha familia porque eu tenho amigos e vizinhos.
	Desde o passado ainda hoje é o mesmo preconsseito que antes. O negros só é condenado por causa que ele é pobre.

A maneira como o traço foi usado em P2 caracteriza uma estratégia de incorporação da reflexão na escrita do estudante. As partes que, em P1, apareciam segmentadas por traços, surgem em P2 unidas em um só texto (mesmo que sem elementos coesivos), enquanto as novas informações são mais uma vez colocadas à parte, segregadas pelo traço.

Em P1, o uso do traço separador pode ter sido feito em três sentidos não exclusivos: primeiro, para indicar ao leitor onde estavam as respostas a cada uma das partes da consigna; segundo, como a consigna solicitava o posicionamento do estudante frente a três aspectos, o autor pode ter sentido a necessidade de organizar o seu registro. Esse recurso estrutural pode ser, em terceiro lugar, também uma estratégia de organização do pensamento, porque possibilita que o estudante registre suas reflexões de forma agrupada.

Podemos explicar a utilização do traço em P2 também a partir de duas possibilidades: como estratégia de organização do registro e do pensamento, a exemplo do que pode ter ocorrido em P1, ou para aproximar (fisicamente) do seu discurso as formas de dizer apresentadas e discutidas em classe.

No que se refere à função que o tempo assume em sua narrativa, em P1 o estudante, negando ter visto situações semelhantes, utiliza-se do passado para buscar diferenças com o presente. Além disso, no enunciado “se eu fosse o ‘Grafite’ eu iria processar ele porque isso é um racismo”, o aluno aponta uma das possibilidades de enfrentamento da situação de discriminação, pautando-se em um raciocínio hipotético, utilizando-se de uma situação imaginária para constituir uma reflexão sobre o futuro. Nas duas últimas frases, que aparecem apartadas do texto transcrito de P1, ele amplia o uso do passado para a busca de permanências e semelhanças (“Desde o passado ainda hoje é o mesmo preconceito que antes”) e evidencia um condicionante sócio-econômico do presente (“O negro só é condenado por causa que ele é pobre”).

O tempo é experienciado pelo estudante como transformação dos valores e, nesse sentido, emergem fragmentos de uma consciência histórica crítica. A contestação aos valores instaurados transparece em seu comentário de que a situação vivida por “Grafite” fora injusta e de que é possível e necessário transformar este estado de coisas, conforme o que ele próprio busca fazer na relação com sua família, por exemplo.

Um outro recurso utilizado foi a “pergunta-gancho” que, do ponto de vista da aluna, parece ter funcionado como um elemento coesivo:

Quadro 19: Categoria Inserção ao Final (“Pergunta-Gancho”) – Produção 01.5

P1	P2
<p>Eu já vi pessoas, sim chamarem outras pessoas de macaco e pequena eu acho muito feio essas pessoas chamarem as outras dessa forma ou de outras formas.</p> <p>Por que as pessoas não tem consiênia do que esta falando, e também não importa a cor da pessoa e sim jeito, não precisa chamar de macaco, branquela ou de outras formas.</p> <p>Uma educação já basta para que isso acabe e que as pessoas tenham consiência do que se fala e de quem se fala, ainda bem que eu tenho consiência e consideração do que e tem quem eu falo. Na sei se você vai gostar do que eu escrevi, tabom? Beijos da Mayara.</p> <p>R: Eu acho que não, por que o ser humano tem que ter um pouco de respeito e de consideração pela a outra pessoa eu tenho bastante amigo e amiga morenos (a) e eu não chamo eles (a) pelo outros nomes tipo de macaco, há não sei se vc vai gostar do que eu escrevi.</p>	<p>Eu já vi pessoas, sim chamarem outras pessoas de macaco e pequena eu acho muito feio essas pessoas chamarem as outras pessoas dessa forma ou de outras formas.</p> <p>Por que as pessoas não tem consiência do que esta falando, e também não importa a cor da pessoa e sim o jeito, não precisa chamar de macaco, branquelo u de outras formas. Uma educação já basta para que isso acabe e que as pessoas tenham consiência do que se fala e de quem se fala, ainda bem que eu tenho consiência e consideração do que e de quem eu falo. Não sei se você vai gostar do que eu escrevi tabom? Beijos de [nome da aluna], espero a sua resposta *****</p> <p>R: Eu acho que não, por que o ser humano tem que ter um pouco de respeito e de consideração pela a outra pessoa eu tenho bastante amigo e amiga morenos (a) e eu não chamo eles (a) pelo outros nomes tipo de macaco, há não sei se vc vai gostar do que eu escrevi.</p> <p>Por que os brancos são tão assim com os negros?</p> <p>A grande maioria das pessoas negras que são Brasileiras vive na periferia e tem algumas pessoas que não tem orgulho de ser negra, já eu tenho orgulho de ser negra, sim tem outras pessoas que tem orgulho, essas coisas começou tudo na escravidão. Sim por que os brancos tem preconceito. Sabe quem libertou os escravos foi Isabel que libertou os escravos quase 90% dos negros + ou – nas cidades pais etc., Isso dessas coisas de preconceito racismo eu acho que os brancos não gosta dos negros e os negros não gosta dos brancos, mas, tipo eu tenho amigo brancos sim e eu não tenho preconceito nenhum nem meus amigos tem por mim.</p> <p>Big Beijs</p> <p><i>Não sei se vc vai gostar do que eu escrevi. TCHAU!!!</i></p>

No conjunto 01.5, a estudante insere aspectos de natureza social e histórica em P2 articulados a uma reflexão identitária, visível na comparação dos trechos que seguem.

01.5 – P1: ... eu tenho **bastante amigo e amiga morenos** (a) e eu não chamo eles (a) pelo outros nomes tipo de macaco...
 P2: ... já eu tenho orgulho de ser negra...
 P2: Isso dessas coisas de preconceito racismo eu acho que os brancos não gosta dos negros e os negros não gosta dos brancos, mas, tipo eu tenho **amigo brancos** sim e eu não tenho preconceito nenhum **nem meus amigos tem por mim**.

Em P1, a referência aos amigos negros é feita utilizando-se da palavra “morenas”, de maneira a que ela, também, não fosse incluída no grupo. Em P2, a aluna assume uma identidade (“... já eu tenho orgulho de ser negra...”) e o faz positivando sua imagem.

Seu discurso também é marcado por uma operação cognitiva de generalização, numa primeira instância, remetendo-se ao plano mais amplo, (“A grande maioria das pessoas negras... Sim por que os brancos tem preconceito...”), para, em seguida, retornar à análise dos elementos de seu cotidiano numa perspectiva subjetiva (“tipo eu tenho amigo brancos sim e eu não tenho preconceito nenhum nem meus amigos tem por mim”).

Um outro aspecto que chama a atenção no conjunto 01.5 é a recorrência da frase “não sei se vc vai gostar do que eu escrevi”. Repetida três vezes ao longo das duas produções, a sentença indica, por um lado, que a estudante construiu seu texto considerando o destinatário específico. Por outro, ela se colocou em uma posição interlocutiva que se expressa explicando sua posição ao outro e aguardando uma reação ou resposta dele. É possível considerar a formulação como um indício de preocupação da estudante em satisfazer a pesquisadora, ou pela produção do texto, ou pelas posições que assumiu, ou ainda pelo conjunto do trabalho.

3.2) Desarticulada

Outros 15 estudantes utilizaram-se da estratégia global de Inserção ao Final, sem a preocupação de articular a nova produção. Enquanto que na estratégia Inserção ao Final com Separadores o estudante assinalava para o leitor a entrada das novas informações, nessa

subcategoria o autor prossegue a redação sem nenhuma indicação de separação. Sete estudantes copiaram P1 em P2 e acrescentaram um rol de informações coletadas no *momento de ampliação*. O exemplo que segue é típico dessa possibilidade:

Quadro 20: Categoria Inserção ao Final Desarticulada – Conjunto 27.5

P1	P2
<p>R: Não. Também se estivesse visto não deixaria pois não gosto de racismo. Eu acho que isso acontece porquê as pessoas brancas se acham mais importantes do que as negras. Eu acho que deveria ter uma conversa e se não adianta, denunciar a pessoa a policia, pois para mim é uma falta de educação o racismo e isso que deveria ser feito com todas as pessoas racistas.</p> <p>Na minha opinião o governo não pode fazer nada. Porque o governo brasileiro não é capacitado para fazer algo algum, pois o governo não faz nada, é triste mas é verdade, o governo poderia fazer alguma coisa se eles se preocupassem com isto, mas nem com nós eles se preocupam, imagine se eles então se preocuparem com o racismo aqui no Brasi. O governo só se preocupa em roubar dinheiro dos brasileiros, por isso e mais varias coisas que eu não acredito que o governo pode fazer alguma coisa contra o racismo.</p>	<p>Nunca vivi e nem presenciei situações com caso de racismo. Eu acho que o racismo acontece porquê os brancos se acham melhores que os negros. Para resolver esses casos de racismo deveria que haver uma conversa e se não adianta-se deveria levar o caso a polícia. Eu acho que o governo não pode fazer nada. Pq o governo brasileiro não é capacitado para fazer algo algum, pois o governo não faz nada, é triste mas é verdade, o governo poderia fazer alguma coisa se eles se preocupassem com isso, mas se nem com agente eles se preocupam imagine se eles se preocupassem no racismo do Brasil. O governo só se preocupa em roubar-nos dinheiro. Por isso e por varias outras coisas que eu acho que o governo não pode fazer nada contra o racismo. Desde o passado essas noticias que o branco é superior que o negro eram discutidos, e são até hoje. O branco acha que o negro é ladrão. As teorias racistam existem a anos. Os negros pobres sofrem mais preconceito. Eu acho melhor ser negro honesto do que um branco egoísta. Nos contos europeus não há negro. O negro também tem preconceito com negro. Eu acho que sem a escravidão ainda existiria racismo. Tudo começou na escravidão.</p>

Na produção 27.5, o autor registrou informações aleatoriamente, passando para o texto em forma de lista as anotações feitas no *momento de ampliação da reflexão lingüística e histórica*. Apesar dessa junção aparentemente sem critérios, o sujeito lançou mão de operações de supressão, trabalhando em P2 para melhorar a expressão do que havia sido escrito em P1. É possível conferir a crescente preocupação com o leitor em P2, como é o caso da primeira frase que em P1 era “Não” e, em P2, transformou-se em “Nunca vivi e nem presenciei situações com caso de racismo”, indicando o uso das operações de substituição e de

adição que explicitam melhor o sujeito da frase e a situação em pauta. Identificamos no texto movimentos sofisticados do ponto de vista discursivo, como o uso da construção “roubar-nos” em substituição a “roubar dinheiro dos brasileiros”. A mudança indica a auto inclusão do aluno na categoria “brasileiros”, deslocando, portanto, o lugar de onde ele estava se colocando. Tais mudanças operadas pelo estudante indicam que as opções sintático-semânticas não são neutras e resultam em efeitos de sentido. Portanto, são também discursivas, reveladoras de que operar com a linguagem discursivamente, conduz a reflexões sobre as possibilidades de uso (epilinguagem) das formas ou categorias lingüísticas disponíveis (metalinguagem).

As frases inseridas, após a transcrição de P1, aparecem em forma de lista, concentrando-se em registrar na seqüência do texto anterior tudo o que conseguiu anotar durante o *momento de ampliação*, sem a preocupação em construir uma articulação entre o que já havia sido dito e as frases elencadas.

Outros 8 estudantes que se utilizaram dessa estratégia optaram por não copiar o texto de P1, dando continuidade à produção no espaço de P2. O exemplo a seguir é representativo dessa opção. Nele, a estudante inicia P2 avisando ao leitor que o texto é uma “continuação” de P1:

Quadro 21: Categoria Inserção ao Final Desarticulada – Conjunto 16.8

PRODUÇÃO 1	PRODUÇÃO 2
<p>Vivenciei um acontecimento desagradável como este. Eu por ser meio boba sempre tive uma mania besta de dar um apelido “carinhoso” á todos. Certo dia comecei a chamar todo mundo de “macaquinho” e este apelido pegou e virou mania, sem querer magoar ninguém, mas mesmo assim persistia com este apelido.</p> <p>Até que um dia, na sala de aula, eu chamei uma amiga de macaca, e o professor me colocou pra fora da sala e eu levei uma advertência. Não era por racismo nem nada, era apenas um jeito carinho de chamar os colegas, mas aprendi a lição.</p> <p>Eu sei que o que eu fazia não era por mal, mas o problema é que nem todos pensam igual a mim, que: O que vale é o interior da pessoa, não a sua estética, cor da pele, ou escolha sexual.</p> <p>Muitas vezes esses pensamentos preconceituosos sobre as pessoas vem de sua criação, ou até algo que vivenciou, o que temos que fazer é tentar fazer com que o mundo seja cada vez mais justo, e que a igualdade entre as pessoas no trabalho, na escola, e na sociedade, não seja rejeitada.</p>	<p>Continuação</p> <p>A mídia impõe a culpa do vandalismo e do trafico (de drogas e de armas) nos negros, por serem discriminados por serem de classe muito baixa. 80% da periferia é constituída por negros e mulatos. Estudos indicam que a pobreza entre os negros, é devido ao tempo da escravidão, pois, depois que os negros foram libertos, também foram deixados de lado, e até sua força de trabalho foi rejeitada, o governo daquele tempo não dava importância para as necessidades dos negros, muito pelo contrario, apenas queriam acabar com os negros para ter um país mais “Branco”. E daí surgiu as grandes favelas, e a pobreza e discriminação da raça negra.</p> <p>A sociedade de hoje impõe até ao próprio negro que o melhor é ser branco, e uma grande parte dos negros, começam a pintar o cabelo de loiro, colocar lente de contato etc... Sente-se envergonhado pela sua cor, sendo assim se escondendo e condenando a si próprio.</p>

Em P1, a maneira como a estudante utilizou-se do passado emergiu do relato da sua história. Sua narrativa é estruturada de forma a apontar semelhanças entre o episódio pessoal e aquilo que ocorreu com o jogador “Grafite”. Em P2, o passado aparece num contexto de busca de continuidades e semelhanças na situação do negro, evoluindo para uma generalização que havia se iniciado no final de P1.

A partir do relato e de sua avaliação sobre os elementos envolvidos com a situação, percebemos que, em P1, a estudante já insere sua reflexão numa perspectiva social (“Muitas vezes esses pensamentos preconceituosos sobre as pessoas vem de sua criação...”). O processo de objetivação da experiência vivida ganha corpo em P2, alicerçado pelas considerações sobre os mecanismos sociais que, através dos discursos discriminatórios, são disseminados na sociedade (“A mídia impõe...”, “A sociedade de hoje impõe...”). Nessa crítica, parece particularmente significativo o uso de um discurso referenciado (“Estudos indicam...”). Ao que parece, a estudante “colheu” elementos em P2 que aprofundaram sua

compreensão em dois pontos: o primeiro relacionado à origem social, política, econômica e histórica do comportamento discriminatório:

Estudos indicam que a pobreza entre os negros, é devido ao tempo da escravidão, pois, depois que os negros foram libertos, também foram deixados de lado, e até sua força de trabalho foi rejeitada, o governo daquele tempo não dava importância para as necessidades dos negros, muito pelo contrário, apenas queriam acabar com os negros para ter um país mais “Branco”. E daí surgiu as grandes favelas, e a pobreza e discriminação da raça negra.

O segundo refere-se ao fortalecimento de sua consideração em P1 que dizia que o comportamento dos indivíduos é fruto de condicionantes sociais (“...esses pensamentos preconceituosos sobre as pessoas vem de sua criação, ou até algo que vivenciou...”).

A estudante amplia sua capacidade de análise associando a reflexão que tece em P1, sobre a situação educativa que viveu (“Até que um dia, na sala de aula, eu chamei uma amiga de macaca, e o professor me colocou pra fora da sala e eu levei uma advertência. Não era por racismo nem nada, era apenas um jeito carinho de chamar os colegas, mas aprendi a lição.”), aos mecanismos de disseminação do discurso racista apresentados em P2.

A análise sobre o presente é aprofundada evidenciando a ampliação das competências de orientação e interpretação que deixam transparecer características de uma consciência histórica crítica pela diferenciação entre o seu ponto de vista e aquele da mídia, e pela problematização dos valores instaurados.

3.3) *Articulada*

Dez estudantes utilizaram-se da estratégia de inserção em que as novas idéias ou informações são articuladas àquelas expostas em P1, tanto pela preocupação com a progressão temática, quanto para atender a necessidade em completar o que em P1 deixou de ser respondido ou considerado. O texto abaixo é um exemplo dessa subcategoria:

Quadro 22: Categoria Inserção ao Final Articulada – Conjunto 30.8

PRODUÇÃO 1	PRODUÇÃO 2
<p>“R: Bom uma vez quando eu estava com minha tia, e ela foi ao cabeleireiro, nós presenciamos uma cena de racismo, pois tinham 3 cabeleireiras, e 2 estavam ocupadas, e então chegou uma cliente, e quando a cabeleireira que estava desculpada se ofereceu para atende-la a cliente a rejeitou e discriminou-a por ser de pele escura (negra) e disse as seguintes palavras:</p> <p>- Eu não vou ser atendida por essa negona aí, prefiro esperar, quanto tempo for necessário, do que deixa-la sujar meus cabelos com essas mãos pretas!!!</p> <p>Bom eu acho que esse tipo de situação só acontece por que muitas pessoas se recusam a aceitar que as pessoas não precisam ter as mesmas cores, raças, classe sociais, etc... pois todas somos iguis. Então para acabar com esse preconceito e preciso que as pessoas entendam isso.</p>	<p>Uma certa vez, quando eu fui a um salão de cabeleireiro acompanhada por minha tia, nós presenciamos uma cena de racismo. No salão haviam três cabeleireiras, duas eram da pele branca e uma da pele negra e disse as seguintes palavras; a cliente que queria ser atendida:</p> <p>— Então o que você vai querer fazer no seu cabelo? Eu estou lhe esperando no lavatório três! Então irônicamente a cliente a respondeu gritando:</p> <p>— “O quê? Você acha que vai tocar em meus cabelos? Pois então fique sabendo que prefiro esperar o tempo que for do que ser atendida por essa negona; Até parece que eu tou te deixar sujar meus cabelos com essas mãos pretas”.</p> <p>Por isso des desse dia eu percebi que esse tipo de situação só acontece por que muitas pessoas se recusam a aceitar que as pessoas não precisam ter as mesmas cores, raças ou classe social, pois todos somos iguais.</p> <p>Então para acabar com o preconceito é preciso que as pessoas se conscientizem disso. Pois não tem como o governo interferir muito pois essa idéia de preconceito já vem dos tempos antigos des da época da escravidão. Por isso o racismo vem como se fosse uma tradição.</p> <p>Hoje em dia já existe a lei do racismo, se uma pessoa é acusada em flagrante de racismo ela pode pegar ≠ 1 a 3 anos de cadeia.</p>

A análise comparativa dos textos no conjunto 30.8 indica que, se em P1 a prioridade da autora foi a produção do relato, P2 constitui-se como uma oportunidade para melhorar a expressão, através da operação discursiva de inclusão de falas de terceiros⁸ (GERALDI, 2003), em que são utilizadas aspas, enumeradas as falas e inserido o discurso direto. Em P2, são trazidos mais detalhes da situação, que ressaltam a violência do evento de discriminação presenciada pela estudante.

⁸ Em nosso texto, trabalhamos com três tipos de operações: cognitivas, lingüísticas e discursivas. A produção de textos, segundo Geraldi, se dá *por operações* discursivas. Utilizando-se de uma língua, que é uma sistematização aberta (portanto, relativamente indeterminada), o locutor faz uma ‘proposta de compreensão’ a seu interlocutor que se concretiza através das operações discursivas. Para que essas operações façam sentido é preciso lembrar que só “... na medida em que há razões para constituir relações interlocutivas é que se dá a formulação de textos, nos quais universos de referência são gerados. As operações discursivas são, então, *atividades de formulação textual.*” (GERALDI, 2003, p. 194/5) (grifos no original). Não nos debruçamos sobre o mapeamento das operações discursivas no *corpus* de nosso trabalho porque, como já esclarecido anteriormente, nosso foco recaiu nas operações lingüísticas de reescrita, as quais nos permitiram apreender aspectos da consciência histórica que se constituíram no movimento instaurado entre as produções.

A última frase de P1 (“Então para acabar com esse preconceito e preciso que as pessoas entendam isso”) tem uma palavra modificada em P2 (“entendam” é substituída por “conscientizem”). A mudança parece atender à necessidade de articular o final do texto à consideração sobre o papel do governo que, em P1, não apareceu. A nova palavra ressalta sua idéia de que a transformação é algo que deve vir por uma mudança de valores sociais, que só pode ser promovida pelo indivíduo, num movimento autônomo para o qual o governo não pode contribuir. Essa idéia, que veio de P1, ganha corpo em P2, em que a aluna aponta para a necessidade de conscientização pessoal como medida mais eficiente do que uma intervenção pública (iniciativas governamentais, por exemplo).

A postura parece demonstrar uma concepção de que o indivíduo se sobrepõe à sociedade e, por isso, a transformação deve estar subordinada ao esforço de cada um. Ela se utiliza do passado numa perspectiva em que a distância no tempo instaura tradições difíceis de serem mudadas pela ação do coletivo (no caso, representado pelo governo), mas possíveis de serem transformadas pela ação isolada dos indivíduos. No entanto, a estudante traz a informação sobre a existência de leis contra o racismo atualmente, o que remeteria à idéia de que o indivíduo pode ser, se não transformado, ao menos controlado pela sociedade através de medidas punitivas aplicadas pelo governo. Em seu discurso, percebemos que a aluna reconhece a importância (e o âmbito) da ação do governo, mas não a considera fundamental na implementação do processo de transformação.

Na estratégia global de Inserção ao Final, a inclusão de novas considerações indica esforços dos estudantes em se aproximar de aspectos das discussões feitas no *momento de ampliação*. Trata-se de um processo gradual de apropriação das maneiras de dizer que lhe foram apresentadas, coincidentes com um processo de apropriação de *o que* ou do *porquê* está sendo dito: a negociação interna e reflexiva a partir de fragmentos da consciência histórica. Desde a estratégia com uso de separadores, passando pela desarticulada e chegando à

articulada, a preocupação em inserir dados e referências a condicionantes sócio-históricos foi comum a todas. Parece-nos que essa estratégia permite a apreensão de um processo gradual de aproximação entre o vivido e o refletido, marcada discursivamente pela adição (operação lingüística predominante nessa subcategoria) e por substituições pontuais.

Ao que tudo indica, com essa estratégia, torna-se possível ao estudante aproximar de seu discurso outros modos de dizer, sem a necessidade imediata de incorporação. O primeiro movimento reflexivo do sujeito encontra-se no ato de selecionar aquilo que deverá ser registrado, momento em que analisa e compara o que lhe é oferecido em função do que considera possível de ser acolhido por ele no seu discurso. A Inserção ao Final garante que o texto comporte registros aleatórios de enunciados desarticulados ou mesmo contraditórios, como demonstra o trecho abaixo:

27.5 – P2:

*“Eu acho que sem a escravidão ainda existiria racismo.
Tudo começou na escravidão”.*

Essa característica talvez possa explicar o fato de que a estratégia de Inserção ao Final tenha sido a mais utilizada dentre todas as outras tanto na 5ª (14 estudantes), quanto na 8ª série (13 estudantes). A tendência parece instaurar-se numa linha que não tem relação com a idade do sujeito, uma vez que, com exceção do uso de separadores que só ocorreu na 5ª série, há casos significativos de uso de estratégias globais de Inserção ao Final Articulada e Desarticulada tanto na 5ª, quanto na 8ª série.

4. Intermediária

O quarto movimento de inserção é aquele em que o estudante adiciona a informação em bloco no meio do texto. Oito estudantes utilizaram-se de operações lingüísticas de

supressão, deslocamento e de adição para reescrever o texto nessa configuração, a exemplo do que fez a autora do conjunto 24.5:

Quadro 23: Categoria de Inserção Intermediária – Conjunto 24.5

PRODUÇÃO 1	PRODUÇÃO 2
<p>1) Já vivi com meu avo. Isso foi uma umilhação tão grande que fica muito mal. 2) Acontece porque pessoas brancas se acham melhor do que as negras, não e todas pessoas brancas mais muitas sim. 3) Parando o racismo que todo mundo tem se as pessoas brancas não fossem racista para e muito bom. É muita falta de respeito Deus fez todo mundo igual. Não importa se é artista, famoso, cantor, atriz, autor, pediatra, professor, mendigo, sujo, limpo, branco, preto etc.</p> <p><u>E ISSO QUE EU FALO NÃO SEJA RACISTA. DIGA NÃO AO RACISMO E DIGA SIM PARA AS PESSOAS NEGRAS.</u></p> <p>(o restante da folha foi ocupado pelas frases acima, em letra maiúscula e grifadas) No verso, a estudante escreveu:</p> <p>Não porque o ser-humano não tem respeito por ninguém alguns sim mais muitos não. O governo brasileiro não faz absolutamente nada. Se eles faziam alguma coisa não deixaria os bandidos tomar conta de S. Paulo. Apesar de situações como essa ninguém pode ficar cusegadas na sua propria casa o que é isso um governo o um povo só que promete que vai fazer isso e aqui não acredito em ninguém só na minha propria família e Deus. Situações que o governo não tomar ninguém mais poderá fazer nada só piora o mundo. O racismo não parará nunca porque pessoa que nasceu rascista morrerá racista.</p>	<p>1) Já convivi com meu avô. Isso foi uma umilhação tão grande que fiquei muito mal. Mas graças a deus a princesa isabel, libertaram os escravos porque na minha opinião um depende do outro não importa se é negro, branco, amarelo, azul, marron, rosa. um depende do outro. E isso que eu falo não seja racista diga não ao racismo e diga sim para as pessoas negras. Não importa se é, artista famosa, cantor, atriz, autor, pediatra, professor, mendigo, sujo, limpo, branco, preto etc. É uma falta de respeito Deus fez todos iguais não importa por cor e nem por classe social. O ser humano não tem respeito por ninguém, sim mas muitos não. O governo brasileiro não faz absolutamente nada. Se eles faziam alguma coisa, não deixaria os bandidos tomar conta de São Paulo. Apesar de situações como essa ninguém pode ficar cusegado na sua propria casa o que é isso um governo o um povo que só promete que fala que vai fazer aquilo e isso e não faz nada. Situação que o governo não tomar ninguém poderá fazer. So piora nunca porque pessoa que nasce racista morrerá racista.</p>

A P2 de 24.5 apresenta indícios de um trabalho lingüístico complexo. São realizadas inúmeras operações de deslocamento e supressão, aparecendo também algumas substituições. A ampliação das referências temporais é evidente, já que em P1 a estudante utilizou-se do passado para mostrar continuidades e semelhanças em relação ao presente (“Já convivi com meu avô. Isso foi uma umilhação tão grande que fiquei muito mal”), enquanto que, em P2, utiliza-se do passado também para mostrar rupturas (“Mas graças a deus a princesa Isabel,

libertaram os escravos”). No caso específico desse enunciado, parece-nos que o “mas” foi utilizado num contexto em que a sua humilhação foi associada àquela dos escravos. A libertação pela Princesa Isabel foi um ato que possibilitou a diminuição dessa humilhação. Nesse sentido, parece-nos que o estudante utilizou-se do passado para mostrar uma ruptura que tem relação direta com o seu passado pessoal. A frase seguinte (“É isso que eu falo não seja racista diga não ao racismo e diga sim para as pessoas negras”) era, em P1, um slogan que aparecia isolado e, em P2, foi incorporada e aproximada da referência ao ato da Princesa Isabel como se a autora desejasse reforçar que a transformação é possível, basta olhar esse exemplo do passado. Esse fragmento nos permite entrever características de uma consciência histórica exemplar.

No entanto, a referência a um passado mítico religioso – utilizada como base para a argumentação sobre a necessidade de se mudar o estado das coisas – indica a presença simultânea de características da consciência histórica tradicional, na qual o tempo é experienciado como origem e repetição. A estudante justifica que o preconceito precisa acabar para dar lugar à igualdade. Para justificar essa prerrogativa, ela invoca o momento da Criação (“Deus fez todo mundo igual”). A igualdade divina elimina as diferenças da existência, sejam elas de função social ou de aparência (“... Deus fez todo mundo igual. Não importa se é artista, famoso, cantor, atriz, autor... sujo, limpo...”), sejam referentes ao lugar social ocupado pelo sujeito (“... Deus fez todos iguais não importa por cor e nem por classe social”).

O pressuposto da existência de igualdade entre os seres humanos no momento da Criação, que está na base da justificativa anti-racista, aparece na produção de 7 estudantes (4 da 5ª e 3 da 8ª) e demonstra uma compreensão de que os problemas do presente são causados pela quebra de uma ordem divina pré-estabelecida e que precisa ser restaurada para o bem comum. Dessa maneira, o racismo não é compreendido em seus elementos sócio-históricos, mas como uma anomalia temporal, dentro de uma compreensão medieval do tempo em que

a ligação entre os diferentes acontecimentos não é dada por uma seqüência temporal causal ou espacial, mas sim pela Providência Divina: para esta apreensão, o aqui-agora não é a transição entre o passado e o futuro, mas o momento em que ambos realizam o plano da salvação, que sempre existiu e que simultaneamente continua sendo cumprido no futuro (CERRI, 2000, p. 59)

A concepção mítica do tempo que a estudante possui perpassa ambas as produções, mesmo quando, de P1 para P2, houve ampliações tanto na consideração dos condicionantes do presente (Pres2 e Pres3), quanto na relação presente/passado (Pas2, Pas3 e Pas4). Isso evidencia que fornecer uma maior quantidade de informações objetivas não implica promover necessariamente uma transformação da consciência histórica do sujeito. O sistema de valores que fundamenta sua concepção é a base sobre a qual ele elabora os critérios de julgamento determinantes para sua ação e que configuram o modo de apreensão da realidade objetiva.

Percebemos que a inserção do tipo Intermediária permite a apreensão de mais alguns fragmentos da consciência histórica pela inserção de novas idéias ou considerações num ponto específico do texto. O movimento se dá em meio à busca de uma melhora na expressão do que foi dito em P1. As operações lingüísticas utilizadas mais freqüentemente são as de substituição e de adição, marcando o esforço do sujeito para se apropriar de recursos fornecidos no *momento de ampliação* que, a seu ver, lhes permitiram desenvolver uma idéia apresentada muito primariamente em P1.

5) *Entremeada*

A quinta estratégia global de reescrita utilizada por 13 estudantes foi a de introduzir, em P1 comentários, dados e idéias de forma entremeada, lançando-se mão das operações de supressão e adição, como podemos ver no seguinte conjunto:

Quadro 24: Categoria Entremeada – conjunto 25.8

P1	P2
<p>Bom, felismente nunca passei por isso, mas vivenciei demais para minha infelicidade. E em várias situações constrangedoras e absurdas. Mas calei-me e fiquei quieta.</p> <p>Essa situação patética acontece por um racismo idiota e bobo, por pessoa quem leva em conta, raça, cor ou mesmo uma nacionalidade diferente. Pessoas que não sabem abrir os olhos pra enxergar por dentro, se cegam e olham por fora, não veem que no fundo vimos do mesmo lugar e somos todos iguais.</p> <p>Não sei porque isso existe mas infelizmente existindo poderia se omar uma decisão precária. Porisso prevaleço em mim mesmo um pensamento pra toda vida “nunca faça com seu próximo o que nunca gostaria que fizessem com você”. Pensando assim não sei se sou imune a isso mas sempre penso na situação do meu próximo.</p> <p>Podia se não existir o “preconceito e o racismo” mas não podemos compartilhar com essa patética situação podemos sim cada um fazer a sua parte não cruze os braços faça sua parte não compartilhe.</p>	<p>Bom felismente nunca passei por uma situação dessas, mas vivenciei demais para minha infelicidade. E em varias situações constrangedoras, absordas e obsenas. Mas calei-me e fiquei quieta, me arrependi por não ter lutado por respeito que é o que todos nós merecemos mas aprendi que devemos nos calar em algumas horas...</p> <p>Essa situação patética acontece por um racismo idiota e bobo, por pessoas que levam em conta, raça, cor, ou mesmo uma nacionalidade diferente. Pessoas que não sabem abrir os olhos para enxergar por dentro, se cegam e preferem desrespeitar, julgar, apontar, e acusar olhando por fora não veem que no fundo vimos do mesmo lugar e somos todos iguais.</p> <p>A maioria das pessoas quando saem na rua e vem a sua direção um branco e um negro, nunca pensam que o branco vai lhe assaltar e sim um negro pois pelos olhos deles os negros fazem maldade, a mídia, coloca nas nossas vidas a destruição feita pelos negros, mas na verdade ninguém vê a sujerada que os brancos estão fazendo lá em cima no poder, ai todos se calam, todos se fecham, agora se fosse um negro pagaria pelo até o que não fez, que preconceito e racismo é esse?... que só um lado “rompe a corda” o lado mais fraco o lado mais discriminado os negros.</p> <p>Muitos pensam que é o negro que escolhe o que fazer mas são todos dominados por aqueles que pensam que são maiores que todos.</p> <p>Não sem nem o porque isso existe mais infelizmente existindo poderia se tomar uma decisão precária e rígida. Porisso prevaleço em mim mesmo um um pensamento para toda vida “Nunca faça com seu próximo o que você nunca gostaria que fizessem com você”. Pensando assim não sei se sou imune a essa palhaçada, mas sempre penso na situação do meu próximo. Hoje em dia ninguém se da ao respeito de respeitar ao próximo, respeitando ele, você se respeita. Digo não a essa palhaçada ninguém tem cara de palhaço e escrito circo em sua testa para ficar rindo. Em vez de rir dara a sua boca pra defender.</p> <p>Podia se não existir o “preconceito e o racismo” mas já que não somos muitos, só apenas mas um na multidão. Somos invisiveis aos olhos dos “maiores”. Não podemos compartilhar com essa patética situação, não seja palhaço você não nasceu para trabalhar em circo lute por seus respeitos, valores e o seu espaço na sociedade não seja mas um discrinado e não discrimine.</p>

Em 25.8, a autora insere novas considerações como fruto do aprofundamento de sua reflexão, provocadas tanto pela releitura de sua produção – onde avalia o que relatou em P1 (“me arrependi...”) –, quanto pela inserção de idéias abordadas no *momento de ampliação* (“A maioria das pessoas quando saem na rua e vem a sua direção um branco e um negro...”). A

última frase de P2 (“... não seja palhaço você não nasceu para trabalhar em circo...”) também aparece como uma ampliação do protesto feito em P1 (“não podemos compartilhar com essa patética situação...”). A inserção de argumentos é feita minuciosamente, reforçando o tom de protesto que parece ter como objetivo não só convencer, mas motivar o leitor a combater o racismo.

O uso de diferentes pronomes explicita os diferentes interlocutores com os quais a autora dialoga: o “eu” (“Mas calei-me, fiquei quieta...”), para o “nós” que identifica a autora com os negros discriminados (“Somos invisíveis aos olhos dos 'maiores'...”), para terminar num claro apelo direcionado ao leitor, enveredando pelo “você” (“... lute por seus direitos...”).

A ampliação do olhar da estudante pela consideração de mais condicionantes permitiu a produção de um texto mais complexo tanto do ponto de vista discursivo, quanto no que diz respeito à reflexão sobre a experiência do tempo. A problematização dos valores disseminados na sociedade pela mídia, e a negação da sua validade pelo desvendamento dos interesses que os subsidiam, são indícios de uma consciência histórica crítica.

A partir do conjunto 25.8, podemos ver que, na estratégia global de reescrita Entremeada, os argumentos dos estudantes ganham em complexidade pela consideração de mais condicionantes do presente.

Há expansão dos fragmentos da consciência histórica que emergem através de operações cognitivas de generalização (comparação e categorização) evidenciados pelas operações lingüísticas de adição, de substituição e supressão. Percebemos, em todos os casos dessa categoria, um grande esforço em termos lingüísticos para incorporar os dados e considerações provenientes do *momento de ampliação*, com o intuito de reforçar os argumentos desenvolvidos. Em todas as produções, a incorporação de referências a condicionantes de natureza política, econômica, social e histórica esteve associada à maneira como o estudante se utilizava do tempo na construção de sua argumentação. A inclusão de

mais aspectos do presente ou a inserção da problemática numa perspectiva temporal (pela referência a dados ou conceitos históricos) ocorreram através de operações da competência narrativa. O esforço dos estudantes aparece concentrado na montagem de um verdadeiro quebra-cabeças, procurando encaixar as informações novas no fluxo do seu discurso anterior de maneira a produzir um texto ajustado e coerente. Nesse movimento, a associação de mais condicionantes pode significar, simultaneamente, a explicitação de operações da competência narrativa bem como a sua ampliação. Isso ocorre porque o estudante, no ato de associar mais condicionantes a sua redação, consegue alargar sua experiência de tempo.

Em que pesem todos os desafios presentes no uso dessa estratégia global, percebemos, nas produções com inserção Entremeada, que, do ponto de vista da explicitação de fragmentos da consciência histórica, visíveis através operações da competência narrativa, houve expansão tanto nas produções de estudantes com menor experiência escritora, quanto daqueles mais experientes.

C) Novo Texto

Além dessas operações em que os estudantes apóiam-se em P1 trazendo-a para P2 e operando adições, substituições, deslocamentos e supressões, encontramos um terceiro grupo, composto por produções de 7 estudantes, onde o sujeito-autor elabora um texto totalmente novo. A estratégia global de reescrita Novo Texto surge por um movimento que, em alguns casos, resultou na transformação da opinião ou da representação que o estudante possuía antes do momento de ampliação da reflexão lingüística e histórica. O conjunto a seguir é um dos exemplos escolhidos para ilustrar algumas das características da categoria:

Quadro 25: Categoria Novo Texto – Conjunto 13.5.

PRODUÇÃO 1	PRODUÇÃO 2
<p>Um dia já aconteceu com meu irmão. Nós estávamos passeando e derrepente um homem para e fala: – AI NEGRINHO DO PASTOREIO fica parado ai mesmo. Ai meu irmão chamou minha mãe e minha mãe resolveu. Eu acho que tem que ligar pra policia e deixa que ela resolva. Por que eles são idiotas e ficha chingando os soutros de neguinho.</p>	<p>Na novela rebelde não tem nenhum negro só tem branco isso é um preconceito. Nos estados unidos eles são muito preconceituosos também por que eles separam tudo por exemplo: onibus para branco e onibus para negro. Aquilo que aconteceu com o Grafite foi um horror mesmo. Eles deveriam fazer uma nova lei mas essa e pra valer. Quem ficasse chingando um negro ia ser preso na hora e ia que pagar 40 cestas basicas e ia que ficar 10 anos na cadeia. Algumas pessoas dizem que os negros so roubam mas e mentira que alguns negros são diguinos mas alguns negros são diguinos de pena.</p>

Uma das características que mais chama a atenção nesse conjunto é a supressão do relato pessoal apresentado em P1. Um outro aspecto relacionado a este é o papel que o relato pessoal assume nos textos.

Em P1, todo o percurso da produção demonstra que o “guia” da reflexão foi a estrutura da narrativa, como demonstram os trechos a seguir:

P1 - Relato:

Ai meu irmão chamou minha mãe e minha mãe resolveu.

Corresponde em P1 à reflexão sobre o que é possível fazer nesse tipo de situação:

Eu acho que tem que ligar pra policia e deixa que ela resolva.

P1 – Relato:

Nós estávamos passeando e derrepente um homem para e fala:

– AI NEGRINHO DO PASTOREIO fica parado ai mesmo.

Corresponde em P1 à reflexão sobre por que situações como essa ocorrem:

Por que eles são idiotas e ficha chingando os soutros de neguinho.

Em P2, do relato pessoal, a estudante passa para o relato de exemplos ilustrativos, a partir dos quais ela vai configurando o que entende como preconceito (“Na novela rebelde não tem nenhum negro isso é um preconceito.”; “Nos estados unidos eles são muito

preconceituosos também por que eles separam tudo por exemplo...”). A concretude, que antes era garantida pelo seu relato pessoal, é mantida em P2 por exemplos independentes da esfera vivida.

O relato, ao tornar concreto um pensamento difuso, possibilita que o sujeito se relacione com a idéia de maneira mais consciente. Uma vez colocada essa possibilidade, ensaia-se uma primeira reflexão que dá abertura a um processo cognitivo de generalização e abstração. É o que torna possível o abandono do relato dos episódios pessoais em benefício de análises mais abrangentes, fazendo referências a questões políticas, econômicas, sociais ou históricas.

No conjunto 13.5, é possível visualizar um ganho reflexivo de P1 para P2 promovido pelo abandono do relato. A justificativa do preconceito, que em P1 foi construída com base em uma situação particular (“Por que eles são idiotas...”), amplia-se para o social pela incorporação de condicionantes sociais (“Na novela rebelde...”; “Eles deveriam fazer uma nova lei...”; “Algumas pessoas dizem...”). O mesmo processo de generalização já reconhecido em outras produções aparece aqui como a tônica de toda a P2.

O período que aparece no último parágrafo – um pouco mais confuso, em que as afirmações ficam contraditórias e a compreensão um pouco mais difícil (“Algumas pessoas dizem que os negros so roubam mas e mentira que alguns negros são diguinos mas alguns negros são diguinos de pena.”), pode ser entendido como uma tentativa de desligamento da estrutura guiada pelos exemplos, ensaiada pela estudante, na busca de uma análise independente das situações mais pontuais.

A maneira de se utilizar do relato, conforme descrevemos acima, foi observada em 9 produções de todo o *corpus*, sendo 6 da 5ª série e 3 da 8ª série, indicando que esse mecanismo é mais utilizado pelas crianças na fase inicial da escolaridade.

Num outro exemplo da categoria, percebemos o início do processo de generalização já iniciado em P1.

Quadro 26: Categoria Novo Texto – Conjunto 20.8

PRODUÇÃO 1	PRODUÇÃO 2
<p>Nunca vivi, mas vi na novela uma senhora chamando uma garota de “negrinha” a garota foi na polícia apresentou prova e essa senhora foi presa. Esses fato acontece porque muitas pessoas da cor “branca” acham que ser negro e uma vergonha ou uma pessoa ser da cor negra seja um bandido sem carater ou que não tenha talento para nada. Em outras palavras acham ate que os negros não deveriam existir. Para que essas situações de preconceitos possam ser resolvida é preciso que as pessoas preconceituosas se conscientizem que ser negro e ser um pouco especial, e não uma aberração.</p>	<p>As pessoas acham que ser negro é ser “BANDIDO”, é ser incapaz de ter um futuro bom, que ser negro e pobre é ser interior.</p> <p>Todos temos consiência do “racismo”, e sabemos a dificuldade de uma pessoa negra se estabelece com equilibrio na nossa sociedade.</p> <p>Para que os negros possam trabalhar eles passam por difíceis dificuldades, e pode ser até impossível arrumar emprego em sertos lugares.</p> <p>Negros e brancos tem que se ajuda para que o racismo acabe, ou cada vez mais vai diminuindo, para que cada vez que nasça uma criança negra ela sinta orgulho da sua cor.</p> <p>O negro sofre racismo desde muito tempo, antes os negros eram tratados como animais, trabalhavam sem ganhar nada de manhã até noite, aquele que não hobedesse levava chibatadas, e ficavam presos no tronco sem piedade, alguns fazendeiros eram bons, mas a grande maioria tratava os negros mau.</p> <p>Al serem libertados ficam muito felizes, mas até hoje continua o carma do racismo</p>

Em 20.8, P2 é espaço de aprofundamento da reflexão pela articulação de novos elementos às razões da discriminação.

O passado é mobilizado para construir uma reflexão sobre as raízes do racismo. A estudante compara o tratamento recebido hoje àquele da escravidão, e ressalta a permanência em meio a uma ruptura (“Al serem libertados ficam muito felizes, mas até hoje continua o carma do racismo”). A união entre brancos e negros é o que, na concepção da autora, possibilitaria a transformação do futuro. É no espaço da união que se encontra a possibilidade de ruptura histórica. A análise do presente, iniciada em P1 com base nos aspectos morais, em P2 estende-se a aspectos sociais (“sabemos a dificuldade de uma pessoa negra se estabelece com equilibrio na nossa sociedade”), econômicos (“... e pode ser até impossível arrumar emprego em sertos lugares”) e históricos (“O negro sofre racismo desde muito tempo...”). Esses indícios indicam um enriquecimento das maneiras de dizer, associado ao

aprofundamento da reflexão que, em P2, ganha consistência pela consideração de um número maior de condicionantes do presente. Mais elementos de sua competência narrativa são perceptíveis nesse processo de inserção de novas considerações. Neles, há indícios de compreensão da experiência histórica do racismo enfocando aspectos do processo de libertação, e estabelecendo contrapontos com o presente ao ressaltar as rupturas e continuidades.

Esses dois exemplos permitem afirmar que a diferença básica da estratégia global Novo Texto, em relação às anteriores, não está só nas possibilidades de generalização que oferece, mas também no fato de que a relação com P1 estabelece-se em patamares diferentes. Em todas as estratégias globais, percebemos uma relação muito explícita estabelecida entre P1 e P2 centrada nos aspectos formais (cópias, substituições, supressões e adições de partes de P1 em P2, ou a produção de uma continuação de P1). No caso da estratégia Novo Texto, há uma independência formal entre P1 e P2 já que os textos são completamente diferentes entre si. Trata-se, porém, de uma independência apenas aparente já que os estudantes constroem suas reflexões em P2 com base no que foi feito em P1. Nesse processo, tal como foi apontado nas estratégias anteriores, o texto construído em P1 aparece como um disparador na consideração da questão, um ponto de apoio do qual a reflexão em P2 se desenvolve e se aprofunda. O estudante começa a ensaiar um posicionamento progressivamente independente dos fatos concretos e subjetivos, descolando-se gradativamente da estrutura sugerida pela consigna.

Outra característica marcante dessa estratégia global em relação às demais é a possibilidade de associar a estratégia de Novo Texto a uma grande operação de adição, tendo-se em vista que a temática central é mantida, havendo uma relação processual entre P1 e P2.

A análise apresentada neste item demonstrou que, ao se utilizar da língua escrita para produzir seus discursos, os estudantes lançaram mão de uma série de estratégias e operações

discursivas. Reorganizações de vários níveis foram percebidas nos textos em busca de uma melhora na expressão aliadas à inserção de dados e idéias que surgiram após o *momento de ampliação*. Algumas transformações nas produções trouxeram indícios de operações da competência narrativa e, nesse sentido, apontaram para a emergência de novos fragmentos da consciência histórica. Em alguns casos, o contato do estudante com esses fragmentos num contexto mediado pela escrita potencializou o desenvolvimento da consciência histórica.

Foi possível perceber que, na maior parte dos textos, as estratégias globais e as operações lingüísticas que os estudantes lançaram mão tinham a intenção de atribuir sentido a seus discursos, buscando alternativas para o dizer na composição de seu trabalho.

Para complementar a análise qualitativa realizada até aqui, no próximo item (4), compararemos a 5ª e a 8ª séries no que diz respeito ao uso das estratégias globais de reescrita a fim de sistematizar algumas características da relação entre língua escrita e consciência histórica. Em seguida (item 5), sistematizaremos as principais características da relação que ficaram evidentes na análise empreendida ao longo do capítulo.

4) ESTRATÉGIAS GLOBAIS DE REESCRITA: ANÁLISE COMPARATIVA

Comparar a distribuição das estratégias usadas por alunos da 5ª e 8ª séries no conjunto de suas produções permite retratar as possibilidades que se manifestaram com maior frequência em detrimento de outras e, ainda, vislumbrar algumas tendências que diferenciam ambos os grupos.

A análise quantitativa das produções revelou que a Inserção foi a estratégia global mais utilizada pelos estudantes, conforme demonstra o gráfico:

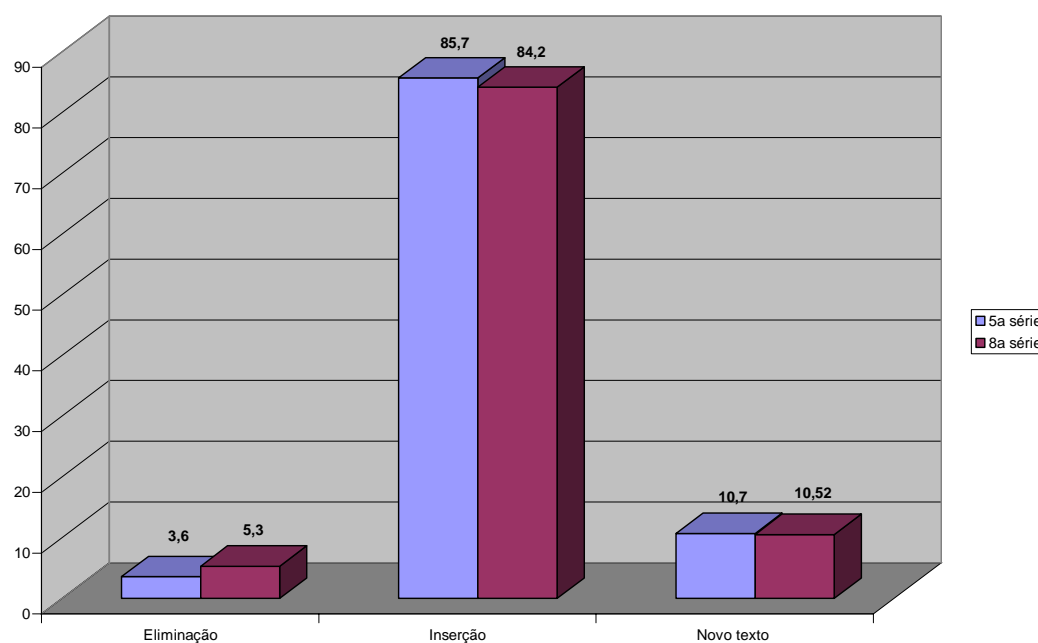


Gráfico 1: Estratégias Globais de Reescrita por série (%)

A preponderância da estratégia de Inserção corresponde à alta frequência de utilização das operações lingüísticas de adição e substituição deixando a supressão e o deslocamento em segundo plano.

A estratégia de Inserção ao Final destacou-se como a mais utilizada entre todas as outras (42,5%), como podemos ver no gráfico abaixo:

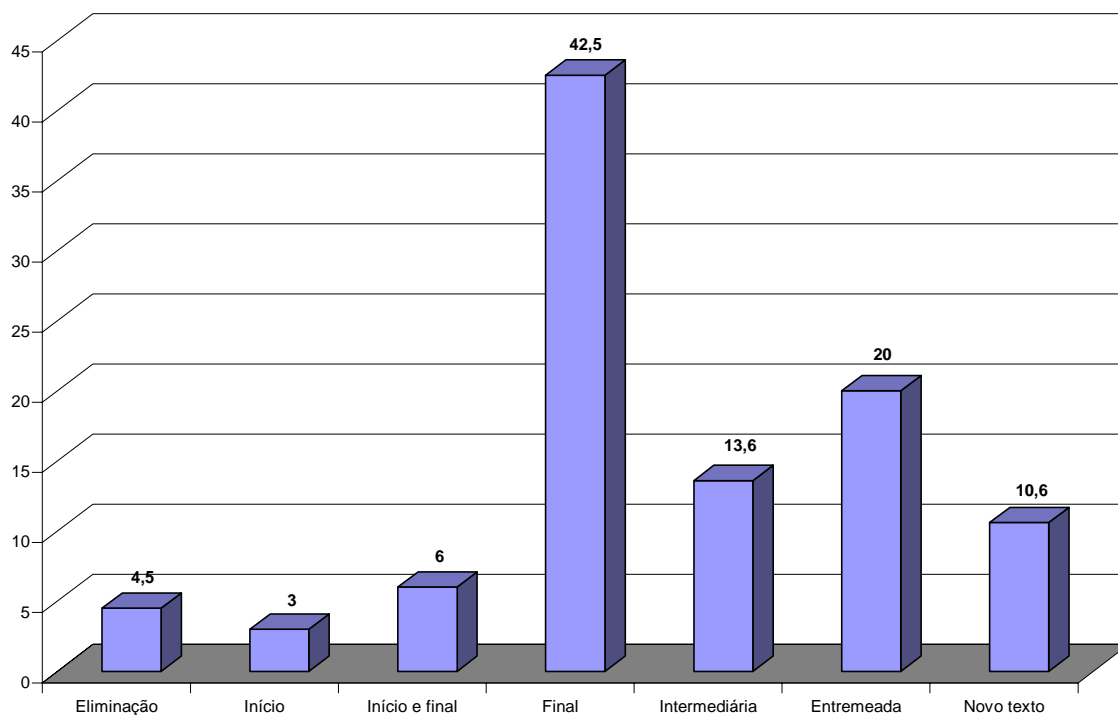


Gráfico 2: Estratégias Globais de Reescrita – Subcategorias do total de alunos (%)

Há duas hipóteses que podem explicar a preponderância no uso da estratégia de Inserção ao Final. A primeira hipótese está relacionada com um duplo processo de aproximação: física de ambas escritas no papel (P1 e as novas idéias de P2) e temática (a incorporação das posturas e argumentos). Como aquisições conceituais e valorativas mais recentes, e ainda em processo de negociação interna, elas se aproximam, mas não necessariamente se integram. A segunda diz respeito à concepção de reescrita e à compreensão sobre como deve ser feita. Podemos supor que, ao serem convidados a reescrever o texto considerando o que havia sido lido e discutido no *momento de ampliação*, a alternativa inicial dos estudantes foi a de proximidade espacial entre as suas idéias e aquelas que haviam sido colhidas no momento da leitura dos textos e durante o debate. O fato de o

momento de ampliação ter ocorrido *após* a produção do primeiro texto configura a aproximação como um “acréscimo” que veio “depois” do que foi dito por eles em P1. Nesse sentido, ressalte-se que as condições didáticas das atividades de aprendizagem fornecem modelos de organização do pensamento que estão sendo apreendidos pelo aluno no nível interpsicológico.

Em que pese o predomínio da estratégia global de Inserção ao Final, um outro dado significativo proveniente do gráfico 2 é a presença de todas as estratégias nas duas turmas.

Ao escolher a 5ª e a 8ª séries para compor o *corpus* da pesquisa, objetivamos fornecer, pela análise de indícios de permanências e continuidades, um panorama das características do desenvolvimento da competência escritora em concomitância à consciência histórica em dois momentos do 2º ciclo do Ensino Fundamental (início e término). A rigor, pudemos constatar que as estratégias globais de reescrita já estão disponíveis na 5ª série e a grande maioria dos estudantes já domina aspectos formais envolvidos na produção textual. A análise dos textos evidenciou que a evolução de 5ª para 8ª é mais perceptível em termos qualitativos e que a diferença quantitativa é pouco significativa. O exemplo típico da diferença entre as produções é a forma de se relacionar com a consigna no decorrer da elaboração dos textos. Na 5ª série, em P1, 10 estudantes utilizaram-se de recursos da estrutura pergunta-resposta (numerar as partes do texto, separá-las por traços ou colocar “R:”, indicando seu texto como uma “resposta”), sendo que, em P2, essas marcas desapareceram apesar de se manter o texto estruturado na ordem em que as solicitações foram feitas na consigna. Na 8ª série, apenas uma estudante colocou o “R:” no início de P1. Os outros 37 estudantes escreveram P1 da forma como a 5ª série construiu P2. Isso possibilitou-lhes ensaiar a produção de textos baseados em critérios mais independentes em P2.

Talvez essa independência no modo de lidar com a produção escrita seja um dos motivos pelos quais houve um número maior de estudantes de 8ª série utilizando-se das estratégias de inserção Intermediária e Entremeada, conforme mostra o gráfico a seguir:

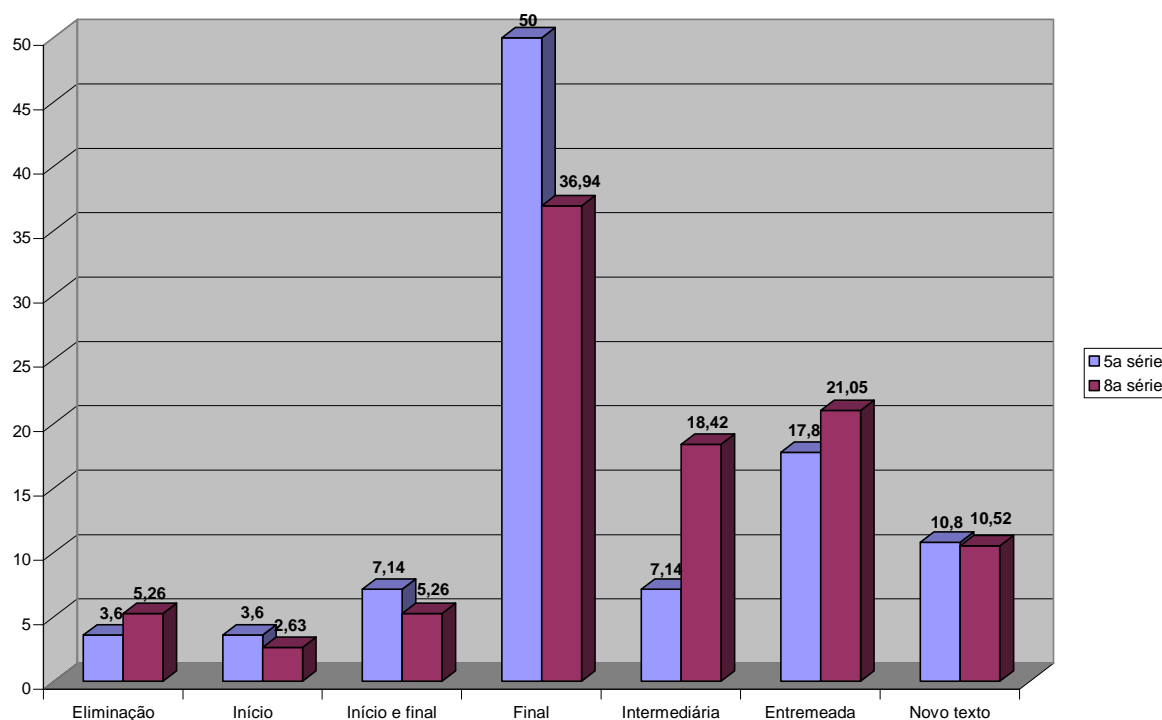


Gráfico 3: Estratégias Globais de Reescrita – Distribuição das subcategorias por série (%)

Na tentativa de explicar as diferenças indicadas no gráfico, é possível dizer que, na 8ª série, pela maior experiência com a escrita, os estudantes aventuram-se utilizando estratégias mais complexas. Mesmo na categoria Novo Texto, apesar dos números se equipararem em termos de uso, o desempenho lingüístico e temático dos estudantes dessa 8ª série tende a ser discursivamente mais elaborado, seja pelo ajuste, seja pela capacidade de mobilizar um grande número de elementos reflexivos.

Como decorrência, o fato das estratégias globais de reescrita já estarem presentes desde a 5ª série, coloca-se uma perspectiva de trabalho para os professores de Língua e de

História. Se elas estão postas, a intervenção no contexto da sala de aula merece ser focada tanto na reformulação do texto, quanto na negociação temática. Assim, será possível promover um desenvolvimento da competência escritora desde a 5ª série, favorecendo, desde muito cedo, a aventura lingüística.

No que se refere à consciência histórica, não é possível estabelecer parâmetros de comparação evolutivos, visto que encontramos estudantes com características dos vários tipos nas duas séries. Fica claro que a situação de reescrita deu a oportunidade ao estudante de ampliar sua competência narrativa pela associação de mais condicionantes à sua argumentação simultaneamente à expansão das possibilidades de dizer. Esse movimento permitiu-nos entrever mais fragmentos da consciência histórica e, em alguns casos, identificar indícios de sua transformação.

5) LÍNGUA ESCRITA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: A RELAÇÃO DIALÉTICA

Ao longo da análise empreendida neste capítulo, foi possível demonstrar que as produções escritas se manifestam como parte de um longo processo, vivido pelo sujeito, de apropriação das dimensões que envolvem e condicionam a existência. Trata-se de uma reflexão que tem uma base moral e que vai sofrendo ajustes a partir da mobilização cada vez mais consciente de elementos de sua experiência de tempo e de sua capacidade de expressão lingüístico-discursiva.

A análise da primeira produção dos estudantes (P1) permitiu-nos sistematizar aspectos de sua experiência de tempo por meio da análise do que lhes foi possível evocar por escrito num determinado momento. Nessa produção textual, o estudante explicitou, em menor ou maior grau, fragmentos da sua consciência histórica num contexto em que o acesso às suas idéias foi mediado pelas possibilidades narrativas e uso da língua escrita.

Considerado em relação com P2, o processo de explicitação iniciado em P1 ampliou-se. Mais idéias surgiram pela diversificação dos modos de dizer. Em paralelo, o contato com outras idéias e modelos de escrita ocorrido no *momento de ampliação da reflexão lingüística e histórica* potencializou as possibilidades discursivas do sujeito.

Diferentes idéias e opiniões emergiram em meio a diferentes modos de dizer, demonstrando um processo de apropriação que se deu numa dupla dimensão: a lingüística e a temática. Na maioria dos casos, a experiência de tempo do estudante expandiu-se de uma produção para outra como resultado desse processo. Isso nos deu evidências de um processo de desenvolvimento da consciência histórica pela possibilidade de maior contato do estudante com fragmentos dela num contexto mediado pela língua escrita.

Com isso, é possível afirmar que as estratégias globais em sua relação intrínseca com as operações lingüísticas de reescrita configuraram o âmbito dentro do qual foi possível colher evidências da indissociabilidade da relação entre língua escrita e consciência histórica.

No processo de apropriação, há um duplo movimento. Por um lado, o sujeito torna-se consciente de aspectos, elementos ou dimensões que determinam a vida humana, o que significa dizer que ele subjetiva a experiência, tornando seu aquilo que pertence à humanidade. Por outro, o sujeito percebe a coerção das condições que subordinam sua experiência, compreendendo que as condições objetivas conformam a existência. No trânsito do “eu” que se torna compreensível pelos mecanismos mais amplos da vida e, de modo inverso, dos condicionantes sociais, políticos, econômicos e históricos que passam a fazer sentido na “minha existência”, o processo de aprendizagem revela-se como algo dinâmico. Por meio dele o sujeito se apropria dialeticamente do conhecimento acumulado, reconfigurando as bases de sua ligação com o mundo.

A diversidade das estratégias globais de reescrita demonstra o diálogo dos estudantes com o que lhes foi apresentado e o esforço deles em se aproximar dos modos de dizer e das idéias que os textos e os debates traziam. Longe de significar apenas tentativas de apropriação de informações e conceitos, o uso das estratégias globais, envolvendo diferentes operações lingüísticas de reescrita, indicou a possibilidade e a disponibilidade dos sujeitos em se apropriar de formas socialmente determinadas de produção de conhecimento histórico.

Com movimentos macroestruturais de produção, pudemos supor que as estratégias globais de reescrita corporificam as diferentes formas lingüístico-discursivas utilizadas pelos estudantes para se aproximar daquilo que lhes foi apresentado no *momento de ampliação*. Por isso, o processo de reescrita configura-se como uma apropriação que só é possível pela estreita “negociação” com aquilo que o aluno é, sabe ou acredita.

Isso quer dizer que as linguagens, as informações e os argumentos trazidos no momento de ampliação não podem ser assimilados por si, como blocos de informação autônomos e independentes dos esquemas cognitivos e das experiências dos sujeitos. Muito pelo contrário, eles são apreendidos no âmbito de um universo discursivo determinado e de um contexto sócio-histórico específico. Em outras palavras, é possível afirmar que o sujeito filtra a experiência vivida no momento de ampliação, dialogando com os seus próprios recursos e valores em um processo absolutamente pessoal de aproximação com os conhecimentos apresentados.

No *momento de ampliação*, o aluno entrou em contato com conteúdos trazidos em uma estrutura argumentativa. O lugar político das idéias apresentadas, assim como aspectos de uma certa consciência histórica, transpareciam nas formas de narrar dos respectivos autores. Ao se apropriar dos modos de dizer, o estudante operou em função das crenças que possuía e das maneiras como entendia a experiência de tempo, o que significa dizer que ele acessou sua consciência histórica e a colocou em contato com as concepções presentes nos textos. Mais do que tomar contato com outros pontos de vista, o que se colocou foi uma situação efetivamente dialógica, que favoreceu a negociação de novos sentidos.

O aluno também procedeu a partir dos conhecimentos lingüísticos que detinha e do grau de desenvolvimento de uma série de competências requeridas para a produção de enunciações concretas, como a competência lingüística⁹, a competência pragmática¹⁰, a competência narrativa¹¹, dentre outras.

⁹ Que diz respeito aos conhecimentos de gramática (sistemas fonológico, morfológico e sintático) e do léxico, de forma que seja possível produzir enunciados gramaticalmente aceitáveis.

¹⁰ Partindo-se do princípio de que todo enunciado possui um valor pragmático, ou seja, pretende instituir uma relação com seu destinatário, a competência pragmática diz respeito aos conhecimentos do indivíduo acerca de normas, regras e estratégias que regem a relação entre diferentes interlocutores. Implica também o conhecimento dos fatores que influem na seleção de recursos da linguagem e em sua interpretação correta, obedecendo a normas socialmente aceitáveis.

¹¹ Conforme apontado anteriormente, do ponto de vista discursivo, essa competência diz respeito à capacidade do indivíduo de inserir seu discurso no tempo e no espaço, além de operar a actorialização (inserção dos personagens que compõem o discurso). Esse movimento ocorre juntamente com a utilização de mecanismos argumentativos.

Uma vez que o texto configura-se como espaço de apropriação, nele encontramos os conteúdos ressignificados à luz de crenças, valores e saberes de diferentes naturezas. Dentre esses saberes, o lingüístico-discursivo e o histórico. O produto da reescrita do aluno é, portanto, reflexo do que ele sabe, pode e consegue.

Quando a produção escrita pode ser retomada pelo estudante num contexto diferenciado, dá-se-lhe a possibilidade de, por um lado, expressar efetivamente o que já sabe e o *como sabe* o que sabe. Por outro, pode constituir seu saber de forma mediada, uma vez que a escrita, como instrumento interno, reorganiza as maneiras do estudante se relacionar com o que sabe. A produção em processo permite que o sujeito lance mão da memória de longo prazo e ainda problematize as concepções em pauta, trazendo à tona elementos que, numa produção feita de uma só vez, não poderiam ser acessados.

Como bem demonstram as reescritas, o processo de reelaboração implica um movimento em que o estudante traz à tona, gradualmente, elementos significativos e mais ajustados sobre os diversos aspectos que envolvem a situação analisada. E os *modelos de maneiras de dizer* apresentados no *momento de ampliação*, como aportes conceituais e argumentativos passíveis de assimilação, permitiram generalizações, realizadas recorrentemente pelas crianças e jovens na passagem de P1 para P2. Nesse sentido, vale lembrar o papel mediador da língua escrita na relação com o pensamento no contexto específico do momento de ampliação. Os movimentos de generalização que transpareceram pelo uso de estratégias de substituição (“pessoas morenas” por “negros” ou o relato de um acontecimento substituído por uma expressão que o sintetiza) demonstram que os alunos ampliaram sua compreensão pela organização conceitual que as palavras provocaram. O uso de alguns termos obtidos no *momento de ampliação* indica que certas palavras trouxeram para a consciência algo que não estava lingüisticamente configurado, num processo de

simplificação e generalização da experiência. Nesse sentido, potencializaram a competência narrativa do estudante.

Os avanços na expressão lingüístico-discursiva implicaram, na grande maioria das produções analisadas, uma maior possibilidade do estudante explicitar sua consciência histórica. Tanto pela associação de mais condicionantes às suas explicações, quanto pela inserção de sua reflexão numa perspectiva temporal, o estudante pôde deixar mais claras suas crenças, seus valores e a maneira como se utiliza do tempo para explicar as contingências da sua existência. Em alguns momentos, a produção escrita favoreceu a revisão de idéias num nível em que o estudante mudou até a maneira de lidar com a temática em questão.

Isso é possível porque a produção de um texto escrito demanda a operação da língua num nível epilingüístico, exigindo que, ao escrever, o estudante dialogue consigo mesmo ajustando-se ao destinatário, considerando os elementos contextuais que envolvem e determinam a produção. Na atividade epilingüística, o sujeito opera sobre as propriedades morfológicas, fonológicas, lexicais, sintáticas e semânticas da língua em busca da interlocução. Essa característica de trabalho *sobre* a linguagem, mais especificamente naquilo que se refere às propriedades semânticas, explica o processo de transformação que se evidenciou em algumas produções configuradas como espaços de “conversa” do estudante com seus próprios saberes.

Da mesma forma, uma maior clareza sobre o *o que* precisava ser dito implicou a possibilidade de desenvolvimento dos recursos lingüístico-discursivos. Essa característica ficou evidente em P2, quando os estudantes debruçaram-se na melhora da expressão da idéia depois de terem acesso a diferentes informações e considerações sobre o tema que estava sendo abordado. A atividade epilingüística instaurou-se novamente pela ampliação da compreensão do conteúdo que se queria dizer. O espaço no qual todas essas operações se

deram foi o da competência narrativa, âmbito que se constitui no encontro da língua com a consciência histórica.

Embora seja difícil apreender o grau de profundidade, os ganhos conceituais e lingüísticos são evidentes pela utilização de palavras obtidas no *momento de ampliação* arranjadas e reincorporadas nos enunciados dos estudantes. Como hipótese, podemos imaginar que os processos que apontamos na análise das produções estejam acontecendo muito mais intensamente do que foi possível vislumbrar. E isso porque o desenvolvimento de comportamentos lingüísticos de recepção e interpretação de mensagens sempre precede a fase de emissão equivalente ao mesmo nível cognitivo (LOPES, 1997). Em outras palavras, é possível afirmar que as crianças e jovens podem saber muito mais do que conseguiram expressar por escrito. Assim, não é possível controlar no que a intervenção pode ajudar mais ou menos, apenas provocar e colher evidências e indícios de mudanças que podem estar ocorrendo em grande escala.

Essa perspectiva traz o desafio de se reconsiderar os tradicionais paradigmas da prática escolar, sob os quais os alunos e suas produções sempre foram vistos e analisados pelos critérios do que lhes faltava e não, no que já tinham conquistado ou no seu potencial de desenvolvimento e evolução.

Chegamos ao final deste trabalho com a certeza de não ter esgotado todas as possibilidades de análise. O conjunto dos textos abre perspectivas para outros enfoques, novas considerações e questionamentos. Assim, acreditamos que a maior contribuição deste estudo é evidenciar o potencial educativo e emancipador de um ensino de História integrado ao da língua escrita.

A compreensão da necessidade de aproximação entre ambos os campos de aprendizagem pressupõe a subordinação do ensino de História e de língua escrita a um projeto educativo voltado para a formação do ser pensante. O encontro dos dois campos constitui-se como potencialmente fortalecedor do projeto educativo quando postos sobre estas bases: o ensino da História favorecendo o desenvolvimento da consciência histórica e ampliando as possibilidades de o aluno dar sentido à sua existência; o ensino de língua escrita visando ao efetivo trânsito lingüístico de modo a promover a inserção social do indivíduo e favorecer o seu engajamento em projetos de libertação.

Nesse sentido, faz-se necessário o confronto entre o reducionismo de um ensino de História conteudista e as possibilidades de desenvolvimento da consciência histórica. No tocante à língua, o embate instaura-se em torno da superação de um ensino de língua escrita centrado nas estruturas, em favor da riqueza da apreensão de inúmeras possibilidades do dizer. Esse enfrentamento é importante porque permite a revisão de paradigmas educacionais, de concepções sobre a aprendizagem da História e da língua, e de práticas de ensino de ambas.

A compreensão das características dessa aproximação torna-se fundamental nesse contexto, pois possibilita ao ensino vislumbrar caminhos de atuação numa perspectiva

transformadora. Nosso estudo apontou algumas delas como forma de reforçar a necessidade de investimento num ensino interdisciplinar, processual e dialógico.

A principal conclusão que se pode extrair da análise das produções escritas dos estudantes é a relação imbricada entre a aprendizagem da língua escrita e o desenvolvimento da consciência histórica. No processo de reescrita, após um percurso reflexivo motivado por leitura e debate de textos, dois movimentos foram claramente percebidos.

Um primeiro, relacionado à explicitação de mais fragmentos da consciência histórica do estudante pela ampliação das possibilidades de dizer. O contato com novas informações e formas de dizer favoreceu a emergência de idéias e o estabelecimento de relações que não estavam evidentes inicialmente. E, nesse sentido, além da consideração de mais aspectos em discurso do aluno, o diálogo mediado que lhe foi permitido, em alguns casos, potencializou a transformação da sua forma de pensar. A expansão dos modos de dizer esteve, portanto, estreitamente relacionada a um processo em que o estudante evidenciava, nas operações da competência narrativa (experiência, orientação e interpretação), sua maneira de compreender o tempo.

O outro movimento deixa evidente, simultaneamente, que, a potencialização da competência narrativa amplia a possibilidade de aprofundar as reflexões sobre o *como* dizer. Considerações em diferentes níveis (fonológica, sintática, gramatical e lingüística) foram realizadas pelos estudantes, melhorando a expressão da idéia. Constatamos, a partir daí, que a maior explicitação de fragmentos da consciência histórica, evidentes em nosso trabalho pelas maneiras como os estudantes se utilizaram do tempo em suas narrativas, favoreceu as reflexões sobre o sistema de representação da língua escrita.

Uma vez constatada a relação entre ambas, importa apresentar as características que justificam a sua indissociabilidade. A primeira diz respeito ao fato de que o processo de apropriação de conhecimento é potencializado pelo imbricamento da relação. Língua escrita e

consciência histórica em associação ampliam a capacidade do sujeito de compreender o mundo e a si mesmo. Simultaneamente, instrumentalizam esse sujeito para agir ao incrementar seu discurso e sua competência narrativa.

Estreitamente vinculada à primeira, a segunda característica é que a apropriação de idéias é concomitante à apreensão dos modos de dizer. As estratégias globais de reescrita deram visibilidade aos caminhos construídos pelos estudantes para aproximarem seu discurso daquele que lhes foi apresentado. As operações lingüísticas de reescrita caracterizaram o espaço de negociação entre aquilo que o indivíduo sabia e o que estava procurando apreender ou expressar. O número de estratégias e o índice de recorrências às operações lingüísticas evidenciam que o processo de apreensão temático é pessoal e diversificado, realizado pelo sujeito com maior ou menor autonomia. São recursos que giram em torno da busca de sentido com um duplo propósito: para dar significatividade a seu discurso, instaurado numa relação interlocutiva, com propósitos definidos; para situar sua existência, através da função que o tempo assume em sua narrativa.

Como terceira característica da relação indissociável entre língua escrita e consciência histórica, temos que as estratégias globais de reescrita e as operações lingüísticas demonstram que a apropriação se dá em dois níveis também inter-relacionados: aquele dos conceitos, noções, informações e valores; e aquele das maneiras de dizer. Assim, é preciso considerar que o contato do indivíduo com o conhecimento sistematizado é lingüístico. Portanto, aprender História é aprender discursos. Não nos referimos apenas ao exercício de desvendamento dos “postos de observação” a partir dos quais os historiadores constroem suas falas. Consideramos também a evidência de que a comunicação do conhecimento está determinada pelas formas lingüísticas assumidas dentro de um determinado contexto. O sujeito só apreende conhecimentos quando se coloca numa relação interlocutiva com o outro. E, por isso, ensinamos pontos de vista discursivamente manifestados.

Isso implica abordar as relações intrínsecas entre a consciência histórica e a consciência moral, atentando para o fato de que a narrativa aparece conformada pelos valores que o indivíduo possui. Para narrar, é preciso assumir algumas decisões, tomando os valores como guias de comportamento, princípios que conduzem as escolhas.

Considerando que os valores morais subsidiam a ação, quando se analisa uma determinada situação, deve-se relacioná-la à realidade dentro da qual ela se encontra, considerando seus valores e sua moral. Ao permitir a compreensão do porquê dos fatos, a consciência histórica promove a sutura entre os valores e a realidade orientada pela ação. Esse é um dos aspectos fundamentais que possibilitam reconhecer o(s) tipo(s) de consciência histórica que uma pessoa possui.

As características apresentadas têm decorrências importantes para a compreensão da aprendizagem em História e em Língua.

Ao examinar o processo de desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, tomando suas produções escritas como espaço constitutivo, combate-se a idéia de que o cerne do aprender História está na quantidade de informações que o sujeito é capaz de armazenar. Assim, o estudante é apresentado como alguém que possui conhecimentos provenientes de várias instâncias, os quais lhe permitem construir teorias a respeito do funcionamento do mundo antes mesmo de ingressar na escola. Esse conhecimento é indissociável dos valores que o indivíduo possui. Portanto, o fornecimento de informações deve vir atrelado a uma formação que privilegie a capacidade reflexiva e a competência de mobilizar conhecimentos para resolver problemas, tendo como objetivo maior promover o desenvolvimento da consciência histórica.

No que tange ao ensino da língua escrita, a análise feita demonstra que produzir textos é muito mais do que dominar normas e regras. Assim, não importa aprender a escrever, mas aprender a escrever um determinado tipo de texto, com determinadas motivações, para um

dado interlocutor, com determinadas escolhas temáticas e estruturais, atendendo necessidades específicas. Aliada a essas condições, é preciso levar em conta que escrever um texto, no âmbito de um campo de conhecimento, implica também um exercício de apropriação das formas de dizer características da área em questão. Portanto, a aprendizagem está intimamente relacionada à compreensão dos mecanismos de produção de saber, carregados dos valores que lhe são inerentes.

Duas implicações pedagógicas decorrentes dessas considerações são consideradas fundamentais:

- A produção escrita do estudante pode se tornar objeto de saída e de chegada tanto para o ensino da Língua, quanto para o de História.
- O professor precisa aprender a se relacionar com o texto do aluno entendendo-o como objeto de investigação e campo de dialogia.

Numa perspectiva que pensa o ensino de História e o de língua escrita como favorecedores da formação do ser pensante, parece-nos relevante instaurar processos de produção textual como mecanismos articulados de pensar, produzir, revisar, planejar, reescrever, editar, ler e interpretar. Convidado a retomar seu texto no decorrer do trabalho de ensino, o estudante tem a chance de rever posições, colocar-se num novo lugar, acrescentar ou modificar idéias. Investir na escrita e reescrita significa, portanto, potencializar a capacidade do sujeito de refletir sobre o mundo, apropriando-se dele num movimento constitutivo. Seja como um conjunto de formas, seja como instância discursiva, o texto torna-se um espaço significativo quando tomado como objeto de saída e de chegada do ensino de Língua e de História.

Tal posicionamento coloca a necessidade de se romper com a lógica instaurada na escola de que o aluno deve ler para aprender e escrever para comprovar o aprendido, pois um texto escrito não é a impressão da idéia no papel. Ele é uma “conversa mediada” que se dá

entre o eu interior e o exterior, num contexto de produção com características determinadas. Assim, a compreensão é muito mais do que repetir para o professor o que foi dito por ele, ou o que foi lido em um livro. Ela se relaciona com a capacidade do indivíduo de apresentar uma reflexão motivada pelo contato com o conhecimento sistematizado. E essa reflexão se torna cada vez mais ajustada, cada vez mais objetivada, na medida em que o indivíduo tem chances de se debruçar sobre sua produção oral ou escrita, apropriando-se, simultaneamente, dos mecanismos do dizer e daquilo que se quer dizer. Seu produto, portanto, não pode ser tratado como algo sem processo, como algo absoluto ou como algo já previsto e projetado segundo modelos estabelecidos *a priori*.

É preciso que o professor aprenda a ler o texto do aluno como resultado de um conjunto de saberes, de relações, de valores e conhecimentos, deixando de se voltar apenas para problemas lingüísticos pontuais como ortografia, gramática e dificuldades estruturais. A leitura deve ser feita com olhos de compreensão, reconhecendo o texto como uma instância discursiva que demonstra os saberes do sujeito e, ao mesmo tempo, favorece a negociação de novos sentidos ou o enfrentamento de outros problemas. Isso significa assumir uma atitude responsiva frente a produções que esperam diálogo.

A leitura do texto dos estudantes no espaço da escola deve diagnosticar as características do processo de apreensão vivido pelo aluno, a fim de colher subsídios para planejar a intervenção do ensino. Numa situação didática, a ação do professor será sempre no sentido de orientar o aluno a como proceder nesse processo de escrita e reescrita. Longe de ser aquele que assinala “erros” na produção do estudante (ressaltando-os inclusive no uso da caneta vermelha), o professor precisa ser aquele que instaura uma relação de parceria, ajustando as estratégias dos estudantes aos objetivos do texto enquanto objeto de comunicação.

Investir na aprendizagem da língua escrita no contexto do ensino de História significa potencializar a capacidade do sujeito de refletir sobre o mundo, apropriando-se dele e constituindo-se nessa relação. Trata-se de configurar o aprender como experiência no sentido benjaminiano, em que a retomada da capacidade de narrar significa, simultaneamente, operar um deslocamento em que sua humanidade é compreendida no âmbito do coletivo, e que o tempo seja o colo que o recebe, o embala e lhe permite enxergar novos horizontes. Nesse sentido, língua escrita e consciência histórica não se constituem prioritariamente como objetos isolados que precisam ser apreendidos para tornar o indivíduo capaz de algo *a posteriori*. A sua aprendizagem integrada sobre essas novas bases já é, em si, o próprio processo de transformação e emancipação.

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S. & MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita**. Campinas: ALB: Mercado das Letras, 1997.

ABUD, K. *Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária*. In: BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. (pp.28-41)

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. *Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”*. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 110, p. 125-142, julho, 2000.

AINSENBERG, B. *Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia*. In: **Didactica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, n.43, janeiro, 2005a.

-----, *La lectura em la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos*. **Revista Lectura y Vida**, setembro, 2005b.

ANDERSON, B. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989.

ARIÉS, P. **O tempo da história**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

ARON, R. **Dimensiones de la conciencia histórica**. Madrid: Editorial Tecnos, 1962.

AZEVEDO, T. **Cultura e situação racial no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1956.

BARCA, I. **O pensamento histórico dos jovens – idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. Braga, Universidade do Minho-Instituto de Educação e Psicologia-Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2000.

BARCA & GAGO, M. **Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade**. Em: *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), pp. 239-261, 2001.

-----, **Direct observation and history: The ideas of Portuguese students and prospective teachers**. AERA, New Orleans, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

----- **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BELINTANE, C. *O cyberaluno.* In: **Coleção memória da pedagogia**, n. 6: Educação no Século XXI: perspectivas e tendências. Rio de Janeiro: Relume Dumar: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto. pp. 87-97, 2006.

BENTO, M.A.S. **Cidadania em preto e branco – discutindo as relações raciais.** São Paulo: Ática, 2001.

BERGMANN, K. *A História na Reflexão Didática.* In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 09, n. 19, pp. 29-42, set.89/fev.90.

BITTENCOURT, C.M.F. *Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana.* **Revista Brasileira de História** (Dossiê Ensino de História). São Paulo, v. 13, no. 25/26, pp.192-221, set.92/ago/93.

----- **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** São Paulo: FEUSP, tese de doutoramento, 1993.

----- **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez Editora, 2004.

BRITTO, L. P. L. *Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação.* In: Masagão, V. (org.) **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global (pp. 47-63), 2003a.

----- **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação.** Campinas: Mercado das Letras, 2003b.

BURKE, P. **A escrita da História – novas perspectivas.** São Paulo: EDUNESP, 1992.

CAMPOS, A. et. al. (orgs) **Atlas da exclusão social no Brasil: dinâmica e manifestação territorial.** São Paulo: Cortez (vol. 2), 2003.

CERTEAU, M. **A escrita da História.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERRI, L. F. **Ensino de História e Nação na Publicidade do Milagre Econômico. (Brasil: 1969-1973).** Campinas: UNICAMP/Faculdade de Educação tese de doutoramento, 2000.

------. *Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história.* Em: **Revista de História Regional**. 6(2): 93-112, Inverno, 2001.

CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.* **Revista Teoria & História**, v.2, 1990.

CHERVEL, A. & COMPÈRE, M-M. As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa*. FE/USP, São Paulo, v.25, n.2, jul/dez, p.155, 1999.

COLELLO, S. de M. G. **Redação infantil: tendências e possibilidades** São Paulo: FEUSP, tese de doutoramento, 1997.

------. **Alfabetização: do conceito à prática pedagógica.** La Habana-São Paulo: Mandruvá (www.hottopos.com), 2001.

------. **Alfabetização em questão.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

------. **A escola que (não) ensina a ler e a escrever.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CRUZ, M. B. A. *O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação.* In: Nikitiuk, S. M. L. (org) **Repensando o ensino de História.** São Paulo: Cortez, 1996.

CUNHA, A. A **(re)invenção do saber histórico escolar: apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de história.** Recife: Centro de Educação da UFPE, dissertação de mestrado, 2005.

DIAS, M.A.L. **O espírito da educação: Maria Lacerda de Moura (1918-1935).** São Paulo: FEUSP, dissertação de mestrado, 1999.

ESPINOZA, A. M. **Concepções e problemas no ensino das Ciências Naturais.** São Paulo: CEEV (Centro de Estudos da Escola da Vila), Apostila do Seminário Internacional, 1998.

FARIA FILHO, L.M.de; GONÇALVES, I.G; VIDAL, D.G. & PAULILO, A. L. *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da*

educação brasileira in: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr, 2004.

FERNANDES, F. & BASTIDE, R.(orgs). **Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo: Ensaio Sociológico sobre as Origens, as Manifestações e os Efeitos do Preconceito de Cor no Município de São Paulo**. São Paulo: Unesco/Anhembi, 1955.

FERREIRA, L. A. **Oralidade e escrita: um diálogo pelo tempo**. São Paulo: FEUSP, tese de doutoramento, 1995.

FERRO, Marc. **A história vigiada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FIAD, R. S. *Operações lingüísticas presentes nas reescritas de textos*. **Revista O Foco – Lingüista e ensino de línguas**. Campinas, janeiro 1990, no. 4.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação - As categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Ática, 2002.

FONSECA, T. N. de L. e. “*Ver para compreender*”: arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, L. M. de C. & FONSECA, T. N. de L. e. **Inaugurando a História e construindo a nação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FONTANA, R. A. C. *A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula*. Em: Góes, M. C. R. & Smolka, A. L. B. **A linguagem e o outro no espaço escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997.

FREITAS, M.T. de A. **Vygotsky e Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2002.

FURET, F. **A oficina da história**. Lisboa: Gradiva, 1986.

GADAMER, H-G. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

----- *A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade*. Em: ROCHA, G. & Costa Val, M. da G. (orgs). **Reflexões sobre práticas escolares de**

produção de texto – o sujeito-autor. Belo Horizonte:Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003b.

GHIRALDELLI JR, P. **Educação e Movimento Operário.** São Paulo: Cortez Editores Associados, 1987.

GÓES, M. C. R. & SMOLKA, A. L. B. “*A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos*” In: Alencar (org), **Novas contribuições da Psicologia aos Processos de ensino e aprendizagem**, São Paulo: Cortez (pp. 53-69) 1995.

-----, **A linguagem e o outro no espaço escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento.** Campinas: Papyrus, 1997.

GUIMARÃES, A.S.F. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil.** São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 2005.

GUINSBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais – morfologia e história.** São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GUSDORF, G. **Professores para quê?** Lisboa: Moraes, 1970.

HEYER, K. D. *A dialogue on narrative and historical consciousness.* In: Seixas, Peter. **Theorizing historical consciousness.** Toronto: University of Toronto Press, 2004, (pp. 202-211).

HOBBSAWN, E. **Nações e nacionalismo desde 1780.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

KATO, M. A. **No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1990.

KRAMER, S. *Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação.* In: Zaccur, E. (org) **A magia da linguagem.** Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2001.

LANDSMANN, L. T. **Aprendizagem da língua escrita – processos evolutivos e implicações didáticas.** São Paulo: Ática, 1998.

LAVILLE, C. *A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História.* Em: **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v.19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LEAL, L. de F. V. *A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino*. Em: **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor**. Org. GLADYS, R. & Val, M. da G. C. Belo Horizonte: Autêntica, pp.53-67, 2003.

LEE, P. **Understanding History**. Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia, Vancouver, B.C., 2001. (<http://www.cshc.ubc.ca>)

------. **“Walking backwards into tomorrow” – Historical consciousness and understanding history**. Paper given at Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, 2002 (disponível em <http://www.cshc.ubc.ca/papers/Lee-Peter-93.pdf>).

------. **Historical literacy: theory and research**. 2004 (Disponível em <http://www.vgnkleio.nl/canon/Historical%20literacy.doc>).

------. & SHEMILT, D. **“I just wish we could go back in the past and find out what really happened”**: progression in understanding about historical accounts. *Teaching History*, Dec., 2004.

------. *Putting Principles into Practice: Understanding History*. Em: National Research Council. **How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom**. Committee on How People Learn, A Targeted Report for Teachers, M.S. Donovan and J.D. Bransford, Editors. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press, 2005.

LEINHARDT, G. *Lessons on teaching and learning in History from Paul’ pen*. In: Sterns, Peter N., Seixas, Peter & Wineburg, Sam. **Knowing, Teaching and Learning History**. New York, London: New York University Press, 2000.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES, D. B. **Análise da competência e do desempenho lexicais em crianças entre 4:0 e 6:6 anos. Padrões de anormalidade e portadores de alterações articulatórias**. São Paulo: FFLCH, tese de doutoramento, 1997.

LUFTI, E. **Ensinando Português vamos registrando a história**. São Paulo: Loyola, 1989.

LURIA, A. R. *Palavra e conceito* in: **Curso de Psicologia Geral – volume IV – Linguagem e Pensamento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, (s/d).

----- **Desenvolvimento cognitivo – seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

----- **Pensamento e Linguagem – As últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Um evento singular*. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S. & MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita**. Campinas: ALB: Mercado das Letras, 1997.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINEAU, Robert. **L’Histoire à L’école, matière à penser**. Montreal: Paris: L’Harmatan, 1999l

MATENCIO, M. de L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**. Campinas: Autores Associados: Mercado das Letras, 1994.

NADAI, E. *O ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”*. In: PINSKY, J. **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1990. (pp.23-29)

NETO, A. S. A. **O ensino de História no período militar: práticas e cultura escolar**. São Paulo, FEUSP, dissertação de mestrado, 1996.

NOGUEIRA, O. **Preconceito de Marca: As Relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: EDUSP, 1998[1955].

NUNES, B. *Narrativa histórica e narrativa ficcional*. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

NUNES, T. *Leitura e escrita: processos e desenvolvimento*. In: Alencar, E. S. de. **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky e o processo de formação de conceitos*. in: La Taille, Y. de la, Oliveira, M. K. & Dantas, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon – teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992. (pp. 23-34)

----- **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

----- *Pensar a Educação – contribuições de Vygotsky*. In: Castorina, Ferreiro, Lerner e Oliveira, Piaget. **Vygotsky: novas contribuições para o debate**, SP: Ática, 2003. (p. 51-81)

OLSON, D. R. **O mundo no papel – implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita – a tecnologização da palavra**. Campinas: Papyrus, 1998.

PIRES, V. L **O ensino de História nas escolas primárias (1940-1950)**. São Paulo: FEUSP, dissertação de mestrado, 1996.

RAMA, A. **A cidade das Letras**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

REGO, T. C. **Vygotsky – uma perspectiva sócio-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROCHA, H. A. B. **O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita**. Niterói: Faculdade de Educação da UFF, 2006.

ROJO, R. Revisitando a produção de textos na escola. In: Rocha, Gladys & Costa Val, Maria da Graça (orgs). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. (pp.185-205)

----- **Letramento e diversidade textual**. In: **Boletim 2004**, Alfabetização, leitura e escrita, programa 5. (Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto)

RÜSEN, J. *The didactics of history in west Germany: towards a new self-awareness of historical studies*. Em: **History and theory**. Middletown, n^o. 3, oct, p. 275-286, 1987. (vol. XXVI).

------. *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Revista Propuesta Educativa*, no. 7. Buenos Aires: Flacso, (27-36), 1992.

------. **Study in Metahistory**. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

------. *El libro de texto ideal – reflexiones entorno a los médios para guiar las clases de historia*. in: **Íber – Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, n. 12, pp-79-93, abril, 1997.

------. **Razão histórica – teoria da histórica: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: EdUnb, 2001a.

------. *Perda de sentido e construção de sentido no pensamento histórico na virada do milênio*. In: **História – debates e tendências**. Passo Fundo, v. 2, n. 1, p. 9-22, dezembro, 2001b.

------. *Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development*. In: SEIXAS, P. **Theorizing Historical Consciousness**. Toronto/Bufalo/Londres: University of Toronto Press. (pp.63-85), 2004.

------. **History: Narration, Interpretation, Orientation**. New York, Oxford: Berghahn Books, 2005.

SCHAFF, A. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SCHNEWLY, B. **Le langage écrit chez l'enfant – la production des texts informatifs et argumentatifs**. Paris : Delachaux & Niestlé, 1988.

SCRIBNER, S. & COLE, M. **The Psychology of Literacy**. Harvard: Massachusetts:London: Harvard University Press, 1981.

SEADE. **Índice de vulnerabilidade juvenil**. São Paulo: SEADE (Disponível em <http://www.seade.gov.br/produtos/ivj/index.php>), 2002.

SEF - SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Volume História). Brasília: MEC/SEF, 1998.

SILVA, R. C. da. *A construção social do tempo pelas crianças: entre a casa e a escola*. Em: **II Encontro Internacional Linguagem, cultura e cognição** – reflexões para o ensino. Belo Horizonte: FaE-UFMG (CD-ROM), 2003.

SIM – SISTEMA INTERURBANO DE MONITORAMENTOS DOS DIREITOS HUMANOS da Prefeitura de São Paulo (Disponível em: http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/sim_dh/index.html)

SIMAN, L. de C. M. *A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem*. Em: Rossi, V. L. S. de & Zamboni, E. (org.) **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2003a (pp. 109 a 143).

------. *O papel das representações sociais na construção do conhecimento histórico pelos alunos e nas formações das identidades sociais*. Em: **II Encontro Internacional Linguagem, cultura e cognição** – reflexões para o ensino. Belo Horizonte: FaE-UFMG, 2003b (CD-ROM).

------. & Coelho, A. R. *O papel da ação mediada na construção de conceitos históricos*. Em: **II Encontro Internacional Linguagem, cultura e cognição** – reflexões para o ensino. Belo Horizonte: FaE-UFMG, 2003 (CD-ROM).

SMPU (Secretaria Municipal de Planejamento Urbano. **População, renda e categorias de uso do solo em São Paulo: 1991-2000**. São Paulo: SMPU, 2002.

TEBEROSKY, A. & TOLCHINSKY, L. **Além da Alfabetização – A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 2002.

VOSS, J. F. & WILEY, J. *A case study of developing historical understanding via instruction*. Em: Sterns, P.; Seixas, P. & Wineburg. **Knowing, Teaching & Learning History – National and International Perspectives**. New York/London: New York University Press, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

------. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Quadro 5 - Produção 1

Eu gostei das palavras que ficaram
melhores e muito mais distorcidas e
também que salvar mais dessas palavras.

Eu acho que eles não podem fazer
muito coisas com o genêio porque
ele não ~~é~~ eu acho que eles
são muito mentirosos porque eles estão
mentindo para muita ~~das~~
nossa países e ele não pode fazer nada.

Quadro 5 - Produção 2

Eu Escrevi um teste que falava algumas coisas que eu entendia que eu não sabia algumas coisas e eu foi inventando por isso eu fui fazendo algumas coisas dos dois teste e fui entendendo as coisas dos 2 teste do começo até o fim do do teste e eu entendi algumas coisas do teste porque eu li o teste umas 4 ou 5 vezes por isso eu consegui fazer esse teste porque eu antes de fazer eu fiquei trançada muitas vezes e ~~o~~ primeiro teste foi muito legal por que costei muito do primeiro teste foi muito Bom que o segundo teste por que eu consegui por que eu li muitas vezes e foi muito Bom

Quadro 6 – produção 1

Eu nunca vivi situação como a da
 por que os negros se vêem ~~isso~~ isso
 por que eles já ~~o~~ foram escravos

mas o governo já está interferindo nisso
 no caso do de Sabato que foi preso a
 por ~~o~~ ter ~~chamado~~ ~~o~~ o grafite
 Chingado

Quadro 6 – produção 2

Eu nunca vivi situação como a da
 mas já se vê falar como que os negros
 foram escravizados por causa disso eles sofrem
 discriminação,
 mas o ~~governo~~ governo já está interferindo
 nisso no caso do de Sabato que foi
 preso a por ter chingado o grafite

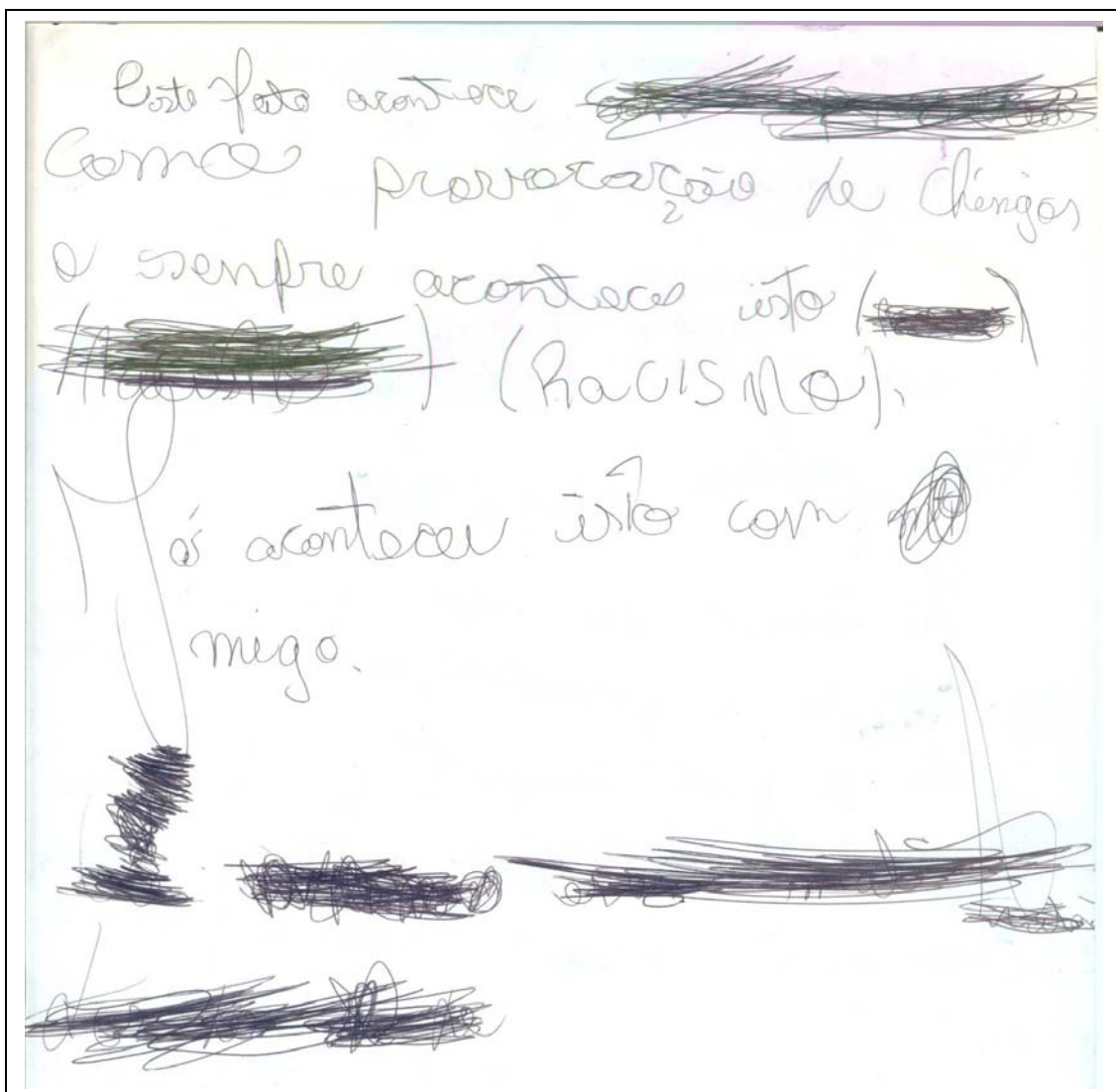
Quadro 11 – produção 1

meu nome é e eu fiz da
 mada de macaco ai em dia de ja com
 sei uma pureza chamada pureza conta
 e racorre mas depois que ela queprou o
 meu apelido agora e gorila.

O estuado do grafite foi arrim, alem
 do gol foi a provocação do jogador adversario
 - contra o jogador chamado ^{arquivo} grafite e o jogador
 de sabado ~~chunga~~ chunga e grafite de macaco
 O o grafite conseguiu procepar o jogador de
 do.

É e arrim que eu conto a historia sobre o
 pelusma
 foi a provocação do de sabado e
 eu acho isto um absurdo.

Quadro 11 – produção 1 (VERSO)



Quadro 11 – produção 2

Meu nome é [] e já fui
 chamada de "Macaco".
 Cii um dia eu já comprei um
 fusile contra o ~~risco~~ mas depois
 que do ~~quebra~~ o meu apelido agora
 é ~~gorila~~.
 Este fato aconteceu como provocação de
 chingon e sempre acontece isto se chama
 "hacismo".
 Já aconteceu isto comigo.
 E assim

Termino

a ~~minha~~ minha

Produção 2

Quadro 12 – produção 1

R: Bem eu ~~foi~~ já presenciei acontecer com uma amiga minha, agente estávamos andando na RUA quando alguns meninos começaram a chamar ela de Feijão Preto só porque ela era negra e ela ficou muito mal; isso aconteceu por causa de preconceito e por que algumas pessoas não são importantes com isso e começam a tirar sarro e também por que os pais tem preconceito. e também a pessoa não tem a atitude ~~de~~ ~~para~~ ~~para~~ bem eles já tentaram melhorar mas algumas pessoas não respeitam em ~~tam~~ eu acho que cada um deveria respeitar essas pessoas de cor diferente pois se fosse com elas elas não iriam estar.

Quadro 12 – produção 2

Resumo.

☹️ Bem eu já presenciei. aconteceu com uma amiga que foi vítima de Racismo eu acho que ser negra ou não isso não dá o direito de qualquer pessoa falta ~~mas~~ ~~de~~ ~~outro~~ com o respeito com a outra só por causa da cor.

Bem o que era pra ser feita o governo já fez o importante é as pessoas colaborarem em seja Respeitar as pessoas negras pois se fosse com elas. (elas) não iriam estar.

Quadro 13 – produção 1

Eu nunca presenciei mais também nunca vivi...

Eu não sei porque esses tipos de acontecimento...

É eu também não tenho nem ideia do que nós, poderíamos fazer para lidar com essas situações de racismo no dia-a-dia...

O governo não poderia colocar leis ou fazer por qualquer coisa para que isso possa parar.

O governo que vai fazer com que o branco-racista conviva com um negro ou com uma pessoa pobre, geralmente as pessoas de idade média não convivem em periferias.

O governo na minha opinião não poderia fazer nada para que isso acabe sendo que as próprias pessoas do governo tem preconceito, no mínimo que eles poderiam fazer era cada um ir para o seu canto mas ainda sim o racismo está em todos os lugares e é impossível tirar isso do cabeça das pessoas.

Quadro 13 – produção 2

Eu nunca presenciei mas também nunca vivi...

Eu não sei porque esses tipos de acontecimento...

É eu também não tenho nem ideia do que nós, poderíamos fazer para lidar com essas situações de racismo no dia-a-dia

Quadro 14 – produção 1

eu nunca vi uma coisa parecida como isto e nunca e nunca
 parei numa situação como isto.
 se eu ~~for~~ fosse o grife eu denunciaria o pebaço.
 eu acho que lidar com esta situação é
 denunciando.

Quadro 14 – produção 2

Estou andando no rua vi um negro e um branco andando em
 minha direção pensei que o negro ia me atacar ~~eu~~
 eles falam teorias teorias racistas já são velhas
 de o mãe e pai o filho eu filho ~~também~~ também vai
 crescer e vai ficar maltratando os negros.
 se você ver um negro armado você vai ficar no g
 duvido se ele é bom dia ou se de mãe é
 eu sou negro e tenho orgulho de ser
 este História começou com a escravidão dos negros até
 agora quando chamamos para os negros lembramos desta História
 com escravidão não avio preconceitos,
 como você ficaria se você parasse por uma
 situação como a do "Grife".
 Eu nunca vi uma coisa parecida como isto e
 nunca parei por uma situação como isto
 se eu fosse o grife eu denunciaria o pebaço
 eu acho que lidar com esta situação é denunciando.

Quadro 15 – produção 1

Bom, pessoalmente eu nunca presenciei mas, já ouvi falar de várias coisas. Muitos países já fazem essas coisas, como nos Estados Unidos que há muito disso, lá os negros são excluídos e discriminados e praticamente excluídos da sociedade.

Existiu também um caso no Alemanha com Adolf Hitler que era ~~racista~~ racista e anti-judeu, ele morava por prazer era um homem de sangue frio. Dizem que quando ele acordava, olhava pela janela e dava um tiro para fora acertando um negro ou judeu, podia ser criança, velho ou deficiente, ele não tinha piedade.

Hoje em dia por meio de notícias fiquei sabendo que dois meninos (irmãos) estão crescendo adotando a Hitler, eles também são racistas e anti-judeu.

Os meus amigos negros de vários países ainda sofrem com o preconceito e eu acho que não tem jeito pois será difícil conscientizar os brancos a tratar os negros de igual para igual.

Quadro 15 – produção 2

Muitas pessoas discriminam um negro por sua cor e aparência ao pensarem ser assaltado por ele e não por um branco.

Relatos dizem que franceses invadiram a África inventando teorias de que eram mais fortes e estruturados para escravizar os negros inocentes.

Negros também sabem muito quando foram libertados, pois não conseguiram empregos, mas isso acontece muito ainda, os negros até conseguiram emprego hoje, mas seus salários ainda são bem inferiores segundo dados do IBGE.

Muitos negros também são discriminados por eles mesmos, muitos deles odeiam à pessoas de sua mesma raça. Um exemplo disso é o cantor Michael Jackson, ele é racista e não gosta de negros sendo que ele é de outra cor, mas hoje em dia olhando para ele ninguém diz que foi feio negro.

Existiu também um caso no Alemanha com Adolph Hitler, que era racista e anti-judeu, ele morava por proger era um homem de sangue frio. Dizem que quando ele acordava ia até a janela e dava um tiro acertando um negro ou um judeu, podia ser criança, velho ou deficiente ele não tinha piedade.

Mas ainda temos a esperança de haver igualdade social e racial.

Quadro 16 – produção 1

Bom eu já presenciei um homem chamar o outro de macaco durante uma discussão. Isto acontece por causa do preconceito, que é gerado muitas vezes por familiares que têm costume de chamar alguém ~~de~~ por nomes ruins, seus filhos ao ver isto acabam achando uma coisa normal, e acabam crescendo e viram de adultos preconceituosos sem saber.

Para acabar com estes preconceitos precisamos de leis mais rígidas, maiores punições, e também que as pessoas que sofrem preconceito no ~~trabalho~~ trabalho, no trânsito, no dia-a-dia, tenham atitudes corretas com ~~denúncia~~ denúncia.

Quadro 16 – produção 2

Desde o fim da escravidão até hoje os negros não têm oportunidades na sociedade e também sofrem preconceito racial.

Bem eu já presenciei um homem chamar os outros de macaco durante uma discussão de vizinhos. Isto acontece por causa do preconceito, que muitas vezes é gerado por familiares que têm costume de chamar alguém por certos nomes, seus filhos ao ver isto acabam achando uma coisa normal, e acabam crescendo e virando adultos preconceituosos sem saber.

Para acabarmos com isto precisamos de leis mais rígidas, punições mais rigorosas, e que as pessoas que sofrem preconceito no trabalho, no trânsito, no dia-a-dia, tome atitudes corretas como denunciar. O governo deveria intervir neste tipo de situação, o governo deveria criar leis mais claras e punições mais rigorosas.

As escolas deveriam passar aos alunos um melhor conceito de educação, não só ~~contra~~ contra o preconceito racial mas também outros tipos de ~~preconceito~~ preconceito por exemplo: o preconceito sobre homossexuais, etc.

Este conceito de educação deve ser encinado no primário com filmes infantis, teatro, etc.

Quadro 16 – Produção 2 (VERSO)

Ainda hoje existe um preconceito sobre a favela, que lá se tem drogados, gente que passa fome, baracos. Mas isto não é a realidade porque na favela tem cultura, arte, e casas de cimento, e nem todo mundo passa fome ou está mal vestido, e nem todo mundo usa drogas.

"Eu espero que um dia não exista nenhum tipo de preconceito."

Quadro 17 – produção 1

Não. Isso é um tipo de racismo criminal porque não é justo chamar as pessoas assim, porque aquilo só era um jogo de futebol, não um debate de boca. Se eu fosse o "lyfite" eu ia a processar ele porque isso é racismo. Essa preconceito é de um way de ir pra casa eu prefiro uma multa para pagar ou até ir pra casa.

Espero que o "lyfite" não se magoe porque tudo nessa vida tem prazo

Lixo que sim. Por causa da poluição e da guerra o governo poderia tomar atitude.

Dever pegar a poluição e ter um quanto para jogar o lixo. Lutar com a guerra porque hoje-em-dia todo mundo está morrendo por isso acabar com a guerra. Não matar o meio ambiente e ajudar aqueles que necessita de coisas tirar o ego e economizar água

O governo deveria mandar um campanha para combater o ~~racismo~~ racismo e mandar uma multa só por causa da cor isto não deveria ser. Na minha família existe morena e só por isso eu respeito não só por causa da minha família por que eu tenho amigos e vizinhos

Quadro 17 – produção 2

Não. Isso é um tipo de racismo abminal porque não é justo chamar as pessoas assim, porque aquilo só era um jogo de futebol e não um debate de bola. Se eu fosse o "grafite" eu iria processar ele porque isso é um racismo. Ére preconceito e de em vez de ir preso eu prefiro uma multa para pagar ou então vai preso.

Espero que o "grafite" não se magoe porque toda nessa vida de negro tem preta.

acho que sim. Por causa da educação e da guerra o governo poderia tomar atitude.

Deve pegar a educação e ter um quanto para jogar na lixo. acabar com a guerra porque hoje em dia todo mundo está morrendo por isso acabar com a guerra. Não tomar o meio ambiente e ajudar aqueles que necessitam de coisas tuas e ergota e economizar água.

O governo deveria mandar uma campanha para combater o racismo e mandar uma multa só ~~para~~ por causa da cor isto não deveria ser.

Na minha família existe morena e só por isso eu respeito não só por causa da minha família porque eu tenho amigos e vizinhos.


Desde o passado ainda hoje é o mesmo preconceito que antes.

O negro só é condenado por causa que ele é pobre


Quadro 18 – produção 1

Eu já vi pessoas, sim chamarem outras pessoas de macaco e pequeno eu acho muito feio essas pessoas chamarem as outras pessoas dessa forma e de outras formas.

Por que as pessoas não tem consciência, ^{de quem se fala} e também não importa o cor da pessoa e sim ^{de quem se fala} gente, não preciso chamar de macaco, brinquedo ou de outras ~~formas~~.

Uma educação já basta para que isso acabe e que as pessoas tenham consciência do que se fala e de quem se fala, ainda bem que eu tenho consciência e consideração do que e tem quem eu falo. Não sei se vai gostar do que eu escrevi também? Beijos de Mayara. 

Espero a sua resposta.

R:  Eu acho que não, por que ser humana tem que ter um pouco de respeito e de consideração pela a outra pessoa eu tenho ~~um~~ bastante amigo e amigos mais novos (A) e eu não chamo eles (A) pelo outros nomes tipo de macaco, não sei se vai gostar do que eu escrevi.

Quadro 18 – produção 2

Eu já vi pessoas, sim chamarem outras pessoas de macaco e pequena eu acho muito feio essas pessoas chamarem as outras pessoas dessa forma ou de outras formas.

Porque as pessoas não tem consciência do que está falando, e também não importa a cor da pessoa e sim o jeito, não precisa chamar de macaco, bronquido ou de outras formas. Uma educação já basta para que isso ~~ocorre~~ e que as pessoas tenham consciência do que se fala e de quem se fala, ainda bem que eu tenho consciência e consideração do que e de quem eu falo. Não sei se você vai gostar do que eu escrevi

Talvez? beijos de magara, espero o sua resposta * * * * *

Eu acho que não, porque o ser humano tem que ter um pouco de ~~respeito~~ respeito e de consideração pela a outra pessoa eu tenho ~~postura~~ postura amiga e amiga morans (A) e eu não chamo estas (A) pela outras nomes tipo de macaco, lá não sei você vai gostar do que eu escrevi.

Porque os Brancos são tão assim com os negros?

A grande maioria das pessoas negras que são brasileiras vive no periferia e tem algumas pessoas que não tem orgulho de ser negra, já eu tenho orgulho de ser negro, sim tem outras pessoas que tem orgulho, essas coisas começou tudo na escravidão. É sim por que os Brancos tem preconceito. Sabe quem libertou os escravos foi Isabel que libertou os escravos quase 90% dos negros + ou - esta nos cidades país etc, Isso dessas coisas de preconceito racismo eu acho que os Brancos não gosta dos negros e os negros não gosta dos Brancos, mas, tipo eu tenho amigo Brancos sim e eu não tenho preconceito nenhum nem meus amigos (A) tem por mim.

Beij

Beijos

não sei se vc vai gostar do que eu escrevi. Tchau!!!

Quadro 19 – produção 1

R. Não. Também se estivesse visto não deveria pois não gosto de racismo. Eu acho que isso acontece porque os pessoas brancas se acham mais importantes do que os negros. Eu acho que deveria ter uma conversa e se não adianta, Denunciar a pessoa a polícia, pois para mim é uma falta de educação e racismo e isso que deveria ser feito com todos os pessoas racistas.

(*) Na minha opinião o governo não pode fazer nada. Porque o governo brasileiro não é capaz para fazer algo algum, pois o governo não faz nada é triste mas é verdade, o governo poderia fazer alguma coisa se eles se preocupassem com isto, mas nem ~~isto~~ com nós eles se preocupam, imagina se eles então se preocupassem com o racismo aqui no Brasil. O governo só se preocupa em roubar dinheiro dos Brasileiros, por isso é mais ruins coisas que se não acredito que o governo pode fazer alguma coisa contra o racismo.

Quadro 19 – produção 2

Nunca viê a nam nenhuma situação com caso de racismo.
 Eu acho que o racismo acontece porque os brancos se acham melhores
 que os negros.

Para resolver essas coisas de racismo deveria que haver uma
 comissão e se não adianta-se deveria levar o caso a polícia.

Eu acho que o governo nã pode fazer nada. Pq o governo
 brasileiro não é capacitado para fazer algo algum, pois o governo não
 faz nada, é triste mas é verdade, o governo poderia fazer alguma
 coisa se eles se preocupassem com isto, mas se nem com agente eles
 se preocupam imagine se eles se preocupassem no racismo de Brasil. O governo
 só se preocupa em ganhar dinheiro. Por isso a por vários outros casos
 que eu acho que o governo não pode fazer nada contra o racismo.

Desde o passado essas notícias que o branco é superior que o negro eram
 difundidas, e não até hoje.

o branco acha que o negro é inferior.

As teorias racistas existem a anos. Os negros pobres sofrem mais preconceitos.

Eu acho melhor ser negro honesto do que um branco egoísta.

Nos contos europeus não há raça.

O negro também tem preconceito com negro.

Eu acho que sem a escravidão ainda existiria racismo.

Tudo começa na escravidão.

Quadro 20 – Produção 1

Vivenciei um acontecimento desagradável como este. Eu por ter meu boba sempre tive uma mania besta de dar um apelido "carinhoso" à todos. Certo ~~dia~~ dia comecei a chamar todo mundo de "macaquinho" e este apelido pegou e virou mania, tem quem magoar ninguém, mas mesmo assim persistia com este apelido. Citi que um dia, na hora de aula, eu chamei uma amiga de macaca, e o professor me colocou na porta da sala e eu levei uma advertência. Não era por racismo nem nada, era apenas um jeito carinhoso de chamar os ~~os~~ colegas, mas aprendi a lição.

Eu sei que o que eu fiz não era por mal, mas o problema é que nem todos pensam igual a mim, que: O que vale é o conteúdo da pena, não a tua estética, cor de pele, ou exatidão becaal.

Muitas vezes esses pensamentos preconceituosos sobre as pessoas vem de sua criação, ou até algo que vivenciamos, o que temos que fazer é tentar fazer com que o mundo seja cada vez mais justo, e ~~que~~ a igualdade entre as pessoas no trabalho, na escola, e na sociedade, não seja ~~seja~~ rejeitada.

Quadro 20 – produção 2

A mídia impõe a culpa do vandalismo e do tráfico (de drogas e de armas) nos negros, por serem discriminados por serem de classe muito baixa. 80% da periferia é constituída por negros e mulatos. Estudos indicam que a pobreza entre os negros, é devido ao tempo de escravidão, pois, depois que os negros foram libertos, também foram deixados de lado, e até sua força de trabalho foi sugitada, o governo daquele tempo não dava importância para as necessidades dos negros, muito pelo contrário, apenas queriam aliar com os negros para ter um pé no "branco". E daí surgiu as grandes favelas, e a pobreza e discriminação da raça negra.

A sociedade de hoje impõe até ao próprio negro que o melhor é ser branco, e uma grande parte da negra, começam a pintar o cabelo de loiro, colocam lente de contato etc... sente-se envergonhado pela sua cor, tendo assim se escondendo e condenando a si próprio.

Quadro 21 – produção 1

"R: Bem uma vez quando eu estava com minha tia, e ela foi ao cabeleireiro, não presenciava uma cena de racismo, pois tinham 3 cabeleireiras, e 2 estavam ocupadas, e então chegou uma cliente, e quando a cabeleireira que estava desocupada se ofereceu para atendê-la a cliente a rejeitou e descremou-a por ser de pele escura (negra) e disse as seguintes palavras:

— (Eu não) não vou ser atendida por essa negona aí, prefiro esperar, quando tempo for necessário, do que deixá-la bujar meus cabelos com essas mãos pretas..

Bem eu acho que esse tipo de situação só acontece por que muitas pessoas se recusam a aceitar que as pessoas não precisam ter as mesmas cores, raças, classes sociais, etc... Pois todas somos iguais.

Quanto para acabar com esse preconceito é preciso que as pessoas entendam isso.

Quadro 21 – produção 2

Uma CERTA VEZ, quando eu fui a um salão de cabeleireiros TACANTANHATA por minha tia, não presenciei uma cena de racismo. O salão tinham três cabeleireiros, duas eram da pele branca e uma da pele negra e disse as seguintes palavras; a cliente que queria ser atendida:

— Contão o que você vai querer fazer no seu cabelo? Vou estar te esperando no laboratório três!

Contão irônica e a cliente a respondeu gritando:

— "O quê? Você acha que vai tocar em meus cabelos? Pois então fique sabendo que prefiro esperar o tempo que for de que ser atendida por essa negra; Até parece que eu vou te deixar sugar meus cabelos com essas mãos pretas!"

Por isso des desse dia eu percebi que esse tipo de situação só acontece por que muitas pessoas se recusam a aceitar que as pessoas não precisam ter as mesmas cores, raças ou classe social, pois todas somos iguais.

Contão para acabar com o preconceito é preciso que as pessoas se conscientizem disso. Pois não tem como o governo interferir muito pois esse ideia de preconceito já vem de tempo antigo da época da escravidão. Por isso o racismo vem como se fosse uma tradição.

Hoje em dia já existe a lei do racismo, se uma pessoa é acusada em flagrante de racismo ela pode pegar 1 a 3 anos de cadeia.

Quadro 22 – produção 1

- 1) Já vive com meu avô. Isso foi uma experiência tão grande que fica muito mal.
- 2) Acontece porque pessoas brancas se acham melhor do que as negras, não é todas pessoas brancas mas muitas sim.
- 3) Racismo é racismo que todo mundo tem se pessoas brancas não fazem racismo para a muito, bem. É muito falta de respeito Deus fez todo mundo igual. Não importa se é artista, famoso, cantor, atriz, autor, pediatra, professor, mendigo, rujo, limpo, Branco, Preto etc

E ISSO QUE EU FALO NÃO
SEJA RACISTA. DIGA NÃO
AO RACISMO E DIGA SIM
PARA AS PESSOAS NEGRAS

Quadro 22 – produção 1 (VERSO)

Não porque o per. humano não tem respeito por ninguém alguns
 sim mais muitos não. O governo brasileiro não fez
 absolutamente nada. Se eles faziam alguma coisa
 não deixaria os donos tomar conta de S. Paulo.
 Apesar de situações como essa ninguém
 pode ficar ~~preso~~ presas na sua própria
 casa e que é isso um governo e um povo,
 se que promete que vai fazer isso e aquilo não
 acredita em ninguém se na mente própria família e
 Deus, Situação que o governo não tomar
 ninguém mais poderia fazer nada se fosse o
 mundo, O racismo não parará nunca porque
 passa que nasceu racista para racista.

Quadro 22 - produção 2

1) João convenci com meu avô. Isso foi uma
 humilhação tão grande que fiquei muito mal.
 Mas graças a Deus a princesa Isabel,
 libertaram os escravos. Porque no mundo
 espinais um depende do outro não
 importa se é negro, branco, amarelo,
 azul, marrom, verde. Um depende do outro.
 É isso que eu falo não seja
 vacilante diga não ao racismo e
 diga sim para os pessoas negros,
 não importa se é, Contador, fêmea, contor
 ator, autor, pediatra, professor, mandingue, sife
 tempo, Boreas, Paulo etc. É uma falta
 de respeito Deus fez todos iguais
 não importa por cor e nem por
 classe social.

O ser humano não tem respeito
 por ninguém, sim mas muitos não. O
 governo brasileiro não fez absolutamente
 nada. Se eles fazem alguma coisa,
 não deixará os bondados tomar conta
 de você paulo.

Apesar de situação. Como
 essa. ninguém pode ficar assegado na
 sua própria casa e que é isso

Quadro 22 – produção 2 (VERSO)

um governo o um povo que
 só promete que fala que vai
 fazer aquilo e isso e não
 faz nada,

Situação que o governo
 não tomar ninguém pedira fazer.
 do para o mundo. O vacante.
 não pode nunca porque pessoa
 que nasce vacante morre vacante.

Quadro 23 – produção 1

Bom felizmente NUNCA passei por isso, mas vivenciei demais, PARA MIM UMA ~~grande~~ infelicidade. E em VARIAS situações CONSTRANGIDAS e ABSURDAS. MAS calei-me e fiquei quieta. ESSA situação PATÉTICA acontece por um RAÍSMO idiota de ~~todo~~ todo, por pessoa quem leva em conta, RAÇA, cor, e mesmo uma NACIONALIDADE diferente. PESSOAS que NÃO SABEM ABRIR OS OLHOS PARA EXERCER POR DENTRO, SE CEGAM e OLHAM POR FORA, NÃO VEEM que no fundo VIMOS do mesmo lugar e SOMOS todos iguais.

NÃO sei nem porque isso existe mas infelizmente existindo poderia se tomar uma decisão prática. Por isso preveço em mim mesmo um pensamento para toda vida "NUNCA FAÇA COM SEU PRÓXIMO o que você ~~em~~ NUNCA gostaria que fizessem com você". Pensando assim NÃO sei se sou imune a isso MAS sempre penso NA situação do meu próximo.

Podia se não existir o "preconceito e o raísmo" mas NÃO podemos compartilhar ~~essa~~ com essa PATÉTICA situação podemos sim cada um fazer a SUA PARTE NÃO CRUZE OS BRACOS FAÇA SUA PARTE NÃO COMPARTILHE.

Quadro 23 – produção 2

Bem felizmente nunca passei por uma situação
 de fato, mas vivenciei demais para mim a infelicidade e
 em várias situações contemporâneas, observadas e observadas.
 mas adiei-me e fiquei quieta, me aceitei para não ter
 luto por respeito que é o que todos nós merecemos mas
 aprendi que devemos no calor em algumas horas...

Esta situação política acontece por um racismo idiota
 bobo, por pessoas que levam em conta, ocep, car, ou ##
 mesmo uma nacionalidade diferente. Pessoas que não podem
 dar os olhos para enxergar por dentro, se rugem e
 preferem desrespeitar, julgar, apontar, e causar olinho
 por fora não veem que no fundo vêm do mesmo lugar
 e somos todos iguais

A maioria das pessoas quando vem na rua e vem a
 sua direção um branco e um negro, nunca pensam que o
 branco vai lhe olhar e sim um negro pois pelos olhos
 deles os negros fazem mal, a mídia, calça nas nossas
 mãos a destruição feita pelo negro, mas na verdade ninguém
 vê a riqueza que os brancos estão fazendo lá em cima
 no poder, aí todos se calam, todos se fecham, agora se
 fazem um negro procrio pelo o que não fez, que
 preconceito e racismo é esse? ... que só um lado
 "vamos a carab" e lado mais fraco e lado mais
 discriminado os negros.

Muitos pensam que é o negro que escolhe o que fazer
 mas são fatos demitidos por aqueles que pensam que são
 maiores que todos.

Isso só nem o porque isso existe mais infelizmente
 existindo poderia se tomar uma decisão precária e exigida.
 Preciso prevalecer em mim mesmo um um pensamento por
 toda vida "NUNCA FAÇA COM SEU PRÓXIMO O QUE VOCE NUNCA
 GOSTARIA QUE FIZESSEM COM VOCE". Quando assim não se
 é tão imune a isso talvez, mas sempre penso na situação

Quadro 23 – produção 2 (VERSO)

de meu próximo. Hoje em dia ninguém se dá ao respeito de respeitar o próximo, respeitando ele, não se respeita.

Digo não a essa palhaçada de ninguém tem caso de palhaço e escrito circo em protesto para ficar cindo. Em vez de vir dar o seu bico pro defender.

Todo dia se não existir o "preconceito e o racismo" mas já que não temos muitos, se apenas nos um na multidão. Temos imigrantes e os olhos dos "maiores". Não podemos compartilhar com esse político pituado, não se go palhaço vai não nos cu pro trabalhar em circo lutar por seus direitos, valores e o seu espaço no sociedade não se go nos um discriminar e não discrimine.

Quadro 24 – produção 1

Um dia já aconteceu com meu irmão.
Nós estávamos passando e de repente um homem
para a fala:
- Ai NEGRINHO DO PASTO PEIRO fica PARADO Ai
MESMO, Ai meu irmão chamou minha mãe e minha
mãe resolveu.
Eu acho que tem que ligar para polícia
e deixar que ela resolva.
Por que eles são idiotas e fica chegando
os outros de neguinho

Quadro 24 – produção 2

No ~~(est)~~ novela selada não tem nenhum
 negro só tem branco isso é um ~~presença~~
 nos estados unidos eles são ~~(est)~~ muito
~~(presença)~~ presentes também por que eles
 separam tudo por exemplo: ônibus para branco ~~(est)~~
 é ônibus para negro. Aquilo que acontece sem o qual
 não tem ~~mesma~~ mesma. Eles deveriam fazer uma nova lei
 mas esta é pra valer. Pagar tivesse chegando um negro ia
 ser preso na hora e ia que pagar 40 centos de multa
 e ia que ficar 10 anos na cadeia.
 ALGUMAS PESSOAS DIZEM QUE OS NEGROS SÓ
 ROUBAM MAS É MENTIRA QUE ALGUNS NEGROS SÃO
~~(est)~~ DIGNOS MAS ALGUNS NEGROS SÃO DIGNOS DE
 PENA.

Quadro 25 – produção 1

Nunca vivi ~~ou presenciei~~ ~~essa situação~~ ^{uma situação} ~~de "neginho"~~ ^{de "neginho"} ~~na garota~~ ^{na garota} ~~sem caráter~~ ^{sem caráter} ~~ou (no)~~ ^{ou (no)} ~~que não tenha talento para~~ ^{que não tenha talento para} ~~relatar~~ ^{relatar} ~~palavras~~ ^{palavras} ~~vejam até que negros não~~ ^{vejam até que negros não} ~~deveriam~~ ^{deveriam} ~~existir.~~ ^{existir.}

Uma foto aconteceu porque muitas pessoas da cor "branca" veem que ser negro é uma vergonha e não veem uma pessoa ser da cor negra seja um ~~leitor~~ ^{leitor} ~~ou~~ ^{ou} ~~polícia~~ ^{polícia} ~~sem caráter~~ ^{sem caráter} ~~ou (no)~~ ^{ou (no)} ~~que não tenha talento para~~ ^{que não tenha talento para} ~~relatar~~ ^{relatar} ~~palavras~~ ^{palavras} ~~vejam até que negros não~~ ^{vejam até que negros não} ~~deveriam~~ ^{deveriam} ~~existir.~~ ^{existir.}

Para que essas situações ou preconceitos possam ser resolvidos é preciso que as pessoas preconceituosas se conscientizem ~~de~~ ^{de} ~~que~~ ^{que} ~~ser negro~~ ^{ser negro} ~~e~~ ^e ~~ser~~ ^{ser} ~~um~~ ^{um} ~~pouco~~ ^{pouco} ~~especial~~ ^{especial} ~~e~~ ^e ~~não~~ ^{não} ~~uma~~ ^{uma} ~~abstração.~~ ^{abstração.}

última parte

uma garota de "neginho" na garota de "neginho" não veem uma pessoa ser da cor negra seja um leitor ou polícia sem caráter ou (no) que não tenha talento para relatar palavras vejam até que negros não deveriam existir.

Quadro 25 – produção 2

As pessoas veem que ser negro é ser "BANDIDO", e isso impede de ter um futuro bom, que ser negro é poder e ser inferior.

Temos times com a ideia de "ação", e sabemos a dificuldade de uma pessoa negra se estabelecer com equilíbrio na nossa sociedade.

Por que os negros podem trabalhar eles ~~podem~~ ^{podem} ~~passam~~ ^{passam} ~~por~~ ^{por} ~~dificuldades~~ ^{dificuldades}, e pode ser até impossível conseguir emprego em certos lugares.

Negros e Brancos tem que ser iguais para que o racismo local, ou cada vez mais vai diminuir, para que cada vez que nasce uma criança negra ela venha orgulho da sua cor.

O negro sofre racismo desde muito tempo, antes os negros eram tratados como animais, trabalhavam sem ganhar nada, ~~ou~~ ^{ou} ~~na~~ ^{na} ~~manhã~~ ^{manhã} ~~até~~ ^{até} ~~noite~~ ^{noite}, ~~aquele~~ ^{aquele} ~~que~~ ^{que} ~~não~~ ^{não} ~~trabalhava~~ ^{trabalhava} ~~levava~~ ^{levava} ~~chibatadas~~ ^{chibatadas}, e ficavam presos no tronco sem piedade, alguns jogavam com urina, mas a grande maioria tratava os negros mal.

Ad serem libertados ficam muito felizes, mas até hoje continuam se sofrendo de racismo.