

**Consciência histórica e língua escrita: a aprendizagem da História na perspectiva dialógica**Maria Lima<sup>1</sup>**RESUMO**

Atualmente, os professores de História apontam a dificuldade de seus alunos em compreender os textos das aulas e em produzir reflexões escritas. Tais indagações apontam para a necessidade de aprofundamento dos estudos que relacionem os usos da leitura e da escrita no processo de ensino/aprendizagem do conhecimento histórico. O trabalho ora apresentado pretende contribuir para o aprofundamento das reflexões sobre a aprendizagem da História a partir da apresentação de alguns dos processos cognitivos identificados no processo de escrita e reescrita de um texto. A reflexão, produzida em nível de doutorado, tomou como pressupostos as pesquisas recentes realizadas no âmbito do ensino de História e enfocam os saberes dos discentes, bem como referências teóricas da Linguística, da Psicologia da Aprendizagem e da Didática da Língua Materna. As conclusões apontam para a importância do investimento em situações de produção escrita que se caracterizem como experiências de reflexões sobre o sentido.

**ABSTRACT**

Currently, teachers of History report students' difficulty in understanding academic texts and producing written observations. Such assessment drives to the need of getting deeper into studies that relate the use of writing and reading in the historical knowledge teaching/learning process. The objective of this study is to contribute to the deepening of the thinking about History learning and does it through the presentation of some of the cognitive processes identified in the process of writing and rewriting a text. The observation, elaborated on a doctorate background, considers the recent studies conducted in the scope of History teaching and focuses on the knowledge of the learners as well as on theoretic references of Linguistics, Learning Psychology and Didactics of the Alphabetization. The conclusions indicate the relevance of investing in the writing process while an experience of thinking about the meaning.

---

<sup>1</sup> Maria Aparecida Lima dos Santos, doutora em Educação e componente do GEAL – Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Alfabetização e Letramento da Faculdade de Educação da USP.

As queixas dos professores de História de que seus alunos do ensino fundamental e médio não sabem escrever têm sido recorrentes. A falta de referenciais que orientem práticas para se lidar com o problema no âmbito do ensino de História leva os docentes a recorrerem à diferentes formas de enfrentamento. É possível encontrar ações como a de correção exaustiva de todos os problemas que as produções apresentam (ortográficos, gramaticais, semânticos etc), até o acolhimento sem enfrentamento de toda e qualquer produção, mesmo que ininteligível, devido ao receio de “desestimular” ou expor o aluno.

A diversidade de maneiras com as quais o docente de História tem lidado com essa questão explicita a necessidade de aprofundamento das pesquisas que tomem por objeto a aprendizagem da língua escrita no contexto das reflexões sobre a construção do conhecimento histórico escolar.

A meu ver, uma das possibilidades de ao se dar visibilidade aos processos cognitivos movidos na complexidade das relações entre língua escrita e a construção do conhecimento disciplinar, acredito que se pode contribuir de maneira decisiva para

Como forma de contribuir para a potencialização das ações do ensino de História, a presente comunicação apresenta algumas das reflexões tecidas ao longo de um estudo de doutorado que teve como objetivo primordial investigar os processos cognitivos envolvidos na relação entre o desenvolvimento da consciência histórica e a aprendizagem da língua escrita.

Nesse sentido, apresento, em primeiro lugar, os pressupostos assumidos na pesquisa mencionada para, em seguida, compartilhar a análise de dois exemplares de produções escritas de alunos de uma escola pública municipal da cidade de São Paulo. Por fim, encerro a comunicação ressaltando a importância de se assumir o ensino da língua escrita como elemento intrínseco do ensino de História.

### **O escrever e o reescrever: algumas operações lingüísticas da consciência**

Tomando por base o pressuposto de que a língua escrita é instrumento mediador do pensamento e da linguagem (VYGOTSKY, 2000; BAKHTIN, 1986, 2003) e que a consciência histórica, para além do conteúdo, configura-se nas maneiras pelas quais o ser humano atribui sentido a sua existência no tempo (RÜSEN, 1992, 1993, 2001a, 2001b), analisei 134 produções escritas de estudantes de 5ª e 8ª séries de uma escola pública municipal de São Paulo.

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, procurei 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. Escolhi, 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 13.04.05<sup>2</sup>, num jogo entre aquele time e o Quilmes, time argentino, momento em que, segundo “Grafite”, o jogador De Sábato o xingou de “macaco”.

A coleta de dados, então, estruturou-se da seguinte forma: 1) primeiro encontro em que foi realizada a apresentação da temática oralmente para debate, seguida da produção de um primeiro texto escrito (P1); 2) segundo encontro (chamado de *momento de ampliação da reflexão histórica e lingüística*) no qual foram apresentados oralmente textos que visavam a promoção de um diálogo com as idéias que os estudantes apresentaram em P1; 3) último encontro no qual os estudantes foram convidados a produzir uma reescrita de P1 à luz do que foi discutido no momento de ampliação, a qual deu origem a P2.

No processo de análise das produções foi importante considerar que a 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.

O conceito de competência narrativa foi considerado num duplo significado: o primeiro, do ponto de vista lingüístico, como 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

---

<sup>2</sup> 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.

objetividade, entre outros (FIORIN, 2002). O segundo 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.

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.

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 (palavras, frases ou parágrafos retirados de uma produção para outra), o deslocamento (mudança do lugar de palavras, frases ou parágrafos

inteiros), a adição (inserção de novos dados, informações ou idéias que não existiam na primeira versão da produção) e a substituição (mudanças no tempo verbal ou do “eu” para o “nós”, categorias essas já apontadas por outros estudos sobre a reescrita (FIAD, 1990). Em nosso estudo, 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, escolhi focar 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.

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 1:** Categorias de Estratégias Globais e Operações Lingüísticas presentes na reescrita

Estratégias Globais de Reescrita		Operações Lingüísticas	
Categorias	Subcategorias		
A. Eliminação	1. Por Seleção	Supressão	
	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 foi 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.

Nessa comunicação, devido ao espaço, apresento apenas uma produção com a intenção de exemplificar o exercício de análise empreendido na tese de doutorado da qual este artigo deriva<sup>3</sup>. Ela representa regularidades discursivas encontradas no conjunto dos textos e nos permitiram entrever algumas das características fundamentais da relação língua escrita e consciência histórica.

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, entre 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.

### **Aprendizagem da escrita e reflexão sobre a História**

A diversidade de subcategorias e de operações lingüísticas (em particular a de adição que foi predominante) encontradas no grupo Inserção 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). Apresentamos aqui a análise de um dos casos de Inserção Início e Final.

---

<sup>3</sup> Refiro-me aqui a Dias, M. A. L. **Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes**. São Paulo: FEUSP, 2007.

Essa forma de inserção, da qual tivemos 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 2: Categoria Início e Final – Conjunto 31.8<sup>4</sup>.

PRODUÇÃO 1	PRODUÇÃO 2
<p><b>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 sertos nomes, seus filhos ao ver isto acabam achado uma coisa normal, e acabam crescendo e virando adultos preconceituosos sem saber. 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.</b></p>	<p>Des do fim da escravidão até hoje o negro não tem oportunidades na sociedade, e também sofre preconceito racial.</p> <p><b>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 sertos nomes, seus filhos ao ver isto acabam crescendo e virando adultos preconceituosos sem saber.</b></p> <p><b>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.</b> O governo deveria interferir neste tipo de situação, o governo deveria criar leis mais severas e punições mais rigorosas. 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. Este conceito de educação deve ser ensinado no primário com filmes infantis, teatros, etc. 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.”</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

<sup>4</sup> Em negrito, os trechos de P1 que permaneceram em P2. Essa marcação será mantida para todos os exemplos.

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: *Isto acontece por causa do preconceito, que é gerado **muitas vezes** por familiares*

Em P2: *Isto acontece por causa do preconceito, que **muitas vezes** é gerado por familiares.*

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.

### **Considerações finais**

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 aprendizado, 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*.

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.