

Cláudio Borges da Silva

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Cláudio Borges da Silva e aprovada pela Comissão Julgadora .

Data: 27 de fev de 1996

Assinatura: 

OS LABIRINTOS DA CONSTRUÇÃO DO  
CONHECIMENTO HISTÓRICO

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

1996



1620062

UNIDADE	73C
N.º CHAMADA:	UNICAMP
	Si 38 L
V.	Et.
VALOR BR/	29,15L
PREC.	667/96
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R. \$ 11,00
DATA	23/11/96
N.º CPD	

CM 00095027-9

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Si38L

Silva, Claudio Borges da

*Os labirintos da construção do conhecimento histórico / Claudio Borges da Silva.* — Campinas, SP : [s.n.], 1996.



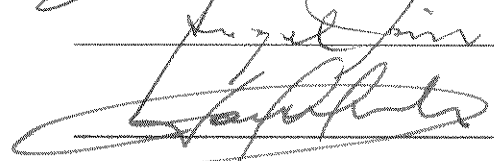
Orientador : Ernesta Zamboni.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. História - Estudo e Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Construção do conhecimento\*. 4. Ambiente de sala de aula. 5. Prática de ensino. I. Zamboni, Ernesta. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Metodologia de Ensino à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Ernesta Zamboni.

Comissão Julgadora:

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Agradecimentos

Ao Marcemino,

pela acolhida, paciência e companheirismo

Aos meus colegas professores de história,

pelas partilhas de nossas labutas cotidianas,  
artífices de sentidos para a nossa história

À Ernesta,

mestra-amiga que me abriu caminhos  
e me orientou em tantos outros caminhos de ensino e de história  
inscritos em sua própria vida

Ao Pino,

pela lucidez nas indicações,  
pela paciência com que me ajudou  
a desenredar os nós da pesquisa,  
pela sabedoria que me atizou sempre o desejo de conhecer

Ao Paulo Miceli,

leitor atento,  
por me mostrar a importância de dar nome às incertezas  
de encontrar (e perder) meu nome na escritura

Aos amigos e amigas leitores,

cujas vozes se fazem ouvir pelos cantos do texto:

Kátia, Benedeti, Roseli, Carolina,

Bento, Vera, Fátima, Lurdinha, Mário

Aos meus alunos,

com quem tenho aprendido a ensinar,

convívio que me descortina sempre novos caminhos

do conhecer e da história

À minha família,

Edyr, Cecília e Ricardo,

pelo incentivo constante,

pelas partilhas que marcam minha vida

com um toque de ternura especial

Um agradecimento especial ao meu pai

que leu e releu as versões deste texto,

corrigindo os erros e ajudando-me na luta pela expressão

À Lurdinha,

pelo convite constante a viver o nosso amor

que me instiga a viver intensamente.

## Resumo

Este trabalho tem como objeto central o processo de elaboração do conhecimento histórico pelos alunos, a partir de situações concretas de ensino e aprendizagem escolares.

A pesquisa foi realizada com uma 5a. série de uma escola pública de Campinas, através de um trabalho compartilhado entre o pesquisador e o professor da classe.

Partindo do pressuposto teórico da origem social da cognição e do conhecimento, a linguagem e o outro são concebidos como fatores constituintes da construção do conhecimento. Sendo assim, foram utilizados como fonte para a análise, alguns “episódios” que mostram situações de interlocução entre professor e alunos, na atividade de interpretação de documentos, além de textos dos próprios alunos. O intuito deste trabalho foi revelar o modo como diferentes vozes são apropriadas pelos alunos e como diferentes estratégias de dizer são postas em circulação no contexto da interlocução, participando da construção de significados para a realidade social.

Buscando superar a aparente homogeneidade de sentido dos textos dos alunos e a ilusão de que eles realizam o mesmo percurso intelectual do professor, procurei pôr em evidência um processo de ressignificação, produzido no contexto das interações escolares e que marca a elaboração do conhecimento pelos alunos e pelo professor.

“Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo.”

(Mikhail Bakhtin)

“— O senhor acha que todo mundo, quero dizer *todo* o mundo, com o vento, os mares, as árvores, as montanhas, o fogo, os animais, as casas, os desertos, as chuvas...

— ... agora pode dizer ‘etcétera’.

— ... os etcéteras! O senhor acha que o mundo inteiro é a metáfora de alguma coisa?”

(Antonio Skármeta)



## Índice

Introdução	1
Capítulo 1	
Reconstruindo a trajetória	9
Capítulo 2	
A história como construção	22
Capítulo 3	
O trabalho coletivo de interpretação de documentos	32
Capítulo 4	
Uma aproximação ao conhecimento histórico pelos alunos	
4.1 As “idéias-prévias” dos alunos sobre os bandeirantes	55
4.2 O trabalho de interpretação e confrontação de documentos	66
4.3 Em meio à trama dos sentidos elaborados pelos alunos	82
Considerações finais	100
Bibliografia	106
Anexos	
Anexo 1 - Planejamento anual de ensino	113
Anexo 2 - Pinturas do século XIV	114
Anexo 3 - Trecho da carta de Pero Vaz de Caminha	115
Anexo 4 - Trecho do livro “Viagens à Terra do Brasil” de Jean de Léry	116
Anexo 5 - “Idéias-prévias” dos alunos sobre os bandeirante	117
Anexo 6 - Textos dos alunos a partir da confrontação de documentos	118

## Introdução

O trabalho que aqui apresento tem suas raízes na minha experiência junto a alunos de 1o. e 2o. graus de escolas públicas de Campinas, como professor de história. O cotidiano da sala de aula foi me ensinando a escutar os alunos com mais atenção. O que diziam e como diziam revelavam modos particulares de se apropriarem daquilo que eu me propunha ensinar-lhes. Muitas vezes ficava desconcertado com os seus textos e me perguntava de onde haviam tirado aquilo que escreviam. Por que os alunos não davam as respostas corretas, seguindo os caminhos que eu havia imaginado como possíveis? O incômodo das minhas dúvidas me instigava a partilhá-las com outros professores e a buscar nas leituras algumas respostas.

Quais as marcas que minhas aulas de história deixavam em meus alunos? Estariam eles elaborando representações sobre a historicidade da experiência humana através do estudo das relações sociais em diferentes tempos e espaços? Como os saberes escolares e os saberes construídos pelos alunos em outros contextos sociais se relacionavam no processo de elaboração daquelas representações?

Além do instigante contato com meus alunos, algumas leituras me davam pistas para tentar responder estas questões.

O historiador francês Philippe Ariès, num artigo intitulado “Uma criança descobre a história”, recorda-se do modo como experienciava o passado na sua infância, período marcado pelo ensino religioso e pela tradição monarquista:

*“Existia em minha consciência infantil do passado uma analogia confusa, mas certa, com o sentimento religioso. Sem nenhuma objetivação*

*possível, eu suponha uma ligação entre o Deus do catecismo e o passado das minhas histórias.”<sup>1</sup>*

Conta-nos Ariès, que a história chegava-lhe de forma fragmentada, através da leitura de memórias de grandes personagens, passeios com a família, embebidos de relatos saudosistas em relação ao antigo regime. O “oásis” em que vivia preservava-o da experiência da história enquanto espaço da vida pública, isso até a Segunda Guerra. Para a curiosidade do menino Philippe, segundo o historiador, o lado imaginativo do “conto de fadas” da tradição é o que mais o marcou. *“Não estou certo de que não era o mais real”*.

Sua experiência escolar na adolescência esteve marcada por um desejo de ir além desse “mito da história” filtrada pelas tradições familiares. A partir de então, buscou uma outra história, “um todo sem fendas”. Entregou-se à reordenação dos fatos dos manuais escolares em quadros sinóticos e à construção de genealogias montadas em folhas de papel e coladas nas paredes de seu quarto. No entanto, Ariès recorda sua incursão pelos “manuais de aparência séria”, áridos e de leitura difícil, como inspirada pelo mesmo espírito de sua experiência religiosa: o sacrifício pessoal, a procura da graça.

A vida em Paris marcaria essa ruptura em sua relação com a história. Na “grande cidade técnica”, o passado era menos presente e o oásis familiar, constantemente invadido pelo mundo moderno.

Suzanne Citron, em seu livro “Ensinar a História hoje - A memória perdida e reencontrada”, refere-se à pesquisa de um etnólogo e de uma socióloga que fornece indícios de que a imagem do passado veiculada pela

---

<sup>1</sup> Ariès, Philippe. “Uma Criança Descobre a História” In: Ariès, Philippe. O Tempo da História. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1989, p. 38.

escola se modifica na memória dos alunos. Na pesquisa foram entrevistados pequenos e médios camponeses franceses idosos, arruinados pela concentração de terras. As falas mostram a sobreposição de várias temporalidades: a da história aprendida na escola, a da história conhecida por transmissão oral e a da história vivida. O resultado teria sido uma “representação sincrética, na qual vários acontecimentos se encaixam e onde o fantástico, o mítico, estão de volta.”<sup>2</sup> O tempo contínuo dos fatos apresentados de forma linear, cronológica e mecanicista (forma esta própria da história veiculada na escola), teria uma apreensão difusa por parte dos alunos. A existência de temporalidades diferentes, fluidas e descontínuas, marcaria a “estrutura real do tempo na memória dos homens e das mulheres.”<sup>3</sup>

Tanto Ariès quanto Citron nos indicam que as representações sociais sobre o tempo histórico são construídas a partir de um diálogo constante entre o presente e o passado, o conhecimento e o vivido. O conhecimento histórico veiculado pela escola é apropriado pelos alunos no interior de um campo de significações que eles já construíram na sua vivência em outros meios sociais. No limite, a singularidade da experiência humana aponta para uma apropriação desse conhecimento, de uma forma sempre particular. Entretanto, se partirmos do pressuposto de que a construção de saberes e de identidades se dá no interior de determinados contextos histórico-culturais, talvez possamos nos aproximar das intrincadas relações entre indivíduo e sociedade que participam desta construção.

Entre leituras e reflexões acerca da minha prática pedagógica junto aos alunos, indagava-me sobre qual “olhar” sobre esta prática poderia dar pistas das formas pelas quais os alunos elaboravam o conhecimento. No percurso

---

<sup>2</sup> Citron, Suzanne. *Ensinar a História hoje: a memória perdida e reencontrada*. Lisboa, Livros Horizonte, 1990, p. 44.

<sup>3</sup> Idem, *Ibidem*, p. 46.

dessa busca, passei a encarar o “erro” do aluno como um momento daquela elaboração. A prática de quantificar essa etapa do aluno, através de uma avaliação, e dar prosseguimento ao programa, mostrou mais claramente seu lado perverso.<sup>4</sup> O desafio consistia em, nós professores, compreendermos as causas do “erro”, para podermos planejar nossas intervenções no sentido de ajudarmos o aluno a superá-lo. Se por um lado essa perspectiva construtivista pode oferecer indicações metodológicas interessantes para o planejamento do processo de ensino-aprendizagem, por outro, hoje, penso que ela é limitada, para entendermos esse mesmo processo.

Meu modo de olhar e de escutar na escola e sobre ela foi aos poucos se desarmando das imagens/vozes pré-concebidas e cristalizadas, captando um emaranhado de ruídos e vultos fragmentados. De dentro do “erro” falavam muitas vozes. Ecos das relações dos diferentes espaços de vivência dos alunos. Vozes dos professores, dos colegas, dos autores dos textos lidos. Vozes dos pais e parentes, da vizinhança, da igreja, dos programas de televisão. Vozes reelaboradas pelos alunos-adolescentes nos contextos de diferentes interações sociais. Experiências e significados que muitas vezes insistiam em desviar os alunos do que eu supunha ser o verdadeiro caminho do conhecimento.

---

<sup>4</sup> Quantas vezes, em reuniões bimestrais de conselho de classe, nós, professores, não apontávamos alguns alunos como “fracos”, “sem pré-requisitos”, “com problemas de aprendizagem” e a cada nova reunião confirmávamos nosso veredicto. Quase nada era feito para que essa situação fosse superada. Na verdade, dando aulas para várias classes, com 35 alunos cada, até os que percebiam o absurdo da situação acabavam, na maioria das vezes, por força das condições de trabalho, acostumando-se com a situação. Assim, ensinávamos para aqueles que estavam dentro de uma certa média de aprendizagem. Os alunos abaixo dessa média, aqueles que mais precisavam de nós, ficavam marcados para serem reprovados desde as primeiras avaliações. Isso representa um outro papel igualmente descabido. Ainda é muito enraizada a imagem do bom professor como aquele que deixa um determinado número de alunos de recuperação, no final do ano, e, no final do martírio, reprova outro tanto. Estes “escolhidos”, no ano seguinte, invariavelmente assumirão o papel de “alunos repetentes”, “que não dão muito para o estudo” e terão que reaprender, além da matéria em que foram reprovados, as 6 ou 7 outras em que haviam sido aprovados.

Pouco a pouco algumas pistas foram se delineando. Senti a necessidade de me colocar de forma menos incomodada num campo de incertezas e de pesquisa constante.

Ao longo da minha experiência como professor de história, incorporei a idéia de que a apropriação do conhecimento “científico” era um pressuposto para a emancipação humana. E a escola era o espaço por excelência onde poderia se dar esta apropriação e, conseqüentemente, a concretização do projeto emancipatório. No caso do ensino das ciências humanas na escola, essa concepção de conhecimento e de educação, inspirada na razão iluminista, atribuiu a nós, professores, o papel de portadores da “boa-nova” (da nova sociedade, do novo homem), da consciência verdadeira.

Nos últimos tempos, em meus planejamentos, propunha a realização de um diálogo entre saberes dos alunos e certos conhecimentos históricos, procurando romper com a unidirecionalidade quanto às formas de saber e sua transmissão. Mas na prática, era quase exclusivamente com os chamados “conhecimentos sistematizados” que nos ocupávamos. Na escola, a utilização de uma versão simplificada desse conhecimento, somada a uma perspectiva transmissora de ensino-aprendizagem, resultava, muitas vezes, numa abordagem dogmática e cristalizada do conhecimento. Tinha (e tenho) dificuldades em apresentar o conhecimento histórico aos alunos como um saber em construção, como uma aproximação a determinados aspectos da realidade social.

Penso que a concepção da escola e dos conhecimentos aí veiculados, como agentes privilegiados na transformação social, é, em parte, responsável

pela dificuldade que nós, professores, temos em lidar com o conhecimento como uma construção.<sup>5</sup>

Assim podemos recolocar a questão sobre as formas como os alunos elaboram o conhecimento histórico sob um outro aspecto: o papel das condições de produção nas quais se dá aquela elaboração. Como a vivência dos papéis institucionais de “professor” e “aluno” na escola e as relações de poder - que participam da constituição destes papéis e do perfil do conhecimento aí veiculado - marcam os processos de ensino-aprendizagem?

Em minhas aulas de história, mesmo quando concebia o papel do professor como aquele a quem cabia unicamente “transmitir conhecimentos”, atribuía um papel particular aos saberes construídos pelos alunos nas experiências extra-escolares, para a eficácia daquela transmissão. Democráticamente, reservava a estes saberes o papel de “pontos de partida” na corrida rumo aos conhecimentos sistematizados.<sup>6</sup> Mas a experiência da sala de aula parecia subverter as supostas etapas do processo de ensino-aprendizagem. Os saberes dos alunos insistiam em marcar sua presença mesmo nos momentos em que não eram requisitados. Os limites dos chamados conhecimentos sistematizados a floravam diante das indagações e dos relatos das experiências dos alunos.

---

<sup>5</sup> A prática pedagógica inspirada nesta concepção traz consigo outras conseqüências além da artificialidade do ato de conhecer na escola, geradora de um clima de descontentamento por parte de todos. Para o professor imbuído daquela perspectiva salvacionista, a insatisfação e a sensação de malogro são ainda mais profundas. As contradições do cotidiano escolar revelam a distância intransponível entre o presente vivido e o horizonte político que se almeja. A experiência profissional, assim vivida como missão ou como militância política, acaba sendo uma grande fonte de frustração.

<sup>6</sup> De forma análoga é freqüente a “história imediata” ser apontada como ponto de partida para o ensino da história. A ampliação espaço-temporal do tema estudado desvendaria o trajeto originário do vivido. Marcos Silva em seu livro “História - O prazer em ensino e pesquisa” critica esta forma de conceber o ensino da história. Para este autor, ela traz em si uma tradução involuntária da concepção hegeliana, segundo a qual a ampliação espaço-temporal conduz automaticamente à ampliação do pensamento. Na verdade, esta perspectiva afirma um sentido único, linear e lógico para a história. Ao invés disso, propõe a abordagem da “história imediata” como uma referência permanente. Assim, a história se revelaria como um campo de embates entre diferentes projetos, traduzidos em práticas e significados sociais tecidos no diálogo do passado (tempo dos agentes sociais sobre os quais se fala) com o presente (tempo de quem fala: professor, alunos, etc.).

O que venho relatando até aqui é um pouco da história das vivências e questionamentos que deram origem ao objeto de estudo desta pesquisa: os modos como se dá a circulação de saberes na sala de aula e como ela marca a aprendizagem dos alunos, aprendizagem esta, entendida como a atribuição de significados às experiências humanas, em diferentes tempos e espaços.

A seguir, passo a apresentar a pesquisa propriamente dita.

No capítulo 1, “Reconstruindo a trajetória”, situo, inicialmente, meu trabalho dentro do quadro mais amplo das pesquisas sobre o ensino de história. Trato, em seguida, do contexto no qual a pesquisa foi realizada, das mudanças que ocorreram quanto à delimitação do objeto de estudo e das minhas opções teórico-metodológicas.

No capítulo 2, “A história como construção”, explico a concepção de história que permeia o trabalho, abordando seu desdobramento no âmbito da epistemologia, da discussão historiográfica atual e do ensino no 1o. grau. Em seguida, abordo alguns princípios gerais do modelo histórico-cultural do desenvolvimento humano no que diz respeito ao processo de construção do conhecimento e da cognição.

No capítulo 3, “O trabalho coletivo de interpretação de documentos”, recortei dois episódios que mostram a interlocução entre professor e alunos, nas atividades de leitura e interpretação de documentos, durante as aulas. Procuro mostrar, através da análise destes episódios, o modo como diferentes interpretações, habilidades intelectuais e conceitos são postos em circulação e negociados no interior do movimento discursivo.

No capítulo 4, “Uma aproximação à elaboração do conhecimento histórico pelos alunos”, analiso as produções escritas dos alunos acerca de um item do programa desenvolvido: “Escravidão e extermínio dos povos indígenas no século XVII”. O foco da análise recai sobre o modo como os



alunos confrontaram dois documentos, com visões diferentes sobre o papel dos bandeirantes no Brasil do setecentos. Nas explicações do porquê das diferenças elaboradas pelos alunos, procuro surpreender distintos processos de ressignificação tecidos a partir da incorporação de diferentes vozes enunciadas, quer no contexto imediato de interpretação dos documentos, quer no contexto sócio-histórico mais amplo.

E para concluir, retomo algumas características básicas do processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos, que pude vislumbrar ao longo da pesquisa, apontando sentidos possíveis que essa construção pode ter no interior de diferentes relações de ensino-aprendizagem. Nesse momento, procurei questionar alguns sentidos que o ideário neoliberal tem procurado impingir à educação pública, apontando alguns aspectos que podem compor uma proposta alternativa.

## Capítulo 1 - Reconstruindo a trajetória

“Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.” (Marli Eliza D. A. André)

A literatura referente ao ensino de história, ainda bastante escassa em nosso país, ganhou fôlego a partir da década passada. As novas propostas curriculares que proliferaram nos âmbitos estadual e municipal traduziram e, ao mesmo tempo, incentivaram a crítica ao modelo positivista e a construção de modelos alternativos. Vários aspectos do processo de ensino-aprendizagem passaram a ser temas de estudo e publicação: a análise da ideologia veiculada por livros didáticos e paradidáticos, a sugestão de novas propostas teórico-metodológicas, a história do ensino de história, entre outros.

Mas existe uma grande lacuna no que diz respeito à análise dos processos de aprendizagem dos alunos. Os trabalhos dos historiadores que tratam da educação, geralmente se restringem a uma abordagem teórico-metodológica, onde buscam situar a história a ser ensinada no âmbito da discussão historiográfica. Estes trabalhos parecem indicar que a garantia da aprendizagem dos alunos tem, como pressuposto exclusivo, o respeito a uma certa lógica histórica. Por sua vez, os psicólogos, quando tratam do tema, costumam abordá-lo excluindo a história, ou então, tratando-a como aspecto secundário, face à questão dos modelos de desenvolvimento humano e de aprendizagem. Mas no nosso cotidiano de trabalho como professores de história, fica evidente o caráter fragmentário dessas abordagens. Propomo-nos a ensinar história. E isso requer conhecimentos, tanto da história quanto dos processos de ensino e aprendizagem desta disciplina (além de outros).

Os relatos de experiência também não costumam enfrentar a complexidade inerente à dimensão interdisciplinar envolvida no ensino de história. Em sua grande maioria também se limitam a apresentar os princípios teórico-metodológicos e o encadeamento das atividades propostas. Infelizmente seus autores destacam os aspectos que supostamente deram certo e escondem as possíveis dúvidas, os desvios de percurso, os malogros que, em diferentes graus, apresentam-se para qualquer professor, no desenvolvimento do trabalho com seus alunos. A quase total identidade entre os objetivos do professor e a aprendizagem dos alunos, sugeridos nos relatos, camufla a realidade vivenciada por todo professor: mesmo que a aprendizagem seja entendida como reprodução e memorização, os resultados junto aos alunos são diferenciados. Daí a necessária investigação, por parte do professor, desses resultados: quem aprendeu o quê, como e por quê?

Foram estas questões que estiveram na origem da delimitação de meu objeto de estudo. Inicialmente eu pensava em investigar os processos de elaboração do conhecimento pelos alunos, através da escolha de alguns conceitos selecionados por um professor em seu planejamento e trabalhados diretamente junto aos alunos. As estratégias de construção dos conceitos dariam pistas sobre as formas de elaboração do conhecimento. Entretanto, no decorrer da pesquisa, acabei por escolher o que poderia chamar um metaconceito, no caso, o próprio conceito de história. Minha preocupação não dizia respeito às formas como os alunos definiriam história, mas sim, ao modo pelo qual eles estariam construindo o conhecimento histórico, através da atividade de interpretação de documentos em sala de aula.

Como já disse, a redefinição do objeto de estudo se deu ao longo do trabalho de pesquisa. Assim, esta redefinição tem sua história no contexto de

uma outra, a história do encontro com o professor e os alunos com os quais trabalhei.

A partir de fevereiro de 1995, comecei a acompanhar as aulas de uma professora de história numa escola de periferia da Rede Municipal de Campinas. Minha proposta consistia em participar do processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho junto aos alunos, além de observar, registrar e gravar em fita cassete as situações de ensino-aprendizagem, vivenciadas na sala de aula.

Escolhi uma 5a. série por três razões: 1) tradicionalmente esta série é vista pelos professores como uma série, com a qual é “difícil de se trabalhar”, entre outros motivos, porque os alunos não teriam desenvolvido ainda plenamente seu “raciocínio abstrato”; 2) os adolescentes passam por um processo de adaptação devido à mudança que, a partir de então, ocorre na estrutura das aulas: aumenta o número de disciplinas e cada uma é dada por um professor “especialista” preocupado com a aprendizagem de uma determinada área do conhecimento; 3) talvez em decorrência dos aspectos apresentados anteriormente, esta é uma série que apresenta um dos maiores índices de reprovação em todo o país. Penso que a tentativa de elucidar algumas formas pelas quais os alunos constroem o conhecimento nesta etapa do ensino talvez possa contribuir com algumas pistas para atenuar esta situação.

Entretanto, um mês e meio depois de iniciado o trabalho, a professora se afastou das aulas para assumir o cargo de orientadora pedagógica na prefeitura de Campinas.<sup>1</sup> Optei por procurar uma nova escola porque, embora

---

<sup>1</sup> Este caráter de imprevisibilidade que marca o cotidiano da escola pública acaba colocando uma série de desafios para a realização de pesquisas empíricas. A rotatividade dos professores, as greves, a suspensão das aulas por problemas de infra-estrutura, o xérox quebrado, a necessidade do professor dar “aulas” em duas salas ao mesmo tempo, implodem os cronogramas de pesquisa e os modelos de racionalização fechados. Assim, essa dinâmica mutável da realidade escolar põe em evidência a necessidade de uma relação de mão

não tivesse estabelecido um determinado perfil de trabalho como critério para escolha do professor, tinha em mente que o desafio do trabalho partilhado recomendava uma certa afinidade entre mim e o professor.

Assim, em abril, recomecei o trabalho acompanhando as aulas numa outra escola da Rede Pública Municipal, na periferia de Campinas. O professor era formado em história, dava aulas há cinco anos, sendo aquele o primeiro ano em que estava na escola. A classe escolhida foi a 5a. série B, porque os horários das aulas de história eram compatíveis com os horários que eu tinha disponíveis para o acompanhamento. Além da minha participação nas três horas-aulas semanais de história (50 min cada h/a) na escola, reunia-me semanalmente com o professor para planejarmos e avaliarmos o trabalho. A classe era composta por 30 alunos, 18 meninos e 12 meninas, estando  $\frac{2}{3}$  na faixa dos 10 aos 12 anos e  $\frac{1}{3}$  na faixa dos 13 aos 15 anos. A maioria dos alunos eram filhos de pais migrantes (Minas Gerais, Paraná e interior de São Paulo) e trabalhavam na lavoura em seus municípios de origem.

Depois de um mês em contato com trabalho desenvolvido na sala de aula, tendo conhecido os alunos e o planejamento do professor, acabei definindo o conceito cujo processo de elaboração eu acompanharia. Destaquei o conceito de HISTÓRIA entendida como construção social, como foco central de minha análise.

Eu partia do pressuposto de que a concepção do conhecimento histórico como uma representação da realidade era aceita pela maior parte das correntes teórico-metodológicas que embasavam a produção acadêmica. Entretanto, em

nível de ensino de 1o e 2o. graus, essa concepção não tinha espaço. O conhecimento era apresentado como se fosse um reflexo da realidade.

Esse problema e algumas de suas conseqüências tinham sido apontados por Michel de Certeau, referindo-se aos manuais escolares, em sua participação numa mesa redonda em 1977, cujo tema era “A História - Uma paixão nova”:

*“O conteúdo do manual pode mudar: uma história econômica ou cultural substitui uma história puramente política e diplomática. Mas a maneira como a história se constrói, as razões das suas modificações, etc., permanecem escondidas. O manual continua a ser autoritário. Camufla o modo de produção das representações que fornece, as suas relações com os arquivos, com um meio histórico, com as problemáticas contemporâneas que determinam a sua fabricação, etc. Por outras palavras, o manual fala da História, mas não mostra a sua própria historicidade. Através deste déficit metodológico, impede ao estudante a possibilidade de ver como tudo se origina e de ser ele próprio produtor de história e de historiografia. Impõe o saber de uma autoridade, quer dizer, uma não-História. Ao nível dos manuais há, pois, um grande trabalho a fazer para introduzir o estudante, como actor, na cidade historiográfica.”<sup>2</sup>*

Entretanto, a compreensão da história como construção social, por parte dos alunos, não era vista como um objetivo de ensino pelo professor que eu acompanhava. Ainda que concebesse a história a partir dessa perspectiva, ele achava que a problematização do conhecimento, nesses termos, poderia confundir os alunos, tendo em vista que se tratava de uma 5a. série.

---

<sup>2</sup> LE GOFF, Jacques e outros. A Nova História. Lisboa, Edições 70, 1978, p. 13.

Eu mesmo não tinha clareza quanto aos procedimentos metodológicos que seriam mais adequados para propiciar uma compreensão da história como construção social. Havia construído algumas pistas a partir da minha experiência como professor: o desenvolvimento de uma metodologia investigativa, a partir da qual, dada uma questão-problema, recorreríamos a alguns documentos e textos historiográficos para tentar respondê-la; a abordagem dos documentos, procurando relacionar seu conteúdo ao seu contexto de produção (quem produziu?, quando?, onde?, para quem?); a busca de um constante diálogo entre presente e passado, entre a experiência dos alunos e as experiências de outros indivíduos, em tempos e espaços diferentes.

Nesse sentido, a minha participação nos momentos de planejamento das aulas junto com o professor e no desenvolvimento do trabalho junto aos alunos teve a marca desta concepção de história e do que eu julgava que deveria ser um ensino nela inspirado. E mais do que isso. Neste primeiro momento, minha preocupação era detectar se os alunos de uma 5a. série eram capazes de compreender a história como construção social e como o faziam.

Assim, quando eu escutava as fitas em que havia gravado as atividades desenvolvidas na sala de aula e lia os textos dos alunos, procurava destacar, para a análise, somente aqueles aspectos que eu julgava que poderiam revelar as formas de elaboração da história como construção social pelos alunos.

Mas a princípio, como já mencionei, estas não eram preocupações do professor. Ele propunha em seu planejamento uma história temática e explicativa (vide anexo 1), baseada na apropriação de conceitos-chave pelos alunos.

No entanto, algumas características comuns das nossas histórias de vida e de posturas como professores, deixavam aberto um campo de negociações

entre as nossas diferenças. Víamos nosso trabalho permeado de incertezas que nos convidavam a buscar respostas. Partilhávamos inúmeras dúvidas, quanto ao uso de certos materiais, metodologias e quanto as formas de aprendizagem dos alunos. Duas outras características contribuíram para o diálogo: a opção pelo uso de documentos pelo professor (basicamente, fontes primárias) e pela elaboração de linhas mestras para o planejamento cuja construção efetiva se daria ao longo do trabalho com os alunos. Talvez, mais importante que tudo isso fosse nosso desejo de ter interlocutores com o intuito de partilhar problemas, ajudar a encontrar textos, discutir a coerência entre os nossos objetivos e o trabalho efetivamente realizado na sala de aula, enfim, para sairmos do isolamento desgastante e emburrecedor que as condições de trabalho no ensino público nos impunham (e impõem).

Hoje, já um pouco afastado daquela experiência de trabalho partilhado, escuto suas marcas deixadas nas fitas gravadas, nos textos escritos pelos alunos e, procurando reconstituí-la na lembrança, para melhor entendê-la, fico com a sensação de que ambos mudamos. Ao longo do trabalho, o professor parece ter incorporado uma certa preocupação em abordar os documentos, além dos seus “conteúdos”, enfocando também seu contexto de produção. Além disso, pudemos perceber o envolvimento dos alunos, quando lhes propúnhamos enfrentar, de forma simplificada, alguns dos desafios com os quais os historiadores se deparam na investigação histórica.

Pelo meu lado, aprendi a ver o “lugar” de onde concebo a história e seu ensino como uma possibilidade, entre outras. Afirmo isso, não para sustentar um relativismo imobilizador. Pelo contrário, assumo um “lugar” de observação, marcado, porém, pela provisoriedade e pela necessidade constante de investigação e de diálogo. Ainda mais, tendo em vista a



complexidade do meu objeto de estudo, o ensino de história, cuja compreensão passa pelo entrelaçamento de várias áreas do conhecimento.

Assim, acabei reformulando meu próprio foco de análise. Abandonei a preocupação sobre como os alunos estariam (ou não) elaborando o conceito de história como construção social. Afinal de contas, percebi a artificialidade dessa proposição, uma vez que o trabalho desenvolvido com os alunos, em suas linhas mestras, não tinha esta orientação. A concepção da história, como construção social, deixou de ocupar o lugar de objeto de estudo para recolocar-se no lugar dos referenciais teóricos de análise. Como já disse anteriormente, passei então a me indagar sobre a maneira pela qual os alunos constroem o conhecimento histórico, a partir do trabalho de interpretação de documentos, vivenciado nas situações concretas de ensino-aprendizagem.

### **As opções metodológicas**

Entendo que minha pesquisa está inserida dentro de um conjunto de trabalhos que visam levar à compreensão das interações na escola, através da análise de situações cotidianas, buscando sua articulação com elementos de caráter sócio-histórico mais amplos. São trabalhos que também se caracterizam por abordar a escola e o trabalho pedagógico “como lugar de elaboração e investigação da formação social da mente”<sup>3</sup>. Tratarei desta característica, relacionada ao modelo histórico-cultural do desenvolvimento humano, no próximo capítulo.

---

<sup>3</sup> Cf.: SMOLKA, Ana Luiza B. “A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva técnica e um esboço de análise”. Cadernos CEDES n. 24 - Pensamento e Linguagem: Estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas, Papirus/CEDES, 1991, p. 53.

Gostaria de destacar aqui três aspectos da metodologia da pesquisa que já mencionei ao longo desse capítulo e que Marli Eliza D. A. de André inclui como características da pesquisa de tipo etnográfico em educação<sup>4</sup>: a atividade partilhada entre professor e pesquisador, a interação constante entre o pesquisador e o objeto de investigação e, por fim, a ênfase no processo do trabalho e não nos resultados finais. Tratarei destas características, de forma concomitante, uma vez que elas estão estritamente relacionadas.

O trabalho partilhado entre mim e o professor, dizia respeito não só às atividades de preparação, avaliação e replanejamento das aulas. Havíamos acordado que ambos assumiríamos a condução do trabalho pedagógico junto aos alunos. Muitas vezes eu preferia intervir só quando era requisitado, cabendo ao professor o papel central na coordenação do trabalho. Conversávamos também sobre os objetivos, as mudanças de rumo, as incertezas da minha pesquisa. Embora inicialmente eu não conseguisse separar com clareza os distintos interesses presentes, pouco a pouco foi ficando clara a especificidade das minhas preocupações como pesquisador.

Esta opção pela parceria no trabalho com o professor e não por uma pesquisa tradicional, baseada em mera observação, tem sua explicação, entre outros fatores, numa outra característica metodológica a que me referi acima: a interação constante entre sujeito e objeto da pesquisa. Tratava-se de assumir o meu papel de agente da pesquisa em todo o processo de construção do trabalho. Tornei-me, pois, sujeito da construção do objeto de estudo e da metodologia, à medida que também atuava como professor junto aos alunos. Portanto, também me tornava objeto de minha própria investigação. Confesso que a exigência de uma flexibilidade permanente para reconstruir a trama da pesquisa, ao longo do seu percurso, deixou-me muitas vezes confuso e

---

<sup>4</sup> Cf.: ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, Papirus, 1995, pp. 28-30.

perdido. De qualquer forma, em oposição aos modelos de pesquisa pretensamente neutros e objetivos, busquei uma diálogo constante entre teoria e prática, procurando desvelar a subjetividade como uma dimensão constitutiva da pesquisa.

A opção pela proposta da parceria tem uma outra justificativa imbuída de um caráter político mais direto. A proposta parte da suposição de que a possibilidade de termos interlocutores no processo de trabalho contribui para a reflexão da própria prática. É o repensar constante da prática que possibilita a nós, professores, construir um saber pedagógico constitutivo da nossa identidade profissional. A busca de um compromisso efetivo com a qualidade do ensino na escola pública, alicerçado no resgate do professor como sujeito do trabalho pedagógico, não dizia respeito somente a um posicionamento de caráter individual. Como pesquisador, ligado ao programa de pós-graduação de uma universidade pública e tendo optado por um objeto de estudo que implicava numa pesquisa empírica na escola, penso que eu não poderia simplesmente tratar a escola como “lugar da coleta de dados”. Esta postura é representativa de uma prática de pesquisa bastante frequente que supostamente é neutra, objetiva (mas na verdade extremamente autoritária) e descompromissada em relação a algum tipo de retorno à própria escola. Ela tem sua parcela de responsabilidade na aversão que muitos professores têm para com “as coisas e pessoas vindas da universidade”.

Como observou Marli Elisa de André, esta participação do pesquisador no processo de trabalho de investigação traz alguns problemas que precisam ser enfrentados:

*“O grande desafio nesses casos é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho*

*científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor.”<sup>5</sup>*

No caso concreto de minha pesquisa, este desafio esteve presente no momento de eu fazer os recortes e a escolha dos episódios (que mostravam a interlocução entre professor e alunos) e dos trabalhos dos alunos que melhor se prestassem à problemática em questão. A minha experiência como professor e o fato de estar desempenhando este papel também no contexto da classe pesquisada trouxeram algumas dificuldades para que eu assumisse o “distanciamento” a que a autora se refere. Embora me propusesse investigar os processos de elaboração do conhecimento pelos alunos, tanto no momento das escolhas e recortes como no da análise, meu olhar focalizava unicamente os resultados da aprendizagem. Mais precisamente, minha atenção estava voltada para o quanto as falas dos alunos revelavam aspectos da aprendizagem que almejávamos. Este é um olhar típico de professor, que revela o amplo predomínio de uma certa concepção do conhecimento e do ato de conhecer na escola. Penso que é intrínseca à prática pedagógica do professor, a escolha de determinadas habilidades intelectuais, valores e conceitos, cujo processo de construção pelos alunos deve ser avaliado. Entretanto, essa prática é majoritariamente marcada por uma visão de conhecimento acabado, estático e neutro, que se associa a uma concepção de ensino-aprendizagem calcada na transmissão-assimilação. Desse modelo decorre uma prática de avaliação que se limita à polarização entre o “certo” e o “errado”.

Minha suposição é que um trabalho alicerçado numa visão de conhecimento em construção (tal como explicitarei melhor no próximo

---

<sup>5</sup> ANDRÉ, op. cit., p. 41.

capítulo) e problematizado no contexto de investigações feitas na sala de aula, pode educar nosso olhar para focalizar e entender melhor as formas de elaboração do conhecimento pelos alunos. Isto porque, nesta visão, o resultado é concebido como um momento do processo de conhecer.

Tratando dos aspectos de ordem metodológica, não posso deixar de mencionar o desafio que representou a atividade de selecionar, recortar e analisar os episódios e a produção dos alunos, tendo em vista a compreensão das formas pelas quais eles estariam elaborando o conhecimento histórico.

Partindo do princípio de que o outro e a linguagem cumprem um papel determinante no processo de construção do sujeito e do conhecimento (aspecto que será abordado mais detidamente no próximo capítulo), utilizei dois procedimentos no intuito de enfrentar aquele desafio.

No caso dos episódios (capítulo 4), procurei acompanhar, passo a passo, as seqüências interativas, buscando evidenciar a dinâmica do movimento discursivo, ou seja, como é que conceitos, habilidades intelectuais, valores foram postos em circulação em determinadas condições de produção.

No que diz respeito à análise das produções dos alunos (capítulo 5) procurei descrever, de forma detalhada, as interações que compuseram os contextos destas produções, procurando explicitar, quando julgava importante, as próprias falas dos sujeitos envolvidos.

Estes dois procedimentos partiram do pressuposto de que a análise das interações, em suas condições concretas de produção, forneceria pistas para a compreensão das formas de apropriação do conhecimento pelos alunos.

No próximo capítulo tratarei de dois princípios teóricos básicos que nortearam a pesquisa e que, até então, foram rapidamente mencionados: a

concepção da história como construção social e a origem social do sujeito, da cognição e do conhecimento.

## Capítulo 2 - A história como construção

“O saber que tem sido ensinado na escola é muitas vezes tomado como uma totalidade acabada, universal e predizível, a ser assumida dogmaticamente. Há que se ressaltar, pelo contrário, que tal saber é uma explicação elaborada em um processo de construção coletiva, necessariamente aberto a novas significações. Fala-se muito em multidisciplinariedade em educação, mas a prática escolar tem sido a de trabalhar apenas com uma concepção do real, com um saber monopolizado. Aquilo que é presentemente ignorado, aquilo que não é previsível, é afastado. Contudo, apenas se aceitarmos a incompletude do que se sabe poderemos realizar o movimento de transformação, de tomada de um caminho de risco, de busca e que leva à nossa inscrição na cultura.”  
(Zilma de Moraes R. Oliveira)

Tendo escolhido o próprio conceito de história como foco central para a análise das elaborações dos alunos, penso ser necessário deixar claro minha compreensão desse conceito.

É situado no interior de determinadas **RELAÇÕES SOCIAIS** e a partir de certas formas de concebê-las que o historiador/professor de história procura reencontrar outras realidades sociais afastadas espacial e temporalmente. Assim, a noção de **RELAÇÕES SOCIAIS** constitui o conceito-chave para compreendermos as diferentes visões de história. A ela estão relacionados outros conceitos tais como: tempo, espaço, processo, causalidade e outros. O modo como estes conceitos ganham operacionalidade e se constituem efetivamente no discurso histórico, depende, inicialmente, da resposta a uma questão de caráter epistemológico: como se relacionam sujeito e objeto na construção do conhecimento histórico?

Partindo de um enfoque gnoseológico, Adam Schaff<sup>1</sup> propõe três modelos do processo de conhecimento. Segundo o modelo mecanicista, o

---

<sup>1</sup> Cf.: SCHAFF, Adam. História e Verdade. 4a. ed., São Paulo Martins Fontes, 1987. Utilizo a classificação de SCHAFF no que diz respeito ao processo do conhecimento sem contudo concordar com suas conclusões quanto à possibilidade de chegarmos a uma verdade cumulativa. Penso que a leitura do tempo histórico, a partir de uma perspectiva que assume o conhecimento como uma produção social, portanto parcial e histórico, não tem porquê pretender estabelecer-se como verdade.

objeto do conhecimento atua sobre o aparelho receptivo do sujeito, que é tratado como um agente passivo. O conhecimento, produto do processo cognitivo, seria um reflexo do objeto.

Já no modelo idealista e ativista, a ênfase não recai sobre o objeto, mas sim sobre o sujeito. O objeto do conhecimento é fruto da produção do sujeito. Assim, dilui-se qualquer elemento objetivo na relação cognitiva e o conhecimento refere-se exclusivamente à apreensão do agente subjetivo.

Por fim, o modelo objetivo ativista propõe uma relação cognitiva interativa entre sujeito e objeto, na qual ambos mantêm sua existência objetiva e real.

Segundo Schaff, este terceiro modelo teria tido seu pleno desenvolvimento na filosofia marxista. Assim, destaca dois pressupostos do marxismo para melhor explicitá-lo. Primeiro, a concepção do homem como “o conjunto das relações sociais”. A constituição do homem deixa de referir-se exclusivamente à sua dimensão biológica, pois, os condicionamentos sociais não só são incluídos mas ganham destaque. Segundo, o conceito do conhecimento como atividade concreta que transforma a realidade apreendida.

Tendo em vista uma valorização do papel ativo do sujeito no processo de conhecimento decorrente desses pressupostos, o autor aponta os fatores que determinariam as atitudes e o psiquismo humano:

*“(...)a estrutura do aparelho perceptivo do sujeito, a língua com a qual este pensa e que o dota de um aparelho conceitual determinando uma articulação e uma percepção determinadas da realidade, e os interesses de*



*classe ou de grupo que decidem conjuntamente a escolha pelo indivíduo do seu sistema de valores, etc.”<sup>2</sup>*

O conhecimento (parcial e histórico, construído e reconstruído socialmente) evidenciado nesse terceiro modelo não costuma ter espaço nas escolas de 1o. e 2o. graus. O primeiro modelo apontado por Schaff, no qual o conhecimento é apresentado como retrato fiel do objeto que se quer conhecer, ainda orienta majoritariamente o processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

A perspectiva positivista do conhecimento histórico, linear, mecanicista e acabado tem sido bastante criticada nos discursos oficiais e mesmo nos discursos dos professores. Entretanto, a efetivação dessa crítica na construção de modelos alternativos ainda mantém-se distante das práticas efetivas.<sup>3</sup>

Esse posicionamento relativo à teoria do conhecimento, embora fundamental para situar minha concepção de história como construção social, ganha contornos específicos em dois de seus desdobramentos: no estatuto do conhecimento histórico a ser veiculado na escola de 1o. grau (qual história ensinar/aprender, como e por quê?) e nas discussões contemporâneas referentes ao campo da historiografia.

O caráter parcial e histórico do conhecimento, ao qual me referi anteriormente, não é um aspecto que diz respeito apenas àqueles que produzem o conhecimento na universidade. Ele revela um posicionamento de

---

<sup>2</sup> SCHAFF, op. cit., p. 90.

<sup>3</sup> O desafio de superar o ensino tradicional, marcado pela perspectiva positivista, está presente também na realidade educacional espanhola, segundo Mario Carretero: “Durante muchos años en nuestro país han abundado las críticas a la enseñanza tradicional. Parecía estar bastante claro lo que no debía hacerse. Es decir, debía evitarse la enseñanza memorística, la transmisión de contenidos carentes de significado para el alumno así como los programas enciclopédicos. Estando de acuerdo en que todos estos aspectos son inconvenientes, además de inútiles en la práctica escolar, lo cierto es que al tener que definir el problema en términos positivos la cuestión se presenta mucho más ardua de lo que podía suponerse.” Cf.: CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio; ASENSIO, Mikel. (comp.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor, 1989.

ordem epistemológica e política que orienta todas as fases de produção do conhecimento: da elaboração da problemática, da escolha e análise das fontes até a construção de explicações para a problemática levantada. Embora esse processo de produção do conhecimento se esconda comumente por trás do discurso histórico<sup>4</sup>, cabe ao professor, juntamente com seus alunos, explicitá-lo. Caso contrário, pode-se cair numa perspectiva idealista e monolítica do sujeito conhecedor, do ato de conhecer e da realidade que se quer conhecer.

Discordo, assim, daqueles que afirmam que o objetivo da escola de 1o. grau é a transmissão de conhecimentos já produzidos, dissociada da discussão acerca dos procedimentos de elaboração desse conhecimento e dos referenciais teórico-metodológicos que o embasam.

É lógico que não se trata de querer formar historiadores no 1o. grau, transformando o ensino de história num curso de metodologia ou de teoria da história. Trata-se, na verdade, de não dissociar a realidade que buscamos conhecer das formas através das quais procuramos lhe conferir cognoscibilidade. Para tanto, como explicitarei mais adiante, penso que um dos caminhos é a iniciação dos alunos nos processos de construção do conhecimento histórico.

Não estou me referindo, tampouco, à crítica a uma prática de transmissão do conhecimento e à adoção de uma outra prática “construtivista”. Isso tornaria, supostamente mais eficaz a apreensão, por parte dos alunos, de um conhecimento, pronto, acabado e que se apresenta como cópia da realidade. Ou seja, não se trata de questionar uma perspectiva

---

<sup>4</sup> Peter Burke discutindo as formas como a narrativa histórica se relaciona com os problemas teórico-metodológicos enfrentados pelos historiadores propõe a superação desse modelo de construção do discurso historiográfico: “Os narradores históricos necessitam encontrar um modo de se tornarem visíveis em sua narrativa, não de auto-indulgência, mas advertindo o leitor de que eles não são oniscientes ou imparciais e que outras interpretações além das suas são possíveis.” Cf. Burke, Peter. “A História dos Acontecimentos e o Renascimento da Narrativa” in: Burke, Peter (org). *A Escrita da História - Novas Perspectivas*. 2a. ed., São Paulo, Editora UNESP, 1992, p. 337.

“conteudista”, através de uma outra, “construtivista”, sem problematizar o caráter do conhecimento a ser veiculado na escola.

O conhecimento produzido na sala de aula por professores e alunos, tendo como pressuposto a história entendida como construção social, dificilmente trará contribuições para o avanço do conhecimento histórico, enquanto saber instituído. Penso que um dos objetivos, como já disse, não é formar historiadores, mas iniciar os alunos na compreensão dos procedimentos e embates envolvidos na significação da realidade social. Talvez assim, estejamos contribuindo para que eles próprios possam construir significados à sua realidade de forma cada vez mais consciente.

Alguns trabalhos voltados para o ensino de história no 1o. grau, que partem do pressuposto de uma história como construção social, indicam alguns procedimentos de uma metodologia investigativa para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula (Nadai, 1985/1986; Cabrini, 1986; Zaragoza, 1989; Villalta, 1992; Iglésias y Perez, 1994). Destas propostas gostaria de destacar um aspecto comum: a análise de documentos históricos por professores e alunos, com o intuito de esclarecer minha concepção de história. Para tanto, farei uma breve referência à discussão historiográfica contemporânea.

A utilização de documentos em sala de aula coloca inevitavelmente uma questão para o professor: a relação entre a representação (o documento) e a coisa representada (práticas sociais). O documento, qualquer que seja sua natureza, é uma representação de uma determinada realidade social e, portanto, está inscrito na ordem do simbólico (não concebido de forma abstrata, individual e a-histórica, mas socialmente constituído).

A representação não constitui uma porta que nos permitirá, quando escolhida a chave correta, entrar no “mundo real”. Ela é, na verdade, um

aspecto desse “mundo real”, uma “evidência” que, questionada a partir do diálogo com certas categorias teóricas e relacionada com outras “evidências”, participa da elaboração de explicações para a realidade social.<sup>5</sup> As representações são constituídas pelas relações sociais, a partir de determinados contextos de produção, mas, ao mesmo tempo, participam de sua constituição.

*“As lutas de representação têm tanta importância como as lutas económicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social - como julgou por muito tempo uma história de vistas demasiado curtas -, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais.”*<sup>6</sup>

Assim, é através dos documentos, entendidos como uma representação do real, que podemos ter acesso a aspectos de ordem política, econômica e cultural de uma determinada organização social. Tais aspectos não são dados, “provas”, a serem colhidas por um historiador neutro, como querem as correntes positivistas, mas indícios, cuja organização e relação vai depender fundamentalmente dos pressupostos teórico-políticos do pesquisador.

Segundo o historiador inglês Edward Thompson, o caráter provisório, incompleto, seletivo e limitado do conhecimento histórico não o tornam inverídico, mas constituem a lógica que lhe é própria. A “atividade

<sup>5</sup> Cf.: THOMPSON, E.P. A Miséria da Teoria ou um planetário de erros - Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro, Zahar, 1978, em particular o capítulo VII: “Intervalo: A Lógica Histórica”.

<sup>6</sup> CHARTIER, Roger. A História Cultural - Entre Práticas e Representações. Lisboa, DIFEL, 1990, p.17.

inevitável” de atribuição de significados à história não colocaria em questão a determinação objetiva das evidências. Traduziria sim, o caráter complexo da história e de nós mesmos.<sup>7</sup>

Mas quais seriam então os critérios de julgamento do conhecimento histórico? Chartier afirma que esses critérios referem-se à forma como o historiador relaciona “o vestígio representante” e a “prática representada”<sup>8</sup>. Citando a Ginzburg, afirma que esta relação pode ser considerada aceitável quando for plausível, coerente e explicativa. Assumindo a “margem de incerteza irreduzível” decorrente desse critério de julgamento, levanta duas formas possíveis de controle do enunciado histórico: a impossibilidade de ser considerado verdadeiro um outro enunciado que o negue e a sua compatibilidade com outros enunciados produzidos paralela ou previamente. Situar-se nessa “margem de incerteza irreduzível” seria, segundo Chartier, a única forma de não se postular, “quer o relativismo absoluto de uma história identificada com a ficção, quer as certezas ilusórias de uma história definida como ciência positiva.”<sup>9</sup>

É dentro desse quadro de referências, em que aparece a possibilidade de reconstrução do fenômeno histórico nos termos acima explicitados, que situo minha concepção de história como construção social.

Quando tratei da história enquanto disciplina do ensino de 1o. grau, assumi uma perspectiva de construção do conhecimento por professor e alunos. Esta perspectiva se efetivaria através de uma metodologia investigativa em sala de aula. Tendo em vista que meu objeto de estudo refere-se aos modos como os alunos elaboram o conhecimento histórico, gostaria de apontar um pressuposto do qual parto para tentar explicar essa

---

<sup>7</sup> THOMPSON, op. cit., pp. 49-51.

<sup>8</sup> CHARTIER, op. cit., pp. 87-88.

<sup>9</sup> Idem, *Ibidem*, p.88.

elaboração e o processo mais amplo de construção do conhecimento: o conhecimento e a cognição humana se constituem nas relações sociais mediadas semioticamente, fundamentalmente, através da linguagem.

Essa perspectiva, baseada nas proposições de Vygotsky e Bakhtin, foi desenvolvida pelo modelo sócio-histórico de psicologia. Este modelo propõe a superação da primazia dada ao indivíduo nas teorias psicológicas, no que se refere à explicação do comportamento e da atividade mental humana. O modelo sócio-histórico rompe, tanto com a perspectiva naturalista (determinação do biológico), quanto com a empiricista (determinação do meio), a partir da proposição de um sujeito interativo: a relação do indivíduo consigo mesmo e com o mundo se dá através do OUTRO.

Vygotsky afirma que a formação da consciência humana e das funções psicológicas superiores (pensamento conceitual, atenção voluntária, memória lógica, etc.) segue uma trajetória do nível inter-mental para o intra-mental, através de um processo de internalização. A atividade inter-mental ocorre na medida em que, ao longo da sua evolução, o homem cria códigos de comunicação dentre os quais se destaca a linguagem.

Sendo assim, Vygotsky vai destacar a linguagem como o material básico da formação do pensamento (“O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir”). E o SIGNIFICADO constituiria a esfera através da qual poderíamos compreender esse processo de formação, por representar ao mesmo tempo um fenômeno da fala (“Uma palavra sem significado é um som vazio”) e do pensamento (toda palavra é uma generalização e, portanto, é um ato do pensamento).

Tendo em vista a mesma premissa (a natureza social do psiquismo humano), os trabalhos de Bakhtin vêm complementar os de Vygotsky, na

medida em que aquele destacou a importância de se abordar as interações dentro de contextos ideológicos específicos.

Segundo Bakhtin, a atividade mental não só é expressa exteriormente através de signos, mas para o próprio indivíduo ela só existe sob a forma de signos. O significado de um enunciado deve ser buscado a partir de sua dimensão dialógica e não, na alma do falante ou na estrutura da língua (“Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação”). A palavra se constitui na interação: é determinada pelo fato de que procede de alguém e se dirige para alguém. Assim, tanto o contexto imediato no qual ocorre a interação, quanto o contexto institucional e o sócio-histórico mais amplo participam da constituição dos enunciados.

Os possíveis desdobramentos desses pressupostos nas relações de ensino e aprendizagem na escola são elucidados por Zilma de Moraes R. Oliveira:

*“Considerar o ato pedagógico como uma situação dialógica, como influência recíproca de desiguais, como espaço de posições, proposições e transformações, condiciona novas perspectivas para a sala de aula. Esta é considerada um local de interlocução fundada em relações onde se imbricam cognição e afetividade. Práticas discursivas diversas nela se formam, sendo que a enunciação proferida por professor e alunos na estrutura dramática da relação pedagógica, a forma como trabalham na construção de conceitos confrontando os seus saberes, atua criando uma ‘zona de desenvolvimento proximal’ na linguagem vygotskiana, um espaço interpessoal e inter-mental de ações.”<sup>10</sup>*

---

<sup>10</sup> OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. “A natureza do ensino segundo uma perspectiva sociointeracionista”. Revista ANDE, n. 18, 1992, p. 39.

Assim, a partir da análise do significado da palavra, forjado no interior de contextos interativos concretos, procuro nesta pesquisa entrever algumas possibilidades de compreensão das formas através das quais os alunos constroem o conhecimento histórico.

Tendo explicitado minha concepção de história e dos processos de construção do conhecimento, passo à apresentação e à análise de duas seqüências interativas que ocorreram ao longo do trabalho desenvolvido junto à 5a. série.



### Capítulo 3 - O trabalho coletivo de interpretação de documentos

“O documento não é inócuo. É antes de mais o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhes seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço de sociedades históricas para impor ao futuro - voluntária ou involuntariamente - determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingénuo.” (Jacques Le Goff)

O trecho de Jacques Le Goff que transcrevi acima situa o documento histórico e a sua abordagem dentro de uma perspectiva da história entendida como construção social, tal como explicitiei anteriormente.

O documento não nos fala simplesmente do passado. Ele fala a partir de determinados “lugares”, revelando os papéis assumidos por seu autor no bojo das relações sociais. Mantém, assim, um diálogo muitas vezes implícito com outras vozes da época. Fala de uma determinada forma. Fala também pelo que silencia. Enfim, como uma representação, ele revela relações de poder de um determinado contexto, ao mesmo tempo em que participa da constituição destas relações.

Além disso, o documento vai ser indagado por sujeitos situados historicamente que o ressuscitam, a partir de preocupações específicas, que propõem um diálogo com certas categorias analíticas, e que estabelecem relações com outros documentos, tecendo assim, explicações para a realidade social.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Bakhtin, num belo texto, nos narra como o diálogo texto-interlocutores, em diferentes contextos, participa da produção de sentidos: “Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada

É através da forma como os documentos são trabalhados na sala de aula que procurarei algumas pistas para responder à questão sobre as maneiras pelas quais os alunos elaboram o conhecimento histórico. Como nos aproximarmos dos possíveis caminhos, através dos quais esta elaboração pode estar sendo tecida?

Para tentar responder a esta questão voltemo-nos para as aulas da 5a. série B das quais participei. Inicialmente, para esboçar uma análise do processo de elaboração do conhecimento pelos alunos, escolhi a primeira unidade do 2o. bimestre que tratou do “Encontro entre europeus e indígenas americanos no século XVI” (vide anexo 1). Esta unidade desdobrou-se em três partes:

- 1) A sociedade e a cultura europeia no século XVI;
- 2) A expansão marítima europeia no período: os interesses econômicos, políticos e culturais;
- 3) O conflito cultural entre europeus e indígenas.

A primeira parte foi trabalhada a partir da interpretação de três pinturas do século XIV, duas retiradas de um livro das Horas, de autoria dos irmãos Limbourg e uma terceira, de Ambrogio Lorenzetti, intitulada “Efeitos do bom governo na cidade” (vide anexo 2)

A segunda parte teve como documento-base um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha e a terceira, um trecho do livro “Viagens à Terra do Brasil” de Jean de Léry (vide anexos 3 e 4).

---

um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. O problema da grande temporalidade.” In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo, Martins Fontes, 1992, p. 413-414.

A estratégia básica da interpretação dos documentos consistia na seguinte dinâmica: inicialmente, apresentávamos<sup>2</sup> o documento (quem escreveu ou pintou, onde, quando, para quem). Em seguida, propúnhamos uma leitura individual (por vezes coletiva) para que os alunos montassem, no caderno, um vocabulário com as palavras desconhecidas. Depois, fazíamos uma nova leitura em voz alta, a partir da qual interpretávamos o documento junto com os alunos. Por fim, apresentávamos algumas questões para a sistematização, por escrito, das idéias básicas discutidas.

Além desta dinâmica, nesta unidade foram desenvolvidas outras atividades tais como: a confecção de um mapa mostrando os trajetos das viagens de Cristóvão Colombo (1492) e de Pedro Álvares Cabral (1500); uma conversa sobre como era o dia-a-dia dos marinheiros que cruzavam os oceanos no século XVI, seguida da observação, pelos alunos, da estrutura de uma caravela (para tanto, utilizamos um desenho retirado de um caderno especial da Folha de São Paulo, publicado por ocasião do cinquentenário da chegada dos europeus à América e outro desenho da coleção “Conhecer por Dentro”).

Antes da leitura do trecho da carta de Pero Vaz de Caminha, entregamos aos alunos um xérox de uma das páginas do original da carta e pedimos para que tentassem ler. O estranhamento foi geral e a maior parte dos alunos não conseguiu identificar nenhuma palavra. Em seguida, entregamos uma outra cópia da mesma página, só que em letra de imprensa. Depois que algumas palavras foram identificadas, destacamos um trecho desta última

---

<sup>2</sup> Como já mencionei, o trabalho desenvolvido em sala de aula foi feito em parceria, por mim e pelo professor. Durante as aulas nós nos consultávamos sobre mudanças naquilo que havíamos planejado, nos dirigíamos aos alunos de forma alternada, um complementando a fala do outro, ou indicando outros aspectos do tema que estava sendo abordado. Assim, sinto-me à vontade, ao longo da narração que segue, para utilizar de forma alternada, o “nós”, o “eu” e o “ele” à medida que, nas diferentes situações de interlocução com os alunos, houve variações nas marcas de nossas intervenções.

cópia, e lemos a parte correspondente numa versão do português contemporâneo usado no Brasil. Esta atividade teve como objetivo fazer com que os alunos percebessem os arranjos necessários para tornar o texto inteligível, a historicidade da língua e algumas dificuldades que os historiadores encontram para interpretar os documentos.

Em geral, os alunos mostraram-se interessados nas atividades desenvolvidas. Uma outra característica da classe me chamou a atenção: os alunos possuíam uma boa organização para o estudo, tanto individualmente, no que diz respeito ao próprio material e à capacidade de concentração, quanto coletivamente, em se tratando do respeito mútuo e da dinâmica de trabalho em grupo. Em minha experiência do trabalho com 5as. séries, esta organização só foi conseguida parcialmente e às duras penas, ao longo dos anos. Isso só reforça minha convicção acerca da importância de um trabalho coletivo na escola, que vislumbre o aluno em sua trajetória da 1a. à 8a. série e que se oriente pela busca de um perfil comum de formação dos alunos (hábitos de trabalho, habilidades intelectuais, conhecimentos disciplinares, valores).

Para esboçar algumas possibilidades de análise a respeito das maneiras como os alunos elaboram o conhecimento histórico, no contexto da atividade de interpretação de documentos em sala de aula, escolhi dois episódios.

O primeiro refere-se à interpretação de uma das pinturas que mencionei (vide anexo 2, pintura 2) e ocorreu na aula do dia 8/5/95:

(1) Prof.: O Cláudio deixou na lousa, olha, o tema da explicação agora: “Como era a vida na Europa nos séculos XV e XVI?” Eu trouxe umas gravuras do século... apesar de ser século XIV as gravuras que eu trouxe hoje, século XIV, mas é... dá prá você compreender mais ou menos como é que era a Europa do período. Tá certo? O que que é importante a gente observar? A primeira coisa importante... bom, primeiro é melhor colocar a gravura, né, prá poder...

(O professor coloca as transparências no retroprojeto)

(2) Prof.: Pronto!? Então olha só. Essa gravura, deixa eu explicar, lembra que nós tratamos de documento histórico? Lembra? Isso aqui é um documento histórico. Tá certo? É um documento histórico é... como é que é mesmo? Tem uma outra explicação. Que tipo de documento histórico que é esse, é um documento histórico...

(3) Alunos: Não escrito.

(4) Prof.: Não escrito, né, só que é... observando essa gravura você consegue, você tem uma série de elementos aí olha, uma série de informações, que explica como é que era a Europa no século XIV, no século XV, no século XVI inclusive. Até o século XVIII, mais ou menos, por volta do século XVIII é... essas características que você está vendo agora, olha, permaneceram na Europa. Certo? O que que é isso aqui? Isso aqui é uma... é uma... uma pintura feita num livrinho de oração que eles usavam na época, certo, chamado Livro de Horas. As vilas mais ricas encomendavam aos artistas e eles tinham que doar. Então os artistas e eles faziam... é uma espécie de calendário. Você vê as folhinhas que você tem hoje, né, era uma espécie de calendário. O Livro de Horas tinha uma ilustração prá cada mês do ano, também era de ilustrações prá cada dia prá, pros santos católicos e assim por diante. Esse mês aqui olha, representa o mês de outubro. Tá certo? Então, é uma, um livro que tem uma gravura que é o Livro de Horas do século XIV, feito na Europa. O que que você pode observar aí, olha? Presta bem atenção, que aqui nesta gravura você já observa é... você já observa algumas, algumas características de uma cultura civilizada. Não tem?

(5) Alunos: Tem.

(6) Prof.: Qual é a que mais aparece, a mais evidente, a mais fácil de enxergar aí?

(7) Alunos: O castelo.

(8) Prof.: Mas por que castelo e cultura civilizada? Não entendi!

(Os alunos falam ao mesmo tempo e o professor pede que eles levantem a mão para falar)

(9) Prof.: Não, não. Ergue sua mão, assim. Fala.

(10) Marcos: Não era mais cavernas. Essas coisas assim.

(11) Prof.: Ah! tá, tá. Já era, já a habitação já era uma coisa diferente, as construções, tá. Mas tem mais informação aí.

(12) Juliana: Por que os cavalos, não tava o carro ainda, os cavalos...

(13) Prof.: O que tá sendo usado prá trabalhar?

(14) Juliana: É.

(15) Paula: Antes era trator.

(16) Prof.: Antes era trator?

(17) Paula: Agora é trator.

(18) Prof.: Tá, mas a pergunta é assim, Paula. Isso aí é no século catorze, Paula. Aí, no século catorze a Europa ela... o tipo de cultura que havia na Europa é o tipo que a gente chama de cultura civilizada. Certo? Por que que isso aí, por que que isto aqui é, a cultura que a gente conhece por civilizada?

(19) Willian: Por que tem soldados?

(20) Prof.: Olha, olha uma informação importante, olha. Tem exploração...

(21) Alunos: ...do trabalho.

(22) Prof.: Do trabalho, olha. Tem alguém, tem alguém trabalhando ali olha... Você acha que... você acha que aquelas pessoas ali olha, eles moram naquele castelo?

(23) Alunos: Não.

(24) Adevaldo: São empregados.

(25) Prof.: Não tem cara né, de quem mora no castelo. Já é até uma, uma, uma informação. Qual a outra informação?

(26) Éder: Que é só mulheres que estão trabalhando.

(27) Prof.: São só mulheres?

(28) Alunos: Não.

(29) Aluno: Olha a mulher no cavalo!

(30) Aluno: Não.

(31) Prof.: Não, olha...

(32) Aluno: Mulher no cavalo, ó!

(33) Prof.: Eu acho que os dois são homens inclusive, pela roupa ou...

(34) Aluno: Porque naquele tempo eles usavam o cabelo grande.

No episódio transcrito o professor apresentou a pintura como um documento que “contém uma série de informações” e que “explica” como era a vida na Europa, do século XIV até o século XVIII (turno 3). Aliás, este parece ser um elemento definidor do próprio conceito de documento não explicitado pelo professor no turno 1, por ele supor ter sido compreendido pelos alunos (“Isso aqui é um documento histórico. Tá certo?”).

Este caráter do documento como portador de informações e explicações para uma determinada realidade social, é reforçado pela forma como ele é introduzido na sala de aula. A questão colocada na lousa “Como era a vida na Europa no século XV e XVI?” é tratada mais como um “tema” a ser estudado do que como um problema a ser investigado.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Em uma pesquisa sobre o ensino de história na França, os autores distinguem algumas concepções que orientam os trabalhos com documentos nas aulas de história. A perspectiva adotada na interpretação da pintura, a partir daquela classificação, estaria relacionada com os modelos ilustrativo e indutivo, nos quais o documento possui um estatuto naturalista: “No plano pedagógico esta concepção de documento responde a vários postulados relativos aos mecanismos de aprendizagem e às operações que ele requer. Se o passado ou o espaço ‘se encontram’ no documento, as disciplinas que têm por objetivo o conhecimento do passado, do espaço adquirem, necessariamente, a qualidade de disciplinas de observação. A observação, a contemplação do documento é já portadora do saber pois que este ressuscita ou representa, aos nossos olhos, o objeto desse saber. Nessa pedagogia do ‘consentimento’ nos fatos, a percepção é já compreensão.” In: Equipe de didactique des Sciences Humaines. Supports informatifs et documents dans l’enseignement de l’histoire et la

Embora haja uma breve apresentação do contexto de produção do documento, esta contextualização não é feita de forma a situar a pintura como uma determinada representação do período.

Contudo, as informações supostamente contidas no documento, não foram simplesmente transmitidas pelo professor aos alunos. Ele convidou-os a buscar essas informações através da interpretação da pintura. Para tanto, inicialmente, requisitou dos alunos a utilização de duas operações intelectuais: a observação e uma classificação, mediada pelo conceito de cultura civilizada.

Apoiado nessa grade de leitura, o professor procura impor um controle bem delimitado sobre os possíveis sentidos a serem tecidos na interpretação do documento. A proposição desencadeadora da interpretação passou, então, a ser a seguinte: A sociedade europeia dos séculos XV e XVI possui uma cultura civilizada. A pintura revela aspectos da vida na Europa nesse período. Quais são os elementos presentes na pintura e que se incluem na definição daquele conceito?

No 1o. bimestre, numa unidade do programa que visava ensinar algumas noções básicas da história, foram trabalhados os conceitos de cultura civilizada e cultura primitiva, através de um breve texto elaborado pelo professor. Foram apontadas como características da cultura primitiva: o nomadismo, a propriedade coletiva da terra, o trabalho coletivo, a igualdade social e a inexistência de governo. Por sua vez, caracterizariam a cultura civilizada: o surgimento das cidades, a propriedade particular, a exploração do trabalho, a desigualdade social e a existência de um governo exercido por pessoas com poder. Como atividade de sistematização destes conceitos pelos

alunos, o professor propôs que eles os definissem, utilizando-se de exemplos. Lendo os textos dos alunos pude perceber, em vários deles as seguintes associações: cultura primitiva-passado-homens das cavernas/ sociedades indígenas-atraso e, por outro lado, cultura civilizada-presente-nossa sociedade-progresso.

É a partir desta associação que o aluno Marcos explica o destaque dado ao castelo como uma característica de cultura civilizada, presente na pintura: “Não era mais caverna. Essas coisas assim.” (turno 10) Ele resgata, na forma de negação, um elemento do conceito de cultura primitiva, conceito este que havia sido definido em direta oposição ao de cultura civilizada.

Quanto à atividade retratada no episódio, o professor havia previamente destacado três elementos do conceito de cultura civilizada já trabalhado com os alunos e que ele julgava básicos para caracterizar a sociedade européia dos séculos XV e XVI: exploração do trabalho, propriedade particular e desigualdade social.

Assim, a justificativa do aluno gera um certo desconcerto no professor. Ele não aprova nem desaprova a resposta e acaba retomando a interpretação do documento de uma forma mais flexibilizada. Agora, não mais através da mediação do conceito de cultura civilizada mas sim, através do que havia apontado como um dos atributos do conceito de documento: “Mas tem mais informação aí.” (turno 11)

Em resposta, a aluna Juliana parece dar um novo sentido para a interpretação, qual seja, a comparação entre os modos de vida percebidos na imagem e aqueles da nossa sociedade: “Por que os cavalos, não tava o carro ainda, os cavalos...” (Vale lembrar que no mesmo enunciado em que definiu o documento como portador de informações, o professor também utilizou a comparação entre aspectos dos dois períodos, o Livro das Horas e o nosso



calendário, na apresentação da pintura - turno 4). E, embora a aluna pareça referir-se aos meios de transporte, o professor procura reorientar a interlocução no sentido de os alunos se aterem aos aspectos observáveis dentro da lógica da grade de leitura por ele escolhida: “O que está sendo usado prá trabalhar?” (turno 13) E uma nova aluna, Paula, confirma o novo critério de observação adotado por sua colega: “Agora é trator”.

O professor então, relembra a pergunta inicial ancorada no conceito de cultura civilizada. E novamente, outro aluno responde de forma imprevisível, sondando a pertinência de sua resposta junto ao professor: “Porque tem soldados?” (Certamente referia-se ao personagem que posteriormente seria identificado com um espantalho, que porta um arco e flecha e que parece usar um capacete. Estaria também ele adotando a lógica da leitura do documento através da comparação de épocas, a partir de uma suposta diferença: o instrumento de combate? Ou estaria simplesmente destacando um aspecto observado?)

O professor parece não escutar a fala do aluno e, preocupado com a dispersão das repostas, induz à uma das respostas desejadas: “Tem exploração...” Ao que os alunos completam: “...do trabalho”. (Turnos 19 e 20) A interpelação do documento é, então, retomada pelo professor e, novamente, ele a flexibiliza indagando sobre outras possíveis “informações” presentes na pintura, sem a mediação do conceito de cultura civilizada. E novamente os sentidos da interpretação fogem ao seu controle. Diante da resposta de Éder, “Que é só mulheres que estão trabalhando”, segue-se uma breve discussão sobre quem estaria representado como trabalhadores na pintura (homens ou mulheres) concluída com o posicionamento de um outro aluno, baseada na afirmação de que, “naquele tempo”, os homens usavam cabelos compridos.

A princípio poderia destacar que as respostas dos alunos têm em comum o fato de realçar elementos diretamente observáveis na pintura: o castelo, os cavalos, os soldados, as mulheres trabalhando. Por sua vez, as respostas desejadas pelo professor - exploração do trabalho, propriedade privada e desigualdade social - são conceitos que não estão dados através da observação, pois dependem de relações entre elementos presentes na pintura e informações sobre o contexto tratado. Talvez o caminho iniciado pelos próprios alunos seja mais eficaz no que diz respeito à construção de conceitos: partir dos aspectos diretamente observáveis, para aí então, fazer generalizações, através do estabelecimento de relações.

Não foi este o caminho adotado no 1o. bimestre, pois o texto elaborado pelo professor a que me referi já trazia a definição dos conceitos e a atividade de exemplificação não parece ter gerado a apreensão de seu significado por parte da maioria dos alunos.

Assim, o professor reorienta a forma como propõe a interpretação da pintura aos alunos, ora utilizando o conceito de cultura civilizada como mediador, ora pedindo genericamente o apontamento de informações. O conceito escolhido para a leitura não é utilizado de forma a dialogar com as evidências históricas supostamente contidas no documento. Ambas as formas de interpretação utilizadas pelo professor supõem uma noção de documento como trazendo em si os dados da realidade social: o documento prova. Subjacente a esta noção está a compreensão do conhecimento histórico como retrato fiel do real.

As estratégias de elaboração do conhecimento pelos alunos, referentes às formas de interpretação do documento, estão marcadas pela tentativa constante do professor em orientar o olhar e o dizer dos alunos para os aspectos que ele havia escolhido como definidores dos modos de vida na

Europa nos séculos XV e XVI. As estratégias de intervenção do professor, contudo, também variam conforme as respostas dos alunos. A interlocução revela a inoperância do conceito escolhido como mediador e, por vezes, o professor parece ceder aos novos efeitos de sentido produzidos. Neste jogo, o momento de indução da resposta (turno 20) representa a tentativa extrema do professor de fazer com que os alunos interpretassem a pintura nos mesmos termos que ele.

Os alunos, por sua vez, parecem ter aceito o convite à interpretação do documento, valendo-se de operações intelectuais distintas: a indução por oposição, quando Marcos retoma enunciados proferidos num momento anterior do curso; a proposição (por parte de Juliana e talvez, de Willian) de um novo critério de leitura baseado na comparação de épocas, operação utilizada pelo professor momentos antes; o destaque de elementos diretamente observáveis tal como parece ter feito Éder (não tenho elementos para levantar hipóteses sobre possíveis associações contidas em seu enunciado).

Como nos diz Bakhtin:

*“...o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor.”*<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992, p.

As falas revelam operações intelectuais e significados tecidos na interlocução, num jogo de reprodução e produção de novos sentidos, marcado por um contexto ideológico-institucional em que é atribuído ao professor o papel de único detentor do saber. O professor, no contexto do episódio em questão, cumpre este papel, atitude que acaba sendo reforçada pela concepção de história e seu ensino assumida. Entretanto, no contexto da interação verbal, ele reformula suas intervenções e, em alguns momentos, cede ao jogo de negociação de sentidos.

O segundo episódio refere-se à interpretação de um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha (vide anexo 3) e ocorreu no dia 17/5/95:

(...)

(1) Prof.: “Acenderam-se tochas.” Lógico! não havia com o que iluminar, não havia luz elétrica, iluminação com tochas. “Acenderam-se tochas. E eles entraram...” no navio né “...sem qualquer sinal de cortesia ou de desejo de dirigir-se ao capitão ou a qualquer outra pessoa presente em especial.” Eles entraram e nem, nem identificaram quem é que mandava ali. Quem era o capitão, quem que não era. Porque entre os índios não havia esse tipo de diferença, não é isso? Numa cultura primitiva você não vai ter alguém com poder acima do outro. E então, eles entram no navio e não... nem, nem se dão conta, nem prestam atenção no capitão, quem deixa de ser, quem não deixa de ser. Tá. “Todavia um deles fixou o olhar no colar do capitão e começou a acenar para a terra e logo em seguida para o colar, como querendo dizer que ali havia ouro.” Olha que interessante, hein. O que que você percebe nessa passagem aí, hein? Olha a preocupação... Fala.

(2) Eder: Que eles... ele, o índio, já tá pensando que na terra dele tem ouro também...

(3) Prof.: Quem tá pensando isso?

(4) Eder: O índio. Que eles devem ter pegado das terras deles.

(5) Prof.: Será que é o índio que tá pensando? Não, ainda não.

(6) Gustavo: Não, ele está afirmando que nas terras tem ouro.

(7) Prof.: Quem tá afirmando?

(8) Gustavo: O índio.

(9) Prof.: Será que ele tá afirmando?

(10) Eder: É que eles tem ouro também.

(11) Gustavo: É professor, tá apontando pro colar e apontando prá terra!

(12) Prof.: É mas quem interpretou assim foi o Pero Vaz de Caminha. Podia ser outra coisa, não é? O que que você pode perceber com isso aí olha. O Pero Vaz de

Caminha ele vinha ao Bra..., os portugueses vinham ao Bra... eles tavam vindo ao Brasil por nada, a passeio? (risadas) Ãã? Prá ver se tinha pé de côco mesmo? (risadas) Não é. Não. Presta atenção! Olha quando ele diz assim, olha, quando ele afir... quando ele... nessa passagem quando ele diz assim, olha: apontou pro colar do capitão e apontou prá... como se dissesse que havia ouro. Qual foi a intenção dos portugueses nessa passagem, hein?

(13) Eder: Nada, é que... ele queria dizer que havia ouro na terra.

(14) Prof.: Será que eles estavam em busca disso, os portugueses?

(15) Alunos: Não.

(16) Eder: Não. Ele tava em busca de terras novas.

(17) Prof.: Tá. Ãã? Só um minuto. Fala.

(18) Aluna: Eles não foi correr atrás de ouro porque eles chegaram (inaudível).

(19) Prof.: Ah! mas olha só. Por que que não po... por que que não poderia ter sido uma outra interpretação? Por que que quando o índio fez assim, olha, no colar do capitão. Apontou pro colar... Veja só, eu chego e falo assim ó, aponto aqui assim ó, ó (aponta para uma caneta na carteira de um aluno), eu cheguei... e aponta... (gesticula apontando para fora da sala). Quer dizer que lá fora tem caneta!? Não, pode ser outra coisa. Pode ser, sei lá, que essa cor aí, sei lá, tem uma outra cor lá fora. Pode nem ser o colar, a cane... pode ser... não sei, o cabelo. Daria prá cortar né, e fazer um (inaudível - risadas). Percebe o problema aqui? Quer dizer, essa era a preocupação dos portugueses, não dos índios necessariamente. O que você percebe aí nessa passagem do Pero Vaz de Caminha? Uma intenção mesmo dos portugueses. Não aparece aí? Que era buscar ouro. Eles já vêm... já vinha com a intenção de encontrar o metal. Deu prá convencer ou não? Quem acha que não, não convenceu? Pode falar. (pausa) Certo?

(20) Prof1.: Olha, eu vi num outro livro de um outro historiador interpretando de um jeito diferente: ó o Caminha realmente ele deve ter interpretado errado. Ele interpretou assim: o índio deveria estar querendo dizer que queria trocar aquele colar por coisas que ele tinha na terra. É uma interpretação possível sabe por quê? Por que antes desse trechinho que a gente tirou da carta ele narra, o Pero Vaz de Caminha, narra como foi o primeiro encontro mesmo, na hora em que eles desembarcaram na praia. E esse primeiro encontro foi marcado por troca, tá. Os portugueses deram, sei lá, deram espelhinho, deram colar e coisa e tal, e os índios deram arco em troca, deram coisas deles. Já houve uma troca no início. Vai ver que o índio nesse momento queria dizer a mesma coisa: olha, lá na terra, na minha terra, eu tenho coisas que eu quero trocar por isso aí porque eu achei bonito. É um outro jeito de entender, né. E não este que o Pero Vaz quis entender.

(21) Prof.: Ele entendeu o que ele quis entender, que era o que? Ah! deve ter ouro por aqui. Certo? Que é o que eles queriam. Aí ele continua, olha só, a interpretação dele, olha: "Fixou igualmente um castiçal de prata, e da mesma maneira acenou para a terra e logo em seguida para o colar, como querendo dizer que lá também houvesse prata." (o professor lê as últimas palavras entremeadas com um riso de descrédito. Os alunos respondem com um "aaah!", "aaai!", no mesmo tom de descrédito). Será que o índio realmente sabia... às vezes nem saberia, nem soubesse que o castiçal era de prata. Pode ser, não é?!

(22) Juliana: Nem sabia o que era prata!

(23) Prof.: Exatamente! Talvez nem soubesse que aquilo era prata. Mas pro Pero Vaz de Caminha não. Olha ele tá dizendo que lá na terra tem ouro e prata. Quer dizer o que? Que os portugueses vieram em busca de ouro e prata.

(24) Eder: Ele pode tá dizendo que... quando a... coisas que os portugueses têm igual a deles. Que nem a taça.

(25) Prof.: Pode ser também! Uma outra interpretação. Mas pro Pero Vaz de Caminha não foi essa não. Foi uma única. Foi qual? Na terra tem ouro e prata que é o que eles vinham buscar.

(...)

(26) Prof.: “Um deles viu umas contas de rosário, brancas: mostrou que as queria, pegou-as, folgou muito com elas e colou-as no pescoço. Depois tirou-as e com elas envolveu os braços e acenava para a terra e logo para as contas e para o colar do Capitão, como querendo dizer que dariam ouro por aquilo.” Engraçado, né. Agora ele quer, agora ele quer trocar as contas por ouro, né. Percebe essa preocupação dos portugueses realmente em buscar ouro a qualquer custo. “Nós assim o traduzíamos porque era esse o nosso maior desejo...” E aí? Ficou claro agora? “Mas se ele queria dizer que levaria as contas e mais o colar, isso nós não desejávamos compreender, porque tal coisa não aceitaríamos fazer. Mas logo depois ele devolveu as contas a que lhe dera.” (...)

Podemos dizer que, neste segundo episódio, o documento também é introduzido na sala de aula como portador de informações e explicações relativas a um determinado tema: os interesses dos portugueses em relação às novas terras descobertas. Não temos nenhuma questão-problema que oriente a introdução do documento na sala.

Da mesma forma que no episódio anterior, não estamos utilizando uma metodologia investigativa através da qual, face a uma problemática, seriam analisados documentos que poderiam se completar, se contrapor e/ou conduzir a novas questões que, por sua vez, fomentariam a busca de novos documentos.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Quando me refiro a uma metodologia investigativa, não estou advogando o uso exclusivo de um “ensino por descobrimento”, em oposição a um “ensino por exposição”. Concordo com Carretero, Pozo e Asensio, quando afirmam que diferentes tipos de estratégias podem ser conjugadas para conseguirmos uma aprendizagem significativa (Carretero, Pozo e Asensio, 1989, pp. 228-239). Contudo, penso que o uso de diferentes estratégias dentro de um contexto investigativo pode definir um certo sentido para o conhecimento na escola: não o conhecimento pelo conhecimento, mas como uma forma de compreendermos melhor nossa realidade atual. Não o conhecimento, retrato fiel do real, mas como uma representação que participa da instituição desse real.

Optei por fazer um recorte na atividade de interpretação da carta de Pero Vaz de Caminha, assim como na interpretação do documento anterior, porque julguei que os segmentos selecionados davam-me elementos para apreender alguns aspectos do modo pelos quais os alunos teciam formas próprias de compreensão dos documentos, no contexto da atividade coletiva de interpretação.

Antes do segmento que destaquei, o professor havia apresentado o documento como um trecho de uma carta mais longa, escrita por Pero Vaz de Caminha, em 1500, e destinada ao rei de Portugal. O objetivo da mesma era relatar ao rei a descoberta e as primeiras impressões sobre as novas terras.

Gostaria de destacar um breve comentário de uma aluna, que também antecedeu o trecho do episódio. Logo após a leitura, pelo professor, de um trecho rebuscado, Paula comentou um tanto incomodada: “Parece que está sem sentido o que ele está escrevendo!!”. Ao que o professor “respondeu”, com uma paciente recapitulação da apresentação do documento e do conteúdo até então lido. A dosagem da dificuldade dos textos levados para a sala de aula, assim como o seu tamanho, são desafios permanentes para o professor que trabalha com materiais de origens diversas. Esse desafio torna-se ainda maior no trabalho com 5as. séries, onde normalmente lidamos com adolescentes que não têm hábito de leitura.

Mas voltemos ao episódio. Um primeiro aspecto que me chama a atenção é o amplo predomínio da minha fala e do professor, em contraste com um número reduzido de intervenções dos alunos. Essa característica é decorrente da dinâmica que impingimos à interpretação do documento, marcada pela ausência de uma perspectiva investigativa, como já mencionei. Eu e o professor tomamos a palavra, muito mais para “dar explicações” do que para problematizar o documento, ou para sondar as formas como os

alunos o estão entendendo. Partindo do pressuposto de que a linguagem cumpre um papel determinante na organização do pensamento, penso que a dinâmica estabelecida na interpretação, que reserva pouco espaço para a expressão dos alunos, coloca obstáculos à sua aprendizagem.

Mas as falas dos alunos, embora escassas, não estão ausentes e, apreciadas no contexto da interação verbal, nos fornecem alguns indícios sobre as formas pelas quais eles elaboram o conhecimento.

Na sala, o professor lê o texto do documento em voz alta e cada aluno acompanha na cópia recebida. Volta e meia a leitura é interrompida por explicações e perguntas. O episódio em questão é constituído, basicamente, por um desses intervalos.

Inicialmente, o professor procura situar temporalmente o documento através de duas comparações. A primeira, apontando uma diferença em relação a um aspecto técnico dos nossos dias: “... não havia luz elétrica, iluminação com tochas.” E a segunda diz respeito à outra diferença, agora apontada através da confrontação de um aspecto dos dois povos que estavam tendo seu primeiro contato no século XVI. Enquanto a “cultura primitiva” (os índios) não possuiria relações hierárquicas, as sociedades européias se caracterizariam pela existência de distintos níveis de poder. No final do turno 1, o professor formula uma questão aparentemente dirigida aos alunos mas, em seguida, põe-se a respondê-la. Isto volta a ocorrer em quase todos os turnos que marcam a fala do professor. Esta postura é uma forma típica do uso da palavra para “dar explicações” que, como já mencionei, marcou as nossas intervenções.

Mas em relação a última questão que o professor formulou no turno 1, sua resposta ficou interrompida, por causa da mão levantada de um aluno que



pedia a palavra (“O que você percebe nessa passagem aí, hein? Olha a preocupação... Fala.”)

A “passagem” a que o professor se refere dizia respeito ao gesto de um índio numa das embarcações dos portugueses. O índio havia olhado para o colar do capitão e acenado para a terra, querendo dizer que lá também havia ouro, segundo Caminha.

Ao longo dos turnos 2 e 11, dois alunos, Eder e Gustavo, confirmam a interpretação de Caminha. O professor, por sua vez, questiona a interpretação do escrivão endossada pelos alunos. Estes retrucam, indignados com o questionamento daquela obviedade: “É professor, tá apontando pro colar e apontando prá terra!” (turno 11)

A seguir, o professor explica que aquela tinha sido a interpretação de Caminha, mas “podia ser outra coisa”. Procura desviar então a atenção acerca do sentido do gesto do índio para o interesse que estaria por trás do fato de Caminha tê-lo interpretado daquela forma: “Qual foi a intenção dos portugueses nessa passagem, hein?” Na verdade, o professor parece resgatar aqui o sentido que tentava dar à interpretação do documento no final do turno 1, quando foi interrompido pelo gesto do aluno pedindo a palavra.

E é esse mesmo aluno, Eder, que resiste à mudança do enfoque da interpretação e insiste em deter-se no significado do gesto do índio: “Nada, é que... ele queria dizer que havia ouro na terra.”

O professor retoma sua proposição, apropriando-se do “ouro” da fala do aluno: “Será que eles estavam em busca disso, os portugueses?” (turno 14)

Nos enunciados que seguem (turnos 15, 16 e 18), alguns alunos, e dentre eles o próprio Eder, cedem à nova proposição indicada para a interpretação. Continuam, porém, discordando do professor: os portugueses não estavam em busca de ouro.

Nas seqüências seguintes (turnos 19 a 21) ocorrem longas explicações minhas e do professor. É interessante notar que, diante do fato de os alunos não terem respondido a questão “corretamente”, o professor retoma a discussão sobre os possíveis sentidos do gesto do índio. Simula uma situação na classe, tentando mostrar que um simples gesto de apontar poderia ter vários significados. E por fim, responde à questão que julga ser a principal: “O que você percebe aí nessa passagem do Pero Vaz de Caminha? Uma intenção mesmo dos portugueses. Não aparece aí? Que era buscar ouro. Eles já vêm... já vinham com a intenção de encontrar o metal.”

Teriam os alunos sido “convencidos”? Eles silenciam... Quais os significados desse “gesto”?

No turno seguinte, eu retomo a explicação, com o intuito de reforçar o convencimento. Faço referência a um livro de outro historiador que questiona a interpretação de Caminha sobre o gesto do índio: ele poderia estar dizendo que havia coisas na terra que gostaria de trocar pelo colar. Seria “uma interpretação possível” porque, segundo a própria carta do escrivão, já haviam ocorrido trocas entre portugueses e indígenas.

O professor retoma a leitura do documento. Caminha relatava, então, um outro gesto do índio: ele olhava um castiçal de prata e acenava para a terra, querendo dizer que lá também havia prata, segundo o autor. O professor leu este trecho com um riso de descrédito. É importante destacar que vários alunos fizeram eco à desaprovação do professor com um “aaah!”, “aaai!” sincronizado. Por fim, o professor insinua uma outra diferença entre portugueses e índios, querendo mostrar a impropriedade da interpretação de Caminha: os índios provavelmente não conheciam a prata e, portanto, não lhe atribuíam valor.

No turno seguinte, uma aluna também faz eco ao questionamento do professor afirmando: “Nem sabia o que era prata!” Talvez os índios não soubessem, mas os portugueses sabiam muito bem. E a interpretação de Caminha seria prova disso. Pelo menos é assim que o professor havia lido o documento: “Quer dizer o que? Que os portugueses vieram em busca de ouro e prata.”

Segue-se uma nova intervenção de Eder. Seu interesse continua sendo entender o que o índio poderia estar querendo dizer, com seus gestos de apontar alternadamente para objetos no barco e para a terra: “Ele pode tá dizendo que... quando a... coisas que os portugueses têm igual a deles. Que nem a taça.” (turno 24)

É interessante notar aqui uma mudança na forma pela qual Eder se relaciona com o texto do documento. Em relação ao primeiro gesto do índio (apontando para o colar) ele havia sido enfático na forma pela qual assumiu a interpretação de Caminha como um dado de realidade (turnos 2, 4, 10 e 13). Entretanto, em relação ao segundo gesto (no qual era indicado o castiçal), o aluno põe em questão a interpretação de Caminha, arriscando uma outra: “Ele pode tá dizendo que...” Ao contrário de suas posições iniciais, Eder elabora uma interpretação, apresentando-a como uma possibilidade e não assumindo simplesmente a do autor. No decorrer do episódio, também tinha sido esta a forma pela qual o professor e eu enfocamos a questão: os gestos do índio foram interpretados por Caminha de uma forma, mas existiam outras possibilidades (“...mas quem interpretou assim foi o Pero Vaz de Caminha. Podia ser outra coisa, não é?” - turno 12, “...por que não poderia ter sido outra interpretação?” - turno 19, “...o índio deveria estar querendo dizer... É um outro jeito de entender, né.” - turno 20)

Mas se, ao longo da interlocução, o gesto do índio se abriu a vários significados, a interpretação de Caminha, não. A hipótese de Eder foi reconhecida como plausível pelo professor e, ao mesmo tempo, ele afirma a unicidade do significado atribuído ao gesto pelo escrivão: “Pode ser também! Uma outra interpretação. Mas pro Pero Vaz de Caminha não foi essa não. Foi uma única. Foi qual? Na terra tem ouro e prata que é o que eles vinham buscar.”

Por fim, no último turno, o professor retoma a leitura do documento. Neste trecho, o índio pegava as contas do rosário e acenava para a terra e depois novamente para as contas e o colar do capitão. Caminha entendeu que o índio daria ouro pelos objetos e revela o “lugar” a partir do qual elabora sua interpretação: “Nós assim o traduzíamos porque era esse o nosso maior desejo...” Para o professor, os interesses dos portugueses mostram-se, então, transparentes no documento: “E aí? Ficou claro agora?” Na seqüência do texto, Caminha participa do jogo de hipóteses sobre os significados dos gestos do índio: “Mas se ele queria dizer que levaria as contas e mais o colar, isso nós não desejávamos compreender...”

Montamos um texto com fragmentos da carta de Pero Vaz de Caminha, com o intuito de mostrar aos alunos os interesses dos portugueses para com as novas terras e gentes descobertas: “explorar ouro e prata, ampliar a fé católica, ocupar e explorar a terra.” Relendo o último trecho de Caminha fico me perguntando que outros sentidos de sua carta “nós não desejamos compreender”.

É certo que no planejamento de nosso trabalho, como professores de história, sempre fazemos recortes e opções por determinados temas e documentos, tendo em vista os aspectos da realidade social de que vamos tratar (embora quase nunca explicitemos o “lugar” a partir do qual fazemos

estas opções, do modo transparente como fez Caminha). Entretanto, a nossa preocupação em controlar a interpretação do documento, tendo em vista a assimilação pelos alunos de seu suposto sentido único, parece-me uma postura questionável.

Qual foi a mudança verificada na forma pela qual Eder leu o documento? Assumindo um distanciamento em relação à fala do autor (que a princípio também tinha sido interpretada pelo aluno como tendo um sentido unívoco e verdadeiro), questionou-a a partir do levantamento de uma hipótese diferente dos significados dos fatos que Caminha relatava. Minha suposição é que a mediação pedagógica desempenhada pelo professor e por mim, ao longo da atividade, tenha cumprido um papel determinante na mudança da forma como o aluno interpretou este aspecto do documento. No que diz respeito ao significado dos gestos do índio, nosso discurso caracterizou-se pela abertura a novos efeitos de sentido: a problematização da interpretação de Caminha foi feita através da suposição de outras interpretações possíveis. Assim, o nosso discurso abriu-se ao diálogo, e mais do que isso, fomentou-o.

O discurso proferido pelo professor sobre os interesses dos portugueses teve, pelo contrário, um caráter fechado, acabado. Ao longo do episódio alguns alunos insistiram em se opor à interpretação que julgávamos correta. No que diz respeito às interpretações dos gestos, essa oposição parece se sustentar no fato de os alunos assumirem como verdadeiro um outro discurso, o do autor do documento. Mas em relação aos interesses dos portugueses, sentidos diferentes foram propostos pelos alunos, em oposição ao sentido único dado pelo professor (turnos 16 e 18). Estes sentidos diferentes foram, no entanto, encarados como desvio do caminho correto para a interpretação, e assim, tendo que ser reconduzidos para o “lugar seguro” que, no planejamento da atividade, havíamos definido como objetivo. Dessa forma, podamos a

possibilidade de instauração de um discurso polêmico na sala de aula, aberto à reversibilidade, como nos propõe Eni Orlandi<sup>6</sup>. Assim, nos distanciamos também de abordar o conhecimento marcado pela incompletude e por seu fazer-se histórico e coletivo. Penso que a estabilização de sentidos deve ter seu lugar, porém, no interior de um contexto dialógico, ou seja, ela não pode ser dada no ponto de partida do trabalho pedagógico.

Eni Orlandi mostra-nos, de forma lúcida, a postura que contribuiria para a criação de um discurso polêmico na escola:

*“Do ponto de vista do autor (professor) uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentido possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como ‘sujeito’. Isto é, é deixar vago um espaço para o outro (o ouvinte) dentro do discurso e construir a própria possibilidade de ele mesmo (locutor) se colocar como ouvinte. É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro.”<sup>7</sup>*

Detenho-me na análise do perfil de nossa mediação pedagógica no contexto da interlocução porque, como já disse, acredito que esta mediação é constitutiva das formas como os alunos estão elaborando o conhecimento.

Mas voltemo-nos para os alunos. Suas poucas intervenções, ao longo do episódio, acabam escondendo as formas pelas quais eles ressignificaram o documento e as interpretações que eu e o professor fizemos. Embora um aluno tenha mostrado que mudou sua forma de ler um trecho do documento (os significados contidos no gesto do índio), este era um aspecto secundário

---

<sup>6</sup> Cf. ORLANDI, Eni. “Para quem é o discurso pedagógico”. In.: ORLANDI, Eni. A linguagem e seu funcionamento. 2a. ed., Campinas, Pontes, 1987, pp. 31-37.

<sup>7</sup> Idem, *Ibidem*, p. 32.

da interpretação. Como a questão central não estava aberta a polêmicas, devemos nos perguntar sobre o real significado daquela mudança.

Mas o que estariam pensando os outros alunos? Que marcas esse processo de interpretação do documento teria deixado no seu modo de compreender? Para tentar levantar pistas para responder a estas questões, propus-me analisar as produções escritas dos alunos. Mas seguirei este caminho, a partir da análise das atividades desenvolvidas em outro momento do curso. Isto porque, na época, julguei que os exercícios propostos para a sistematização da interpretação da carta de Caminha estavam fortemente marcados pela solicitação de uma reprodução de algumas idéias básicas definidas pelo professor e por mim. Por isso, acabei não registrando as respostas dos alunos. Hoje, penso que, por trás da aparente homogeneidade de suas respostas, talvez pudesse entrever formas particulares de apropriação do conhecimento.

Adiantemo-nos, então, no percurso do tempo das aulas e da história. Assim nos encontraremos no século XVII, nas trilhas dos bandeirantes.

## Capítulo 4 - Uma aproximação à elaboração do conhecimento

### histórico pelos alunos

“Atentar não só para o que as crianças dizem e fazem, mas para o como dizem e fazem, e tentar traçar o movimento e o porquê das atividades e das ações em sala de aula mudam a posição do professor e dos alunos na escola: deslocam o enfoque da capacidade das crianças ou da competência do professor para as condições em que estas se produzem, possibilitando ampliar, deste modo, o espaço de elaboração conjunta. Neste espaço, emerge a diferença dos modos e dos esquemas de construção do conhecimento. O trabalho pedagógico é essa elaboração conjunta: não são formas predeterminadas de representar, significar e conhecer o mundo, mas culturalmente elaboradas. Observar, apreender e compreender a dinâmica dessa elaboração acaba sendo um dos trabalhos que se colocam para o professor no cotidiano da sala de aula.” (Ana Luíza B. Smolka)

#### 4.1 As “idéias-prévias” dos alunos sobre os bandeirantes

Do trabalho desenvolvido junto aos alunos ao longo do ano letivo de 1995, escolhi, para tentar esboçar suas formas de apropriação do conhecimento, o item intitulado “Escravidão e extermínio dos povos indígenas no século XVII”. Este item referia-se ao papel dos bandeirantes dentro do contexto de expropriação territorial e aculturação dos povos indígenas no Brasil no século XVII, assim como suas relações com outros agentes colonizadores.

A escolha ocorreu, fundamentalmente, em função de dois motivos. Primeiro, porque, ao longo do desenvolvimento desse item, foi possível registrar textos em que os traços do modo de apropriação do conhecimento pelos alunos eram mais perceptíveis. O caráter reprodutor das atividades propostas em outros momentos deu origem à respostas bastante homogêneas. A transposição das idéias dos autores dos documentos, sob a ótica da leitura dos professores, na maior parte das vezes, velava os possíveis sentidos



presentes nos enunciados dos alunos. O segundo motivo refere-se à forma como foi abordado o documento junto aos alunos e às habilidades intelectuais requeridas. Neste item levamos para a sala de aula documentos de dois autores que viam de formas distintas o papel desempenhado pelos bandeirantes no século XVII. Assim, os documentos foram abordados, não como simples “fontes de informação” mas como registros das tensões sociais do período (não só “o que falavam” mas também “quem falava”, “para quem”, “com que objetivos”, “o que era silenciado”).

O item “Escravidão e extermínio dos povos indígenas no século XVII” foi trabalhado durante duas semanas no período de 13 a 25/09/95.

Inicialmente pedimos que os alunos desenhassem e/ou escrevessem numa folha de papel sulfite o que eles sabiam sobre os bandeirantes (vide anexo 5). Alguns fizeram a atividade individualmente, outros, em duplas e outros ainda em grupos de três. O objetivo era detectarmos quais as “idéias-prévias” dos alunos sobre o assunto. Tendo tomado conhecimento destas idéias, eu pensava em problematizá-las a partir dos documentos que havíamos selecionado para desenvolver o tema. Em sintonia com essa definição prévia do percurso do tema a ser trabalhado, havia uma certa expectativa da minha parte em relação às “idéias-prévias” dos alunos: dada a especificidade do tema, talvez eles não tivessem referência alguma. Ou então, supunha eu, talvez uma abordagem ufanista da história, apresentada nas primeiras séries, tivesse marcado as representações dos alunos com a imagem do bandeirante herói. Essa imagem então poderia ser desconstruída através do trabalho com os documentos. O professor, por sua vez, apostava mais na primeira hipótese e por isso não via muito sentido em realizarmos a atividade, mas acabou cedendo.

Aqui, o jogo de imagens sobre os saberes dos alunos revela a ausência de uma postura dialógica, tanto da minha parte quanto da parte do professor. A imagem que eu tinha sobre o que os alunos “talvez soubessem (de forma deturpada) sobre o assunto” e a imagem que o professor tinha sobre o que eles “provavelmente não sabiam” encontravam-se num mesmo ponto: a imagem que tínhamos do que eles deveriam saber. Acabamos fazendo uma leitura rápida e não apurada das respostas, seja porque estávamos preocupados em dar prosseguimento ao trabalho previamente planejado, seja porque a diversidade das produções dos alunos tinha dificultado nossa compreensão dos possíveis sentidos nelas presentes. Assim, praticamente, acabamos ignorando as “idéias- prévias” dos alunos, ao longo do desenvolvimento do tema.<sup>1</sup>

Quais eram os conhecimentos que os alunos tinham sobre o tema nesse primeiro momento? Como indagávamos de forma genérica sobre o que eles

---

<sup>1</sup> Beatriz Aisemberg num artigo publicado no livro “Didáctica de las ciencias sociales - Aportes y reflexiones”, indica os limites deste tipo de procedimento: “Trabajar con las ideas de los niños no significa hacer primero un trabajo diagnóstico sobre las ideas de los niños y luego introducir los nuevos contenidos independientemente de esas ideas. Puede haber un trabajo previo, pero es indispensable que haya un trabajo conjunto. Este es el que garantiza las posibilidades de asimilación.” (Aisemberg, Beatriz. “Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria”, op. cit., pp. 151-152) Nesse mesmo artigo, a autora relata o modo como os conhecimentos prévios dos alunos-adolescentes de uma escola na Argentina foram utilizados como “recurso metodológico” no desenvolvimento de um trabalho sobre “As guerras de Independência”.

Gostaria de comentar quatro aspectos do artigo em questão:

1) São apontadas mudanças na forma dos alunos compreenderem o tema trabalhado, assim como diferentes resultados relativos à conceitualização que se esperava dos alunos. Entretanto, o “como” e o “porquê” das mudanças e dos diferentes resultados, ou seja, o processo de construção do conhecimento não é objeto de investigação;

2) O caráter “explicativo” e “objetivo” da história a ser ensinada não comporta nenhum questionamento acerca da parcialidade e da provisoriedade desse saber. Trata-se de fazer com que os alunos passem de um saber marcado por “distorções” para um saber “mais objetivo”. Aqui, a construção do conhecimento é concebida exclusivamente num plano cognitivo e não num plano ideológico;

3) A linguagem é abordada como instrumento de transmissão de informações e não como trabalho simbólico, constitutivo do conhecimento e da cognição;

4) Num momento anterior ao relato do trabalho em sala de aula, a autora procura traçar uma caracterização genérica dos conhecimentos prévios de crianças e adolescentes, relativas ao conhecimento sobre o mundo social. O simplismo de tal caracterização é decorrente de uma ênfase no modelo biológico de adaptação do organismo ao meio (e a correlata negligência dos aspectos sócio-históricos), na forma de conceber a constituição do sujeito.

sabiam sobre os bandeirantes, dentre os dezessete trabalhos apresentados, dois não os identificaram diretamente como pessoas, mas os relacionaram com o mapa do Brasil e com bandeiras. Dez apontaram os bandeirantes como pessoas que viveram no passado (identificado de forma vaga pelo termo “antigamente”, pelo uso do tempo verbal no passado ou pelos trajes dos personagens). Cinco os identificaram como pessoas do presente. Em termos de referência espacial, doze trabalhos mencionaram o Brasil (ou uma cidade ou um estado do Brasil) como o lugar onde os bandeirantes desempenham (ou desempenhavam) determinadas atividades ou, simplesmente, desenharam o mapa do Brasil. Cinco não fizeram qualquer referência espacial ou não deram elementos suficientes para inferências.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas pelos bandeirantes foram mencionadas: viajar (3), explorar o Brasil (3), fundar vilas e cidades (2), descobrir ouro (2), procurar coisas diferentes (2), descobrir terras (2), acampar nas matas (2), caçar (1), inventar a bandeira do Brasil (1).

Ficou evidente que a palavra evocava significados bastante distintos: a rodovia Bandeirantes, que podia ser vista da escola, a bandeira (um dos símbolos nacionais), um tipo de escoteiros mirins, designados com o mesmo nome. Ou ainda, os exploradores de terras e de ouro, fundadores de vilas e cidades, personagens históricos de nosso estudo, tema que, provavelmente, havia sido estudado pelos alunos nas primeiras séries.

Essa leitura mais atenta sobre as “idéias-prévias” dos alunos sobre os bandeirantes não foi feita, como já mencionei, no período em que desenvolvíamos o tema de estudo. Penso que a sistematização destas idéias, o retorno aos alunos e sua problematização poderiam resultar em procedimentos metodológicos promissores, tendo em vista uma aprendizagem significativa. Isso porque, penso que é através do diálogo com essas “idéias-prévias” que

novos conhecimentos serão construídos, seja isso feito pelo professor, de forma deliberada ou não. Bakhtin, quando se refere às formas de apreensão e transmissão do “discurso de outrem” oferece valiosas pistas para entendermos como ocorre esta construção de novos conhecimentos:

*“Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o ‘fundo perceptivo’, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante.”<sup>2</sup>*

Parto do pressuposto de que as “idéias-prévias” dos alunos compõem um campo de significações em constante mutação, muitas vezes ambíguas, construídas no bojo das diferentes relações sociais vivenciadas pelos indivíduos. E a escola teria por função instigar esses processos de ressignificação e torná-los conscientes para o aluno através da confrontação dos saberes dos alunos com outros saberes.

A classificação que fiz acerca das “idéias-prévias” dos alunos oferece indícios de algumas regularidades em seus enunciados. Entretanto, quando nos aproximamos de cada trabalho e percebemos a diversidade de formas pelas quais são articuladas aquelas e outras variáveis fica evidenciada a complexidade do processo de construção dos significados na elaboração dos textos.

Procurarei exemplificar isso através de dois trabalhos dos alunos:

---

<sup>2</sup> BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 4a. ed., São Paulo, Hucitec, 1988, p. 147-148.

“Os bandeirantes eram viajantes, existe uma avenida chamada Bandeirantes em Campinas, eu acho que eles eram chamados assim por que eram em muitas nações e muitas Bandeiras, os Bandeirantes eram muito conhecido.” (Kelly)

Logo abaixo do texto, Kelly desenhou uma “avenida” com dois carros vistos de cima. Nessa perspectiva, os carros aparecem como retângulos e, dentro deles, a aluna desenhou um quadrado e listras coloridas, fazendo com que identifiquemos os retângulos com bandeiras.

O texto, a princípio, pode parecer uma articulação artificial de significados distintos do termo “bandeirantes”, expressão de um entendimento “errado” do referente em questão. Ora, essa leitura sim, mostra-se equivocada. Se, no plano dos significados dicionarizados, os referentes da palavra “bandeirantes” são vários, no que diz respeito ao plano de elaboração de sentidos (entendido como campo concreto da fala, no qual as palavras ganham sentido, a partir do contexto em que surgem)<sup>3</sup>, abrimo-nos ainda mais para o campo da diversidade.

É bom lembrar que nas instruções dadas para a realização da atividade, enfatizamos que os alunos deveriam escrever/desenhar tudo o lhes viesse à mente, a partir do termo “bandeirantes” e que, assim sendo, não deveriam se preocupar se estariam “errando” ou “acertando”. Nosso objetivo com a atividade era saber o que eles conheciam sobre o assunto. “Não era pra nota.”

O texto e o desenho de Kelly nos fornecem algumas pistas sobre como ela enfrentou a atividade que lhe foi proposta. A associação de “bandeirantes” com “viajantes” provavelmente refere-se a um aprendizado escolar. Outros alunos também mencionaram estas e outras características dos bandeirantes,

---

<sup>3</sup> Sobre as diferenças entre significado e sentido ver VYGOTSKY, 1991, pp. 125-127 e LURIA, 1986, pp.44-46.

presentes nos livros didáticos de 3a. e 4a. séries (exploradores do Brasil, descobridores de terras e ouro, fundadores de vilas e cidades). A associação feita com a “avenida” (rodovia dos) Bandeirantes refere-se a algo do cotidiano vivencial da aluna. A rodovia marca um dos limites do bairro onde está situada a escola e local de moradia da maior parte dos alunos, estando visivelmente próxima dos mesmos. Além disso, podemos supor que a relação tenha sido estabelecida dentro do mesmo campo semântico<sup>4</sup> da palavra em questão: bandeirantes-viajantes, viajar-avenida.

No texto de Kelly, também podemos entrever uma reatualização, realizada de forma vaga, dos sentidos definidos pelo poder estatal quando da inauguração da rodovia dos Bandeirantes: homenagear “os desbravadores” paulistas, de modo a reforçar sua imagem de heróis (“os Bandeirantes eram muito conhecido”). O texto não apresenta nenhuma ação dos bandeirantes ou outra característica deles a que a aluna tenha atribuído um caráter valorativo. Por isso, vislumbro uma reatualização do sentido “oficial”, realizada de forma imprecisa e não-consciente (a aluna não faz referência ao nome da “avenida”, como uma homenagem aos bandeirantes).

Por fim, a explicação de por que “eles eram chamados assim” remete à semelhança sonora de um outro termo. A aluna associa “bandeirantes” à “bandeiras” dando a entender que o nome se deve ao fato de os personagens em questão levarem bandeiras consigo. A idéia de bandeira, por sua vez, é associada à de nação (mesmo campo semântico). Esta relação esteve presente também no trabalho de outros alunos. A bandeira do Brasil apareceu desenhada em três outros trabalhos e o mapa do Brasil em outros cinco. Teríamos aqui uma referência implícita à idéia - também presente em livros

---

<sup>4</sup> Luria refere-se ao conceito de campo semântico existente em cada palavra como sendo “complexos de significados associativos que surgem voluntariamente durante a captação da palavra dada.” Ou ainda como uma “rede de palavras e imagens evocadas pela palavra.” (LURIA, 1986, p. 35)

didáticos das primeiras séries - da ação desbravadora dos bandeirantes como sendo responsável pelo alargamento dos limites do território nacional?

Passemos agora ao segundo trabalho:

“Bandeirantes é um conjunto de homens que antigamente andavam pela mata, com cavalos e bandeiras, acompanhando a margem do rio Tiête, em São Paulo.

Eles andavam até um certo ponto, e na hora de voltar, eles acompanhavam também o rio Tiête, por isso é que eles colocaram o nome da rodovia de Bandeirantes.

Passou-se o tempo e os bandeirantes não sabiam mais onde teriam que parar nas suas viagens. Então eles pararam em um lugar, plantaram uma muda de árvore para se orientar, e eles não saíram dali enquanto essa muda não se germinou.

Depois que a muda se germinou eles partiram para buscar materiais para fazer uma casa e um casal para serem caseiros e para ninguém invadir a casa.

Cada vez eles faziam mais casas, até formar uma pequena população.

Depois dessa pequena população, eles só pararam de viajar quando acabou a mata e quando surgiu cidades em São Paulo.

É isso o que sabemos sobre os bandeirantes.” (Jaqueline, Flávia, Magali)

O início e o fim do texto das alunas (“Bandeirantes é um conjunto de homens...” e “É isso que sabemos sobre os bandeirantes.”) revelam o lugar a partir do qual elas escrevem (a escola) e para quem elas escrevem (o professor). No primeiro caso, a construção é própria das definições, tão presentes no discurso pedagógico<sup>5</sup>. No segundo caso, o desfecho, retomando os termos da pergunta, remete diretamente para as formas tradicionais de

---

<sup>5</sup> Cf.: ORLANDI, Eni Pulcinelli. A linguagem e o seu funcionamento. 2a. ed., Campinas, Pontes, 1987, pp. 28-30.

“resposta” na escola: “O que vocês sabem sobre os bandeirantes?” “É isso que sabemos sobre os bandeirantes.”

Os elementos que foram associados aos bandeirantes e que destaquei no texto anterior também estão presentes aqui: referências à bandeiras, à rodovia dos Bandeirantes e, provavelmente, a aspectos aprendidos na escola (viajantes, que acompanhavam a margem do rio Tietê, formadores de pequenas populações).

Gostaria de destacar a estranheza que me causou o terceiro e quarto parágrafos. “Passou-se o tempo...” e a partir de então, pareceu-me que o discurso escolar, elaborado como resposta a uma questão, deu lugar a um discurso mais ficcional.<sup>6</sup> Os bandeirantes se perdem, não sabem mais em que lugar parar em suas viagens. Plantam então uma muda de árvore que os ajudará a se orientar no espaço e no tempo. O tempo da muda germinar determina o tempo das ações: “Depois que a muda se germinou eles partiram para buscar materiais para fazer para fazer uma casa e um casal para serem caseiros e para ninguém invadir a casa.”

Teríamos aqui o sentido difuso da metáfora da semente da fundação das cidades, ação esta associada aos bandeirantes em livros didáticos? O episódio narrado estaria evocando alguma história contada por alguma professora, em anos anteriores?

O bairro onde está situado a escola é vizinho da Vila União, bairro conhecido em Campinas por ter sido formado a partir de uma ocupação de terras da CEF, em 1988. Após um cadastramento dos moradores, a Cooperativa Habitacional Araras ficou incumbida da construção das casas,

---

<sup>6</sup> Leio o texto dessa maneira por causa das referências que tenho sobre os bandeirantes e que delimitam um quadro possível de idéias sobre estes personagens e seu contexto que considero como plausíveis. Mas certamente, para as alunas, a história da muda da árvore é tão real quanto as viagens acompanhando as margens do rio Tietê.



iniciada em 1989 e interrompida em 1991, no governo Collor. Em 1993, as casas, ainda inacabadas, foram ocupadas, em sua maioria por pessoas já cadastradas e sem que houvesse um acordo prévio de financiamento com a CEF. O professor havia me dito que alguns moradores do bairro onde se situa a escola viam, com uma certa desconfiança, os moradores da Vila União. O estigma de “invasores” punha em questão a imagem dos vizinhos. A referência às ações de fazer/guardar/invadir casa estaria relacionada a este universo vivencial das alunas? O enlace associativo se teria dado a partir de uma possível relação entre os significados envolvidos nas ações de viajar-plantar dos bandeirantes e também dos pais das alunas, uma vez que estes últimos têm em comum a origem de lavradores-migrantes?

Procurei, através desta breve análise de dois textos de alunos acerca de suas “idéias-prévias” sobre os bandeirantes, levantar algumas hipóteses sobre os complexos processos de construção de significados, relativos a um tema tradicional da história enquanto disciplina escolar.

Ficou evidenciado que as representações dos alunos estão marcadas por significados partilhados nas interações, em diferentes meios de convívio: escola, família, vizinhança. E também que estes significados são rearranjados em função das condições concretas de produção do texto: o contexto escolar, por ocasião da resolução de uma questão cujo objetivo era sondar as “idéias prévias” dos alunos e não avaliar a aprendizagem sobre um tema trabalhado. A noção de “dialogia”, a partir da qual Bakhtin procura entender o papel da palavra e do “outro” na constituição das formas de pensar e da identidade dos indivíduos, encontra ressonância nos textos produzidos pelos alunos:

*“Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da*

*cadeia dos atos da fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava um diálogo com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as.”*<sup>7</sup>

Afirmar anteriormente que no desenvolvimento do item “Escravidão e extermínio dos povos indígenas no século XVII” que discorria sobre os bandeirantes, nós, professores, não levamos em conta as “idéias prévias” dos alunos sobre o tema. Mas será que estas “idéias prévias” não marcaram as formas como os alunos compreenderam os conhecimentos que nós nos propusemos a ensinar-lhes? Quais foram as formas pelas quais o tema do bandeirantismo foi trabalhado junto aos alunos? É sobre estas questões que passo a me ocupar, a partir de agora.

---

<sup>7</sup> BAKTHIN, op. cit., p. 98.

## 4.2 O trabalho de interpretação e confrontação de documentos

Tratarei, a seguir, das atividades de leitura, interpretação e confrontação de documentos que desenvolvemos junto aos alunos. Além de mera exposição dos procedimentos utilizados na sala de aula, esta descrição tem um sentido específico, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos que embasam minha pesquisa. Assumindo o caráter constitutivo do outro e da linguagem, nas formas de elaboração do conhecimento pelos alunos, acredito que a descrição e a análise de situações concretas de interlocução na sala de aula, entre professor e alunos, cumpre um papel vital na compreensão daquelas formas de elaboração.

No caso do ensino da história, o contato do aluno com as experiências humanas, não vivenciadas diretamente por ele, faz-se através de testemunhos de época ou de relatos de historiadores. Entretanto, essa natureza mediada do objeto de conhecimento duplica-se nas relações de ensino. A escolha dos documentos a serem analisados na sala de aula, assim como a orientação de sua interpretação, passam igualmente pela mediação das opções decorrentes da visão de mundo do professor.

O processo de elaboração do conhecimento histórico pelos alunos pode envolver, dessa maneira, uma intrincada rede de relações entre significados tecidos por diferentes agentes sociais: pelos atores sociais que viveram no contexto histórico em estudo, pelos historiadores, pelo professor e pelos próprios alunos.

No contexto específico dessa pesquisa, a partir do recorte de um item do programa de história desenvolvido junto aos alunos de uma 5a. série, procurarei compreender quais as características dessa circulação de significados na sala de aula e como os papéis sociais de professor e alunos

marcam diferentemente suas interações e interlocuções, fazendo com que alguns sentidos prevaleçam sobre outros.

\*  
\*    \*

Segunda-feira, 18/9/95, aula dupla de história. Iniciamos o trabalho dizendo aos alunos que iríamos discutir, a partir de então, o tema sobre o qual eles haviam escrito/desenhado na aula anterior. “Quem são os bandeirantes? Qual o papel deles na sociedade brasileira, no século XVII?” Eram estas as questões que nos propúnhamos analisar, através da leitura de dois documentos.

Inicialmente, apresentamos o primeiro documento com o qual trabalharíamos. Intitulava-se “Os bandeirantes paulistas” e tinha sido escrito em 1674 por Manuel Barreto Sampaio, um funcionário do governo português, provavelmente da Bahia. Tratava-se de um trecho de uma carta mandada pelo autor ao rei de Portugal, publicada no livro “Informações da gente de São Paulo” e transcrito na “Coletânea de documentos históricos para o 1o. grau - 5a. a 8a. série”<sup>8</sup>. Como de costume, mostramos aos alunos a coletânea da qual havíamos extraído o documento, apresentando, de forma breve, o conteúdo geral da obra.

Em seguida foi feita pelo professor uma primeira leitura do documento abaixo:

#### **Doc. 1 - Os bandeirantes paulistas**

Os moradores daquela vila (São Paulo) vivem conforme as leis do Reino e muito obedientes às ordens da S.A. As famílias estão unidas por casamentos umas às outras,

---

<sup>8</sup> Cf. SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Coletânea de documentos históricos para o 1o. grau: 5a. a 8a. séries. São Paulo, SE/CENP, 1981, pp. 23-24.

dedicando-se ao descobrimento do sertão e à lavoura dos frutos da terra, de que é abundante. Fornece ao Rio de Janeiro e mais capitânicas, farinhas, carnes, algodões, legumes e outros gêneros. Têm fundado vilas e muitas povoações, sem ajuda do braço de S.A.

Estes moradores são aqueles que por várias vezes vieram à Bahia combater o gentio Tapuia, que destruía o recôncavo. Estes mesmos desbarataram todo o gentio que existia na parte do Sul, para poderem os portugueses viverem seguramente em suas fazendas e casas.

Ultimamente passou um cabo com 200 brancos, 200 mestiços e 400 arcas desta vila, cortando imensidade de caminhos e vindo parar nas cabeceiras do Rio Tocantins. Aí, tem-se notícia que descobriram minerais por terem formado casas e aberto estradas para a vila de São Paulo.

Esta é a gente de São Paulo.

(Manuel Barreto Sampaio, Informações da gente de São Paulo... 1674).

Após a leitura, o professor propôs a elaboração de um vocabulário. Para tanto, alguns alunos revezaram-se numa nova leitura do texto, em voz alta. À medida que surgiam palavras desconhecidas, elas eram colocadas na lousa. Os alunos que tinham dicionário procuravam-na e discutíamos o sinônimo que melhor se adequava ao texto. O professor passava o significado escolhido na lousa e os alunos copiavam em seus cadernos.

Durante esta segunda leitura, além de montar um vocabulário com as palavras e expressões desconhecidas (Reino, Sua Alteza, sertão, gentio, Tapuia, recôncavo, frutos da terra, desbaratar, cabo, arcas), o professor também introduziu algumas questões de interpretação e contextualização do documento:

“Se São Paulo era uma vila, como será que era o interior do Brasil?”

“Como será que era o nosso bairro na época?”

“Por que os paulistas iam para o sertão?”

“O que significa o trecho: ‘sem ajuda do braço de S.A.’?”

“Quem eram os bandeirantes, segundo o documento? Todos os paulistas eram bandeirantes? Eram os que levavam a bandeira? O que mais?”

Terminada a elaboração do vocabulário e a discussão inicial do documento, propomos que os alunos respondessem, por escrito, uma questão na qual pedíamos que identificassem o seu autor, a data em que havia sido escrito e a visão que ele apresentava dos bandeirantes (“Segundo este autor, quem eram os bandeirantes?”).

Enquanto eles escreviam, esclarecíamos suas dúvidas nas carteiras. As vezes, interrompíamos o trabalho para fazermos algum comentário dirigindo-nos a todo o grupo, em função das principais dificuldades que observávamos.

Pedimos então que alguns alunos lessem, em voz alta, suas respostas. Nestes momentos, geralmente, vários alunos se prontificavam a ler. Os bandeirantes foram apresentados, basicamente, como paulistas que desempenhavam as seguintes atividades: fundavam vilas, exploravam o interior do Brasil, combatiam os índios, descobriam minerais e abriam estradas.

Durante a leitura da sua resposta, Verônica deu a entender que o autor havia apresentado os bandeirantes como tendo sido úteis ao Brasil. Em seu texto ela havia escrito: “São pessoas que fizeram uma série de coisas pelo Brasil.” Perguntei-lhe se, quando escreveu “pelo Brasil”, ela queria dizer “pelo Brasil afora” ou “para o bem do Brasil”. Como ela não soubesse explicar, deixamos que outra aluna lesse sua resposta e, em seguida, o professor retomou a questão, dirigindo-se ao grupo:

“Quando a Verônica diz assim: ‘fizeram muitas coisas pelo Brasil’, quando você lê a descrição que o Manuel Barreto faz dos bandeirantes, que intenção passa

prá você? Esses bandeirantes foram assim, úteis pro Brasil ou eles eram um problema para o Brasil?”

Os alunos responderam que os bandeirantes tinham sido úteis e lembraram as ações já mencionadas nas respostas.

O professor passou então a explicar, de forma mais detalhada o que eram as bandeiras. Referiu-se à diferença entre entradas e bandeiras, destacando o caráter oficial das primeiras e o particular das segundas.

Em seguida, retomou o trecho do documento em que o autor trata da quantidade de pessoas que participavam das bandeiras e de seus objetivos. Enfatizamos a grande presença de índios nas expedições, aspecto que já havíamos observado num outro documento que tratava de uma expedição de Mem de Sá, montada para combater os índios tapuias, no recôncavo baiano.

Logo após, o professor aproveitou para comentar o desenho de um aluno. Não tínhamos conosco, naquele momento, os textos e os desenhos que os alunos haviam feito inicialmente e que mostravam os conhecimentos que tinham a respeito dos bandeirantes. Entretanto, um aluno, Adevaldo, havia entregue seu trabalho naquela aula. Seu desenho mostrava a imagem tradicional de um “grande” bandeirante (pelos detalhes, provavelmente havia sido copiado de algum livro). Figura imponente, vasta cabeleira e barba, botas e chapelão de abas largas, gibão acolchoado, espada na bainha e uma espécie de arcabuz numa das mãos. O professor aproveitou então para questionar essa imagem. Poderia ela ser real, se pensássemos na árdua tarefa de se entranhar pelos sertões? “Parece até que ele está pousando para uma foto!”, ironizou.

Depois de brincar com alguns alunos sobre suas prováveis ascendências bandeirantes, em razão de sua “força e coragem”, o professor retomou a questão da intencionalidade do autor do documento:

“Onde aparece aí então, hein, trechos que demonstram que pro Manoel, né? (tinha que ser Manoel mesmo), pro Manuel (nome de português, né!?) os bandeirantes foram úteis ao Brasil. Eles eram heróis, onde aparece aí?”

Alguns alunos responderam que o autor apresentava os bandeirantes como aprisionadores dos índios que destruíam as fazendas dos portugueses, no nordeste brasileiro. Eu aproveitei para destacar como indício de que o autor via “com bons olhos” os bandeirantes, as qualidades que ele atribuía aos paulistas em geral: a obediência ao rei de Portugal, a produtividade das terras em São Paulo, o cumprimento da moral católica no que diz respeito ao casamento.

Passamos então ao segundo documento. Tratava-se do trecho de uma carta do Pe. Antonio Vieira ao Padre Provincial, escrita no Maranhão, em 1653. Depois de apresentar o documento e o autor, o professor fez uma primeira leitura em voz alta:

**Doc. 2 - Invasão de aldeamentos jesuíticos: Carta de Antonio Vieira ao Padre Provincial**

Na primeira carta disse a V. Rev.a. a grande perseguição que padecem os índios, pela cobiça dos portugueses em os cativarem. Nada há a dizer de novo, senão que ainda continua a mesma cobiça e perseguição, a qual cresceu agora mais.

No ano de 1649 partiram os moradores de São Paulo para o sertão, em demanda de uma nação de índios distante daquela capitania muitas léguas pela terra adentro, com a intenção de os arrancarem de suas terras e os trazerem às de São Paulo e aí se servirem deles como costumam. Após meses de viagem, encontraram uma aldeia de índios da doutrina dos padres da Companhia, pertencentes à Província do Paraguai. Todos estavam na igreja, e o padre rezava missa, quando entraram os soldados de mão armada na aldeia, e dentro da mesma igreja prenderam todos os índios e índias que não puderam escapar.



Ficaram oito dias na mesma aldeia, abastecendo-se e tendo como refém o Padre. Alguns dos que escaparam avisaram os padres de duas aldeias vizinhas, os quais fazendo logo armar os seus índios, vieram em socorro dos cativos. Saíram os de São Paulo à batalha, e venceram; os índios fugiram e ficou no campo morto por uma bala um dos padres.

(Antônio Vieira, Carta ao Padre Provincial, 1653, Maranhão)

Os procedimentos seguintes foram os mesmos adotados no trabalho com o documento anterior: uma nova leitura, feita em voz alta, por alguns alunos, para destacarmos os termos desconhecidos e montarmos um vocabulário. Deste documento foram destacados: aldeamentos jesuítcos, padecem, cobiça, cativarem, demanda, léguas, índios da doutrina dos padres da Companhia.

Ao longo da primeira leitura, o professor fez algumas intervenções com o objetivo de apontar para os alunos as diferenças na forma como os autores viam os bandeirantes:

“Olha aí, já aparece outras atitudes dos bandeirantes, hein?! Olha o Pe. Vieira falando dos bandeirantes paulistas aí, olha! A cobiça dos bandeirantes em fazer o quê? Destruir, perseguir os índios pra cativar.”

“Heróis os bandeirantes, né!? Olha como eles eram bonzinhos!” (em tom de ironia)

“Já mudou um pouquinho a história aqui, não mudou? Como é que eram os bandeirantes?”

Terminada a elaboração do vocabulário, bateu o sinal. Os alunos, como de costume, saíram correndo para o lanche. Os bandeirantes só retornariam à sala na aula de quarta-feira.

\*

\*        \*

Na aula seguinte, no dia 20/9/95, fizemos uma releitura do trecho da carta do Pe. Vieira. Novamente o professor destacou a diferença entre os documentos, frisando que neste, o bandeirante desbravador, fundador de vilas, estava ausente.

Os alunos passaram então a um exercício de sistematização proposto nos mesmos termos que o anterior (solicitávamos que o aluno identificasse o autor da carta, a data e a visão que tinha dos bandeirantes).

Terminado o trabalho, alguns alunos leram para a classe suas respostas. Quanto à visão do autor sobre os bandeirantes, a maioria identificou-a com as ações de matar jesuítas e invadir missões, para aprisionar e escravizar índios.

A aluna Juliana, porém, iniciou em sua resposta uma comparação entre as visões dos dois autores:

“Os bandeirantes não eram tão bons como aparentava no documento um. Eles iam atacar as aldeias das missões para capturar os índios. As vezes matavam os padres e deixavam os corpos no chão. Os bandeirantes capturavam os índios para os índios virarem escravos.”

O professor retomou a comparação feita pela aluna e perguntou aos alunos sobre por que o bandeirante não era “tão bom assim no documento 2”, e em qual trecho o autor deixava claro sua opinião. Alguns lembraram os trechos em que os bandeirantes aprisionavam os índios para trabalhar como escravos e matavam um jesuíta. Mas por que essas ações eram desaprovadas pelo autor? Pelo motivo de também ele ser um jesuíta? Essa afirmação do professor em forma de pergunta foi confirmada por alguns alunos.

\*

\*       \*

Na aula seguinte, no dia 25/9/95, propomos um trabalho “para avaliação”, a partir dos documentos discutidos, no qual pedíamos que os alunos explicassem por que os autores tinham pontos de vista diferentes.

Os alunos convenceram o professor a deixá-los fazer o trabalho em duplas e, depois de uma breve conversa comigo acerca da melhor formulação para a questão, ele passou o enunciado na lousa:

“O autor do documento 1 era um funcionário do governo português, provavelmente da Bahia. O documento é um trecho de uma carta ao rei de Portugal.

O autor do documento 2 era um padre jesuíta.

Explique por que os bandeirantes aparecem de maneiras diferentes nos dois documentos.”

Numa primeira explicação indicamos como pista para a elaboração da resposta os diferentes papéis desempenhados pelos autores no contexto do Brasil colonial e os possíveis interesses deles decorrentes.

No caso do texto de Manuel Sampaio, o professor lembrou outros documentos estudados em momentos anteriores do curso:

“... vamos tentar lembrar alguns documentos que vocês viram sobre os interesses dos portugueses. Se você lembrar bem, aquele documento da carta de Pero Vaz de Caminha, por exemplo. Aparecia ali alguns interesses dos portugueses em relação à nova terra. Quando nós lemos o documento de Mem de Sá, lembra, o “Massacre de Ilhéus”? Né? Aparecia também naquele documento alguns interesses que os portugueses tinham em relação ao Brasil, que os colonos tinham em relação ao Brasil. Tudo isso ajuda você a entender, um pouco melhor, porque eles aparecem de maneiras diferentes.”

Quanto aos interesses dos jesuítas, citamos também outros documentos analisados em aulas anteriores, tais como um desenho da planta de uma missão e um trecho de um livro de Clóvis Lugon sobre o dia-a-dia nas missões.

A partir dessa breve retomada de documentos anteriores, recoloquei a questão proposta no trabalho:

“... a idéia vai ser assim: é lógico que o Manuel Barreto Sampaio não ia estar pensando igual ao Antonio Vieira, porque eles têm interesses diferentes. Quais são estes interesses? E por que que eles vêem então os bandeirantes de forma diferente?”

Depois de recomendar que os alunos relessem os documentos para fazer o trabalho, eu e o professor circulamos pelas carteiras, esclarecendo as dúvidas dos alunos.

Sentimos que a maioria das duplas estavam encontrando dificuldades e à medida que líamos os seus primeiros escritos, vez ou outra, pedíamos a atenção da classe para dar alguma pista para a resolução de um problema comum:

“É preciso ter clareza sobre os modos como os dois autores vêem os bandeirantes, antes de explicar o porquê das diferenças.”

Não precisamos mais circular pelas carteiras. Os alunos se dirigiam até nós, com os cadernos na mão, preocupados se estariam ou não “indo pelo caminho certo”. As leituras dos textos geravam novas intervenções nossas,

dirigidas para toda a classe. Desta vez o professor perguntou sobre quais seriam os reais interesses dos jesuítas:

“... lembra que quando nós estudamos, quando vocês estudaram as missões religiosas, o que você podia perceber lá, hein? Os jesuítas tinham tanta preocupação assim com os índios? Amavam tanto assim os índios? Quando você lê o documento 2, parece claro aí que o Antônio Vieira está muito preocupado com os índios, ou ele está indo mais contra os bandeirantes?”

E continuou a indagar os alunos indicando que a compreensão do papel dos autores, dentro das relações sociais do período, fornecia a chave para a resolução da questão:

“Quando o Manuel escreveu aquele documento, o que que ele estava fazendo: estava escrevendo contra os índios, a favor dos bandeirantes ou contra os bandeirantes? Como que era a posição dele? Ou a favor dele mesmo?”

Depois da leitura de outros trabalhos, o professor fez uma última intervenção para a classe, ao longo da elaboração dos textos. Provavelmente tinha em mente o texto de algumas duplas que estavam contrapondo os documentos em termos de verdade-mentira. Para refutar esta interpretação, apontou como verídicas as ações atribuídas aos bandeirantes nos dois documentos. A pista para a solução da questão estaria no porquê de algumas ações serem mencionadas por um autor e não por outro, ou ainda, na diferença de sentidos atribuídos a uma mesma ação:

“Então, os bandeirantes mataram índios? Mataram índios. Fundaram vilas? Fundaram vilas. Abriram estradas? Abriram estradas. O problema é você tentar

entender por que que um autor acha mais importante uma coisa e o outro acha outra. Matança de índio, por exemplo. No documento 1 também fala de um ataque de índio, não fala? Não fala de um ataque de índio?”

A pedido do professor, um aluno releu o trecho do documento em que o autor se referia à matança de índios. O professor, em seguida, perguntou aos alunos o que o Manuel Barreto Sampaio achava daquela matança. E Juliana afirmou que, para este autor, os bandeirantes eram heróis. O professor lançou então uma nova questão:

“Agora, o documento 2 também fala de ataque a índio, não fala? Só que quando tá falando... pro Antonio Vieira quando os bandeirantes atacam os índios eles são heróis, ou não? Como é que é? ãã?”

“São inimigos”, sussurrou um aluno. E o professor encerrou as explicações respondendo à sua própria questão:

“Não são heróis. Por que que eles tem essa maneira diferente de ver uma coisa e outra? Certo? Esse é o problema.”

Antes de nos debruçarmos sobre as respostas dos alunos, gostaria de fazer alguns comentários a respeito das atividades desenvolvidas, junto com os alunos, sobre os bandeirantes.

A opção pela abordagem do tema através da contraposição de dois documentos, cujos autores viam os bandeirantes de forma distinta, põe em questão a forma fechada e impositiva pela qual o texto é normalmente tratado na escola: ele fornece informações e explicações sobre determinados assuntos mas quase nunca revela o lugar de onde fala. Os professores, na maioria das

vezes, legitimam este carácter dogmático pelo qual o texto se relaciona com a realidade de que é, na verdade, uma representação.

Como vimos nos episódios analisados no capítulo anterior, o próprio trabalho com documentos nas aulas de história esteve marcado por esta abordagem. Entretanto, em outros momentos do trabalho, o carácter de representação do documento foi evidenciado.

No caso do estudo dos bandeirantes, a contraposição direta da visão dos autores procurava mostrar os testemunhos, ao mesmo tempo como constituídos e constituintes dos conflitos sociais do período, e como tais, tendo que ser desvendados.

Que habilidades intelectuais estão envolvidas na compreensão dos documentos como representações do real? Estas habilidades requerem um nível de abstração muito além das potencialidades dos adolescentes de 11 a 13 anos? Tratarei destas questões na última parte deste capítulo.

Antes, porém, gostaria de comentar mais dois aspectos das atividades descritas anteriormente.

O primeiro diz respeito ao que Bakhtin chama de entonação de um texto, ou seja, o contexto extratextual dos valores, que pode ou não realizar-se de forma explicitamente verbal.

Uma das intervenções do professor, quando da primeira leitura do segundo documento, é um exemplo do papel da entonação na delimitação de sentidos para um texto:

“Heróis os bandeirantes, né!? Olha como eles eram bonzinhos!” (em tom de ironia)

É interessante observar que a ironia aqui cumpre um papel determinante, à medida que revela a apreciação valorativa do professor em relação aos documentos. A violência dos bandeirantes, narrada na carta do Pe. Antônio Vieira, revela o absurdo da imagem de “heróis”, “bonzinhos”, atribuída, pelo professor, ao primeiro documento. Entretanto, esta valoração não é assumida como um lugar de observação entre outros. Assim, a interpretação do professor acaba mostrando-se como a única possível. De que modo esta interpretação marcará a interpretação dos alunos?

E por fim, o último aspecto que gostaria de comentar pode parecer a alguns, secundário e marginal, tendo em vista meu propósito de compreender as formas como os alunos elaboram o conhecimento histórico. Porém, a minha experiência pessoal como professor indica o contrário, ainda que se trate de uma percepção intuitiva e pouco elaborada.

Este último aspecto refere-se a uma característica da interação entre o professor e os alunos, durante as aulas. Eram bastante frequentes as situações em que o professor “brincava” com os alunos ou dizia algo engraçado que os fazia rir. Isto acontecia no começo das aulas, através de um comentário de algum episódio acontecido na escola ou que havia sido noticiado na TV. Ou então, como uma forma de ele manifestar seu incômodo diante da indisciplina da classe, ou ainda, nos momentos em que relacionava o tema que estava sendo estudado com algo da vida dos alunos (como foi o exemplo que mostrei na descrição, quando o professor “brincou” com alguns alunos indagando, sobre suas possíveis ascendências bandeirantes).

Estou convencido de que estes momentos não representam um “parêntese” no processo de construção do conhecimento na sala de aula, mas ao contrário, cumprem um papel vital neste processo. Para tentar explicar



minha convicção, recorro novamente a Bakhtin quanto este, num texto de apontamentos, discorre sobre o riso:

*“A irritação, a cólera, a indignação são sentimentos unilaterais: excluem aquele contra quem a cólera está dirigida, provocam a cólera como resposta; eles separam. O riso só pode unir, não pode separar. O riso sabe associar-se às profundas emoções íntimas (...). Tudo o que é autenticamente grande deve comportar um elemento de riso, caso contrário fica ameaçador, aterrorizante ou grandiloquente e, em qualquer caso, limitado. O riso levanta barreiras, abre o caminho. (...) O riso proporciona a aproximação e a familiaridade.”<sup>9</sup>*

O destaque ao papel do riso deve ser entendido a partir dos pressupostos que norteiam esta pesquisa. Segundo o modelo histórico-cultural do desenvolvimento humano, os valores, as habilidades intelectuais, os conceitos, não são construídos de forma autônoma pelos indivíduos, em função de estágios de maturação inatos. Esta construção se dá originalmente nas interações vivenciadas em diferentes relações sociais, para então ser internalizada pelos indivíduos.<sup>10</sup> A escola poderia cumprir um papel relevante nessa construção de valores, habilidades e conceitos não, só porque tem essa construção como um de suas principais atribuições, mas sobretudo, porque aí ela deveria fazer-se de forma auto-consciente.

Nesse sentido é que a análise do caráter das interações escolares adquire a maior relevância. É dentro desse contexto, no qual tenho procurado

---

<sup>9</sup> BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo, Martins Fontes, 1992, p. 374.

<sup>10</sup> Cf.: VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 5a. ed., São Paulo, Martins Fontes, p. 75.

destacar os vários elementos que participam da definição do perfil daquelas interações, que julgo importante enfocar o papel do riso.

Percebi que o “rir juntos” na classe foi um fator de crescimento da “aproximação” e da empatia entre o professor e os alunos. É lógico que isso traz, por si só, uma satisfação, desinteressada, gratuita. Mas sua influência sobre a atividade de conhecer na escola é perceptível. “O riso levanta barreiras, abre caminhos.” E são tantas as barreiras muitas vezes colocamos entre nós e os alunos! Barreiras surgidas da dificuldade em usarmos uma linguagem inteligível aos alunos e de compreendermos certos hábitos culturais ou ligados à faixa etária e que fazem com que os alunos se relacionem com as coisas da escola de forma distinta da nossa, ou daquela idealizada por nós.

Em oposição à indisposição para ensinar e aprender, que é marca da relação entre tantos professores e alunos-adolescentes, em constante clima de guerra, vejo o riso, no contexto do trabalho do qual participei, como um indício da vivência de uma outra possibilidade. Uma relação marcada por um clima de compromisso, respeito e... alegria: convite mais sedutor ao enfrentamento das dificuldades envolvidas no ato de conhecer, na escola. A “irritação” e as barreiras não estiveram ausentes. Mas certamente foram vivenciadas de uma maneira diferente.

Passemos, finalmente, à análise das respostas dos alunos acerca dos motivos que explicam as diferenças na forma pela qual os autores dos documentos viam os bandeirantes.

### 4.3 Em meio à trama dos sentidos elaborados pelos alunos

Inicialmente, retomemos a questão que propusemos aos alunos:

“O autor do documento 1 era um funcionário do governo português, provavelmente da Bahia. O documento é um trecho de uma carta ao rei de Portugal.

O autor do documento 2 era um padre jesuíta.

Explique por que os bandeirantes aparecem de maneiras diferentes nos dois documentos.”

Como resposta foram entregues catorze textos relativos aos trabalhos de vinte e cinco alunos (vide anexo 6). Três optaram por fazê-lo individualmente, e os demais, em duplas. A análise que procurarei esboçar a seguir tem como eixo o desafio de compreender as estratégias de elaboração do conhecimento, utilizadas pelos alunos. Qual o papel das vozes dos autores dos documentos (tanto dos documentos em questão, como de outros trabalhados na sala de aula), do professor, dos colegas, assim como da minha e outras, cuja origem remonta às relações sociais vivenciadas pelos alunos? As “idéias-prévias” dos alunos sobre os bandeirantes marcarão, de alguma forma, os textos ou estarão ausentes, dada a circunscrição do tema em torno de uma atividade de confrontação de dois documentos específicos?

Para realizar a análise, destaquei três aspectos, que estão inter-relacionados:

1) a percepção do caráter mediado do referente em questão: os bandeirantes. A contraposição de documentos com pontos de vista diferentes contribuiu para que os alunos compreendessem o documento como uma representação da realidade ou ele continuou sendo visto como fornecedor de informações?

2) o modo como os alunos realizaram (ou não) a comparação implícita na questão e como a explicaram. No contexto da explicitação e explicação das diferenças, quais as representações que os alunos elaboraram sobre as relações sociais do período e como o fizeram?

3) a emissão de juízos de valor acerca das ações e dos pontos de vista dos diferentes agentes sociais em questão.

Como já afirmei em um outro momento, meu objetivo, através da análise dos textos dos alunos, não é avaliar o quanto eles se aproximaram do que julgávamos ser uma resposta “correta”. Procurei sim, utilizando estes três parâmetros como categorias gerais de análise, surpreender as formas de apropriação das diferentes vozes nos textos. Ou seja, meu intuito não foi fazer uma avaliação dos resultados produzidos, mas compreender os processos de produção de significados.

Assim, dividi os textos dos alunos em dois grandes grupos. O critério que utilizei para fazer esta divisão foi inspirado em Bakhtin, quando ele se refere às formas de compreensão do enunciado de outras pessoas.

Como já mencionei anteriormente, segundo este autor, a apreensão do discurso de outra pessoa tem sempre um caráter ativo e responsivo: às palavras dos outros opomos uma série de palavras nossas. Assim, no ato de compreensão, a “palavra do outro” se transforma dialogicamente em “palavra pessoal-alheia” e depois em “palavra pessoal”. Nesta última etapa, a palavra tem um caráter criativo e a consciência se monologiza, ou seja, a “palavra do outro” perde sua autoria.<sup>11</sup>

Daí decorre a importância que Bakhtin atribui ao estudo do discurso citado, pois este revelaria tendências quanto às formas de recepção do discurso do outro. São apontadas duas orientações básicas que regem a

---

<sup>11</sup> Cf.: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992, pp. 405-406.

relação entre o discurso citado e o seu contexto de transmissão. A primeira, tende a conservar a integridade do discurso citado com os contornos bem nítidos, de forma a distingui-lo do restante do enunciado. A interferência das entoações do narrador se fazem ausentes. Na segunda orientação, ocorre o contrário. O discurso citado é incorporado no contexto narrativo de modo a perder suas fronteiras. O narrador incorpora suas réplicas no discurso do outro.<sup>12</sup>

O predomínio de uma ou outra dessas orientações foi um elemento importante usado como critério na divisão dos textos dos alunos em dois grupos.

O primeiro grupo constitui-se de cinco textos que se caracterizaram pelo pouco distanciamento em relação às fontes de análise e que estavam marcados por transcrições de trechos dos documentos e paráfrases das informações neles contidas. A explicação das diferentes visões dos autores está ausente ou está relacionada com as diferenças de conteúdo dos documentos.

O segundo grupo é composto por nove textos que apresentam um maior distanciamento em relação às informações contidas nos documentos. Os pontos de vista diferentes sobre os bandeirantes estão, de alguma forma, relacionados com os papéis sociais e com os interesses dos autores. Alguns utilizam, em suas explicações, informações de outros documentos e posicionam-se diante das diferentes visões, emitindo juízos de valor.

Durante a análise dos textos ficará evidenciado que essa divisão não tem um caráter rígido. Formulei-a a partir do que julguei ser a característica predominante dos textos. Alguns elementos que apresentei como pertencentes

---

<sup>12</sup> Cf.: BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4a. ed., São Paulo, Hucitec, 1988, pp. 146-154.

a um grupo aparecerão em textos do outro, e vice-versa. Isto só revela a complexidade inerente ao processo de elaboração do conhecimento pelos alunos, assim como a imagem simplista que normalmente temos das suas formas de aprender.

### **Da “palavra do outro” à “palavra pessoal-alheia”**

Selecionei dois textos do primeiro grupo para a análise. Vamos a eles:

"O autor do documento era um funcionário do governo português provavelmente da Bahia o documento é um trecho de uma carta ao rei de Portugal. O autor do documento dois era um padre jesuíta.

Eles fazião coisa Como descobrir mineiros por terem formado casas e aberto estradas para a vila de São Paulo e lutarão contra os índios.

Eles usaram esses mineiros para procurar pedras preciosas para que os banderantes pudessem se enriquecer.

Estes mesmos desbarataram todo o gentio que existia na parte do sul, para poderem os, portugueses viverem seguramente em duas fazendas e casas

Para o manuel Barreto Sampainho eles erão erois porque eles os bandeirantes matava os indios e defindinho as terras do portugueses e eles vivião tranquilos. Sinal que ainda continua a mesma cobiça e perseguição.

Antonio vieira acha que o bandeirantes são vilões porque eles querião mais indios capturados e continuavão a presequilo." (Marcelo e Ronei)

Num primeiro momento os alunos transcrevem o início do enunciado da questão. Ao longo das explicações para a elaboração da atividade, o professor e eu havíamos enfatizado que os papéis sociais e os interesses dos autores eram indicações importantes para compreendermos suas diferenças.

Nessa perspectiva, os alunos estariam indicando que os papéis de “funcionário do governo português” e de “padre jesuíta” são elementos esclarecedores das diferenças? Ou seja, o trecho transcrito representaria um momento de processamento da palavra do outro, ou seria simplesmente uma reprodução, sem consciência, dos sentidos presentes (prática bastante comum nas respostas de questionários na escola)?

Num segundo momento (2o., 3o. e 4o. parágrafos) são descritas as ações dos bandeirantes, a partir do documento de Manuel Barreto Sampaio. Mas a referência à fonte das informações não é feita. O caráter de mediação do documento, que procuramos evidenciar através das diferentes visões de dois autores acerca do mesmo referente, é obscurecido pela imagem do documento, como fornecedor de informações. Esta mesma imagem foi reforçada pela abordagem que fizemos de outros documentos ao longo das aulas, como procurei mostrar no capítulo anterior.

Podemos pôr em dúvida a clareza dos alunos a respeito do agente das ações, designado de forma imprecisa com o pronome “Eles”: “Eles usaram esses mineiros para procurar pedras preciosas para que os bandeirantes pudessem se enriquecer”. As transcrições continuam presentes no 2o. e no 4o. parágrafos. Contudo, no 2o., uma transcrição é associada a uma paráfrase de um outro trecho do documento: “Eles fazião coisa Como descobrir mineiros por terem formado casas e aberto estradas para a vila de São Paulo e lutarão contra os índios.” Essa combinação não estaria revelando um princípio de processamento da fala do outro, ao invés de uma mera reprodução?

Como as ações dos bandeirantes narradas por Vieira não são mencionadas, poderíamos pensar que eles não compreenderam as diferenças e teriam destacado a representação de Manuel Sampaio aleatoriamente. Mas logo a seguir, os autores são nomeados e o texto passa a explicar a diferença

no modo de eles verem os bandeirantes. Para Manuel Barreto Sampaio eles eram heróis porque “matava os índios e defindinho as terras do portugueses”. Após esta explicação, os alunos transcreveram um trecho do outro documento, aparentemente sem qualquer sentido no contexto. Antonio Vieira, por sua vez, achava que eles eram vilões “porque eles querião mais índios capturados e continuavão a presequilo [a quem?].”

A idéia de que os autores veriam os bandeirantes respectivamente como “heróis” e “vilões” ou “bons” e “maus” está presente em quase todos os textos dos alunos. Essa caracterização marcou a interpretação do documento feita pelo professor, assim como suas explicações sobre a atividade em questão, tendo sido assumida por alunos, já naquele momento. Suas apropriações, porém, como veremos, foram feitas de maneira particular. No texto de Marcelo e Ronei, a caracterização dos bandeirantes como heróis e vilões feita pelos autores dos documentos (na verdade, feita pelo professor) é explicada pelas suas ações. Não há qualquer referência a respeito dos possíveis significados das ações dos bandeirantes para os autores, tendo em vista seus respectivos papéis sociais.

Passemos agora ao segundo texto:

“Além dos autores não serem os mesmos; eles escrevem só o que interessa ou melhor o que era mais importante.

O autor do documento 1, era um funcionário do governo português e o autor do documento 2 era um padre jesuítas.

A diferença dos dois documentos era:

No documento 1 mostra que os bandeirantes descobriram sertão e à lavoura dos frutos da terra, eles abriam estradas, fundavam vilas etc...

O autor Manuel Barreto Sampaio achava que ia ter mais lucros do que matar os índios.



Porque os índios ia ajudar ele na lavoura dos frutos da terra, na cobiça e no sertão e por isso é que ele ia ter mais lucros do que matar os índios.

O autor do documento dois achava que a cobiça, e a perseguição cresceu ainda mais.” (Ana Caroline e Ana Paula)

As alunas parecem iniciar seu texto, respondendo diretamente à questão sobre o porquê das diferentes visões dos documentos. Nesse sentido, apontam três justificativas: o fato “dos autores não serem os mesmos”, escreverem “só o que interessa” e “o que era mais importante” (na verdade, a terceira seria uma melhor explicitação da segunda). Em seguida, transcreveram o trecho do enunciado da pergunta que se refere aos papéis sociais dos dois autores. Podemos ouvir aqui a ressonância de uma fala do professor, ao longo da explicação da atividade: “O problema é você tentar entender por que um autor acha mais importante uma coisa e o outro acha outra.” Mas o porquê das escolhas dos autores, proposto como investigação pelo professor, parece não ter sido compreendido. Os papéis sociais dos autores são citados mas não são associados à explicação das diferenças entre os documentos.

Num segundo momento, as alunas retomam, de forma explícita, a tarefa exigida: “A diferença entre os dois documentos era:”. Passam, então, a relatar as ações dos bandeirantes, referindo-se ao primeiro documento e ao seu autor. Mas os sentidos ficam obscuros quando contrapõem um suposto interesse do autor a uma ação dos bandeirantes, descrita no outro documento: “...achava que ia ter mais lucros do que matar índios.” O autor passa a ser visto como agente daquelas ações que, em seu próprio texto, atribui aos bandeirantes: “Porque os índios ia ajudar ele na lavoura dos frutos da terra, na cobiça e no sertão...” Manuel Sampaio estaria sendo identificado como um bandeirante? Se sim, podemos levantar a hipótese de que as diferenças estão sendo

apontadas no plano das ações e interesses dos bandeirantes, em relação aos índios: a utilização dos índios como ajudantes “na lavoura dos frutos da terra, na cobiça e no sertão” (documento 1) em oposição à sua eliminação física (documento 2). A comparação, expressa através de “do que”, teria sido feita no plano do conteúdo dos documentos, estando ausente, portanto, a dimensão destes como mediadores. É interessante lembrar que, ao longo das explicações para a elaboração do exercício, o professor havia destacado a “matança de índio” como um aspecto comum citado pelos dois autores, mas que era visto por eles de forma diferente. Este aspecto daria pistas sobre os interesses dos autores.

Por fim, as alunas fazem uma breve referência ao segundo documento: “O autor do texto dois achava que a cobiça, e a perseguição cresceu ainda mais.” A construção, marcada pela transcrição de um trecho do documento, possui um sentido vago pois os sujeitos estão ausentes. Mas se supusermos que os alunos compreendem que “a cobiça, e a perseguição” se referem à atitudes dos bandeirantes em relação aos índios, confirmar-se-ia a hipótese anterior a respeito do plano no qual a comparação estaria sendo feita. Assim, o que parecia vago e confuso ganharia inteligibilidade dentro da lógica do texto.

Como já se pode imaginar, os alunos que escreveram estes dois textos eram vistos como “fracos” e não só em história. A dinâmica de funcionamento da escola é marcada por uma visão de conhecimento como produto acabado o qual se coloca como critério para a quantificação da aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, a experimentação da fala do outro, como um momento do processo de elaboração do pensamento do aluno, tal como procurei evidenciar na análise dos textos, é desconsiderada, ou pior ainda, desqualificada.

## Da “palavra pessoal-alheia” à “palavra pessoal”

Passemos à análise dos textos do segundo grupo:

(1a. versão)

"Nós entendemos que o autor do documento 1, o Manuel Barreto Sampaio era dos chefes dos bandeirantes, porque ele contava mentiras para o rei de Portugal.

E o padre jesuíta Antonio Vieira falava verdade sobre os bandeirantes

Nós achamos que o primeiro documento estava errado porque quem mandava era o chefe dos bandeirantes, Você acha que o chefe dos bandeirantes iria contar verdade ao rei de Portugal

E o documento 2 estava certo porque o padre jesuíta falava a verdade porque ele servia ao rei de Portugal" (Alexandre e Robson)

Na 1a. versão do texto dos alunos, o primeiro documento é visto como contando “mentira”, portanto, estaria “errado”. Enquanto o segundo, seria portador da “verdade”, estaria “certo”. Como os alunos teriam chegado a essa caracterização? O texto nos oferece pistas. Manuel Barreto Sampaio é apontado como chefe dos bandeirantes e como tal, segundo os alunos, não poderia contar a verdade para o rei de Portugal. Já no segundo documento, “o padre jesuíta falava a verdade porque ele servia ao rei de Portugal”.

Num momento anterior do curso, havíamos interpretado um trecho de uma carta de Mem de Sá, onde o governador-geral narrava ao rei português suas façanhas numa incursão contra os índios tupinikim, na capitania de Ilhéus. Naquela ocasião, destacamos o tom grandiloquente da carta, na qual atos de bravura são narrados na primeira pessoa. Segundo o professor, a

explicação disto estaria na imagem de eficiência que Mem de Sá, como governador-geral do Brasil, procurava passar para o rei de Portugal, a quem prestava serviço. Desde então, sempre que citado nas aulas esse documento era reconhecido como mentiroso.

Manuel Barreto Sampaio foi apresentado aos alunos como um funcionário do governo português. O texto em questão é um trecho de uma carta sua ao rei de Portugal. E além disso, num determinado momento da carta, ele diz que os bandeirantes “têm fundado vilas e muitas povoações, sem ajuda do braço de S. A.” A carta de Manuel Sampaio teria sido vista como mentirosa a partir de uma associação com o significado atribuído pelos alunos à carta anterior de Mem de Sá, tendo em vista a coincidência do papel social do emissor, o meio de comunicação e o destinatário? É bom lembrar que o documento de Mem de Sá foi lembrado durante a explicação do exercício, exatamente como fornecedor de possíveis pistas sobre os interesses de Manuel Sampaio.

Uma outra hipótese, talvez complementar, está relacionada ao tom valorativo com que o professor interpretou os documentos no momento em que os comparava. A imagem dos bandeirantes que Manuel Sampaio havia apresentado ficou desgastada a partir da comparação com o documento de Antonio Vieira: “Heróis os bandeirantes , né!? Olha como eles eram bonzinhos! (em tom de ironia)”. Essa mesma valoração foi assumida pela aluna Juliana em sua resposta, à questão inicial que fizemos sobre os documentos: “Os bandeirantes não eram tão bons como aparentava no documento um (...).” Esta interpretação teria cumprido um papel na elaboração, pelos alunos, da imagem do documento como mentiroso?

E o caráter de verdade atribuído à carta de Vieira? Por que ele servia ao rei de Portugal (e portanto, falava a verdade) e Manuel Sampaio, não? Por que

Vieira era padre (e padres não mentiriam) e sua carta não era dirigida ao rei? E por outro lado, Sampaio estaria mentindo por ser funcionário do rei (e funcionários do rei mentiriam ao rei em suas correspondências, tal como havia feito Mem de Sá)? Ou estariam os alunos expressando uma tomada de posição diante das divergências a respeito dos bandeirantes? A brutalidade dos bandeirantes contra índios e jesuítas (que implicou na caracterização dos bandeirantes como “maus” em vários textos), segundo a narração de Vieira, poderia ter sido assumida como verdadeira pelos alunos. O outro documento, pelo contrário, silenciava aquela brutalidade, só apontando qualidades nos bandeirantes. Aliás, a narrativa de Vieira foi muito mais envolvente e clara para os alunos. Entretanto, a segunda versão do texto de Alexandre e de Robson, não confirma esta última hipótese.

Quando eles me mostraram sua primeira versão durante a aula, procurei explicar-lhes que a oposição verdade-mentira era inapropriada para a compreensão das diferentes visões dos autores. O melhor caminho seria refletirem a partir dos diferentes papéis sociais dos autores e dos possíveis interesses deles decorrentes. Os alunos voltaram para suas carteiras e escreveram uma segunda versão:

(2a. versão)

"No documento 1 o manuel Barreto Sampaio achava que o Bandeirantes estava fazendo a coisa certa os Bandeirantes estava protegendo o engenhos: eles procuravam minério, fundavas vilas, combatiam os índios, abriam estradas e descobriam sertão e assim por diante...

E o manuel Barreto Sampaio achava que estava certo, só que os padres jesuitas achava que estava errado porque eles quiriam catequizar os índios e os bandeirantes não deixavam sempre invadiam a terra deles.

Opinião: nós achamos que os Bandeirantes estavam certo porque eles estavam abrindo estradas, descobrindo vilas, procurando minerais, descobrindo sertão até se for preciso matar índios." (Alexandre e Robson)

Aparentemente, eles tomam um distanciamento maior em relação aos documentos e apresentam a apreciação dos autores em relação às ações dos bandeirantes. Manuel Sampaio teria achado que eles faziam a “coisa certa”, mas os motivos não são apresentados. Já “os padres jesuítas” achavam o contrário, porque “eles quiriam catequizar os índios e os bandeirantes não deixavam”. O interesse em catequizar os índios, a que Antonio Vieira não faz referência, havia sido discutido em dois outros documentos, em aulas anteriores. Esses mesmos documentos foram lembrados durante a explicação do exercício, tendo em vista o destaque que demos aos interesses dos autores para a identificação do porquê de suas diferentes visões. Daí talvez decorra a maior facilidade dos alunos em identificar Antonio Vieira dentro de um grupo social (“os padres jesuítas”) e a partir destes, explicar a visão do autor sobre os bandeirantes. O mesmo não ocorreu no que se refere a Manuel Sampaio. Não atingimos nossos objetivos com o trabalho sobre os trechos das cartas de Mem de Sá e de Pero Vaz de Caminha, lembrado durante a explicação do exercício, no intuito de fazer os alunos identificarem os interesses de Manuel Sampaio. Nossas representações (a minha e a do professor) sobre o governador-geral e o escrivão, a partir dos recortes dos documentos que levamos para a classe, estavam relacionadas com a imagem de funcionários do rei, interessados na ocupação e exploração da terra. As representações que Alexandre e Robson porventura tenham construído, certamente não traziam os mesmos significados. Daí talvez a explicação para o fato de eles não realizarem a generalização que almejávamos.

Por fim, outras vozes entram na trama dos significados. Primeiro a voz dos próprios alunos que dão sua “opinião” na polêmica, concordando com a visão de Manuel Sampaio: “nós achamos que os Bandeirantes estavam certo porque eles estavam abrindo estradas, descobrindo vilas, procurando minerais, descobrindo sertão até se for preciso matar índios.” Aqui não é somente o sentido atribuído aos bandeirantes por Manuel Sampaio que ressoa na opinião dos alunos. Documentos como este foram utilizados como fonte, nas três primeiras décadas deste século, numa historiografia que criou a figura do bandeirante como herói nacional. Estão presentes no texto dos alunos os ideais de progresso e desenvolvimento propagados por essa historiografia como fruto do expansionismo bandeirante. E nada se deve opor à ação que impulsiona este progresso: “...até se for preciso matar índios.” Os propagadores do mito do bandeirantismo, no início do século, não puderam dar as costas aos relatos dos jesuítas sobre a violência dos bandeirantes. Trataram de reconhecer e deslegitimar este discurso como fez, por exemplo, Affonso de Taunay, legitimando a violência: ela seria uma característica daqueles tempos.<sup>13</sup>

Mais do que o mito do bandeirante-herói em si, talvez o sentido trazido à tona, no texto dos alunos, seja o do progresso (a ação transformadora, sem limites, do homem sobre a natureza) como algo positivo e inquestionável. Isto porque o texto enfatiza mais as ações (provavelmente relacionadas ao progresso) do que os seus agentes. O desenho-texto inicial desses alunos sobre os bandeirantes parece confirmar esta hipótese, pois não traz nenhum elemento da imagem do herói-desbravador.

Passemos então à análise do último texto:

---

<sup>13</sup> Cf.: DAVIDOFF, Carlos. *Bandeirantismo: verso e reverso*, 2a. ed., São Paulo, Brasiliense, 1984, p. 48-50.

“Por que os padres jesuitas é a vitima e ele que ficava de refem e os índios eram obrigados a servir os bandeirantes, então eles sentiam ofendidos, ser maltratados por pessoas que tinham que ser onestos. o manuel diz que os bandeirantes são os erois do Brasil, porque alem de eles serem portugueses iriqueciam o rei de portugal e assim ele também ia enriquecer e também para eles um índios morte era uma vitoria conquistada, então eles não se importava que os indios sofriam muito por que não eram os bandeirantes não os respeitavam e nem o padre que Estava com o rei de portugal.

Eu acho que se os jesuítas não estivesse na aldeia eles iam aprovar, porque em um documento que fala que os jesuitas estava em conflito com os índios e morreram muitos deles e eles nem ligaram.” (Andressa e Kelly)

O texto das alunas inicia diretamente com o formato de uma resposta à pergunta em questão (Porque...). Ao invés de partir da narração da ação e da imagem dos bandeirantes para cada autor, como fez a maioria dos alunos, Alessandra e Kelly ressaltam as implicações daquelas ações para os padres jesuítas: o fato de eles se tornarem reféns e de serem ofendidos e maltratados fazia-os “vítimas”. Mas por que será que elas afirmam, em tom de indignação, que os bandeirantes eram “pessoas que tinha que ser onestos.”? Seria um sinal da aceitação do perfil bandeirante apresentado pelo outro autor? A seqüência do texto parece desconfirmar esta hipótese. Quando analisei o texto de Kelly sobre suas “idéias-prévias” a respeito dos bandeirantes, atribuí à frase “Os bandeirantes eram muito conhecido” um sentido de reatualização imprecisa da imagem do bandeirante-herói. O “ter que ser honesto” também estaria relacionada com esta imagem? Talvez tenhamos aqui resquícios do mito do herói, com significados vagos, embora ainda presentes.

Na seqüência, as alunas apresentam o ponto de vista de Manuel Sampaio sobre os bandeirantes. O autor teria dito que eles eram “erois do



Brasil” porque eram portugueses e enriqueciam o rei de Portugal (e ao mesmo tempo, ele próprio também se enriquecia). Os bandeirantes matavam índios e causavam-lhes sofrimentos sem nenhum constrangimento. Eles “não respeitavam nem o padre que Estava com o rei de Portugal”.

Novamente vemos que a interpretação do professor sobre a imagem de herói, que Manuel Sampaio teria dos bandeirantes, é assumida pelos alunos como sendo do próprio Manuel. Isto confirma o papel marcante da mediação do professor na interpretação dos documentos. O autor teria essa imagem, segundo as alunas, em função de uma certa confluência de interesses ligados à nacionalidade: os bandeirantes, o rei e o próprio Manuel Sampaio seriam portugueses. As alunas dizem que os dois últimos se enriqueciam com as investidas contra os índios e jesuítas mas não explicam como. É importante destacar que os documentos que foram lembrados pelo professor, durante a explicação do exercício, para indicar pistas dos possíveis interesses de Manuel Sampaio, também foram mencionados, de forma genérica, como documentos que mostravam “os interesses dos portugueses”.

A ação dos bandeirantes, escolhida pelas alunas para caracterizar a visão de Manuel Sampaio, foi a matança de índios. Assim, o desrespeito aos índios e também aos jesuítas, acaba sendo o ponto central da diferenciação: torna Vieira, vítima, e Sampaio, rico.

Ainda fica uma questão intrigante: por que o padre é apontado como estando do lado do rei de Portugal? Quais os significados presentes na imagem que as alunas têm do padre e do rei? Ficamos com a questão em aberto. Antes, o rei também tinha sido apontado como beneficiário das ações dos bandeirantes. Assim, o texto das alunas poderia ter sido uma interessante porta de entrada para a discussão das oscilações da Coroa Portuguesa em

torno dos interesses dos colonos e dos jesuítas no Brasil do século XVII. Mas este aspecto não foi abordado.

Por fim, as alunas problematizam o compromisso dos jesuítas para com os índios, tal como o professor também havia insinuado durante as explicações (“Os jesuítas tinham tanta preocupação assim com os índios? ...ou ele [Antonio Vieira] está indo mais contra os bandeirantes?”). Afirmam que, se eles próprios não estivessem na aldeia, aprovariam a atitude dos bandeirantes. Para sustentar esta opinião, recordam um suposto documento que apresentaria um conflito entre jesuítas e índios, documento este no qual a morte destes últimos teria sido vista com descaso pelos padres. Provavelmente tenham misturado aqui as idéias de dois outros documentos: um relatando a chacina de índios tupinikim e o outro, as formas de castigo existentes nas missões, ambos escritos por Mem de Sá.

Dessa forma fica caracterizado um distanciamento das alunas em relação às fontes de análise exposto, inclusive, num posicionamento pessoal (“Eu acho...”), a partir das informações de outros documentos.

Em diferentes níveis, os alunos desenvolveram uma reflexão acerca do papel dos autores dos documentos dentro do contexto das relações sociais no Brasil, no século XVII. Penso que esta reflexão é um pressuposto para que os alunos iniciem uma compreensão acerca da relação entre o “lugar” de onde fala o autor e a representação que ele constrói da realidade.

Dessa forma, discordo daqueles que descartam a possibilidade de abordar o conhecimento histórico como uma construção social na sala de aula, junto à alunos de 11 a 13 anos, em função de um suposto nível elevado de abstração envolvido nessa tarefa. Penso que o desafio consiste em estruturarmos um processo de iniciação daquela abordagem ao longo desta etapa do ensino, num grau crescente de complexidade.

A análise dos textos dos alunos revela que ao invés de recusarmos este desafio, com a justificativa de que eles não teriam chegado a um determinado estágio de desenvolvimento, deveríamos nos debruçar sobre o caráter de nossa mediação pedagógica junto aos alunos. Por exemplo: o fato de os alunos terem encontrado uma maior facilidade em identificar os interesses de Antonio Vieira como padre jesuíta, assim como o porquê de sua representação sobre os bandeirantes, está relacionado com o modo como foram desenvolvidas as atividades na sala de aula com outros documentos. Por sua vez, a dificuldade na interpretação do documento de Manuel Sampaio está igualmente relacionada com o trabalho anterior, como procurei mostrar ao longo da análise.

Assim, a análise do texto dos alunos parece confirmar a proposição de Vygotsky de que o aprendizado não deve aguardar o desenvolvimento, mas sim, despertá-lo.<sup>14</sup>

Pudemos perceber alguns indícios do modo pelo qual, o professor e os colegas, atuando na zona de desenvolvimento proximal<sup>15</sup> dos alunos, contribuíram para o amadurecimento de algumas habilidades intelectuais.

Não podemos deixar de lembrar que as dificuldades em conceber o conhecimento como uma representação do real estão relacionadas não só com a forma dogmática com que o conhecimento normalmente é abordado na escola. Outras formas de se conhecer que ocorrem fora da escola, também contribuem para isto. Por exemplo, o papel da televisão na construção de

---

<sup>14</sup> Cf.: VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 5a. ed., São Paulo, Martins Fontes, 1994, pp. 117-118.

<sup>15</sup> Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como sendo “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” Cf.: VYGOTSKY, L. S. op. cit., p. 112.

representações para a realidade social constiuti um importante campo de investigação.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Para um aprofundamento deste tema ver: ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons - A nova cultura oral*. São Paulo, Cortez, 1994.

## Considerações finais

Procurei, ao longo desta pesquisa, aproximar-me da sala de aula para compreender como o trabalho de conhecer foi efetivamente vivenciado por professor e alunos nas aulas de história.

Esta opção acabou colocando-me novos desafios cujo enfrentamento se deu, muitas vezes, de forma insegura, em meio a tateios tímidos. Conduzi-me (ou melhor, fui conduzido), certo da importância de “estranhar” e dar nomes às nossas práticas cotidianas na sala de aula. Mas, assim como no trabalho desenvolvido com os alunos, o apelo do já dito, das explicações já prontas colocou-se como um obstáculo constante a uma prática de pesquisa realmente dialógica, onde teoria e prática se renovam num movimento de confronto criativo. Convite à estabilização dos sentidos.

Por outro lado, minha experiência como professor me deixa insatisfeito frente a uma certa tradição do discurso pedagógico que, não assumindo a complexidade do ato educativo e a correlata fragilidade do saber, circunscreve a realidade dentro de uma moldura estável e fechada. Insatisfação que convida à criação de novos sentidos.

A análise que fiz, a partir do recorte de algumas situações de ensino-aprendizagem escolares, indicaram os limites das abordagens que privilegiam, ou a atividade dos alunos, ou a competência do professor, no que diz respeito à compreensão dos processos de elaboração do conhecimento. Penso que é nas interações entre professor e alunos, e alunos entre si, que os saberes são postos em circulação: confrontam-se, complementam-se, negam-se.

A linguagem ocupou um papel central na pesquisa não por ser um veículo de comunicação das idéias na sala de aula como geralmente é concebida. Procurei abordá-la em sua dimensão semiótica, ou seja, enquanto

esfera da produção de significados para a realidade, constitutiva do pensamento, do conhecimento e do próprio sujeito (mas ao mesmo tempo constituída social e historicamente). Penso que é na trama do movimento discursivo, tecido no bojo das relações sociais, que conceitos, identidades e valores são construídos. Outros signos, além da palavra, e outras instituições, além da escola, também estão envolvidos nesta construção. Mas na escola esta construção reveste-se de alguma especificidade?

Encontramo-nos aqui no centro do debate acerca dos possíveis sentidos da escola na atualidade. A posição neoliberal, amplamente hegemônica na definição de políticas públicas para a educação no Brasil hoje, procura escamotear a existência do debate, colocando-se como única saída possível para a “crise educacional” do país. A partir do diagnóstico do fracasso do estado no gerenciamento da educação pública, propõe diferentes formas de privatização: desde a entrega pura e simples ao setor empresarial, passando por regimes de parceria, adoção de escolas por empresas, até às formas menos explícitas de gestão e avaliação da educação pública, a partir de moldes empresariais.

O discurso neoliberal aponta, como tarefa da escola, a sua adaptação às exigências atuais do mercado de trabalho pós-fordista, no qual novas habilidades intelectuais e competências estariam sendo requisitadas dos trabalhadores. Assumindo esta lógica, o estado, em diferentes âmbitos, tem pautado suas ações no sentido de impingir uma certa “eficácia” e “produtividade” à educação pública. A dimensão política destas ações é esvaziada a partir de um discurso que as apresenta como objetivas e neutras. Assim, não há espaço para discussões e divergências. Iniciativas recentes, tais como a “proposta” de currículos mínimos nacionais para o 1o. grau, encabeçada pelo governo federal e a avaliação de desempenho dos alunos (e

dos professores) das escolas estaduais paulistas são exemplos concretos daquela lógica em ação. A ênfase na necessidade da mensuração dos resultados educacionais acaba impondo uma perspectiva do conhecimento e do processo de ensino-aprendizagem marcados pelo modelo positivista.

Assim o caráter público da educação tende a se perder em meio aos interesses político-econômicos hegemônicos. O princípio da democratização de um ensino de qualidade é suplantado por um violento sucateamento da escola destinada ao atendimento da maioria pobre e excluída. Esse processo é a faceta real do discurso cínico que propaga novos tempos para a educação, em função de um suposto encontro de interesses: o de um setor empresarial que necessitaria de um trabalhador com um novo perfil e o da população pobre e excluída que, de diferentes formas, tem reivindicado uma escola de qualidade.

Uma outra consequência da lógica neoliberal, posta em prática na definição de políticas públicas, tem sido a desvalorização do professor como sujeito do seu processo de trabalho (associada à desvalorização salarial e àquela relacionada às condições de trabalho)<sup>1</sup>.

Aqui gostaria de retomar minha pesquisa para esboçar alguns princípios alternativos a essa lógica que venho comentando. Procurei evidenciar que a elaboração do conhecimento na escola é um processo intrinsecamente intersubjetivo, marcado pela mediação do outro e da linguagem. O professor, sob esta perspectiva, ocupa um papel essencial, pois o caráter das interações na sala de aula depende, fundamentalmente, da maneira como ele coordena o

---

<sup>1</sup> Gostaria de citar como um exemplo dessa desvalorização a criação de quatro salas do supletivo teleducacional de 5a. a 8a. séries, pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, em agosto de 1996. O curso descarta a presença dos professores “especialistas” das diferentes disciplinas, com formação de nível superior. As teleaulas do telecurso 2000, da Fundação Roberto Marinho, e o material didático já vem prontos para serem “aplicados” por um único professor-polivalente, formado em pedagogia. As provas para a concessão do diploma de 1o. grau aos alunos, também são elaboradas de forma centralizada e sem qualquer participação dos professores.

ato de conhecer. Pude perceber, no caso das aulas de história, que a habilidade do professor no trabalho com textos (seleção, contextualização, problematização), no cruzamento das informações nele contidas com as idéias prévias dos alunos, na abertura às interpretações não previstas, são algumas competências aprendidas na convivência com os alunos. Competências sempre marcadas por contradições que, uma vez reconhecidas, instigam-nos a superá-las. Movimento constante de pensar a prática, constituinte do saber profissional do professor. É bom lembrar que este ideal do professor-pesquisador praticamente não existe na realidade da educação pública de nosso país e deveria figurar como um dos nossos horizontes de luta política.

Procurei mostrar neste trabalho, que os processos de aprendizagem dos alunos, aqui entendidos como processos de construção do conhecimento, não se identificam com um movimento linear e mecânico de assimilação das informações, conceitos e habilidades ensinadas. A construção do conhecimento tampouco pode ser explicada a partir de abordagens que privilegiam supostos estágios universais de desenvolvimento, numa perspectiva individualizante. Sendo assim, penso ter mostrado alguns indícios do processo de ressignificação, que marca a elaboração do conhecimento histórico pelos alunos na escola e o modo como ele está relacionado com seu contexto de produção imediato e o contexto histórico-cultural mais amplo.

Como já afirmei anteriormente, o aprofundamento das formas pelas quais os alunos elaboram o conhecimento constitui um desafio premente na atualidade. Conhecer como os alunos aprendem, aspecto fundamental do nosso saber-fazer como educadores, pode tornar-se, hoje, mais um instrumento na luta contra aqueles que buscam constantemente ditar, de forma autoritária, os rumos da educação pública.



Por fim, acredito que o processo de ressignificação que caracteriza a elaboração do conhecimento pelos alunos na escola, pode estar marcado por diferentes relações de ensino-aprendizagem. Destaco dois extremos dentro de um amplo leque de combinações que normalmente constituem nossa contraditória prática pedagógica. Uma possibilidade é aquela na qual o conhecimento é abordado como, neutro, estático e imutável. Nesse contexto, a ressignificação efetivada pelos alunos é reprovada porque identificada como erro. Os sentidos são rigidamente controlados, no intuito de se impor o sentido único. A ressignificação não deixa de existir, mas seus processos de constituição acabam se escondendo por trás de uma aparente homogeneidade do discurso.

Uma outra possibilidade é aquela na qual a relação de ensino-aprendizagem é mediada por uma outra concepção do conhecimento: parcial, incompleto e histórico. A ressignificação aqui passa a ser encarada como uma dimensão intrínseca e permanente da forma pela qual professor e alunos se relacionam com o conhecimento. Paráfrase e polissemia estão presentes numa constante tensão, orientada para uma determinada concepção do ato de conhecer: a possibilidade de uma maior compreensão de nós mesmos e da realidade na qual vivemos e não o acúmulo estéril de conhecimentos.

Penso que esta forma de conceber o conhecimento e sua inserção na nossa vida cotidiana está em sintonia com a proposição de Edgar Morin acerca do “pensamento complexo”:

*“A maneira de pensar complexa prolonga-se em maneira de agir complexa. A ciência clássica erguia uma barreira absoluta entre facto e valor: mas unificava facto e valor sob o signo da simplificação. O valor humanista do homem soberano proprietário do planeta correspondia à*

*ciência oferecendo o modo de manipulação de todas as coisas ao soberano. Ora, há uma indução do pensamento complexo, como vimos, a um novo etos. O pensamento complexo conduz a uma outra maneira de agir, outra maneira de ser. É claro que não há dedução lógica do conhecimento à ética, da ética à política, mas há comunicação, e comunicação mais rica, por ser consciente, no reino da complexidade, do que havia no reino da simplicidade.”<sup>2</sup>*

A escola pode ser espaço de construção de um pensar complexo, orientado pela vivência de relações humanas, calcadas em valores como a solidariedade, a justiça, a participação e o compromisso social. Para isto, devemos compreender como seu funcionamento tem sido orientado pelo princípio da mercantilização. Assim poderemos melhor combater este projeto de educação e elaborar propostas alternativas.

---

<sup>2</sup> MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Lisboa, Publicações Europa-America, s/d, p. 260.

## Bibliografia

AISENBERG, Beatriz y ALDEROQUI, Silvia (comp). Didáctica de las ciencias sociales - Aportes y reflexiones, Buenos Aires, Paidós, 1994.

ALMEIDA, Milton José de. Imagens e sons. A nova cultura oral. São Paulo, Cortez, 1994.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. Etnografia da prática escolar. Campinas, Papirus, 1995.

ARANHA, Lúcia. Pedagogia Histórico-Crítica: o otimismo dialético em educação. São Paulo, EDUC, 1992.

ARIÈS, Prilippe. O Tempo da História. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1989.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 4a. ed., São Paulo, Hucitec, 1988.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. Aspectos da constituição social da memória em um contexto pré-escolar. Tese (Mestrado), Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1995.

BURKE, Peter (org). A escrita da história. Novas perspectivas. 2a. ed., São Paulo, Editora da UNESP, 1992.

CABRINI, Conceição et alii. O ensino de história - Revisão urgente. São Paulo, Brasiliense, 1986.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. Mundos entrecruzados - Projeto Inajá: uma experiência com professores leigos no médio Araguaia - MT (1987-1990). Tese (doutorado), Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1992.

CARDOSO, Ciro Flamarion. "Paradigmas rivais da historiografia atual". Revista Educação e Sociedade, abril/1994, n. 47, CEDES/Papirus, pp. 61-72.

CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio; ASENSIO, Mikel (comp). La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid, Visor, 1989.

CASTORINA, José Antonio et alli. Piaget-Vygotsky. Novas contribuições para o debate. São Paulo. Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. A História Cultural entre práticas e representações. Rio de Janeiro, DIFEL, s/d.

CHAUI, Marilena. Conformismo e resistência - Aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1986.

CITRON, Suzane. Ensinar a História hoje: a memória perdida e reencontrada. Lisboa, Livros Horizonte, 1990.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. A história no centro do debate: da crítica do ensino ao ensino crítico. Tese (mestrado), São Paulo, Faculdade de Educação, USP, 1994.

CRUDO, Matilde Araki. História na escola de 1o. e 2o. graus: transmissão ou produção de conhecimentos? Tese (mestrado). São Paulo, Faculdade de Educação, PUC-SP, 1991.

DAVIDOFF, Carlos. Bandeirantismo: verso e reverso. 2a. ed., São Paulo, Brasiliense, 1984.

ÉQUIPE DE DIDACTIQUE DES SCIENCES HUMAINES. Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et la géographie. Paris, Institut National de Recherche Pédagogique - Département "Didactiques des disciplines", 1992.

FENELON, Dea. "Pesquisa em história: perspectivas e abordagens". In: FAZENDA, Ivani (org). Metodologia da Pesquisa Educacional, São Paulo, Cortez, 1989.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Mediação pedagógica na sala de aula. Campinas, Autores Associados, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática, Juiz de Fora: Editora da UFJF, 1994.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil. Campinas, Papirus, 1994.

GINZBURG, Carlo. "Sinais: Raízes de um paradigma indiciário" In: GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais - Morfologia e história. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

GLEZER, Raquel. "Novos livros e velhas idéias". Revista Brasileira de História 4/7, nov/1984, São Paulo, Marco Zero, pp. 149-154.

IGLÉSIAS, F. Javier Merchán y PEREZ, Francisco F. Garcia. "Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia". In: AISEMBERG, Beatriz y ALDEROQUI, Silvia (comp). Didáctica de las ciencias sociales - Aportes y reflexiones. Buenos Aires, Paidós, 1994.

KRAMER, Sonia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo, Ática, 1993.

LE GOFF, Jacques. "Documento/Monumento", In: Memória-História, Enciclopédia Einaudi, vol. 1, Porto, Artes Gráficas, 1984.

LE GOFF, Jacques et alii. A nova história. Lisboa, Edições 70, 1984.

LURIA, A. R. Pensamento e linguagem - As últimas conferências de Luria. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

MICELI, Paulo. "O quadro muito negro do ensino no Brasil". In: SANFELICE, José Luis (org). A universidade e o ensino de 1o. e 2o. graus, Campinas, Papirus, 1988.

MICELI, Paulo. "Por outras histórias do Brasil". In: PINSKY, Jaime. O ensino de história e a criação do fato. São Paulo, Contexto, 1988.

MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Lisboa, Publicações Europa-América, s/d.

NADAI, Elza. "A Escola Pública Contemporânea: Os Currículos Oficiais de História e o Ensino Temático". In: Revista Brasileira de História n. 11, v.6, set.85/fev.86, São Paulo, Marco Zero, pp. 99-115.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. Preconceito e autoconceito - Identidade e interação na sala de aula. Campinas, Papyrus, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento - Um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. "Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sóciohistórica". Cadernos CEDES n. 35. Implicações pedagógicas do modelo histórico cultural. Campinas, Papyrus/CEDES, 1995, pp. 51-63.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. "A natureza do ensino segundo uma perspectiva socio-interacionista". Revista ANDE, n. 18, 1992. pp. 37-40.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. "Rediscutindo a natureza do ensino". In: SOARES, Magda et alii. Escola Básica. Campinas: Papyrus, CEDES; São Paulo: ANDE, ANPED, 1992. (Coletânea CBE)

ORLANDI, Eni Puccinelli. As formas do silêncio - No movimento dos sentidos. 3a. ed., Campinas, Editora da UNICAMP, 1995.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. "Ilusões na (da) linguagem". In: TRONCA, Ítalo (org). Foucault Vivo. Campinas, Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. A linguagem e o seu funcionamento. 2a. ed., Campinas, Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Terra à Vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

PAYER, Maria Onice. Reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos. A prática discursiva da educação popular no meio rural. Tese (mestrado), Campinas, Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, s/d.

PINO, Angel. "Escola e cidadania: a apropriação do conhecimento e o exercício da cidadania. In: SEVERINO, Antônio Joaquim et alii. Sociedade Civil e Educação. Campinas: Papirus/CEDES; São Paulo: ANDE/ANPED, 1992. (Coletânea CBE)

PINO, Angel. "A Interação Social: Perspectiva Sócio-Histórica". In: BORJA, Amélia de et alii. Construtivismo em revista. São Paulo, FDE, 1993, pp. 49-58.

POZO, Juan Ignacio et alii. "Conocimientos previos y aprendizaje escolar". Cuadernos de Pedagogía, Madrid, 188: 12-14, enero 1991.

SALVADOR, Cesar Coll. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Cultura. Departamento do Patrimônio Histórico. Pátria Amada Esquartejada. São Paulo, DPH, 1992. (Série Registros v.15)

SÃO PAULO (estado) Secretaria de Educação - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o ensino de história: 1o. grau. São Paulo, SP/CENP, 1992.

SCHAFF, Adam. História e Verdade. 4a. ed., São Paulo, Martins Fontes, 1987.

SILVA, Marcos A. da. História: o prazer em ensino e pesquisa. São Paulo, Brasiliense, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Teoria educacional em tempos pós-modernos. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

SMOLKA, Ana Luíza B. "Cognição, linguagem e trabalho na escola". In: SOARES, Magda Becker et. alii. Escola Básica. Campinas: Papirus, CEDES; São Paulo: ANDE/ANPED, 1992. (Coletânea CBE)

SMOLKA, Ana Luíza B. "Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco". Cadernos CEDES n. 35. Implicações pedagógicas do modelo histórico cultural. Campinas, Papirus/CEDES, 1995, pp. 41-49.

SMOLKA, Ana Luíza B. "A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva técnica e um esboço de análise". Cadernos CEDES n. 24. Pensamento e linguagem: Estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas, Papyrus/CEDES, 1991, pp. 51-65.

SMOLKA, Ana Luíza B. "Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola". Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas: IEL/UNICAMP, n. 18, 1991, pp. 15-28.

SMOLKA, Ana Luíza B. "O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula". Cadernos CEDES n. 23. Educação Especial. São Paulo, Cortez/CEDES, 1989.

SOUZA, Solange Jobim e, KRAMER, Sonia. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. Cadernos de Pesquisa (77) maio 1991.

THOMPSON, E. P. A miséria da teoria ou um planetário de erros - Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 5a. ed., São Paulo, Martins Fontes, 1994.

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

VILLALTA, Luiz Carlos. "Concepções do Cotidiano no Livro Didático". In: ALBUQUERQUE, Marco Antonio R. et. alii. O tempo e o cotidiano na História, São Paulo, FDE, Diretoria Técnica, 1993, pp. 39-52.

VILLALTA, Luiz Carlos. "Nós e os Outros". Cadernos de História, Uberlândia, (3): 39-58, jan/dez 1992.

WERTSCH, James V. e SMOLKA, Ana Luíza B. "Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman". In: DANIELS, Harry (org). Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos, Campinas, Papyrus, 1994.

ZAMBONI, Ernesta. Que história é essa? - Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de História. Tese (doutorado), Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1991.



ZAMBONI, Ernesta. "O ensino da história e a construção da identidade". In: História, São Paulo, SE/CENP, 1993, pp. 7-14. (Série Argumento)

ZARAGOZA, Gonzalo. "La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente". In: CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio; ASENSIO, Mikel (comp). La enseñanza de las Ciencias Sociales, Madrid, Visor, 1989.

ANEXO 1

PLANEJAMENTO ANUAL DE ENSINO

## Planejamento Anual de Ensino

### - Objetivo geral do ensino de História no 1o. grau

\* Compreender a história enquanto constante construção da realidade por todos os membros da sociedade; entender que esta construção se realiza a partir de relações conflituosas de dominação, exploração/resistência entre os diferentes grupos sociais.

### - Objetivos gerais do ensino de História na 5a. série

\* Desenvolver a noção de sociedade enquanto um conjunto de pessoas que se dividem por interesses distintos, levando à formação de grupos que se opõem;

\* Entender o que é cultura e diversidade cultural para compreender a formação da sociedade brasileira a partir do encontro entre culturas diferentes;

\* Entender o sistema de posse da terra enquanto eixo básico da organização da sociedade brasileira.

## 1o. BIMESTRE

### 1- O que é história.

- A contagem do tempo.
- O trabalho do historiador.
- História e Mito.

- **Objetivos:** entender a história enquanto transformação da realidade; entender que a história é construída coletivamente; diferenciar a história do trabalho do historiador; introdução aos procedimentos elementares do trabalho científico do historiador; entender que o conhecimento da realidade (história presente) depende do conhecimento da História (passado)

- **Estratégias:**

- \* Texto coletivo;
- \* Documentos históricos: imagens;
- \* Texto informativo;
- \* Exercícios de interpretação.

- Avaliação:

- \* Texto a partir dos objetivos propostos.

## 2 - O que é Cultura.

- A Origem do Homem e da Cultura.

- A diversidade cultural: cultura primitiva e cultura civilizada.

- Objetivos: definição de cultura; relacionar cultura e sociedade humana; localizar a origem do homem no tempo e no espaço; relacionar as migrações humanas com a existência de culturas diferentes; caracterizar e diferenciar cultura primitiva e cultura civilizada; entender a origem dos povos da América.

- Estratégias:

- \* Pesquisa;
- \* Texto informativo;
- \* Visita à exposição de cultura indígena no Parque Ecológico;
- \* Exercícios de interpretação.

- Avaliação:

- \* texto a partir dos objetivos propostos.

## 3 - As sociedades indígenas atuais:

- Localização / população / área;

- Problemas enfrentados.

- Objetivos: caracterizar a cultura de alguns povos indígenas atuais; identificar os elementos comuns a estes povos; comparar com a cultura civilizada vivenciada pelo aluno; identificar os principais problemas enfrentados por estes povos; relacionar tais problemas com os conflitos pela posse da terra.

- Estratégias:

- \* Reportagens de jornal;

- \* Mapa atual com a localização das tribos;
- \* Montagem de texto em equipe;
- \* Apresentação e discussão dos temas;
- \* Montagem de maquetes e cartazes.

- Avaliação:

- \* Texto / resumo por equipe;
- \* Texto individual a partir dos objetivos propostos.

## 2o. BIMESTRE

1 - O encontro entre europeus e indígenas americanos no sec. XVI:

- A sociedade e a cultura européia no sec. XVI;
- A expansão marítima européia no período: os interesses econômicos, políticos e culturais (religiosos);
- O conflito cultural entre os dois povos.

- Objetivos: caracterizar a sociedade européia do século XVI quanto à posse da terra, exploração do trabalho, governo e mentalidade religiosa; comparar a sociedade européia do período com os tupi-guarani, habitantes do litoral brasileiro; identificar os interesses dos europeus com a nova terra e seus habitantes.

- Estratégias:

- \* Documentos históricos: textos e imagens;
- \* Mapa histórico;
- \* Quadro sinótico;
- \* Exercícios de interpretação.

- Avaliação:

- \* Texto a partir dos objetivos propostos.

2 - Implantação da propriedade particular: sistema de sesmarias;

- Incorporação do indígena à sociedade colonial: as missões;
- Escravidão: - extração das drogas do sertão do norte;  
- as bandeiras de apresamento.

(A importância da legislação sobre os índios ao longo da história

- Objetivos: entender a organização da propriedade da terra no século XVI e as conseqüências sofridas pelos índios; entender as missões enquanto forma de descaracterização da cultura indígena, uma forma de controle das populações nativas; relacionar a chegada dos europeus com a destruição física e cultural dos povos indígenas do litoral; refletir sobre as origens da sociedade brasileira.

- Estratégias:

- \* Documentos históricos: textos e imagens;
- \* Mapas históricos;
- \* Quadro sinótico coletivo;
- \* Textos de sistematização;
- \* Exercícios de interpretação.

- Avaliação:

- \* Textos a partir dos objetivos propostos.

### 3o. e 4o. BIMESTRES

1 - Implantação da propriedade particular no sec. XVI: o sistema de capitânias;

- Incorporação dos indígenas à sociedade colonial: as missões religiosas;

- Escravidão e extermínio dos povos indígenas (sec. XVII): as bandeiras de apresamento;

- O problema atual de índios que deixam suas terras para morar nas cidades.

- Objetivos: caracterizar a nova organização e uso da terra que os portugueses implantaram no Brasil no século XVI; relacionar propriedade particular da terra com enriquecimento pessoal e desigualdade social; relacionar esta nova ordem social com o controle e extermínio das populações indígenas nos séculos XVI e XVII; compreender que os índios se transformam em população dominada social e culturalmente à medida que perdem suas terras.

- Estratégias:
- \* Mapas históricos e gravuras;
- \* Quadro sinótico;
- \* Documentos históricos: escritos e não escritos;
- \* Textos de jornal;
- \* Exercícios de interpretação e de sistematização.

2 - A distribuição da propriedade atualmente: área rural;

- Os conflitos no campo: trabalhadores rurais sem terra; posseiros e grileiros;

- O êxodo rural;

- A distribuição da propriedade atualmente: área urbana;

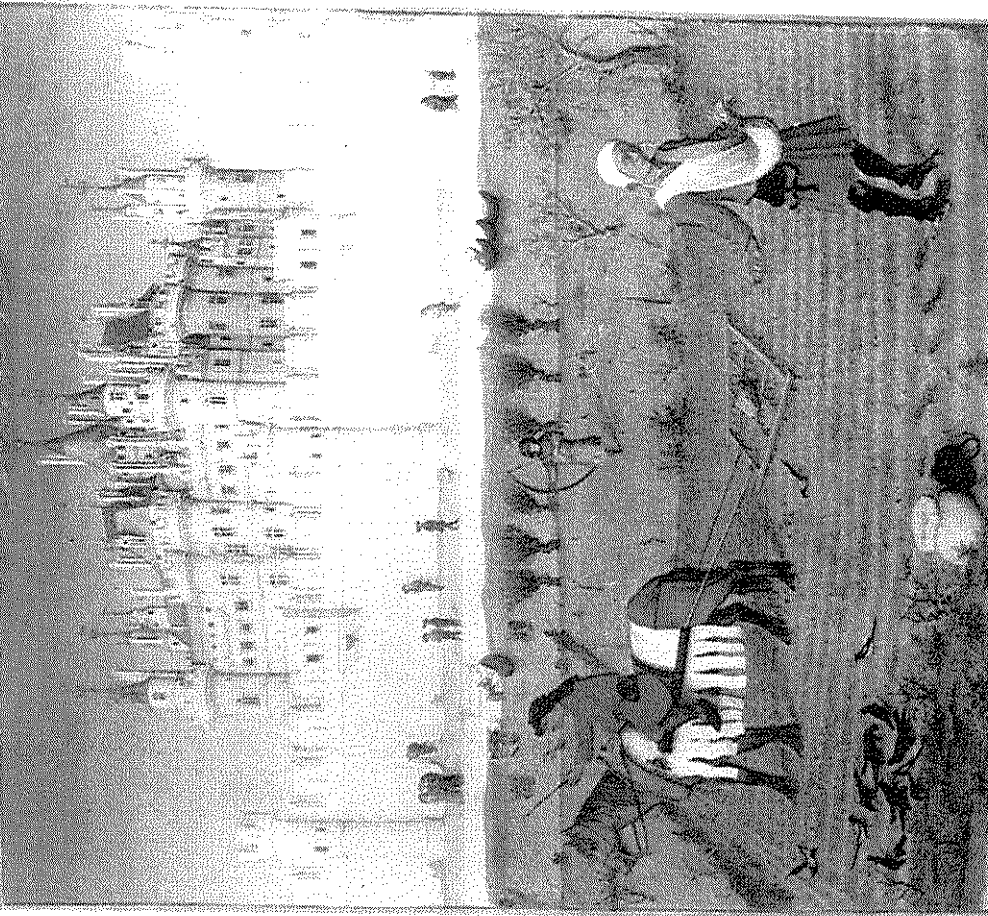
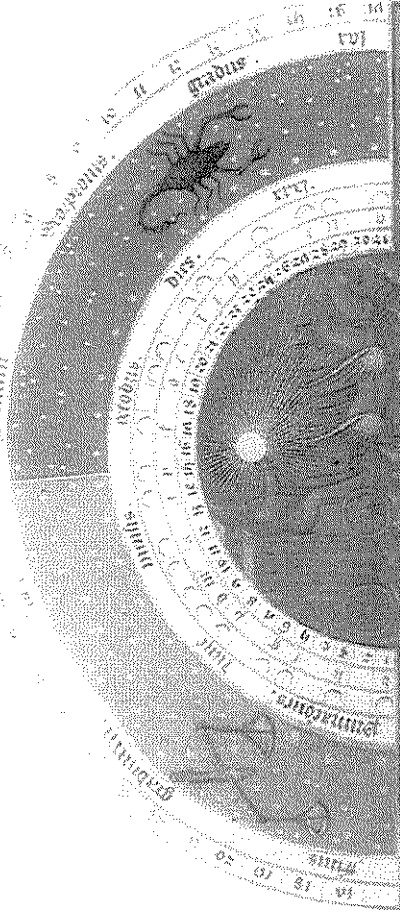
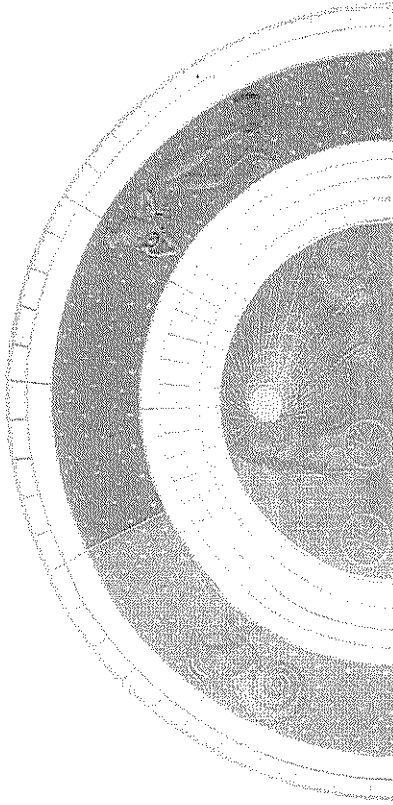
- O movimento dos sem-terra e dos sem-teto.

- Objetivos: classificar as propriedades rurais pelo tamanho e pela utilidade social; identificar os principais conflitos sociais que ocorrem no campo; relacionar tais conflitos com a concentração da propriedade; relacionar o crescimento desordenado e a falta de moradia nas cidades com o êxodo rural nas últimas décadas; identificar e refletir sobre os movimentos populares que lutam pelo direito à propriedade da terra.

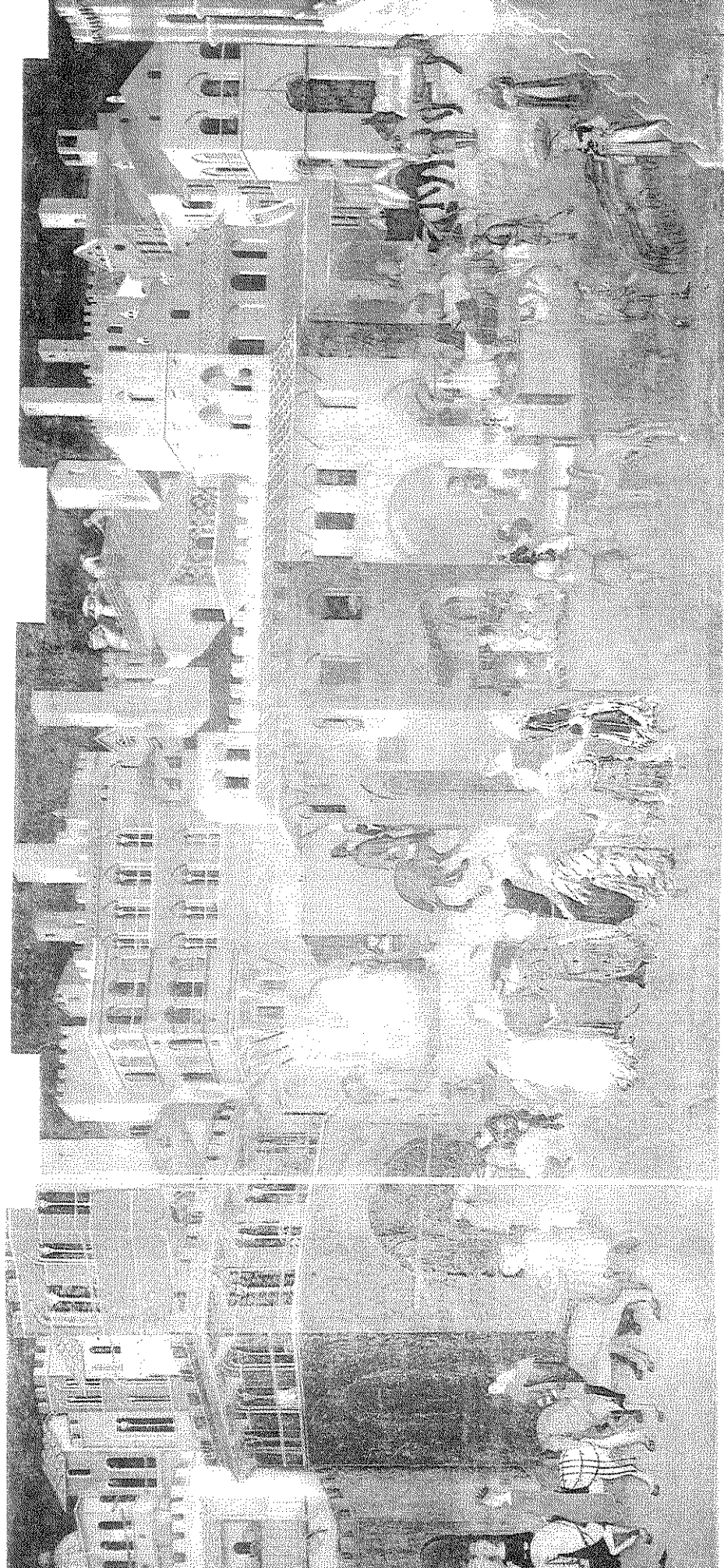
ANEXO 2  
PINTURAS DO SÉCULO XIV



Livro das Horas - Irmão Limbourg



Efeitos do bom governo na cidade - Ambrogio Lorenzetti



Pintura 3

ANEXO 3

TRECHO DA CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA



per esa alcatifa. / acenderam tochas e emtraram e nõ  
fezeram nhuũa mençam de cortesia nem de falar  
ao capitam nem anjnguem. pero huũ deles pos olho no  
colar do capitam e começou daçenar cõ amaão pera  
aterra e depois perao colar como que nos dezia que  
avia em tera ouro e tam bem vio huũ castical de  
prata e asy meesmo acenaua peraa tera e entã perao  
castical como que avia tam bem prata. / mostrarã  
lhes huũ papagayo pardo que aquy ocapitam traz. /  
tomarãno logo na maão e acenaram peraa trra  
como que os avia hy. ã mostrarãlhes huũ carn.<sup>ro</sup>  
nõ fezeram dele mençam. mostrarãlhes huũa g.<sup>a</sup>  
casy aviam medo dela nõ lhe queriam poer a  
maão edespois atomaram coma espantados. / de  
ranlhes aly de comer pam e pescado cozido. confej  
tos fartees mel e figos pasados. nõ quiseram comer  
daquilo casy nada e alguũa coussa se aprouauam  
lançauãna logo fora, troueranlhes vinho perhũa  
taça. poseranlhes asy aboca tã malaues e nõ gostarã  
dele nada nem oquiseram mais / troueramlhes  
agoa perhuũa albarada tomaram dela senhos  
bocados e nõ beberam. soom<sup>te</sup> lauarã as bocas elam  
çaram fora. Vio huũ deles huũas contas de rrosairo  
brancas. açenou que lhas desem e folgou muito com  
elas e lancouas ao pescoço e despois tirouas e enb  
rulhouas no braço e acenaua peraa trra e entã peraa  
contas eperao colar do capitam como que dariam  
ouro por aquilo. / Isto tomauamonos asy polo de  
sejamos / mas se ele queria dizer que leuaria  
as contas e mais ocolar. jsto nom querjamonos  
emtender porque lho nõ aviamos de dar edespo  
is tornou as contas aquem lhas deu e entã estira  
ranse asy decostas naalcatifa adormjr sem teer  
nenhuũa maneira de cobrirem suas vergonha as quacs  
nõ herã fanadas e as cabeleiras delas bem rrapa  
das e feitas. Ocapitã lhes mandou poer aas cabeças  
senhos coxijis e odacabeleira procuraua assaz polla  
nõ quebrar e lançarãlhes huũ manto ã cjma e eles cõ  
sentiram e joueram e dormjram. / . /

in: ARROYO, Leonardo. A carta de Pero Vaz de Caminha,  
São Paulo, Melhoramentos, Rio de Janeiro, INL, 1971.

Senhor

Posto que o Capitão-mor desta Vossa frota e assim igualmente os outros capitães escrevam a Vossa Alteza dando notícia do achamento desta Vossa terra nova, que agora nesta navegação se achou, não deixarei de também eu dar minha conta disso a Vossa Alteza, fazendo como melhor me for possível, ainda que — para o bem contar e falar — o saiba pior que todos. Queira porém Vossa Alteza tomar minha ignorância por boa vontade, e creia que certamente nada porei aqui, para embelezar nem para enfeiar, mais do que vi e me pareceu.

( . . . )

Quando eles vieram a bordo, o Capitão estava sentado em uma cadeira, bem vestido, com um colar muito grande no pescoço, e tendo aos pés, por estrado, um tapete. Sancho de Tovar, Simão Miranda, Nicolau Coelho, Aires Corêa e todos nós outros que nesta mesma nau vamos com ele, ficamos sentados no chão pelo grande tapete. Acenderam-se tochas. E eles entraram sem qualquer sinal de cortesia ou de desejo de dirigir-se ao Capitão ou a qualquer outra pessoa presente, em especial. Todavia, um deles fixou o olhar no colar do Capitão e começou a acenar para a terra e logo em seguida para o colar, como querendo dizer que ali havia ouro. Fixou igualmente um castiçal de prata e da mesma maneira acenava para a terra e logo em seguida para o colar, como querendo dizer que lá também houvesse prata. Mostraram-lhes um papagaio pardo que o Capitão traz consigo: pegaram-no logo com a mão e acenavam para a terra, como a dizer que ali os havia. Mostraram-lhes um carneiro: não fizeram caso dele; uma galinha: quase tiveram medo dela — não lhe queriam tocar, para logo depois tomá-la, com grande espanto nos olhos.

Deram-lhe de comer: pão e peixe cozido, confeitos, bolos, mel e figos passados. Não quiseram comer quase nada de tudo aquilo. E se provavam alguma coisa, logo a cuspiam com nojo. Trouxeram-lhes vinho numa taça, mas apenas haviam provado o sabor, imediatamente demonstraram de não gostar e não mais quiseram. Trouxeram-lhes água num jarro. Não beberam. Apenas bochechavam, lavando as bocas, e logo lançavam fora.

Um deles viu umas contas de rosário, brancas: mostrou que as queria, pegou-as, folgou muito com elas e colocou-as no pescoço. Depois tirou-as e com elas envolveu os braços e acenava para a terra e logo para as contas e para o colar do Capitão, como querendo dizer que dariam ouro por aquilo. Nós assim o traduzíamos porque esse era o nosso maior desejo . . . Mas se ele queria dizer que levaria as contas e mais o colar, isso nós não desejávamos compreender, porque tal coisa não aceitaríamos fazer. Mas, logo depois ele devolveu as contas a quem lhe dera.

(. . .)  
Quando saímos do batel, disse-nos o Capitão que seria bem que fôssemos diretamente à cruz que estava encostada a uma árvore, junto ao rio, a fim de ser colocada amanhã, sexta-feira, e que nos puséssemos todos de joelhos e a beijássemos para que eles vissem o acatamento que lhe tínhamos. E assim fizemos. E a esses dez ou doze que lá estavam, acenaram-lhes que fizessem o mesmo; e logo foram todos beijá-la.

Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. E, portanto, se os degredados que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa tenção de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade. E imprimir-se-á facilmente neles todo e qualquer cunho que lhes quizerem dar, uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons. E o fato de Ele nos haver até aqui trazido, creio que não o foi sem causa. E portanto Vossa Alteza, que tanto deseja acrescentar à santa fé católica, deve cuidar da salvação deles. E aprazerá a Deus que com pouco trabalho seja assim!

(. . .)  
Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande, porque a estender d'olhos não podíamos ver senão terra com arvoredos, que nos parecia muito longa.

Nela até agora não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro; nem o vimos. Porém a terra em si é de muito bons ares, assim frios e temperados como os de Entre-Douro e Minho, porque neste tempo de agora os achávamos como os de lá.

As águas são muitas e infindas. E em tal maneira é grandiosa que, querendo aproveitá-la, tudo dará nela, por causa das águas que tem.

Porém, o melhor fruto que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza nela deve lançar.

E que não houvesse mais que ter aqui Vossa Alteza esta pousada para a navegação de Calicute, isso bastava. Mais ainda, disposição para nela cumprir-se — e fazer — o que Vossa Alteza tanto deseja, a saber: acrescentamento da nossa Santa Fé!

E desta maneira dou aqui a Vossa Alteza conta do que nesta Vossa terra vi. E se me alonguei um pouco, Ela me perdoe. Porque o desejo que tinha de Vos tudo dizer, me fez pôr assim tudo pelo miúdo.

(. . .)  
Deste Porto Seguro, da Vossa Ilha de Vera Cruz, hoje, sexta-feira, primeiro dia de maio de 1500.

ANEXO 4  
TRECHO DO LIVRO  
“VIAGENS À TERRA DO BRASIL”  
DE JEAN DE LÉRY



TEXTO 1

*Os índios, segundo o testemunho de um velho Tupinambá, não conseguiam entender por que os europeus vinham de tão longe para buscar o pau-brasil.*

**Os índios e o pau-brasil**

É ilustrativa a interessante conversa que Jean de Léry, no século XVI, manteve com um velho Tupinambá, que desejava saber por que os franceses vinham de tão longe em busca do pau-brasil.

“Os nossos tupinambás muito se admiram dos franceses e outros estrangeiros se darem ao trabalho de ir buscar o seu *arabutan*. Uma vez um velho perguntou-me: Por que vindes vós outros, *mairs e perôs* (franceses e portugueses), buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra? Respondi que tínhamos muita, mas não daquela qualidade, e que não a queimávamos, como ele o supunha, mas dela extraímos tinta para tingir, tal qual o faziam eles com os seus cordões de algodão e suas plumas.

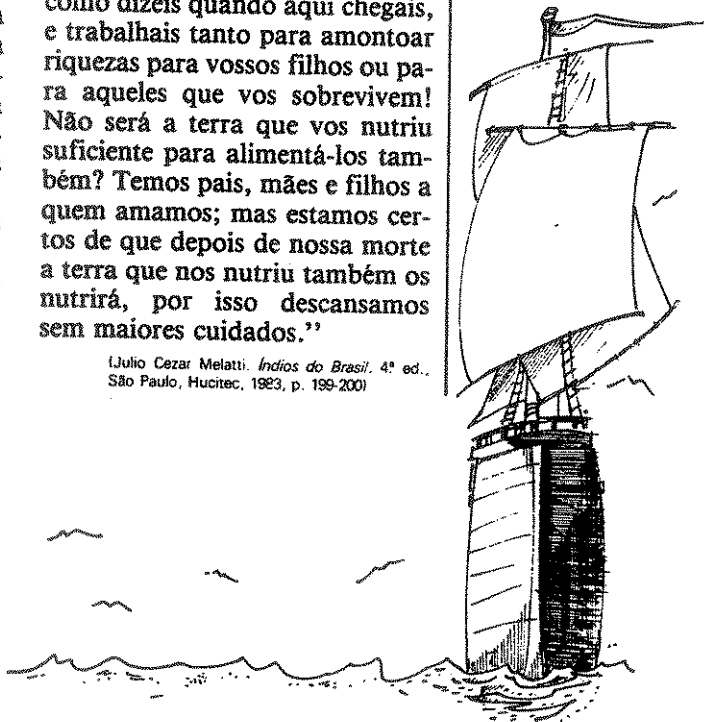
Retrucou o velho imediatamente: e porventura precisais de muito? — Sim, respondi-lhe, pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias do que podeis imaginar e um só deles compra todo o pau-brasil com que muitos navios voltam carregados. — Ah! retrucou o selvagem, tu me contas maravilhas, acrescentando depois de bem compreender o que eu lhe dissera: Mas esse homem tão rico de que me falas não morre? —

Sim, disse eu, morre como os outros.

Mas os selvagens são grandes discursadores e costumam ir em qualquer assunto até o fim, por isso perguntou-me de novo: e quando morrem para quem fica o que deixam? — Para seus filhos, se os têm, respondi; na falta destes, para os irmãos ou parentes mais próximos. — Na verdade, continuou o velho, que, como vereis, não era nenhum tolo, agora vejo que vós outros *mairs* sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quando aqui chegais, e trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem! Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que depois de nossa morte a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados.”

Julio Cezar Melatti. *Índios do Brasil*. 4ª ed., São Paulo, Hucitec, 1923, p. 199-200)

*Arabutan: pau-brasil.*

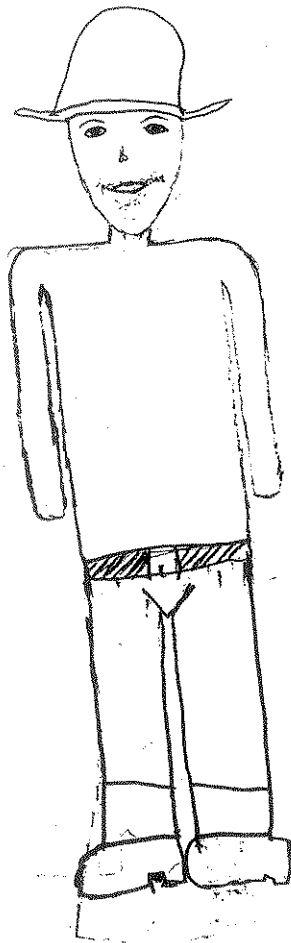


in.: Piletti, Nelson e Piletti, Claudino. História e Vida. Textos de Apoio e Exercícios; vol. 1 - Brasil da Pré-História à Independência, São Paulo, Ática, 1991.

ANEXO 5  
“IDÉIAS-PRÉVIAS” DOS ALUNOS  
SOBRE OS BANDEIRANTES

Glenn

5<sup>o</sup> B



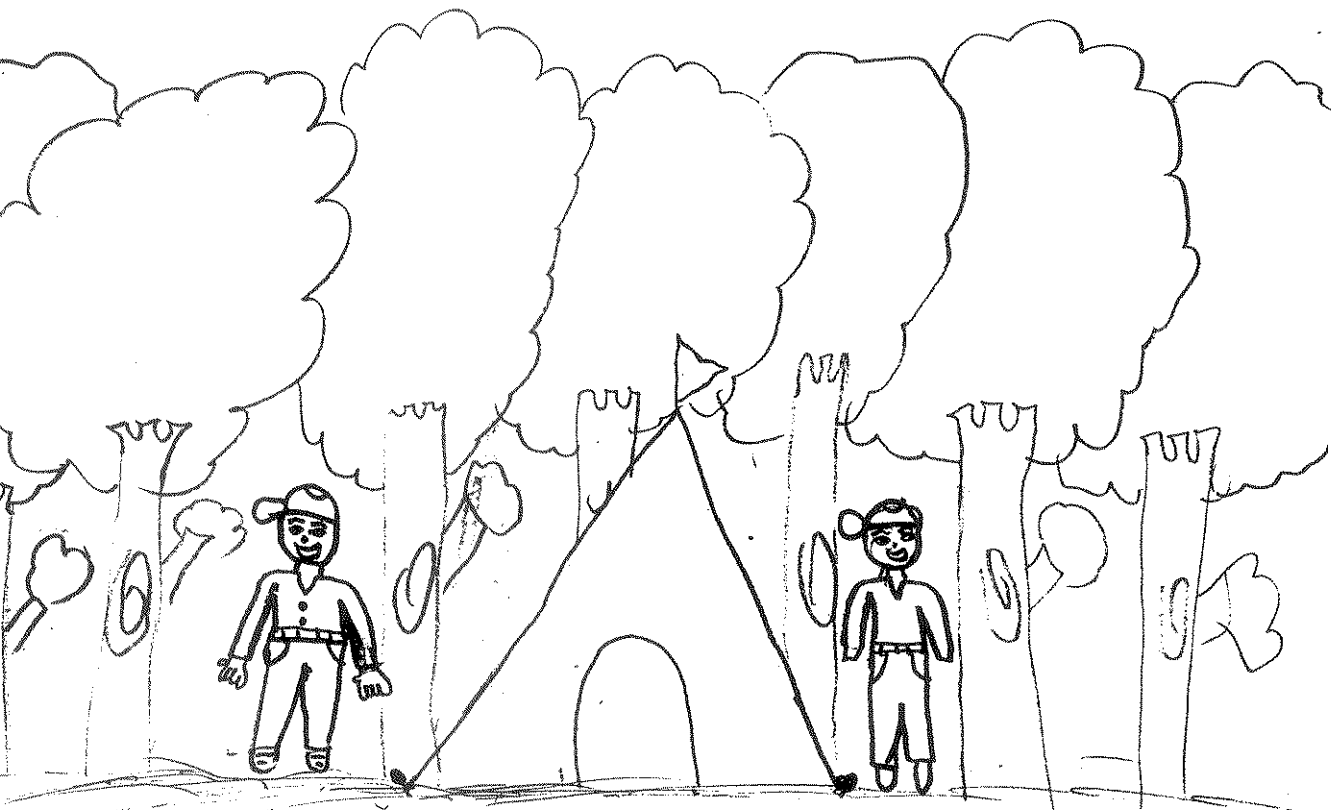
amei... a reos never-cul... de  
e 14



os Bandeirantes  
a-ros de ouro



0 que vezes podem fazer os bandeirantes?



Os bandeirantes entraram nas matas  
e fizeram barracas, para descansar  
pois eles andavam pelas matas para  
ir descobrindo terras

Os bandeirantes eram estrangeiros que procuravam descobrir  
novas terras para se enriquecerem.

Eles andavam nas matas com os escravos, eles paravam no  
local ficava um tempo lá neste lugar eles plantavam para sobrevi-  
ver, na qual época os escravos ficavam doentes, e está doente não  
havia mais cura então os missionários bandeirantes deixaram o escravos e seguiram  
sua rota.

Mas quando acabava suas comidas eles novamente ficavam  
num local e plantavam.

Arana nº 22

William nº 18

me = 21° + 9° 0

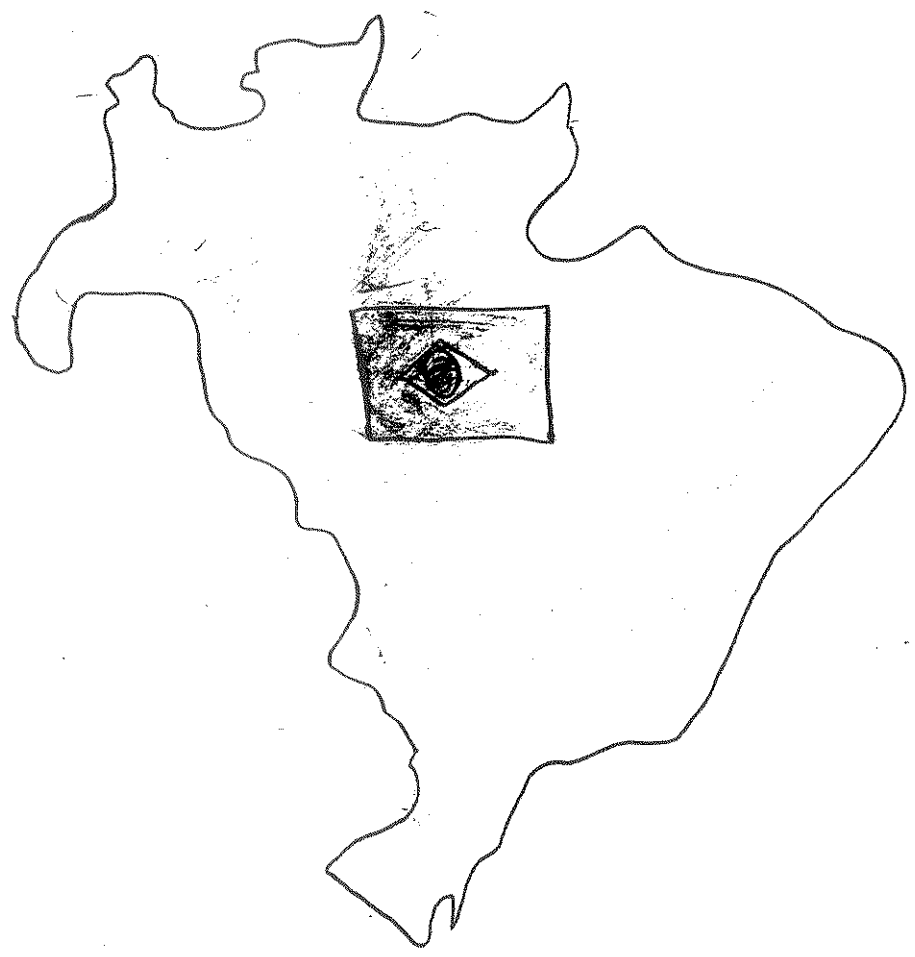
0

20

O que você sabe sobre os bandeirantes?



Quando lembra de Bandeirantes eu penso em bandeiras?



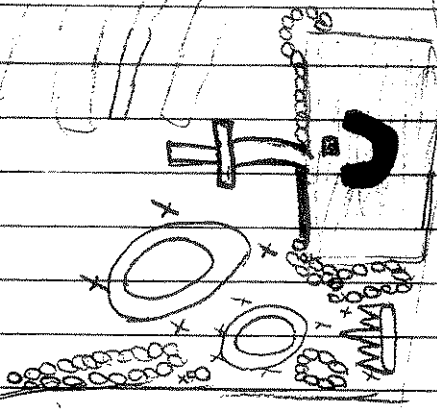
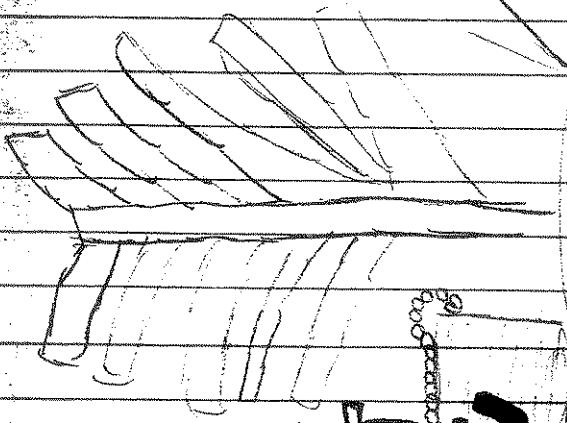
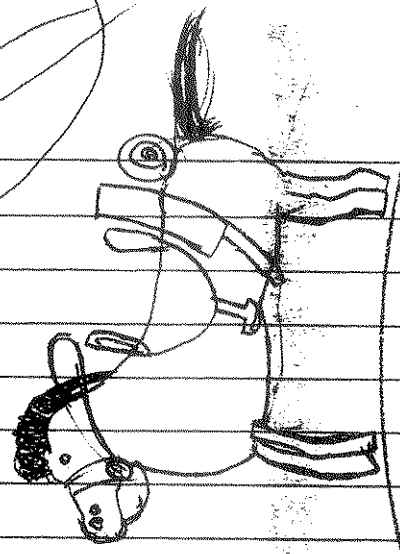
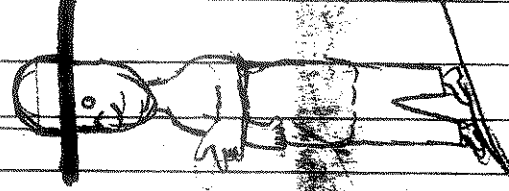
Nome Gabriel

nº 7

13/09/93

SÃO PAULO

UMAS  
ERAS

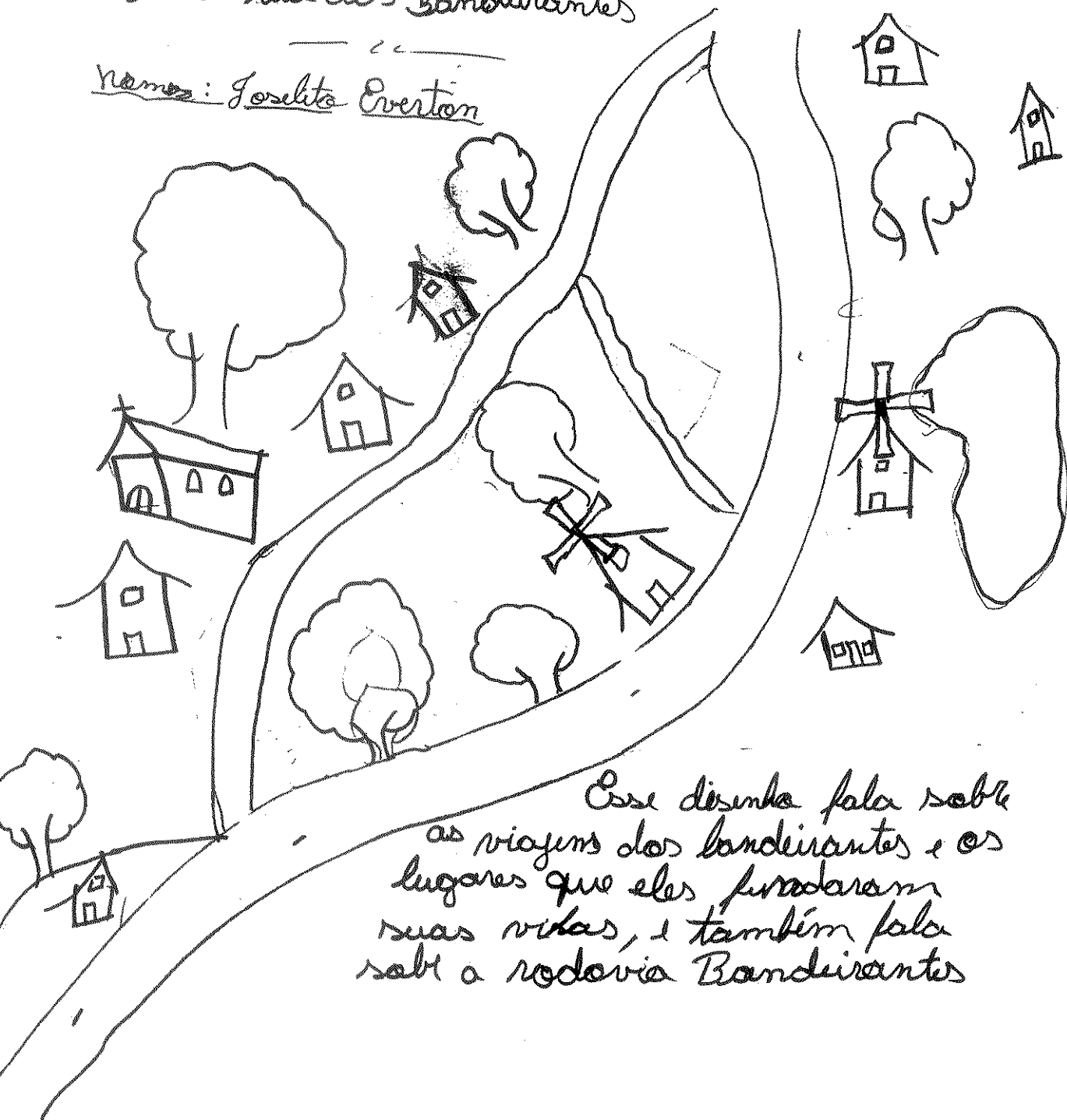


BANDEIRANTES  
ATAIAS  
DE  
OURO



Os bandeirantes são pessoas que viajam pelo Brasil explorando o Brasil e por onde eles passam fazem vilas e cidades e costumam dar nome nesse local, onde se agrupam passam 2 ou 3 noites e eles também deixam em algumas pessoas e assim eles viajam pelo Brasil fazendo vilas e pela rodovia que viajou durante um nome para essa rua como Rua dos Bandeirantes

Nome: Joselita Everton



Esse desenho fala sobre as viagens dos bandeirantes e os lugares que eles fundaram suas vilas, e também fala sobre a rodovia Bandeirantes

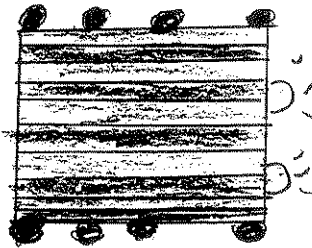
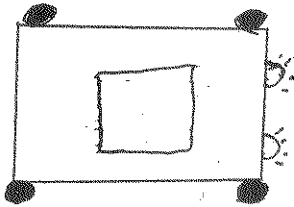
Nome: Kelly Barbosa Gonçalves

nº 28

5 nível B

1) que vocês sabem sobre os bandeirantes?

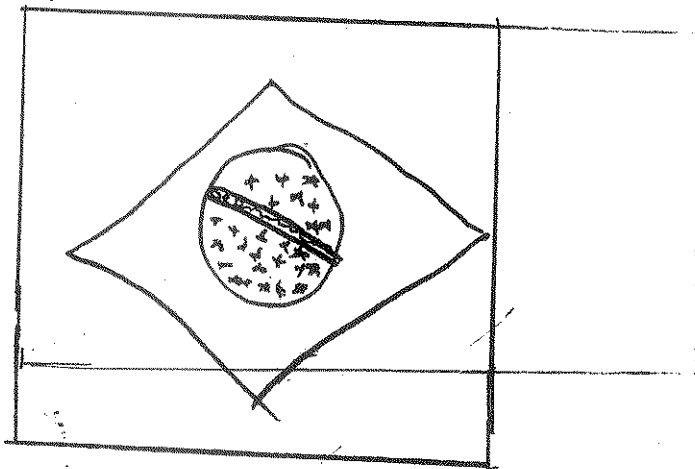
Os bandeirantes eram viajantes, existe uma avenida chamada Bandeirantes em Campinas, eu acho que eles eram chamados assim por que eram em muitas nações, muitos Bandeirantes, os Bandeirantes eram muito conhecidos



Que nome vale sobre as bandeirantes?

Escrito - Eu sei que eles inventaram a bandeira do Brasil, foram eles que nomearam todas as estrelas que tem na bandeira e também desenharam nela, o cruzado do sul e as 3 maris.

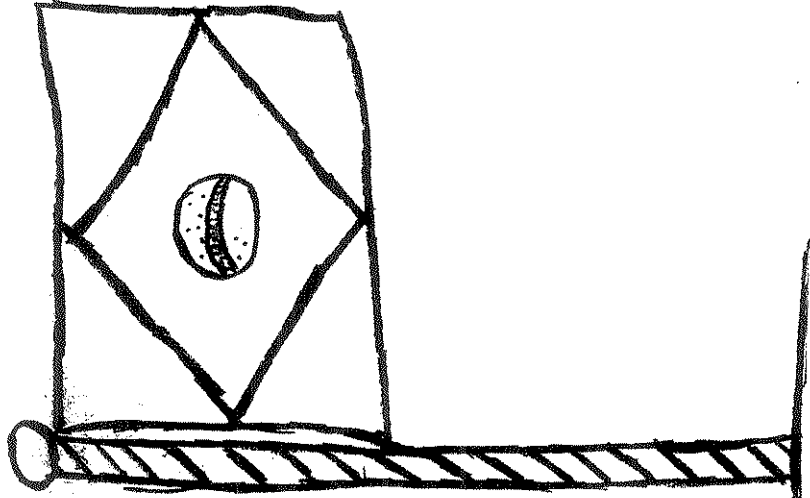
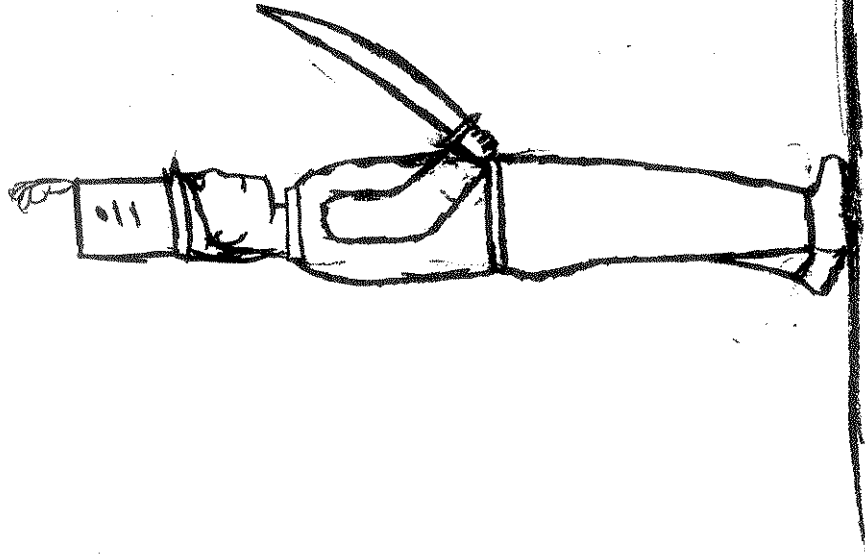
Elas são em 26, tem os nomes de Procyon, Alford, Sirius, Canopus, gamma, delta, Epsilon, Beta, Alfa, Beta, Gama, Delta, mu, epsilon, zeta, eta, Iota, Kappa, Lambda.



Faer e Gustavo

Que vocês sabem sobre  
os bandeirantes?

Eu acho que os bandeirantes eram soldados brasileiros



Nome: Jaqueline nº 26, Flávia nº 25 e Magali nº 29 5º série B  
Data: 13/09/95 - História - Prof: Marcemino.

O que vocês sabem sobre os bandeirantes?

Bandeirantes é um conjunto de homens que antigamente andavam pela mata, com cavalos e bandeiras, acompanhando a margem do rio Tietê, em São Paulo.

Eles andavam até um certo ponto, e na hora de voltar, eles acompanhavam também o rio Tietê, por isso é que eles colocaram o nome da rodovia de Bandeirantes.

Passou-se o tempo e os bandeirantes não sabiam mais onde eles teriam que parar nas suas viagens. Então eles pararam em um lugar, plantaram uma muda de árvore para se orientar, e eles não saíram dali enquanto essa muda não se germinou.

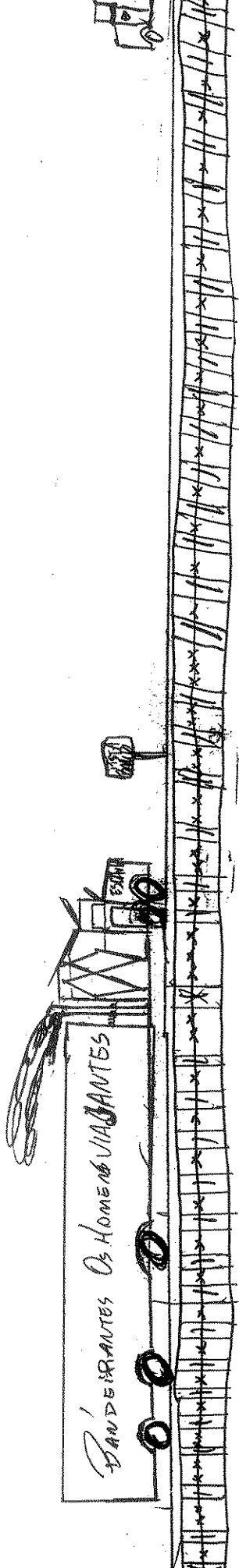
Depois que a muda se germinou eles partiram para buscar materiais para fazer uma casa e um casal para serem casados e para ninguém invadir a casa.

Cada vez eles faziam mais casas, até formar uma pequena população.

Depois dessa pequena população, eles só pararam de viajar quando acabou a mata e quando surgiu cidades em São Paulo.

É isso o que sabemos sobre os bandeirantes.

Name: Edgardo Emmanuel J A Name: Raphael Nery S B  
155 52 B



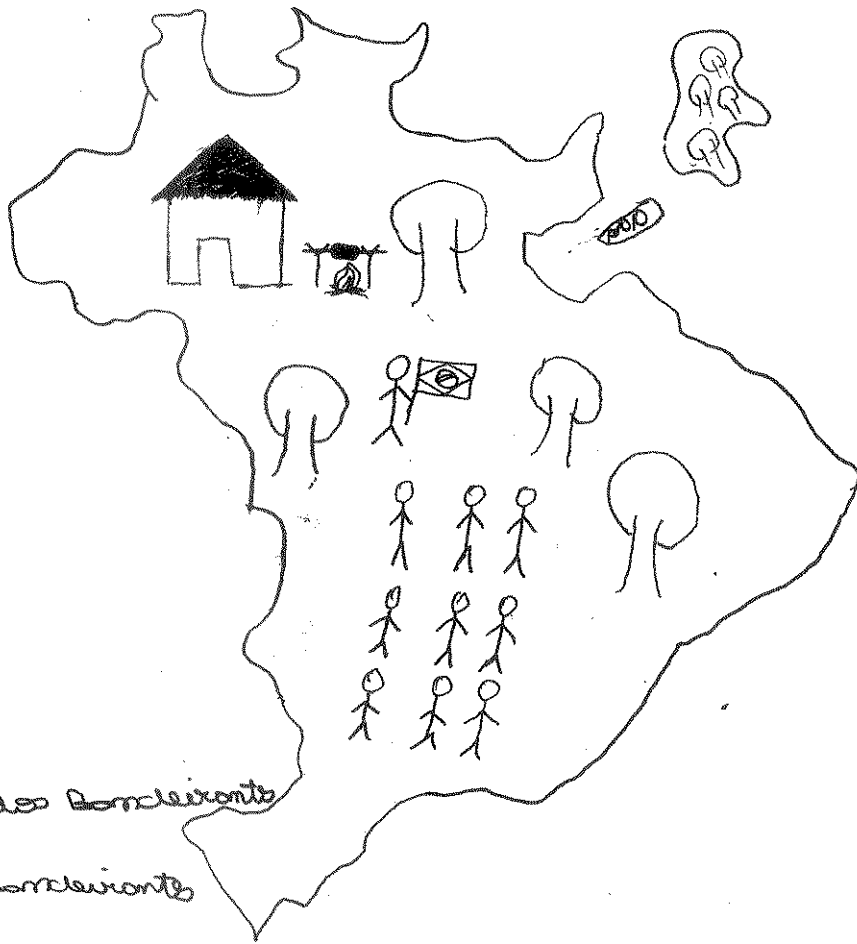
nome Aderaldo 5 Serie B n° 79







QUE VOÇÊS SABEM SOBRE OS BANDEIRANTES?



Barco dos Bandeirantes

Casa dos Bandeirantes

Sobrinha

Bandeirante

Floresta e ILHA

OS BANDEIRANTES SÃO MENINO E  
MENINAS QUE VÃO PARA FLORESTA  
ACAMPAR COM ROUPAS VERDES e BONÉ,  
COM POTAS PRETA, ELES VÃO CASAR  
e OUTRA COISA MAIS. ELES FICAM  
LA' UMA SE MANA.



Eu acho que bandeirantes são homens que ficam  
procurando coisa diferente e

Elaine F. Daltro. N.º 04  
Verônica R. Bonfim. N.º 31

Q) que vocês sabem sobre os bandeirantes?

Nós achamos que bandeirantes são  
homens que ficam procurando coisas diferen-  
tes, que ficam andando pelos matos e  
que acompanham por aí.



ANEXO 6  
TEXTOS DOS ALUNOS  
A PARTIR DA CONFRONTAÇÃO  
DE DOCUMENTOS

## Primeiro grupo

"O autor do documento era um funcionário do governo português provavelmente da Bahia o documento é um trecho de uma carta ao rei de Portugal. O autor do documento dois era um padre jesuíta.

Eles fazião coisa Como descobrir mineiros por terem formado casas e aberto estradas para a vila de São Paulo e lutarão contra os índios.

Eles usaram esses mineiros para procurar pedras preciosas para que os banderantes pudessem se enriquecer.

Estes mesmos desbarataram todo o gentio que existia na parte do sul, para poderem os, portugueses viverem seguramente em duas fazendas e casas

Para o manuel Barreto Sampainho eles erão erois porque eles os bandeirantes matava os indios e defindinho as terras do portugueses e eles vivião tranquilos. Sinal que ainda continua a mesma cobiça e perseguição.

Antonio vieira acha que o bandeirantes são vilões porque eles querião mais índios capturados e continuavão a presequilo." (Marcelo e Ronei)

"E que no documento 1 os Bandeirantes fasiam as coisas, criavão pontes casas eles plantavão frutos e os alimentos eles ajudavam as pessoas e agora no Documento 2 os Bandeirantes viajavam e no meio do caminha eles vião uma aldeias e fasiam os indios de escravos os padres conseguiram fugir, mas os Bandeirantes conseguiram catar um padre e mataram tacaram fogo, em toda a aldeias e faziam os indios virar Bandeirantes

Manuel Barreto Sampaio não aceitava que os indios invadisce sua cidade, e se os índios invadissem, os Bandeirantes matavam e isso pro Manuel Barreto Sampaio era um heroi." (Gabriel e Rafael)

"No principio quando Manuel Barreto Sampaio diz que os bandeirantes eram apenas moradores de São Paulo que faziam espedições para descobrir minérios, ouros.

E esse pessoal eram aqueles que combatiam os índios que atacavam as vilas para que ficarem em paz.

Já no segundo texto quando o Padre Provincial dizia que os bandeirantes perceguiam os indios para escravisalos para montar um grupo de pessoas Para que (ilegível) mais indios para (ilegível) diz o texto que eles invadiram uma aldeia de índios que todos eles estava dentro de uma igreja e os bandeirandes invadiram a igreja e mataram todos que não quisero prestar servisos somente uns conseguio escapar.

Porque cada texto conta de um jeito diferente um (1o.) defende e o outro (2o.) acusa." (Eder e Gustavo)

“Os bandeirantes são os Paulistas, no doc. 1 o autor diz que, são pessoas boas que constroem vilas, sertão, abrindo estrada e outras coisas, mas os bandeirantes foram combater o gentio Tapuia, e desbarataram todos os gentios que existia na parte do sul essa era a intensão na opinião do autor do doc. 1. Já no doc. 2 a coisa é diferente o autor fala que os bandeirantes, lutaram contra os índios e pegaram todos os índios e todas as índias e deixaram o padre como refém, e os que escaparam derão um jeito de avisar seus visinhos e os bandeirantes venceram a batalha.

As opiniões dos autores eram diferente porque quando eles apareceram no doc. 1 eles apareciam como se fossem pessoas boas que queriam ajudar. Mas no doc. 2 a história é diferente o autor diz eles apareciam com más intensões e queriam destruir tudo e todos.” ( Elaine e Verônica)

“Além dos autores não serem os mesmos; eles escrevem só o que interessa ou melhor o que era mais importante.

O autor do documento 1, era um funcionário do governo português e o autor do documento 2 era um padre jesuítas.

A diferença dos dois documentos era:

No documento 1 mostra que os bandeirantes descobriram sertão e à lavoura dos frutos da terra, eles abriam estradas, fundavam vilas etc...

O autor Manuel Barreto Sampaio achava que ia ter mais lucros do que matar os índios.

Porque os índios ia ajudar ele na lavoura dos frutos da terra, na cobiça e no sertão e por isso é que ele ia ter mais lucros do que matar os índios.

O autor do documento dois achava que a cobiça, e a perseguição cresceu ainda mais.” (Ana Caroline e Ana Paula)

## **Segundo grupo**

"Porque cada um tinha uma opinião, uma idéia sobre os Bandeirantes.

No texto 1 o Manuel Barreto Sampaio pensa que os Bandeirantes fundavam vilas, descobriam minerais, exploravam sertões, etc.

Já no texto 2 o Antonio Vieira era um Padre e tem certeza que os Bandeirantes entravam numa igreja com as mãos armadas, e prenderam muitos índios para servi-los.

O Manuel pensa isso, por isso que ele acha que os bandeirantes eram bons.

O Antonio pensa que os bandeirantes são ruins.

O Manuel achava isso porque os bandeirantes fundavam muitas vilas etc, e isso era bom para o Manuel porque ele era governador.

O Antonio achava isso, porque os bandeirantes invadiram sua igreja para prenderem os índios e não era bom para ele, porque iria prejudicar sua aldeia." (Adriana e Jefferson)

"Porque os interesses dos dois autores são diferentes, o Manuel era um funcionário do governo, assim ele não deixava de ter suas ambições como: usar a terra para se enriquecer, como o ouro, minerais, prata, cultivar a lavoura e fruta.

O outro autor, o Padre Antonio Vieira e não deixava de ter suas ambições, mais seu interesse mesmo, era os índios, ele conta as coisas ruins que os bandeirantes fazia, como, atacar as vilas jesuítas, matar os padres porque além de estar prejudicando os índios, estava prejudicando, também os padres jesuítas.

Por isso que ele tem um ponto de vista diferente do que o autor do doc. 1." (Juliana e Paula)

"No documento 1, os bandeirantes eram pessoas boas, porque abriam estradas, fundaram vilas, também combatiam os índios para que não houvesse a destruição da cultura de cana-de-açúcar.

Eles também descobriam minerais e exploravam o sertão.

Para o Manuel Barreto, os bandeirantes, eram pessoas boas, porque faziam os interesses deles, como combater os índios que para eles eram um problema, porque os portugueses queriam as terras dos índios, para produzir cana-de-açúcar, para o enriquecimento deles.

Por isso os índios combatiam com os bandeirantes

Já no documento 2, os bandeirantes eram pessoas más, pois atacavam os índios, para escravizá-los.

E se fosse preciso os bandeirantes até matavam os padres e deixavam os corpos atirados no chão.

O interesse de Antônio Vieira, com os índios, era torná-los católicos.

Por essa razão é que o Antônio, viam os bandeirantes de modo diferente, por isso é que os bandeirantes eram pessoas más, só beneficiava o Manuel, e ao seu povo." (Flávia e Ariana)

(1a. versão)

"Nós entendemos que o autor do documento 1, o Manuel Barreto Sampaio era dos chefes dos bandeirantes, porque ele contava mentira para o rei de Portugal.

E o padre jesuíta Antonio Vieira falava verdade sobre os bandeirantes

Nós achamos que o primeiro documento estava errado porque quem mandava era o chefe dos bandeirantes, Você acha que o chefe dos bandeirantes iria contar verdade ao rei de Portugal

E o documento 2 estava certo porque o padre jesuíta falava a verdade porque ele servia ao rei de Portugal" (Alexandre e Robson)

(2a. versão)

"No documento 1 o Manuel Barreto Sampaio achava que os bandeirantes estavam fazendo a coisa certa os bandeirantes estavam protegendo os engenhos: eles procuravam minério, fundavam vilas, combatiam os índios, abriam estradas e descobriam sertão e assim por diante...

E o Manuel Barreto Sampaio achava que estava certo, só que os padres jesuítas achava que estava errado porque eles queriam catequizar os índios e os bandeirantes não deixavam sempre invadir a terra deles.

Opinião: nós achamos que os bandeirantes estavam certos porque eles estavam abrindo estradas, descobrindo vilas, procurando minerais, descobrindo sertão até se for preciso matar índios." (Alexandre e Robson)

"No documento 1 os bandeirantes são bons porque é uma pessoa do governo que está descrevendo, mas para 'manter as aparências' com o Rei de Portugal

No documento 2, já estão falando o oposto dos bandeirantes do documento 1, porque é um padre que está falando, eles, os índios e os jesuítas.

O objetivo do Manuel é manter as aparências com o Rei, o Manuel dizia que os índios eram bons só como escravos, já o Antônio, um padre, queria catequizar, tornar os índios católicos.

O objetivo de Manuel falando tudo aquilo, que os bandeirantes contruíam vilas, só ajudava a comunidade, era garantir seu serviço ou enriquecer." (Jaqueline e Magali)



“Por que os padres jesuitas é a vitima e ele que ficava de refem e os índios eram obrigados a servir os bandeirantes, então eles sentiam ofendidos, ser maltratados por pessoas que tinham que ser onestos. o manuel diz que os bandeirantes são os erois do Brasil, porque alem de eles serem portugueses iriqueciam o rei de portugal e assim ele também ia enriquecer e também para eles um índios morte era uma vitoria conquistada, então eles não se importava que os indios sofriammuito por que não eram os bandeirantes não os respeitavam e nem o padre que Estava com o rei de portugal.

Eu acho que se os jesuítas não estivese na aldeia eles iam aprovar, porque em um documento que fala que os jesuitas estava em confrito com os índios e morreram muitos deles e eles nem ligaram.” (Andressa e Kelly)

"No doc. 1 o autor Manuel Sampaio Barreto achava que os bandeirantes eram aqueles que levavam a bandeira e eram aqueles que comandavam o descobrimento do sertão e combatiam os índios e o autor achava que eles eram os heróis

Já no doc. 2 era diferente o Antonio Vieira achava que os bandeirantes eram pessoas brutas, violentas, prendiam os indios, fazia de escravo e os vendiam e para ele os bandeirantes eram os vilões.

Eles diziam coisas diferentes porque, o Manuel Barreto Sampaio dizia que eles era herois porque ele era um português, e os bandeirantes achavam terras para ele (o rei) e não davam despesas e davam lucro vendendo os indios

Já para o Antonio Vieira eles eram vilões porque ele era um padre jesuíta e iria defender os padres jesuítas." (William)

"O Manoel Barreto Sampaio ve os Banderantes como umas pessoas que ajuda que fas o bem abre estradas forma vilas cutiva plantas

Ele pensava assim porque os Banderante ajudava ele os indios vai la queba injenho rouba plantas e frutas cana e etc

ele chama os Banderantes os Banderantes vai la captura os indios fais escravos dai fica tudo em pais, nem indio vai mais la para atrapalhar ele

O Antonio Vieira destestava os Bamderantes porque eles atacava os indios que eles queria catiquisar Eles chegava a usar a violência para que os indios fose catequisado Ele quiria que ele fose catequisado. O banderantes atrapalhava eles Eles detestava os Banderantes porque eles aprisionava fasia os indios de escravo e lele queria o contrario queria que os indios morase em vilas que fosse para a igueja etc

Os Banderantes apare de maneira diferente no documento 1 e 2 Porque os Banderantes ajudava o autor do documento 1 e atrapalhava o autor do documento 2" (Aderaldo)

"Porque tem algo diferente como as famílias que estão unidas pelo casameto e obedeciam conforme as leis e no doc. 2 o padre já pensa diferente já pensa na cobiça dos índios pelos portugueses essa que é a diferença entre os dois documentos que eles pensava diferente um do outro e o dc 1 fala que os bandeirante eram as pessoas que construíram a vila de são paulo e eles eram também exploradores e abridores de estradas e no doc. 2 já via as coisas diferentes eles já pensa na maneira de cobiçar e para avaçarem as terras dos índios para trazer eles para são paulo esse que era os problemas dos portugueses eles prendiam os índios e tomam suas terras para se enriquecer nessas terras e nas terras dos índios eles faziam fazendo e quando matava os índios e pensava que era herói essa que a explicação que a verdade é que não os portugueses eram os vilões dessa história essa que é explicação que não tem verdade nessa história porque é uma diferente da outra o problema era os paulistas e os portugueses que invadiam as terras dos índios

Porque o antonio vieira ele já entendia diferente do que mamuel sampaio esse que é o jeito de pensa que eles já fala sobre a mesma coisa mas não o mesmo jeito do assunto porisso que o doc. 2 e diferente porque é escrito de maneira diferente fala no 2 que já de meses de viagem encontraram uma aldeia de índio da doutrina essa que é a diferença entre os doc. fala tudo diferente e quando tinha uma missão era um padre jesuíta que ajudava e na briga sobre as terras mataram o padre e esse padre se entereçavam pelas as terras e a cobiça pelos os índios essa que é a verdade que os padres eles queriam só as terras dos índios." (Joselito)