

A INTERPRETAÇÃO DE TEXTO DE HISTÓRIA E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA CRÍTICA DO EDUCANDO

CAVALCANTE, Maria da Paz*

RESUMO

O presente trabalho discute sobre a interpretação de texto de história e a consciência histórica crítica. Objetiva refletir acerca de como os alunos, do 8º ano do Ensino Fundamental, apropriam-se da interpretação de um texto (escrito) de história e realizam um processo de desenvolvimento de sua consciência histórica crítica. Optou-se pela pesquisa colaborativa e se empregou como procedimentos a observação efetuada na vida real e o portfólio. Os discentes se apropriaram da interpretação de textos de história e demonstraram se encontrar em um processo de desenvolvimento de sua consciência histórica crítica. As reflexões apresentadas podem contribuir na ressignificação das atividades docente e discente no processo de ensino-aprendizagem da História.

Palavras-chave: Interpretação. Texto de história. Consciência histórica crítica.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) onde atua na Linha de Pesquisa Ensino de Ciências Humanas e Sociais do Programa de Pós-Graduação em Ensino, do *Campus* de Pau dos Ferros/RN, Brasil. E-mail: mariadapaz@yahoo.com.br.

***THE INTERPRETATION OF HISTORY TEXTS AND THE DEVELOPMENT OF THE
LEARNER'S CRITICAL HISTORICAL AWARENESS***

CAVALCANTE, Maria da Paz *

ABSTRACT

This study discuss the interpretation of history texts and critical historical awareness. It aims to consider how 8th grade students interpret history written texts and perform the process of development of their critical historical awareness. A collaborative research was carried out as method and the procedures applied were the observation of the reality and portfolio. The students successfully performed the interpretation of the history texts and showed that they are, currently, in a process of development of their own critical historical awareness. The research performed may contribute to the resignification of the roles of the teachers and students in the history teaching-learning process.

Keywords: Interpretation. History text. Critical historical awareness.

* *PhD in Education from the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN). Professor at the University of Rio Grande do Norte (UERJ) where operates in the Research Line Human and Social Sciences of the Postgraduate Program in Education, Campus of Pau dos Ferros, RN, Brazil. E-mail: mariadapazc@yahoo.com.br.*

1 INTRODUÇÃO

A História e o seu ensino são essencialmente formativos, todavia essa disciplina possui uma complexidade e nível de abstração que se configura em uma das dificuldades para o aluno compreendê-la. A essa dificuldade acrescentamos: o pouco estabelecimento de vínculos, de relações, de contrastes, de negações, de generalizações entre os diversos fatos abordados; a insuficiente vinculação entre o ensino de História e a promoção do desenvolvimento humano e a complexidade que envolve a interpretação de textos e o desenvolvimento da consciência histórica crítica do aluno. Há, ainda, outras dificuldades relacionadas a fatores como visão social da história, sua função política e a formação dos professores.

Como para compreendermos a história precisamos promover a sua interpretação, esta favorece a realização de uma melhor apreensão da história, inerente a um percurso de orientação temporal e cultural da existência humana, permitindo ao indivíduo se perceber historicamente situado e agir de modo intencional. Nesse sentido, a interpretação é constitutiva da consciência histórica crítica.

O processo de ensino-aprendizagem, efetivado em História, pode contribuir para o aluno aprender a interpretar textos, desenvolvendo essa modalidade de consciência. Isso, requer um trabalho que pode ocorrer na forma de interpretações de experiências do tempo, expressas em textos produzidos com a finalidade didática de serem utilizados para o ensinar e o aprender.

A interpretação possibilita uma visão abrangente sobre temas, problemas e ideias. Sem dúvida, isso se constitui em um exercício a ser dominado no ensino de História. Estudos como os de Kern (2001), Pozo e Angón (1998) nos oferecem uma discussão sobre a interpretação de textos de natureza histórica, com um tratamento dado à interpretação de modo operativo, no processo de ensino-aprendizagem. Tais aportes, junto aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1998) e a produção de Eco (1993), possibilitaram-nos construir o que denominamos de mapa da atividade (meio de ensino) para ensinar alunos do Ensino Fundamental (anos finais) a interpretar textos escritos de história e ajudá-los a desenvolver a consciência histórica crítica.

A aprendizagem e as práticas pedagógicas no ensino da História exercem influência sobre a herança histórica e sobre o interesse (maior ou menor) que os alunos apresentam pelo patrimônio coletivo da humanidade (a história). Pensarmos a interpretação de textos escritos de história no processo de ensino-aprendizagem e com uma preocupação voltada para o desenvolvimento da consciência histórica crítica dos educandos requer, dentre outros aspectos, a construção de problematizações de fatos e acontecimentos históricos, a apropriação de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos e das histórias silenciadas – que não tiveram acesso ao reconhecimento.

Isso nos leva a considerar o compromisso com as fontes disponíveis, a coerência com o contexto na interpretação do passado, a especificidade do conhecimento histórico na sua contribuição à vida do aluno, com um entendimento das transformações sociais provocadas pela intervenção humana na natureza e na sociedade pela atividade social e política como um todo.

Nosso interesse pela interpretação de textos dessa área de conhecimento e o desenvolvimento da consciência histórica crítica, conduziu-nos às proposições de Rüsen (2001, 2006, 2010a, 2010b) e Barca (2007a, 2008, 2011) sobre a consciência histórica e Freire (2007) referente à consciência histórica crítica.

O desenvolvimento da consciência histórica crítica se apresenta como uma exigência humana, resultante do processo histórico, e se caracteriza pelo fato de o ser humano se encontrar numa situação histórica na qual elabora representações a respeito de suas relações com a natureza e a sociedade. No aprendizado da história é possível pensarmos um avanço no desenvolvimento dessa consciência pelos educandos colocando em discussão o ensino de História, na escola, como um espaço fundamental para que isso ocorra.

Nessa direção, objetivamos refletir acerca de como os alunos, do 8º ano do Ensino Fundamental, apropriam-se da interpretação de um texto (escrito) de história e realizam um processo de desenvolvimento de sua consciência histórica crítica. Para isso, enveredamos por construções teóricas dos autores já citados (dentre outros), e discorremos sobre o processo de investigação realizado com a pesquisa colaborativa.

2 A INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS DE HISTÓRIA E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA CRÍTICA

Os textos de história contêm valiosas informações e sua interpretação pode nos permitir tornar mais ricas as nossas reflexões sobre a historicidade neles presente. A caracterização dada à interpretação tem uma longa história no pensamento ocidental derivada da atribuição de instituir o significado da Palavra de Deus. As palavras interpretação e interpretar, segundo Orlandi (1996), datam do meio do século XII, mesmo sendo a interpretação única e dada pelo mestre (na *determinatio*).

O conhecimento de que dispomos para interpretar um texto está situado em uma determinada comunidade cultural, em que estamos inseridos, e relacionado com as convenções culturais expressas na linguagem. Esses elementos envolvem o ato interpretativo sem desconsiderar o sistema léxico da época – quando o texto foi produzido – e a sua origem cultural.

No âmbito do ensino de História, as construções teóricas que discutem a interpretação de textos, dessa área (História), de modo operativo no processo de ensino-aprendizagem, ainda são restritas. Autores como Kern (2001), Pozo e Angón (1998) nos oferecem discussões que passaremos, sinteticamente, a abordar trazendo, em seguida, alguns aspectos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1998).

Kern (2001) sugere alguns procedimentos básicos, dirigidos para os alunos que pretendem trabalhar com textos teóricos, sobretudo, de historiadores, visando à análise e à interpretação desses textos para uma compreensão da importância da memória histórica de uma época, dos grupos e indivíduos de uma sociedade.

Para isso, o autor discorre sobre alguns passos: a) uma primeira leitura do texto, destinada ao reconhecimento do conteúdo textual devendo, assim, o aluno buscar uma visão global e uma apreensão do todo; b) outras leituras posteriores, mais aprofundadas, nas quais é iniciada a seleção analítica que permitirá o destaque das informações, visando à sua posterior compreensão; c) uma análise crítica, iniciando pela interrogação sobre a qualidade das informações que os textos sugerem concernente à discussão teórica dos historiadores. Um destaque é dado, também, aos temas que não foram convenientemente relacionados e às

lacunas detectadas; d) explicitação de tudo o que é manifesto, o esclarecimento das ideias pouco claras, a procura do que está subentendido, o destaque dos elementos implícitos e dos pontos obscuros do texto e, ainda, são conceituadas as expressões típicas do jargão teórico dos historiadores. Fatos, nomes e datas são esclarecidos; e) a produção de comentários analíticos que se segue (após o exposto) apresenta três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Pensar a análise e a interpretação nesse processo é vê-las de tal forma imbricadas que é difícil precisar onde começa e termina uma e outra. Kern (2001), ao nos apresentar a aplicação criteriosa dessa série de procedimentos para a análise e interpretação de textos, leva-nos a refletir que a sua aplicabilidade pode produzir resultados quanto ao domínio da interpretação, não somente, na área da História.

Pozo e Angón (1998) também nos oferecem procedimentos para reflexão sobre a interpretação nessa área (além de outras). Ao discutirem sobre a solução de problemas, como conteúdo procedimental, oferecem cinco tipos de procedimentos requeridos para a solução de um problema, quais sejam: “1. Aquisição da informação. 2. Interpretação da informação. 3. Análise da informação e realização de inferências. 4. Compreensão e organização conceitual da informação. 5. Comunicação da informação”. (POZO; ANGÓN, 1998, p. 146).

Em cada um desses procedimentos são requeridos subgrupos de procedimentos. Contudo, não necessariamente, eles devem ser considerados, para a sua aplicação, na ordem sequencial oferecida (POZO; ANGÓN, 1998). Esses autores justificam que essa sequência pode ser útil para compreendermos melhor os procedimentos que os alunos devem adquirir para serem capazes de resolver problemas nas áreas da Matemática, Conhecimento do Meio Social, Estudos Sociais e Ciências da Natureza.

Os procedimentos para a interpretação da informação, segundo os autores em pauta (1998), são os seguintes: decodificação da informação, aplicação de modelos para interpretar situações, uso de analogias e metáforas para interpretar a informação. O primeiro, refere-se à tradução ou transformação da informação que ocorre de acordo com dois tipos de procedimento de decodificação: o intercódigo (verbal-gráfico, verbal-numérico, gráfico-verbal) e o intracódigo.

O segundo procedimento – aplicação de modelos para interpretar situações –, os alunos devem usar para dar significado às suas aprendizagens. Esse procedimento ocorre considerando a: “recepção/compreensão da aplicação de um modelo a uma situação real; aplicação de um modelo a uma situação real; execução da aplicação de um modelo a uma

situação real” (POZO; ANGÓN, 1998, p. 150). No último procedimento, denominado de uso de analogias e metáforas para interpretar a informação, deve ser considerada a recepção/compreensão de analogias e metáforas e a ativação/produção de analogias e metáforas.

O fato de ser necessário ensinar os alunos a resolver problemas específicos de cada área não significa, segundo Pozo e Angón (1998), que cada área deva enfrentar o ensino da solução de problemas desvinculado do que ocorre em outras áreas. A solução de problemas, com seu caráter procedimental, por meio da interpretação da informação, exige que os discentes atuem realizando passos de acordo com um plano, orientado para o alcance de uma meta.

No documento Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1998, p. 65), a interpretação aparece associada à crítica, o que está expresso nos seguintes termos: “as interpretações dos alunos acerca das relações interpessoais, sociais, econômicas, políticas e culturais, presentes no mundo de hoje e em realidades históricas distintas, devem ser cada vez mais críticas [...]” visando a uma aprendizagem que excede o domínio de informações.

Embora não especificando como procedermos para realizar a interpretação, esse documento (1998) nos diz que, no estudo da História, no momento de escolarização quando os alunos se encontram nos últimos anos do Ensino Fundamental, podem ser abordados temas com base em uma perspectiva mais geral e teórica. Sinaliza para considerarmos que as interpretações são edificadas tomando por base estudos de realidades concretas (situadas no tempo). Para interpretar esses temas, o aluno precisará considerar as respectivas épocas, da construção do que sobre eles se encontram documentados.

Tomando por base o exposto, construímos o que denominamos de mapa da atividade que diz respeito a um meio de ensino para auxiliar o aluno do Ensino Fundamental (anos finais) a interpretar textos escritos de história e desenvolver a sua consciência histórica crítica; conforme apresenta o Quadro 1:

TEMÁTICA	SISTEMA DE AÇÕES
Espaço reservado aos temas a serem estudados.	1 FAÇA UMA PRIMEIRA LEITURA DO TEXTO, NO SEU TODO, E RECONHEÇA: <ul style="list-style-type: none">• A data de elaboração do texto.• Informações sobre o (a/os/as) autor (a/es/as) que escreveu/escreveram o texto.• Título do texto.• Diga, por escrito, do que trata o texto.

	<p>2 FAÇA UMA SEGUNDA LEITURA OU LEITURAS POSTERIORES E DIGA:</p> <ul style="list-style-type: none">• Quais as ideias principais do texto? (pode observar isso por tópicos ou por partes do texto).• Que relações têm essas ideias umas com as outras? Justifique!• O texto retrata a cultura da época em que foi produzido? (costumes, modos como vivem as pessoas no período em que o texto foi escrito etc.).• Quando aconteceu esse fato ou acontecimento histórico e o que acontecia naquele período histórico?• Destaque o que você não entendeu do texto (ideias, ou fatos, ou nomes, ou datas). <p>3 ESCLARECENDO AS DÚVIDAS:</p> <ul style="list-style-type: none">• Esclareça o que não ficou compreendido no texto.• Defina conceitos-chave e termos específicos de teor histórico, desconhecidos. <p>4 CONSTRUINDO A CRÍTICA</p> <ul style="list-style-type: none">• Qual é a posição do (a/os/as) autor (a/os/as) em relação ao conteúdo do texto?• Dê a sua opinião sobre as ideias apresentadas pelo (a/os/as) autor (a/os/as) no texto.• Para você, qual a contribuição desse fato ou acontecimento histórico para a vida?
--	--

Quadro 1: Mapa da atividade para o ensino da interpretação de textos de história

Fonte: Elaborado pela autora com base em Eco (1993), Kern (2001), Pozo; Angón (1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1998).

Como podemos observar, esse mapa é composto de duas partes: a primeira, chamamos de temática e destinamos aos temas a serem estudados pelos alunos. A segunda, denominamos de sistema de ações. Nela propomos as ações de ler, explicitar o que se encontra manifesto, explicitar o que se encontra obscuro e criticar.

O modo como interpretamos o mundo e a compreensão da nossa interpretação sobre ele é algo que nos reporta à consciência que emerge, na história do homem, integrada à sua atividade. Assim, compreendemos que a interpretação de texto (escrito) de história diz respeito a um procedimento psíquico que exige as ações de ler, explicitar o que se encontra manifesto, como também obscuro, e realizar a crítica evocando o passado para compreender o presente e presumir o futuro na perspectiva de mudanças e transformações.

A História, como um instrumento de compreensão da realidade e de formação da consciência histórica crítica dos alunos, oferece-lhes condições de discernir para onde se encaminha o movimento da vida em sociedade e lhes possibilita se desenvolver e intervir na realidade com uma formação cognitiva e afetiva mais elaborada. Tal entendimento nos remete

a uma relação com o conceito de consciência histórica o qual, no âmbito da Filosofia da História, constitui um dos objetos de pesquisa no campo da Educação Histórica.

A consciência histórica não tem uma definição sinônima. Cardoso (2008) nos diz da dificuldade que é defini-la, com precisão, por ela reunir mais de um conceito. Cerri (2001), em busca de diferenças, especificidades, mas também de semelhanças, estabelece um diálogo com diferentes autores que se utilizam desta expressão – consciência histórica – e nos apresenta duas vertentes na abordagem desse conceito.

A primeira estabelece que a consciência histórica seja o resultado de condições de ambiente histórico e cultural e de preparação intelectual do indivíduo. A segunda considera a consciência histórica como um conjunto de estruturas mentais e processos, típica do pensamento humano, enraizada na historicidade própria à vida do indivíduo. A teoria de Rüsen (2001) é encontrada nessa segunda vertente.

Rüsen (2001) nos fala sobre a história como conteúdo da consciência histórica. Sendo essa consciência, “o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conforme com a experiência do tempo” (RÜSEN, 2001, p. 59). Trabalho esse que ocorre na forma de interpretações das experiências do tempo com relação às intenções do agir humano. Sendo essas experiências “[...] interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida” (RÜSEN, 2001, p. 59).

Na constituição da consciência histórica é requerida uma correlação do presente com o passado no entendimento de que o agir¹ do homem é histórico e que ele usa sua intencionalidade para transformar o tempo natural em tempo humano. Rüsen (2001) considera os resultados interpretativos, obtidos pela consciência histórica, a partir da distinção dessas duas qualidades temporais: o tempo natural e o tempo humano.

Uma questão fundamental, explicitada por Rüsen (2006), é como o passado pode ser experienciado e interpretado de modo a gerar uma compreensão do presente e uma antecipação do futuro. Na perspectiva desse autor (2006), a consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio para que isso ocorra, por ela ser “[...] uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro” (RÜSEN, 2006, p.14). Isso aponta para o fato de que essa consciência exige uma interpretação da história relacionada com as experiências do indivíduo em processo de aprendizagem.

Nesse contexto, as instituições de ensino muito têm a contribuir na descoberta dos fatos passados, que se perderam ou são desconhecidos, os quais precisam ser interpretados como história, de forma contextual, considerando o tempo em que se situam e junto a outros fatos.

A pertinência de um diálogo, em nível epistemológico e investigativo, remete-nos ainda às investigações de Barca (2007b, 2008). Algumas de suas discussões têm se centrado na tentativa de compreender ideias históricas que jovens portugueses apresentam (2007a, 2008) e a compreensão da consciência histórica por jovens, não apenas de Portugal, como de outros países lusófonos: Brasil, Cabo Verde e Moçambique (2011). Para Barca (2008, p. 47-48), a “consciência histórica constitui uma atitude de orientação temporal sustentada refletidamente pelo conhecimento da História, e distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas em termos de sentimentos de identidade”.

Considerando a importância da história para o entendimento das contradições do presente e a construção do futuro, o ensino de História tem um papel relevante quando propicia aos alunos a realização de uma interpretação da história humana que lhes favoreçam pensar suas próprias histórias, atitudes, valores e decisões; questionando os propósitos do passado e do presente.

Schmidt (2011), por sua vez, a partir do conceito de cultura como referência para a investigação sobre a consciência histórica, estabelece um diálogo entre Paulo Freire e Jörn Rüsen defendendo uma relação dialógica entre os pressupostos rüsenianos de consciência histórica e a ideia freiriana de consciência e consciência histórica. Para isso, parte da tipologia de consciência histórica apresentada por Rüsen (2010a), numa relação com os três tipos de consciência em Freire (2007): a semitransitiva, a transitiva ingênua e a crítica.

Dentre as conclusões apresentadas por Schmidt (2011, p. 36-37), destacamos que:

Tanto em Rüsen, como em Freire, a consciência histórica só pode existir na relação com a vida prática e na confluência com o outro, porque essas relações são fundamentais para a compreensão do mundo. Portanto, a consciência histórica crítica e genética de Jörn Rüsen, assim como a consciência crítica, de Paulo Freire, têm uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica e, portanto, da cultura histórica. Na esteira do pensamento de Rüsen e Freire, no momento em que os sujeitos se aproximam crítico-geneticamente do passado e o reconhecem como algo

que diz respeito a si e ao outro, podem apreendê-lo, não como algo abstrato [...].

Em Freire (2007), a consciência crítica é também histórica e apresenta como características: a profundidade na interpretação dos problemas, a segurança na argumentação, a substituição de explicações mágicas por princípios causais, a testagem de ‘achados’ e a disposição de revisões, a aceitação do novo e do velho – enquanto válidos –, a negação de transferência de responsabilidade e a recusa a posições quietistas. A essa consciência correspondem formas de vida interrogadoras e dialogais. Ainda, segundo esse autor (2007), o seu desenvolvimento se dá, somente, por efeito de um trabalho educativo crítico e com essa destinação.

Assim, apreendemos que a consciência histórica crítica “é um processo psíquico do ser humano, de convocação do passado para compreender o presente e desenvolver perspectivas de futuro no âmbito pessoal e social no sentido de mudanças e transformações”. (CAVALCANTE, 2014, p. 18).

Considerando o exposto, discorreremos sobre o processo metodológico da investigação e, em seguida, dedicar-nos-emos à análise do que colhemos.

3 O CAMINHAR METODOLÓGICO

No processo investigativo, atuamos com a pesquisa colaborativa e utilizamos como procedimentos a observação efetuada na vida real (ANDER-EGG, 1978 *apud* MARCONI; LAKATOS, 1999) e o portfólios (ZANELATO, 2008).

As observações se deram em aulas desenvolvidas por uma professora de codinome Dulce, graduada em História, que leciona essa disciplina no 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do Estado do Rio Grande do Norte.

Os portfólios foram escritos pelos alunos dessa turma, os quais se encontravam organizados em grupos. Ao todo compunham catorze educandos. No momento da pesquisa, tinham idades que variavam de treze a dezenove anos, com predominância para a idade de catorze – nessa idade havia cinco alunos.

O texto que os alunos interpretaram tem como título *O imperialismo na África* e foi extraído do décimo capítuloⁱⁱ do livro didático de Braich e Mota (2006). A interpretação

foi realizada por todos os educandos da turma organizados em grupos. Nesse processo, eles puderam contar com a orientação da professora Dulce e o apoio do mapa da atividade.

Os portfólios, escritos pelos alunos – para os quais utilizaremos codinomes –, ofereceram-nos elementos para realizar a análise que abrangeu as seguintes dimensões: autoria, interpretação da mensagem, dificuldades no esclarecimento da mensagem do texto e perspectivas – ambas acompanhadas de ações que lhes são correspondentes. Na análise dessa última dimensão (perspectivas), estabelecemos uma relação com o processo de desenvolvimento da consciência histórica crítica do educando.

A dimensão autoria inclui as ações: data da elaboração do texto a ser interpretado e informações sobre as autoras que o produziramⁱⁱⁱ. Como os alunos haviam interpretado, anteriormente, um texto existente no mesmo livro didático citado e sabiam realizar essas ações, foram dispensados de fazer o registro na escrita.

A dimensão interpretação da mensagem traz como ações: titulação, conteúdo, ideias principais e suas relações, contexto cultural da época em que foi produzido o texto (costumes, modo de vida), período do acontecimento histórico e outros acontecimentos.

A dimensão dificuldades no esclarecimento da mensagem do texto, abrange: compreensão das ideias, fatos, nomes ou datas, esclarecimento acerca do que não foi compreendido, definição de conceitos-chave e termos específicos de teor histórico desconhecidos.

Na última dimensão, perspectivas, as ações orientadoras compreendem posicionamentos das autoras em relação ao conteúdo do texto, opinião do discente sobre as ideias das autoras e contribuição do acontecimento histórico para a vida.

A interpretação desse texto *O imperialismo na África* teve início no dia 5 de dezembro de 2011, com conclusão em 9 de janeiro de 2012. Foi o terceiro texto interpretado pelos discentes durante sete aulas. Os dois textos interpretados anteriormente foram: *Uma carta de Anita* (1^o) e *O movimento operário e as ideias socialistas e anarquistas* (2^o). Em alguns momentos, durante a análise, precisaremos estabelecer uma relação da interpretação do texto *O imperialismo na África* com o referente a *Uma carta de Anita*.

Antes da realização das aulas, estudamos e planejamos com a professora Dulce o que seria efetivado em sala de aula^{iv}. Os planos de aula^v, que construímos juntas para as interpretações dos textos de história, foram fundamentados em Eco (1993), Galperin

(1995a,b,c), Kern (2001), Pozo e Angón (1998). A seguir, apresentamos o que foi desenvolvido para a interpretação do texto em evidência.

PLANO DE AULA

Instituição:

Turma: 8º ano do Ensino Fundamental

Professora: Dulce

Disciplina: História

Texto a ser interpretado: O imperialismo na África

OBJETIVO

Geral

- *Oportunizar ao aluno a apropriação da interpretação de textos de história relacionada ao desenvolvimento de sua consciência histórica crítica.*

Específico

- *Interpretar o texto: O imperialismo na África e aprimorar a forma de interpretá-lo.*

INDICADORES QUALITATIVOS DA AÇÃO

Forma da ação

- *Os alunos demonstram apropriação do conteúdo conceitual e da estrutura operacional para interpretar texto de história no plano materializado (com o mapa da atividade) e no plano da linguagem externa (escrita e oral).*

Grau de consciência

- *Os alunos, em pequenos grupos, cumprem corretamente o sistema de ações para se apropriar da interpretação do texto de história, bem como verbalizam de forma oral e escrita o seu cumprimento correto.*

DIAGNÓSTICO DO GRAU DE DESENVOLVIMENTO DA INTERPRETAÇÃO

- Em relação ao conteúdo conceitual

1. *O que vocês sabem sobre colonização ou colonialismo? E sobre neocolonialismo ou imperialismo?*
2. *O que você já ouviu falar ou estudou sobre o continente africano?*

- Em relação à estrutura operacional para o desenvolvimento da interpretação

1. *Observaremos se os alunos demonstram, na realização das tarefas, um entendimento mais aprimorado da estrutura operacional requerida para interpretar o texto de história em estudo.*

ETAPA MOTIVACIONAL

- Nas décadas finais do século XIX até os primeiros anos do século XX, ocorreram muitas mudanças tecnológicas na Europa. O desenvolvimento tecnológico e os investimentos de alguns países no setor industrial fizeram a produção aumentar, além da capacidade de consumo. Essa situação provocou uma grave crise econômica na Europa das décadas de 1870 a 1890.

- Se estava ocorrendo na Europa um desenvolvimento, no campo tecnológico e industrial, gerando um aumento significativo na produção, por que a imigração de europeus para outros continentes e o neocolonialismo, no continente africano, por países industrializados da Europa?

ETAPA DE ESTABELECIMENTO DO ESQUEMA DA BASE ORIENTADORA DA AÇÃO – BOA

- Apresentação do objetivo da aula pela professora e como será realizado o processo de ensino-aprendizagem para a interpretação do texto de história: O imperialismo na África;

- Diálogo da professora com os alunos sobre como ocorrerá a interpretação (continuando com o uso do mapa da atividade e com os alunos realizando as ações em grupos).

- Retomar a orientação (para melhor entendimento dos alunos) das ações do mapa da atividade:

- *O texto retrata a cultura da época em que foi produzido? (costumes, modos como vivem as pessoas no período em que o texto foi escrito etc);*
- *As autoras se posicionam em relação ao conteúdo do texto? Justifique!*

ETAPA DE FORMAÇÃO DA AÇÃO NO PLANO MATERIALIZADO

- *Os alunos, em pequenos grupos, realizarão (escrevendo) todas as operações de desenvolvimento das ações do mapa da atividade. (Usando esse mapa vão escrevendo o que é solicitado em cada ação).*
- *Se precisarem de ajuda, solicitam orientação da professora.*

ETAPA DE FORMAÇÃO DA AÇÃO NA LINGUAGEM EXTERNA

- *Os alunos socializarão para todos, na sala de aula, a interpretação realizada e como procederam (usando o mapa) para interpretar o texto em estudo.*

ETAPA MENTAL

- *Uma vez que os alunos, ainda, não têm condições para interpretar o texto de forma independente (sem o apoio externo do mapa e orientação da professora), não será requerido deles, por enquanto, que desenvolvam sozinhos o sistema de ações para realizar a interpretação.*

Considerando o que os alunos realizaram em sala de aula, resultante do desenvolvimento desse plano, analisamos as interpretações que foram efetivadas por eles nos seus portfólios, trazendo para a discussão, também, alguns aspectos da apresentação oral vivenciada em sala.

4 EFETIVANDO A AÇÃO E REFLETINDO SOBRE A INTERPRETAÇÃO DO TEXTO O IMPERIALISMO NA ÁFRICA

No dia 5 de dezembro de 2011, demos início à interpretação do texto: *O imperialismo na África*. A professora, dirigindo-se aos alunos, disse:

Dulce: – *Hoje, teremos a interpretação de mais um texto. Escutei Liliane dizer: mais um trabalho?! Sim! Porque o nosso objetivo é oportunizar a cada um de vocês a apropriação da interpretação de textos de história relacionada ao desenvolvimento de sua consciência histórica crítica. Como vocês vão conseguir isso interpretando um texto pela primeira vez? Então, é necessário que a gente se aproprie desse tipo de atividade, fazendo-a várias vezes.*

Rosa: – *Vai ser a interpretação do texto, do capítulo todo?*

Dulce: – *Quando planejamos essa aula nós combinamos, não foi Da Paz?! Que como o texto trata sobre o imperialismo na África e, também, na Ásia, a gente dividiria o texto. Assim, primeiro vamos trabalhar a parte que trata sobre o imperialismo na África e depois a que fala sobre o imperialismo na Ásia.*

Juca: – *Qual é a página?*

Dulce: – *Capítulo 10, página 152. Agora, eu gostaria de saber: O que vocês sabem sobre colonização ou colonialismo?*

Roni: – *É tirar riquezas de um determinado lugar.*

Dulce: – *Os outros, o que dizem? Diga Rivani! E Genilson?*

Rivani: – *Não professora, não sei não!*

Dulce: – *É tirar riquezas de um determinado lugar?*

Rosa: – *É!*

Dulce: – *Quem mais gostaria de falar?*

Roni: – *É explorar.*

Dulce: – *Tem a ver com explorar e o que mais?*

Roni: – *Povoação.*

Dulce: – *Isso! Quando os portugueses chegaram, aqui, por exemplo, eles colonizaram; exploraram as nossas riquezas. Eles conquistaram. Conquistar é o que significa para eles... Invadiram, vamos falar assim... Tem outra questão que eu gostaria de colocar: O que vocês sabem a respeito do imperialismo?*

Dulce: – *Vamos meninos, meninas?*

Rivani: – *Domínio das nações não industrializadas.*

Dulce: – *Alguém para dizer mais alguma coisa? É isso que Rivani disse?*

Luciene: – *Não sei!*

Dulce: – *E os outros, o que dizem?*

Frente ao silêncio da turma a professora pronunciou:

Dulce: – *Ao lerem o texto vocês vão refletir mais sobre o que é o imperialismo... E sobre o continente africano, vocês já ouviram falar ou estudaram algo?*

Roni: – *Eu ouvi sobre a guerra civil.*

Liliane – *Eu sobre a fome.*

Tânia – *Pobreza.*

Roni: – *Quando se fala da África, logo se fala de guerra, de fome, de pobreza, de miséria...*

Dulce: – *É uma forma errônea que nós temos... Mas, no continente africano não só tem isso... É o que acontece, muitas vezes, também, com relação ao nordeste.*

Nessa ocasião, alguns alunos começaram a conversar (em voz alta entre si) sobre outros assuntos. A professora dirigiu seu olhar ao plano de aula e disse:

Dulce: – *Vamos fazer silêncio?! O que discutimos, vamos poder aprofundar durante o nosso estudo.*

Nesse momento, ela encerrava essa parte correspondente ao diagnóstico do grau de desenvolvimento da interpretação, concernente ao conteúdo conceitual e falou:

Dulce: – *O que a gente vai colocar, agora, está na etapa motivacional... Aquilo que vai despertar nossa curiosidade na interpretação do texto. Eu vou escrever no quadro, para vocês copiarem nos cadernos, porque fica melhor para a compreensão. Quando chegarmos ao fim do trabalho, a gente volta a essa situação-problema para vermos até onde vocês se apropriaram. Vou ler: nas décadas finais do século XIX até os primeiros anos do século XX, ocorreram muitas mudanças tecnológicas na Europa. O desenvolvimento tecnológico e os investimentos de alguns países no setor industrial fizeram a produção aumentar, além da capacidade de consumo. Essa situação provocou uma grave crise econômica na Europa das décadas de 1870 a 1890. Se estava ocorrendo na Europa um desenvolvimento, no campo tecnológico e industrial, gerando um aumento significativo na produção, por que a imigração de europeus para outros continentes e o neocolonialismo, no continente africano, por países industrializados da Europa?*

Após essa leitura, a docente começou a escrever no quadro e, antes de concluir a escrita, veio o toque da sirene e ela expressou: “*Na próxima aula retomaremos*” (2011).

Nas (duas) aulas que se seguiram, no dia 12 de dezembro de 2011, a professora as iniciou falando:

Dulce: – *Hoje, vamos retomar a nossa aula continuando a escrita da situação-problema que começamos a escrever na aula anterior.*

Quando todos concluíram a escrita, ela voltou a ler essa situação com pausas e num tom de voz explicativo. Feito isso, reportou-se à etapa de estabelecimento do esquema da

base orientadora da ação, em cuja ocasião lembrou aos alunos o objetivo da aula, já expresso, e acrescentou:

Dulce: – Vamos, então, fazer a interpretação do capítulo 10, da página 152 a 159, em grupos. Vocês vão continuar usando o mapa da atividade e eu vou dando as orientações que vocês precisarem nos grupos.

Os alunos passaram a se organizar em grupos. Quatro grupos de três alunos (grupos 1, 2, 3 e 4) e um grupo de dois (grupo 5). Receberam da professora o mapa da atividade e iniciaram o processo de interpretação do texto. Atentos e silenciosos, quando tinham dúvidas chamavam a professora que, atentamente, os atendia.

4.1 Interpretação da mensagem

- Título do texto e do que ele trata

Todos os discentes começaram registrando o título do texto. E, sobre do que ele trata, os grupos (1), (2) e (3) disseram: *“Trata de um processo de dominação e expansão europeia que tinha como objetivo conquistar colônias para a exploração de metais preciosos e de produtos comercializáveis como açúcar, algodão e tabaco”*.

Já o grupo (4) se pronunciou informando que ele *“Trata de um processo de dominação que ficou conhecido como imperialismo e que teve como alvo a África”*. E grupo (5) fez uma transcrição do texto que não correspondia ao solicitado.

O texto trata desse processo de dominação e expansão europeia, no século XIX, em territórios da África e da Ásia só que, quanto a essa parte do objetivo – apresentado pelos grupos (1), (2) e (3) – atinente à exploração dos produtos comercializáveis, compreendemos que havia interesse dos países europeus, industrializados, na obtenção de colônias para escoar o excesso de produção e de capitais, bem como de matérias-primas como borracha, cobre, marfim, entre outras necessárias à produção. Logo, o interesse por esses produtos: açúcar, algodão e tabaco estão fortemente relacionados ao colonialismo do século XV a XVIII.

- Ideias principais e suas relações

Para explicitar quais as ideias principais do texto, todos os grupos fizeram transcrições dele. O grupo (1) fez oito, das quais duas constituem ideias principais as quais citamos: *“Com a grave crise econômica na Europa, os empresários começaram a procurar áreas fora do continente europeu, nas quais pudessem obter a matéria-prima necessária à*

produção, comercializar seus produtos e investir os capitais excedentes”. A outra ideia registrada foi: *“Além das motivações políticas e econômicas para o neocolonialismo, havia justificativas teóricas para a investida das potências ocidentais sobre o território da África [...]”*.

Das seis citações restantes, quatro trazem informações sobre o processo histórico de colonização da África; uma sobre a revolução industrial e a outra fala do processo de expansão do capitalismo. Com essas ideias, que não consideramos centrais, Braick e Mota (2006) oferecem ao leitor uma breve retrospectiva histórica visando introduzir o assunto e, ainda, um encadeamento com a temática a ser abordada.

O grupo (2) realizou quatro transcrições. A primeira não compõe as ideias principais do texto. As demais compõem, sendo uma a mesma transcrita pelo grupo (1), cujo início profere sobre motivações políticas e econômicas para o neocolonialismo e outra que nos fala: *“As ideias racistas serviram de justificativa para o domínio europeu sobre africanos e asiáticos”*. A última transcrição reforça essa segunda.

O grupo (3) fez sete transcrições, das quais apenas esta compõe as ideias principais: *“Com a grave crise econômica na Europa, os empresários começaram a procurar áreas fora do continente europeu”*. As outras quatro trazem informações sobre o processo histórico de colonização da África que Braick e Mota (2006) apresentam para introduzir a discussão sobre o imperialismo nesse continente, e as outras duas fazem parte do item revolução industrial e expansão do capitalismo que essas autoras expõem para estabelecer uma correlação com o imperialismo na África.

O quarto grupo transcreveu quatro ideias, das quais duas são ideias principais. Elas expressam: *“Ao longo do século XIX, sobretudo nas décadas finais, países europeus industrializados travaram violenta disputa para obter colônias na África”*. E: *“Em 1885, na Conferência de Berlim, as potências europeias e os Estados Unidos assinaram um acordo de partilha do continente africano”*.

O grupo (5) realizou oito transcrições, sendo duas as que se constituem ideias principais. Essas duas são as mesmas citadas pelo grupo (1). Quanto às seis restantes, quatro são de informações introdutórias sobre o processo histórico de colonização da África e as demais fazem parte do item revolução industrial e expansão do capitalismo que Braick e Mota (2006) apresentam para fazer um elo com o imperialismo na África.

No tocante à ação sobre que relações têm as ideias principais umas com as outras, os grupos (1) e (5) apresentaram respostas iguais. Perceberam relações entre dois trechos do texto que não se constituem em ideias principais; ademais, não registraram nenhuma relação entre as ideias principais que apresentaram na ação anterior.

Os grupos (2), (3) e (4) afirmaram perceber relações entre todas as ideias que registraram. Eles justificaram essa relação de modo diferente. Para o grupo (2), *“a relação é que todos os pontos falam sobre a comercialização etc.”*; para o grupo (3), *“[...] todas as ideias falam sobre o mesmo assunto”*. E, finalmente, para o grupo (4) *“todas essas ideias dão continuidade ao texto, estão relacionadas ao mesmo objetivo que é tratado [...]”,* ou seja, *“como foi esse processo de dominação que ficou conhecido como imperialismo e que teve como alvo a África”*.

Em face do exposto, constatamos que os grupos (2) e (3) apresentaram justificativas que necessitavam ser complementadas, esclarecidas ao leitor concernentes a que comercialização (falada pelo grupo 2) e a que assunto se refere o grupo 3.

O grupo (4), por sua vez, apresentou uma justificativa coerente da relação das ideias principais enfatizando, inclusive, o objetivo do texto.

- Cultura da época em que foi produzido

Referente a esta ação, que diz respeito a se o texto retrata a cultura da época em que foi produzido, os grupos (1), (3), (4) e (5) responderam que não, como constatamos nestas expressões: *“Hoje, no mundo, não tem muitas coisas. Naquele tempo a Europa [...] tinha como objetivo conquistar as colônias para a exploração de metais. Isso hoje em dia não acontece mais porque as nossas riquezas os europeus já conseguiram”*. (GRUPOS 1, 3, 5) e ainda a do grupo (4): *“Não! O texto está retratando um acontecimento histórico que ocorreu no século XIX”*.

Como verificamos, nesse momento esses grupos situaram a interpretação textual apenas no passado. O grupo (2), por sua vez, respondeu de forma afirmativa, entretanto não comentou o porquê do seu sim.

- Período do acontecimento histórico e outros acontecimentos

Para analisarmos os escritos dos discentes nesta ação, a dividimos em duas partes: na primeira, falamos sobre quando ocorreu o acontecimento; na segunda, o que acontecia naquele período histórico.

Com relação à primeira, os grupos (1), (3) e (5) disseram que o acontecimento histórico, no caso o imperialismo na África, ocorreu entre os séculos XV e XVIII, e o grupo (2) no ano de 1498.

Nos séculos XV e XVIII aconteceu a colonização da África. O processo de dominação e expansão europeia que ocorreu, nesse período histórico, adentra no século XIX e início do século XX com o chamado neocolonialismo ou imperialismo. No texto, Braick e Mota (2006) dão destaque ao imperialismo no século XIX. Logo, os grupos citados interpretaram de modo equivocado o período desse acontecimento histórico, diferente do grupo (4), que escreveu século XIX.

Quanto à segunda ação, referente ao que acontecia naquele período histórico, os grupos (1), (3) e (5) disseram que a Europa objetivava conquistar colônias para a exploração de metais preciosos, ao que os grupos (1) e (5) acrescentam ocorrer “*a revolução industrial, motivações políticas e econômicas para o neocolonialismo e justificativas teóricas para a investida das potências ocidentais sobre o território da África*”.

O grupo (4) também nos apresentou o que sucedia dizendo: “*Países europeus, industrializados se lançavam em busca de novas colônias na África [...]*” e o grupo (2) apresentou uma resposta relacionada ao ano de 1498, logo não referente ao século XIX.

O que os grupos (1), (3), (4) e (5) registraram corresponde ao que acontecia no século XIX. O grupo (1) ao falar, apenas, sobre uma parte do que objetivava a Europa deixou de ampliar sua resposta dizendo que os países europeus industrializados buscavam, ainda, novos mercados consumidores para os seus produtos. Esse grupo e o (5) teriam enriquecido mais o que disseram se nos tivesse oferecido informações sobre alguma justificativa teórica para a investida das potências ocidentais sobre o território da África.

4.2 Dificuldades no esclarecimento da mensagem

- O não entendido

Todos os grupos registraram algo que não entenderam no texto. Os grupos (1), (4) e (5) expressaram ideias, e os grupos (2) e (3), palavras. As ideias destacadas foram as seguintes: “*Os darwinistas sociais não consideravam o fato de todos os seres humanos serem parte de uma mesma espécie biológica, afirmando que os brancos dariam origem a uma espécie mais evoluída*” (GRUPO 1) e “*A disputa por terras africanas fez crescer a rivalidade entre os países imperialistas*” (GRUPO 5).

O grupo (4) fez uma transcrição do que há em um adendo intitulado: *Melhores do que os Outros?* (DEFRASNE; LARAN, s.d.) que as autoras Braick e Mota (2006) colocaram como ilustrativo. Nesse adendo, consta um fragmento do discurso de um parlamentar francês, proferido em 1885, referente à superioridade dos brancos sobre os demais povos. Nesse sentido, esse grupo citou:

Para justificar a dominação neocolonial, era corrente o uso de argumentos racistas, que defendiam a superioridade dos brancos sobre os demais povos. [...] ‘As raças superiores têm um direito perante as raças inferiores. Há para elas um direito porque há um dever para elas. As raças superiores têm o dever de civilizar as inferiores [...]’. (DEFRASNE; LARAN, s.d. *apud* BRAICK; MOTA, 2006, p. 156).

O que esses grupos expressaram, em termos de ideias, revela-nos que eles queriam compreender questões para além do que o texto pretendia abordar. Algo salutar, por compreendermos que a interpretação suscitou questionamentos, exigindo outras leituras.

O que os grupos (2) e (3) disseram com palavras também exige aprofundamento. Esses vocábulos foram: *neocolonialismo* (GRUPO 2), *monopólio*, *neocolonialismo e darwinismo* (GRUPO 3). O fato de esses grupos terem colocado neocolonialismo nos fez perceber, inclusive durante as aulas, que eles não estavam entendendo que esse termo neocolonialismo ficou conhecido, igualmente, como imperialismo.

Durante as discussões, no momento da apresentação da interpretação realizada por todos os educandos, a professora Dulce teve oportunidade de esclarecer esse conceito, principalmente para o grupo (3) que, na ação seguinte, não o clarificou.

- Esclarecimento do que não foi compreendido

Os esclarecimentos, apresentados pelos grupos merecem uma discussão individual, de modo a revelar as suas especificidades: O grupo (1) tentando esclarecer que “os darwinistas sociais não consideravam o fato de todos os seres humanos fazerem parte de uma mesma espécie biológica, afirmando que os brancos dariam origem a uma espécie mais evoluída (BRAICK; MOTA, 2006, p. 156), responderam: “*Os darwinistas não aceitavam o fato de que os negros não poderiam viver com os brancos por causa da cor da pele e pelo preconceito [...] com o negro*”.

Esse grupo, ao responder à dúvida que apresentou na ação anterior, falou dos darwinistas e não dos darwinistas sociais, além de dizer algo (os negros não poderiam viver

com os brancos por causa da cor da pele) que não constitui elementos da teoria da evolução das espécies.

O grupo (2), tendo destacado, anteriormente, sua dúvida sobre o que é o neocolonialismo esclareceu, corretamente, esse conceito; e o (3), que tinha apresentado três termos, esclareceu um (monopólio) de forma apropriada.

O grupo (4), voltando-se ao que citou sobre o uso de argumentos racistas, quanto às raças superiores terem o direito perante as inferiores, justificou a dominação neocolonial respondendo: “*Nós esclarecemos, o que antes não tínhamos entendido, na seguinte frase: O homem é um ser inteligente, mas se torna inútil por ser ambicioso*”. Resposta que expressa o sentimento do grupo e que requer maiores esclarecimentos.

O último grupo, o (5), não esclareceu a ideia apresentada anteriormente, e respondeu com mais uma dúvida, dizendo não entender o que é darwinismo social.

- Definição de conceitos-chave e termos específicos de teor histórico desconhecido

Na definição de conceitos-chave e termos específicos de teor histórico, desconhecidos, com exceção do grupo (5), vejamos o que os outros realizaram nessa ação: O grupo (1) apresentou e definiu corretamente: colonialismo, revolução, imperialismo, expansão e democracia; o (2), neocolonialismo e monopólio – definindo o primeiro. O (3) pontuou: *seleção natural das espécies* e o definiu, e o (4) registrou e também definiu corretamente: *colonialismo, monopólio, cartéis, protetorado e imperialismo*.

Por último, adentramos na dimensão denominada de perspectivas. Ao trazermos para a análise as ações empreendidas pelos discentes, nessa dimensão, estabeleceremos uma relação com o processo de desenvolvimento da consciência histórica crítica do educando.

4.3 Perspectivas

- Posicionamento das autoras em relação ao conteúdo do texto

Concernente aos posicionamentos das autoras em relação ao conteúdo textual, constatamos que os grupos (1), (3), (4) e (5) expuseram que Braick e Mota se posicionam.

Os grupos (1) e (3), para esclarecerem isso, transcreveram o início do primeiro parágrafo de um texto de Moriconi – denominado *Conflitos na África vale quanto pesa* – que Braick e Mota utilizaram na abertura do seu texto. Parte desse parágrafo diz o seguinte: “A África paga caro pela guerra. E há números que comprovam. Quando comparados a nações

em situação de paz, os países africanos que vivem conflitos armados têm índices de mortes de crianças 50% maiores” (MORICONI, 2008 *apud* BRAICK; MOTA, 2006, p. 152).

O grupo (4) justificou seu sim se reportando ao primeiro e segundo parágrafos, do capítulo em estudo. Neles as autoras introduzem o assunto a ser estudado apresentando como compreendem a ocupação da África. O que podemos demonstrar nessa parte do primeiro parágrafo:

O século XIX assistiu a uma corrida dos países industrializados da Europa e territórios da Ásia e da África em busca de novas colônias. A ocupação da África a partir de 1830 ocorreu de forma traumática e violenta, e seus efeitos se fazem sentir até hoje: os conflitos étnicos e tribais que lançam grande parte do continente em uma interminável guerra civil têm suas raízes no processo colonizador [...] (BRAICK; MOTA, 2006, p. 152).

E o grupo (5) apresentou uma resposta para além do que havia escrito no texto, ao expressar que “*se as autoras escreveram o livro, elas se posicionaram*”. Demonstrando, assim, uma compreensão mais abrangente da ação em estudo. Mesmo o grupo (2), que havia registrado que elas não se posicionaram, durante a apresentação que os grupos realizaram de suas interpretações, retomou essa sua resposta revelando ter se equivocado e acrescentou que reconhecia a existência do posicionamento das escritoras.

- Opinião do discente sobre as ideias das autoras

No que se refere a emitir opinião sobre as ideias apresentadas pelas autoras, todos os grupos opinaram. Os grupos (1) e (3) estabeleceram uma relação com o que escreveram na ação anterior. Para o primeiro, foi “*interessante as autoras, antes de começarem, dar suas opiniões sobre o imperialismo na África*”, e para o terceiro, foi “*importante o que as autoras fizeram no texto porque, antes do texto, elas explicaram sobre aquele assunto*”. Esses grupos fazem referência a um pequeno texto que fala sobre os conflitos na África, escrito por Moriconi (2008 *apud* BRAICK; MOTA, 2006), utilizado pelas escritoras antes de introduzirem o capítulo.

O grupo (2) teceu um comentário geral dizendo que as ideias das autoras “*foram muito bem elaboradas e, também, deixou claro todos os pontos*”. Os grupos (4) e (5) se aproximaram nas opiniões sobre as ideias das escritoras, sendo que o grupo (4) nos ofereceu uma resposta mais elaborada. O (5) pronunciou que foi muito importante por haver aprendido mais sobre o imperialismo na África, e o (4) que “*foram ideias que para nós serviram não só*

de aprendizagem, como também serviram de base para termos a consciência do quanto é importante estudarmos a história e que é somente através dela que podemos entender o presente”.

Tais ideias vão ao encontro do que nos diz Pais (1999, p. 1) ao pronunciar: “sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados...) não perceberíamos quem somos”. A história deixaria de ter sentido para nós.

- Contribuição do acontecimento histórico para a vida

Concernente à contribuição desse acontecimento histórico para a vida, os grupos (1) e (3) disseram que ele “*contribuiu para várias coisas, para nós sabermos um pouco sobre o imperialismo na África, saber como aconteceu, quando e como terminaria aquela guerra, pois a África paga caro pela guerra, por isso hoje na África [...] existem muitas doenças [...]*”. Ao que o grupo (1) acrescentou: “*principalmente a fome*”.

Para o grupo (2), a contribuição se deu com relação ao esclarecimento de dúvidas sobre o que fora estudado. O grupo (5) não opinou e o (4) foi bastante contundente ao nos dizer:

Apesar de ainda hoje, os reflexos dessa forma de colonização, serem vistos nos conflitos entre etnias e nas guerras tribais, acreditamos que esse acontecimento histórico contribuiu não só para o nosso saber, como também deixou bem claro para a vida o porquê de alguns países africanos viverem conflitos armados.

Todos os grupos, com exceção do (5) que não se pronunciou, foram unânimes em destacar a contribuição desse acontecimento histórico com relação ao aprender sobre ele. Dentre eles, o (1), o (3) e o (4) melhoraram essa ideia nos falando de dificuldades que vive a África, na atualidade, em termos de fome, doenças e conflitos armados – como consequências do imperialismo. Esses grupos apresentaram uma visão mais apurada, ao falarem que o acontecimento histórico estudado contribuiu tanto para o aprendizado sobre ele, como para a compreensão da vida dos africanos hoje. Ao dizerem que entendem a realidade presente da África, manifestaram uma forma de se orientar no tempo.

Nessas produções, com relação ao processo de desenvolvimento da consciência histórica crítica, constatamos: a) a convocação do passado para compreender o presente; b) a interpretação da experiência do passado como um fator de orientação cultural para o agir.

Aprendemos que, quando nove alunos disseram que o acontecimento histórico (estudado) contribuiu para a compreensão das consequências do imperialismo no continente africano, na atualidade, essas construções nos revelam que eles realizaram uma convocação do passado para um entendimento do presente, e que o passado interpretado gerou uma compreensão das atuais condições de vida referente ao continente africano. Todavia, teriam demonstrado um maior avanço se tivessem conferido uma perspectiva futura à realidade referente a mudanças e transformações.

Concernente à interpretação da experiência do passado, como fator de orientação cultural para a atuação discente, doze alunos chegaram a pronunciar que a contribuição do acontecimento histórico se deu com relação ao aprendizado sobre ele e, destes, três acrescentaram, de forma mais sofisticada, que as ideias do texto serviram de aprendizagem e de base para a consciência da importância do estudo da história e que é, somente por meio desta, que podemos entender o presente.

A partir da interpretação de um acontecimento histórico, esses discentes utilizaram a palavra consciência situando-a numa relação com o estudo da história, destacando a importância de a estudarmos (não somente o que estava sendo trabalhado naquela ocasião) para a compreensão do presente.

A consciência da importância do estudo da história nos remete à necessidade e relevância de nossas atitudes (no presente) para a constituição da história da humanidade. Os discentes não chegaram a apresentar esse aspecto em seus portfólios, mas o que produziram revela que se encontram em um processo de desenvolvimento da sua consciência histórica crítica.

No percurso da interpretação, tivemos a oportunidade de apreciar dúvidas dos alunos quanto a ideias. Assim, oito discentes destacaram ideias que gostariam de compreender cujo texto em estudo seria insuficiente para esclarecê-las. Percebemos, pois, no aluno uma curiosidade aguçada sobre as ideias existentes no texto.

Como primamos pela realização de todo o processo de interpretação em sala de aula, refletimos com Dulce sobre a importância de acesso a outras fontes, no momento das aulas, sobre o assunto tratado.

A análise nos permite afirmar que eles demonstraram, também, uma apropriação do procedimento para interpretar textos de história. Assim, doze, dos catorze alunos,

realizaram todas as ações (mesmo errando algumas delas) e os dois educandos restantes só deixaram de fazer duas ações. Algo alcançado com a mediação da professora Dulce e com a metodologia utilizada envolvendo o mapa da atividade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando passamos à realização das aulas, vivenciamos momentos ímpares, singulares, construtivos e dinâmicos nos quais o empenho, dedicação e esforço da professora foram sugestivos no sentido de superar limitações, dúvidas e receios, em face do desenvolvimento de uma metodologia que não havia sido adotada, ainda, no decurso de sua vida profissional.

Ressaltamos o estabelecimento do diálogo entre professora e alunos o que favoreceu a orientação docente e possibilitou aos discentes realizarem a interpretação com desenvoltura.

Estudar e planejar as aulas ministradas, foram ações permearam o processo de ensino-aprendizagem. Apreendemos que para os alunos avançarem mais é preciso que continuem realizando interpretações, de forma grupal, utilizando o mapa da atividade e contando com a orientação da professora para seguirem caminhando, posteriormente, de modo independente (sozinhos).

Durante o processo interpretativo, o mapa se revelou um contributo importante para auxiliar os alunos e isso foi evidenciado pela professora e pelos treze alunos, presentes em sala de aula durante uma avaliação de nossas aulas.

Nessa caminhada, desafios foram vencidos pelos educandos, desde a apropriação acerca do modo de operacionalizar a interpretação, ao processo de desenvolvimento de sua consciência histórica crítica imbricados na construção do ato interpretativo.

Apreendemos que é bastante desafiante esse procedimento, que envolve interpretar textos escritos de história, por ser requerido um trabalho de forma gradual e consciente de modo que o processo transite de um momento de dependência a uma progressiva independência cognoscitiva e prática do aluno, permitindo-lhe criar estratégias para aprender a aprender, regular o seu próprio processo de apropriação do objeto de conhecimento e desenvolver a sua consciência histórica crítica.

Na sociedade, como a que vivemos, carregada de informação múltipla, somos confrontados com diversas visões de mundo, tanto do passado como do presente – por vezes conflitantes entre si. O ensino de História institucionalizado, como um fenômeno social de longa duração, necessita ser adequado às complexidades das sociedades, favorecer o diálogo de diferentes visões de mundo e perspectivas teóricas, promover a necessidade de problematizar acontecimentos históricos desenvolvendo processos de aprendizagem assentados na interpretação de uma variedade de fontes e pautados na perspectiva de um agir intencional que explicita novas interpretações e formas de vida sobre o mundo, dando sentido à realidade e ao que vivemos.

As reflexões, evidenciadas neste estudo, põem-nos frente a questões que se relacionam com metodologias de ensino, seleção de conteúdos e fundamentos da história ensinada no âmbito escolar. Também, conduz-nos a refletir acerca da necessidade de mudança em termos de programas, melhoria de materiais instrucionais, reformulações na formação inicial e investimento na formação continuada dos professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998. (5^a a 8^a séries).

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, p.115-126, Jan/Jun. 2007a. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/introbarca.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2011.

_____. A educação histórica numa sociedade aberta. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, p. 59, jan./jun. 2007b. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/introbarca.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2011.

_____. Estudos de consciência histórica em Portugal: perspectivas de jovens portugueses acerca da história. In: _____. (Org.). Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África. **JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA**, 7., 2008, Braga. **Actas...** Braga: UM, 2008. p. 47-53.

_____. Narrativas históricas de alunos em espaços lusófonos. In: _____. (Org.). **Educação e consciência histórica na era da globalização**. Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, 2011. p. 7-27.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de didática da história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

CAVALCANTE, Maria da Paz. **Ensinar e aprender história na relação dialética entre interpretação e consciência histórica**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

DEFRASNE, Jean; LARAN, Michel. **Histoire: Le Monde (1848-1914)**. Paris: Hachette, s.d.

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. Tradução MF. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GALPERIN, P. Ya. Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. In: ROJAS, L. Q. **La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño.** (Comp.). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 1995a. p. 45-56.

_____. Acerca del lenguaje interno. In: ROJAS, L. Q. **La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño.** (Comp.). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 1995b. p. 57-65.

_____. La dirección del proceso de aprendizaje. In: ROJAS, L. Q. **La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño.** (Comp.). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 1995c. p. 85-91.

KERN, Arno Alvarez. Os textos teóricos sobre a História: análise crítica e interpretações. **Histórica: Revista da Associação dos Pós-Graduandos em História**, Porto Alegre, n. 5, p. 09-20, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. In: _____. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999. p. 64-139.

ORLANDI, Eni Puccinelli. [1942]. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PAIS, José Machado. **Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu.** Oeiras: Celta, 1999.

POZO, Juan Ignacio; ANGÓN, Yolanda Postigo. A solução de problemas como conteúdo procedimental da educação básica. In: POZO, J. I. (Org.). **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender.** Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 139- 156.

RÜSEN, Jörn. [1983]. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez. 2006. Disponível em: < http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2677066>. Acesso em: 30 mar. 2012.

_____. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.). Curitiba: Ed. UFPR, 2010a.

_____. Funções do saber histórico. In: _____. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.** Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010b. p. 85-133.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A cultura como referência para investigação sobre a consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen. In: BARCA, I. (Org.). **Educação e consciência histórica na era da globalização**. Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, 2011. p. 29-40.

ZANELATO, José Roberto. Portfólio como instrumento de avaliação no ensino de graduação em artes plásticas. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2008.

Notas

ⁱ “O agir é um procedimento típico da vida humana na medida em que, nele, o homem, com os objetivos que busca na ação, em princípio se transpõe sempre para além do que ele e seu mundo são a cada momento”. (RÜSEN, 2001, p. 57).

ⁱⁱ Devido às dificuldades que os alunos manifestavam na interpretação de textos de história e o fato de esse capítulo ser longo (com uma parte dedicada ao imperialismo na África e a outra ao imperialismo na Ásia), decidimos planejar a aula usando, somente, a primeira parte para, depois, planejarmos utilizando a segunda (ocasião em que estabeleceríamos uma relação entre o que discute ambas as partes).

ⁱⁱⁱ Data de elaboração do texto, 2006. Autoras: Patrícia Ramos Braick, mestre em História (área de concentração: História das Sociedades Ibéricas e Americanas) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e professora do Ensino Médio em Belo Horizonte. Myriam Becho Mota, licenciada em História pela Faculdade de Ciências Humanas de Itabira, MG. Mestre em Relações Internacionais pela The Ohio University, EUA e professora do Ensino Médio e Superior em Itabira. (BRAICK; MOTA, 2006).

^{iv} Em um desses estudos, discutimos sobre o mapa da atividade e convertimos a modalidade da escrita de algumas de suas ações em questionamentos (ver mapa exposto acima).

^v Adotamos a terminologia plano de aula, conforme Godoy et al. (2009, p. 58), quando, assim, afirmam: “trata-se de um documento no qual faz-se a previsão de conteúdos e atividades que deverá ser trabalhada em uma aula ou em um conjunto de aulas”.

Artigo recebido em 08/12/2015.

Aceito para publicação em 26/09/2016.