

A construção de sentidos históricos: cultura histórica e atribuição de significância em narrativas de estudantes do ensino fundamental

REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO¹

A comunicação apresenta parte dos resultados da análise de narrativas da História do Brasil produzidas por estudantes do nono ano do ensino fundamental². A investigação buscou compreender como os estudantes mobilizam elementos e operações do pensamento histórico a partir do desafio de narrar acontecimentos relacionados à história nacional. Nesse artigo abordamos alguns conceitos balizadores da análise – cultura histórica e atribuição de significância histórica aos conteúdos selecionados e articulados nos escritos dos estudantes pesquisados.

A investigação partiu de aportes teóricos e metodológicos assentados na perspectiva de que as narrativas construídas pelos estudantes no contexto das aulas de História são objetos de investigação fundamentais para compreender os processos cognitivos, afetivos e sociais envolvidos na aprendizagem histórica, sendo estas, portanto fontes primordiais para avaliar processos formativos dos níveis do pensamento histórico e da consciência histórica. Assim como diversas vertentes investigativas, em nosso estudo tomamos os aportes construídos pelo historiador Jörn Rüsen sobre os processos de produção de conhecimento histórico e suas relações com a vida prática. A perspectiva antropológica da consciência histórica e sua ancoragem na competência narrativa foram os eixos basilares para compreender e analisar elementos da formação do pensamento histórico pelos estudantes participantes da pesquisa.

Na perspectiva de Rüsen (2007) para que o passado ganhe visibilidade em nós, em nossa na vida prática e torne-se história, é necessária a criação de uma representação histórica que sirva como guia às nossas intencionalidades. Essa representação tem a forma “narrativa” como sua face concreta. Sabe-se que nem todas as narrativas sobre o passado são “narrativas históricas”, pois a variedade de experiências humanas produzem diversas maneiras de oferecer visibilidade ao passado, sendo que a maior parte dá origem a narrativas pautadas em

¹Graduada em História pela FFCLH – USP. Doutora em Educação pela FEUSP. Professora Adjunta da UFRRJ.

²Ribeiro, Regina Maria de Oliveira. “Tudo isso antes do século XXI”: estruturas e significados em narrativas da história do Brasil por estudantes do ensino fundamental. Tese de doutoramento. Faculdade de educação da USP, 2012. Orientadora: Katia Maria Abud Lopes.

“outras racionalidades”, surgindo assim narrações mitológicas, publicitárias e as mais variadas construções textuais da ficção literária.

Então, o que diferencia as variadas formas de visibilizar e representar narrativamente o passado das formas narrativas em História? Para que seja considerada histórica, uma narrativa precisa, além de distinguir as dimensões temporais, acionar elementos do pensamento histórico que mobilizem operações mentais de interpretação, com relação à experiência do tempo, na estrutura própria de uma “história”, e essa interpretação deve exercer a função de orientação na vida contemporânea. A narrativa como fundamento da consciência histórica entra em cena como “uma atividade criadora da mente humana funcionando no processo do pensamento e do reconhecimento histórico” (Rüsen, 2010: p.94)³.

Durante a investigação adotamos um percurso metodológico de caráter qualitativo para articular os aportes da teoria narrativista de Rüsen com referenciais oriundos de pesquisas empíricas, de modo que subsidiassem a análise dos materiais escritos recolhidos em turmas da oitava série/nono ano de uma escola da rede municipal de São Paulo em 2010 e 2011. Em 2010 foi realizado um estudo exploratório com cento e sete (107) narrativas produzidas a partir de uma atividade/instrumento referenciado nos estudos de Barca (2006) e Schmidt (2008). Com o estudo inicial foi possível identificar os elementos substantivos presentes nesse tipo de produção e questionar o potencial e os limites das narrativas dos adolescentes para a investigação de operações do pensamento histórico.

Na segunda etapa da pesquisa empírica realizada em 2011, foram coletadas setenta e quatro (74)⁴ narrativas a partir de dois novos instrumentos, atividades elaboradas a partir da avaliação realizada no conjunto de escritos do estudo exploratório quando vislumbrou-se a necessidade de utilizar um instrumento que abrisse outros caminhos para os estudantes manifestarem ideias históricas. Assim, na volta ao campo, propusemos a quatro turmas da oitava série duas consignas, uma em que deveriam apresentar/listar conteúdos substantivos, justificar sua escolha e a partir desses procedimentos elaborar uma narrativa com os temas e conteúdos listados/escolhidos anteriormente. Um segundo grupo trabalhou com a consigna que narrar a história do Brasil para um estudante estrangeiro, um adolescente moçambicano

³ Apud: Schmidt, Barca e Resende. (orgs.) Jörn Rüsen e o ensino de História, 2010.

⁴ Turmas 8A, B, C e D, nono ano do ensino fundamental. Entre setenta e quatro (74) estudantes participantes da segunda etapa da pesquisa, sessenta e cinco (65) tiveram suas narrativas analisadas.

recém chegado a escola brasileira (Anexo). As consignas foram elaboradas a partir do conhecimento das turmas, dos temas trabalhados pela professora de História até aquele momento.

Ainda na segunda etapa da pesquisa de campo foram realizadas entrevistas com uma amostra de vinte sujeitos participantes. Para organização, identificação e análise dos dados ampliou-se o procedimento realizado no estudo exploratório, além da transcrição das narrativas produzidas para um editor de textos, foi realizada sua posterior organização em quadros analíticos (foram organizados quadros para cada tipo de marcador histórico) considerados como elementos estruturantes das narrativas: *acontecimentos históricos e personagens/agentes históricos citados, conceitos históricos substantivos, marcadores temporais e marcadores espaciais*. Em seguida, foi realizada análise quantitativa e qualitativa dos elementos constituintes das narrativas, interpelando-os conceitualmente e relacionando-os aos construtos teóricos balizadores da pesquisa, procurando assim compreender como os estudantes articularam narrativas da história do Brasil a partir das consignas propostas nos instrumentos de pesquisa.

Nos limites desse artigo, não será possível apresentar e discutir detidamente os conteúdos narrativos analisados em suas estruturas narrativas, mas escolhemos apresentar os *perfis atribuição de significância histórica* pelos estudantes como indiciários de como tem ocorrido a relação entre a *cultura histórica* e o ensino de História⁵.

Encontramos no conceito de cultura histórica na perspectiva de J. Rüsen os fundamentos da discussão do conceito de significância histórica e sua atribuição ao passado e a história do Brasil pelos estudantes participantes da pesquisa. Para Rüsen, a consciência histórica e a cultura histórica formam o terreno sobre o qual se desenvolve a formação histórica dos sujeitos, da qual (o ensino e) a aprendizagem histórica é um momento privilegiado. Na busca de explicitar os fundamentos do pensamento histórico, Rüsen (2001, 2007) dedica especial atenção aos processos de formação e aprendizagem histórica, para ele

⁵ Após identificação e análise dos marcadores históricos substantivos e das formas de sua articulação nas narrativas coletadas por meio de conceitos meta-históricos, construiu-se cinco perfis para as estruturas narrativas dos estudantes (narrativas abertas, tópicas, fragmentadas – monotemáticas, bitemáticas e multitemáticas, estendidas) e cinco perspectivas de atribuição de significância ao passado e a história. Por meio desses perfis foi possível discutir algumas das compreensões e interpretações dos estudantes em seus “enredos” da história do Brasil.

uma das funções da reflexão na Teoria da História e na Didática da História, definindo a formação histórica como resultado de *“todos os processos de aprendizagem em que ‘história’ é o assunto e que não se destinam, em primeiro lugar, à obtenção de competência profissional”* (RÜSEN, 2001: p.48). Dessa maneira, a formação histórica situa-se no mundo onde, além da escola, a história que circula em todo o meio sociocultural, presente nos relatos pessoais (memórias) e nos meios de comunicação, cumprindo com isso uma função de orientação.

Por seu lado, a aprendizagem histórica possibilita ao sujeito afirmar a si próprio na medida em que este apreende a dimensão temporal de sua identidade, tornando-se senhor de si e de seu tempo. Nesse processo, o sujeito compreende a emergência de seus interesses e necessidades numa perspectiva temporal que envolve passado, presente e futuro, torna-se capaz de relacionar com diferentes alteridades (espaciais e temporais), de descobrir o estranho no familiar, de recusar a naturalização do cotidiano e de flexibilizar as próprias posições sobre bases racionais. O aprendizado histórico, constitui o processo da formação histórica, caracterizando-se por tornar subjetivo algo que é objetivo - o conhecimento histórico, ao mesmo tempo que o sujeito, confrontado com essa experiência, se objetiva nele. Tal processo ocorre na relação entre o desenvolvimento cognitivo e a formação da consciência histórica como um fenômeno da vida cotidiana, na qual a educação escolar é uma instância fundamental.

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

Em suas reflexões sobre a Didática da História, Erdmann (2006) e Jeismann (1976) dialogando com Rüsen (2001), afirmam que a consciência histórica é um todo, formado das várias percepções e atitudes construídas pelos sujeitos. Na perspectiva individual encontram-

se as percepções e atitudes moldadas pela *compreensão histórica*, na perspectiva coletiva, as determinadas pela *cultura histórica*.

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

Outra parte ou perspectiva formadora da consciência histórica possui uma base social, de caráter coletivo, um construto que envolve as práticas culturais e a memória histórica. Para Rüsen, essa perspectiva é estruturada sob a categoria da *cultura histórica*, categoria que pode ser considerada “transversal”, na formação da consciência histórica. A *cultura histórica* é formada pela memória coletiva, pelas tradições, pelos comportamentos compartilhados, historicamente acumulados por um determinado grupo; é formada por uma base de conhecimentos denominados de “senso comum”. A *cultura histórica* incorpora algo que foi construído e esteve ativo muito antes da existência do sujeito.

A *cultura histórica* é um conceito transversal ao de pensamento histórico e de consciência histórica, pois enquanto o pensamento histórico se desenvolve como reflexão sobre o “tempo vivido”, situando o sujeito na “linha do tempo”, a consciência histórica se aprimora por meio desse pensar e da capacidade dessa reflexão responder às demandas e interesses dos sujeitos. A consciência histórica se aporta sobre um acúmulo de experiências e reflexões individuais e coletivas. Nesse processo de reflexão-ação-reflexão, perpassam os produtos da cultura histórica (memórias, tradições, monumentos, comportamentos, representações históricas diversas) como resultados da consciência histórica e, ao mesmo tempo, sua matéria-prima. A cultura histórica parece ser o “campo” de intersecção do conhecimento histórico-científico como a relação com o passado histórico dos “não historiadores” (RÜSEN, 2007: p. 121). Caracteriza-se por uma série de produções, artefatos e elaborações que podem ter como base a história-ciência, mas também outras formas de lidar

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

À interdependência entre os fatores que mobilizam a produção do conhecimento histórico racional a partir da dinâmica disciplinar, se articulam três dimensões na constituição histórica de sentido na cultura histórica: a dimensão estética, *a política e a cognitiva*. Essas dimensões atuam de forma complexa, de modo que uma não pode ser pensada sem a outra, por isso são vistas de forma imbricada e precisam ser consideradas na aplicação prática do saber histórico (RÜSEN, 2007: p. 122).

A consciência histórica possibilita aos sujeitos estabelecer interpretações do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, construindo um domínio sobre a temporalidade “com suas intenções e nelas, projeta o tempo como algo que não lhe é dado na experiência” (RÜSEN, 2001: p. 58). Ocorre assim uma “internalização das experiências do tempo” que é expressa em forma de “narrativa” (RÜSEN, 1992). Existe uma relação orgânica entre a formação da consciência histórica e o desenvolvimento da *competência narrativa*, isto é, o desenvolvimento das habilidades de narrar uma experiência relacionada com o passado; interpretando-a e relacionando-a a temporalidades mais amplas e, finalmente, inserindo-a como referencial para explicar/agir no cotidiano, portanto, na cultura histórica contemporânea.

A atribuição de significância na narrativa dos estudantes

A forma de estruturação da narrativa implica um tipo de interpretação histórica que envolve critérios de atribuição de significados aos conteúdos substantivos e à própria História como disciplina. *A estrutura dos escritos, das narrativas*, sinalizou para como os estudantes

interpretam história do Brasil, tecendo um *enredo* e com ele elaborando sentidos (de interpretação e de orientação) para essa história.

A interpretação das *estruturas narrativas* dos escritos dos estudantes subsidiou a reflexão sobre os *sentidos históricos* da história do Brasil e da História como disciplina para, tendo como referência analítica a categoria de *significância histórica*. O conceito meta-histórico de *significância histórica* tem sido investigado por diversos pesquisadores do ensino de História em diferentes países (SEIXAS, 1994; 1997; CERCADILLO, 2000; BARTON & LEVSTIK, 2001; MONSANTO, 2004; ALVES, 2007; CASTRO, 2007; ALVES, 2011).

As categorias analíticas de *significância histórica* foram convocadas para discutir os sentidos históricos atribuídos pelos estudantes pesquisados em suas narrativas. Nosso objetivo era buscar indícios de como os estudantes atribuem sentidos a História do Brasil a partir de seus escritos e de suas entrevistas.

De modo amplo, o sentido básico de *significância* é a atribuição de *significado*, relacionado a conferir *alcance* e *importância* a fatos, pessoas, lugares, a diferentes objetos, sujeitos e experiências. Assim, de uma maneira simplificada, *significância histórica* pode ser entendida como a importância atribuída a eventos, personagens/agentes históricos, períodos e processos históricos. Contudo, como conceito meta-histórico, *significância histórica* é constituinte de operações cognitivas complexas, que envolvem no processo de atribuição de “importância” a fatos e eventos, *a capacidade de interpretação, compreensão, julgamento e avaliação* dos fatos históricos, dos agentes em seu contexto de atuação, bem como das narrativas históricas que circulam na escola e na sociedade. A significância histórica fundamenta a compreensão da História, pois aponta para como os sujeitos se relacionam com essa forma de conhecimento no âmbito da cultura histórica e da cultura escolar. É por meio da sua qualidade valorativa que os sujeitos podem conjugar, de maneiras diversas, objetividade e subjetividade. Jörn Rüsen (1996)⁶ denomina esse processo de interpretação histórica de atribuição de sentido, processo que envolve “objetividade e subjetividade” na produção de significados para as experiências com o passado, produção que se concretiza na narrativa histórica. A relevância dos significados atribuídos à experiência do passado será dada em função de sua possibilidade de gerar interpretações e orientações para a vida prática. Portanto,

⁶ In Schmidt, Barca e Resende, 2010, p. 129-150

a categoria “sentido” está relacionada à orientação e intencionalidade da ação (WIKLUND, 2009: p. 31-32). Para Rüsen, ao narrar os sujeitos constroem sínteses de experiências e normas que geram uma interpretação do curso do tempo, conectam o passado ao futuro. E mais, ao correlacionar experiência, interpretação e orientação, as narrativas produzem uma “ideia mestra” (o sentido) ou a direção da história, que condiciona seu início, meio e fim. Pela teoria narrativista de Rüsen, esse sentido pode ser identificado pelo público, pelos objetivos que este tem ao buscar esta ou aquela narrativa, pela conjunção entre significados/sentidos imputados de modo objetivou e/ou subjetivamente.

As investigações sobre *significância histórica* tem se centrado em como os sujeitos atribuem “importância” aos fatos históricos e como essa atribuição interfere na inteligibilidade do conhecimento histórico. De acordo com Alves (2007: 43-44) as investigações tem sido realizadas sob duas perspectivas: a *multicultural* e a que busca identificar *níveis de progressão* na atribuição de significância histórica. A primeira linha envolve principalmente pesquisadores norte-americanos e tem investigado como a significância histórica é atribuída em função dos interesses, vivências e motivações de crianças e jovens dependendo das suas idades e dos grupos culturais que participam (etnia, religião, condições socioeconômicas, culturais)⁷. A segunda perspectiva, adotada principalmente por pesquisadores do Reino Unido, procura compreender a atribuição de significância histórica no interior das narrativas, identificando as diversas estratégias que crianças e jovens elaboram para atribuir importância e contextualizar acontecimentos e atuação de agentes históricos, por meio dos conceitos de mudança e permanência, rupturas e continuidades, progresso e declínio e com isso criar modelos de progressão conceitual⁸.

A atribuição de *significância* estaria relacionada tanto ao tipo de interpretação que os sujeitos constroem para as experiências do passado, quanto à uma construção sociopolítica, em que atuam interesses variados, por exemplo, na seleção de conteúdos para o ensino,

⁷ Destacam-se nessa linha os estudos dos norte-americanos Keith Barton e Linda Levstik (1996). Esses pesquisadores tem realizado estudos comparativos com estudantes de diferentes países buscando compreender como o contexto sociocultural, principalmente midiático, e a cultura escolar influenciam nas formas de atribuição de significância histórica.

⁸ Estudos nessa perspectiva foram realizados investigadores do Reino Unido - (Geoffrey Partington, Michael Hunt, Robert Phillips), Espanha (Lis Cercadillo), Canadá (Peter Seixas) e Portugal (Julia Castro, Márcia Monsanto e Olinda Alves) que têm conduzido a proposição de um modelo de progressão conceitual da significância histórica, que vai de um nível de ausência de significância histórica ao nível mais sofisticado – denominado significância contextual variável. (Alves, 2007, p. 47-48)

critérios que vão da valorização à rejeição de determinados temas, base dos processos de configuração curricular. Os conteúdos selecionados para composição da base curricular do ensino de História certamente interferem nas ideias históricas dos alunos sobre a atribuição de significância ao que é aprendido na disciplina e como é aprendido (BARTON, 2003; 2010).

Esse aspecto do fator curricular como um dos mais influentes na atribuição de significância histórica pelos sujeitos foi evidenciado nos escritos de estudantes pesquisados, quando em suas narrativas sinalizaram para conteúdos aprendidos recentemente, como os estudantes Mariane e Washington:

[...] agora eu aprendi mais sobre as guerras que tiveram aqui. Sobre os presidentes, sobre o Islamismo e outras coisas. Mariane, 8B

O estudante Washington também selecionou eventos aprendidos recentemente, conteúdos do programa curricular para a oitava série (nono ano), para compor uma *narrativa tópica*:

Acontecimento: dos acontecimentos do Brasil eu iria falar sobre a Primeira Guerra Mundial, a Segunda Guerra Mundial e sobre a grande Depressão, e o facismo e o nazismo. Washington, 8B

Durante as entrevistas, os estudantes foram questionados a justificar os marcadores históricos selecionados para compor sua narrativa. Quando perguntados sobre as origens dos conteúdos e ideias presentes nas narrativas alguns dos entrevistados responderam que a escola é a principal “fonte” de conhecimento dos eventos históricos que consideraram significativos.

- da primeira e segunda guerra mundial eu acho...né, que a professora passou um trabalho pra gente fazer o que aconteceu nas guerras, eu acho que foi muito interessante pra gente... Lucca, 8D - entrevista

- Não..ah pra mim o que foi mais significativo foi o presidente né que foi o Marechal Deodoro que a professora de História falava muito sobre esse presidente, até agora nessa aula passada que teve era de História, aí ela mandou pegar do primeiro presidente do Brasil até o último aí eu não tinha feito aí eu realizei aqui na escola na aula entendeu... Gabriel, 8B - entrevista

Foi a liberdade dos escravos, o povo brasileiro..tudo...porque se fosse até hoje tivessem escravos até hoje ia ser muito ruim. E essa lei áurea foi muito importante pro povo brasileiro. [...] tipo, quem quer aprender história do Brasil tem que aprender tudo né? Mas algum que tem que aprender mesmo... aí...(pausa) a chegada dos portugueses no Brasil, importante né saber o que aconteceu naquela época... Kennedy, 8A - entrevista

Tanto os estudos do canadense Peter Seixas (1997), da espanhola Lis Cercadillo (2000), do norte americano Keith Barton (2003, 2010) quanto do brasileiro Ronaldo Alves (2011), nos mostram que a investigação das ideias dos alunos sobre significância histórica

pode contribuir para o ensino e aprendizagem da História porque esse conceito meta-histórico é o que lida com a constituição de sentidos aos conteúdos de História e a sua aproximação com a vida dos sujeitos, ou seja, por meio da reflexão sobre a significância histórica os estudantes constroem perspectivas para a função social da disciplina, para as relações entre História e vida prática; pensamento, consciência e cultura histórica. A investigação do conceito possibilita também compreender como os estudantes raciocinam historicamente, em diferentes momentos da aprendizagem, contribuindo para o conhecimento da progressão interpretativa e explicativa do passado (SEIXAS, 1997; ALVES, 2007; ALVES, 2011).

O posicionamento adotado em nosso estudo convergiu para as colocações da pesquisadora portuguesa Maria Olinda Alves (2007) sobre a complexidade do conceito de *significância histórica*. A pesquisadora afirma algumas características desse conceito meta-histórico a serem consideradas em sua investigação e em seu uso como categoria analítica: *significância histórica* é um conceito a ser abordado sempre sob várias dimensões, contextos e perspectivas.

A partir da análise dos dados extraídos das narrativas dos estudantes que resultaram na síntese de categorias para estruturas narrativas, foi realizada uma reflexão sobre a atribuição de significância histórica implicada na seleção e articulação dos marcadores históricos e elementos estruturantes, avaliada a partir de conceitos interpretativos elaborados por Peter Seixas em seu estudo *Mapping the Terrain of Historical Significance*, de 1997.

No estudo realizado com estudantes canadenses do ensino secundário, Seixas aliou a compreensão de como o pensamento histórico dos jovens articula os conteúdos e experiências escolares (conhecimento objetivo) aos vivenciados em seu cotidiano (conhecimento subjetivo), principalmente as informações e representações históricas que circulam no seio familiar, nos meios de comunicação e outros espaços sociais, para apreender história e produzir explicações para fatos específicos e para a função social da disciplina. O pesquisador canadense concluiu que, no processo de produzir explicações históricas e atribuir significância aos eventos e seus agentes, ocorria variedade de tipos de orientação entre os estudantes, entre perspectivas com graus diferentes de objetividade e subjetividade. Assim, em seu estudo, Seixas identificou três modos de atribuição de significância, denominadas de perspectivas: *Perspectiva Objetivista (básica e sofisticada)*; *Perspectiva Subjetivista (básica*

e sofisticada) e *Perspectiva Narrativista*. As explicações objetivas e subjetivas variavam também no “peso” dado aos critérios que explicam fatos históricos e atribuem significância aos mesmos, numa gradação de formas básicas às mais sofisticadas em cada posicionamento.

O segundo item da atividade presente em um dos instrumentos de coleta das narrativas dos estudantes do conjunto 8A/C⁹ solicitou que após listar alguns marcadores históricos, os alunos justificassem sua escolha em função da significância/importância dos mesmos. As justificativas indicadas pelos estudantes possibilitaram evidenciar melhor, isto é, mais diretamente, o tipo de orientação ou perspectiva de atribuição de significância histórica. Além das perspectivas de atribuição propostas por Seixas (1997), na análise das narrativas foi identificado um conjunto de textos em que não havia elementos suficientes para inferir o tipo de significância histórica. Assim, para esse estudo, às perspectivas propostas pelo investigador canadense foi acrescida mais uma categoria, a de “*significância histórica não atribuída*”. Os elementos para configuração dessa perspectiva contou com as referências dos níveis propostos por Cercadillo (2000), em estudo sobre a progressão da significância histórica¹⁰.

Abaixo alguns exemplos de atribuição de significância presentes no conjunto de narrativas analisadas na segunda fase da pesquisa:

Perspectiva 1 – Significância não atribuída

Analisadas as cinco categorias de orientação para atribuição de significância histórica mapeadas por Seixas (1997), no conjunto de narrativas das turmas 8A/C, em quatro (04) narrativas não foi possível identificar o tipo de significância atribuída pelos estudantes. Os escritos dos quatro estudantes se caracterizam por “narrativas fragmentadas monotemáticas” e “narrativas abreviadas”, apresentando conteúdo restrito e lacunar que não permitiu definir o tipo de significação a partir das categorias propostas. A orientação poderia ser interpretada como objetivista, pois os eventos parecem possuir importância a partir de algum referencial externo, que não é explicitado pelos escritos, mas também como subjetiva, dado o caráter

⁹ Com os estudantes das 8B/D, foi aplicado outro instrumento de coleta, pelo qual não se pediu tal justificção. Em função dos limites desse artigo, as considerações analíticas desse conjunto de narrativas não serão abordadas.

¹⁰ O primeiro nível proposto pela autora se caracteriza quando os estudantes não aludem a nenhum tipo de significância histórica, apresentando explicações em termos do cotidiano; a significância também é dada como fixa, intrínseca ao acontecimento em si, única e medida em termos contemporâneos. O acontecimento é visto como importante por ele mesmo, não por referência a qualquer contexto. (apud Alves, 2007, p. 63)

lacunar das mesmas. Porém, optei por considerá-los na categoria de *significância não atribuída/não identificada*, tendo como referência principal as especificidades dos escritos (fragmentos monotemáticos) e considerando também contribuições dos tipos de significância. Os escritos dos estudantes em que *não foi identificada atribuição de significância* aos fatos escolhidos para compor sua narrativa, houve a descrição de eventos, explicando os acontecimentos relacionados na justificativa solicitada, repetindo a mesma operação na escrita da narrativa:

O descobrimento do Brasil se refere a chegada, em 22 de abril de 1500, comandada por Pedro Álvares Cabral, ao território onde hoje se encontra o Brasil. E o encontro dos portugueses com os índios foi através do pau-brasil. Monique, 14 anos.

Para a estudante Monique, a significância dos eventos citados parece ser fixa, um atributo do acontecimento em si, cuja importância é relativa a temporalidade dos fatos.

Perspectiva 2 - Objetivista Básica

Na perspectiva de *orientação objetiva*, os estudantes utilizam elementos de ordem externa para atribuir significância aos eventos históricos. Esses elementos são formados por “vozes” de autoridade: professores, manuais didáticos, historiadores, meios de comunicação, e são considerados os mais confiáveis para indicar a “importância” dos fatos históricos. A significância histórica, na perspectiva *objetiva básica*, se manifesta em expressões como “é só o que eu sei” e “é o que eu lembro”.

Dentre as narrativas do conjunto a orientação de tipo *Objetivista Básica* foi identificada nas “justificativas” de sete (07) estudantes. Uma estudante, ao produzir sua narrativa, não manteve a perspectiva apresentada na justificativa.

As características comuns a todas as categorias de estrutura narrativa são a produção de uma escrita da história do Brasil em que as descrições e explicações são apresentadas em fragmentos (com menor ou maior grau de articulação), por meio de linguagem impessoal, com predomínio do uso de pronomes na terceira pessoa, em que parece se basear numa “voz externa”, são perceptíveis as marcas da linguagem de manuais didáticos – orações declarativas, informativas (TOPOLSKI, 2004), com poucos conectivos, usando de marcadores temporais da cronologia política (descobrimto, colonização, escravidão, independência,

abolição, república) e alusão a agentes históricos pessoais como responsáveis pelas rupturas. Nas narrativas objetivas básicas, as mudanças são apresentadas como “antes e depois” eventos resultantes da passagem do tempo e não de processos sociais.

Abaixo, excertos de narrativas com estruturas diferentes, mas que apresentam semelhanças na atribuição de significância histórica, do tipo objetiva básica:

Narrativa tópica

O Brasil foi descoberto em 1500 por Pedro Alvares Cabral. 1º presidente do Brasil foi Marechal Deodoro da Fonseca atualmente o Brasil é governado por uma mulher chamada Dilma Rousseff. no Brasil houve a escravidão, muitas pessoas do seu país foram traida para Brasil.

Leticia, 14 anos

Narrativa fragmentada multitemática

Quando os portugueses chegaram no Brasil já tinha pessoas no país os índios, mas os portugueses mais poderosos acabaram dominando o país e colocando os índios para trabalharem.

Depois veio a época dos presidentes. O presidente era aquela pessoa que ficava responsável pelos problemas do país da parte economica do país, da segurança, educação, etc. [...] Francisco, 15 anos

Narrativa estendida¹¹

Emanuel, o primeiro presidente do Brasil foi Marechal Teodoro da Fonseca. E hoje em dia é a Dilma Rousseff, a primeira presidenta mulher do Brasil, o resto dos presidentes do Brasil era homem. No Brasil houve a escravidão, muitas pessoas do seu continente foram trazidas pra serem escravizadas aqui no Brasil, muitos morreram só restaram alguns, e até hoje o povo tem preconceito contra os negros.

Lucca, 14 anos.

No total de sessenta e cinco (65) narrativas que compõem todo o conjunto pesquisado, trinta e três (33) apresentam perspectivas “objetivistas”, o que assinala que pouco mais da metade dos estudantes dos participantes da pesquisa referenciaram em fontes externas, (do discurso histórico escolar, presente nos manuais e na narrativa dos professores) a sua seleção e interpretação dos fatos históricos, tendo uma postura restrita na expressão de seus pontos de vista, não conseguindo articular o conhecimento “objetivo” aos seus interesses, desse modo o passado historicizado não dialoga com o presente vivenciado por estes estudantes.

Perspectiva 3 - Objetivista Sofisticada

A variação na perspectiva objetiva de atribuição de significância histórica pode apresentar-se um pouco mais estruturada que o tipo básico, caracterizando-se por uma perspectiva *Objetivista Sofisticada*. Segundo Seixas (1997), os estudantes podem explicar as

¹¹ As categorias “tópica, fragmentada e estendida” foram elaboradas a partir dos conteúdos substantivos articulados nas narrativas do estudantes. (RIBEIRO, 2012).

consequências dos eventos para as pessoas do passado e também sua extensão na temporalidade. Sob essa perspectiva a significância histórica é atribuída pelo impacto dos eventos ou dos agentes sobre um grande número de pessoas, pelas mudanças que provocaram no país/mundo e por sua influência no presente. Essa concepção se manifesta na expressão “fato marcante” ou “pessoa marcante” nas narrativas analisadas, ampliando as consequências dos eventos para além do acontecimento em “si”.

Essa perspectiva foi identificada na produção de nove (09) estudantes do conjunto 8A/C. Esses estudantes mantiveram em suas narrativas a perspectiva *Objetiva Sofisticada* apontada pelas justificativas inicialmente propostas. O quadro mostra um exemplo desse grupo. O estudante Felipe, utiliza a expressão “marcou muito” para indicar a importância dos eventos selecionados.

Item 1 – seleção de marcadores históricos	Item 2 – Justificativa	Narrativa
Felipe, 8A		
<p><i>Aconteceu muitos fatos significativos nas décadas anteriores quando ocorreu o fato do Pedro Álvares Cabral e também não só o fato dele, como o do Getúlio Vargas e o Juscelino Kubtheck e a Escravidão.</i></p>	<p><i>Escolhi esse fato do Pedro, Juscelino e Jetulio porque esses fatos marcou muito na vida de todos e também o acontecimento do Jetulio Vargas ele queria acaba com os pobres, ao ves [invés] de ajudar eles, os "pobres" e sim ajudando os ricos "os que não precisam" e os fato da escravidão dos negros que eles sofriam muito nas mãos dos brancos.</i></p>	<p><i>Tudo ocorreu quando Pedro Álvares Cabral viajou a algum tempo pelo mar, até que então ele viu uma terra em que vivia muitos índios então aí que foi descoberto do Brasil. Ao passar do tempo começou ocorrer muitos fatos em que os brancos baniu todos os negros e nisso havia muito sofrimento, dor, ódio, etc. Então depois de muito tempo, muito tempo começou a aparecer os presidentes como o Jetulio Vargas era um presidente muito ruim para o Brasil e o Juscelino Kubtheck era um excelente para o país. (Felipe, 8A)</i></p>

Perspectiva 4 – Subjetivista Básica

De modo diverso, as explicações de *orientação subjetiva*, utilizam como critério de significância elementos de ordem interna, interesses afetivos e estéticos, mais os conhecimentos tácitos dos estudantes, numa relação mais próxima com “conteúdos” do contexto no qual estão inseridos (família, grupo social, religião, etnia, nacionalidade, etc).

No sentido oposto de atribuição de significância histórica pautadas na objetividade, em que “vozes externas” de especialistas, fontes históricas e informativas orientam a narrativa, as perspectivas *subjetivas* apresentam a relação pessoal dos sujeitos com os fatos históricos.

Aqui a significância é atribuída a partir interesses, opiniões e experiências particulares; estas narrativas apresentam duas características : voltaram-se para o presente vivido ou avaliaram fatos históricos de modo particular.

Uma maneira de a subjetividade orientar a atribuição de significância foi denominada como perspectiva *Subjetivista Básica*. Nesta, os estudantes atribuem significância aos eventos e agentes históricos com base em seus sentimentos, preferências de ordem pessoal e interesses cotidianos, sem atentar para o contexto em que os eventos se desenrolaram, nem mesmo às relações destes com outros eventos e contextos.

No conjunto de dados das turmas 8A/C, quatro (04) estudantes explicaram a seleção de marcadores a partir de seus sentimentos e interesses com relação a história do Brasil. Destes, três (03) não produziram a narrativa solicitada no item 3, mas dois destes estudantes foram entrevistados, sendo foi possível saber o motivo de não terem elaborado a narrativa, o que possibilitou também ampliar a compreensão dos critérios que orientaram a atribuição de significância.

Edilaine foi uma das estudantes que ao justificar a seleção de temas atribuiu significância do tipo *Subjetiva Básica* e sua narrativa indica outra perspectiva de significância. Sua narrativa sugere uma orientação do tipo *Objetiva Sofisticada*. Uma narrativa impessoal, que relata o fato sem envolvimento de opiniões, sentimentos e interesses da adolescente, buscando mostrar a abrangência do fato e da ação do agente histórico, inclusive de consequências que ressoam no tempo presente. A estudante não se colocou “dentro” da narrativa. Essa operação foi realizada por Edilaine no momento da entrevista, quando pode falar sobre temas históricos de seu interesse.

Item 1 – seleção de marcadores históricos	Item 2 – Justificativa	Narrativa
Edilaine, 8C		
<i>O descobrimento do Brasil, portugueses e índios.</i>	<i>Porque na minha concepção são os itens principais da história</i>	<i>O descobrimento do Brasil Antes o Brasil só era habitado por índios. Mas só depois os portugueses vieram para o Brasil, Em 3 caravelas e em 1 delas estava Pedro Alvares Cabral e foi ele quem descobriu o Brasil Eles não se deram bem com os índios de cara, mas depois de um tempo se deram bem. E até hoje Pedro Alvares Cabral é o responsável pela mistura de raças e por algumas delas também, pois depois de um tempo os índios, e os portugueses se misturaram, portugueses com japoneses, japoneses</i>

*com índios, apesar de outras raças como a negra.
E até hoje o Brasil e todo mundo está cheio de raças
diferentes.*

Ao ser entrevistada, a estudante Edilaine justificou a escolha do acontecimento narrado numa atribuição de significância que começa a articular objetividade e subjetividade, a aluna recorreu ao evento que lembrava, resultado da aprendizagem escolar e conhecimentos adquiridos em outras fontes, mas também é tema que a “fascina”, revelando interesse pessoal no assunto. Em momento seguinte da entrevista, a estudante relaciona a escravidão e o preconceito racial no Brasil. Edilaine havia participado de uma peça teatral, gravada em vídeo, sobre a vida de Chico Rei e os processos de pesquisa, produção da peça, mais a sua apresentação na Mostra Cultural da escola, contribuíram para modificar os conhecimentos prévios da estudante. Com esse trabalho, houve ampliação de suas ideias históricas sobre a escravidão no Brasil, sobre preconceito racial e a atribuição de significância histórica aos africanos escravizados e também permitiu-lhe iniciar um processo de mudanças na sua percepção identitária como adolescente afrodescendente. O trecho da entrevista é longo, mas fonte relevante para a discussão sobre processos de atribuição de significância histórica e sentidos da história para os estudantes. Foram destacados alguns trechos que mostram como o trabalho escolar com o tema da resistência à escravidão mobilizou a subjetividade da estudante, possibilitando que ela conjugasse objetividade e subjetividade na interpretação da temática:

Pesquisadora: E quanto a sujeitos da história do Brasil (personagens históricos), com quais você mais se identifica ou simpatiza? Por quê?

Edilaine: *Ah...esqueci o nome, que ela assinou a carta de...que libertou os escravos (P: A princesa Isabel?) É! eu acho ela importante, ela...os imperadores...Dom Pedro...*

Chico Rei...ah porque ele era escravo ele conseguiu, ele conseguiu libertar os escravos né...ele era um rei e os escravos veio, todo mundo preso, a mulher dele morreu, eu acho muito importante...eu até fiz uma peça, eu fazia uma escrava também... (P: você está no vídeo?) Tô, meu amigo da minha sala é o Chico Rei...eu gostei muito de contracenar...Adorei...

E...diminuiu o preconceito né...as pessoas tinha muito preconceito com os negros...hoje ainda existe infelizmente mas ainda é pouco né.

É...porque eu acho isso muito importante né...as misturas...eu acho isso assim muito fascinante porque antes as pessoas tinham muito preconceito assim mas agora as pessoas...tipo todo mundo tem uma mistura de sangue né...não é só todo mundo branco todo mundo negro é tudo uma mistura.

No começo eu achei assim meio preconceituoso assim essas coisas depois eu gostei porque aí eu tava ajudando as pessoas a ter uma ideia assim como era antes as pessoas ter menos preconceito, então eu acho que isso ajudou bastante aqui na escola...

[...]

Eu achava totalmente diferente, eu achava que eles eram bem tratados porque antes os feitos [feitores] batiam neles, mas depois de fazer é que fiquei sabendo que eles eram maltratados tinham que roubar...então isso ajudou mais...

Ajudou muito porque aí eu fiquei sabendo como as pessoas tiveram preconceito assim né pegou preconceito no Brasil, aí eu não gosto muito não, as pessoas todas tem sangue misturado então não sei pra quê ter preconceito...

O trecho destacado na entrevista de Edilaine possibilita inferir que, para o tema narrado pela estudante, sua atribuição de significância se ajusta mais ao tipo *Subjetivista Sofisticado* do que ao *Básico*. Ao relacionar e avaliar a importância da luta pelo fim da escravidão com o seu cotidiano como adolescente negra, que sofre preconceitos e até então tinha dificuldades com esse aspecto de sua identidade, a estudante pôde iniciar a elaboração de uma interpretação histórica mais ampla e densa dos eventos relacionados ao tema, o que gerou mudanças em sua perspectiva sobre o presente e o futuro pessoal e coletivo.

O “caso” da estudante Edilaine permite enfatizar um aspecto importante na investigação sobre atribuição de significância histórica. A perspectiva de atribuição de significância histórica é **variável segundo o evento** em consideração, o processo interpretado pelos sujeitos, a ação de determinados agentes históricos (pessoais ou sociais) e seus contextos, assim como o maior ou menor interesse subjetivo nos conteúdos históricos, corroborando as assertivas que apontam como a maneira dos sujeitos se relacionarem com o conhecimento histórico influencia nos sentidos dados ao passado histórico (CERCADILLO, 2000). O pesquisador K. Barton (2010), a respeito do desafio de um currículo de História que contemple múltiplas perspectivas identitárias, chama a atenção para a necessidade de investigar os interesses subjetivos de crianças e jovens e como estes influenciam a aprendizagem: *¿A qué le prestan atención?, ¿Qué ignoran? ¿Cómo influyen sus identidades a su interpretación del contenido? ¿Influye el currículo realmente en sus identidades, o hay otras influencias demasiado fuertes para que los colegios tengan un impacto?* (Barton, 2010: 13-28).

Perspectiva 5 – Subjetivista Sofisticada

Variações na perspectiva de explicações e interpretações históricas subjetivas podem apresentar um aprofundamento na abordagem dos conteúdos e com isso os estudantes podem

atribuir significância histórica considerando as consequências dos eventos sobre grupos socioculturais próximos ou dos quais os sujeitos se identificam, como famílias, grupos culturais e também os espaços regionais e nacionais.

Segundo Ronaldo Alves (2011) os estudantes, ao aprofundar essa perspectiva, podem colocar-se numa posição dialógica com o processo histórico, ensejando alguma autonomia na relação com o conhecimento histórico. Os estudantes não somente reproduzem informações oriundas de fontes, manuais ou da narrativa do professor, mas procuram articulá-las ao seu repertório, aos conteúdos da cultura histórica, visando certa independência cognitiva (isso é evidenciado por aspectos linguísticos, no uso de metáforas, na procura de diálogo com o interlocutor). Ao adotar essa perspectiva, os estudantes podem iniciar na adoção de uma postura mais crítica em relação aos conteúdos históricos do que na forma *Subjetivista Básica*, ao procurar demonstrar as ligações que percebe entre estes e os interesses de seu grupo ou grupos de pertencimento¹². Um ganho no aprofundamento dessa perspectiva é a maior propensão à empatia histórica em direção ao acontecimento histórico interpretado. (ALVES, 2011: 232)

No conjunto 8A/C, não foram identificadas narrativas que sugerem a atribuição de significância *Subjetivista Sofisticada* pelos estudantes.

Vale aqui destacar que a significância subjetivista básica ao limitar sua abordagem em função de sentimentos e interesses particulares do narrador, constrói uma perspectiva restrita e superficial dos fatos históricos e desse modo a interlocução com outros sujeitos é prejudicada, concebendo a interpretação histórica como questão de “opinião”. Ao expandir a base de sustentação da subjetividade do individual para o coletivo (grupos sociais, cultura histórica), a perspectiva *Subjetivista Sofisticada*, aumenta a possibilidade interpretativa dos fatos pelos sujeitos.

Perspectiva 6 – Narrativista

A articulação entre objetividade e subjetividade caracteriza a formulação de explicações e atribuição de significância histórica do tipo *Narrativista*, perspectiva mais

¹² Um exemplo é a reflexão da estudante Edilaine sobre a importância de ter conhecido outros aspectos da vida dos negros escravizados durante o período colonial brasileiro.

aproximada das formas de explicação e interpretação do conhecimento histórico racional. Como afirma Rüsen, a narratividade explica a relação constitutiva do pensamento histórico para com as práticas culturais da memória e identidades coletivas. Nos estudos de P. Seixas (1997), alguns estudantes articularam critérios de orientação externas e internas para atribuir significância histórica aos eventos e com isso construíram explicações em que relacionam elementos objetividade e subjetividade. Esse posicionamento foi nomeado pelo pesquisador como *narrativo* ou *narrativista*, pois articula diferentes elementos objetivos e subjetivos numa “explicação densa”, atributo fundamental para interpretação racional das experiências históricas. (Alves, 2011: p.219).

No conjunto coletado na segunda fase da pesquisa, composto por sessenta e cinco (65) narrativas a perspectiva *Narrativista* **não foi identificada** na atribuição de significância histórica. A ausência pode ser explicada pelas características gerais das estruturas narrativas nas quais predominam a exposição *fragmentada*, em que os eventos são listados e descritos sumariamente, bem como as relações de causa e consequências são inconsistentes ou referenciadas por meio de enjões explicativos. Do mesmo modo, a interpretação das mudanças na temporalidade se dá de forma restrita, compreendidas como inerentes à passagem do tempo, sendo apresentadas nos escritos como “eventos” sem antecedentes, descontextualizadas e desvinculadas de processos históricos mais amplos. Portanto, mesmo em *narrativas de estrutura Estendida*, não foi identificada uma perspectiva *Narrativista* que ensejasse alguma articulação entre objetividade e subjetividade. Nestas narrativas ocorreu a primazia das perspectivas *objetivistas – básica e sofisticada*, o que aponta para a compreensão dos estudantes de que o conhecimento histórico guarda poucas relações com dimensões da vida prática, havendo restrições nessa interpretação para a presença de sua subjetividade.

As perspectivas de atribuição de significância como indícios do pensamento histórico

Os escritos coletados na pesquisa empírica apresentam indícios de alguns elementos da cultura histórica em que os estudantes-adolescentes estão imersos, ou melhor, da qual participam. Assim, em parte das narrativas elaboradas as referências podem ser encontradas

na vivência dos alunos¹³, configurando formas *subjetivas* de atribuição de significância histórica. Mas a maior parcela de escritos tem como referência conteúdos “canônicos”¹⁴ da disciplina, narrativas há muito superadas pela pesquisa histórica, mas ainda resistente nos materiais didáticos e discursos de professores e meios de comunicação, delimitando atribuições *objetivistas* de significância aos conteúdos escolhidos para compor as narrativas elaboradas. Identificamos ainda um terceiro grupo que vincula fortemente os temas e temporalidades aos conteúdos estudados no período em que os escritos foram coletados. Essas características mostram que, ao selecionar marcadores históricos, temporais, personagens e acontecimentos os estudantes apoiaram-se nos conhecimentos sedimentados pela memória e nos temas mais candentes da cultura histórica tipicamente escolar. Observando a incidência de *Perspectivas de Significância Histórica* no total de narrativas coletadas na segunda etapa da pesquisa identificamos o predomínio das perspectivas objetivistas, sendo identificadas perspectiva *Objetivista Básica* em trinta e três (33) narrativas e da perspectiva *Objetivista Sofisticada* em quatorze (14) narrativas. Em nosso estudo essa incidência indica que o pensamento histórico dos estudantes pesquisados tem sido formado sob as bases que concebem o conhecimento histórico como distante ou pouco relacionado à sua vida, ao presente, às questões cotidianas, aos seus interesses. As perspectivas objetivistas nas narrativas dos adolescentes mostram a sua pouca desenvoltura em aliar seu repertório cultural ao conhecimento histórico escolar, pois este é tomado como resultado da racionalização de outrem, válido somente se ecoar o que dizem as autoridades no assunto (manuais didáticos, escola, professor, meios de comunicação), cabendo aos jovens, para dar credibilidade e validade a sua narrativa, ancorar-se nos modos de dizer dessas “vozes autorizadas”.

Rüsen (2010)¹⁵ enfatiza que uma atitude *objetivista* na interpretação histórica está relacionada às concepções de história em que a mudança temporal e o desenvolvimento das experiências humanas no passado são entidades previamente estabelecidas e podem ser

¹³ Relações familiares, a vivência de preconceitos, violência e também conteúdos oriundos de outras áreas de conhecimento como a literatura, a geografia e as artes.

¹⁴ Conteúdos canônicos é uma referência a temas como o “Descobrimento do Brasil, Colonização e Escravidão”. Esses são os temas mais apresentados nos relatos dos estudantes participantes do estudo empírico. Os alunos quase sempre justificam a escolha por ser “o mais importante aprendido em história” e o “que lembram ou sabem” no momento da produção do texto. Esses aspectos serão detalhados ao longo da análise dos estudos de campo, principalmente o realizado no ano de 2011 e apresentado nos capítulos 4 e 5.

¹⁵ Apud Schmidt, Barca e Resende, 2010, p. 129-150

reveladas por uma cognição afastada de seus pontos de vista e interesses particulares. Para o autor, o desvencilhar dessas perspectivas no âmbito teórico e metodológico da história acadêmica tem avançado, principalmente pela emergência da **narrativa** como conceito **meta-histórico**, compreendida como forma constitutiva do conhecimento histórico e também como ação mental, como procedimento da consciência histórica para fazer e compartilhar história.

A narrativa é, na teoria rüseniana, uma operação mental de interpretação das fontes, das evidências e das experiências do passado, construída na atribuição de significados, operação que ultrapassa as fronteiras das concepções tradicionais do fazer historiográfico pautado na objetividade e também das perspectivas subjetivistas que veem a narrativa histórica apenas como artefato verbal que cria realidades. Na sua concepção *narrativista* a subjetividade está aliada aos métodos da pesquisa histórica para produção de um conhecimento com função orientadora sociocultural, ou seja, que responde a interesses das variadas dimensões da vida prática – política, estética, afetiva, cognitiva.

Contudo, as assertivas de Rüsen sobre o caráter meta-histórico da narrativa em articular as interpretações históricas vinculando objetividade e subjetividade para o fazer e o apreender da história, parecem estar distante do âmbito didático-escolar vivenciado pelos estudantes pesquisados. De acordo com os dados que esta e outras pesquisas apontam¹⁶, têm predominado na cognição histórica perspectivas restritas, fragmentadas, que se pautam em interpretações objetivistas pra compreender as experiências históricas. Desse modo, os estudantes pesquisados tem sido privados das ferramentas básicas de construção da cognição histórica e ainda que participantes ativos da cultura histórica contemporânea, a escola não tem sido espaço de articulação desses campos.

Ouçamos algumas vozes adolescentes sobre a importância do conhecimento histórico em sua vida:

A importância de hoje que você pode saber como que era naquela época como é que eles vivia é... saber tudo deles... Diogo, 8D, entrevista

Ah é...a história sempre fala assim de alguma coisa que existiu que tá acontecendo...eu acho que história é muito importante pra aprender as coisas que...

Quando você for pra algum lugar...antes de você conhecer mais assim da história aí...só isso só que eu tenho pra falar... Lucca, 8D, entrevista

¹⁶ No caso de narrativas de estudantes brasileiros, especialmente os estudos de Alegro (2008) Gevaerd (2009) e Alves (2011).

Outras vozes nos trazem a relação do conhecimento histórico com a vida, ou com o presente, como válida a partir de uma perspectiva pragmatista:

Ah depende do que vai fazer também, se for trabalhar alguma coisa de passado tem que conhecer bastante história, depende se você for fazer alguma coisa de número tem que saber matemática.

Kennedy, 8A, entrevista

Acho que pode (ajudar) porque aí você fica sabendo a história de outro país, como ele é como na TV, as guerras...aí eu vou ver...lá é muito perigoso não dá pra morar os países que são mais interessantes, então eu acho isso bem interessante... Ah...tipo eu...vou ter um emprego, meu patrão é preconceituoso aí eu já sei sobre história que eu posso denunciar ele, que eu posso processar ele, que eu posso conversar com ele até né, eu acho isso bem interessante.

Edilaine, 8C, entrevista

Ao dotar sua narrativa de “objetividade”, restringido os aspectos subjetivos, os estudantes fortalecem a concepção de História como um conjunto de fatos, datas e personagens “distantes”, presos a um passado fixo, cabendo aos sujeitos consumir e acumular as informações organizadas pela disciplina escolar. Nesse compasso, o pensamento histórico não se desenvolve, na medida em que suas competências ficam “sequestradas” (SCHMIDT, 2007), dependentes da reprodução de modelos subsumidos no conhecimento histórico distantes de sua vivência.

Parte desse tipo de resultado pode ser creditada à predominância de práticas escolares centradas na narrativa dos manuais didáticos, com ênfase a determinados tipos e conteúdos substantivos da história e marcadores temporais que evocam somente aspectos de progresso linear das dimensões sociopolíticas da história nacional. Essa restrição tem implicações cognitivas, estéticas e políticas, como podemos ouvir na voz dos estudantes acima sobre o que pensam da História em sua vida, sobre as relações temporais (passado, presente e futuro), subsumindo como se vem (ou não) como sujeitos históricos.

Referências bibliográficas

ALVES, M. O. P. (2007). Concepções de professores e alunos sobre significância histórica: um estudo no 3º ciclo do ensino básico. Tese de Mestrado. Braga: IEP, Universidade do Minho

ALVES, R. C. (2011). **Aprender história com sentido para a vida – consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação.

BARCA, Isabel. (2006). A construção de narrativas históricas: perspectivas de consciência histórica dos jovens portugueses. In: SIMAN, L. M. C., et. al. (Orgs.). **Anais do VII Encontro Nacional dos pesquisadores do ensino de história: Novos Problemas e Novas Abordagens**. FAE/UFGM, 2006.

BARTON, K. (2010). Historia e Identidad: el reto de los investigadores pedagógicos. In. RUIZ, R.M.A.; GRACIA M. P.; SANZ, P. L. D. **Metodología de investigacion em Didactica de las Ciencias Sociales**. Zaragoza – ES: Instituto Fernando el Catolico – CSIC.

CERCADILLO, Lis. (2004). Las ideas de los alumnos sobre lo que es verdad en Historia. **Enseñanza de las Ciencias Sociales**, 3, 3-14

ERDMANN, Elisabeth (2006) Historical Consciousness – Historical Culture: Two Sides of the Same Medal? In **Jahrbuch der Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik 2006/2007**. Schwalbach: Wochenschau, 2006, S. 27-38

GAGO, Marília. (2007). **Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores**. Dissertação de Doutorado. Braga: IEP, Universidade do Minho.

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

HUSBANDS, Chris. (2003). **What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past**. Buckingham-Philadelphia: Open-University.

LEE, Peter. (2002) **Caminhar para trás em direção ao amanhã. A consciência histórica e a compreensão da História**. Comunicação apresentada no Encontro Anual da Associação América de Pesquisa em Educação, New Orleans (Tradução: para uso em sala de aula: José Norberto Soares).

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

MATOZZI, I. (2004). Enseñar a escribir sobre la historia. **Enseñanza de las Ciências Sociales**, Barcelona, nº3, p. 39-48.

MORENO, C. F. (2006). Concepciones de los alumnos sobre la História. **Educar**. Curitiba, Editora UFPR, p. 219 – 239.

MONSANTO, M. M. (2004). **Concepções de alunos sobre significância histórica no contexto da História de Portugal**. Um estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário. Tese de Mestrado. Braga: IEP, Universidade do Minho.

RIBEIRO, R. M. O. (2006) **A máquina do tempo: representações do passado, história e memória na sala de aula**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação.

RICOUER, P. (1994). **Tempo e narrativa**. Tradução: Constança M. Cesar. SP: Papirus. Tomo I.

RÜSEN, Jorn. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Trad. Silvia Finocchio. **Propuesta Educativa**. Buenos Aires, año 4, n. 7, 1992, p. 27-37.

_____ (1997). A História entre a modernidade e a pós-modernidade. **História: Questões e Debates**. Curitiba, v. 14, n. 26/27, 1997, p. 80-101.

_____ (2001). **Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UnB, 2001.

_____(2007). **História Viva. Teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: Editora UNB, 2007.

_____(2009). **Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história.** História da historiografia • número 02, p 163-209.

_____(2010). In Schmidt, M. A., Barca, I., Resende, E. (orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba. Ed. UFPR.

SCHMIDT, Maria. A. (2005). Saber escolar e conhecimento histórico? In **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História.** Centro de Letras e ciências Humanas. Londrina: UEL, v. 11, 2005, p.25 – 34.

SCHMIDT, Maria. A. e GARCIA, Tânia M. B. (2006). Pesquisas em Educação histórica: algumas experiências. **Educar.** Curitiba, Editora UFPR, 2006, p. 11 – 31.

_____(2008). Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros **Tempos Históricos.** Volume 12 - 1º semestre - 2008 - p. 81-96.

SEIXAS, Peter (1994). Students' understanding of historical significance. In *Theory and Research in Social Education*, 22 (3), pp. 281-304.

_____(1997). Mapping the terrain of historical Significance. In *Social Education*, 61 (1), pp. 22-27.

_____(2004) *Theorizing Historical Consciousness.* Vancouver: University of Toronto Press.

TOPOLSKY, J. (2004). La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. In CARRETERO, Mario. & Voss, James. F. **Aprender y pensar la historia.** Buenos Aires: Amorrortu, p. 101-120.

WERTSCH, J. V. (2004). Specific Narratives and Schematic Narrative Templates. In Seixas, P. (ed.), **Theorizing Historical Consciousness.** Vancouver: University of Toronto Press. (pp. 49-62).

_____(2007). National narratives and the conservative nature of collective memory. **Neohelicon** XXXIV, 2, 23–33.

WIKLUND, M. (2008). Além da racionalidade instrumental: sentido histórico e racionalidade na teoria da história de Jörn Rüsen. , número 01, p. 19-44.

Anexo

Instrumentos de coleta das narrativas – 2ª etapa da pesquisa

Para turmas 8A/C

Para turmas 8B /D

Nome _____ idade ____ano/série ____

Atividade de História

Você foi convidado a escrever uma narrativa da História do Brasil para uma revista.

1. Faça uma lista de acontecimentos, personagens (pessoas/grupos sociais) e épocas da história do Brasil que você considera mais significativos para compor sua narrativa.
2. Justifique a resposta acima. Explique os motivos de sua escolha por esses acontecimentos, personagens e épocas.
3. Escreva um texto, a sua narrativa da História do Brasil (use o verso da folha)

Obrigada por sua participação e colaboração!
Regina Ribeiro

Nome _____ idade ____ano/série ____

Atividade de História

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

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