

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDO DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

***OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE
CONTEÚDOS HISTÓRICOS NO CONTEXTO ESCOLAR:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO***

Liliana Alicia Cohen

Porto Alegre, junho de 2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDO DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

***OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE
CONTEÚDOS HISTÓRICOS NO CONTEXTO ESCOLAR:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO***

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do grau de Mestre em
Psicologia Social e Institucional

Autora: Liliana Alicia Cohen
Orientadora: Regina Orgler Sordi

Porto Alegre, junho de 2005

*Para Julia,
de sonrisa ancha,
de palabra astuta,
de manos cálidas.
Mi hija.*

Julio, 2003

*Com o desejo de trabalhar por uma educação pública
de qualidade, para as crianças destas e outras latitudes.*

AGRADECIMENTOS

Os percursos aludem singularidade.

“Caminante no hay camino, se hace camino al andar...” canta Antonio Machado, o poeta. Se os percursos são nossos, eles nunca são transitados em solidão.

Quero fazer partícipes da possibilidade desta minha trajetória:

- A meus pais, Rebeca e Jaime, com seu amor e companheirismo me ensinaram a olhar a vida com liberdade de escolhas, onde os desejos têm sua vez.

- Aos professores Tono Castorina e Alicia Lenzi, meus mestres. Com eles aprendi o rigoroso, mas também prazeroso caminho do trabalho intelectual.

- A minha amiga e pesquisadora, Beatriz Aisenberg. Sua interlocução teórica e metodológica acompanhou a realização do presente estudo e colaborou com a necessária reflexão crítica para visualizar e reformular meu conhecimento. A ela meu carinho agradecido.

- A Regina Sordi, amiga e companheira nas diferenças. Sua orientação do trabalho foi para mim um espaço de confiança e o laço institucional necessário para sua realização.

- Às professoras Cleci Maraschin, Lia Freitas e Rosane Neves, pela abertura de um genuíno espaço de interlocução teórica no percurso de nossas aulas.

- A professora Luci Banks Leite, cujas observações ao projeto de pesquisa colaboraram de forma significativa com a direção que tomaram minhas reflexões no seguimento do trabalho.

- A pesquisa não poderia ter sido feita fora do espaço escolar. Meu agradecimento à instituição que abriu suas portas para sua realização. Ao professor de sala de aula, pela confiança dada a minha intervenção, e pelo espaço de intercâmbio a respeito do ensinar e aprender História.

- A todas as crianças, cuja originalidade nas formas de pensar continuará sendo a instigação e o sentido para continuar trabalhando.

- A Déa Bremermann, por sua colaboração nos registros de observações de sala de aula, e a Laura Bocco pela correção final do trabalho.

Espero que Julia, quando cresça, encontre algumas razões que possam responder a sua pergunta: Para que estás fazendo todo esse trabalho, Mamá?

RESUMO

A pesquisa intitulada “*Os conhecimentos prévios no processo de aprendizagem de conteúdos históricos no contexto escolar*” tem o objetivo de indagar indicadores da atividade cognoscitiva das crianças que caracterizem o processo de aquisição de conhecimentos históricos no contexto escolar. Aborda os processos de interpretação de conhecimentos históricos na leitura de um texto ensinado e focaliza sua análise nas relações de significado que as crianças estabelecem entre os conhecimentos prévios à sua disposição e a informação explícita no texto.

A pesquisa se referencia na concepção de aprendizagem sustentada nos pressupostos epistemológicos do construtivismo genético, na concepção interacionista do processo leitor e na aproximação à complexidade disciplinar da História.

A pesquisa foi realizada no âmbito de uma escola particular entre os meses de abril a setembro de 2004. Foram observados dois grupos de 6ª série no percurso de uma seqüência de ensino de um conteúdo de História. Após a seqüência, foram realizadas 12 entrevistas clínico-críticas, nas quais as crianças leram e interpretaram um dos textos ensinados. As respostas infantis foram analisadas em função do grau de sistematicidade e organização das relações de significado que foram estabelecidas entre os conhecimentos prévios e a informação explícita do texto. Sua análise mostrou que há uma atividade sistemática de produção de significados, a partir da qual a informação do texto é integrada a um marco de conhecimentos prévios que se organiza e reorganiza na simultaneidade da interação com a informação escolar. Encontramos três níveis de interpretação em função da contextualização das informações e reconstrução da trama narrativa do acontecer histórico.

Trata-se de uma pesquisa psicológica, mas na interseção dos problemas vinculados ao conhecimento didático de domínio específico. Em conseqüência, sua relevância na compreensão dos processos de aprendizagem do saber histórico em sala de aula, e como fundamento na elaboração de intervenções de ensino na escola.

Palavras-chaves: aprendizagem escolar; conhecimentos prévios; reconstrução conceitual

ABSTRACT

The research entitled *The previous knowledge in the learning process of historical contents in the school context* aims at questioning the indicators of children's cognitive activity which characterizes the historical knowledge acquisition process in the context of the classroom. It covers the process of interpretation of historical knowledge in the reading of a text taught in class and focus its analysis on the relations of meaning that children establish between the previous knowledge they had available and the explicit information in the text.

This research is based on the learning concept based on epistemological assumptions of genetic constructivism, the interactionist concept of the reading process and the approach to the disciplinary complexity of History.

The research was carried on in a private school between April and September 2004. Two 6th grade classes were observed during a teaching sequence of History content. After this sequence, 12 clinical-critical interviews were made in which the children read and interpreted one of the texts taught. Children's answers were analyzed according to the degree of systematicity and organization of the relations of meaning established between the previous knowledge and the explicit information in the text. The analysis showed there is a systematic activity of meaning production where the text information is integrated to a previous knowledge framework which is organized and reorganized simultaneously to the interaction with school information. We have found three levels of interpretation regarding the contextualization of information and reconstruction of the narration plot of historical events.

This is a psychological research, but it is located in the intersection between the problems linked to the didactical knowledge of a specific domain. Thus its relevance in the understanding of learning processes of History knowledge at school and as a foundation in the elaboration teaching interventions at school.

Keywords: school learning; previous knowledge; conceptual reconstruction

SUMÁRIO

I CONFIGURAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	9
II A CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA DO CONHECIMENTO	20
2.1 A referência ao Construtivismo Genético	20
2.2 A concepção do processo de leitura	23
III UMA APROXIMAÇÃO AO CAMPO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA	26
3.1 Que é a História?	26
3.2 A causalidade histórica	32
3.3 Explicação e narratividade	34
IV ALGUNS ANTECEDENTES DE PESQUISAS NO DOMÍNIO SOCIAL E HISTÓRICO	37
V A ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	48
5.1 Relações entre nosso problema de pesquisa e os métodos	48
5.2 As observações em sala de aula	49
5.3 As entrevistas clínicas com as crianças	50
5.4 A articulação do método clínico com a perspectiva didática	52
5.5 A construção dos critérios de análise	55
VI AS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA	58
6.1 Sua justificativa	58
6.2 A escola, a série e a seqüência de ensino	59
6.3 As observações em sala de aula	62
6.3.1 <i>As interações em sala de aula</i>	64

VII ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS RESPOSTAS INFANTIS	73
7.1 Considerações iniciais	73
7.2 Os três níveis de interpretação do texto	74
7.2.1 <i>Primeiro nível de interpretação</i>	74
<i>Discussão do primeiro nível</i>	81
7.2.2 <i>Segundo nível de interpretação</i>	85
<i>Discussão do segundo nível</i>	93
7.2.3 <i>Terceiro nível de interpretação</i>	98
<i>Discussão do terceiro nível</i>	111
7.3 Em direção a uma caracterização dos conhecimentos prévios	112
VIII CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	136
ANEXOS	142

I CONFIGURAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Uma das funções sociais da escola é garantir o acesso aos bens culturais produzidos na sociedade, com o fim específico de formar cidadãos críticos, democratizar o saber e promover processos de socialização inclusiva. Sua tarefa primordial é favorecer, promover e garantir o andamento do processo de aquisição dos conteúdos culturais selecionados e elaborados curricularmente. Na consecução dessa tarefa se depara com complexos processos de interação, conhecidos como processo de ensino e processo de aprendizagem.

Algumas das questões centrais vinculadas a esses processos referem-se a como ensinar para que os alunos aprendam esses saberes culturais e possam, verdadeiramente, usá-los para compreender seu entorno físico e social, e agir nele.

Assistimos à inter-relação de dois processos: a intencionalidade da ação docente de ensinar determinados domínios de conhecimento organizados na proposta curricular e o processo específico de aprendizagem desde o ponto de vista infantil.

A ação específica, intencional e sistemática de ensino envolve uma elaboração didática dos conteúdos e a organização de seqüências de intervenção para aprender. A intencionalidade dessa ação é propiciar a aquisição de ditos saberes culturais por parte dos alunos, quer dizer, propiciar algum tipo de mudança no conhecimento atual do aluno em direção a esses conhecimentos instituídos socialmente.

Desde a perspectiva epistemológica do construtivismo genético, marco conceitual de referência na nossa pesquisa, os processos de aprendizagem envolvem uma atividade cognoscitiva dada por mecanismos de funcionamento intelectual que caracterizam o espaço de interação dialética, pela qual sujeito e objeto de conhecimento se constroem mutuamente. A ação cognoscitiva poderia ser caracterizada como uma ação psicológica, sistemática, intencional, significadora e transformadora do objeto a conhecer. A produção de significados sobre o objeto para conhecê-lo se dá em função de uma atividade assimiladora, que integra o objeto às ferramentas cognoscitivas à disposição do sujeito.

No entanto, essas significações produzidas na interação não integram o objeto na sua totalidade e, embora se conservem, também são forçadas a se modificar no processo de

diferenciações e acomodações sucessivas em função da resistência que a especificidade do objeto opõe a sua assimilação deformadora.

Os intercâmbios S-O na interação cognoscitiva são regulados por processos de equilíbrio: momentos de relativo equilíbrio, ruptura do mesmo por perturbações ou desequilíbrios e respostas autocompensatórias que conduzem a reequilibrações desses intercâmbios cognoscitivos¹. Nessa complexa dinâmica e em função dela o sujeito organiza as ações ou instrumentos de assimilação e simultaneamente reconstrói as propriedades dos objetos do mundo. Nesse sentido, sujeito e objeto de conhecimento não preexistem à sua interação, mas se constroem mutuamente nela.

No entanto, ao perguntarmos a respeito dos processos de aprendizagem escolar desde essa perspectiva epistemológica precisamos contextualizar o campo de problemas na especificidade das interações que caracterizam, já não os intercâmbios cognoscitivos entre um sujeito e um objeto de conhecimento, mas as interações cognoscitivas entre as crianças e um conhecimento de um domínio específico de saber dentro da instituição escola.

Sustentamos nossa reflexão nos pressupostos epistemológicos do construtivismo genético. Porém, não temos a intenção de *aplicar a teoria de Piaget* à aquisição de conhecimento escolar, mas de *usar esses pressupostos como ferramentas cognoscitivas de assimilação* na construção de perguntas e indagação de problemas referidos aos processos cognoscitivos de saberes específicos ensinados no contexto social da escola (FERREIRO, 1996b).

De fato, o uso que historicamente se fez da Psicologia Genética no campo da Educação reverteu em aplicações reducionistas da complexidade e singularidade do processo de ensino e de aprendizagem, como também em sérias deturpações dos conceitos vindos da pesquisa psicogenética (COLL, 1983, 1998; DÍAZ et al., 1998; FERREIRO, 1985; LERNER, 1996, 2001).

Nesse sentido, nos perguntamos pela especificidade que assumem os processos que caracterizam a atividade cognoscitiva das crianças quando interagem com conteúdos escolares. Ou, como a criança reconstrói o saber escolar que lhe é ensinado?

O presente estudo tem o objetivo de indagar, a partir de uma concepção psicogenética da aprendizagem, *indicadores da atividade cognoscitiva implicados no processo de aprendizagem das crianças, ao interagir com conhecimentos de domínio social, especificamente o conhecimento histórico, ensinado no contexto da sala de aula.*

¹ Explicitaremos em outra seção os pressupostos construtivistas que referenciam nossa pesquisa.

Se no processo de aprendizagem está implicado o estabelecimento de relações de significado entre o saber da criança e a informação que o meio, neste caso o escolar, põe a sua disposição, nos perguntamos: *quais as ferramentas e conhecimentos que a criança põe em jogo na hora de assimilar, quer dizer, significar a informação de domínio histórico? Como caracterizar esses conhecimentos prévios no processo de assimilação significativa, suas reformulações sucessivas ou suas resistências no processo de apropriação desse saber? Que modalidade assume essa interação em função da especificidade do conhecimento histórico?* Não esqueçamos que desde nossa perspectiva interacionista, a construção do conhecimento depende da legalidade do saber em questão.

Por outro lado, nos interessa aproximar-nos dessa atividade cognoscitiva em relação a saberes históricos ensinados no contexto das interações didáticas. Nesta indagação tentaremos focalizar, desde a perspectiva infantil, *a atividade de estabelecimento de relações de significado no processo de assimilação de informações históricas que foram ensinadas no percurso de uma seqüência de ensino.*

Nosso problema de pesquisa se inspira e se inscreve em um campo de investigações mais abrangente, desenvolvido na atualidade por Aisenberg (2003)², referido ao estudo das condições didáticas para o ensino da História. Essa pesquisa articula o processo de implementações e análises de seqüências didáticas de ensino da História com entrevistas clínicas para indagar a interpretação de conhecimentos históricos a partir da leitura de textos trabalhados em sala de aula.

Nosso tema de pesquisa articula-se com essa indagação mais abrangente, delineando um recorte do problema: *indagar a natureza dos conhecimentos prévios das crianças e a modalidade de seu funcionamento cognoscitivo ao interpretar conhecimentos de domínio histórico na leitura de um texto ensinado em sala de aula.*

Apresentamos uma pesquisa de campo que envolveu a observação de uma seqüência de ensino de um conteúdo de História em duas salas de 6ª série em uma escola particular de Porto Alegre. Posteriormente, foram realizadas 12 entrevistas clínico-críticas, nas quais as crianças liam um texto, escolhido previamente por nós entre os que tinham sido lidos, explicados e discutidos no percurso da seqüência, para depois interpretá-lo.

O presente estudo se referencia nos pressupostos epistemológicos e metodológicos do construtivismo genético e na concepção de aprendizagem que deles deriva, assim como em

² Dita pesquisa se enquadra nos Projetos F139 e F612 da Secretaria de Ciência e Técnica da Universidade de Buenos Aires, cujo título é: “A leitura ‘em Sociais’ e ‘em Naturais’: objeto de ensino e ferramenta de aprendizagem”, dirigidos por Beatriz Aisenberg, Instituto de Investigaciones em Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía, UBA, Argentina.

uma concepção interacionista do processo de leitura. Esses campos de referência serão desenvolvidos nos capítulos seguintes da dissertação.

Em relação à conceituação da História, dedicamos um capítulo para resenhar alguns aspectos de sua complexidade disciplinar. Uma aproximação ao campo conceitual da História se faz necessária no momento de interpretar a especificidade que assumem os processos construtivos na interação em determinado campo de saber, neste caso de domínio histórico. O processo de reconstrução conceitual de domínios específicos de conhecimento não poderia ser pensado independentemente da natureza do saber sobre o qual se pensa.

A prática escolar de ensino da História privilegia a atividade de leitura de diversos tipos de textos para ter acesso à informação. Por outro lado, a seleção curricular dos conteúdos históricos a serem ensinados nos diferentes níveis escolares é organizada nos livros de texto para as diferentes séries. Em conseqüência, a atividade de leitura em sala de aula constitui-se em uma modalidade de acesso privilegiado às informações históricas a serem ensinadas.

Partindo de uma concepção interacionista da leitura (GOODMAN, 1982; SMITH, 1983), o leitor interage com o texto no processo de reconstrução de sentido para compreendê-lo. Essa interação ocorre entre a informação visual do texto e a informação não-visual, com a qual o sujeito contribui. Essa informação não-visual se refere aos conhecimentos que o leitor tem da língua, de sua competência comunicativa para adequar a estratégia de leitura às características do texto e a seu contexto, e também aos conhecimentos específicos do leitor a respeito do tema tratado no texto.

No processo de interação cognoscitiva, o leitor põe em jogo seus conhecimentos prévios sobre o tema para estabelecer relações de significado e interpretar a informação explícita do texto. Essas relações de significado possibilitam a seleção, integração, omissão da informação para interpretá-la. As diferenças na interpretação do texto dependem da qualidade dos conhecimentos que o leitor acrescenta para reconstruir seu sentido.

Partindo dessa concepção de leitura, nos perguntamos: *qual a natureza dos conhecimentos prévios, em relação ao tema tratado, que as crianças põem em jogo na hora de interpretar informação histórica na leitura de um texto? Como caracterizar seu funcionamento cognoscitivo na hora de estabelecer relações de significado para assimilar os conhecimentos históricos?*

Em relação ao conceito de *conhecimentos prévios*, embora não tenhamos condições de dar uma definição acabada dele, podemos aproximar de forma provisória uma primeira interpretação, tomando como referência a caracterização do conceito de conhecimentos

prévios realizada no marco das pesquisas psicogenéticas de domínio social e pesquisas em Didática das Ciências Sociais (AISENBERG, 1994, 2000, 2003; AISENBERG; KOHEN KOHEN, 2000; CASTORINA, 1997; CASTORINA; AISENBERG, 1989; CASTORINA; LENZI, 2000; CASTORINA; LENZI; AISENBERG, 1997; LENZI; CASTORINA, 2000a, 2000b).³

O conceito de *conhecimento prévio* colabora com a necessária articulação entre a atividade cognoscitiva da perspectiva infantil no processo de aprendizagem de conhecimentos históricos e a ação vinculada ao ensino em relação aos *conhecimentos a serem adquiridos*.

Nos estudos relativos aos conhecimentos prévios a partir de diferentes perspectivas psicológicas, diversas foram as denominações dadas com diversidade de significados (RODRÍGUEZ MONEO, 1999). No entanto, todos esses estudos convergem na relevância do estudo dos conhecimentos prévios na aprendizagem conceitual no domínio das ciências naturais e sociais, e constituem o ponto de partida para desenvolver explicações a respeito do processo de mudança conceitual.

Partindo da perspectiva psicogenética de aprendizagem, o conhecimento envolve a integração da informação em um marco de significações à disposição do sujeito. Em um sentido amplo, chamaremos de *conhecimentos prévios* as ferramentas de assimilação que a criança põe em ação ao estabelecer significados sobre a informação escolar para poder reconstruí-la conceitualmente.

Referimos como marcos de assimilação as hipóteses ou teorias interpretativas que a criança constrói na integração das informações históricas em função das relações que é capaz de estabelecer entre aquelas e estas; as concepções infantis em relação ao mundo social, construídas nas interações sociais cotidianas, em função de suas experiências escolares e extra-escolares, e que pareceriam ser usadas pelas crianças na hora de dar significado às informações históricas; e as informações específicas que foram assimiladas previamente e podem vir a ser relacionadas com as atuais para assimilá-las. Quer dizer, os conhecimentos prévios trabalhariam como se fossem um esquema de assimilação, neste caso conceitual, em relação a um saber específico de domínio social e histórico (AISENBERG; KOHEN KOHEN, 2000). A denominação de *conhecimentos prévios* permitiria “pensar mais facilmente em uma variedade de componentes e em certo grau de sistematicidade”⁴ (CASTORINA; LENZI; AISENBERG, 1997, p. 24).

³ Referimo-nos às pesquisas psicogenéticas a respeito da autoridade presidencial e escolar, e às referentes à mudança conceitual da noção de governo em sala de aula, que serão resenhadas nos capítulos seguintes.

⁴ Todas as traduções das citações de originais em espanhol apresentadas neste trabalho foram feitas por nós.

Partindo da problemática didática, segundo Aisenberg (2000), caracterizar o conhecimento como prévio não diz respeito a uma condição temporal, no sentido de estar formado com anterioridade à interação com o saber escolar. Porém, são os conhecimentos à disposição da criança nesse momento e que ela põe em ação na hora da interação cognoscitiva com a informação escolar, para assimilá-la, e pela qual se modificam em direção ao saber instituído.

Nesse sentido, diferenciamos o conceito de conhecimentos prévios de uma perspectiva psicogenética daquele de cunho cognitivista, pelo qual é necessário explorar os conhecimentos prévios *antes e depois* da intervenção instrucional. Antes da intervenção de ensino, como descrições daquilo que as crianças sabem ou pensam a respeito de uma noção ou conceito, mas desvinculados da interação com o saber a ser aprendido em sala de aula. Depois da intervenção de ensino, são indagados para registrar sua modificação ou mudança conceitual (CARRETERO, 2002; POZO, 1994; RODRÍGUEZ MONEO, 1999).

Assim, argumenta Aisenberg (2000, p. 227): “(...) em Didática das Ciências Sociais há uma ênfase excessiva nas propostas de exploração dos conhecimentos prévios antes do ensino, em prejuízo da análise de sua função ao aprender novos conteúdos. (...) o predomínio da fase exploratória distorce a função dos conhecimentos prévios como instrumentos de assimilação dos novos conteúdos, quer dizer, seu funcionamento na hora de aprendê-los.”

Como vemos, nosso problema de pesquisa situa-se no campo da investigação psicológica, dos processos de reconstrução conceitual de conhecimentos escolares de domínio social, especificamente, o conhecimento histórico. Porém, esta pesquisa psicológica se encontra na interseção com o campo de problemas que caracterizam a pesquisa didática. Tentaremos agora desenvolver a especificidade dos problemas da pesquisa didática para poder estabelecer quais são as relações possíveis entre a pesquisa psicológica e o conhecimento didático.

Foram pesquisadores franceses dedicados à Didática das Matemáticas⁵ os primeiros em formular o campo dos problemas didáticos como um campo específico de indagação, diferenciando o psicológico do didático, cuidando da perspectiva epistemológica construtivista subjacente e estabelecendo relações com a epistemologia do “saber a ser ensinado” (LEMOYNE, 1996; LERNER, 1996, 2001; VERGNAUD, 1996).

⁵ Referimo-nos, entre outras, às pesquisas desenvolvidas por Guy Brousseau (1986, citado por LERNER, 1996) a respeito da Teorização dos fenômenos de ensino das matemáticas, Universidade de Burdeos, tese de doutorado (1986); a respeito do contrato didático (1990), os trabalhos de Yves Chevallard sobre a transposição didática (1985-1991); e à teorização sobre os campos conceituais de Gerard Vergnaud (1991).

Não se trata de buscar nas diversas ciências afins — Psicologia, Pedagogia, Epistemologia, Sociologia — os conceitos e explicações que poderiam ser implementados para dar conta do acontecer áulico, mas de diferenciar e explicitar os problemas específicos do conhecimento didático e desenvolver um campo de pesquisa.

Foi Jean Piaget, no seu livro *Psicologia e Pedagogia* (1969-2001), que evidenciou a necessidade de autonomia entre esses dois campos de problemas e suas possíveis relações:

A Pedagogia experimental ocupa-se do desenvolvimento e dos resultados de processos propriamente pedagógicos, o que não significa que a Psicologia não constitua uma referência necessária. Mas temos a obrigação de dizer que os problemas colocados são outros e concernem menos aos caracteres gerais e espontâneos da criança e sua inteligência que a sua modificação pelo processo em questão (p. 29).

Qualquer método didático ou qualquer programa de ensino, cuja aplicação e resultados serão analisados pela Pedagogia experimental, implica problemas de Psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem, de Psicologia geral da inteligência. Disso resulta que os progressos da Pedagogia experimental, enquanto ciência independente, em função de seu objeto, estão vinculados, como em todas as ciências, a pesquisas interdisciplinares (p. 33).

Uma leitura desta citação nos permite iluminar algumas questões: a diferenciação dos problemas da pesquisa psicológica inerente ao desenvolvimento intelectual daqueles vinculados à aprendizagem escolar. Segundo, a focalização desses problemas, não já no sujeito cognoscente, mas nos processos de transformação dos conhecimentos em um contexto específico de interação. Se bem o conhecimento psicológico é uma referência obrigatória na hora de pensar a aprendizagem conceitual na escola, Piaget diferencia o processo de desenvolvimento cognoscitivo espontâneo da inteligência daquele processo que acontece em sala de aula. Isso nos leva a pensar que a aquisição conceitual de saberes culturais não poderia ser reduzida ao desenvolvimento das noções estruturais da inteligência. Nessa mesma direção, Vergnaud (1996, p. 206) nos diz:

(...) foi necessário que os didatas se libertem de certas idéias herdadas que constituíam mais um obstáculo que um ponto de apoio para a análise das competências do aluno e das condições nas quais se formam essas competências. (...) A problemática piagetiana dos estágios gerais do pensamento, parece-me, têm sido mais um estorvo que um avanço para o desenvolvimento da didática, na medida em que tende a reduzir a operações lógicas gerais conceituações totalmente irreduzíveis à lógica.

Inaugura-se um novo campo de problemas de pesquisa, vinculado, porém diferenciado dos problemas da pesquisa psicológica referida ao desenvolvimento da inteligência, e se abandona a ilusão de explicar toda aprendizagem em função da estruturação lógica. Para Jean Brun⁶ (citado por LERNER, 1996, p. 79):

A Didática da Matemática (...) é um intento de responder às perguntas relativas aos processos de transformação dos conhecimentos, mas trata-se, neste caso, de uma transformação que visa à aquisição de saberes específicos que foram culturalmente produzidos e cuja comunicação é responsabilidade da instituição escolar.

Pensamos que a problemática surgida no campo da pesquisa em Didática da Matemática poderia ser repensada em função dos problemas referidos ao conhecimento didático em diferentes áreas ou domínios de conhecimento, revisando e reformulando as questões em função da especificidade de cada um deles.

A pesquisa didática trata de indagar os problemas que emergem no processo da comunicação do saber, as condições nas quais o processo de interações entre o professor, o aluno e o saber é propiciado ou obstaculizado na sala de aula. Vários são os problemas do campo didático: como se dá a interação cognoscitiva da criança com o saber a ser ensinado nas condições de sala de aula? Que tipo de intervenções didáticas pareceriam propiciar a modificação do saber infantil em direção ao saber formalizado? Como elaborar didaticamente o saber a ser ensinado e quais as condições didáticas que pareceriam favorecerem o processo de comunicação do saber para sua apropriação?

A pesquisa didática focaliza a indagação das relações entre o processo de ensino de saberes de domínio específico e o processo de reconstrução conceitual em direção a esse saber cultural, e as condições didáticas em que esses processos se desenvolvem no contexto de sala de aula.

O objeto de estudo da incipiente ciência da Didática das Matemáticas aborda o sistema didático composto por três subsistemas: o professor, o aluno, e o saber, nas suas interações e transformações mútuas.

A criança no espaço didático passa a ser o aluno, sujeito às regras institucionais, é o *sujeito didático* (CHEVALLARD, 1992, citado por LERNER, 1996, p. 72). O aluno deixa de

⁶ Jean Brun, Doutor em Psicologia e professor de Didática da Matemática na faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra.

ser um mero consumidor de saberes dados de fora para ser o próprio produtor de significações, procedimentos e estratégias na busca de conhecimentos necessários na resolução dos problemas e situações propostos. É o aluno que assume a necessidade de revisá-los, modificá-los, reformulá-los.

O adulto passa a ser o professor que estabelece determinadas relações com o saber, que apreende sua natureza e o elabora, transformando esse “*saber cultural*” em “*saber a ser ensinado*”, processo de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1991-1997). Cabe ao professor elaborar sua intervenção visando “*devolver*” ao aluno sua responsabilidade como produtor intelectual de seu conhecimento.

Os processos de ensino visam à elaboração didática do saber e de intervenções específicas que propiciem e promovam a atividade cognoscitiva da criança implicada nos processos de aprendizagem. Nesse sentido, o processo de ensino visa à transformação dos conhecimentos infantis em direção ao saber instituído (LEMOYNE, 1996; LERNER, 2001). Esse processo condiciona as possibilidades de aprendizagem do aluno, mas não o determina. Por outro lado, é no espaço dessas interações áulicas que a atividade cognoscitiva da criança pode vir a ser desencadeada ou não.

Ao situar-se a pesquisa didática sobre os processos de apropriação dos saberes sistematizados e instituídos socialmente e ser tarefa do professor sua organização e elaboração para serem conteúdos curriculares, faz-se indispensável recorrer às epistemologias das disciplinas específicas. A referência às disciplinas se faz inevitável na hora de conhecer a natureza e as especificidades dos saberes conceituais e técnicos, dos problemas aos quais eles dão uma resposta e que foram o contexto de sua constituição histórica (VERGNAUD, 1996).

Esses processos se desenvolvem no âmbito institucional e são regulados por regras implícitas de funcionamento contratual que pré-existem ao professor e ao aluno. O *contrato didático*, conceito criado por Brousseau, regula as expectativas de comportamento de ambos em relação ao saber a ser ensinado e assume formas específicas em relação a cada conteúdo. Muitos dos comportamentos dos alunos em relação ao conteúdo escolar não respondem estritamente a suas possibilidades e competências intelectuais, mas são efeito das regras contratuais que regulam a interação professor-aluno-saber (LERNER, 1996).

Definida nossa pesquisa no campo psicológico, ao indagar a caracterização do funcionamento cognoscitivo no estabelecimento de relações de significado entre os conhecimentos prévios das crianças ao interpretar saberes de domínio histórico na leitura de um texto ensinado em sala de aula, e depois de diferenciar o campo de problemas do

conhecimento didático, tentaremos delinear algumas relações entre esses dois campos de estudo.

Em primeiro lugar, poucas são as pesquisas que põem em evidência os processos cognoscitivos pelos quais as crianças adquirem saberes curriculares de domínio social e histórico em sala de aula (AISENBERG, 2000; CARRETERO, 2002; RODRÍGUEZ MONEO, 1999).

O presente estudo pretende contribuir com indicadores dos processos cognoscitivos de reconstrução de noções históricas, que foram ensinadas no contexto das interações áulicas. Esses indicadores da atividade intelectual da criança se referem às ferramentas de assimilação da informação histórica escolar, quer dizer, quais são os conhecimentos prévios que põem em ação na hora de dar significado ao texto e como tratam a informação histórica: como a selecionam, que relações estabelecem entre elas, se acrescentam informações para sua compreensão, se omitem outras, se a deformam, quais são alguns dos obstáculos com os quais se deparam para sua assimilação, e indicadores da resistência a sua reformulação. Essas informações poderiam colaborar na hora de pensar a direcionalidade das intervenções de ensino, no sentido de levar em conta de que lugar as crianças interpretam o conhecimento histórico. O professor teria maiores referências para interpretar as respostas infantis em sala de aula e as razões de suas deformações pelo pensamento infantil, e assim reformular sua intervenção.

O presente estudo diz respeito à atividade cognoscitiva das crianças na leitura de um texto ensinado em sala de aula, mas no contexto da entrevista clínica. Seus resultados podem colaborar com explicações a respeito de como as crianças reconstróem noções sociais e históricas na leitura. Esses dados podem fundamentar a elaboração de estratégias e modalidades de leitura em sala de aula que propiciem o desencadeamento dos processos de interpretação responsáveis pela assimilação da informação.

Se o processo de aprendizagem conceitual envolve a integração da informação a saberes prévios por uma atividade de significação, e se os conhecimentos prévios são o ponto de aplicação da intervenção didática (AISENBERG, 2000) para sua reformulação em direção ao saber histórico, conhecer quais as características dessas ferramentas e como trabalham na assimilação da informação específica colaboraria na elaboração de intervenções de ensino que favoreçam a articulação desses saberes prévios e o saber a ser ensinado para sua reconstrução.

A elaboração de uma intervenção didática que tenha como objetivo promover na criança os processos responsáveis pela reconstrução de conceitos de domínio histórico precisará, em parte, dos resultados de pesquisas de indagação psicológica que forneçam dados

a esse respeito. Não se trata de aplicar os resultados da pesquisa psicológica ao campo da didática, mas de construir hipóteses referentes às condições da intervenção de ensino de conhecimentos históricos que vise a promover a atividade cognoscitiva para sua apropriação conceitual.

Sabemos que os processos de aprendizagem escolar não podem ser reduzidos aos processos psicológicos. Temos tentado deixar clara essa questão na argumentação anterior. No entanto, não podem prescindir deles. O progresso no conhecimento dos problemas específicos no campo didático fundamenta-se em pesquisas interdisciplinares, como Piaget apontou (1969).

II A CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA DO CONHECIMENTO

2.1 A referência ao Construtivismo Genético

Dado nosso problema de pesquisa, precisamos definir o marco conceitual a partir do qual compreendemos os processos de aquisição de conhecimento. Como foi enunciado, aderimos aos pressupostos epistemológicos do construtivismo genético para explicar as relações cognoscitivas entre o sujeito e objeto de conhecimento.

Faremos uma breve resenha dos conceitos fundamentais da teoria nos quais sustentamos a formulação do problema, o espírito dos procedimentos metodológicos e a perspectiva de análise e interpretação das respostas infantis na pesquisa.

Desde essa perspectiva epistemológica, o sujeito de conhecimento não está pré-formado por alguma faculdade inata, racional e a-histórica que o habilite para ser origem do conhecimento. O objeto de conhecimento não é uma entidade estática, externa, empírica, acabada que se impõe ao sujeito.

Se o conhecimento não é herdado nem é reflexo do mundo, a questão está em explicar “o devir que consiste passar de um conhecimento menor a um estado mais completo e eficaz, (...) trata-se de conhecer esse devir...” (PIAGET, 1981, p. 13). Em consequência, qual é o papel do sujeito e objeto na sua produção?

O sujeito e objeto de conhecimento não preexistem, porém se constroem mutuamente no espaço de uma complexa dinâmica de interações. Esse *espaço entre* caracteriza-se por uma sistemática e intencional atividade cognoscitiva do sujeito sobre o objeto. Essa atividade assimilatória do sujeito sobre o objeto é definida como uma ação organizada, significadora, transformadora e estruturante do objeto, em função do quadro de relações de significado ao qual o objeto é integrado. Essa ação é responsável pela produção de significações sobre aquele objeto, e se produz “por” e “na” interação entre ambos. Simultaneamente, por sua atividade reprodutora e generalizadora, é responsável pela conservação e extensão da organização que carrega a significação. Essas significações são deformadoras do real⁷, visto

⁷ Referimo-nos ao “real” como todo objeto sobre o qual se desencadeia a atividade cognoscitiva, seja ele do campo físico, lógico-matemático ou social.

que os quadros assimiladores nunca se identificam com a totalidade do objeto, pois não são cópias dele.

Nesse espaço interativo, o objeto resiste às interpretações deformadoras, o que provoca desequilíbrios nos intercâmbios. Esses desequilíbrios cognoscitivos exprimem uma não-adaptação entre os processos de assimilação e o real e forçam as modificações, diferenciações, acomodações do quadro de relações de interpretação, como uma resposta auto-regulatória em direção a restabelecer o equilíbrio perdido.

As perturbações nos intercâmbios entre o sujeito e objeto podem ser de dois tipos: por falta de *alimento ao esquema de assimilação* ou *lacuna*. Os obstáculos na assimilação do objeto se produzem por falta de interações sistemáticas com a especificidade do problema. O segundo tipo de perturbações se dá por um desajuste entre a significação atribuída ao objeto e sua especificidade que resiste a sua deformação, pelo qual, para restituir o equilíbrio perdido, é indispensável uma resposta compensatória da perturbação que vise sua integração.

No processo de intercâmbios cognoscitivos, a resposta do sujeito perante as perturbações do objeto nem sempre envolve modificações de suas ferramentas de assimilação para sua integração. O sujeito pode negar a perturbação, quer dizer, rejeitar sua ação perturbadora à assimilação deformadora. Não haveria, nesse caso, modificações das significações atribuídas ao objeto. Essa resposta não-compensatória da perturbação é chamada de *resposta tipo alfa*.

Em função da história sistemática de interações, emergem contradições entre as interpretações deformadoras dadas e os observáveis do objeto, ou entre significações construídas pelo sujeito, mas não coordenadas entre si. Nesse interjogo entre observáveis do sujeito e do objeto, *mais cedo ou mais tarde*, essas significações são modificadas, visando à compensação e integração da perturbação ao quadro de assimilação. Esse tipo de resposta integradora da perturbação e reformuladora dos instrumentos de assimilação é chamada na teoria da equilibração de *resposta beta*, e é responsável, em parte, pelas construções originais e as reformulações necessárias para o progresso intelectual.

O terceiro tipo de resposta equilibradora, a *resposta gama*, é aquela que restaura o equilíbrio perdido em função de uma ação antecipatória da perturbação, capaz de integrá-la a seu quadro de assimilação.

As respostas compensatórias da perturbação dependem da complexidade dos instrumentos cognoscitivos à disposição do sujeito. As possibilidades de compensar os desequilíbrios são efeito da história de construções intelectuais do sujeito. O dinamismo auto-

regulatório é responsável pelo progresso no conhecimento, no sentido de se aproximar à legalidade do objeto.

Nesse complexo processo de interações e transformações, o objeto se constitui em função da complexidade da organização das ações atribuíveis pelo sujeito. Concomitantemente, o sujeito de conhecimento desenvolve suas ferramentas interpretativas em função das ações cognoscitivas desenvolvidas na história da interação. O caráter sucessivo deste dinamismo explica o processo de conhecimento como produto de reformulações e reconstruções das redes de relações de significados em níveis cada vez mais complexos que integram os anteriores ao tempo que procedem deles.

O Construtivismo Genético desenvolvido por Jean Piaget pode ser considerado como uma teoria limitada à gênese da estruturação lógica das grandes categorias do pensamento físico e lógico-matemático, ou como uma teoria geral dos processos de aquisição do conhecimento que foi desenvolvida naqueles domínios, mas apta a vir a ser um instrumento conceitual válido para interpretar e assimilar processos de construção de outros objetos de conhecimento, de conceitos pertencentes a outros domínios de conhecimento (FERREIRO, 1996b; FERREIRO; TEBEROSKY, 1979).

Em consequência, pensamos a respeito da fertilidade dessa concepção teórica para estudar os processos de formação e organização de teorias infantis a respeito de outros objetos de conhecimento, neste caso o conhecimento social, especificamente o histórico.

Perante a informação que o meio torna disponível, a criança não fica passiva, mas tenta compreendê-la. As “conceituações infantis trabalham da mesma forma que qualquer esquema assimilador”, as crianças “absorvem a informação dada, deixam de lado parte da informação disponível, mas inassimilável, e introduzem sempre um elemento interpretativo próprio” produzindo idéias originais. (FERREIRO, 1986, p. 25).

Na atividade de reconstrução de um objeto conceitual, as crianças elaboram *hipóteses originais que supõem idéias ou sistemas de idéias a respeito da natureza e modo de funcionamento do saber em questão* (FERREIRO, 1986).

No processo cognoscitivo de assimilação da informação de conhecimentos específicos, as crianças, em sua tentativa de compreendê-la, estabelecem relações de significado a partir das ferramentas à sua disposição. Assistimos ao dinamismo do processo de equilíbrio já explicitado. Em função dos marcos de assimilação, as crianças negam ou rejeitam a informação; integram partes da informação ou as registram, mas ficam “paralelas” a suas hipóteses, sem gerar modificações nas concepções. Ou então, assimilam aspectos da

informação e a integram, reformulando suas concepções prévias, dando lugar a um progresso nas suas formas de pensar em direção a uma aproximação à legalidade do objeto.

O processo construtivo de reformulações sucessivas do saber em direção à legalidade do objeto realiza uma curva assíntota, se aproxima cada vez mais a ela, porém nunca a atinge.

Em função da perspectiva do funcionamento psicológico explicitado, analisaremos a atividade cognoscitiva de interpretação de informações históricas na leitura do texto, tentaremos caracterizar os conhecimentos prévios como ferramentas de assimilação e seu funcionamento no processo de reconstrução das relações conceituais do saber em questão.

2.2 A concepção do processo de leitura

O ensino da História nas escolas é sustentado na leitura de diferentes tipos de textos: informativos, documentos, resenhas, manuais. Em parte, constituem uma referência dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos. Pareceria ser uma atividade privilegiada pela escola no ensino das Ciências Sociais. É necessário perguntar pela atividade cognoscitiva, inerente ao ato de leitura, que desencadeia o processo de aprendizagem desses conteúdos.

Apesar de serem escassas as pesquisas na aprendizagem de conteúdos históricos a partir da leitura de um texto, algumas questões são referidas pelos pesquisadores em relação à leitura. Uma delas refere-se à distância entre os conhecimentos dos alunos e os conceitos nos livros de História, ou a sua falta de coerência, o que poderia dificultar sua compreensão. (BECK e outros, 1989, citado por VOSS; WILEY; CARRETERO, 2002, p. 218). Outros (KNITSCH, 1986 e VOSS; SILFIES, 1994, citados por VOSS; WILEY; CARRETERO, 2002, p. 226) enfatizam que, em função das características e da qualidade do texto, propiciam-se diferentes atividades intelectuais: maior lembrança do conteúdo em detrimento de seu uso para realizar inferências, da atualização dos conhecimentos prévios que os sujeitos usam para “recheiar os espaços” do não explicitado no texto. Esses pesquisadores salientam a importância da estrutura do texto na aprendizagem quando o tema é pouco familiar para o leitor.

Aisenberg (2000, 2003) assinala o papel que tem a leitura de textos no ensino de conteúdos históricos em sala de aula. No entanto, essa autora coloca a ênfase de sua análise no tipo de leitura desencadeado pela intervenção didática.

As modalidades e procedimentos do leitor, neste caso, o aluno, para identificar e interpretar a informação do texto e a articulação dos conhecimentos prévios com a informação textual podem ou não ser propiciados pela intervenção didática. Em algumas situações de sala de aula, a leitura do texto pareceria ser usada pelos alunos como instrumento para responder perguntas. Estas teriam sido pensadas pelo professor/a para colaborar com a compreensão do texto, porém a leitura é reduzida a um meio para identificar a frase no texto e respondê-las, sem que isso propicie o estabelecimento de relações de significado entre o que já sabem e as diversas informações explícitas nele. (AISENBERG, 2000, p. 236).

Duas questões precisariam ser distinguidas. A primeira refere-se à necessidade de refletir a respeito do papel que cumpre o processo de leitura no processo de aprendizagem no ensino de conteúdos das Ciências Sociais e de História.

Segundo, pareceria necessário tomar consciência de que, em função das condições da intervenção didática, é possível desencadear o processo de aprendizagem “na” leitura do texto ou não (AISENBERG, 2003). Propor ler um texto de História não é uma atividade “transparente” na qual a criança simplesmente lê e retira as informações novas, as armazena, e/ou as acrescenta a seu repertório de conhecimentos.

Apresentaremos alguns traços da *concepção interacionista do processo leitor*, na qual referenciamos nosso trabalho.

Como temos definido, desde uma perspectiva construtivista, o sujeito tem um papel ativo no processo de aquisição de conhecimento, que depende da atividade cognoscitiva que ele desenvolve e também das particularidades do objeto a conhecer.

Em conseqüência, entendemos o processo de leitura como uma atividade lingüístico-cognoscitiva entre o leitor e o texto, em uma *relação de significação*, pela qual o leitor e o texto contribuem no processo de constituição de um significado. (GÓMEZ PALÁCIO, 1993).

Nesse processo de interação entre leitor e texto, este contribui com informações visuais, referidas a um campo de saber ou tema específico, em uma modalidade de tratamento do espaço retórico, em uma estruturação do uso da língua e do tipo de texto.

O leitor contribui com seu conhecimento da língua, sua competência comunicativa, sua habilidade nos procedimentos e estratégias no ato de leitura e com seus conhecimentos específicos a respeito do tema ou conteúdo tratado.

A atividade cognoscitiva, de atribuição de significado à informação visual, é a responsável pela reconstrução do sentido que esse texto terá para o leitor.

Goodman (1982) propõe uma concepção transacional da leitura, no sentido de uma transação na distância entre leitor e escritor na reconstrução do significado do texto; pois, no

ato de leitura, o escritor só está presente no seu produto. No processo de reconstrução do significado do texto, é relevante a capacidade de identificar a informação visual, mas também o propósito do leitor perante o texto, a sua capacidade de estabelecer inferências e controlá-las, a diversidade de experiências culturais e os conhecimentos prévios específicos sobre o tema do texto. “Toda leitura é interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e aprender a través da leitura depende fortemente do que o leitor conhece e crê antes da leitura” (p.18).

A leitura é caracterizada por Goodman (1982) como um processo cíclico que começa no ciclo óptico, continua no perceptual, sintático e semântico. No entanto, esses ciclos não implicam uma ordenação temporal, pois eles caracterizam as estratégias envolvidas no ato de leitura: seleção de indicadores textuais, predições, construção de inferências, confirmação delas ou não, correção através de reformulações das hipóteses interpretativas, busca de outros indicadores textuais para atingir coerência, volta sobre o texto para releitura e correção.

Assim, a leitura é caracterizada como um processo de construção de sentidos. O texto é o suporte da atividade de estabelecimento de significados na reconstrução do seu sentido e das intencionalidades do escritor.

Poderíamos dizer que *não tiramos informações do texto, numa relação de transparência com ele*. O processo de compreensão na leitura envolve em função da atividade lingüística e cognoscitiva a construção de “modelos de significado” ou de “uma representação mental do texto, dentro das representações possíveis deste”. (GÓMEZ-PALÁCIO, 1993, p. 20). Em conseqüência, o leitor não captura o texto do escritor, mas o reconstrói em um texto novo em função dos conhecimentos que possui: quanto maior sua bagagem a respeito da língua, dos diferentes tipos de textos, das estratégias para lê-los, das possibilidades de construir inferências e controlá-las, e da abrangência de seus conhecimentos sobre o tema específico, maiores serão suas probabilidades de adequar o modelo de significado que constrói sobre o texto às intencionalidades do autor.

Em nossa pesquisa, na entrevista clínica individual, o ato de leitura do texto ensinado em sala de aula propiciará o processo de interpretação e estabelecimento de relações de significado onde os conhecimentos prévios das crianças têm um papel preponderante como instrumentos de interpretação no ato da assimilação da informação histórica para sua reconstrução conceitual.

III UMA APROXIMAÇÃO AO CAMPO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA

Em função de nosso problema de pesquisa, achamos necessário abordar alguns aspectos da especificidade disciplinar da História. Por duas razões: por um lado devemos conhecer sobre que campo de problemas as crianças pensam, sua complexidade e suas propriedades para poder interpretar as respostas infantis, sua originalidade e desvios. Partindo de nossa perspectiva interacionista, as construções infantis são dependentes das propriedades do objeto de conhecimento com o qual interage.

Por outro lado, explicar aspectos do processo de aprendizagem escolar de conteúdos específicos, neste caso os históricos, depende da possibilidade de compreender a especificidade que assume a interação entre a criança e a natureza desse saber (CASTORINA, 1997).

Não pretendemos fazer uma revisão filosófica do pensamento histórico, dos problemas e vicissitudes na construção desse conhecimento, mas apresentar uma breve reflexão a respeito da natureza do saber histórico. Tal reflexão sustenta-se na leitura de alguns estudiosos da História (BLOCH, 1949-2000; CARR, 1961-2003; RICOEUR 1985-2000; VEYNE, 1998) e em outros mais vinculados à pesquisa e ensino dos conteúdos da disciplina (CARRETERO, 2002; ROMERO, 2002).

3.1 Que é a História?

Alguns dos autores anteriormente citados introduzem seus livros com as perguntas: Que é a História? Como se escreve a História? Para que serviria a História? São os historiadores que abrem esses questionamentos, advertindo sobre a necessidade de revisar e delinear de que falamos quando nos referimos à História, mostrando a complexidade inerente à disciplina na sua abordagem e análise. Essa necessidade de delinear o campo do estudo da História talvez se deva à razão aludida por Bloch (1949-2000), quando nos diz que a história

como relato data de tempos remotos, história de ficções, lendas, mitos. No entanto, é jovem, como projeto racional de análise que tenta penetrar sob a superfície dos fatos.

Entendendo a História como um conhecimento a respeito das formas de vida social dos homens no tempo: como delimitar o campo de problemas sobre os quais pensa? Qual a intencionalidade do conhecimento histórico e sua legitimidade como saber social? Quais as condições de verdade desse saber? Como compreender a temporalidade na História? Como explicar a natureza da História como trama narrativa e argumentativa? Temos a intenção de nos aproximarmos dessas questões.

Romero (2002) distingue uma *realidade histórica* do *conhecimento histórico* que envolve a *consciência histórica* de determinada comunidade que se pergunta pelo seu passado.

A pergunta pela realidade histórica aponta para a amplitude da *experiência humana*, do acontecer dos homens, seja na suas formas de vida, de religiosidade, de organização social, política e institucional, suas formas de produção econômica, de idéias, de saberes. Um traço que caracteriza a realidade histórica é sua complexidade, o que impõe a quem a estuda distinguir zonas ou regiões de uma relativa especificidade para abordá-la. O tratamento recortado de cada uma dessas regiões tem dado lugar a diversas Ciências Sociais: Economia, Sociologia, Antropologia, Geografia, Ciência Política, estudos sobre a comunicação e o discurso. Esses estudos têm contribuído para ampliar a perspectiva dos problemas dos historiadores, como também com teorias explicativas e metodologias de análise.

Carr (2003, p. 68) também reconhece a positiva influência da Sociologia sobre a História: “quanto más sociológica vem a ser a História, e quanto mais histórica a Sociologia, melhor para as duas”, “a História Social é o fundamental”. No entanto, deixa claro que o objeto da História é compreender os processos fundamentais da mudança social. Estabelece uma diferença entre a análise estrutural ou “horizontal” de uma sociedade em termos de suas inter-relações funcionais e estruturais de seus diversos aspectos e o enfoque histórico ou “vertical” que foca sua análise da sociedade atendendo os movimentos “de onde vem e para onde vai”.

O tratamento recortado de aspectos da realidade dos homens não atende o objeto e o propósito da História: “o próprio da análise histórica é a aspiração a reconstruir a totalidade de uma realidade que, além de ser complexa, tende à coerência, quer dizer, que seus diversos aspectos e os processos envolvidos guardam algum tipo de relação entre si” (ROMERO, 2002, p. 21).

O trabalho do historiador se define, em parte, por sua capacidade de articular, de interconectar para estabelecer hierarquias dos processos, quais e como explicam uns aos outros. Um dos perigos deste labor é cair na tentação do determinismo. Pensar que um aspecto da realidade determina de forma unidirecional um outro, por exemplo, o econômico determinando as formas de vida cultural.

As produções materiais e simbólicas constituem os pólos dessa realidade histórica em um processo único, embora o historiador deva focalizar mais um aspecto que outro em função de suas perguntas. A realidade histórica é a experiência material e simbólica dos homens atravessada pela temporalidade, na sincronia do estrutural, como também no vetor diacrônico de suas transformações. Para Romero, a temporalidade é a substância da realidade histórica.

Para Bloch (2000, p. 31), “*a História pensa sobre os homens no tempo. O historiador pensa no humano e respira na atmosfera da categoria da duração*”. É o tempo que dá inteligibilidade à História. O tempo, para Bloch, é um contínuo, mas também mudança perpétua. Dessas qualidades provêm os problemas da pesquisa histórica: será sempre necessário considerar o que sabemos de períodos mais longínquos para explicar os mais recentes? Como avaliar se há maiores relações entre eles, pelo fluxo contínuo do tempo, ou pelas diferenças nascidas na sua duração?

No entanto, não podemos confundir a temporalidade no pensamento histórico com a procura da origem dos acontecimentos, no sentido de buscar o seu início. Isso constitui um perigo para o pensador da História. Ou é possível pensar o acontecimento histórico no tempo a partir de sua causalidade?

Bloch adverte que no estudo da atividade humana existe o risco de confundir filiação com explicação, para o qual ele propõe uma saída: os fenômenos históricos precisam ser explicados em função de sua contextualização temporal.

O pensamento histórico tem duas direcionalidades temporais nas quais se constitui. Primeiro, a possibilidade de compreender as formas de existência no passado depende de nosso ponto de partida no presente. Nosso olhar sobre a existência atual deixa emergir as perguntas, que só podem ser respondidas se olharmos as formas de existência que os homens tiveram no passado. O pensamento histórico constitui-se a partir de nossas perguntas sobre o presente. Os vestígios escritos, documentos, marcas, obras, nos levam ao passado e nos dão a possibilidade de analisá-los e de lhes perguntar aquilo que hoje nos mobiliza. O nosso saber presente nos permite ir ao passado para lhe dar luz.

Simultaneamente, o conhecimento do passado permite compreender partindo de outras perspectivas as formas de existência atual do homem, e os processos de produção social de

essa mesma existência. Bloch (Ibid., p. 42) diz: “a ignorância do passado não se limita a impedir o conhecimento do presente, mas também, compromete, no presente, a própria ação”. A explicação sobre os processos de transformação no tempo das formas de organização social, cultural e econômica de uma comunidade é uma ferramenta para compreender e ter domínio sobre o próprio presente. Além disso, para construir uma visão de futuro.

Não se poderia falar de um tempo histórico, mas de tempos ou temporalidades simultâneas. Diversidade de tempos na intimidade dos processos de transformação social e cultural de povos. Às vezes vistos, desde o presente, na diacronia de suas mudanças. Outras vezes, vistos no cruzamento, na sincronia da diversidade dos tempos. Pensemos, por exemplo, no encontro entre o tempo dos povos aborígenes das terras americanas e o tempo da civilização colonizadora.

A dupla direcionalidade aludida implica um movimento que caracteriza o conhecimento histórico cuja tendência maior é “querer compreender e explicar” mais que “querer saber”. Não se trata de apreender os acontecimentos tal e como se sucederam no passado; o historiador quer compreender a dinâmica das mudanças e suas possíveis explicações. Por outro lado, seria possível capturar o passado tal qual ele foi?

Carr (2003, p. 13⁸) responde que a identificação dos fatos históricos e sua investigação não são neutras, mas estão necessariamente determinadas pelas idéias e suposições que guiam a investigação:

Entre o passado e o presente, há um caminho de duas direções, o presente configura-se a partir do passado e, ao mesmo tempo, o recria constantemente. Embora seja verdade que o historiador faz História, não é menos verdade que a História tem feito o historiador... O atual filósofo da História — que com esforço mantém o difícil equilíbrio entre os riscos do determinismo objetivo e o poço sem fundo da relatividade subjetiva, consciente de que pensamento e ação encontram-se inextricavelmente enlaçados, e que a natureza da causalidade, tanto na história como na ciência, pareceria escorrer quanto maior é a firmeza que pretende aprisioná-la — está mais ocupado na elaboração de interrogantes que na suas respostas.

⁸ Citado por Evans, R. na Introdução ao livro de Carr, E.: *Que es la Historia?*. Barcelona, Ariel, [1961]2003 p.13.

A dimensão da consciência de uma sociedade e seus homens ao voltar sobre o passado para compreender seu presente, dar inteligibilidade a sua identidade, seus problemas e condicionamentos é chamada por Romero (2002) de *consciência histórica*.

Essa interrogação sobre o passado é realizada pelos homens como atores sociais e é seletiva, no sentido de que há uma escolha a respeito daquilo que se quer lembrar, indagar, explicar. Essa seleção é subjetiva, definida pelos interesses, necessidades e intencionalidades de quem pergunta, para que pergunta e a quem lhe escreve (VEYNE, 1998). Aquilo que se seleciona e se interpreta se institui como histórico. Os homens constroem seu passado em um processo recursivo de re-significações, pois reconstróem, a cada nova perspectiva da pergunta, sua própria história. O passado não existe como tal, é o homem, como ator social, que o reconstrói para projetar seu futuro.

No marco da consciência histórica de uma sociedade constitui-se o *saber histórico*, como um modo de construção desse conhecimento, as formas de pensar dos historiadores, de construir seus problemas, de dar explicações.

O saber histórico aspira ao rigor científico, a certa condição de verdade, à objetividade. Os pesquisadores da História, em função de seus instrumentos de pesquisa e controle, tentam limitar e recortar a subjetividade da consciência histórica, no sentido de que nem toda interpretação é válida. No entanto, a subjetividade enriquece e mantém vivo o conhecimento histórico, em função da diversidade de pontos de vista, das novas perguntas, da possibilidade de revisão da pergunta e suas fontes (ROMERO, 2002).

A objetividade é uma aspiração do saber histórico, e também um limite, pois o Sujeito e o Objeto da História se confundem. A relativização do conhecimento histórico é parte de sua natureza e ponto de distinção do conhecimento físico e natural.

A questão do “objetivismo” e “subjetivismo” tem sido uma tensão constante na história do pensamento histórico. Para Carr (2003), o meio histórico e social influenciam o historiador na seleção e interpretação dos fatos. E propõe que um historiador “objetivo” seria aquele com “capacidade para se elevar sobre a visão limitada de sua própria situação na sociedade e na história, com capacidade de projetar seu olhar em direção ao futuro de modo a formar uma idéia do passado mais profunda e mais duradoura” (p. 58). No entanto, persiste o problema da influência social e cultural sobre as evidências que o historiador escolhe na reconstrução do fato histórico.

A questão da objetividade em História é crucial para Carr: embora reconheça que a “objetividade absoluta e intemporal” é uma “abstração irreal”, também procura alguma “norma de objetividade” que colabore com a seleção e ordenamento dos fatos referidos ao

passado, que “necessariamente incluem elementos de interpretação”. Sem isso, o passado poderia se diluir em montículos de inumeráveis incidentes isolados e insignificantes, o que não poderia ser considerado História.

Poderíamos pensar que a objetividade no conhecimento histórico implica *uma infinita aproximação à verdade na interpretação*.

Essa questão nos leva às relações entre evidências ou fontes históricas e a construção dos fatos históricos.

A perspectiva positivista para instituir a História como “ciência objetiva” teve seu auge com o historiador alemão Ranke (BLOCH, 2000; CARR, 2003; VEYNE, 1998): a tarefa do historiador “*era mostrar aquilo que realmente aconteceu*”; “*primeiro averigui os fatos, depois deduzi deles as conclusões*”. Uma concepção do passado vivido cindido do sujeito, com existência objetiva própria. Uma concepção da História como um corpo de fatos verificados, que “satiricamente a École des Annales chamou: história de tratados e batalhas ou histórias “factuais”, quer dizer, uma História que é mais uma crônica do que uma análise das estruturas” (VEYNE, 1998, p. 177).

Então, que é um fato histórico e qual sua relação com os dados e evidências do passado?

Carr (2003) diferencia os dados factuais dos fatos históricos. Nem todos os dados factuais se constituem em fatos históricos, isso depende do tratamento que o historiador faça deles. Os dados a respeito do passado pareceriam ser a matéria-prima do historiador e não “a história mesma” (CARR, *ibid*, p. 85). Esses dados do passado não se constituem por uma qualidade própria, mas por uma decisão formulada *a priori* pelo historiador. Os fatos não falam por si próprios. Somente falam quando o historiador apela a eles, os seleciona, os organiza, os hierarquiza com uma lógica e contexto próprios, porém não arbitrários. A condição de vir a ser fato histórico dependerá da interpretação do historiador, de sua elaboração dos dados. As evidências, fontes ou testemunhas do passado não relatam o que aconteceu, é a perspectiva da elaboração interpretativa do historiador que os constitui em fato histórico.

Portanto, que seja histórico não implica inevitavelmente que seja fático. Segundo Carr (2003), a História não poderia ser entendida como uma disciplina fática, mas como uma série de juízos admitidos.

Desde outra perspectiva, Veyne (1998) chama *a história do não factual*. Postula que o progresso que o conhecimento histórico pode fazer é ampliar o repertório de *topoi* ou tópicos a serem descobertos referidos aos traços salientes de uma época. Esses *topoi* são o resultado

de uma historiografia não-factual, que supõe um trabalho de análise e reflexão, fazer evidente aquilo que não aparece aos olhos, carregado de valor heurístico. Os *topoi* de uma época abrem e diversificam as perguntas sobre o não-factual. Com esse conceito, Veyne está abrindo o espaço para pensar a História como explicação⁹.

3.2 A causalidade histórica

Carr pensa que o “estudo da História é o estudo das causas” (2003, p. 167). O historiador pergunta: por quê? Diferentes tipos de respostas têm sido dadas a essa pergunta no desenvolvimento de pensamento histórico. Segundo o autor, houve no passado explicações na História em função de leis que regiam suas causas: de tipo metafísico, econômico, biológico e psicológico, onde os acontecimentos se ordenavam em termos de causas e conseqüências. Na historiografia atual não se fala de leis, e até o conceito de causa é discutido em função de seu possível viés determinista. No seu lugar, prefere-se falar de “explicação ou interpretação em História”, ou também, de “lógica interior aos acontecimentos”. A pergunta do “por que aconteceu?” foi trocada por um enfoque funcional: como foi que aconteceu? Porém, também nesse caso, o pesquisador é levado a se perguntar: como foi que aconteceu desse jeito?

É inerente à natureza do saber histórico a questão das razões pelas quais o historiador explica os acontecimentos, quer dizer, os compreende e os faz compreensíveis para os outros. Perante um determinado aspecto da realidade histórica, o pesquisador tem um leque diverso de possíveis explicações ou causas. Como determinar, selecionar, definir a mais adequada? Parte da tarefa do historiador é organizar, hierarquizar as possíveis causas em função das relações que ele mesmo estabelece entre elas. “Conhecemos o historiador pelas causas que invoca” (CARR, *ibid*, p. 170), pois essa é sua interpretação do fato histórico. Poderíamos dizer que, em cada época, diferentes perspectivas na explicação assumiram maior ou menor relevância e que elas são contextuais, ideológicas, sociais, até subjetivas.

Carr propõe que o historiador deve trabalhar na multiplicação e diversificação dos antecedentes, afastando-se da uniformidade das respostas. Ao mesmo tempo, deve simplificar essa diversidade, priorizar por meio de relações, trabalhar na lógica interna da explicação.

⁹ Veyne estabelece relações entre a narrativa na História e sua natureza explicativa. Desenvolveremos algumas dessas relações nos tópicos seguintes.

O problema do determinismo causal e do acaso na História também foi objeto de sua reflexão. Carr (2003, p. 184) mantém a mesma perspectiva de análise assumida para a construção do fato histórico:

A relação do historiador com suas causas tem o mesmo caráter duplo e recíproco que a relação que o une aos fatos. As causas determinam sua interpretação do processo histórico, e sua interpretação determina a seleção das causas e seu modo de relacioná-las. A hierarquia das causas, sua importância relativa de uma em relação à outra, essa é a essência de sua interpretação.

Carr trata a história como um processo de seleção de evidências para a construção dos fatos históricos, e seleção de causas na reconstrução das explicações. Isso é feito em função da significância histórica das relações entre as causas e os fatos. Esse traço de significância ou relevância histórica na seleção e organização das causas é dado pela possibilidade do historiador de “enquadrá-las em um marco de explicação e interpretação racionais” (Ibid, p. 186). Nesse sentido, os acasos causais podem fazer variar os fatos, mas não podem dar conta de marcos explicativos racionais, de explicações significativas para reconstruir o passado e para compreender o presente, pois a interpretação histórica não poderia ser reduzida a eles. Carr distingue as explicações racionais das acidentais em função de seu poder explicativo em relação a outras situações, talvez semelhantes, mas em contextos diferenciados, não como leis, mas como relações que poderiam ser generalizadas para aprofundar a compreensão, para estabelecer conclusões.

Esse horizonte do conhecimento histórico carrega à causalidade histórica de juízos valorativos. “A interpretação na história sempre está ligada a juízos de valor, e a causalidade é inerente à interpretação” (Ibid, p. 188).

Bloch pensa que usar a relação causal como ferramenta do conhecimento histórico exigirá do pesquisador consciência crítica. De uma quantidade infinita de possíveis linhas de força que poderiam convergir na produção de um mesmo fenômeno, o pesquisador seleciona uma ou algumas. Embora tenha critérios significativos, não deixa de ser uma seleção subordinada à perspectiva da interpretação. Adverte sobre a referência a causas únicas ou predominantes, o que, para ele, encobriria preconceitos, sendo obstáculos à explicação histórica, que busca linhas de ondas causais, mais que uma causa só. Para Bloch, a causalidade histórica de um acontecimento não poderia ser postulada pelo historiador, pois exige dele uma procura constante e o descobrimento de suas razões, que nunca são evidentes.

3.3 Explicação e narrativa

Perante o modelo nomológico de explicação causal na historiografia, caracterizado pela aplicação de leis na predição e dedução de fatos, aparece toda uma corrente de pensamento a respeito do caráter “configurador” da narração, no sentido de que a compreensão narrativa adquire valor explicativo.

Para Veyne (1998), a História é uma narração que explica. A explicação histórica não tem o sentido de atribuir um fato a um princípio ou teoria geral. Para o autor, explicar na História significa “mostrar o desenvolvimento da trama, fazer compreendê-lo” (Ibid., p. 82). A explicação histórica emana de “uma narração suficientemente documentada” (Ibid., p. 83). A explicação não deduz nem prevê acontecimentos, ela é o sentido que o historiador dá à narração. Esse sentido é construído, a partir da perspectiva do historiador, na análise dos antecedentes responsáveis pelo acontecimento. *A explicação é a narração desses antecedentes, também chamados de causas que constituem os diversos episódios da trama.*

A diversidade de interpretações e versões explicativas sobre os mesmos fatos pode ser entendida, segundo Veyne, em função da ação do historiador de deter sua explicação em algum acaso ou nas “liberdades de escolha dos atores”. No entanto, “o historiador não factual sabe que a História está feita por coisas que poderiam ser outras” (Ibid., p. 86) e procura analisar as razões dessas liberdades e acasos. Quer dizer, explicar em História é explicitar, não se deter nessas liberdades e acasos, mas abri-las no descobrimento de outras. No entanto, há sempre um ponto onde o historiador se detém, a explicação na história é lacunar e incompleta.

Para Veyne, todo fato histórico, se é humano, poderia ser explicado em função de três tipos de relações causais: dos acasos ou causas superficiais, dos dados objetivos ou causas materiais e a partir do fator “liberdade”, deliberação ou causas finais.

A narrativa na História para Ricoeur (1985-2000) não se confunde com a perspectiva historiográfica da História narrativa. No entanto, a História não poderia perder sua vinculação com a capacidade básica que temos para seguir uma história e com as operações cognitivas envolvidas na compreensão narrativa, do contrário perderia o caráter distintivo entre as ciências sociais, deixaria de ser História.

Sua tese postula uma relação de derivação da História — aparentemente afastada de toda forma narrativa para garantir sua cientificidade — das operações de compreensão

narrativa. Esse vínculo de derivação poderia ser reconstruído a partir de uma reflexão a respeito das condições últimas de inteligibilidade de uma disciplina que tende a esquecer seu vínculo de derivação, mas é ele que resguarda sua especificidade de ciência histórica. Sua tese se afasta da idéia de negar toda relação entre História e narração, que faz do tempo histórico uma construção sem apoio no tempo da narração e no tempo da ação. Mas também se afasta da idéia de História em uma relação direta com a narração, e uma continuidade entre o tempo da ação e o tempo histórico. Postula que o saber histórico procede de um vínculo indireto de derivação da compreensão narrativa sem perder nada de seu caráter científico (p. 166).

Para Ricoeur (2000, p. 166), reconstruir os “*vínculos indiretos da História com a narração*” significa dar luz à *intencionalidade do pensamento historiador*, que busca o campo da ação humana e sua temporalidade básica.

Propõe um “*corte epistemológico*” entre o conhecimento histórico como ciência e a competência para seguir uma história (Ibid., p. 290). Esse corte tem efeito em três planos da experiência narrativa: no plano dos *procedimentos explicativos*, no plano das *entidades da narração* e no plano da *temporalidade*.

Em relação ao primeiro, a História como ciência separa da trama narrativa os *procedimentos da explicação* e lhes dá um tratamento diferenciado. Na narração, as conexões explicativas se mantêm imanentes à trama narrativa. No entanto, o historiador precisa mostrar as razões pelas quais certa explicação é mais válida que outra. Para isso, deve trabalhar com provas ou “garantias”, e por isso recorre aos documentos (Ibid., p. 290). O historiador precisa questionar as explicações aludidas no espaço da intersubjetividade de sua comunidade científica.

A distinção realizada em relação à explicação histórica tem três conseqüências que aumentam a distância com o caráter “auto-explicativo” da narração: a primeira referida às relações entre explicação histórica e conceituação em História. A segunda, referida ao problema da objetividade em História. A terceira, diz respeito ao problema dos limites da objetividade, no sentido da necessidade do historiador de reconhecer entre as modalidades explicativas uma “implicação ideológica” ou, como chama Ricoeur, (Ibid., p. 292), de reflexividade crítica.

No plano das entidades *da narração*, a História como ciência não recorre a agentes identificáveis e responsáveis pelas ações narradas, mas procura entidades condizentes com sua intencionalidade explicativa. As entidades da historiografia são agentes anônimos: países, classes sociais, governos. Os heróis das crônicas históricas deixam lugar às entidades como

forças sociais, que não remetem a indivíduos, mas não deixam de ser personagens ou *quase personagens* sobre os quais se constrói a trama (Ibid., p. 293).

Por último, Ricoeur (Ibid., p. 293) refere o terceiro plano do corte epistemológico à questão da *temporalidade*. “A estrutura do *tempo histórico* é proporcional aos procedimentos e às entidades da História — ciência. Por uma parte, pareceria se reduzir a *intervalos homogêneos*, (...) por outra, dispersa-se em uma *multiplicidade de tempos*: tempos curtos para o acontecimento, semilongo para conjuntura, longo para as civilizações...”. (grifo do autor) A eles alude como tempos históricos, diferenciando-os do tempo da ação, que caracterizaria ao tempo da narração, ao tempo para fazer.

As relações de derivação indireta que Ricoeur estabelece entre História e competência narrativa permitem-lhe não desvincular a História de sua especificidade narrativa que a diferencia das outras ciências sociais. Ao mesmo tempo, impede sua redução a uma perspectiva da História como narração; na argumentação do caráter científico do saber histórico.

IV ALGUNS ANTECEDENTES DE PESQUISAS NO DOMÍNIO SOCIAL E HISTÓRICO

Não são abundantes os estudos a respeito dos processos de aquisição de conhecimentos sociais e históricos, dentro e fora da escola, se compararmos com os estudos desenvolvidos a respeito de outras noções, matemáticas, físicas e das ciências naturais em geral (CARRETERO, 2002).

Como antecedentes históricos estão o trabalho de Dewey (1915) a respeito do ensino da História no ensino fundamental e sua relação com as Ciências Sociais (CARRETERO, 2002). Em 1933, Piaget apresenta, na Conferência Internacional para o ensino da História, um trabalho exploratório a respeito das representações das crianças em relação ao passado não vivido e a respeito da verdade ou subjetividade do conhecimento histórico no juízo da criança. Piaget trabalhou usando o diálogo clínico e apresenta dados preliminares do pensamento infantil nesse domínio de conhecimento.

Nas últimas duas décadas, e a partir de diferentes perspectivas psicológicas, realizaram-se estudos que indagam as concepções infantis no âmbito das Ciências Sociais. Alguns estudos têm apontado para o desenvolvimento espontâneo de noções sociais no domínio econômico (DELVAL; ENESCO; NAVARRO, 1994); outros no domínio político, a noção de autoridade presidencial (CASTORINA; AISENBERG, 1989), a noção de nação¹⁰, a noção de autoridade escolar (CASTORINA, 1997; CASTORINA; LENZI, 2000; LENZI; CASTORINA, 2000b).

No domínio do conhecimento histórico, foram realizados estudos dirigidos a indagar as idéias prévias ou os conhecimentos prévios dos alunos. Esses estudos estão vinculados à necessidade de explicar os processos de mudança conceitual desses conhecimentos em direção ao saber escolar em função de algum tipo de intervenção educativa ou instrucional. (POZO, 1994).

Partindo de uma perspectiva cognitivista, tivemos acesso aos estudos sobre compreensão da causalidade histórica (CARRETERO; JACOTT; LOPEZ-MANJÓN, 2002;

¹⁰ Para ler sobre o tema, ver RODRIGO (Ed.): **Contexto y desarrollo social**. Madrid: Síntesis, 1994.

VOSS; CIARROCHI; CARRETERO, 2004), a respeito da explicação causal de diferentes acontecimentos históricos (CARRETERO; JACOTT; LOPEZ-MANJÓN, 2002), a respeito do raciocínio e solução de problemas com conteúdo histórico (CARRETERO; LIMÓN, 2002). Tivemos acesso também a estudos a respeito das concepções dos alunos sobre a História (CERCADILLO, 2004; FUENTES MORENO, 2004, LEE; DICKINSON; ASHBY, 2004).

Partindo de uma perspectiva do construtivismo genético, estão os estudos que indagam as noções infantis na interpretação de textos em relação ao conceito de estado (BERTI, 1994), os estudos a respeito dos conhecimentos prévios no processo de mudança conceitual por intervenção do ensino em relação à noção de governo nacional (AISENBERG; KOHEN KOHEN, 2000; CASTORINA; LENZI; AISENBERG, 1997; LENZI, 1998); da mesma forma, os recentes estudos em uma pesquisa em andamento a respeito dos conhecimentos prévios na leitura de textos históricos (AISENBERG, 2005).

Também de uma perspectiva construtivista foi realizada uma pesquisa a respeito da abstração de relações espaço-temporais no percurso de aulas de história (SASLAVSKY, 2003).

Gostaríamos agora de fazer algumas distinções entre o conceito de idéias prévias nas crianças de uma perspectiva cognitivista e o conceito de conhecimento prévio adotado neste estudo de uma perspectiva psicogenética da aprendizagem. Aclaremos novamente a respeito da caracterização provisória desse conceito em função do estado incipiente das pesquisas que o estudam.

A primeira diz respeito à variação de nomes dados aos saberes prévios das crianças. Essa diversidade de denominações alude a diferenças nas concepções a respeito do conhecimento infantil (RODRÍGUEZ MONEO, 1999). Assim, para denominar as idéias infantis e diferenciá-las do saber científico, foram chamadas de concepções alternativas (DRIVER; EASLEY, 1978, citado por RODRÍGUEZ MONEO, 1999), outros as chamaram de teorias intuitivas (McCLOSKEY; KARGON, 1988, citado por RODRÍGUEZ MONEO, 1999). Para distinguir seu caráter errôneo em relação ao conhecimento científico, foram chamadas de concepções errôneas (NOVAK, 1983, citado por RODRÍGUEZ MONEO, 1999) ou *misconceptions*. Para assinalar sua condição de serem concepções prévias ao ensino formal, foram chamadas por Ausubel e outros (1978, citado por RODRÍGUEZ MONEO, 1999) e Novak (1977, citado por RODRÍGUEZ MONEO, 1999) de pré-concepções ou conhecimentos prévios.

Segundo Castorina (1997, p. 92), essa variedade de termos não é ingênua, pois “eles poderiam veicular uma teoria de conhecimento e de aprendizagem”. Por exemplo, ao usar o

termo *misconceptions*, propõe-se uma separação entre o saber comum caracterizado como errôneo e um saber científico, o verdadeiro.

A segunda distinção diz respeito ao caráter descritivo das concepções infantis. A maioria dos trabalhos culmina com descrições *estáticas* a respeito das noções de crianças e adolescentes em relação ao conhecimento da História. Por exemplo, em um dos estudos referido à explicação causal, os autores (CARRETERO; JACOTT; LOPEZ-MANJÓN, 2002, p. 83) se perguntam: quais as representações em diferentes sujeitos a respeito da causalidade histórica? A que fatores causais os sujeitos atribuem maior relevância: aos pessoais, aos sociais ou econômicos, que exigem maior capacidade de abstração? Geralmente se obtém uma categorização de diferentes tipos de respostas para os diferentes sujeitos em função de faixa etária e/ou nível escolar, e uma correlação entre elas. Embora essas categorizações sejam relevantes para conhecer o pensamento infantil, pouco dizem a respeito da natureza e dos processos de formação desse saber prévio e dos processos responsáveis por sua reformulação em direção ao saber escolar.

Como terceira distinção, assinalaremos que, alguns desses estudos, embora indaguem noções históricas em relação a conteúdos que podem fazer parte do currículo escolar, e com sujeitos de diferentes níveis de escolarização, são estudos realizados fora das interações didáticas. Teríamos poucas condições de pensar a partir deles a respeito da especificidade dos processos de aprendizagem de conteúdos históricos no contexto da sala de aula. Em coincidência com as distinções feitas, Rodríguez Moneo (1999, p. 46) diz, em relação às necessidades das futuras pesquisas sobre as idéias e noções infantis estudadas desde uma perspectiva cognitivista:

As futuras pesquisas deveriam ser menos descritivas e mais explicativas e geradoras de mudanças, isto é: supõe-se que se dará menos atenção à simples descrição do conteúdo das concepções e maior ênfase na explicação da estabilidade e mudança das mesmas (...) As novas pesquisas deveriam ser mais aplicadas ao âmbito educativo, quer dizer, seriam de maior interesse os trabalhos geradores de mudança.

De uma concepção psicogenética da aprendizagem, o termo *conhecimento prévio*, para denominar as ferramentas de assimilação da informação escolar de domínio histórico, refere-se às concepções do sujeito e sua diferenciação do saber instituído. No entanto, não focaliza no seu caráter errôneo em relação a este, recupera a perspectiva do sujeito na reconstrução de uma noção (CASTORINA, 1997).

Por outro lado, em função de nossa concepção da construção do conhecimento *na e pela* interação com os saberes à disposição, estudar os conhecimentos prévios das crianças em relação ao domínio histórico significa abordar o processo de sua formação na interação com esse saber. Nesse sentido, pensamos que a caracterização desse conceito se afastará de uma descrição para se aproximar dos processos explicativos de sua formação e funcionamento na interação.

Por último, deixamos claro na configuração de nosso problema a intenção de estudar as ferramentas cognoscitivas de assimilação de informação histórica ensinada no percurso das interações didáticas. Daí sua relevância ao estudar as ferramentas de assimilação ou os conhecimentos prévios e as formas de interação cognoscitiva entre eles e as informações que as interações áulicas tornaram disponível.

Agora resenharemos brevemente alguns conceitos referidos às pesquisas psicogenéticas de noções sociais que são referência para o presente estudo: noção de presidente (CASTORINA; AISENBERG, 1989), a noção de autoridade escolar (CASTORINA, 1997; CASTORINA; LENZI, 2000; LENZI; CASTORINA, 2000b). Além disso, está a pesquisa desenvolvida a partir dessa perspectiva teórica, a respeito do processo de “mudança conceitual” no contexto escolar de uma noção política: governo nacional (AISENBERG, 2000; LENZI, 1998; LENZI; CASTORINA, 2000a).

Esses estudos constituem uma referência para nosso trabalho porque colocam em evidência os processos construtivos das crianças na interação com objetos sociais e a reconstrução conceitual por parte delas no esforço intelectual por compreendê-los. Os estudos evidenciaram *a especificidade da interação e a construção de sistemas conceituais* em relação a noções sociais: de autoridade presidencial e escolar.

Essas indagações têm sido ponto de partida para estudar, posteriormente, o processo de mudança conceitual de uma noção política: governo nacional, condizente com o domínio social antes pesquisado, no contexto das interações escolares.

No marco desses estudos, o conceito de *conhecimentos prévios* adquire relevância como ferramenta de assimilação da informação escolar e como ponto de aplicação da intervenção didática para desencadear o processo de mudança em direção ao saber escolar. No marco dessas indagações emerge a necessidade de delinear um conceito capaz de dar conta de uma diversidade de componentes com certo grau de articulação entre eles que as crianças colocam em ação na hora de estabelecer relações de significado sobre a informação escolar explícita: hipóteses infantis, representações sociais, informações específicas (CASTORINA, 1997; CASTORINA; LENZI; AISENBERG, 1997). No marco da dialética entre a análise

conceitual e a indagação empírica dos conhecimentos prévios, fez-se necessária uma versão provisória do conceito; sem ela, teria sido impossível interpretar os dados empíricos, no entanto os avanços nos resultados das pesquisas poderiam ter um efeito retroativo sobre sua caracterização. (CASTORINA; LENZI; AISENBERG, 1997).

Os resultados e conceituações derivados dessas pesquisas são uma referência para nosso estudo, que pretende indagar a natureza das ferramentas que as crianças colocam em ação como instrumentos assimiladores da informação histórica escolar, pensar a respeito da organização e sistematicidade na sua integração e tentar explicar como funcionam na hora de interpretá-la.

Vejamos agora uma breve resenha das pesquisas e seus resultados.

A reflexão epistemológica feita a partir das pesquisas psicogenéticas das noções de autoridade presidencial e escolar (CASTORINA, 1997) evidenciou a configuração de “esquemas conceituais” relativos aos objetos pesquisados: normatividade e atos da autoridade, com certo grau de sistematicidade e articulação entre as hipóteses infantis. As idéias infantis foram analisadas a partir da categoria de “teoria” desenvolvida por Carey (1985, citado por CASTORINA, 1997, p. 40; POZO, 1994, p. 428).

Para Carey, uma teoria infantil envolve entidades de domínio, as razões e argumentações aceitas pelos sujeitos e os conceitos sobre os quais estão pensando, o que seria o núcleo da teoria. Em relação à noção de autoridade escolar, Castorina (1997, p. 41) diz:

Dizer que uma criança tem uma teoria a respeito da autoridade escolar equivale a afirmar que propõe um conjunto de entidades teóricas ou observáveis que constituem o mundo escolar. Suas relações engendram os problemas que tenta resolver (...) por meio de alguma explicação e perante as perguntas do pesquisador. As explicações são o traço principal de uma teoria (...) Cabe assinalar que as entidades nas quais pensam não são um reflexo do mundo social, mas são selecionadas desde alguma perspectiva interpretativa. De algum modo, a teoria infantil explica de fato as relações entre as entidades e, por sua vez, permite selecioná-las.

Em relação à noção de autoridade escolar, encontraram-se duas teorias infantis de caráter implícito e com um certo grau de sistematicidade. Uma chamada de “*teoria minimalista*” e a outra de “*maximalista*”.

Na primeira, as crianças menos avançadas pensam em entidades como objetos (pátios, quadros, sala de aulas), pessoas (diretora, professoras, “dono da escola”) e em atividades (escrever, ensinar, mandar). Algumas dessas entidades são observáveis empíricos, outras,

como a do “dono da escola¹¹” são construções originais das crianças. Estas e as relações personalizadas de subordinação formam parte do domínio sobre o qual as crianças pensam (CASTORINA, 1997; CASTORINA; LENZI, 2000). As explicações dadas pelas crianças remetem às razões vinculadas ao domínio das relações pessoais dentro da escola e às razões subjacentes à legitimidade da autoridade. Por último, os pesquisadores assinalam que, em relação ao campo de conceitos sobre o qual as crianças pensam, há uma indiferenciação entre o “dever ser” e os fatos das ações da autoridade. (CASTORINA, 1997, p. 41).

As crianças mais avançadas pensam em “um domínio ‘institucional’, no sentido de que os indivíduos realizam atividades que visam a um objetivo comum, os cargos pré-existem às pessoas, as relações de subordinação são cumpridas entre os diferentes cargos” (CASTORINA, 1997, p. 41).

Segundo o pesquisador, há uma grande diferença entre aquela teoria “*minimalista*” e esta que ele chama de “*maximalista*”. A primeira centra-se em um domínio personalizado, porém na segunda há um domínio “institucional” no qual as crianças pareceriam estar pensando em cargos, funções e normas que legitimam e limitam a autoridade. Nas crianças mais avançadas, há uma maior diferenciação nos conceitos sobre os quais pensam entre o “dever ser” e aquilo que “faz” a autoridade. Essas crianças integram aspectos da autoridade que estavam fragmentados nos menos avançados, relativos, por exemplo, aos atos disciplinares, administrativos ou de ensino. Esses atos passam a ser instâncias de uma função da autoridade com determinados objetivos.

Esta breve resenha nos permite pôr de manifesto alguns aspectos envolvidos na atividade cognoscitiva que as crianças desabrocham na interação social com objetos sociais.¹² Essas idéias são implícitas no sujeito e se fazem explícitas por exigência da intervenção do pesquisador que as atualiza. Há uma atividade de reconstrução do objeto social, cuja interpretação não é cópia do real externo, porém há construção de observáveis, empíricos ou não, de argumentações e problemas conceituais com uma certa organicidade e sistematicidade com a qual interpretam o real. Observa-se um processo de reconstrução conceitual de abstrações de relações “personalizadas” em direção a abstrações de relações objetivadas. Há indícios de originalidade nas hipóteses infantis, por exemplo na hipótese do “dono da escola” que são efeito de uma elaboração conceitual. A função dessas construções originais poderia ser a de fechar um sistema de interpretações hipotéticas que contribua com a coerência

¹¹ A pesquisa foi realizada com crianças que assistiam escolas públicas de Buenos Aires, onde não há patrimônio privado.

¹² Para uma leitura aprofundada sobre o tema, ver: CASTORINA; LENZI (Comps.): **La formación de los conocimientos sociales en los niños**. Barcelona: Gedisa, 2000.

necessária e compatível com a evidência empírica que a criança tem (CASTORINA, 1997, p. 51).

O processo que se dá na transição entre essas duas construções originais até atingir um sistema interpretativo do sistema normativo da autoridade (seus atos e legitimidade) se caracteriza por diferenciações e integrações sucessivas, a superação dos obstáculos que impõem as pseudonecessidades (CASTORINA, 1997, p. 53), abstrações de relações e reorganizações em sistemas conceituais mais próximos do domínio social em questão.

É necessária a informação que proporciona o contexto social, dentro e fora da escola, para que as crianças estabeleçam explicações e argumentações a respeito de uma determinada noção. Porém, sem uma atividade de estruturação conceitual dessa informação, não é possível sua interpretação nem o estabelecimento de uma explicação sistemática.

Na interação social, à qual está exposta no âmbito escolar, a criança se depara com atos, discursos, gestos da autoridade, que são objeto de sua atividade de interpretação para compreender. Nesse esforço interpretativo, as crianças inventam observáveis, selecionam outros, estabelecem hipóteses interpretativas e elaboram explicações que argumentam suas crenças em relação a esses objetos de domínio social.

As pesquisas psicogenéticas mostraram que as conceituações infantis de domínio social não partem de um “estado inicial” considerado condição inata para a construção de teorias de domínio (CAREY, 1985 citado por CASTORINA, 1997, p. 55). É possível uma contra-argumentação às posturas a favor de princípios ou dispositivos inatos que restringem a elaboração conceitual para cada domínio de conhecimento.

A análise dessas pesquisas exprime um modelo explicativo das teorias infantis de domínio específico por reconstruções conceituais, resultantes da atividade estruturante *na e pela* interação constitutiva do sujeito e do objeto.

Esses sistemas de hipótese ou teorias são construções de domínio, onde a especificidade da natureza do objeto social é constitutiva. Não se trata de “aplicar” uma forma lógica universal construída desde fora da interação com o conteúdo:

(...) as estruturas são abstraídas das construções “de domínio” e dependem essencialmente delas. As operações concretas e hipotético-dedutivas não se cumprem para cada campo de conhecimento desde uma exterioridade formal. (...) os instrumentos mais gerais de assimilação “chegam a ser comuns” depois de defasagens no desenvolvimento, correspondentes às interações com os objetos em cada campo. (CASTORINA, 1997, p. 48)

Em relação à construção do conhecimento de domínio social, e aceitando a atividade estruturante do sujeito, é ainda necessário explicitar em que sentido se fala de uma especificidade na interação cognoscitiva com ditos objetos. Em que sentido a peculiaridade dessa interação com o objeto social é constitutiva do domínio em questão.

No caso do conhecimento das noções da autoridade presidencial e escolar, a criança (muito mais no segundo caso) é o sujeito da construção da noção e, ao mesmo tempo, objeto da autoridade. A especificidade das interações sociais nas quais está em jogo a noção a ser construída restringe e, ao mesmo tempo, é constituinte do conhecimento social infantil. A criança vive uma relação assimétrica com a autoridade ou “reciprocidade intencional”, segundo Castorina; mas ao mesmo tempo ela desabrocha uma atividade interpretativa a respeito dos atos, funções, normas.

Nessas condições de interação, realizam-se os processos de abstrações e tomadas de consciência das relações entre os atores, inventam-se observáveis, estabelecem-se hipóteses e argumentos (CASTORINA, 1997, p. 65). Então, o conhecimento de domínio pode ser explicitado a partir da peculiaridade do vínculo estruturante entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Nas indagações citadas, as restrições que limitam ou possibilitam o avanço das idéias infantis e especificam as construções no domínio social foram: as construções prévias das crianças, as exigências do objeto institucional e a experiência social com o objeto. (CASTORINA, 1997, p. 69).

Essas indagações centraram-se no processo psicogenético de construção conceitual de noções sociais na interação social com os atos e normativa da autoridade presidencial e escolar. Posteriormente, deram lugar a uma pesquisa centrada no processo de mudança conceitual na aquisição escolar de um conteúdo curricular, pertencente ao domínio em questão, que resenharemos a seguir.

Os conhecimentos prévios de domínio social

Tomando como referência as pesquisas relativas ao processo psicogenético de construção de teorias conceituais de domínio social: noção de autoridade e as argumentações desenvolvidas a respeito, foi realizada uma pesquisa para estudar o processo de mudança conceitual dessa perspectiva teórica de um conteúdo escolar: a noção de governo nacional

(AISENBERG, 2000; CASTORINA; LENZI; AISENBERG, 1997; LENZI, 1998; LENZI; CASTORINA, 2000a; LENZI, 2001).

Essa pesquisa se inscreve na interseção dos processos psicológicos envolvidos na aprendizagem escolar de um conteúdo social e o contexto de interação didática entre as intervenções do professor, o saber a ser ensinado e a atividade de reconstrução conceitual dos alunos em função da atividade de significação da informação escolar a partir dos conhecimentos prévios.

A concepção dos autores em relação ao processo de mudança conceitual é:

(...) os processos de mudança conceitual consistem em transformações mais ou menos profundas das noções, hipóteses e/ou teorias dos alunos sobre um objeto de conhecimento. Essas transformações podem consistir em re-estruturações sucessivas que envolvem reorganizações, construção de novos significados, com suas diferenciações e integrações. (CASTORINA; LENZI; AISENBERG, 1997, p. 24).

A partir da análise das interações escolares com o conteúdo — governo nacional — durante o processo de ensino que conduziria a mudanças conceituais nas crianças, foi possível uma caracterização dos conhecimentos prévios infantis, atualizados no percurso do processo de aprendizagem ao interagir com a informação escolar no contexto das interações didáticas (AISENBERG, 2000; CASTORINA; LENZI; AISENBERG, 1997; LENZI; CASTORINA, 2000a).

A presente caracterização é uma aproximação preliminar e provisória, sujeita a reformulações em função de estudos futuros. Foi realizada em função da originalidade e sistematicidade dos conhecimentos prévios, o caráter implícito ou explícito dos mesmos, as representações sociais nos conhecimentos prévios e as informações de origem escolar e extra-escolar (CASTORINA, LENZI, AISENBERG, 1997, p. 26).

a) *A originalidade e sistematicidade dos conhecimentos prévios.* A originalidade das idéias infantis remete a uma “não cópia” das informações escolares ou da vida cotidiana. São efeito da atividade cognoscitiva infantil para interpretar as situações ou conteúdos propostos pelo meio neste domínio. Já fizemos referência à hipótese do “dono” na conceituação da autoridade escolar.

Em relação à sistematicidade das teorias infantis, em função dos dados das pesquisas psicogenéticas e de certas consistências entre eles e as conceituações infantis a respeito da autoridade política indagada, os pesquisadores concluem que os conhecimentos prévios, para

o domínio político, não são fragmentários, mas se apresentam com um grau de organização e sistematicidade “no sentido de que as hipóteses infantis constituem um conjunto unificado por certas relações” (CASTORINA; LENZI; AISENBERG, 1997, p.27). A sistematicidade assinalada não implica que as teorias se apresentem como unidades totalmente coerentes, mas incluem contradições, oscilações, defasagens, e lacunas. O conceito de “teoria” é usado em sentido laxo.

b) *O caráter implícito ou explícito dos conhecimentos prévios.* Dessa perspectiva teórica, e em função das condições metodológicas da pesquisa (feita através de interrogatório oral que atualiza as concepções infantis), os autores atribuem o caráter implícito aos conhecimentos infantis.

No entanto, o implícito não se atribui aos conhecimentos explicitados no decorrer da entrevista clínica, mas referido às hipóteses contidas nelas ou às relações entre hipóteses. Não há tematização das teorias subjacentes às respostas que o pesquisador pode inferir delas.

c) *As representações sociais nos conhecimentos prévios.* Os pesquisadores assinalam que um dos componentes dos conhecimentos prévios são as representações sociais que têm sido produzidas nas práticas sociais e que se transmitem através dos intercâmbios sociais e da comunicação, junto com valores e atitudes. (LENZI; CASTORINA, 2000a).

Os autores argumentam que, da perspectiva psicogenética, os conhecimentos infantis são considerados como efeito das interações com os objetos sociais. Esses objetos estão imbuídos de metáforas e justificações sociais inerentes às representações sociais, sobre os quais a criança desabrocha sua atividade de reconstrução. Essa seria uma característica distintiva do processo interativo com o conhecimento social.

Lenzi e Castorina (2000a) distinguem nos conhecimentos prévios um sistema relativamente estruturado, formado por um “marco epistêmico” e por “hipóteses específicas”. Esse “‘marco epistêmico’ consistiria em crenças básicas que ‘constringem’ a elaboração de conhecimentos articulados em ‘teorias específicas’” (p. 209). Para esses autores, o marco epistêmico está constituído por crenças ou representações sociais que orientam a elaboração de hipóteses específicas referidas às propriedades e/ou relações que as crianças atribuem ao objeto e transcendem os observáveis. Em relação ao processo de apropriação da noção de governo nacional, os pesquisadores observaram uma hipótese presidencialista forte, de ação moralizante, benfeitora e assistencialista. Em um nível mais profundo, os autores assinalam a existência de crenças básicas a respeito da sociedade, suas relações e instituições que pareceriam constituir esse marco epistêmico, por exemplo: as relações no mundo social são pessoais e não institucionais, os atos da autoridade são personalizados e mantém uma relação

direta com as pessoas às quais eles vão dirigidos, as crianças naturalizam o social, no sentido de conceber o acontecer social como independente das intencionalidades dos agentes. “As crenças básicas supõem uma apropriação ativa por parte do sujeito das representações sociais que têm sido produzidas nas práticas dos grupos...” (LENZI; CASTORINA, 2000a, p. 211). Embora essas crenças orientem e limitem a produção de hipóteses específicas, não as determinam, pois, a partir da interação com o saber disciplinar, aquelas poderiam vir a ser modificadas.

d) *As informações de origem escolar e cotidiano.* As informações, tanto escolares como aquelas com as quais as crianças interagem no cotidiano, formam parte dos conhecimentos prévios. Os pesquisadores encontraram três tipos de vínculo diferente com a informação por parte das crianças. (CASTORINA; LENZI; AISENBERG, 1997, LENZI; CASTORINA, 2000a).

Por um lado, o sistema de crenças básicas e hipóteses específicas funciona como marcos assimiladores da informação explícita, deformando-a. Também agem selecionando e rejeitando outras. Por outro lado, foi observado nos conhecimentos prévios das crianças “restos” de informação escolar, que foi ensinada, mas que as crianças não conseguem recuperar, ou lembram nomes desarticulados e não conseguem atribuir-lhes significado.

Por último, foi observado em relação a um mesmo conceito uma concepção original da criança e simultaneamente a aquisição de uma informação escolar desse conceito, mais próxima do saber disciplinar, porém totalmente desarticulada de suas idéias prévias — o que levaria a pensar em uma não-assimilação do saber escolar e a existência de “saberes paralelos” em relação à mesma noção.

A presente caracterização trabalhará como marco de referência para elucidar os traços dos conhecimentos infantis na interpretação do saber histórico na leitura de um texto ensinado em sala de aula. No entanto, estamos advertidos do cuidado necessário para não realizar uma transposição dessa conceituação a nossos dados, especialmente no que diz respeito às ferramentas de assimilação que as crianças põem em jogo e à especificidade da interação em função da natureza disciplinar do saber histórico.

V A ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

5.1 Relações entre nosso problema de pesquisa e os métodos

O objetivo da pesquisa é indagar indicadores da atividade intelectual construtiva que a criança põe em jogo na hora de interpretar conceitos de domínio histórico ao ler um texto ensinado em sala de aula. A nossa hipótese central do trabalho é que, no processo de leitura, desencadeia-se uma atividade cognoscitiva singular responsável pela interpretação que a criança faz das informações explícitas no texto. Essa atividade cognoscitiva pareceria se caracterizar, em parte¹³, por colocar em jogo os conhecimentos prévios das crianças vinculados aos conhecimentos do domínio em questão, como ferramentas de assimilação e transformação significativa da informação do texto. É nosso objetivo nos aproximarmos de uma caracterização desses conhecimentos prévios e de seu funcionamento no processo de interpretação de conteúdos históricos ensinados em sala de aula.

O problema está situado no campo da interseção da pesquisa psicológica e as interações inerentes ao fazer didático. O que interessa é uma aproximação à atividade construtiva que o aluno desenvolve na interação com o conteúdo escolar sob os implícitos da relação didática: quais são seus instrumentos de assimilação na hora de interpretar conteúdos históricos já ensinados? Qual é sua organização e coerência interna? Qual é seu funcionamento (deformações e distorções da informação, seleções e omissões, modificações na releitura, reorganizações, resistências a sua modificação) na hora da assimilação da informação textual? Quais são as relações – e de que tipo – entre as interpretações dadas pela criança e as informações e conhecimentos que circularam nas interações didáticas?

Essas perguntas emergem a partir dos pressupostos e concepções epistemológicos do construtivismo genético na hora de indagar aspectos da atividade cognoscitiva das crianças nos processos de aprendizagem escolar. Esses pressupostos e concepções também definem uma concepção em relação à perspectiva metodológica de indagação consistente com a natureza de nosso problema.

¹³ O ato de leitura como processo de compreensão textual exige do leitor o uso de seus conhecimentos da língua, de sua competência comunicativa e de seus conhecimentos vinculados ao tema em questão para estabelecer relações de significado que lhe permitam interpretar o texto em função daqueles. (GOODMAN, 1982)

Em função do nosso problema de pesquisa, seguimos a seguinte estratégia metodológica: no primeiro momento, fizemos observações da seqüência de ensino dos conteúdos históricos em sala de aula. *A posteriori*, realizamos entrevistas clínico-críticas adequadas à situação didática. Assumimos também a relevância que tem neste tipo de pesquisa, na hora de interpretar e analisar a originalidade das respostas infantis, a natureza do objeto disciplinar sobre o qual as crianças pensam, razão pela qual tentamos nos aproximar de uma conceituação disciplinar da História.

5.2 As observações em sala de aula

Embora a seqüência de ensino não seja foco de nossa análise, sua observação foi de fundamental importância, pois as respostas infantis na interpretação do texto que evidenciam os saberes prévios das crianças na assimilação da informação não são independentes da integração das informações e conteúdos ensinados e trabalhados em sala de aula. Isso nos permitiu analisar a modalidade da integração e organização das informações que circularam em sala de aula no momento de estabelecer relações de significado sobre o texto lido. Isso é consistente com o conceito de conhecimento prévio como ferramenta que opera *no momento* da interação com o objeto de conhecimento. Assimilar informações “a partir dos conhecimentos que a criança já possui” não implica que sejam anteriores à instrução e que estejam prontos para serem atualizados. Sua anterioridade não é de “caráter temporal”, como geralmente se avalia desde a perspectiva do ensino, mas de “caráter lógico” pois, desde a perspectiva da criança, são esses e não outros os instrumentos prévios no ato da assimilação (AISENBERG, 2000, p. 228).

Embora os dados da observação da seqüência de ensino não sejam foco de nossa análise interpretativa, dedicamos um capítulo¹⁴ para sua justificativa na nossa pesquisa e para uma descrição de alguns aspectos que nos pareceram relevantes.

¹⁴ Ver capítulo 6 desta dissertação.

5.3 As entrevistas clínicas com as crianças

Uma questão fundamental com relação ao método diz respeito à coerência epistemológica que guarda com nosso problema de pesquisa. Desde a *perspectiva construtivista* nos incumbe indagar os conhecimentos prévios como ferramentas de construção e transformação significativa *na própria atividade de interação* com conteúdos escolares e seu funcionamento nos processos de assimilação e acomodação nessa interação. O método clínico-crítico é uma via régia de acesso aos esquemas de assimilação e suas regulações sucessivas na simultaneidade da interação com o objeto de conhecimento mediado pela intervenção da entrevistadora.

Nosso objetivo, como foi explicitado anteriormente, é uma aproximação às concepções infantis a partir das quais as crianças interpretam informações explícitas de domínio histórico a partir da leitura de um texto ensinado em sala de aula. A escolha do método clínico-crítico foi feita em função de ser um método privilegiado de acesso às formas de pensar das crianças, suas crenças e a sua *lógica subjacente* (PIAGET, 1933-1997). Quando falamos de lógica nos referimos à coerência interna das idéias infantis evidenciadas em suas respostas, sendo um indicador da organização das ferramentas de assimilação.

Vejamos a modalidade que assumiu a entrevista clínico-crítica na pesquisa. Foram realizadas 12 entrevistas com crianças entre 11 e 12 anos de idade, que pertenciam às duas turmas de 6ª série observadas. A escolha das crianças foi ao acaso. Não estávamos interessados em escolher crianças tomando como referência seu desempenho escolar. As crianças, voluntariamente, aceitaram sua participação nas entrevistas, que foram realizadas um mês e meio depois de terem concluído o ensino do capítulo correspondente à nossa observação.

A consigna inicial dada às crianças foi a seguinte: “*Aqui tens um dos textos estudados em sala de aula. Vou te pedir que tu leias o texto, da forma que tu achares melhor, para depois poder explicar o que compreendeste do texto lido*”. Foi explicitado também que podiam ler e voltar ao texto tantas vezes fosse necessário no percurso da entrevista.¹⁵

¹⁵ Muitas das adequações metodológicas realizadas no percurso da pesquisa foram orientações dadas por Aisenberg em comunicação oral e visam, sempre, a atingir nosso objetivo de pesquisa.

O texto escolhido pertence ao capítulo XIV *Roma: Cultura*¹⁶ do livro didático de sala de aula, e se intitula *Pão e Circo*. É um texto relativo às causas e formas de concretização da política de pão e circo na Roma Antiga. Foi um texto lido, explicado e discutido em sala de aula, também avaliado em prova escrita.

Depois da leitura inicial, escutamos a interpretação espontânea que fizeram do texto. A partir dela e da interpretação que a entrevistadora fez, empreendemos um diálogo clínico orientado para:

- a) Indagar os argumentos e as razões dos significados atribuídos aos conteúdos do texto.
- b) Se houve omissão de informações explícitas no texto, remeter as crianças a sua releitura, ou perguntar diretamente sobre elas.
- c) Perante contradições na interpretação da informação ou de partes dela, intervir contrapondo ambas as significações dadas para indagar como as resolviam e indagar a estabilidade de suas hipóteses de interpretação.
- d) Indagar explicitamente a significação que as crianças atribuem a conceitos sociais que aparecem no texto, como os conceitos de escravidão, política, rebelião.

As respostas desencadeadas (PIAGET, 1933-1997) pela intervenção da entrevistadora são as que se produzem ao longo da entrevista de acordo com as concepções da criança, com sua capacidade de reflexão em função dos modelos de mundo que tem em mente, e constituem a resposta a um problema que se coloca à criança, em função de suas ferramentas intelectuais para resolvê-lo (DELVAL, 2001-2002). Essas respostas podem não ser conscientes na criança. Aponta-se o valor do método clínico-crítico pela sua capacidade de pôr em jogo e trazer à tona as concepções da criança ao ter que organizar uma explicação das informações e conteúdos do texto lido.

O que nos interessa ressaltar aqui é a adequação do método na indagação de nosso problema, pois permite indagar as concepções a partir das quais as crianças significam a informação explícita, quer dizer, suas ferramentas de assimilação da informação textual e seu funcionamento cognoscitivo na hora de estabelecer as relações de significado: que relações se estabelecem? Esses significados se modificam? Como? Resistem a sua reformulação? Que hipótese se pode construir com relação à natureza e ao funcionamento cognoscitivo dos

¹⁶ PILETTI, N.; PILETTI, C. **História e Vida**: Da origem da humanidade à Idade Média. Vol.3, São Paulo: Ed. Ática, 2002. p. 119. No anexo A se encontra o texto na sua íntegra.

conhecimentos prévios a partir dos quais as crianças interpretam conteúdos históricos ensinados em sala de aula?

O diálogo clínico possibilita a inferência das hipóteses com as quais as crianças interpretam as informações históricas explícitas no texto, assim como o acesso às argumentações, às razões de suas respostas, o que nos aproxima da natureza dos obstáculos inerentes ao pensamento da criança e às resistências que o real opõe ao conhecimento.

5.4 A articulação do método clínico com a perspectiva didática

Em relação à articulação do método clínico com a perspectiva didática, é necessário estabelecer algumas distinções vinculadas aos objetivos da pesquisa e aos objetos de conhecimento pesquisados.

Na tradição da Escola de Genebra, o método clínico-crítico foi o método privilegiado de acesso aos processos psicogenéticos de construção de noções estruturais físicas e lógico-matemáticas. Os dados empíricos foram analisados com dois objetivos: a) reconstruir o processo psicogenético de passagem de um conhecimento menor a outro de maior validade e estabelecer suas filiações; b) uma análise estrutural das relações lógicas indicadoras do nível de organização dos instrumentos intelectuais que subjazem os processos de assimilação e acomodação S-O. As noções pesquisadas respondiam às categorias do pensamento lógico-matemático e físico, visando à conceituação do sujeito epistêmico.

No entanto, Piaget também indagou noções vinculadas ao mundo social na criança. Em 1932, escreveu *O juízo moral na criança*. Em 1933, apresentou em Haia um estudo preliminar a respeito de algumas noções históricas em crianças, indagadas também a partir do diálogo clínico. Essas pesquisas não estavam dirigidas à aquisição de objetos de conhecimento em contextos de interação social específico, nem à indagação de conteúdos escolares.

Na década de 1970, foi o método de acesso à reconstrução conceitual de um objeto sócio-cultural: o sistema da escrita, pesquisa desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1979). Nessa pesquisa se indagava o processo psicogenético de construção do sistema de representação da escrita. Depois da reconstrução da seqüência das teorias infantis foram analisados os aspectos cognoscitivos e as relações lógicas constitutivas da forma peculiar que as crianças têm de compreender o que representa a escrita e como a representam (FERREIRO,

1986). A noção indagada foi o sistema da escrita como objeto conceitual, e não como conteúdo escolar.

Nos anos 1980-90, foram realizadas, de forma mais sistemática, pesquisas orientadas à reconstrução dos processos psicogenéticos de diversas noções sociais em crianças, como a noção de lucro, compra-venda (DELVAL, 1994, 2001-2002), a noção de autoridade presidencial (CASTORINA; AISENBERG, 1989), a noção de autoridade escolar (CASTORINA, 1997; CASTORINA; LENZI, 2000; LENZI, CASTORINA, 2000b).

Com relação à indagação dos processos de aquisição de conhecimentos de domínio social e histórico em sala de aula, nossas referências são as pesquisas desenvolvidas por Aisenberg, nas quais o método clínico assume uma modalidade singular adequada à especificidade do problema de investigação (AISENBERG, 1994, 2000, 2003; AISENBERG; KOHEN KOHEN, 2000).

Nossa pesquisa não tem pretensões de reconstruir o processo de construção psicogenética de um conteúdo escolar determinado, quer dizer, a evolução das teorias infantis em relação a uma noção histórica definida previamente. O que tentamos indagar são as ferramentas intelectuais que as crianças põem em ação na hora interpretar um texto ensinado, lido, explicado em sala de aula; quais são essas ferramentas e como trabalham na produção de significados ao se deparar com a interpretação de conteúdos e informações históricas explícitos no texto. O objeto de conhecimento se refere aos conteúdos e informações históricos selecionados e organizados no currículo escolar, com seus condicionamentos ideológicos, culturais, pedagógicos. O texto lido é o proposto pelo livro de texto escolar para o ensino da História, com as possibilidades e limitações que traz para sua compreensão em função da sua estrutura textual, seu léxico e sua densidade conceitual (KNITSCH, 1986, VOSS E SILFÍES, 1994, citados por VOSS; WILEY; CARRETERO, 2002, p. 226; BERTI, 1994).

Por outro lado, as respostas infantis na interpretação do texto não são independentes do contexto das interações didáticas no qual ele foi ensinado. Que informações integraram os esquemas de significação do texto e como as integraram, no sentido de quais relações conseguiram estabelecer entre elas e entre elas e o texto para reconstruir uma trama coerente, formam parte da atividade cognoscitiva das crianças em função do contexto didático. Não estamos indagando como as crianças pensam um saber escolar antes do seu ensino, ou fora das relações de ensino, mas como as crianças pensam a respeito de um saber escolar, neste caso de domínio histórico, em função de ter passado pela seqüência de ensino. Essas questões

tiveram reflexos na modalidade que assumiu a entrevista, a intervenção da entrevistadora no diálogo clínico e na análise posterior dos dados.

A leitura do texto no início da entrevista é uma atividade própria no ensino da História em sala de aula. A leitura do texto de História na entrevista clínica traz à tona o tipo de atividade que se propõe à criança no cotidiano escolar, isto é, leitura e compreensão de texto. Isso nos aproxima, mais ainda, da especificidade das interações no contexto didático e sua eficácia nos processos desencadeados. É nossa intenção caracterizar as formas da atividade cognoscitiva e os instrumentos de conhecimento no seio da especificidade dessas interações.

Nesse sentido dizemos que estamos tentando nos aproximar à modalidade que assume a atividade cognoscitiva em função das condições da interação didática. Em outras palavras, a atividade cognoscitiva que levaria à aquisição de conceitos, em função dos conteúdos ensinados na escola, não poderia ser entendida, como outrora se entendeu,¹⁷ como uma simples aplicação dos instrumentos lógicos adquiridos no “desenvolvimento espontâneo” aos conteúdos escolares independente do contexto de interação social no qual eles se adquirem, pois o contexto das situações didáticas pareceria condicionar o modo de funcionamento dos mecanismos cognoscitivos envolvidos na aprendizagem (LENZI; CASTORINA, 2000a).

Por último, com relação à necessária referência a uma conceituação disciplinar da História, inspiramo-nos na tradição da pesquisa psicogenética que faz colaborar dois métodos: o método clínico e o método histórico-crítico.

Tradicionalmente, o método histórico-crítico trata de “reconstruir os conceitos atuais de uma disciplina como resultado de profundas reorganizações históricas perante dificuldades e anomalias. As questões que propõe essa história epistemológica permitem ao investigador estabelecer certos parâmetros para situar o problema que proporá às crianças” (CASTORINA; LENZI; FERNÁNDEZ, 1989, p.140). Além disso, uma aproximação à história da disciplina em questão e à formulação de seus conceitos e problemas permite ao pesquisador ter um marco de referência na interpretação das respostas infantis, no sentido de dar legibilidade à originalidade e aos desvios das respostas das crianças em função da história dos conceitos da disciplina da forma em que foram e são compreendidos — o que também colaborará com o estabelecimento das categorias de análise.

No presente trabalho, a referência à conceituação disciplinar da História é um marco de compreensão a respeito da natureza do saber histórico sobre o qual as crianças pensam e que tentam reconstruir, ao interpretar o texto na entrevista: que tipo de conhecimento é o

¹⁷ Para uma visão crítica da aplicação da teoria psicogenética aos processos de aprendizagem escolar, ver: COLL, 1983; FERREIRO, 1985; DÍAZ et al., 1998; LERNER, 1996, 2001.

conhecimento histórico? Qual é sua especificidade? Quais são as relações entre o conhecimento social e o histórico?

Essa referência se constitui também em um parâmetro para pensar as dificuldades e obstáculos que as crianças enfrentam na reconstrução das explicações causais e sua argumentação, como pensam as entidades sociais e a intencionalidade de suas ações.

Mas, fundamentalmente, a referência à especificidade da História pareceria contribuir com nossa compreensão de quais são esses processos cognoscitivos específicos de aquisição desse campo do saber. Pensamos que as condições na interação entre os instrumentos intelectuais à disposição da criança com as propriedades de um campo do saber, neste caso o histórico, podem aproximar explicações a respeito dos processos cognoscitivos que caracterizam a aquisição de um domínio específico de conhecimento.

Embora tivéssemos a intenção de estabelecer as relações explicitadas, sabemos, em função do estudo delimitado que apresentamos, da necessidade de dar continuidade a sua análise.

5.5 A construção dos critérios de análise

A elaboração dos critérios para organizar as interpretações das crianças do texto lido foi realizada em função de dois tipos de informações (CASTORINA; LENZI; FERNÁNDEZ, 1989):

- a) a análise das respostas das crianças dadas na entrevista clínica;
- b) nosso conhecimento a respeito da natureza do saber histórico e de determinados pressupostos básicos da teoria psicogenética.

Nas pesquisas psicogenéticas de noções físicas, lógico-matemáticas e sociais, cujo objetivo é reconstruir a seqüência das formas de pensar das crianças para explicar os mecanismos e processos responsáveis pela transformação do conhecimento de menor validade em outro de maior validade, a elaboração de categorias possibilita a codificação dos dados com o objetivo de descrever os sistemas de pensamento (CASTORINA; LENZI; FERNÁNDEZ, 1989, p. 141).

Na nossa pesquisa, em função de seus objetivos, os dados colhidos a partir do diálogo clínico com a criança são a matéria-prima para analisar o tipo de trabalho intelectual construtivo que a criança realiza na leitura e interpretação da informação de um texto de

História ensinado em sala de aula. Quer dizer, estamos atentos, na nossa análise, aos indicadores da atividade cognoscitiva desencadeada pela leitura do texto, como as crianças tratam a informação textual, que tipos de ferramentas cognoscitivas põem em jogo para significar a informação e que tipo de modificações dessas significações se verifica ao longo da entrevista pela releitura do texto e/ou pela intervenção da entrevistadora. Neste caso, não é nosso objetivo estabelecer uma progressão das teorias infantis de um objeto de conhecimento para depois reconstruir as filiações entre os níveis atingidos, mas nos aproximarmos da atividade de estabelecimento de relações entre os conhecimentos prévios, como ferramentas de assimilação, e a informação escolar, para poder chegar a uma possível caracterização de alguns conhecimentos infantis de domínio histórico.

A construção dos critérios para estabelecer níveis de organização da informação textual foi realizada em função das regularidades observadas na forma do tratamento da informação e na sistematicidade encontrada nos protocolos infantis. Assim, como em outras pesquisas semelhantes (AISENBERG, 2003; AISENBERG; KOHEN KOHEN, 2000), os níveis encontrados não constituem uma filiação psicogenética, “não sabemos se são passos necessários para a aquisição desses conceitos, nem se aparecem em todos os sujeitos” (AISENBERG; KOHEN KOHEN, 2000, p. 195).

Para tal fim, em função da perspectiva do construtivismo genético que explica os processos de aquisição de conhecimento e os mecanismos descritos pela teoria da equilibração de Jean Piaget, analisamos cada protocolo em sua integridade observando:

- a) *Em relação à interpretação espontânea do texto:* quais os significados que atribui à informação, que informações são selecionadas, quais omitidas, como relaciona as informações selecionadas, se acrescenta informações já assimiladas para contextualizar as atuais e *recheiar* o texto, o grau de deformação na assimilação da informação, a possibilidade e a qualidade na reconstrução de uma trama explicativa do texto lido.
- b) *Em relação às respostas desencadeadas pela intervenção da entrevistadora e/ou releitura:* se há recuperação da informação, se novas assimilações levam a criança a reorganizar a trama explicativa, quais os argumentos e razões que dá para justificar sua interpretação, se há resistência à mudança dos significados atribuídos, se há contradições na sua interpretação, se as resolve ou estabelece *soluções de compromisso*.

A análise interna de cada protocolo nos permitiu realizar as primeiras inferências a respeito da existência de hipóteses construídas pela criança, que pareceriam estar subjazendo

as significações que atribuem à informação do texto. Segundo Ferreiro (1986), o conceito de hipótese em um sentido amplo refere-se a idéias ou sistema de idéias construídas pelas crianças para apreender a natureza e o modo de funcionamento de determinado objeto de conhecimento. São essas hipóteses, marcos de integração pelos quais as crianças absorvem partes da informação, recortam outras, construindo observáveis sobre os quais pensam, introduzindo sempre um elemento interpretativo próprio. Nosso critério para inferir as hipóteses infantis foi o grau de estabilidade e de coerência na forma de tratamento da informação, o que é um indicador de organização intelectual.

Tem sido de fundamental importância observar quais os conhecimentos e ferramentas que põem em ação na hora de significar as diferentes informações históricas que o texto traz para o estabelecimento de relações causais, para a identificação dos atores sociais e a compreensão de suas ações, para interpretar os conceitos sociais referidos no texto, para contextualização temporal da informação.

Em segundo lugar, a partir da elaboração empírica dos dados clínicos, e tendo como referência os conceitos disciplinares da História, tentamos observar as regularidades entre os protocolos. Porém, não procuramos as regularidades *nos conteúdos* das respostas (DELVAL, 2001-2002), mas *nas formas de interpretar* os conhecimentos históricos do texto. A articulação de aspectos diversos achados nas respostas infantis permitiu “ver” certa sistematicidade, e assim poder estabelecer níveis diferenciados na interpretação da informação do texto.

VI AS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

6.1 Sua justificativa

Nosso problema de pesquisa faz referência à atividade psicológica infantil de aquisição de conteúdos disciplinares e situa-se na interseção dos problemas que caracterizam a pesquisa didática.

É nosso interesse estudar a atividade intelectual desenvolvida pela criança na interpretação de conceitos históricos quando lê um texto trabalhado na seqüência de ensino. Quais os conhecimentos prévios, e como os usa como ferramentas de significação dos conteúdos escolares. Queremos argumentar a favor da necessidade de observação e registro dessa seqüência de ensino para nosso trabalho.

O processo de aprendizagem de conteúdos específicos em sala de aula acontece no entrelaçamento das interações entre as intervenções do professor, a especificidade disciplinar e a atividade intelectual da criança.

Nesse sentido, podemos dizer que nosso problema de indagação não poderia ser estudado desconhecendo o contexto de interações onde ele é produzido, pois as relações que podem vir a ser estabelecidas pela criança não são independentes das inter-relações didáticas aludidas.

Os processos de aprendizagem escolar, quer dizer, a atividade intelectual de reconstrução conceitual e organização dos conhecimentos por domínio, desenvolvem-se, em parte, em função da sistematicidade das interações das concepções prévias das crianças com as propostas de trabalho escolar: intercâmbios orais, escritos, leituras, oferecimentos de informações e contra-informações, resolução de problemas, atividades específicas planejadas para tal fim pelo professor.

Os conteúdos planejados didaticamente abrem em sala de aula um leque de possibilidades de interações, impossíveis de serem antecipadas e controladas, as quais desencadeiam uma recursiva cadeia de interações onde perguntas, explicações, novas e diversificadas informações e contra-informações são dadas, tanto pelo professor como pelas

crianças. Esse contexto social de interações didáticas possibilita o desencadeamento da atividade re-constitutiva dos conceitos da disciplina, quer dizer, da atividade de significação conceitual que os alunos realizam sobre as informações e conteúdos disciplinares. Nosso interesse é estudar da perspectiva infantil essa atividade de reconstrução conceitual, para o qual precisamos a referência do acontecer em sala de aula, das informações que circularam, das explicações dadas, das leituras e atividades realizadas, pois os processos de interpretação dos conceitos históricos ao ler o texto, já ensinado, não são independentes delas.

Em outras palavras, não faremos uma análise das intervenções didáticas e sua influência na aprendizagem. Nosso ponto de vista é a perspectiva infantil: quais as ferramentas de assimilação ou conhecimentos prévios e como são usados no estabelecimento de relações de significado no processo de interpretação das informações e conceitos disciplinares ao ler o texto já ensinado. Nesse sentido, a leitura e os processos de interpretação do texto no percurso da entrevista individual podem vir a desencadear, ou não, as relações entre informações que circularam no decorrer da seqüência de ensino, sua omissão, seleção, sua recuperação e integração conceitual ou deformação em função do marco conceitual prévio de assimilação dos conhecimentos históricos e sociais aos quais o texto alude.

As observações da seqüência de ensino dos conteúdos históricos e seu registro não somente nos permitem conhecer o acontecer em sala de aula, mas colaboram com dados significativos para analisar se o trabalho de interpretação textual que as crianças realizam no decorrer da entrevista clínico-crítica guarda relações e de que tipo com o trabalho realizado em sala de aula.¹⁸

6.2 A escola, a série e as seqüências de ensino

Desde o início, tínhamos alguns critérios para a seleção da escola e da série. Era conveniente para nossa pesquisa que as idades das crianças fossem próximas, pois a distância de alguns anos entre elas poderia dar lugar a uma variável referente à competência intelectual e ao nível de desenvolvimento cognitivo geral, e neste momento da pesquisa esse não era nosso foco. Em relação à escolha da série, queríamos trabalhar com crianças do ensino fundamental que estivessem iniciando sua formação disciplinar em História.

¹⁸ Aisenberg, B., comunicação oral.

Nosso projeto de pesquisa foi aceito por uma escola particular na cidade de Porto Alegre.

Em função dos conteúdos em andamento e da disponibilidade dos professores, foi possível realizar a pesquisa de campo na 6ª série. Os conteúdos que estavam sendo desenvolvidos referem-se ao ensino da Idade Antiga, especificamente sobre Roma, os três períodos: monárquico, republicano, imperial, os aspectos sociais, econômicos, culturais e a vida cotidiana na Roma Antiga. O livro texto usado para leitura, explicação dos conteúdos e realização de exercícios ao finalizar cada capítulo era *História e Vida: da origem da Humanidade à Idade Média*.¹⁹

Nos encontros iniciais com o professor de História²⁰, foi-nos informado que a seqüência de ensino sobre Roma estava em andamento: as crianças já tinham trabalhado a respeito do nascimento lendário de Roma, o período monárquico (capítulo XII do livro) e estavam culminando o capítulo seguinte que versa sobre o período republicano de Roma, as guerras de expansão territorial, a organização social e política da época e as mudanças no Direito Romano, como consequência das tensões e lutas sociais.

Entramos em sala de aula quando as crianças começaram a trabalhar o capítulo XIV do livro que alude aos aspectos culturais da vida em Roma, as construções características e arquitetura romana, as casas de banho, a organização na urbe como consequência da concentração demográfica, a política de pão e circo implementada pela República até o período imperial, a religião romana e os alvares do Cristianismo.

Observamos a seqüência de atividades de ensino que resenhamos sucintamente:

a - apresentação dos conteúdos do capítulo aludido, a leitura dos textos e sua explicação oral por parte do professor em sala de aula;

b - realização em pequenos grupos dos exercícios que aparecem no final de cada capítulo do livro;

c - roteiro de estudo antes da avaliação escrita correspondente aos conteúdos do final do capítulo XIII e capítulo XIV; o roteiro de estudo consistia na apresentação de outros textos, não lidos em sala de aula, mas que aludiam aos mesmos conteúdos trabalhados, sua leitura e análise junto ao professor, e uma série de perguntas, ou reflexões a fazer a respeito desses conteúdos históricos; esse roteiro foi realizado em sala de aula, com o professor e

¹⁹ Piletti, N. e Piletti, C.: **História e Vida. Da origem da humanidade à Idade Média**. Vol.3. São Paulo: Ed. Àtica, 2002. As crianças trabalharam os capítulos XII, XIII e XIV, correspondentes aos conteúdos citados.

²⁰ Os primeiros encontros com a direção da escola e com o professor foram no início do mês de abril. As observações de sala de aula começaram no início do mês de maio e culminaram no mês de julho. No mês de agosto foram realizadas as entrevistas clínico-críticas.

individualmente por escrito, e tinha como objetivo revisar os conteúdos já trabalhados antes da avaliação escrita; posteriormente, o roteiro foi corrigido pelo professor;

d - depois de realizada a avaliação escrita e individual, ela foi corrigida em sala de aula entre todos;

e - realização de um trabalho em pequenos grupos: duplas ou trios; cada grupo apresentaria a elaboração de um aspecto relevante da vida cotidiana na Roma Antiga e sua possível comparação com os dias de hoje: educação; nascimento, casamento e morte; o exército; a vida no campo e na cidade; arquitetura; viagens e comércio; diversão em Roma, as roupas, comidas e bebidas, entre outros; os temas foram divididos entre os pequenos grupos e foi entregue um material de leitura de base correspondente a cada tema²¹; o programa Power Point® foi a mídia escolhida pelo professor para elaboração e apresentação do trabalho; sua realização contemplou muitos encontros na sala de informática com todo o suporte técnico e possibilidades de procura de novas informações na rede virtual; prolongou-se por dois meses, incluindo as férias de inverno.

A realização do trabalho contemplou várias etapas:

1 - Leitura nos pequenos grupos do texto base dado pelo professor. Discussão e realização de um resumo escrito das informações que seriam a base do trabalho a realizar no programa Power Point.

2 - Vários encontros no núcleo de informática para introduzir as informações, procurar outras novas, adequar as imagens e ilustrações para dar relevância aos aspectos significativos que as crianças queriam salientar da vida na Roma Antiga.

3 - Entre as idas ao núcleo de informática, as crianças apresentavam um relatório oral para o professor e o resto dos colegas a respeito do andamento do trabalho: as dificuldades encontradas na sua elaboração, referentes tanto à escolha das imagens, à organização do texto explicativo como também referentes aos aspectos visuais da apresentação, tipo de fonte, cores usadas, etc. O professor respondia às perguntas, indagava as dificuldades, sugeria questões para melhorar a produção das crianças.

4 - Em função da quantidade de crianças e o número de computadores à disposição, a turma trabalhava dividida em dois grandes grupos: um deles ia para o núcleo de informática, enquanto o outro assistia a projeção de uma seleção de cenas, preparada pelo professor, de filmes históricos e seus processos de produção (*making of*) vinculados à temática em questão: viram trechos de O Gladiador, Espartacus, Bem Hur. Durante a projeção, o professor fazia

²¹ Ganeri, A: **Como seria sua vida na Roma Antiga**. São Paulo: Ed. Scipione, 2002.

comentários que ressaltavam os aspectos mais significativos, em termos históricos, dos filmes. A assistência aos filmes colaborou com uma boa dose de informações históricas.

5 - Pré-apresentação do trabalho culminado, somente para o professor. Nesse momento faziam-se as últimas sugestões, correções necessárias antes da apresentação formal para todo o grupo na sala da escola destinada a projeções.

6 - Para finalizar a seqüência de ensino deste conteúdo curricular, as crianças expuseram em um seminário os trabalhos por elas elaborados. Após cada apresentação, o resto das crianças fazia perguntas, que o grupo responsável respondia. O professor acrescentava dados, comentários, muitas vezes essas perguntas davam lugar a uma circulação de informações, questionamentos e comparações com o cotidiano nos dias de hoje.

6.3 As observações em sala de aula

Com antecedência, o professor explicou às crianças a entrada na sala de aula de uma pesquisadora da Universidade que estuda os processos de aprendizagem de conceitos históricos. Foi-lhes explicitado cada passo do trabalho a ser realizado em sala de aula e nas entrevistas posteriores individuais. Também foi explicitado o tipo de participação que a pesquisadora teria: observar a sala de aula, as interações entre as crianças, o professor e os conteúdos históricos, as atividades que realizam, e como as realizam. O registro seria feito de forma escrita e com ajuda de um gravador. As crianças tiveram uma resposta muito positiva, no sentido de ter vontade de fazer parte do trabalho e participar das entrevistas individuais.

Em função de ser o mesmo professor de História nas duas turmas de 6ª série da escola, os mesmos conteúdos seriam desenvolvidos, assim como a mesma seqüência de atividades de ensino seria realizada; tomamos a decisão de observar ambas as turmas, o que nos daria a possibilidade de uma maior aproximação ao acontecer áulico. Contamos também, em algumas datas, com a entrada de uma observadora adicional que colaborou com o registro das interações em sala de aula.

No percurso das aulas, nossa observação foi silenciosa. Registramos em forma escrita e com gravador as interações entre as intervenções do professor e das crianças, no percurso da explicação dos conteúdos, da leitura do livro de texto e das atividades por eles realizadas. Mais tarde, o material foi transcrito e complementado com o registro escrito. Realizamos o

mesmo tipo de observação e registro quando trabalharam com o roteiro antes da avaliação escrita. Este não foi observado por nós, mas sim sua correção oral em sala de aula.

Como os conteúdos curriculares sobre Roma Antiga já tinham começado a ser ensinados antes da nossa entrada na escola, tomamos a precaução de pedir os textos do livro que já tinham trabalhado²², os exercícios feitos, a prova anterior de algumas crianças, o roteiro escrito e as respostas dadas. Esse material colaboraria com dados complementares a respeito das informações e conhecimentos históricos sobre o tema que foram explicitamente trabalhados e que circularam como informações em sala de aula. Isso seria para nós uma referência necessária para análise posterior: como as crianças significam o texto histórico lido e já ensinado em sala de aula? Que relações estabelecem no processo de significação com as informações que circularam, as integram ou não, as deformam ou as omitem em função dos marcos conceituais de assimilação que elas têm a disposição?

Na seqüência de atividades realizadas para elaborar o trabalho a respeito de “Como seria sua vida na Roma Antiga?”, nossa forma de observar e registrar teve que ser mudada. As crianças trabalhavam em pequenos grupos, as interações eram múltiplas, simultâneas, em espaços diversos. As interações eram entre elas, com o professor de História, com o professor de Informática, com a rede virtual que acessavam na procura de informações e ilustrações, com o resumo já elaborado anteriormente, com outras bibliografias que o professor tinha dado para eles. A dificuldade de realizar o tipo de registro usado até esse momento era evidente.

Essa seqüência de atividades planejadas pelo professor para elaborar esse trabalho que seria apresentado pelos alunos no seminário interno ao finalizar a seqüência de ensino desse período histórico não representa o foco de nossa pesquisa e não será objeto de nossa reflexão nem análise posterior. No entanto, resolvemos acompanhá-la para dar seguimento às atividades desenvolvidas pela turma, observar, dentro das possibilidades do contexto de interações, como as crianças liam o texto base em pequenos grupos e como realizavam o resumo. Desse modo, acompanharíamos o trabalho até concluir os conteúdos desse período histórico. Era de nosso interesse observar a circulação de informações sobre as quais as crianças trabalharam, para ter condições de realizar a análise das interpretações infantis do texto a ser lido no percurso da entrevista individual, que realizaríamos depois de concluída a seqüência de ensino. Nessa oportunidade, não realizamos um registro exaustivo escrito, nem gravado.

²² Aisenberg, em comunicação oral, nós alertou da necessidade metodológica de colher os materiais já trabalhados e escritos pelas crianças como referência para análise posterior.

Nessa ocasião, nossa observação foi guiada por três critérios que foram elaborados no andamento do trabalho:

a - como as crianças liam em pequeno grupo o texto-base²³ sobre o tema escolhido, como o discutiam, se o discutiam, como selecionavam as informações relevantes para dar conta de tal assunto e realizar o resumo solicitado;

b - ao trabalhar diante do computador, que critérios usavam para selecionar as imagens e os textos referentes ao tema;

c - como organizavam o texto e que relações havia entre ele e as imagens escolhidas na elaboração de cada slide.

As observações do trabalho em pequenos grupos, embora não sejam necessárias para a indagação de nosso problema de pesquisa, permitiram nos aproximarmos ao fazer cotidiano na escola e a abertura de novos interrogantes: como é encaminhada a leitura de textos de história para a realização de um resumo? Que valor didático, em termos de aquisição conceitual, tem a realização de um resumo em sala de aula? Qual a função epistemológica da escrita no processo de aprendizagem de conteúdos históricos? Como adequar as intervenções didáticas aos objetivos de ensino: como conduzir o processo de elaboração dos conteúdos para realização de uma apresentação usando meios multimídia? Problemas que abrem um campo de perguntas na especificidade das interações didáticas e os processos de aprendizagem escolar de um domínio conceitual.

6.3.1 As interações em sala de aula

Temos a intenção de mostrar e descrever um recorte do tipo de interações que caracterizaram o trabalho realizado em sala de aula e a modalidade proposta de trabalho na leitura de textos históricos referentes ao capítulo XIV do livro texto. Lembremos que o capítulo trabalha os conteúdos referentes aos aspectos culturais na Roma Antiga: a vida na urbe, lazer, o Direito Romano, a política de pão e circo, a religião.

Os recortes das crônicas e suas descrições foram realizados segundo os seguintes critérios:

²³ Esse texto-base para dar começo ao trabalho no Power Point não pertence ao livro de textos lidos em sala de aula. Essa leitura não foi comum a todas as crianças. Somente o pequeno grupo que tinha escolhido esse tema trabalhava com ele.

- a - como são apresentados os conteúdos e informações históricas pelo professor;
- b - que papel cumpre a leitura de textos, como se lê em sala de aula e para que se lê.

Observação do dia 03.05.04, na 6ª série — turma 6/2:

Para introduzir o trabalho a respeito da vida cultural em Roma Antiga, o professor pergunta: como seria sua vida na Roma Antiga? (Escreve essa frase no quadro.)

“P²⁴: Começo com essa pergunta porque é o início desse trabalho que vamos fazer depois da leitura deste capítulo XIV. O objetivo de ler o livro é dar início ao trabalho, para que cada um de vocês consiga entender e participar da vida na Roma Antiga.

Quando se fala em vida cotidiana, que vocês entendem?

Ao: É o dia-a-dia.

P: É o dia-a-dia. Então é o que as pessoas fazem de maneira mais...

Aa: Espontânea.

P: Mais espontânea, ou mais natural e que muitas vezes esse dia-a-dia está cheio de história, de significados, que para quem já viveu, já passou por esse período, é claro para analisá-lo. Para nós, que vivemos hoje, nosso dia-a-dia, será que nós paramos para pensar, para explicar as coisas...?

Ao: De onde surgiram essas palavras.

P: De onde surgiram essas palavras que nós usamos, as roupas que nos usamos. Por que a escola é assim, a cidade é desse jeito, por que as ruas são assim, por que os móveis que usamos são assim? Dificilmente a gente, no dia-a-dia, vai fazer essas perguntas. Porque esse dia-a-dia faz parte de nosso cotidiano.

Aa: Estamos todo dia... estamos acostumados a fazer isso.

P: Exatamente. Por isso estudar História tem essa função. Se pegarmos a história do passado e trabalhamos com ele, olhamos para ele, qual será o sentido da gente fazer isso? Para que será que vamos a estudar o cotidiano de Roma?

Ao: Para saber como era a vida dos romanos?

Ao: Para aprender a vida dos romanos.

P: Para aprender a vida dos romanos.

Aa: Para fazer uma comparada com a gente.

²⁴ Usaremos as seguintes abreviaturas: P: professor, Ao: aluno, Aa: aluna, Aos: alunos.

P: Muito bem... Então ele disse para ver como era a vida dos romanos e Dom completou, para nós compararmos. Isso é importante. De que adianta estudar história se não fazemos uma análise com nosso presente, nosso cotidiano. Se não compararmos com nossa vida, seria só um saber a mais.

Aa: Para aprender a cultura deles.

P: Bem, para aprender a cultura deles. (Escreve a palavra “Cultura” no quadro.)”

Nessa introdução à leitura do texto, o professor conduz as crianças, através de perguntas e respostas, a uma reflexão a respeito das formas de vida no passado e a necessidade de conhecê-las, para pensar o cotidiano de nosso presente. Desse modo explicita um dos aspectos constitutivos do conhecimento histórico. Fazer referência ao passado e à necessidade de descrever as características sociais, culturais, do cotidiano, neste caso, do Império Romano. No entanto, na interação entre as perguntas e respostas das crianças conduzidas pelo professor, se explicita que aprender História significa estabelecer relações entre as formas sociais de vida no passado e no presente, a dificuldade de tomar distância e consciência a respeito do nosso presente e a função do conhecimento histórico no sentido de desnaturalizar esse presente.

A intervenção do professor introduz os alunos a um dos problemas da natureza do conhecimento histórico: conhecer o passado para pensar o nosso presente, o que demanda um esforço de descentralização e contextualização temporal e espacial. Desse modo, introduz as crianças em alguns dos problemas conceituais da História (BLOCH, 2000; CARR, 2003).

Nessa direção e dando continuidade à observação da mesma aula:

“P: Trouxe um material para mostrar para vocês. (Levanta os livros para que todos possam vê-los.) Ao longo da aula, com a explicação das palavras vou novamente mostrar...

Vamos estudar Roma no seu cotidiano. Como é que vocês acham que alguém possa escrever um livro desses, de como os romanos faziam determinadas coisas no dia-a-dia, como sabiam, de onde vem isso?

Aa: Da pesquisa.

Aa: Da análise da pesquisa.

P: Que mais?

Aa: Através de outros livros já escritos e pesquisas de arqueologia...

P: Excelente! Já tem livros produzidos sobre essa temática. E esses livros são produzidos em função desse trabalho da arqueologia. Excelente. Foi isso que trouxe

para vocês: História da vida privada de Roma, National Geographic, está interessante com fotos do trabalho arqueológico.

(...)

P: Há muitos materiais além da arqueologia. Quando se está estudando um período que tem escrita, que ficou... que fica para nós?

Ao: Documentos.

P: Documentos e livros também. Roma Antiga já tinha historiadores, escreviam.

(O professor escreve no quadro: Arqueologia – Documentos – Livros.)”

Vemos a intencionalidade da intervenção do professor de trazer à reflexão os problemas constitutivos do conhecimento histórico para sala de aula. Neste caso, informações a respeito das fontes históricas, tanto escritas como da pesquisa de campo, e sua contextualização em função do período que estudam. Dessa forma, introduz o trabalho do historiador na produção do conhecimento histórico.

Em relação ao papel que ocupa a leitura do livro texto no andamento das aulas: como se lê, para que se lê e quem lê, apresentamos recortes de observações. O recorte seguinte é continuação da observação anterior:

“P: Peguem o texto, vamos ler, Roma — Cultura.

(A aluna Dom começa a ler em voz alta o primeiro parágrafo desse apartado. Todos seguem a leitura em silêncio.)

Aa: *Por meio de conquistas militares, os romanos construíram um vasto império territorial que englobava diversos povos, dos quais assimilaram elementos que influenciaram sua cultura.*²⁵

P: (Interrompe a leitura ao terminar o primeiro parágrafo.) Vamos fazer o que fazemos sempre na aula. A gente lê um parágrafo e tenta o quê?

Ao: Entendê-lo.

P: E trata de entendê-lo. Não só aqui, digo, para saber estudar História em casa. Em casa se estuda assim: ler o parágrafo e depois tem que saber dizer as idéias com as próprias palavras. O que está escrito nesse primeiro parágrafo aí? Primeiro: está dizendo que se Roma queria se transformar num Império tinha que fazer o quê?

Aos: Conquistas.

²⁵ Os trechos do livro que foram lidos pelos alunos e/ou pelo professor no percurso da aula aparecerão em itálico. Parágrafo correspondente ao livro de Piletti e Piletti. Op cit. p.118.

P: Conquistas militares, conquistas territoriais. Como se conquistam territórios?

Aos: (vários) Com guerras.

P: A partir de guerras... Então as guerras que os romanos fizeram permitiram a eles conquistar territórios. Quais foram uma das guerras importantes que fizeram no início da conquista?

Aos: (vários, não se registra.)

P: Quais?

Ao: As guerras Púnicas.

P: Muito bem. As guerras Púnicas foram contra os cartagineses. E por que as guerras Púnicas foram tão importantes?

Ao: Para dominar o Mar Mediterrâneo.

P: Por que dominar o Mar Mediterrâneo era tão importante?

Aos: Pelo comércio.

Ao: Para ter supremacia.

P: Muito bem. Se eles queriam ter esse grande império, que estamos vendo eles formarem, se eles não conseguissem conquistar o Mar Mediterrâneo, não iriam ter navegação e comércio.

Aa: (pergunta ao P a respeito de Cartago. Não se registra a pergunta na sua totalidade.)

P: Sim, mas Cartago fazia o quê?... Cartago fazia comércio com o Mar Mediterrâneo, se eles conquistaram Cartago, agora quem vai ter o comércio? São eles. Porque acabaram de destruir a cidade que controlava toda a passagem do comércio. Então, voltando ao parágrafo...

(Uma aluna quer intervir.)

P: Só um pouquinho. (Pega o livro e lê rapidamente em voz alta o mesmo parágrafo.)

P: Então eles conquistaram territórios. Quando se conquista territórios, só se conquista territórios ou se conquista povos também?

Aos: (vários) Povos também.

P: Se conquistam os dois. Não se conquista só a terra que está aí. Se conquistam territórios e povos. E as pessoas que vivem nessas terras, têm o quê?

Aos: (vários) Cultura.

P: (repete) Cultura, têm costumes, hábitos diferentes. Se os romanos vão entrar em contato com novas culturas, novos hábitos, eles vão aprender alguma coisa ou não?

Aos: (respondem juntos, não se registra).

P: Qual é o melhor exemplo disso?

Aos: (vários) Grécia, os gregos.

P: Muito bem. Enquanto os romanos assimilaram a cultura dos gregos, tudo mudou. Sabem o que significa assimilar?

Aos: (vários, não se registra).

Ao: Que um está de acordo com o outro.

P: Sim, mas aqui a palavra assimilar está com outro sentido. Eu assimilo alguma coisa, conheço essa cultura e começo a...

Aa: A copiá-la.

P: Copiá-la não, porque eu assimilei, faz parte de minha cultura agora. Por exemplo, vamos fazer uma viagem a algum lugar e descubro que tem uma outra maneira de tomar café, se eu voltar para o Brasil e eu tomar café dessa maneira, eu assimilei, quer dizer eu consegui entender essa cultura. Bem, continuemos a leitura.”

Esse recorte de observação é emblemático em relação à modalidade de trabalho em sala de aula ao desenvolver os conteúdos curriculares presentes no texto e a modalidade de leitura.

O texto é o eixo tanto para apresentar os conteúdos como para desencadear as explicações. O texto não foi lido pelas crianças com anterioridade na sala de aula nem nas casas. A leitura se realiza parágrafo por parágrafo, em voz alta. Como o professor aponta, depois de cada parágrafo se detém a leitura e se tenta entendê-lo. Mas que significa ler para entender nesta seqüência de interações?

A leitura de cada parágrafo desencadeia uma série de intervenções do professor. Através de perguntas, o professor trabalha na recuperação de informações e conteúdos já vistos anteriormente, supomos, com a intenção de *abrir e recheiar* o texto. As perguntas do professor guiam e selecionam as respostas das crianças. Algumas delas pareceriam estar condicionadas a aceitar somente a resposta antecipada pelo professor. As respostas trazem essas informações que acrescentam conhecimentos necessários para interpretar a informação textual e colaboram com o estabelecimento de relações para dar significado ao texto atual. Entretanto, embora sejam as crianças que respondem as perguntas feitas pelo professor, pareceria que estas assumem uma modalidade de dar conta de relações pré-estabelecidas por ele. No final de cada seqüência de perguntas e respostas é o professor quem estabelece as relações entre elas, reconstruindo uma interpretação possível da informação que o texto traz.

A leitura do texto tem o papel de conduzir o tratamento dos conteúdos.

O estabelecimento das relações entre o que já sabem e as informações atuais está pautado pelo roteiro de perguntas que condicionam as respostas em função das expectativas prévias do professor. Poderíamos dizer que o processo de leitura como processo de relações de significado e acrescentamento de informações para interpretar o texto é feito pelo professor e suas intervenções guiam as crianças nessa direção.

No entanto, não são as crianças que atualizam essas informações como necessárias para dar significado ao texto. Vê-se claramente quando, depois de todas as perguntas e respostas para recuperar as informações que todos escutam, uma criança pergunta a respeito da conquista de Cartago; o professor, na sua resposta, é quem estabelece as relações entre as conquistas territoriais e suas conseqüências econômicas.

Pareceria há uma crença que subjaz e guia esse tipo de intervenção didática: se as informações forem recuperadas, neste caso oralmente, sua verbalização garantiria as relações entre elas e o texto atual para significá-lo. Mais ainda, sua recuperação pareceria ser equivalente às possibilidades da criança de usá-las para estabelecer as relações necessárias para interpretar o texto e compreendê-lo. Isso nos leva a pensar que verbalizar informações já lidas ou trabalhadas anteriormente não poderia ser identificado com o processo de assimilação conceitual. Esse processo exigiria uma interação sistemática entre esses conhecimentos prévios e a informação textual, em um processo de produção de significados por parte da criança (AISENBERG, 2000).

Em outras oportunidades, depois de ler um parágrafo do texto, o professor diz: “Já falamos sobre este parágrafo em outros textos, então continuamos a leitura”. Há uma identificação entre as relações que o professor é capaz de estabelecer a partir das informações e conteúdos já trabalhados, com aquelas que as crianças podem vir a realizar. Essas relações são desconhecidas para o professor, que pareceria supor que, se já foram vistas, serão usadas pelas crianças para interpretar as atuais informações do texto.

O professor leva em conta a dificuldade na interpretação que o texto apresenta para os alunos. Sua intervenção está em trabalhar detalhadamente tanto na recuperação de informações já dadas e acréscimo de informações novas quanto identificando conceitos complexos e abstratos que dificultam a compreensão. Por exemplo, no caso do conceito de *assimilação cultural*, o professor antecipa essa dificuldade e procura trabalhar o significado do conceito, com perguntas, exemplos, dirigidos a explicitar e/ou diferenciar os significados distantes ou deformadores dados pelas crianças. Porém, as antecipações por parte do professor das dificuldades na interpretação da informação textual são limitadas. Perante um espaço de

interação didática que favoreça os processos de interpretação do texto por parte das crianças, abre-se a possibilidade de dificuldades imprevisíveis.

No espaço das interações didáticas, a leitura do texto se institui mais como uma ferramenta de condução da aula para o professor e uma guia de conteúdos a serem estudados para as crianças do que uma atividade de interação cognoscitiva própria das crianças, que propicie os processos de estabelecimento de relações de significado entre os conhecimentos e informações prévias que elas possuem para assimilar a informação textual. As crianças não precisam voltar ao texto para estabelecer as relações e interpretá-lo; é o professor que, em um momento dado, precisa ler rapidamente o texto para dar continuidade ao trabalho de interpretação. Não foram registradas, em nenhuma observação, intervenções didáticas dirigidas às crianças para localizar informações no texto, interpretá-las a partir de informações previamente estudadas ou significá-las em função dos conhecimentos prévios a sua disposição.

Perguntamo-nos pela concepção implícita na prática de leitura observada: uma leitura coletiva, em voz alta, de parte por parte, e se essa modalidade de leitura promove as operações que caracterizam a atividade do leitor de interpretar para compreender (GÓMEZ-PALACIO, 1993).

Nessa mesma direção, observamos a proposta de ler para depois pensar. Por um lado como se as informações do texto fossem *transparentes*, e pudessem ser retiradas em um primeiro momento da leitura, para depois pensar sobre elas, para compreendê-las. Embora haja uma intencionalidade explícita de exigir o estabelecimento de relações, notando-se pelo tipo de informações dadas, pelo tipo de perguntas; a dificuldade reside na concepção de leitura que guia as formas de ensino. Notamos, na modalidade que assume a intervenção didática, uma certa distância entre a atividade explícita de leitura dos textos e os processos de estabelecimento de significados que a aprendizagem dos conceitos disciplinares exige:

Esses usos dos textos respondem a uma concepção do ensino da História que dissocia em duas fases temporais, primeiro, a incorporação e depois a interpretação e a explicação (LAUTIER, 1997). A leitura fica como um primeiro nível de aquisição da informação, para depois aceder a processos propriamente disciplinares. (JACOB, 1991, citado por AISENBERG, 2003, p. 1)

A comunicação entre o professor e as crianças é fluida, no sentido de todos poderem participar, perguntar, dar opiniões. Algumas informações e conhecimentos dados pelas crianças eram retomados pelo professor, com o objetivo de compartilhá-los com o resto da

turma. No entanto, a comunicação se caracterizou por ser radial: o professor se dirigia à turma e os alunos perguntavam e respondiam ao professor, quem atendia e respondia com explicações e informações. Nas aulas de leitura dos textos, não observamos uma horizontalidade nas *interações sócio-cognitivas entre as crianças, o saber histórico e o saber do professor* (SORDI, 1999).

Esses breves recortes das observações de sala de aula tiveram como objetivo mostrar alguns aspectos, e de forma parcial, a respeito da modalidade de tratamento da informação. Focalizamos a modalidade de leitura de textos históricos que prevaleceu no percurso das aulas e se essa atividade de leitura promovia, e de que forma, a articulação entre os conhecimentos prévios das crianças e a informação a ser adquirida.

Não temos intenção de fazer das observações das interações em sala de aula nosso foco de análise na presente pesquisa, embora saibamos de sua relevância. As observações do acontecer áulico têm sido fundamentais na hora de analisar as respostas infantis, como marco de referência das informações que circularam explicitamente no percurso da seqüência.

VII ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS RESPOSTAS INFANTIS

7.1 Considerações iniciais

Em função do explicitado no capítulo referente às questões metodológicas, os critérios de elaboração dos níveis de interpretação do texto foram: inferir o grau de organização e sistematicidade dos significados que põem em jogo quando interpretam conhecimentos históricos e sociais, e como são usados face à informação textual.

As respostas que analisamos foram os dados colhidos a partir da metodologia explicitada anteriormente. As crianças leram o texto proposto²⁶ e deram, a partir de uma consigna ampla, uma primeira interpretação espontânea. Depois, a intervenção da entrevistadora possibilitou aceder às releituras e sua significação, às argumentações, explicitações, reformulações, conflitos desencadeados no percurso do diálogo clínico. Neste caso, essas respostas mostraram que “o modo pelo qual as crianças inventam uma solução revela algo de suas atitudes de espírito espontâneas” (PIAGET, 1997, p. 22).

A análise que realizamos se referencia no trabalho desenvolvido por Aisenberg (2003) a respeito dos processos de interpretação de um texto de história.

Encontramos três níveis nas formas de organizar a informação do texto²⁷, partindo sempre do pressuposto que a interpretação dada é um indicador da atividade de reconstrução conceitual em função dos conhecimentos prévios vinculados ao domínio em questão.

Apresentaremos, no primeiro momento, protocolos infantis ou recortes deles e suas respectivas análises, escolhidos por serem emblemáticos de cada nível. Posteriormente realizaremos uma discussão, sustentada na análise das respostas infantis e nas regularidades encontradas, para nos aproximarmos de uma caracterização dos conhecimentos prévios das crianças como ferramentas de assimilação de conceitos históricos.

²⁶ Ver no anexo A a íntegra do texto lido.

²⁷ Estabelecemos níveis de organização dos significados na interpretação da informação. Aisenberg (2003) fala de diversos graus de aproximação ao texto em função do conhecimento específico disponível.

7.2 Os três níveis de interpretação do texto

Não estabelecemos nomes específicos para cada nível. No entanto, estabelecemos uma ordem de apresentação, partindo de um maior grau de contextualização dos conhecimentos prévios em relação aos conteúdos históricos, que evidenciam menor distorção na assimilação da informação explícita e a possibilidade de organização de uma trama coerente dos fatos históricos, em direção a formas de assimilação deformadora do texto, com dificuldades na consistência e coerência na interpretação dos conhecimentos históricos.

7.2.1 Primeiro nível de interpretação

Fel. 12 anos. 6ª série.²⁸

Data da entrevista: 13/08/2004

Lê o texto rapidamente.

1 **E: Que compreendeste da leitura do texto?**

2 **Fel: E que... quando os trabalhadores do campo saíram do campo, porque perderam suas**
 3 **terras, e foram para cidade para buscar alguma sobrevivência. E daí, como lá não tinha**
 4 **emprego e trabalho para eles, eles ficaram perambulando pela cidade, não tinham nada**
 5 **para fazer. Então o Império com medo que eles... eles... eram muitos, com medo que**
 6 **eles armassem uma revolta, o Império ofereceu pão e circo,... a política de..., eles**
 7 **fizeram a política de pão e circo, que era dar comida e diversão para esses pobres. A**
 8 **diversão era briga de gladiadores, corrida de bigas.**

9 **E: Que mais?**

10 **Fel: Eles eram muito violentos, as diversões também...**

Na interpretação espontânea que Fel faz do texto, seleciona, acrescenta, significa e relaciona informações para organizar uma síntese que assinala a saída dos trabalhadores do campo para a cidade e sua situação na cidade. Vejamos como trata a informação²⁹: interpreta os *pequenos proprietários* como **trabalhadores do campo** e seleciona informações

²⁸ No anexo B se encontra o protocolo na sua íntegra.

²⁹ Indicaremos o diálogo com a criança em negrito e as partes do texto citado em itálico. E para entrevistadora. O nome da criança foi modificado.

adequadas: **perderam as terras** para explicar a saída para cidade. Seleciona partes do texto para descrever sua situação: **sem emprego, trabalho, perambulando pela cidade** e infere delas **sem nada para fazer**. A partir daí, Fel constrói uma relação causal: vincula a descrição feita da população com uma informação que acrescenta: **eles eram muitos** (talvez seja uma inferência feita a partir de textos anteriores), o que poderia ser uma alusão ao possível poder desses trabalhadores. Assim, justifica seu argumento pelo qual **o Império, com medo de possíveis revoltas, fez a política que oferecia pão e circo**. Fel, como outras crianças, atribui características psicológicas ao Império. Pareceria uma personificação dos agentes históricos ou coletivos, como um governo ou Império.

Fel reconstrói uma trama coerente: assimila informações explícitas a seus conhecimentos prévios sobre o tema, contextualizando-as. Acrescenta informações e as relaciona com as explicitadas pelo texto. Identifica os agentes históricos: os trabalhadores do campo; o governo é identificado como Império. Nessa primeira explicação não foram explicitadas as relações entre a perda de terras e as guerras de conquista, nem as que explicam as razões pelas quais o governo estabelece a política de pão e circo.

Na continuação do diálogo:

- 13 **E: Disseste que os trabalhadores do campo foram para cidade...**
- 14 **Fel: Porque eles tinham perdido as terras deles, por não saber administrar, eles tiveram**
- 15 **que ir para a cidade... buscando condições...**
- 16 **E: Por não saber administrar? Que queres dizer?**
- 17 **Fel: Por causa do... eles tinham que ir para o exército e eles tinham que entregar as**
- 18 **terras deles, e ficaram sem terras e tiveram que ir para a cidade.**
- 19 **E: Eles tinham que dar as terras?**
- 20 **Fel: Eles eram mais pobres, né? E em Roma quem eram favorecidos eram os patrícios,**
- 21 **que eram os mais ricos, né? E eles tiveram que ceder as terras para eles.**
- 22 **E: Por que ceder as terras deles?**
- 23 **Fel: Não sei.**

Para reconstruir as causas do êxodo rural e vinculá-las às guerras de conquista, Fel estabelece dois significados paralelos que não fecham em uma teoria coerente. Por um lado **eles perderam as terras por não saber administrar**, pois **eles tinham que ir para o exército**. Acrescenta um argumento e uma causa para justificar as perdas de terras. Esse significado pareceria corresponder à assimilação de partes de informações previamente

trabalhadas em sala de aula. Nos textos anteriores, há informação a respeito da dificuldade dos plebeus de trabalhar e fazer produzir as terras por causa de sua ida ao exército e às guerras de conquista. Por não poder trabalhá-las e em função de suas dívidas, as davam como forma de pagamento aos patrícios.³⁰

No entanto, esse argumento coexiste com outro, que é produzido pela organização original da informação a partir de uma concepção prévia pela qual Fel distorce a informação explícita: **perdem as terras por ter que ceder as terras**, argumentando o ceder as terras em função do lugar de poder dos agentes históricos e as relações entre os mais e os menos favorecidos na sociedade. Os dois argumentos coexistem, mas sem coordenação entre eles. As informações que acrescenta: **por não saber administrar, ter que ir ao exército**, não estão coordenadas com a concepção prévia referente às diferenças e benefícios entre diferentes estamentos sociais, que funciona como ferramenta de assimilação que distorce a informação: **ter que ceder as terras**. A integração da informação à concepção prévia exigiria sua reformulação em um marco interpretativo que integre a realidade das diferenças sociais e as conseqüências da ida para as guerras, tanto para plebeus como para os patrícios.

Em relação às causas da revolta e da política de pão e circo, Fel as interpreta a partir de sua concepção prévia vinculada à conquista de direitos e às relações de força entre diferentes setores sociais.

30 **E: Quem eram essas pessoas que cederam as terras?**

31 **Fel: Não eram escravos, mas não tinham nenhum direito nessa época, só depois que**
32 **lutaram, conseguiram... e... não tinham quase nada, só essas terras que tiveram que**
33 **ceder.**

34 **E: E então?**

35 **Fel: (Os trabalhadores da terra) tiveram que ir para o exército, alguns não voltavam,... e**
36 **os outros foram para cidade... para buscar uma nova condição de vida, algo para poder**
37 **viver.**

38 **E: Então?**

39 **Fel: Então aconteceu que eles estavam sem dinheiro, eram muitos... e tinham que... e daí**
40 **o governo deu comida para eles não se revoltarem, daí aconteceu a política de pão e**
41 **circo.**

42 **E: Por que eles poderiam se revoltar?**

³⁰ Ver Pilleti e Pilleti, capítulo 12, p.104.

43 **Fel: Porque eram muitos, não tinham dinheiro, não tinham direitos, né? Não tinham**
 44 **nada de valor... e... por exemplo casa, ou alguma coisa parecida... bens materiais (...)** e
 45 **como eles não tinham dinheiro, eles podiam se revoltar e pedir dinheiro e direitos para o**
 46 **governo.**

47 **E: De que direitos estás falando?**

48 **Fel: E... o de eles poderem ser cônsules... eles poderem... e ... eles eram menos**
 49 **favorecidos na sociedade, eles queriam ser iguais aos patrícios, porque... no Senado**
 50 **eram patrícios, eles faziam as leis, queriam ser como os patrícios.**

Fel interpreta adequadamente a informação explícita do texto: *falta de empregos, procurar garantir sua sobrevivência* e infere **não tinham nada de valor, dinheiro, direitos**. Estabelece uma relação causal entre a situação social, o poder que pareceria atribuir ao fato de serem muitos (informação que acrescenta e relaciona em momentos diferentes do diálogo clínico) e a possibilidade de revoltas com o qual argumenta a ação do governo: **daí aconteceu a política de pão e circo**. A significação **não ter dinheiro, bens materiais, nada de valor** possivelmente seja uma assimilação da informação do texto a um conhecimento social do nosso presente dada pela relação dinheiro-bens.

A referência à conquista de direitos extravasa o conteúdo de dito texto. Fel traz seu conhecimento adquirido nas aulas anteriores³¹, a respeito da história de revoltas dos plebeus, durante o período Republicano (500 anos), na conquista de seus direitos políticos e cidadãos. Essa relação entre revoltas e conquista de direitos se repete em diferentes momentos do protocolo, embora com dificuldades na localização temporal, e quiçá por isso mesmo sem diferenciá-la da situação que o texto traz. Vejamos:

54 **Fel: (procura no texto por convite de E) Ah! O período Republicano. Nesse período não**
 55 **tinham quase direitos. Só depois, no Império que eles conseguiram mais direitos.** (Volta
 56 ao texto). **No final do período republicano lutaram os plebeus para conseguir seus**
 57 **direitos.**

58 **E: Como assim?**

59 **Fel: No Republicano os direitos eram mais dos patrícios e porque eles eram do Senado,**
 60 **os plebeus se revoltaram porque queriam mais direitos e aí eles conseguiram mais**
 61 **direitos como poder eleger o tribuno da plebe, depois eles conseguiram eleger cônsules,**

³¹ Op. cit., capítulos 12 e 13.

- 62 **ah! E teve outros...**
- 63 **E: Então esses plebeus...?**
- 64 **Fel: Ah! Foram para cidade... superlotou a cidade.**
 (...)
- 68 **E: Disseste que quando estavam na cidade os plebeus não tinham direitos, como assim?**
- 69 **Fel: Eles não tinham direitos e tiveram que lutar para conseguir os direitos deles.**
- 70 **E: Que direitos não tinham na cidade?**
- 71 **Fel: Ah! Não podiam eleger ninguém.**
- 72 **E: Isso quando estavam na cidade, depois de ter perdido suas terras?**
- 73 **Fel: Sim... não. Depois... no final do Republicano, eles podiam escolher. Teve outras**
 74 **leis que beneficiaram eles.**
- 75 **E: E quando foram para cidade...**
- 76 **Fel: Foi no Republicano.**
- 77 **E: Eles tinham perdido suas terras?**
- 78 **Fel: Sim.**
- 79 **E: E os seus direitos?**
- 80 **Fel: Ah! Eles ganharam no fim do Republicano.**
- 81 **E: E então, quando chegaram à cidade...**
- 82 **Fel: Daí... ficou superlotada, faltou emprego, faltou moradia.**

Embora Fel interprete a situação social e econômica dos plebeus na cidade como falta de direitos, ao ter que explicitar a que direitos se refere, os assimila a seus conhecimentos prévios adquiridos no percurso da seqüência de ensino sobre Roma. Alude aos direitos políticos que foram conquistados ao longo de séculos. Porém, a situação dos plebeus na cidade poderia ser interpretada também como falta de direitos: sociais e econômicos. Fel não estabelece diferenciação entre eles, interpreta a situação dos plebeus na cidade como falta de direitos, justificando assim, a possibilidade de revoltas. Também, aparece muita dificuldade na identificação dos tempos históricos, tanto diacrônico como sincrônico dos fatos relatados. Na discussão dos dados retomaremos essa questão.

Em outro trecho do diálogo, Fel interpreta as causas da política de pão e circo a partir da mesma concepção prévia.

- 103 **E: Por que o governo dava pão e diversão?**

- 104 **Fel: Porque o governo tinha medo que se revoltassem.**
- 105 **E: Que queres dizer com revolta?**
- 106 **Fel: É... quando algumas pessoas... elas ficam bravas... alguma coisa assim.**
- 107 **E: Ficam bravas?**
- 108 **Fel: Não... se sentem com menos direitos ou sentem que a sociedade está muito ruim,**
- 109 **geralmente as pessoas de classes mais baixas se revoltam, daí armam contra as classes**
- 110 **mais altas alguma batalha... não sei... Eles eram mais que os habitantes de Roma...**
- 111 **E: Eram mais?**
- 112 **Fel: Não eram mais... é que a plebe era em número maior que os patrícios. Tinha mais**
- 113 **plebeus que patrícios em Roma, então representavam uma ameaça à Roma. (...) Porque**
- 114 **eles (os plebeus)... se sentem injustiçados, com falta de direitos... sentem que as pessoas**
- 115 **de classes mais altas são favorecidas, e as pessoas de classes mais baixas... são o resto.**
- 116 **Que ninguém se importa com eles, ninguém faz leis para defender eles... para dar mais**
- 117 **direitos para eles.**

Vemos a força da hipótese prévia pela qual Fel organiza a informação textual a partir de relações de poder entre diferentes grupos da sociedade, suas diferenças políticas, económicas e sociais, as desvantagens de uns em relação aos outros. A partir dessa concepção significa a noção social de revolta, se fazem observáveis outros aspectos da informação e atinge um nível de compreensão mais complexo da informação histórica. Enriquece o texto com informações e conhecimentos adquiridos nas aulas prévias, mas organizados a partir de uma compreensão da sociedade como um campo de diferentes forças (classes) que lutam para manter, conquistar, mudar seu lugar social: **se sentiam injustiçados, ter os mesmos direitos, representavam uma ameaça a Roma.**

Vemos a riqueza de significados que Fel desdobra para compreender as causas da possível revolta e sua relação com a política de pão e circo.

Em relação à atribuição de sentimentos e intencionalidades aos agentes históricos em um movimento de personificação, Fel por momentos adjudica sentimentos: **o Império tem medo**, mas noutro trecho constrói uma interpretação vinculada às relações de força entre diferentes grupos sociais: **a plebe em número maior representava uma ameaça a Roma.** Em relação aos plebeus, diz: **quando algumas pessoas ficam bravas.** Noutro: **as pessoas da classe social mais baixa se revoltam, armam contra as classes sociais mais altas**, aludindo a algum tipo de organização social, distanciando-se de intenções e sentimentos individuais dos agentes para se aproximar de outra concepção do social.

A respeito da política de pão e circo e sua relação com a escravidão, Fel diz:

82 **Fel: (...) faltou emprego, faltou moradia (...) porque era gente demais, e emprego e moradia**
 a **em número menor... daí... não podiam...porque quase todo o trabalho da cidade era feito**
 85 **pelos escravos.**

86 **E: Como assim?**

87 **Fel: Os escravos faziam tudo na cidade, eles construíam, trabalhavam para os donos e**
 88 **não tinham nenhuma liberdade, não tinham nenhum direito e não ganhavam nada.**

89 **E: Quem eles eram?**

90 **Fel: Eram os escravos, os prisioneiros de guerra e plebeus endividados. Mas depois do**
 91 **fim da República, plebeus endividados não foram escravizados.**

92 **E: Por quê?**

93 **Fel: Porque foi um dos direitos que os plebeus conseguiram.**

94 (...)

95 **Fel: Elas... a cidade ficou inchada. A cidade no Império ficou com um milhão de**
 96 **peças... Daí o governo fez a política de pão e circo para eles se distraírem,... se não o**
 97 **governo podia cair.**

98 (...)

99 **Fel: Se eles se distraem não podem fazer uma revolta contra o governo... eles têm**
 100 **menos direitos, se eles quisessem podiam fazer uma revolta. Mas como estavam sempre**
 101 **muito ocupados... Tinha sempre um monte de feriados em Roma, então eles não tinham**
 102 **tempo pra... era só corridas de bigas, de gladiadores. (...)**

Fel identifica e descreve a origem dos escravos e seu lugar na organização social de Roma. Diferencia também dois tempos históricos, onde os direitos dos plebeus mudaram e deixaram de ser escravizados por dívidas. Todas elas são informações que acrescenta e as vincula com a informação do texto para assimilá-lo.

Fel seleciona adequadamente informações explicitadas no texto e as reorganiza em uma trama que consegue explicar a intencionalidade política de dar comida e circo: **para eles se distraírem, tinha sempre um monte de feriados em Roma** (informações do texto) e **assim não teriam tempo para planejar uma revolta, estariam sempre ocupados** (inferências).

Pareceria subjazer uma concepção prévia do social conformada por diferentes grupos ou classes em conflito, em condições de vida diferenciadas, que lutam pela mudança ou não dessas condições, em um jogo de forças, ações. Fel organiza as informações do texto a partir dessa concepção prévia, e o compreende a partir dela.

Discussão do primeiro nível

Das 12 crianças entrevistadas, 3 crianças atingiram o nível de compreensão das relações causais do êxodo rural e sua vinculação com as modificações sociais e econômicas produzidas pelas guerras de conquista. Esses conhecimentos prévios contextualizados foram as ferramentas cognoscitivas para a reconstrução da relação causal e o marco de integração das informações relativas à política de pão e circo explícitas no texto.

Essas crianças também identificaram os agentes históricos, caracterizaram suas origens, interesses e as relações de força entre eles. Notamos nas respostas dessas crianças uma aproximação a uma concepção do social conformada por estamentos sociais, caracterizados por lutas de poder e de conquista pelos direitos, por mudanças ou manutenção de seus interesses. Desde essa concepção interpretam noções sociais — por exemplo, Fel, as noções de revolta e escravidão — conformando um marco integrado, coordenado de interpretação que visa uma aproximação à representação da realidade social na Roma Antiga.

Pareceria que a partir da concepção de base assinalada, são selecionadas e organizadas as informações do texto. As informações lidas em outros textos ensinados no percurso da seqüência de ensino, e outras que circularam em sala de aula, *são integradas na medida da necessidade de significar a informação atual, e/ou de argumentar uma interpretação dada.*

Essa concepção infantil que subjaz às respostas não é homogênea nem se generaliza na significação de toda a informação textual. Vemos em Fel a coexistência de significações não coordenadas entre si ao interpretar as razões das perdas das terras dos pequenos proprietários.

Na contextualização temporal dos processos históricos notamos também, na assimilação da informação, a coexistência de algumas relações temporais mais adequadas com outras menos diferenciadas. Por exemplo, Fel contextualiza adequadamente a supressão da escravidão por dívidas para os plebeus no período Republicano. No entanto, a interpretação da situação dos plebeus na cidade como falta de direitos não é diferenciada de seus conhecimentos prévios referidos à luta dos plebeus pela conquista de direitos políticos no

passado. Isso o leva a uma falta de diferenciação dos tempos e da correlação temporal dos processos históricos.

Isso nos faz refletir a respeito da complexidade do conhecimento histórico, de sua contextualização temporal e dos obstáculos epistemológicos que impõe a sua apropriação por parte das crianças.

Porém, poderíamos estabelecer algumas relações provisórias a partir desses dados empíricos, que exigem novas indagações.

Em função das respostas de Fel, pareceria que a localização temporal de um fato ou processo histórico não é independente do tipo de relações conceituais que a criança tem possibilidade de estabelecer para compreendê-lo. Poderíamos pensar que uma das dificuldades na contextualização temporal nas respostas de Fel a respeito das lutas dos plebeus pelos seus direitos deve-se a uma *não-diferenciação* entre seu conhecimento prévio a respeito das lutas pelos direitos políticos conquistados no passado e a significação da situação dos plebeus na cidade como falta de direitos que nos remete a sua concepção do social antes enunciada. Um conhecimento vem das informações prévias assimiladas a respeito de uma informação específica: as lutas e conquistas pelos direitos políticos dos plebeus. O outro vem da assimilação da situação social na cidade como falta de direitos. Ambos necessários, mas indiferenciados e incoordenados entre si, dificultando a contextualização temporal dos acontecimentos referidos.

A possibilidade de trabalhar na articulação desses conhecimentos prévios com a informação atual do texto poderia colaborar com *as necessárias diferenciações e integrações* em um marco assimilador mais abrangente que contemplasse tanto a compreensão da situação dos diferentes direitos dos plebeus e sua diacronia temporal quanto estabelecer as relações entre os processos sincrônicos, pois ao mesmo tempo em que os plebeus tinham direitos políticos conquistados, careciam de direitos sociais e econômicos.

A complexidade na compreensão dos tempos históricos poderia ser pensada, em parte, em *interdependência* com os significados atribuídos aos acontecimentos ou processos históricos estabelecidos nesse momento pela criança, quer dizer, a sua reconstrução conceitual. É necessário indagar em estudos posteriores essas relações que temos estabelecido.

Caberia, aqui, abrir uma nova pergunta de pesquisa e análise a respeito da forma como o livro texto trata os aspectos tanto da cronologia e simultaneidade dos tempos históricos na apresentação da trama histórica desse período. Caberia também ressaltar a concentração e abreviação de informação no texto, referida a V séculos de história de processos de

transformação social-política-econômica na Roma Antiga. Além disso, pensar as relações entre a forma de tratamento da informação no texto e o processo de reconstrução conceitual que a criança deve fazer. Segundo Gómez-Palacios (1993 p. 20), “o texto também aporta intenções, elementos lingüísticos, pragmáticos e estruturas que vão predeterminando as hipóteses que o leitor pode construir tendo como base o seu esquema de significado”. A atividade de reconstrução dos conceitos não é independente das qualidades textuais. Desde nossa perspectiva interacionista, é de fundamental importância, pois entendemos que as construções do sujeito não são independentes das propriedades e qualidades do objeto com o qual interage. Essa análise, porém, foge dos limites do presente trabalho. Podemos acrescentar também que na sala de aula não observamos intervenções específicas para trabalhar esses processos históricos como transformações no tempo, nem suas relações com a temporalidade.

Temos notado uma atribuição de sentimentos e intencionalidades pessoais às ações dos agentes históricos em todas as crianças deste e de outros níveis. Pretendemos retornar a essas questões para uma discussão posterior mais aprofundada,³² porém gostaríamos de fazer uma distinção em relação às respostas deste nível.

Embora apareça uma atribuição de sentimentos e intencionalidades pessoais, observamos que essa significação não tem a frequência que aparece nos outros dois níveis. Também notamos, no protocolo apresentado, certa flutuação nas significações estabelecidas, que poderia estar indicando a passagem de uma concepção do mundo social em termos de relações e vínculos regidos por normas morais e pessoais a uma concepção do social em termos de vínculos entre papéis sociais regidos por normas institucionais (CASTORINA, 1997; DELVAL, 2001-2002). Em consequência, as ações dos agentes históricos podem vir a ser compreendidas como ações de forças sociais em função de interesses e posições em conflito, cada um agindo desde seu lugar social. Fel, por momentos atribui sentimentos: **o Império tem medo**, mas em outro trecho constrói uma interpretação vinculada às relações de força entre diferentes grupos sociais: **a plebe em número maior representava uma ameaça a Roma**. Em relação aos plebeus diz: **quando algumas pessoas ficam bravas**. Em outro: **as pessoas da classe social mais baixa se revoltam, armam contra as classes sociais mais altas**, aludindo a algum tipo de organização social, distanciando-se de intenções e sentimentos individuais dos agentes.

³² Na discussão do 2º nível de interpretação realizamos uma análise aprofundada em relação à *psicologização* dos agentes históricos.

Em relação à interpretação de informação histórica a partir do conhecimento social presente da criança, que Carretero (2002) denomina *presentismo*, observamos pouca frequência desse tipo de assimilação neste nível.

No entanto, vemos que Fel assimila a informação *escassez de moradias e falta de empregos* a um conhecimento social do nosso presente dada pela relação trabalho-dinheiro-bens: **não ter dinheiro, bens materiais, nada de valor.**

Outra criança, Lau, ao falar da origem dos escravos diz: **os escravos eram os prisioneiros de guerra... eram as pessoas seqüestradas das... dos outros países que estavam tentando conquistar.** Vemos que identifica adequadamente a origem dos escravos. Na sua argumentação, usa noções do seu mundo social atual: países, seqüestro. A noção de seqüestro pode ser uma referência prévia para Lau, em função de sua experiência social e das informações da mídia atual, para interpretar o deslocamento forçado de uma pessoa.

As crianças interpretam os conhecimentos históricos a partir de seus conhecimentos prévios, gerando anacronismos e distorções na sua compreensão.

Concluindo: neste nível observamos um trabalho cognoscitivo de interpretação das informações do texto com possibilidades de integrar informações prévias e organizar uma trama coerente na reconstrução das relações causais do êxodo rural como conseqüências das guerras de conquista.

Esse marco de conhecimentos prévios contextualizou a informação atual sobre política de pão e circo e permitiu uma adequada identificação dos agentes históricos, sua origem e vínculos sociais, tomando sempre como referência a informação explícita do texto.

Inferimos uma concepção de base do mundo social a partir das relações de significado estabelecidas para interpretar informações do texto e da construção de hipóteses interpretativas e originais para tal fim.

Notamos uma frequência menor que nos outros níveis na assimilação das ações dos agentes históricos como ações pessoais e intencionalidades individuais.

Por outro lado, registramos pouca frequência na interpretação da informação histórica a partir de conhecimentos do mundo social atual, o que levaria a uma visão anacrônica e deformadora dela. Nossa hipótese explicativa se vincula ao fato de que essas crianças apresentaram conhecimentos prévios organizados em um marco que contextualizou a informação explícita do texto pelo qual pareceria que tiveram menos *necessidades*

cognoscitivas (FERREIRO, 1993, citado por ELICHIRY, 2001, p. 347)³³ de *recheiar o texto* com conhecimentos do mundo social presente para significá-lo.

No entanto, observamos a produção de significações paralelas, não coordenadas entre si, sobre a mesma informação, o que conduziria à produção de contradições na argumentação (**cedem as terras - não administram bem as terras**). Ou também poderiam levar, segundo os dados apresentados, a dificultar a compreensão e contextualização temporal dos processos históricos. Isso nos permitiria inferir a existência de conhecimentos prévios construídos paralelamente. Uns, vindos de assimilações de informações específicas, outros das hipóteses construídas a partir das concepções de base sobre o mundo social; porém, ainda não diferenciados nem coordenados em um esquema que os sintetize e integre em um marco de interpretação mais abrangente. Entretanto, esses esquemas de assimilação formam parte de seus conhecimentos prévios a partir dos quais organizam a informação.

Isso nos leva a pensar que a interpretação de conhecimentos históricos desencadeados pela atividade cognoscitiva da leitura de um texto se dá sobre partes da informação selecionada a partir de um marco prévio de significação em um processo progressivo de integrações, diferenciações e reformulações sucessivas.

Uma das possibilidades de promover diferenciações, integrações e reformulações sucessivas dos significados construídos em direção ao conhecimento escolar seria uma intervenção de ensino que garanta *a articulação* desses conhecimentos prévios com os conteúdos históricos (AISENBERG, 2000).

7.2.2 Segundo nível de interpretação

Ed. 12 anos — 6ª série ³⁴

Data da entrevista: 06/08/2004

Lê em silêncio.

- 1 **Ed:** (lê em silêncio) **Que... como tinh... o trabalho começou a ficar mais para os escravos**
- 2 **né? E... eles ganharam terras e os escravos e... como eles ganhavam terras... os povos**

³³ FERREIRO E. em *Necesidades básicas de aprendizaje. Estratégias de acción*. Unesco/ IDRC. Santiago, Chile, 1993 p. 131. Citado por ELICHIRY N. Reflexiones acerca de la producción. de conocimientos y los procesos de transferencia. In: CASTORINA, J. (Comp.) **Desarrollos y problemas en Psicología Genética**. Buenos Aires: Eudeba, 2001. p. 347.

³⁴ No anexo B o protocolo na sua íntegra.

3 que eles ganhavam né? Que estavam com suas terras, eles tiravam, eles faziam as
 4 pessoas de escravos e então... os escravos eram os que trabalhavam e não... então boa
 5 parte da população ficou sem fazer nada, ficou desempregada... daí eles... daí o governo
 6 teve medo que eles se revoltassem contra o governo, daí eles criaram a política de pão e
 7 circo, que é dar comida pro... pra os desempregados e levavam eles de graça para
 8 espetáculos brutais que eram gladiadores... lá no Coliseu, que era um anfiteatro, o
 9 principal anfiteatro de Roma. E... acho que é isso.

Ed faz uma seleção de partes de informações do texto e tenta organizar uma trama que explique a criação da política de pão e circo. Ed estabelece uma relação não explicitada no texto entre: **ganhar povos e terras** (possível interpretação das guerras de conquista) e **fazer as pessoas de escravos** (informação que acrescenta), para explicar que **a população ficou desempregada** (informação do texto). A partir disso justapõe sua interpretação: **o medo do governo às revoltas** e uma informação do texto: **a criação da política de dar comida e espetáculos de graça para os desempregados**.

Por esse recorte que faz da informação do texto, e talvez, também, por falta de outras, não faz referência às relações causais entre o êxodo rural e as guerras de conquista, as quais seriam um marco de conhecimentos prévios para contextualizar a origem do desemprego e da política de pão e circo.

Em outro trecho do diálogo:

10 **E: Por que o trabalho ficou para os escravos?**

11 **Ed: E que... eles... tinham... o trabalho... eles... lá no outro povo conquistavam a terra,**
 12 **daí eu acho que as pessoas de lá... levavam algumas para trabalhar para eles lá, de**
 13 **escravos... porque eles não queriam pagar para as pessoas trabalharem... então os**
 14 **soldados, eles pegavam os escravos e não precisavam pagar.**

15 **E: Quem eram os escravos?**

16 **Ed: Das terras que os romanos conquistavam (...)** eles conquistavam a terra, e a terra já
 17 era deles, e as pessoas que estavam morando lá antes, eles levavam algumas para ser
 18 **escravos, as pessoas que são com mais capacidade física levavam.**

Ed interpreta a escravidão como consequência da conquista de Roma sobre outros povos e suas terras a partir de informações assimiladas de textos prévios ensinados em sala de aula, e identifica adequadamente a origem dos escravos.

No entanto, a escravidão é compreendida a partir da intencionalidade individual e benefício pessoal dos soldados em **levar alguns para trabalhar para eles, assim não precisariam pagar pelo trabalho**. A informação que acrescenta a respeito da capacidade física dos escravos pode estar vinculada a informações obtidas nos filmes históricos que assistiram na escola.

Pareceria que Ed acrescenta informações não explícitas no texto e tenta dar coerência e fechamento a sua hipótese que vincula escravidão-trabalho-desemprego.

Ao não fazer referência às relações entre o êxodo rural e as guerras de conquista, E remete-o ao texto:

- 20 **Ed:** (olha o livro rapidamente) **Que no êxodo rural as pessoas iam para a cidade de**
 21 **Roma, e daí não tinham trabalho, o trabalho era dos escravos, e ficavam**
 22 **desempregados.**
 23 **E: Por que aconteceu o êxodo rural?**
 24 **Ed:** **Era quando a pessoa estava vivendo no campo, daí, a vida lá não está muito boa no**
 25 **campo e... vão tentar uma oportunidade na cidade, emprego... uma vida melhor na cidade.**

Na releitura, Ed identifica a informação e a assimila a seu esquema interpretativo prévio que relaciona escravidão e o desemprego, e estabelece uma relação que tinha sido omitida antes: **porque foram para cidade, daí não tinham trabalho**. Mas continua omitindo a informação do texto que vincula o êxodo às guerras de conquista. Distorce a informação do texto quando assimila as razões do êxodo às más condições da vida no campo. Inferimos que esse argumento se refere a seu conhecimento prévio a respeito das razões da saída do homem do campo para a cidade na atualidade, interpretando anacronicamente o passado desde o presente. Na continuação do diálogo:

- 27 **E: Que causou o êxodo rural?**
 28 **Ed:** **Eu...** (silêncio)... **como tinha...** (silêncio).
 29 **E: Queres procurar no texto?**
 30 **Ed:** (procura e lê em silêncio) **Ah! tá... das guerras... os pequenos proprietários tinham**
 31 **perdido as terras deles e foram para lá... para Roma, para conseguir terras, trabalho...**
 32 **comida.**
 (...)

- 40 **E: Como perderam os pequenos proprietários as terras?**
- 41 **Ed:** (silêncio... busca novamente no texto). **Aqui não diz nada... diz que é... só se for das**
- 42 **guerras...**
- 43 **E: Que guerras?**
- 44 **Ed: Entre os romanos e... os outros povos.**
- 45 **E: Que relação há entre as guerras e a perda das terras dos pequenos proprietários?**
- 46 **Ed:** ... (silêncio)... **Não sei... não sei isso...** (silêncio). **Eles perderam as terras deles...**
- 47 **para os outros povos.**
- 48 **E: Que povos?**
- 49 **Ed: Os povos que Roma estava lutando.**
- 50 **E: Poderiam ter perdido a terra para os outros povos?**
- 51 **Ed:** (silêncio) ... **poderiam...** .(em voz baixa como duvidando)
- 52 **E: Então quem ganhava as guerras?**
- 53 **Ed: Ah! Roma ganhava a guerra... mas... também Roma sofria umas conseqüências...**
- 54 **Roma ganhava sim... (...) os outros povos também se defendiam... matavam pessoas...**
- 55 **E: Por que os pequenos proprietários perderam suas terras?**
- 56 **Ed: Antes eu achava que eram... que eram os grandes proprietários que tinham tirado as**
- 57 **terras dos pequenos proprietários...**
- 58 **E: E agora?**
- 59 **Ed: Agora... esse negócio de... eu não sei... não sei o quê que é... aqui não diz... só diz**
- 60 **que teve êxodo rural.**

Em função da intervenção de, E que propõe uma segunda releitura, Ed recupera informação do texto. Mas, por falta de informações prévias organizadas para *recheiar o texto*, não consegue estabelecer os significados para compreender a perda das terras pelas guerras de conquista. As informações recuperadas na releitura o levam a estabelecer significados que chegam a ser contraditórios: **Roma ganha as guerras**, e ao mesmo tempo: **os pequenos proprietários poderiam perder as terras para os povos conquistados**. A instalação do conflito se dá em função de uma assimilação adequada da identidade dos agentes históricos: os pequenos proprietários eram romanos e a falta de informações para reconstruir as conseqüências das guerras de conquista, pelo qual, segundo Ed, perderam as terras para outros povos. Como explicá-lo?

Ed duvida de sua explicação, mas não consegue reformulá-la. Talvez por isso mesmo invente soluções de compromisso: **Roma sofria conseqüências, os outros povos também se**

defendiam. Inventa esse observável para fechar sua hipótese que deforma a informação textual. Ed interpreta a partir da literalidade do texto: é a própria guerra que causa diretamente a perda das terras.

No final deste trecho do diálogo, Ed entra em contradição entre a informação recuperada e assimilada: **perderam as terras nas guerras com outros povos**, e um conhecimento prévio que traz no final, mas sem possibilidades de coordená-lo, o que lhe gera uma grande moléstia: **antes eu achava que eram... que eram os grandes proprietários que tinham tirado as terras dos pequenos proprietários (...) agora... esse negócio de... eu não sei...**

Esse conhecimento prévio que acrescenta pareceria ser uma assimilação deformadora de informações de outros textos lidos na seqüência de ensino,³⁵ pois os grandes proprietários não tiraram dos pequenos as terras, mas estes as perderam por dívidas em função de sua ida ao exército. Poderia ser também uma alusão às diferenças nas relações de poder: uns tiram dos outros. Estabelece-se uma contradição que Ed não consegue resolver: entre aquilo que interpretou da informação recuperada na releitura: *perderam as terras nas guerras com outros povos* e um conhecimento previamente assimilado que acrescenta, mas sem condições de coordená-lo.

Em função da intervenção da entrevistadora no diálogo clínico, desencadeou-se um trabalho cognoscitivo caracterizado pela dinâmica de assimilações e regulações sucessivas dos significados atribuídos à informação do texto.

Na primeira interpretação, Ed não seleciona as informações do texto que vinculam o êxodo às conquistas, e diante da pergunta de suas causas, responde a partir de uma assimilação das possíveis causas atuais da migração do homem do campo para cidade, sendo uma interpretação anacrônica e distorcida da informação do texto.

A partir da releitura, há modificações na sua interpretação. Recupera a informação sobre as conquistas e interpreta que, pela ação direta das guerras, os pequenos proprietários perdem as terras. Essa assimilação o leva a contradições que tenta resolver a partir da invenção de um observável como solução de compromisso.

Ao ser questionado novamente pelas causas das perdas das terras, Ed traz informações prévias assimiladas, mas, sem coordenação com a informação atual do texto, entra em

³⁵ Nos capítulos 12 e 13 do livro de texto são explicados os processos de perdas das terras por dívidas dos plebeus nas mãos dos patrícios e do trabalho no campo pela mão de obra escrava, duas conseqüências das guerras de conquista.

contradição entre duas informações deformadas pela assimilação, que ainda não pode resolver.

Em relação às causas da criação da política de pão e circo:

68 **Ed: Como... como por causa dessas guerras, né?... Os escravos que foram conquistados**
 69 **pelos romanos, estavam ocupando o mercado de trabalho, porque eles não davam**
 70 **custos, então essas pessoas que vieram do campo não tinham onde trabalhar, não tinham**
 71 **oportunidade de emprego... então o governo tinha medo que eles se revoltarem, daí ele**
 72 **resolveu fazer a política de pão e circo.**

Observamos a consistência na interpretação de Ed a partir das relações entre: escravidão-desemprego-política de pão e circo. Ed usa um léxico e assimila as relações de trabalho e escravidão a partir de conhecimentos sociais vinculados ao mundo presente do trabalho: **ocupar o mercado de trabalho, não davam custos, oportunidade de empregos**, porém anacrônicos para compreender as relações de trabalho e o sistema escravista na Roma Antiga.

Ele atribui sentimentos e intencionalidades às ações do governo. Novamente, vemos essa forma de significar a ação de um ator coletivo que aparece como uma regularidade nas respostas dos diferentes níveis. Vejamos como significa o conceito de revolta:

73 **E: Por que o governo teria medo que se revoltassem?**

74 **Ed: É que eles eram quase a maioria da população, uma boa parte da população estava**
 75 **desempregada, então tinham medo que fizessem uma revolta e daí... sei lá, eles iriam**
 76 **matar a gente (fica pensando em silêncio) ia ser um horror a cidade, né?... Eles seriam a**
 77 **maioria, iriam tomar conta da cidade.**

78 **E: Por que iriam tomar conta da cidade?**

79 **Ed: Por que eles não tinham dinheiro nenhum, eles iriam morrer de fome... daí o**
 80 **governo pensou nisso, e deu comida e diversão para essas pessoas desempregadas, daí**
 81 **não tinha perigo se revelarem.**

82 **E: Que tu entendes por fazer uma revolta?**

83 **Ed: Que eles começassem a descumprir as leis, assaltar, roubar. (Silêncio.)**

A informação sobre a revolta é interpretada como desordem social e vandalismo: roubar, assaltar, matar, descumprir a lei; justificado pela fome e falta de dinheiro. Essa interpretação do texto poderia corresponder a representações sociais³⁶ atuais adquiridas através da circulação de crenças pelas informações que a mídia difunde, ou por experiências sociais cotidianas que poderiam vincular a falta de comida e dinheiro com comportamentos de descontrole social.

A compreensão que Ed pareceria ter do texto não responde a uma repetição das informações explícitas nele. Ed desenvolve, na entrevista, um trabalho cognoscitivo de interpretação do texto a partir de uma hipótese forte: a relação escravidão-desemprego-política de pão e circo. Constrói uma explicação causal, mas a partir de um marco interpretativo mais elementar, a partir do qual seleciona informações e as organiza em uma trama do relato histórico.

Por falta de um marco de conhecimentos que contextualize as conseqüências das guerras de conquista na Roma Antiga, Ed inventa observáveis que recheiam o texto e fecham sua hipótese de interpretação, constrói soluções de compromisso para negar a perturbação provocada por um novo observável. Essas produções cognoscitivas estão a serviço da assimilação da informação, mas podem ser um obstáculo para sua reformulação.

Vejamos agora as respostas de Gab³⁷, que estabelece uma primeira relação explicativa vinculando: a saída do campo-a falta de trabalho-a criação da política de pão e circo.

16 **E: Falaste de êxodo rural, a que te referes?**

17 **Gab: É que uma pessoa sai do campo e vai para cidade para conseguir uma vida melhor,**

18 **mas às vezes as pessoas não conseguem, por exemplo hoje em dia, muitas pessoas saem**

19 **do campo porque não conseguem fazer todo o trabalho, para Porto Alegre, que é uma**

20 **cidade urbana, e não conseguem viver num lugar melhor, não consegue comer direito....**

21 **porque muitas vezes eles vêm no jornal: diminui o desemprego em Porto Alegre, ah!**

22 **então vou tentar conseguir emprego, mas não é bem assim...**

³⁶ Tomamos o conceito de “representação social” da Teoria das Representações Sociais de Moscovici. Jodelet tem uma definição que achamos pertinente para nosso trabalho: “O conceito de Representação social designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos gerativos e funcionais socialmente marcados (...) designa uma forma de pensamento social. As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação e o domínio do ambiente social, material e ideal. (...) A marcação social dos conteúdos ou dos processos de representação refere-se às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam, às funções que elas servem na interação com o mundo e com os outros.” (JODELET, 1984, p. 361-2, citado por PEREIRA DE SÁ, C.: 1995, p. 32).

³⁷ No anexo B se encontra o protocolo na sua íntegra.

- 23 **E: E na Roma Antiga, por que fizeram o êxodo rural?**
 24 **Gab:** (Silêncio. Faz gestos, olha o livro.) **Por que houve êxodo rural?** (Volta ao texto
 25 sozinha, lê o parágrafo e identifica a informação.) **Pelas guerras de conquista que**
 26 **fizeram?** (pergunta a E., olha o livro, duvidando.) **Talvez pelas guerras e... que eles**
 27 **conquistavam para Roma... acho que por isso... não sei direito.**

Em um trecho posterior do diálogo:

- 58 **E: Quem eram os que perderam as terras?**
 59 **Gab:** Os plebeus... pode ser?
 60 **E: Poderiam ser outros?**
 61 **Gab:** Acho que sim... não, os escravos não tinham casa no campo. Os plebeus... de
 62 Roma.
 63 **E: Como perderam as terras?**
 64 **Gab:** Eles... talvez a terra... a fertilidade... A fertilidade da terra... não tinha mais terra
 65 boa para ser plantada e então foram para buscar uma vida melhor.
 66 **E: Gostarias de voltar ao texto?**
 67 **Gab:** Pode ser. (Lê em voz alta o primeiro parágrafo.) **Então, eles perderam as casas em**
 68 **conseqüência das guerras e então foram para Roma para conseguir uma nova vida.**
 (...)

 71 **E: Por que as guerras produziram o êxodo rural?**
 72 **Gab:** Talvez... (silêncio.) **Porque... não, não sei.**
 73 **E: Que precisarias para saber?**
 74 **Gab:** Um texto com mais informações, aí falaria mais sobre isso, aqui fala mais de por
 75 que aconteceu a política de pão e circo.

Na primeira interpretação do êxodo, Gab traz seu conhecimento social do presente para explicar a saída do campo para cidade. Estabelece relações entre o que ela considera dificuldades no trabalho no campo com a vinda das pessoas para sua cidade, Porto Alegre; mediada por informações na mídia escrita; trazendo sua avaliação das distâncias entre essas informações e a realidade presente na cidade. Com isso, pareceria explicar tanto o êxodo como o desemprego em Roma. A atualização do presente é uma forma de assimilar os fatos passados para sua compreensão. Porém, é um obstáculo para as descentrações e

diferenciações necessárias dos tempos históricos e para a reconstrução das representações dos fatos e processos históricos, gerando anacronismos na interpretação.

Na primeira releitura, embora identifique a informação no texto, por falta de conhecimentos prévios que a contextualizem, não consegue integrá-la a sua argumentação.

No segundo trecho do diálogo apresentado, Gab, embora no início duvide a respeito da identidade dos pequenos proprietários que perderam as terras, acrescenta uma informação de peso e estabelece relações adequadas para sua identificação. Assimilações e diferenciações foram estabelecidas no decorrer do diálogo.

Ao ser questionada novamente pelas causas das perdas de terras, inventa um observável: **eles... talvez a terra... a fertilidade... A fertilidade da terra... não tinha mais terra boa para ser plantada e então foram para buscar uma vida melhor.**

Observamos uma sistemática atividade de interpretação: a partir de seus conhecimentos prévios, constrói hipóteses para dar sentido ao texto: **talvez as guerras... talvez a terra... a fertilidade.** Pareceria que perante a informação explícita, Gab traz à tona o que já sabe e vai tecendo relações e significados, tentando tornar inteligível o texto, procurando a coerência na suas respostas.

Se entendermos por construção de conhecimento a produção de significados orientados à apreensão da natureza de um objeto cultural, neste material empírico vemos que esse processo se dá no *espaço de interações sistemáticas entre* as ferramentas intelectuais à disposição e a informação a ser assimilada. Há simultaneidade na atualização das ferramentas e seu uso na produção de significados.

Por último, à diferença das respostas de Ed, queremos mostrar em Gab a conscientização das lacunas informativas para completar o texto e estabelecer relações causais mais adequadas.

O descrito e analisado constitui indicadores da atividade cognoscitiva que implicam processos de aprendizagem de conteúdos históricos ensinados em sala de aula.

Discussão do segundo nível

Observamos nas 5 crianças que categorizamos neste nível de interpretação um árduo trabalho cognoscitivo para reconstruir uma explicação das possíveis causas da política de pão e circo.

Essas crianças reconstróem uma relação causal, porém a partir de esquemas prévios de assimilação mais elementares que no nível anterior. Ed estabelece uma forte hipótese de interpretação consistente nas suas respostas: a relação escravidão-desemprego-política de pão e circo. Precisa de várias releituras, propostas pela entrevistadora, para recuperar a informação omitida a respeito das guerras de conquista, pois explica o êxodo inicialmente com *a invenção de observáveis* para fechar sua hipótese: **a vida lá não está muito boa no campo e... vão tentar uma oportunidade na cidade, emprego... uma vida melhor na cidade.**

Possivelmente, por falta de maiores informações assimiladas e coordenadas entre si, as crianças tiveram dificuldades em contextualizar a informação do texto. No ato leitor, as crianças estabeleceram hipóteses originais que evidenciam a necessidade de relacionar significados para interpretar o texto. Embora a invenção de um observável esteja a serviço da assimilação da informação, pois tenta fechar com coerência a hipótese construída, cumpre um papel de resistência para integrar o omitido e reformular os significados que distorcem a informação textual. Há regularidade nas respostas de outras crianças, que também inventaram observáveis para fechar sua hipótese original no estabelecimento de relações causais explicativas do êxodo rural.

Outra forma freqüente de significar as informações do texto nas crianças deste nível está no uso de conhecimentos sociais do presente como ferramentas de assimilação, por exemplo Gab, que distorce as intencionalidades do texto pelo anacronismo de seus significados.

Outra criança, Ren, ao ser indagada em relação à origem dos escravos, responde:

Ren: Eram os homens que não eram livres, eram obrigados a obedecer aos outros.

E: Quem eram eles?

Ren: (silêncio curto) os negros.

E: Os negros eram os escravos?

Ren: A-hã! (assentindo). Mas tinha alguns escravos brancos também.

Este tipo de resposta nos remete a pensar que as crianças não somente usam seus conhecimentos a respeito do mundo social atual para tentar se aproximar aos conceitos sociais presentes nos textos históricos: governo, saída do campo, revolta, etc.; que, segundo Berti (1994), trazem pouca ou nenhuma explicitação de seus significados ou das intenções dos autores ao usá-los nos textos de ensino da História. Mas, também, encontramos em Ren um tipo de interpretação que pareceria se referir à história da escravidão do povo negro no Brasil,

e talvez presente na memória coletiva brasileira, pois a escravidão não está na realidade legal nem fática da atualidade.

Por falta de um marco de conhecimentos prévios contextualizados, e em função do diálogo clínico, as crianças fizeram construções sucessivas para explicar a relação causal entre guerras de conquista e êxodo rural, como vimos na análise dos protocolos. Essas construções se caracterizaram pelo invento de observáveis, como vimos nas respostas de Ed. Outro exemplo: **Bru: os ricos convenciam os pobres a vender as terras por algumas migalhas;** e pela interpretação a partir de conhecimentos sociais do presente, como fez Gab.

As contradições que se estabeleceram no percurso dos diálogos clínicos, por falta de coerência entre diferentes significados atribuídos, ou contradições entre duas interpretações, tiveram diferentes tipos de respostas nas crianças deste nível. Algumas construíram soluções de compromisso (Ed, Bru), que indicam uma negação da perturbação ao esquema estabelecido, sendo elas um tipo de resposta alfa no processo de equilíbrio dos esquemas conceituais.

Em outro momento, em Ed, a contradição se fez consciente. Porém, embora Ed tenha recuperado informações prévias que podiam colaborar para sua resolução, elas ficam como *paralelas*, sem conseguir coordená-las e reformular sua interpretação.

Por último, Gab se depara com sua lacuna de informações para assimilar alguns trechos do texto. Essa análise evidenciou a dinâmica construtiva na assimilação da informação e as sucessivas reformulações.

A possibilidade de conhecer esses processos construtivos e sua dinâmica de funcionamento é uma contribuição indispensável para pensar quais as intervenções didáticas mais adequadas para que as informações necessárias possam ser integradas e promover mudanças na interpretação em direção ao conhecimento histórico explicitado.

Neste segundo nível, as crianças identificaram adequadamente os agentes históricos e suas origens. De fato, pensamos que as contradições nas respostas antes analisadas poderiam se dever à coexistência de uma interpretação deformadora do trecho do texto: ... *verificou-se intenso êxodo rural em consequência das guerras de conquista...* que impede a reconstrução da relação causal, com uma adequada assimilação da identidade e lugar social dos diferentes atores históricos que as crianças realizaram.

Observamos uma regularidade na atribuição de intencionalidades pessoais às ações sociais e uma *psicologização* em função da atribuição de sentimentos aos agentes coletivos.

Vejamos um exemplo de atribuição de intenções pessoais às ações sociais quando Ed diz: ... **eu acho que as pessoas de lá... levavam algumas para trabalhar para eles lá, de**

escravos... porque eles não queriam pagar para as pessoas trabalharem... então os soldados, eles pegavam os escravos e não precisavam pagar.

Em relação à política de pão e circo, Ed atribui sentimentos aos atores sociais: ... **(o governo) com medo de revoltas deu comida àqueles que precisarem, e diversão, (...) daí eles iriam ficar felizes, felizes, não precisariam mais se revoltar (...) era uma diversão como esta daqui (assinala no livro), de desviar a atenção do povo, da revolta deles, estavam bravos, não tinham emprego...**

Outras crianças, diante da pergunta — Por que não iriam fazer uma revolta se recebiam pão e diversão? — respondem a partir de uma concepção moral dos vínculos sociais:

Ren: Porque assim eles iam começar a ver: ah! o governo está nos ajudando, não vamos mais nós revoltar...

Jes: Porque estavam mais atendidos pelo governo.

Bru: ... Eles poderiam fazer uma revolta porque o governo... não davam muito valor a eles, não davam casas para eles poderem se abrigar do frio... de assassinos que poderiam aparecer.

Pensamos que essas regularidades poderiam ser explicadas a partir da concepção do social que está por trás da interpretação da informação do texto.

Assim como no primeiro nível, havia uma flutuação ao interpretar a informação, que poderia indicar uma passagem a uma concepção do social em termos de grupos diferenciados e suas ações sociais regidas por vínculos normativizados e interesses em conflito. Poderíamos hipotetizar que, neste segundo nível de interpretação, subjaz uma concepção do mundo social entendida a partir de relações pessoais, caracterizadas pela atribuição de sentimentos e benefícios pessoais, e intencionalidades individuais, regidas por regras morais e não por vínculos institucionais ou sociais (DELVAL, 2001-2002).

Nessa mesma direção, é interessante salientar que, embora as crianças deste nível tenham feito alusão à falta de trabalho dos plebeus, de comida, até alguns falaram de falta de direitos; a possibilidade de fazer revoltas não foi interpretada como um jogo de relações de poder e defesa de interesses sociais e econômicos entre diferentes estamentos sociais, mas como desordem social, vandalismo e descumprimento da lei.

As crianças *psicologizam* as ações sociais e intencionalidades dos atores coletivos da História. Mas poderíamos pensar também como essas entidades coletivas são tratadas na

narrativa escrita da História, e se esse tratamento que os textos históricos fazem delas rebate ou reafirma o tipo de significações que a criança lhes atribui.³⁸

Ricoeur (2000, p. 315) explica que, no conhecimento histórico, as entidades responsáveis pelas mudanças que tenta explicar não são personagens, mas *forças sociais anônimas* que atuam no segundo plano das ações individuais. O autor estabelece um enlace: “as *entidades sociais*, embora não possam ser decompostas em uma infinidade de ações individuais, *aludem*, não obstante, na sua constituição e na sua definição, a indivíduos capazes de serem considerados personagens de uma narração” (Ibid., p. 316). A noção de sociedade oferece um enlace para derivar as entidades históricas a partir das personagens da narração. Assim “a sociedade”³⁹, no momento que é considerada uma entidade singular, figura no discurso histórico como uma *semipersonagem*. Essa translação analógica não se reduz a um efeito retórico. Sustenta-se em um duplo fundamento: na teoria da narração e na estrutura do fenômeno social.

Por um lado, a noção de personagem não obriga a uma referência individual: pode ser qualquer um que na narração ocupe o lugar de sujeito gramatical de um predicado da ação. Assim, outros análogos podem exemplificar a noção de sociedade singular: povos, classes, países, etc.

Por outro lado, o fenômeno social regula essa *extensão analógica* da função de personagem. O conceito de sociedade singular assumido por Ricoeur “não poderia ser compreendido senão por sua referência *oblíqua* aos indivíduos que a compõem. Essa referência *oblíqua* permite falar de ‘sociedade’ como se falasse de uma *entidade individual*”⁴⁰ análoga aos indivíduos que a compõem.” (p. 321, grifo do autor) “(...) Essa referência oblíqua do fenômeno social aos indivíduos justifica a extensão analógica do papel de personagens às entidades históricas” (p. 324). Em função dessa analogia, as entidades históricas: instituições, entidades coletivas podem vir a ser tratadas na narrativa histórica como “*sujeitos lógicos de verbos de ação e de paixão*” (p. 324). No entanto, Ricoeur adverte que essa analogia somente exige uma referência *oblíqua* do fenômeno social aos indivíduos, e não uma *redução da entidade coletiva aos indivíduos que a compõem ou que suas ações possam ser atribuídas a seus membros considerados um por um* (p. 324). Por último, afirma que, no discurso

³⁸ Aisenberg, B. em comunicação oral.

³⁹ Ricoeur toma o conceito de sociedade no sentido dado por Mandelbaum: “Uma sociedade consiste em indivíduos que vivem em uma comunidade organizada, dona de um território particular, a organização está garantida pelas instituições que servem para definir o estatuto assumido por diferentes indivíduos, a quem são atribuídas funções que devem desempenhar, perpetuando a existência ininterrupta da comunidade.” (RICOEUR, 2000, p.318).

⁴⁰ Em espanhol, “gran individuo” foi traduzido por nós como “entidade individual”.

historiográfico, há uma translação do vocabulário do indivíduo para as entidades da historiografia, mas é somente *analógica* e não implica em reducionismos, e essa translação se funda no fenômeno da *pertença participativa*, que confere igual força ao grupo e ao indivíduo (p. 324).

Para os fins de nosso trabalho, queremos mostrar a complexidade com a qual se depara a criança no processo de reconstrução do conhecimento histórico. Neste caso nos referimos aos aspectos epistemológicos do discurso narrativo da História. Assim, o tratamento de caráter oblíquo das entidades coletivas como se fossem sujeitos individuais da ação e da emoção, e o tratamento de caráter analógico na translação do vocabulário do indivíduo aos atores sociais que caracteriza a narrativa dos textos históricos reafirmam aos *olhos* das crianças os observáveis por ela construídos. Se a distância entre as significações construídas pela criança e as propriedades específicas da informação se constituem como condição de resistência do objeto às assimilações deformadoras e motor das acomodações e reformulações em direção a elas, neste caso, a estrutura do discurso narrativo não colabora com a instalação dessa distância. Em conseqüência, surgem maiores obstáculos no estabelecimento de contradições e desequilíbrios necessários para as descentrações do ponto de vista infantil no processo de diferenciações entre o conceito de entidades sociais e sua forma de tratamento discursivo na História.

7.2.3 Terceiro nível de interpretação

Mar idade 12 anos – 6ª série⁴¹

Data da entrevista: 13/08/2004

Lê em silêncio.

- 1 **Mar: Eu entendi assim. Quando as pessoas, tipo, tinham desemprego e essas coisas... e**
- 2 **as pessoas mudaram para a grande cidade de Roma. Aí, as cidades começaram a ficar**
- 3 **muito cheias, e como tinha poucas vagas de emprego para muitas pessoas e os**
- 4 **governadores, tipo, tinham medo de revolta das pessoas, porque eram muitas pessoas, e**
- 5 **eles eram muito menos... E então eles começaram a distribuir pães para a população e**
- 6 **tipo de diversões de graça para que as pessoas em lugar de pensarem no que estava**
- 7 **acontecendo de ruim com elas, elas poderiam se divertir e não teriam por que reclamar,**

⁴¹ No anexo B se encontra o protocolo na sua íntegra.

8 porque estavam ganhando comida e diversão de graça... Depois, como eram os
 9 entretenimentos das pessoas... que era nos anfiteatros, que o maior era o Coliseu e tinha
 10 as brigas entre gladiadores; entre gladiadores contra animais, animais contra animais. E
 11 uma pessoa sempre morria. As lutas se estendiam por vários dias, as pessoas se
 12 divertiam muito com isso, elas gostavam de ver as pessoas morrendo.

(...)

15 E: Tu dizes que tinha desemprego e as pessoas iam para Roma...
 16 Mar: Não, porque elas pensavam que... tipo... Roma era um grande centro, sabe? Tudo...
 17 aquela era a principal cidade. Então elas pensavam que lá iam ter melhores
 18 oportunidades de vida, melhores empregos e mais condições, assim... por isso que elas
 19 mudaram para lá, e ficou muito cheia a cidade.

Mar seleciona partes de informações do texto e as relaciona de forma original com a intenção de organizar uma trama explicativa. Estabelece uma primeira relação causal para explicar o êxodo: **tinha desemprego e mudaram para Roma**. O desemprego pareceria ser causa e simultaneamente consequência da ida para Roma, pois acrescenta: **tinha poucas vagas de emprego para muitas pessoas**. Seleciona duas informações e as vincula: **as cidades começaram a ficar muito cheias** (assimilação de: *cidades superlotadas*) e **tinha poucas vagas de emprego**. Assim justifica a política de pão e circo.

Ela atribui sentimentos e intencionalidades psicológicas às ações dos atores coletivos: **os governadores tinham medo de revolta das pessoas; para que as pessoas em lugar de pensarem no que estava acontecendo de ruim com elas, elas poderiam se divertir e não teriam por que reclamar, porque estavam ganhando comida e diversão de graça**.

No último comentário, Mar recupera informação dada em sala de aula a respeito de Roma como cidade principal. Essa informação é assimilada a sua construção original: **iam para a cidade por desemprego; iam à cidade porque Roma era um centro importante, melhores empregos, oportunidades**.

Nesta primeira interpretação não há referência às relações entre as guerras de conquista como causa do êxodo rural.

Em relação às características dos jogos, recupera várias informações de forma adequada ao texto, e as relaciona com informações dadas em sala de aula: **se divertiam... gostavam de ver morte**.

Ao solicitar a Mar que relesse o texto para identificar as causas da ida para Roma; Mar lê o primeiro parágrafo rapidamente.

- 29 **Mar:** (Lê rapidamente o primeiro parágrafo.) **É mais ou menos o que eu disse... É... por**
 30 **causa das guerras, que Roma ganhou muitas guerras e muitas pessoas haviam perdido as**
 31 **propriedades, a suas casas, e elas mudaram para Roma para garantir a sobrevivência.**
 32 (...)

 33 **E: Então quais as causas pelas quais as pessoas foram para Roma?**
 34 **Mar:** (Silêncio. Olha no texto novamente.) **Ah! Porque eles haviam perdido tudo nas**
 35 **guerras que Roma conseguiu, que Roma ganhou.**
 36 **E: Quem perdeu o que tinha nas guerras que Roma ganhou?**
 37 **Mar:** Foi assim... (se empolga na explicação) **tinha várias cidades, Roma lutou contra**
 38 **elas e Roma ganhou, e as pessoas que moravam nessas cidades perderam muita coisa.**
 39 **Perderam dinheiro, propriedades, as terras... Então para elas conseguirem viver, elas**
 40 **decidiram se juntar ao inimigo, a quem ganhou, para poder garantir a sobrevivência.**
 41 **E: Como perdiam as terras?**
 42 **Mar:** (Silêncio.) **Eu acho que uma guerra destrói tudo... Pelo que eu acho... sei lá... e aí...**
 43 **sei lá, podem ter destruído as casas... sei lá, pode ter caído uma bomba... não sei... não**
 44 **diz aqui.**

Por falta de um esquema de conhecimentos prévios que lhe permitam integrar a informação do texto recuperada na releitura, Mar relaciona as guerras com as perdas de propriedades e casas, omitindo o êxodo rural, distorcendo a informação explícita. Interpreta a perda das terras como perda de propriedades, casas, dinheiro **na guerra**. Mar acrescenta informações vinculadas ao mundo social presente, que descontextualizam o saber histórico, mas lhe permitem recheiar o texto e argumentar a favor de sua hipótese deformadora: **perder casas, dinheiro, uma guerra destrói tudo podem ter destruído as casas... sei lá, pode ter caído uma bomba... não sei...**

Vemos as dificuldades na identificação dos agentes históricos. Identifica os povos conquistados como os desempregados da cidade. Interpreta o trecho do texto *em consequência das guerras de conquista* como **nas guerras de conquista**. É a própria ação da guerra que arrasou as terras. Para manter a coerência de sua interpretação, faz uma construção original: **eles decidiram se juntar ao inimigo, a quem ganhou, para poder garantir a sobrevivência**; o que a distancia muito da compreensão da informação. Essa invenção que deforma o texto lhe é necessária, pois não consegue identificar as consequências das guerras

para os povos conquistados nem diferenciá-las dos efeitos para a sociedade romana. Por isso os agentes históricos são confundidos.

Apesar das intervenções da entrevistadora para colaborar com o confronto dos significados não coordenados entre si, Mar os sustenta, nega a perturbação ocasionada pelas contradições de sua interpretação, deformando a informação explícita; evidenciando um nível de compreensão distante da intenção do texto. Vejamos:

45 **E: Que acontecia nas guerras de conquista?**

46 **Mar: Eh... As pessoas das cidades que perdiam viravam escravos de Roma.**

47 **E: Certo, as pessoas que perdiam a guerra viravam escravos...**

48 **Mar: Sim, porque Roma, das cidades que Roma lutou, as pessoas... e... dessas cidades**

49 **que perdiam, se Roma conseguia capturar elas, eram obrigadas a trabalhar**

50 **como escravos em Roma, porque elas haviam perdido a guerra.**

51 **E: Então, como assim? Os que perderam a guerra iam para Roma como desempregados,**

52 **ou os que perderam a guerra iam para Roma como escravos?**

53 **Mar: Ah!!!... Depende. Os que Roma conseguiu capturar e tal, levaram como escravos,**

54 **sendo que eram obrigados a trabalhar... Esses povos que perdiam... algumas pessoas que**

55 **Roma conseguia pegar viravam escravos deles. E as pessoas que ficavam sem as**

56 **propriedades e tudo e daí eram obrigados... iam para Roma para garantir sua**

57 **sobrevivência, por que Roma estava bem, com muitos escravos, muito trabalho, e aí elas**

58 **poderiam ter uma vida melhor lá, daquela que elas levariam nas cidades delas, que elas**

59 **havam perdido a guerra.**

60 **E: Os que perderam as terras e foram para Roma e estavam desempregados também**

61 **pertenciam aos povos inimigos de Roma?**

62 **Mar: Sim, eles pertenciam.**

63 **E: Os desempregados?**

64 **Mar: Sim, eles eram dessas cidades pequenas que Roma lutou, e depois eles foram**

65 **obrigados para ir para Roma, para poder viver, porque as cidades deles estavam...**

66 **havam perdido muitas pessoas, muitas haviam morrido, as propriedades foram**

67 **destruídas.**

Essa construção deformadora do texto é coerente com a hipótese a partir da qual organiza a informação do texto: os pequenos proprietários são assimilados aos *povos conquistados*, perderam as terras *na guerra*, por isso iam a Roma, para poder viver. A partir

da releitura do texto, o êxodo rural é assimilado a essa hipótese prévia. Estabelece significados que contradizem interpretações dadas anteriormente, forçando o fechamento de sua hipótese inicial com a construção de uma solução de compromisso: **Os que Roma conseguiu capturar e tal, levaram como escravos, sendo que eram obrigados a trabalhar (...) E as pessoas que ficavam sem as propriedades e tudo e daí eram obrigados... iam para Roma para garantir sua sobrevivência.**

A hipótese deformadora do texto, embora tenha sido fechada com invenções de observáveis, levam Mar a estabelecer sucessivamente relações que se contradizem: **em Roma não tinha trabalho; iam para Roma, porque lá tinha escravos e muito trabalho, eles iam para Roma... eles foram obrigados a ir para Roma para poder viver, porque as cidades deles (...) as propriedades foram destruídas.**

As contradições não perturbam a Mar, elas são aceitas em função de atribuir destinos diversos para os povos conquistados. Não há referência à vida, ao destino dos plebeus em Roma.

Mar interpreta a escravidão como **a caça** de alguns dos conquistados. Parte era escravizada, outra, Mar diz, **era obrigada** e modifica imediatamente sua explicação por **iam para Roma**, pois como explicar que eram obrigados se não eram escravizados?

Por último, Mar exprime sua contradição em uma frase: **eles foram obrigados a ir para Roma para poder viver, porque as cidades deles (...) as propriedades foram destruídas.**

No próximo trecho do diálogo, vemos que Mar tem informação adequada a respeito da origem social dos escravos: plebeus endividados e prisioneiros de guerra. Situa temporalmente a escravidão dos plebeus, porém a informação é assimilada a seu conhecimento dos direitos cidadãos e do trabalhador do mundo social presente, que descontextualiza o significado da escravidão na antiguidade. Vejamos:

68 **E: Quem eram os escravos em Roma?**

69 **Mar: Eram as pessoas, que no período Monárquico, eram as pessoas mais rebaixadas,**
 70 **que eram obrigadas a trabalhar, sem receber salário, elas sofriam muito, elas não tinham**
 71 **os direitos trabalhistas, não tinham direito a voto, elas eram... só construía as cidades,**
 72 **mas não recebiam nada por isso.**

73 **E: Quem eram elas?**

74 **Mar: Alguns eram plebeus, com dívidas, outras eram prisioneiros de guerra, esses que**

75 viravam escravos, de outras guerras...

Mar não se refere ao êxodo rural, então a entrevistadora explicitamente a questiona. Vejamos a assimilação deformadora das informações sobre o êxodo rural, que interpreta a partir de duas hipóteses paralelas: **iam à cidade porque saíam das cidades do campo, mais pobres em busca de oportunidades**, pode ser uma assimilação a um conhecimento social do presente; a outra, **iam para cidade pelas guerras** coerente com sua hipótese explicativa dada previamente.

76 E: O texto refere ao êxodo rural, o que tu compreendes?

77 Mar: Quando as pessoas saíam das cidades delas, a maioria, cidades de campo, mais

78 pobres, e vão para um centro urbano, como Roma, para ter melhores oportunidades...

79 Estavam sem as moradias, iam para Roma, por causa das guerras (...) Como eram

80 grandes guerras... muitas pessoas iam para Roma ou outras cidades maiores. E as

81 cidades ficavam super cheias de gente, e aí as vagas de empregos... não... não tinha

82 tantas para tantas pessoas. E aí as pessoas que iam procurar uma vida melhor acabavam

83 desempregados porque não tinha muita vaga de emprego, muita gente já estava na

84 cidade (...)

85 E: Essas pessoas chegavam à cidade e as vagas de emprego eram poucas...

86 Mar: Não, tinha bastantes vagas de emprego, só que tinha muito mais pessoas que vagas

87 de emprego, então uma parte delas ficava sem as vagas, sem emprego.

88 E: Por que tinha poucas vagas?

89 Mar: Não, não é que eram poucas vagas. É que eram mais pessoas do que poderia, do

90 que tinha de vagas.

91 E: Queres voltar ao texto...

92 Mar: (lê em silêncio) Porque... é... tá..., tinha as vagas de emprego... Mas também

93 porque tinha muitos empregos, trabalhos que eram realizados pelos escravos, e como o

94 governo romano não tinha que pagar para os escravos, eram eles que faziam o trabalho,

95 e não as pessoas.

Recupera informações na releitura, mas são justapostas aos significados estabelecidos previamente. Tem sérios obstáculos para coordenar os significados a respeito da escravidão e o desemprego. O desemprego continua sendo causa e consequência da ida para cidade. A

escavidão é assimilada às intencionalidades e benefícios próprios e não como uma política de governo: **não tinha que pagar para os escravos.**

A dificuldade na compreensão do texto está na falta de um marco de conhecimentos que contextualizem as conseqüências das conquistas de Roma, tanto para os plebeus como para os povos conquistados.

Vejamos como interpreta a política de pão e circo:

- 97 **Mar: Ah! As revoltas?... porque não tinha emprego... eram muitas pessoas... então os**
 98 **produtos já estavam acabando...**
- 99 **E: Que produtos?**
- 100 **Mar: Produtos... comida, essas coisas... Então o governo tinha medo de revoltas dessas**
 101 **pessoas, e aí... eles eram muitas, mais que o grupo de pessoas que governavam, e elas**
 102 **poderiam matar, sabe? Elas precisavam garantir sua segurança, então eles começaram a**
 103 **distribuir pão para as pessoas... e... diversão, assim de graça, e daí elas não poderiam se**
 104 **revoltar porque elas estariam ganhando comida de graça e uma diversão...**
- 105 **E: Que significa fazer uma revolta?**
- 106 **Mar:...Invadindo a casa de governo... sabe, chegando a matar os governadores, tomando**
 107 **conta da cidade, fazendo tudo que quisessem sem respeitar as regras.**
- (...)
- 111 **Os governadores decidiram dar pão e diversão porque eles tinham medo das**
 112 **revoltas, poderiam morrer e eles tinham que garantir a segurança deles em primeiro**
 113 **lugar.**
- 114 **E: Por que davam o pão e a diversão?**
- 115 **Mar: Porque era... o pão... estava em escassez de produtos... poucos produtos, estavam**
 116 **acabando... e a diversão, porque as pessoas gostavam de ver, lá os espetáculos de**
 117 **gladiadores, lá no Coliseu.**
- 118 **E: Que tem a ver a escassez de produtos com a política de pão e circo?**
- 119 **Mar: Como os produtos estavam acabando, e as pessoas, o povo não tinha dinheiro, por**
 120 **exemplo, para encomendar ou para comprar e aí para não se revoltarem aí que deram os**
 121 **pães de graça.**

A explicação causal da política de pão e circo dada por Mar alude a observáveis relacionados de forma original ao significar recortes da informação do texto: **não tinha**

emprego e eram muitas pessoas (...) elas poderiam matar. O terceiro é um observável inventado: **os produtos estavam acabando**, que, para Mar, é uma das causas dessa política.

As razões da política de pão e circo se explicam *por si mesmas*: dar pão porque não tinham pão; dar diversão porque gostavam de vê-la; deviam cuidar da segurança porque eram muitos e por ser muitos podiam matar eles.

Mar não conseguiu estabelecer nexos entre os recortes de informações feitos, por isso as dificuldades para reconstruir algum tipo de relação causal para a política de pão e circo. Há invenção de observáveis e atualização de conhecimentos do mundo social presente para interpretar as informações do texto; contudo, a diferença do nível anterior, essas construções originais estão destinadas a interpretar recortes de informações textuais sem coordenação entre elas. Pareceriam ser *assimilações in situ*, para cada parte do texto sem coordenação.

As ações sociais são interpretadas como ações individuais, pessoais. Atribui sentimentos aos atores históricos e intencionalidades com benefícios próprios. As revoltas sociais são significadas como ações de descontrole: matar governadores, invadir a casa de governo, desrespeitar as regras, sem estabelecer vínculos com a situação social e econômica.

Gostaríamos de mostrar agora alguns trechos do diálogo com Mai⁴², que interpreta o texto de forma original a partir da construção de uma hipótese sustentada na invenção de um observável: **a formação de latifúndios é causa da perda das terras**. Por outro lado, assimila as relações entre os estamentos sociais na Roma Antiga a seus conhecimentos das relações de classe na sociedade capitalista atual. Essas duas interpretações coexistem e geram sérios obstáculos na compreensão dos fatos e processos históricos apresentados no texto.

À falta de um marco de informações prévias contextualizadas para integrar a informação do texto na reconstrução das relações causais que ele exige para sua compreensão, Mai inverte uma das conseqüências das guerras, a formação de latifúndios, e as transforma em causa da ida para Roma. Essa hipótese está desarticulada da interpretação deformadora da identidade dos agentes históricos. Vejamos sua primeira interpretação do texto.

- 1 **Mai:** (lê em silêncio, volta sobre o texto antes de começar). **Durante o período**
- 2 **republicano, teve um êxodo rural muito grande, os pequenos trabalhadores foram para**
- 3 **as cidades grandes, para... que ficaram superlotadas de tanta gente... e aí a população**
- 4 **desocupada ficava perambulando pela cidade e o governo ficou com medo de que**
- 5 **houvesse uma rebelião ou alguma coisa parecida e construiu, digamos uma política que**

⁴² No anexo B se encontra o protocolo na íntegra.

6 se chamou de pão e circo que servia para divertir e dar comida para os moradores para
 7 que eles não fizessem algo contra o governo. Então tinha um anfiteatro que era o maior
 8 que era o Coliseu, cabiam 80.000 pessoas. Nele eram sacrificados mais ou menos 100
 9 animais e tinha lutas de gladiadores, mais ou menos a metade dos dias do ano, também
 10 feriadados, para as pessoas se divertirem no Coliseu. Tinha espetáculos de gladiadores
 11 profissionais que lutavam entre si, e lutavam com feras (...). Quando era para sobreviver
 12 eles levantavam o polegar, quando era para matar eles o baixavam, eles davam também
 13 a comida... acho que é isso.

Mai seleciona informações do texto e reconstrói uma trama explicativa onde situa no tempo indicado pelo texto a saída do campo dos pequenos trabalhadores e sua ida para cidade. A partir daí, Mai recorta informações que justapõe, pois não há nexos causais para explicar a desocupação (interpretação de falta de empregos), o medo da revolta. Explica com detalhes adequados em que consistiu a política de pão e circo. Seleciona informações do texto, e as relaciona com outras que circularam em sala de aula.

14 **E: Falaste que tinha um êxodo rural. A que te referes?**

15 **Mai: Os trabalhadores do campo foram para cidade... porque não estava dando as**
 16 **condições boas no campo (...) para plantar, para viver. Eles achavam que não estava**
 17 **tendo uma boa vida e queriam umas condições de vida melhor. (...) acho que pelo solo...**
 18 **ou... quiçá eles achavam que lá na cidade tudo é melhor, vão ter mais conforto.**

Vemos que estabelece uma relação causal a partir da invenção de um observável: **porque não estava dando as condições boas no campo (...) para plantar, para viver.** Põe em dúvida sua interpretação, e estabelece outra vinculando possíveis expectativas em relação à vida na cidade.

Ao voltar ao texto por convite de E para explicar a saída do campo, Mai recupera informações antes não integradas a partir de uma assimilação deformadora do texto.

24 **Mai: Como Roma estava procurando um período de paz, achavam que conquistando**
 25 **todos os territórios em volta, Roma ficaria em paz. Durante esse período, Roma ganhou**
 26 **e perdeu muitas terras. Foram ganhando... ficando grandes latifúndios que era um**
 27 **proprietário para grandes terras, os pequenos proprietários perderam suas terras e aí**

28 **resolveram ir para cidade.**

Em um trecho posterior do diálogo, Mai reafirma sua hipótese:

70 **E: Por que perderam as terras?**

71 **Mai: Por causa do latifúndio, eles perderam seus direitos sobre as terras, não era mais**

72 **deles, outras pessoas vieram a ser donas daquilo.**

Mai estabelece relações entre informações de textos trabalhados previamente em sala de aula e o atual para explicar a política da paz romana. Mas essas informações não são suficientes para reconstruir a relação causal entre as guerras e a perda de terras dos plebeus. Mai constrói uma hipótese explicativa ao redor de um observável, a formação de latifúndios: **Roma ganhou e perdeu muitas terras. Foram ganhando... ficando grandes latifúndios.** Vincula a formação de latifúndios à perda das terras por diferenças sociais, de direitos. Embora essa relação seja adequada, não aparece a reconstrução das relações entre as guerras, a formação dos latifúndios e a perda das terras.

Assim como outras crianças, Mai integra informações que lera previamente e/ou que circularam em sala de aula em função da necessidade de argumentar, explicar, estabelecer nexos causais perante a informação atual. É a partir do marco de conhecimentos prévios à disposição da criança que essas informações se selecionam e essas relações se estabelecem.

Vejamos, agora, a identificação que Mai faz dos diferentes grupos sociais e sua relação com a formação de latifúndios:

39 (...) **daí as pessoas iam se locomovendo, perdendo**

40 **propriedades. Algumas pessoas tinham mais direitos que as outras, os patrícios, plebeus**

41 **e escravos. Tinha três classes sociais: patrícios, plebeus e escravos, e as pessoas tinham**

42 **diferentes direitos. As pessoas que comandavam o que ia ser feito... aí... tu vais ser dono**

43 **porque tu tens mais direitos... por causa disso, por causa daquilo... por diferentes**

44 **motivos.**

45 **E: Quem eram esses pequenos proprietários?**

46 **Mai: Eram agricultores... e escravos.**

47 **E: Eram escravos os pequenos proprietários?**

48 **Mai: E também plebeus... os plebeus que eram donos dos escravos.**

49 **E: Quem eram os pequenos proprietários?**

50 **Mai: Eram os plebeus que eram donos das terras e os escravos que trabalhavam para**
51 **eles.**

52 **E: Que direitos os plebeus tinham?**

53 **Mai: Não sei bem ao certo. O que eu sei quem tinha mais direitos. Tinha quem decidia**
54 **tudo junto ao tribunal, eram os patrícios, os mais ricos, descendentes de famílias ricas,**
55 **depois tinha a classe do meio, que hoje responde à classe média, que seriam os plebeus,**
56 **onde a classe baixa e os pobres eram os escravos que geralmente trabalhavam para os**
57 **plebeus e patrícios.**

Novamente estabelece relações entre a formação de latifúndios e direitos desiguais, que permitem decisões arbitrárias a respeito da posse da terra. Mai está longe da possibilidade de reconstruir os processos de formação dos latifúndios e sua relação com as guerras de conquista, informação que omite sistematicamente.

A não-diferenciação entre os significados do mundo social em tempos históricos diferentes leva Mai a interpretar anacronicamente as relações sociais e a ter sérios obstáculos na identificação dos agentes históricos e seus destinos na sociedade romana. O conceito de trabalho escravo é assimilado, possivelmente, a sua representação social do segmento mais desfavorecido na sociedade capitalista atual. Mai deforma as informações explícitas no texto.

Vejamos:

58 **E: Esses pequenos proprietários perderam as terras?**

59 **Mai: Isso, e foram todos para cidade... para tentar uma vida melhor.**

60 **E: E suas terras?**

61 **Mai: Os patrícios tomaram conta (...) ou outros plebeus que eram donos de latifúndios.**

62 **E: Como assim?**

63 **Mai: Eram plebeus que não tinham perdido suas terras, ficavam com as terras de quem**
64 **as tinha abandonado.**

Nos últimos trechos de diálogo vemos como os escravos podem ser pequenos proprietários, ou os plebeus passar a ser donos de latifúndios. Ao explicar a política de pão e circo, observamos o mesmo tipo de deformação da informação:

- 76 **E: Que aconteceu com as pessoas que iam para a cidade?**
- 77 **Mai: Não tinham onde morar, não tinham o que fazer, não tinham condições de**
- 78 **sobreviver lá... eles ficavam perambulando o dia inteiro.**
- 79 **E: Por que não tinham nada para fazer?**
- 80 **Mai: Porque não tinham direitos, dinheiro.**
- 81 **E: Que direitos não tinham?**
- 82 **Mai: Não sei quais os direitos que os romanos tinham, mas eles não tinham os mesmos**
- 83 **direitos de quem morava lá, porque eles vieram do campo. Não tinham nenhuma**
- 84 **ocupação, não trabalhavam em nada, não faziam nada da vida, o governo começou a**
- 85 **achar que eles iriam se revoltar aí eles fizeram a política.**
- 86 (...)
- 87 **E: Por que não tinham o que fazer na cidade?**
- 88 **Mai: Porque não tinham meios para sobreviver...**
- 89 **E: Gostarias de voltar ao texto?**
- 90 **Mai: (Lê o parágrafo em voz alta, e identifica a informação.) Ah! A maioria das**
- 91 **atividades na cidade era feita por escravos... então eles não tinham muito que fazer... só**
- 92 **alguns tiveram a sorte em virar escravos... ou arranjar moradia, trabalho.**
- (...)
- 102 **E: Quem eram os escravos?**
- 103 **Mai: Eram os prisioneiros de guerra, ou gente que foi condenada por alguma coisa, eles**
- 104 **trabalhavam para outros, construíam, teciam, vendiam, tudo.**

A deformação na interpretação da informação do texto deve-se em parte à assimilação da noção social de trabalho escravo a sua representação social referidas à condição da classe trabalhadora na nossa sociedade.

Os atores sociais do texto podem ter, para Mai, destinos diversos. As significações atribuídas às identidades das classes sociais e seus destinos em Roma pareceriam corresponder às características de certa mobilidade social das classes na nossa sociedade atual. Assim, um plebeu poderia passar a ser escravo, pois conseguiu trabalho; ou poderia ter um latifúndio, porque ficou com as terras de outros; um escravo pode ser um pequeno proprietário, pois trabalha a terra. Mobilidade social impensável na lógica social romana, o que gera distorções importantes na compreensão da informação histórica do texto.

Por outro lado, há coexistência e incoordenação entre as interpretações por Mai construídas ao longo do diálogo que levam a contradições entre elas: **não sei quais os direitos**

que os romanos tinham, mas eles não tinham os mesmos direitos de quem morava lá, porque eles vieram do campo. No entanto, Mai tinha identificado também aos plebeus como pequenos proprietários.

Mai identifica adequadamente os escravos como os prisioneiros de guerra, mas a significação atribuída à condição de escravo está indiferenciada do significado de ser pobre e trabalhar para outros. Recupera informação, mas ela é assimilada a seus esquemas prévios deformadores.

Nem todos os conhecimentos históricos do texto sofreram o mesmo tipo de deformação. Isso em função de ter informações específicas que lhe permitiram assimilar alguma informação pontual do texto. Porém, ao integrá-la ao marco de significados atribuídos previamente, cai no mesmo tipo de incoerências. Vejamos como interpreta a informação sobre a revolta:

117 **E: Por que as pessoas iriam se rebelar?**

118 **Mai: Porque não tinham o quê fazer, emprego, comida, casa... poderiam fazer uma**
119 **rebelião contra o governo, daí o governo ficou com medo, aí fez a política...**

120 **E: Que significa fazer uma rebelião?**

121 **Mai: Fazer protestos, se revoltar, sei lá... até matar as pessoas tal vez?**

(...)

123 **Mai: ... As pessoas estavam acostumadas a fazer tudo com violência, eles viam**
124 **acontecer tudo com violência sempre. Achavam que se agiam com violência elas iriam**
125 **conseguir o que queriam. Se elas se revelassem, sei lá... o governo vai me dar o que**
126 **quero, como não tinham como sobreviver, vão me dar meios, e o governo ficou com**
127 **medo disso. Criou uma política de pão e circo. Eles iam dar diversão para distrair e a**
128 **comida para eles não se revelarem, para eles ter o que comer e o que fazer... para se**
129 **distrair, esquecer os problemas, achar que o governo estava sendo legal com eles e não**
130 **tinham o que reclamar.**

(...)

165 **E: A quem iam dirigidos esses espetáculos?**

166 **Mai: Aos que fizeram o êxodo rural... aos plebeus e alguns escravos que fizeram o**
167 **êxodo...**

168 **E: Como assim?**

169 **Mai: A todos os que vieram do campo... alguns... todos os que vieram do campo... os**

170 escravos que vieram se tornaram população desocupada... (...)

Embora as ações dos agentes históricos sejam interpretadas a partir de intencionalidades individuais e benefícios pessoais, há uma referência a interesses diferenciados, enfrentados por relações de força (semelhante ao 2º nível). Entretanto, ao ter que estabelecer uma relação entre sua interpretação da política de pão e circo e o resto do texto, há *consistência na incoerência* da interpretação (DELVAL, 2001-2002).

Discussão do terceiro nível

Na leitura de um texto de História, o marco de conhecimentos prévios específicos integra as informações explícitas ao estabelecer relações de significado entre elas para poder reconstruir uma trama explicativa coerente, embora guarde algum tipo de distância com a intenção do texto.

Nas respostas das 4 crianças categorizadas neste nível de interpretação, observamos a falta de informações específicas organizadas para reconstruir as relações causais entre as guerras de conquista e a perda das terras dos plebeus que levaram ao êxodo rural.

Nos protocolos apresentados vemos, por exemplo, a dificuldade para diferenciar as causas do êxodo rural de suas conseqüências. Nestas crianças observamos um recheio do texto a partir de construções originais, invenções que levaram a distorcer a informação histórica.

Observamos uma alta freqüência na interpretação de informações feita a partir do conhecimento que a criança tem do mundo social atual, levando a estabelecer significados contraditórios e distorcidos pelo anacronismo.

A dificuldade em identificar os atores históricos deve-se à falta de informações específicas prévias para assimilar as conseqüências econômicas e sociais das guerras de conquista para os romanos. No seu lugar, as crianças selecionam partes de informações que assimilam de forma original. Completam sua explicação com a invenção de observáveis e interpretações deformadoras a partir do conhecimento do mundo social presente. Admitem destinos diversos e simultâneos para os mesmos atores históricos (Mai), omitem outros, ou os inventam (Mar), distanciando-se assim da compreensão da realidade social na Roma Antiga.

É importante assinalar a negação das perturbações e a resolução de possíveis conflitos a partir de novas assimilações deformadoras. Também notamos a não-coordenação entre os significados atribuídos para diferentes aspectos do texto. Pareceria que essas crianças vão fazendo recortes da informação e estabelecendo os significados de forma sucessiva, um depois de outro, com sérios traços de incoerência na explicação dada.

Embora esses protocolos tenham apresentado alto grau de deformação da informação na reconstrução das causas do êxodo e da política de pão e circo e, conseqüentemente, na identificação dos agentes históricos, notamos que algumas crianças deste nível (Mai) fizeram um tratamento menos deformador de alguma informação pontual do texto (AISENBERG, 2003).

Por último, apesar do desajuste e da inadequação da interpretação da informação histórica e a incoerência na trama explicativa que organizaram, observamos uma constante atividade de estabelecimento de inferências, construções originais, para dar significado ao texto (AISENBERG, 2003). A compreensão do texto na leitura realiza-se a partir dos conhecimentos prévios à disposição; neste nível de interpretação, as crianças careciam de informações contextualizadas para assimilar as complexas relações entre as guerras de conquistas em Roma e suas conseqüências sociais e econômicas.

7.3 Em direção a uma caracterização dos conhecimentos prévios

Apresentamos a análise dos dados empíricos, pela qual obtivemos alguns indicadores da atividade cognoscitiva que as crianças desenvolvem ao se deparar com a interpretação de conceitos históricos na leitura de um texto determinado, ensinado em sala de aula.

A pesquisa realizada constitui um estudo preliminar e delimitado nesse campo de problemas a partir das concepções teóricas e metodológicas adotadas. Em conseqüência, não poderíamos concluir com uma sistematização do conceito de conhecimentos prévios e seu funcionamento na aprendizagem de saberes históricos em sala de aula. Para nossa perspectiva epistemológica, a construção desse conhecimento é um ponto de chegada no campo da pesquisa que intersecciona a atividade psicológica construtiva, que implicaria aprendizagem escolar, e a atividade de intervenção do ensino de conhecimentos históricos na escola, com a conseqüente reflexão do *status* epistemológico, psicológico e didático do conceito, o que extravasa os limites do presente trabalho.

Contudo, em função dos dados analisados, pensamos que temos condições de delinear alguns traços de regularidades que pareceriam caracterizar os conhecimentos prévios e sua modalidade de funcionamento como ferramentas de assimilação das informações do texto no percurso do diálogo clínico. Essa caracterização foi feita tomando como referência a realizada em função das pesquisas psicogenéticas das noções de autoridade escolar e presidencial e de aprendizagem de noções sociais em sala de aula (CASTORINA; LENZI; AISENBERG, 1997).

Achamos necessário lembrar três supostos básicos de nosso estudo:

a- A aquisição de conhecimento envolve o estabelecimento de relações de significado entre os conhecimentos que o sujeito já tem e a informação atual.

b- O ato da leitura envolve um processo de interação entre o leitor e o texto. Os indicadores textuais são interpretados a partir dos conhecimentos que o leitor tem da língua, de sua competência comunicativa e dos conhecimentos específicos sobre o tema tratado. Ler implica a reconstrução do sentido do texto a partir dos significados atribuídos pelo leitor. Uma compreensão mais ajustada às informações do texto e às intencionalidades do autor depende desses saberes prévios e dos objetivos na leitura (GÓMEZ-PALACIO, 1993). Na nossa pesquisa, recortamos o trabalho de interpretação ao exame das relações entre conhecimentos prévios a respeito do tema em questão e das informações explícitas no texto.

c- Essa atividade de interpretação se dá em direção à reconstrução de conhecimentos de domínio histórico e, em função disso, assume uma determinada especificidade.

Um traço regular diz respeito à *originalidade das respostas infantis*. Apresentamos aqui diferentes protocolos, nos quais as respostas dadas à interpretação do texto mostram o trabalho de seleção, omissão e estabelecimento de relações entre as informações e entre elas e outras não presentes no texto. A produção de hipóteses originais para interpretar a informação histórica, que se desviam tanto do texto como dos conhecimentos que circularam em sala de aula, evidenciaram uma autêntica atividade por parte das crianças para organizar a informação, transformando-a em função dos significados que foram capazes de estabelecer. Assim, a aprendizagem de conceitos históricos na leitura de um texto não é cópia nem repetição da informação explícita nele.

Outro traço de regularidades observado diz respeito à *sistematicidade* na organização das diferentes informações do texto a partir dos conhecimentos prévios das crianças que funcionaram como marcos de assimilação com mais ou menos ajuste às intencionalidades do texto. Sustentaremos nossa argumentação na análise dos dados empíricos apresentados.

Vimos no protocolo de Fel como a informação do texto é integrada a um marco de conhecimentos prévios a partir do qual seleciona informações e as relaciona com outras que acrescenta para reconstruir as causas do êxodo rural. Essa reconstrução contextualiza as informações explícitas, o que lhe permite interpretar as causas da política de pão e circo e uma identificação adequada dos diferentes atores históricos. A hipótese construída assimila os fatos históricos a sua concepção de estamentos sociais em luta pelos seus direitos e justiça na Roma Antiga. Há coerência e consistência na interpretação de diferentes informações: a perda de terras é assimilada às diferenças de benefícios entre patrícios e plebeus; o conceito social de rebelião é compreendido como uma luta pelos direitos dos plebeus; a origem dos escravos é diferenciada e atribuído fim da escravidão dos plebeus por conquistas de direitos em outro tempo histórico.

Nas respostas das crianças do 1º nível de interpretação, observamos que, no caso de recortes de informações, a releitura do texto possibilitou sua recuperação e coordenação com as interpretações prévias. O mesmo tipo de comportamento se observa nas *restituições literais* de partes do texto. Na releitura, essas crianças tiveram condições de assimilá-las, muitas vezes reformulando a interpretação dada previamente, atingindo uma melhor adequação dos significados dados.

A recuperação de informações que circularam em sala de aula, ou obtidas pela assistência aos filmes históricos, ou de textos trabalhados com anterioridade foi feita na medida das necessidades de argumentar uma explicação, de completar as informações do texto quando o consideraram necessário para estabelecer nexos entre duas informações.

A integração dessas informações foi feita em função das *necessidades cognitivas* das crianças para dar coerência às significações estabelecidas a partir do marco de conhecimentos prévios contextualizados, e por isso mesmo podem vir a ser reformuladas.

Interpretar os conceitos históricos a partir de um marco de conhecimentos organizados não implica a inexistência de significados paralelos para a mesma informação, ou o estabelecimento de contradições ou lacunas. Esses significados paralelos formam parte de seus conhecimentos prévios.

Essa modalidade de funcionamento dos conhecimentos prévios como marcos que organizam a informação não é exclusiva das crianças do primeiro nível de interpretação.

As crianças com escasso conhecimento contextualizado (Ed, Gab) recortam a informação do texto em função das possíveis relações de significado capazes de estabelecer, outras são omitidas. Elas são assimiladas a hipóteses originais que tentam atribuir um sentido ao texto, mas deformando-o (AISENBERG, 2003). Vemos que Ed e Gab conseguem

organizar uma trama coerente explicativa, mas *driblando* aspectos do texto: as relações entre as guerras e a perda de terras, que não reconstroem por falta de conhecimentos específicos.

No seu lugar, vemos um traço de regularidade *na forma* em que completam o texto. As crianças fecham suas hipóteses ao inventar observáveis, quer dizer, dados não presentes nas informações do texto; ou preenchem suas lacunas com saberes a respeito do mundo social do presente. Na releitura e no diálogo clínico chegam a recuperar informações do texto ou de outros lidos previamente, o que implica sua assimilação, “pois para registrá-la devem transformá-la” (FERREIRO, 1986, p. 37). Porém, por falta de um marco prévio que possa integrá-las, ficam paralelas, estabelecem-se contradições (Ed) ou consciência de lacunas informativas (Gab).

Nossa hipótese é que, com escassos conhecimentos prévios que permitam contextualizar a informação explícita do texto, as crianças têm mais *necessidade* de inventar observáveis com a finalidade de dar consistência aos significados atribuídos, embora levem a deformar o texto. Vimos no terceiro nível de interpretação que as crianças chegam a ter sérios problemas na identificação dos agentes históricos. Embora esses inventos estejam a serviço da assimilação do texto, podem vir a ser obstáculos na tomada de consciência das lacunas informativas (AISENBERG, 2003).

Outra forma de recheiar as lacunas de conhecimento histórico na construção das hipóteses é interpretar a informação a partir do conhecimento que as crianças têm do mundo social presente, que Carretero (2002, p. 18) denomina “*presentismo*”.

Piaget (1998, p. 92) tinha observado, em um estudo exploratório, o mesmo tipo de comportamento cognoscitivo: “(...) o passado aparece concebido em função do presente, e não o inverso”, e acrescenta uma relação entre a atividade infantil e a compreensão do adulto: “Ora, é precisamente essa inversão das perspectivas que consiste na compreensão do devir histórico”.

Os conhecimentos sociais do mundo presente foram usados por algumas crianças na organização da informação do texto: Mai (nível 3) interpreta de forma anacrônica a identidade e vínculos sociais dos atores históricos a partir de sua representação de classes sociais na sociedade atual e, em consequência, distorce as informações históricas. Outras crianças (Lau, Fel — nível 1), porém, usam significados do mundo social atual para interpretar alguma informação pontual do texto, sem comprometer a adequação dos significados na reconstrução da trama histórica.

Em consequência, observamos em alguns protocolos uma não-diferenciação das realidades sociais em tempos históricos diversos, que levam a interpretações anacrônicas e

sérias distorções das informações históricas. Por falta de informações mais ajustadas às intenções do texto, as crianças *usam o que têm* para estabelecer significados mas, pela mesma razão, são resistentes a mudanças. Essas deformações acontecem quando “a distância entre a informação disponível e as idéias infantis é grande demais: as crianças não são capazes de compreender, porque a acomodação é impossível quando a assimilação também não é possível. O resultado é uma distorção do objeto (...) que é completamente assimilado aos esquemas interpretativos do sujeito, sem levar em conta suas propriedades específicas” (FERREIRO, 1986, p. 63).

Gostaríamos de fazer uma distinção entre interpretar o passado a partir do conhecimento social atual, disponível na criança, de um trabalho de diferenciação de realidades e valores sociais no passado e no presente. Uma criança, Vin, cujo protocolo foi categorizado no terceiro nível, ao falar dos espetáculos violentos na Roma Antiga diz:

Vin: (...) agora, se comparar com hoje em dia, acho que isso existe, mas não dessa forma com gladiadores e morte dentro de um anfiteatro; hoje em dia existe na televisão (...) ainda acontece esses espetáculos na televisão, de filmes com armas, é dar entretenimento para o povo. (...) Antigamente o anfiteatro era sinônimo de espetáculos com sangue, hoje em dia o anfiteatro é um teatro aberto, que não seja fechado.

Aqui, a criança consegue uma diferenciação de práticas, valores e significados sociais em diferentes tempos históricos, o qual colabora com a compreensão do passado e a desnaturalização das práticas vividas no presente. Pensamos que esse é um dos objetivos educacionais do ensino da História na escola (PCN — História, MEC, 1998).

Outro traço de regularidade diz respeito à forma de tratamento que as crianças deram às entidades coletivas, aos vínculos entre elas e às intencionalidades de suas ações sociais.

Em todos os níveis de interpretação encontramos que as crianças atribuem intencionalidades individuais, causas psicológicas e sentimentos às ações dos atores sociais. Observamos que a construção de hipóteses para o estabelecimento de relações causais se centra, na maioria dos casos, em intencionalidades pessoais dos agentes históricos. Muitas das noções sociais como política, escravidão, rebeliões são significadas a partir de “benefícios pessoais” ou “obrigações morais” dos protagonistas.

Encontramos uma maior frequência dessas hipóteses de interpretação nos protocolos do 2º e 3º nível. Vejamos alguns trechos dessas respostas para depois aproximar uma reflexão teórica a partir deles.

Em relação à *personificação dos agentes históricos* a partir da adjudicação de sentimentos ou estados emocionais: Fel (1º nível) diz: (...) **então o Império com medo que eles armassem uma revolta...** Bru (2º nível), ao inventar um observável para argumentar sua hipótese a respeito da perda das terras, diz: **podia ser a invasão de outros povos... eles atacavam os campos romanos às vezes, destruindo, por vingança deles... de eles ter invadido suas terras...** Mar (3º nível), em relação à origem dos escravos, diz: (...) **no período Monárquico, eram as pessoas mais rebaixadas, obrigadas a trabalhar, sem receber salário, elas sofriam muito...**

Em relação à atribuição de obrigações morais aos vínculos institucionais, Car (3º nível) diz:

Car: Uma revolta, é uma greve, assim... quando uma pessoa não está tendo os direitos, vão na Câmara, não... na Assabléi... ficam lá, exigindo os direitos que eles merecem. (...)

E: a que direitos te referes? Car: eh...m... não direitos, mas tipo que... certas coisas que... são um dever do prefeito... e... dar comida para as pessoas que não tinham...

Outra criança, Lau (1º nível), diz: **E: por que fariam uma revolta? Lau: Porque o governo não estava sendo bom, e eles não estavam conseguindo as coisas... terra, comida (...).**

Gostaríamos de mostrar que essas respostas pareceriam indicar que as crianças interpretam as ações do governo romano em termos morais, onde pressupõem que as ações do governante devem ser “*fazer o bem*” aos cidadãos, garantir suas necessidades básicas. Pareceria que há uma concepção do social que subjaz à construção de hipóteses específicas sobre o conteúdo histórico a partir da qual as crianças compreendem as intenções das ações de um governo independentemente de interesses de classe, econômicos, sociais. Haveria uma idéia infantil que entende às ações do governo como *intrinsecamente boas*.

Esses achados empíricos estão em consonância com a “*hipótese do governo benfeitor*” conceituada a partir da pesquisa psicogenética referida à noção de autoridade presidencial (CASTORINA; AISENBERG, 1989). Segundo essa hipótese, as crianças dos primeiros níveis de desenvolvimento de essa noção política interpretam as ações do governo como intrinsecamente boas, a finalidade das ações do governo “é fazer o bem”. Semelhantes resultados têm sido encontrados na pesquisa a respeito do processo de mudança conceitual da noção política de governo nacional realizada no contexto das interações áulicas

(AISENBERG, 2000; AISENBERG; KOHEN KOHEN, 2000; CASTORINA, 1997; LENZI; CASTORINA, 2000a). Nessas pesquisas, a concepção do mundo social de uma perspectiva moralizante e personalista pareceria condicionar a produção conceitual e nocional das crianças sobre conteúdos específicos.

Essa consonância assinalada não tem a intenção de fazer uma comparação entre uma pesquisa e outra, nem aplicar seus resultados aos nossos, mas abrir uma questão complexa vinculada à aprendizagem de conhecimentos históricos em sala de aula.

Na tentativa de caracterizar os conhecimentos prévios que as crianças põem em ação para interpretar um texto de história, encontramos que esse labor cognoscitivo exige da criança a interpretação de noções sociais de diferente ordem. Neste caso, o texto propunha às crianças a interpretação das ações de um governo, suas intenções, interesses e formas de se vincular com os outros grupos sociais na implementação de políticas específicas: pão e circo. Muitas crianças interpretaram espontaneamente as ações do governo a partir da hipótese do governo benfeitor. Porém não poderíamos dizer se houve ou não sistematicidade, pois não foi esse o objetivo de nossa indagação.

Na nossa pesquisa, a interpretação das ações do governo romano é inerente à compreensão dos vínculos e lugares dos diferentes grupos na estrutura social da Roma Antiga, das causas e conseqüências dessas ações, para poder recriar representações mais adequadas à realidade histórica da época. Achamos que seja necessário abrir novas perguntas, que excedem o objetivo deste trabalho, para estudar as relações que pareceriam existir entre as concepções de referência na interpretação de noções do campo social e a reconstrução do conhecimento histórico.

A respeito da atribuição de benefícios e intencionalidade pessoais às ações sociais, Ed (2º nível), ao interpretar as causas da escravidão diz: (...) **eu acho que as pessoas de lá... levavam algumas para trabalhar para eles lá, de escravos... porque eles não queriam pagar para as pessoas trabalharem... então os soldados, eles pegavam os escravos e não precisavam pagar.**

Em relação às possibilidades de revoltas e sua relação com a política de pão e circo, lembramos o que já foi analisado no 1º nível de interpretação:

106 **Fel: É... quando algumas pessoas... elas ficam bravas... alguma coisa assim.**

107 **E: Ficam bravas?**

108 **Fel: Não... se sentem com menos direitos ou sentem que a sociedade está muito ruim,**

- 109 **geralmente as pessoas de classes mais baixas se revoltam, daí armam contra as classes**
 110 **mais altas alguma batalha... não sei...**
 111 (...)
 112 (...) **Tinha mais**
 113 **plebeus que patrícios em Roma, então representavam uma ameaça à Roma. (...) Porque**
 114 **eles (os plebeus)... se sentem injustiçados, com falta de direitos... (...)**

Pensamos que, por trás dessas formas originais de significar os conceitos históricos: *personificação dos agentes históricos* a partir da atribuição de sentimentos ou estados emocionais, a deformação na compreensão das ações e funções institucionais em função de atribuir *valores e fins de ordem moral e uma perspectiva personalista* e a atribuição de *benefícios e intencionalidade pessoais* às ações sociais, há uma forma ou marco de referência a partir do qual as crianças concebem o mundo social.

Essa concepção do mundo social que se infere das respostas pareceria se caracterizar por vínculos pessoais, diretos, onde os intercâmbios estão regidos por valores morais, relações afetivas e intencionalidades individuais. As ações do governo são entendidas a partir de um dever ser e as relações de conflito e diferenças de interesses nos diversos grupos sociais, como ações dirigidas para obter benefícios pessoais.

Há dificuldades cognoscitivas na descentração do mundo de relações pessoais regidas por valores morais que a criança construiu na sua história cognoscitiva de apropriação do social: na família, na escola, no mundo de pares (CASTORINA; AISENBERG, 1989). Somente encontramos, nas repostas das crianças do 1º nível de interpretação, flutuações (Fel) entre uma concepção do social regida por intencionalidades individuais e personificação dos atores coletivos, em direção a uma concepção do social onde é possível diferenciar papéis sociais, com interesses de classe diferenciados, enfrentados em situações de conflito.

Tanto nas indagações psicogenéticas a respeito da noção política de presidente, de autoridade escolar já referidas como naquelas a respeito de noções econômicas nas crianças (DELVAL, 1994, 2001-2002) foram abstraídas formas ou concepções do mundo social que subjazem à construção de idéias ou hipóteses específicas sobre diferentes domínios de conhecimento social (DELVAL, 2001-2002) e que são consistentes com as características antes explicitadas.

Segundo Lenzi e Castorina (2000a, p. 210-211), essa concepção de base do mundo social pode ser entendida como *marco epistêmico* subjacente à construção de hipóteses específicas sobre noções sociais:

(...) o marco epistêmico consiste em crenças básicas a respeito da sociedade que os sujeitos assumem nas interações sociais e institucionais (...). Essas crenças supõem a apropriação ativa do sujeito das representações sociais que têm sido produzidas nas práticas dos grupos e que se transmitem através da comunicação, incluindo valores e atitudes. Do ponto de vista epistemológico, considera-se que ditas crenças ministram uma orientação e limitam a produção de idéias ou hipóteses específicas referidas ao Governo (...). Agora, a respeito da relação entre sistema de crenças básicas e hipóteses específicas dos alunos e a informação escolar, nossa perspectiva mostra que o sistema funciona como marco interpretativo para incorporar ou rejeitar informação.

Em relação à citação precedente, achamos que é um referente conceitual válido para pensar a partir de que *marco epistêmico* as crianças pensam o mundo social que se apresenta como conteúdo nos textos de História. Para dar outras respostas, acreditamos que sejam necessárias indagações e maiores reflexões nessa direção.

Para finalizar, queremos dizer de nossa dificuldade para diferenciar e integrar os diferentes componentes dos conhecimentos prévios, seus níveis diferenciados de complexidade e organização que pareceriam fazer parte da produção cognoscitiva de uma criança ao interpretar um texto de História.

Para sintetizar nossa caracterização dos conhecimentos prévios como ferramentas a partir das quais interpretaram o texto de história, encontramos que as respostas infantis não são uma repetição da informação textual, mas *reconstrução original* dos conhecimentos de domínio.

Em segundo lugar, há uma *sistemática atividade de organizar a informação* explícita a partir de sua assimilação ao marco prévio de conhecimentos contextualizados referidos ao tema em questão. Quando esse marco é suficientemente amplo, há mais possibilidades de integrar as informações recortadas e de reformular a interpretação dada previamente. Também observamos que há menos distorções do conteúdo do texto e menor frequência de invenção de observáveis para o fechamento das hipóteses construídas e de assimilações deformadoras em função do anacronismo da interpretação com relação aos conhecimentos sociais do mundo presente. Nestes casos, esses conhecimentos, que são ferramentas para dar significado ao texto, têm tendência a procurar coerência entre os significados.

Um terceiro traço de regularidade diz respeito a uma abstração feita a partir das respostas infantis. Na leitura e interpretação de um texto de história, as crianças se deparam com informações e conceitos do mundo social sobre os quais devem pensar. A reconstrução

da explicação causal na História envolve uma interpretação das ações dos atores coletivos, seus vínculos sociais, suas intencionalidades. Embora tenha caráter provisório, pensamos que na leitura de textos de História a construção de idéias e significados sobre objetos sociais é feita a partir de um *marco epistêmico* ou concepção de base sobre o mundo social que restringe e orienta esses objetos e que funcionam como marco de assimilação para incorporar ou rejeitar a informação escolar.

Por último, em relação ao *caráter implícito* ou não dos conhecimentos prévios na nossa pesquisa, não temos suficientes dados para responder. O que poderíamos dizer é que os conteúdos das idéias infantis se fazem explícitos na hora do diálogo clínico, perante a demanda de interpretar a informação, de resolver contradições e incoerências, se elas viessem a se tornar conscientes. Pensamos que a organização subjacente aos conhecimentos prévios se mantém implícita para a criança.

VIII CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada teve como objetivo focalizar a modalidade e qualidade que assume a atividade cognoscitiva das crianças ao interagir com conteúdos escolares de domínio histórico no processo de leitura de um texto.

Na realização da pesquisa, assumimos determinados compromissos epistemológicos a partir da perspectiva do construtivismo genético e, em função deles, *lemos e analisamos* os processos pelos quais as crianças estabeleciam relações de significado entre os conhecimentos prévios à sua disposição e a informação textual.

Explicitaremos algumas reflexões de ordem epistemológica a partir dos resultados encontrados e sua caracterização incipiente. Além disso, tentaremos pensar em que sentido a caracterização da atividade cognoscitiva das crianças na interpretação do saber histórico poderia colaborar na hora de elaborar estratégias didáticas no ensino de conhecimentos históricos em sala de aula, assim como na modalidade da leitura de textos de história na escola. Todavia, gostaríamos de indicar a abertura de novos problemas que surgiram no percurso e como consequência da elaboração do presente estudo.

Vimos que a leitura de um texto de conteúdos históricos desencadeia na criança uma atividade cognoscitiva sistemática, caracterizada por um processo de assimilação significadora e transformadora da informação explícita do texto. Por um lado, vemos um sujeito ativo que integra as informações disponíveis a saberes prévios que lhe permitem trabalhar na reconstrução conceitual daquelas.

Por outro, os dados empíricos têm mostrado uma *sistematicidade* na produção de significados sobre as informações textuais: as relações entre elas, seleção, omissão, integração de outras informações a partir de um conhecimento prévio contextualizado em relação às informações contidas no texto, no nosso caso: as consequências sociais e econômicas das guerras de conquista romanas e a implementação da política de pão e circo.

Essa organização da informação não implica que não existam lacunas, contradições, até defasagens na interpretação de determinadas informações textuais. Assim, algumas crianças mostraram assimilações mais adequadas para algumas informações específicas, por

exemplo a noção de violência, que Vin, (3º nível) contextualizou no passado, diferenciando-a do seu significado social no presente.

Observamos também que as informações referentes à descrição do tipo de espetáculos oferecidos nos anfiteatros, o papel dos gladiadores neles, a descrição das caçadas de animais, não apresentaram deformações importantes na interpretação na maioria das crianças dos diferentes níveis de interpretação. Isso nos levaria a pensar que um texto de História traz para a criança uma variedade de informações com graus diversos de complexidade conceitual, algumas de ordem mais descritiva, outras de ordem conceitual, que exigem da criança outro tipo de trabalho intelectual.

Essa sistematicidade na produção de significados nos permite inferir que os conhecimentos prévios apresentam um certo grau de organização interna. Os conhecimentos prévios que a criança põe em ação no momento da interpretação da informação não pareceriam ser “*fragmentos* de informações históricas, mas fundamentalmente os modos de pensá-las e integrá-las” (AISENBERG, 2003, p. 6, grifo nosso).

Em consequência, perante a demanda de interpretação de informações históricas na leitura de um texto, *a criança pareceria desenvolver uma atividade cognoscitiva sistemática, com um certo grau de organização, pela qual articula os conhecimentos prévios à disposição com a informação específica no processo de significação necessário para sua reconstrução conceitual.*

É necessário aqui fazer algumas distinções. Na perspectiva da Epistemologia Genética, ao falar de uma atividade organizadora dos esquemas de conhecimento em sistemas lógicos que subjazem à construção das categorias indagadas pela Escola de Genebra, faz-se referência à estruturação das ações mais gerais do pensamento de um sujeito em função de relações lógicas que pareceriam caracterizar as formas de pensar infantil. Essas ações gerais do pensamento estão organizadas em estruturas definidas por determinadas leis de composição interna.

Em relação a nossa pesquisa, precisamos distinguir que não nos referimos a uma organização dada pela abstração das relações lógicas envolvidas na estruturação das noções, o que não implica sua não-existência; mas de certa organização em nível conceitual com relação a determinados conhecimentos específicos do domínio em questão inferidos a partir dos indicadores clínicos das entrevistas.

Precisamos compartilhar nossa dificuldade na identificação e estabelecimento de relações entre os diferentes componentes dos conhecimentos prévios; tomamos como referência a

caracterização que foi realizada como resultado das pesquisas psicogenéticas de noções sociais já resenhadas (CASTORINA, 1997; CASTORINA; LENZI; AISENBERG, 1997).

Sabemos que a caracterização que realizamos está sujeita a revisões e reformulações inerentes a todo desenvolvimento do conhecimento em função dos resultados de futuras pesquisas.

Vimos no material empírico três níveis de organização da informação do texto, o grau de coerência interna — que inclui as contradições, lacunas, defasagens — no tratamento das informações, no esforço por reconstruir uma trama explicativa das causas do êxodo rural, da política de pão e circo, e a identificação dos agentes históricos.

Para nos aproximarmos da compreensão da organização da informação, poderíamos dizer que essa coerência interna pareceria estar dada pelas relações entre algumas crenças da concepção infantil do mundo social ou marco epistêmico que a criança coloca em ação na hora de organizar algum tipo de explicação ou hipóteses interpretativa e sua argumentação em função de saberes históricos e sociais, escolares e/ou extra-escolares já assimilados e as informações atuais que precisam ser integradas.

Outra distinção necessária diz respeito a que não tivemos a intenção de estabelecer relações sequenciais, nem formas precursoras de outras, na interpretação das informações históricas do texto. Como já dissemos, tratamos de conhecer quais as ferramentas intelectuais que as crianças põem em ação no momento de dar significado a saberes históricos ensinados em sala de aula, seu grau de organização e a modalidade do funcionamento cognoscitivo na interação com eles.

Os níveis de interpretação encontrados são indicadores do grau de organização dos conhecimentos prévios em relação à especificidade da informação histórica explícita no texto.

Embora excedam os limites do presente estudo, surgem outros questionamentos de ordem epistemológica cuja formulação consideramos pertinente para continuar pensando. Que relações existem entre os sistemas lógicos subjacentes à aquisição dos objetos de conhecimento e a organização conceitual em relação a um campo de saberes específicos? Esse questionamento nos leva a outros: a aquisição de saberes escolares de domínio social e histórico poderia ser explicada a partir da atividade dos sistemas lógicos gerais de pensamento que se aplicam aos diferentes campos de conhecimento? Ou por uma atividade cognoscitiva de domínio específico como postulam as correntes do pensamento cognitivista?⁴³

⁴³ Para aprofundar essa questão ver: RODRIGO, M. J.: **Contexto y desarrollo social**; RODRIGO, M. J. E; ARNAY, J. (Comp.): **La construcción del cocimiento escolar**; RODRÍGUEZ MONEO, M.: **Conocimiento previo y cambio conceptual**.

Nessa direção e em relação aos problemas epistemológicos na construção do conhecimento social desde a perspectiva do construtivismo genético, Castorina (2001, p. 80) nos lembra:

Poder-se-ia recuperar a tese de Piaget, segundo a qual, as formas lógicas dependem do conteúdo, no sentido de serem abstraídas a partir das interações que acontecem em cada campo separado de conhecimento. Em outras palavras, as inferências não poderiam ser aplicadas automaticamente a qualquer deles.

No nosso caso, podemos pensar que as crianças estabelecem relações lógicas mais gerais: estabelecimento de inferências, hierarquias, seqüências, na apropriação de conhecimentos de domínio histórico e social. No entanto, poderíamos pensar que essas relações seriam formuladas de dentro do processo de interação com os saberes de domínio e as informações oferecidas na prática escolar. As formas lógicas implicariam a organização dos esquemas ou hipóteses específicas que se constroem na especificidade da interação com o objeto conceitual em questão (CASTORINA, 1997).

Partindo dessa perspectiva, as aprendizagens de conhecimentos de domínio social e histórico não seriam independentes das formas gerais de pensamento. Entretanto, elas não se aplicariam *de fora a qualquer conteúdo*, seria necessária sua reconstrução na especificidade da interação com ele. Pensamos serem necessárias indagações e uma rigorosa reflexão de ordem epistemológica para aproximar maiores respostas a essa questão no domínio que nos ocupa.

Por último, em relação ao traço de organização dos conhecimentos prévios e sua sistematicidade na interpretação infantil da informação histórica, nossos resultados pareceriam contra-argumentar alguns resultados de pesquisas realizadas de uma perspectiva cognitivista, que identificam os conceitos construídos pelos “novatos” como pobres, fragmentários, sem relações entre uns e outros. Vejamos:

Alguns trabalhos que estudaram as diferenças entre “expertos” e “novatos” em diversos conteúdos evidenciaram que os indivíduos com um escasso conhecimento sobre a matéria têm tendência a aplicar seu conhecimento geral de tal forma que “não somente existe uma falta de conhecimento, mas que os aprendizes usam tudo aquilo que sabem e consideram relevante” (MACKEOWN; BECK, 1990), embora não o seja. Em conseqüência, *os novos conceitos criados dessa forma são pobres, imprecisos e fragmentários, resultando impossível ou muito*

difícil estabelecer conexões entre uns e outros. (CARRETERO; LIMÓN, 2002, p. 37, grifo nosso).

Em relação à pergunta epistemológica inerente ao construtivismo genético: “como se passa de um conhecimento menos válido a outro de maior validade” (PIAGET, 1970-1981), precisamos fazer algumas distinções em relação a nossa pesquisa.

A primeira diz respeito a uma diferenciação necessária: nossa pesquisa tem trabalhado no campo dos processos psicológicos de crianças ao interagir com informação escolar de domínio histórico. Isso nos levaria a reformular a pergunta em termos mais específicos em relação ao objeto de conhecimento e em relação às condições da interação para pensar a especificidade desses processos construtivos.

Em função da natureza e especificidade do conhecimento social e, no nosso caso, o domínio histórico, em que sentido poderia se falar de passagem de um conhecimento menos válido a outro mais válido? Em que sentido poderia se falar de maior validade do conhecimento em relação a um campo de saber de natureza social e histórica?⁴⁴

Para tratar essa questão, vamos lembrar alguns traços inerentes à *natureza do conhecimento histórico*, a complexidade inerente à *objetividade desse saber* e lembraremos os processos de transposição didática em *saber a ser ensinado*.

Em relação à especificidade do conhecimento histórico⁴⁵, entendemos como um saber dirigido à reconstrução das formas de organização social e política das instituições, dos valores e da cultura de determinada comunidade e dos processos de sua transformação na temporalidade. Essa temporalidade é constitutiva do conhecimento histórico.

A reconstrução da trama histórica se escreve partindo de um olhar e uma pergunta que o historiador faz no presente, re-significando o passado, transformando-o. A posição do pesquisador não é ingênua. Ela envolve uma posição epistemológica em relação à conceituação da História, uma postura ideológica que determina a intenção de sua pergunta e o viés de sua abordagem. Envolve uma intencionalidade na explicação do acontecimento histórico (VEYNE, 1998). Podemos pensar no caráter instável do conhecimento histórico em função da subjetividade na interpretação do passado. A subjetividade do saber histórico questiona o conceito de objetividade e verdade desse saber, que precisa ser contextualizado nas condições de sua produção.

⁴⁴ Luci Banks Leite, na avaliação escrita da qualificação do projeto da presente pesquisa (Março, 2004).

⁴⁵ Dedicamos o capítulo 3 para conceituar os traços específicos do conhecimento histórico.

Entretanto, ele guarda certo grau de estabilidade em virtude de sua formalização e institucionalização. Não poderíamos dizer que há uma “Verdade” histórica, mas há verdades históricas. Cada disciplina tem critérios internos em função dos quais se estabelecem parâmetros de validação na intersubjetividade de sua comunidade científica.

No processo de ensino, esse conhecimento histórico instituído sofre um processo de *transposição didática*⁴⁶ que caracteriza sua elaboração como conteúdo escolar, evidenciado na organização curricular da área, na elaboração dos manuais escolares, no seu tratamento didático. Nesse processo, o saber formalizado sofre transformações e se apresenta como *saber a ser ensinado*.

Em relação ao processo progressivo de adequação das concepções infantis a esse “saber instituído” e “transposto a saber a ser ensinado”, faremos algumas precisões.

Primeiro, no presente estudo, as respostas das crianças foram analisadas em função do grau de organização dos conhecimentos que usavam no ato da assimilação da informação do texto. Conhecimentos prévios com maior contextualização em relação aos saberes históricos explícitos no texto deram lugar a interpretações mais adequadas a ele. No terceiro nível de interpretação vimos o grau de assimilação deformadora da informação explícita.

Para elaborar o critério de *maior ou menor adequação da interpretação infantil*, tomamos como referência as informações explícitas do texto lido, as informações explícitas dos textos estudados no percurso da seqüência de ensino sobre esse tema específico, as informações que circularam em sala de aula, tanto aquelas dadas pelas crianças como pelo professor, a assistência aos filmes históricos. Vemos a relevância que teve em nosso estudo a observação de sala de aula na interpretação das respostas infantis, pois consideramos que a atividade cognoscitiva envolvida nos processos de aprendizagem se dá sobre a informação que o meio torna disponível, neste caso as informações escolares que circularam nas interações didáticas.

Uma segunda questão a ser distinguida: na nossa pesquisa trabalhamos com conteúdos de determinado período da história, Roma Antiga. Mas poderiam ter sido conteúdos a respeito da colonização portuguesa, ou o processo de independência do Brasil da coroa de Portugal, ou outros. A todos eles subjazem determinadas operações vinculadas à reconstrução dos conceitos históricos (AISENBERG, 2003). Referimo-nos às possibilidades de organizar explicações causais em uma trama narrativa coerente, o que envolveria a possibilidade de construir representações sobre determinados acontecimentos que envolvem um processo de

⁴⁶ Para aprofundar esse conceito, ver: Chevallard, Yves: **La transposición didáctica**. Buenos Aires: Aique, 1997.

contextualização temporal e uma descentração do vivido presente, além de uma progressiva compreensão de suas transformações no percurso histórico.

Nesse sentido, como poderíamos pensar o processo de reconstrução do conhecimento histórico na direção de um conhecimento cada vez mais válido?

Se para o construtivismo genético o problema central é explicar como muda o objeto para o sujeito (CASTORINA, 1997), por um lado o objeto na sua objetividade apareceria como um horizonte a ser atingido, mas que sempre retrocede a cada reestruturação do sujeito. O conhecimento não é cópia do real. O incremento na objetividade é dependente da atividade organizadora por parte do sujeito sobre as propriedades do objeto.⁴⁷

Por outro lado, pensamos que *a questão da maior validade na estruturação de conhecimentos de domínio histórico poderia estar nas mudanças ocorridas nas conceituações infantis* (CASTORINA, 1997): *novas formas de pensar as entidades sociais e históricas e a intencionalidade de suas ações; de estabelecer hipóteses explicativas das relações causais e em novos argumentos para suas razões, visando uma maior consistência na organização das tramas narrativas explicativas. Essa consistência estaria dada por uma contextualização temporal cada vez maior do acontecimento histórico e uma maior consciência da relatividade do conhecimento histórico.*

Ao caracterizar os conhecimentos prévios, estabelecemos uma hipótese, ainda que provisória, para compreender a sistematicidade na interpretação infantil a partir de uma “concepção do mundo social” (Delval, 2002, p. 222), ou “marco epistêmico” (LENZI; CASTORINA, 2000a., p. 210), constituído por crenças e valores adquiridos em função de seus intercâmbios cotidianos e nas experiências sociais próprias dos vínculos próximos das crianças. Segundo Lenzi e Castorina (2000a), o marco epistêmico funcionaria como orientador e limitador na construção de hipóteses para conceitos específicos. Em relação às informações escolares, essas hipóteses trabalhariam na seleção, rejeição e integração delas. Por um lado, possibilita que a criança assimile aspectos da realidade social, por outro restringe essa assimilação.

Esse marco epistêmico apareceria como uma concepção de base mais resistente à mudança. Nesse sentido, no marco da pesquisa sobre a noção de governo nacional em sala de aula, Aisenberg (2000, p. 247) diz: “Pareceria que (o aluno) avançou em relação ao conteúdo trabalhado, pois incorporou aspectos vinculados à existência de limites políticos à autoridade

⁴⁷ García, R. e Ferreiro, E: Apresentação à edição castelhana do livro de Jean Piaget, Introdução à Epistemologia Genética. O pensamento Matemático.

presidencial. No entanto, trata-se de pequenas modificações que não implicam necessariamente mudanças nas suas crenças básicas”.

Esses achados põem em evidência a modalidade de integração da informação histórica e social e as resistências à mudança das concepções de base. Esse conhecimento psicológico poderia colaborar na hora de elaborar as intervenções didáticas, no sentido de pensar a direcionalidade que poderia assumir essa intervenção para promover um processo de mudança conceitual pela ação do ensino. Possivelmente, a partir de um processo progressivo de reformulações sucessivas de significados, na assimilação de informações específicas, possam ser promovidas descentrações daquelas entidades que se constituíram em observáveis para as crianças, e assim favorecer a abertura de novos possíveis em relação às entidades e seus vínculos. Seriam necessárias pesquisas no campo didático que levem a sério esses resultados da pesquisa psicológica, para poder avaliar que tipos de intervenções seriam as mais adequadas para propiciar mudanças no campo conceitual do conhecimento histórico.

Pareceria ser necessário delinear com mais clareza o papel dos marcos epistêmicos e sua relação com a construção de hipóteses específicas sobre noções sociais. Por outro lado, seria necessário também refletir a respeito das relações entre as concepções infantis para interpretar o mundo social e os processos de reconstrução de conceitos específicos de domínio histórico. O exposto tem uma fundamental importância na hora de pensar o alcance e os limites das ações de ensino e a direção que deveria ser pensada para as intervenções didáticas nas áreas de conhecimento social na escola.

Em consonância com o encontrado em outras pesquisas, já referidas, sobre o conhecimento social, a sistematicidade na organização dos conhecimentos prévios ao assimilar informação histórica nos remete a pensar que uma intervenção didática que vise à mudança nas concepções infantis em direção ao conhecimento histórico formalizado deveria estar direcionada ao tratamento dos saberes históricos na sua interdependência conceitual, e não a uma noção isolada (CASTORINA, 1997; CASTORINA; LENZI; AISENBERG, 1997). Nesse sentido, lembremos a análise das respostas de Fel (1º nível) em relação à possível interdependência entre a contextualização temporal e a compreensão dos processos de luta pelos direitos políticos e econômicos dos plebeus.

Partindo da perspectiva epistemológica assumida, uma aproximação às formas de pensar da criança sobre um objeto de conhecimento implica abordar seus processos de formação na interação com ele.

Não foi objetivo de pesquisa realizar intervenções no diálogo clínico em direção a uma mudança conceitual no domínio em questão. Tentamos indagar quais são as ferramentas

cognoscitivas e qual sua dinâmica de funcionamento no processo de assimilação de conhecimentos históricos na leitura de um texto ensinado em sala de aula.

Observamos a dinâmica da equilibração entre os processos de assimilação e acomodação. No contexto do diálogo clínico-crítico com a entrevistadora, observamos modificações de significados atribuídos em função da integração de informações na releitura do texto, pela necessidade de argumentar as respostas dadas, perante uma informação ou contra-argumentação a uma interpretação prévia. Observamos também respostas de tipo alfa que negavam as perturbações aos significados atribuídos ao texto, resistindo a sua modificação. Outras, estabelecendo-se contradições ou lacunas.

O que queremos salientar é a dinâmica na organização dos conhecimentos prévios no ato da integração das informações do texto em função do estabelecimento de relações de significado.

Em função da análise realizada, evidenciou-se que os conhecimentos prévios não são anteriores, no sentido de estarem formados para serem usados na aquisição de outros (AISENBERG, 2000). É precisamente na *simultaneidade do processo da interação com o texto* que a criança põe em ato os conhecimentos que construiu até esse momento em função das informações que precisa interpretar, como ferramentas de assimilação conceitual. *É no processo de sua articulação com a informação explícita que essas ferramentas cognoscitivas se organizam, se reorganizam, na simultaneidade da integração significadora da informação.*

Nesse sentido, pensamos que *não são prévios em termos temporais* (AISENBERG, 2000), *pois esse processo de formação dos conhecimentos pareceria se dar na duração do trabalho cognoscitivo na reconstrução de conceitos do domínio em questão.*

A possibilidade de conhecer esses processos psicológicos construtivos e sua dinâmica de funcionamento é uma contribuição indispensável, embora não suficiente, para elaborar critérios para intervenções didáticas direcionadas a sua promoção.

Nessa direção Lerner (1996, p. 111) diz:

Ensinar o que se há de construir supõe (...) *ser responsável pelo processo de assimilação dos alunos*, quer dizer, conhecer suas conceituações, compreender o que há por trás de seus argumentos (...). Ser responsável pelo processo de assimilação significa prever quais as possíveis interações entre os membros do grupo — entre as crianças e entre elas e o professor — a partir das conceituações já elaboradas pelos alunos sobre o objeto de conhecimento, é propor situações que permitam uma aproximação a hipóteses mais avançadas, é fornecer a informação necessária para que esses progressos sejam possíveis.

Em conseqüência, se faz evidente na leitura de textos para o ensino de conteúdos históricos em sala de aula a necessidade de partir dos conhecimentos prévios das crianças para a assimilação das informações atuais. Os conhecimentos prévios seriam “*o ponto de aplicação da intervenção didática*” (AISENBERG, 2000, p. 227) visando sua reformulação na simultaneidade da interação com o saber histórico a ser ensinado.

Fazer trabalhar as concepções infantis no estabelecimento de relações de significado entre elas e as informações explícitas no texto permitiria ao docente conhecer que relações as crianças são capazes de estabelecer, como deformam a informação, quais os obstáculos que enfrentam na assimilação. Em função disso, elaborar intervenções dirigidas a promover uma interação entre as diferentes hipóteses construídas pelas crianças, com a intenção de abrir espaços para seu questionamento e reflexão, estabelecimento de contradições, tomada de consciência, como condições para sua reformulação (TEBEROSKY, 2001).

Promover um espaço para que a explicitação desses significados deformadores do texto, por omissão de partes deles, por falta de informações adequadas para completá-lo ou porque ficaram *paralelas*, leve à procura de outras informações, talvez trabalhadas anteriormente, ou dadas pelas crianças ou pelo professor, para sua assimilação recíproca. A adequação das informações está vinculada às possibilidades de promover diferenciações e integrações de significados, quer dizer, propiciar o “encontro” entre os conhecimentos infantis e a informação.

No entanto, esses processos não dependem somente das informações proporcionadas, mas também das condições da interação didática proposta. Pensamos que esses processos envolvem uma interação sócio-cognitiva em uma dimensão de horizontalidade nos intercâmbios em sala de aula (SORDI, 1999), onde os diferentes saberes circulem como possibilidades para o pensar e o re-pensar sobre o campo de problemas conceituais.

Em relação à modalidade da leitura nas aulas de história, a pesquisa deixou claro que ler história não significa extrair do texto suas informações, mas acrescentar o que já sabemos para interpretar e reconstruir seu sentido. O texto de história traz informações, mas elas não são transparentes; as crianças constroem seus observáveis, os selecionam, recortam, omitem partes deles em função de seus conhecimentos prévios. As informações explícitas no texto não coincidem com as informações lidas, quer dizer, assimiladas pela criança.

Se a leitura desencadeia um processo de interpretação por estabelecimento de relações de significados sobre o texto para sua compreensão, a modalidade de leitura *parte por parte para tirar do texto o conteúdo buscado* quebraria a estrutura semântica que subjaz a estrutura

superficial do texto, pois “a estrutura semântica não se define em relação a orações ou seqüências isoladas de um texto, mas para o texto *no seu conjunto*, ou para determinados fragmentos deste” (VAN DIJK, 1997, p. 142, grifo do autor).

Essa modalidade de leitura em sala de aula obstaculizaria o processo de estabelecimento de inferências e hipóteses para interpretá-lo. A criança não poderia estabelecer relações entre as informações como um todo para reconstruir seu sentido, inferir as intenções do autor, decidir se volta sobre algum aspecto do texto ou não para confirmar ou reformular hipóteses que se constroem no percurso da leitura para sua compreensão.

Todas elas são operações que caracterizam a atividade do leitor na hora de pôr em jogo seus conhecimentos prévios e seus procedimentos leitores na interação com o texto. Operações necessárias para construir um “modelo de significado” que constitui “a estrutura conceitual a partir da qual se orientam tanto a compreensão de um texto como o conseqüente desenvolvimento leitor” (GÓMEZ-PALACIO, 1993, p. 20).

Embora a aprendizagem de História se dê em um processo progressivo de aproximações sobre o campo de conceitos, a interação cognoscitiva se dá frente à complexidade conceitual. A modalidade de leitura que se propõe em sala de aula tem um papel que condiciona o desencadeamento dos processos de interpretação e compreensão dos conhecimentos históricos.

Ainda há uma outra questão vinculada à leitura em sala de aula. Vimos, nas entrevistas clínicas, que na releitura do texto as crianças não tiveram maiores dificuldades na identificação de informações que tinham sido recortadas previamente. Algumas crianças puderam integrá-las e modificar aspectos da interpretação prévia. Outras tiveram que confrontar seus significados que distorciam o texto com essas informações identificadas.

Essa atividade de releitura e identificação de informações a partir de interpretações já estabelecidas favoreceu a dinâmica dos processos de equilíbrio: negar as perturbações, estabelecimento de contradições, lacunas informativas, diferenciações e integrações de significados. Essa atividade cognoscitiva por parte da criança pareceria caracterizar a construção de conhecimentos no domínio da História. Em conseqüência, uma intervenção docente dirigida à possibilidade de *voltar sobre o texto*, *releitura* de partes, identificação de determinada informação para sua *reinterpretação*, pareceria favorecer a dinâmica construtiva dos conhecimentos envolvidos (AISENBERG, 2000).

Há uma outra questão que achamos interessante em relação à modalidade de leitura das crianças é a seguinte: muitas delas podiam não somente identificar a informação, mas também restituí-la na explicação oral, às vezes quase literalmente. Visto de fora, poderia se

pensar que a criança compreende aquilo que o texto explicita. No entanto, no transcurso do diálogo clínico, observamos que a interpretação dada àquelas informações e seus argumentos distorciam a intencionalidade do texto.

Muitas atividades em sala de aula, dirigidas para promover a compreensão de um texto de história, solicitam à criança a identificação de informações para responder questões ou perguntas. Embora essa atividade promova na criança um nível de assimilação da informação, pois precisa registrá-la, não implicaria uma integração, quase automática, das informações ao marco de conhecimentos prévios para promover sua reconstrução conceitual. Então, precisaríamos pensar que tipo de intervenções didáticas propiciaria na leitura dos textos, não somente a identificação da informação, mas o processo de integração a um quadro de significados para sua assimilação conceitual.

Para finalizar, cabe uma pergunta que se reitera: por que nem todas as crianças na escola aprendem o mesmo se todas passaram pelas mesmas atividades de ensino?

Essa pergunta poderia ser respondida com base em diversas vertentes do pensamento psicológico, pedagógico, sociológico, lingüístico, e não teria uma só explicação, dadas a complexidade e a abrangência do problema. Queremos aproximar algumas reflexões a esse respeito a partir do presente estudo.

A primeira fala do ponto de partida diferencial dos conhecimentos prévios das crianças a partir dos quais interpretam as informações históricas de um texto. Se a aquisição de conhecimentos históricos envolve a atividade cognoscitiva assinalada, pontos de partida diferentes poderiam levar a pontos de chegada também diferentes. Nesse sentido pensamos que não há homogeneidade nos conhecimentos prévios das crianças, pois as trajetórias de construção do conhecimento social e histórico dependem da qualidade e significatividade das interações cotidianas e escolares de cada criança com esse campo de problemas.

Essa primeira reflexão a partir de nossa pesquisa psicológica nos leva a focalizar na prática didática alguns dos supostos e ilusões (CASTORINA, 1984) nos quais pareceria se sustentar.

Há um certo reconhecimento no discurso escolar de que cada criança é diferente, tem seu modo singular de aprender, e que cada um aprende a partir do que já sabe.

No entanto, na prática de ensino há uma *indiferenciação entre o objeto conceitual que se ensina e aquele que o aluno aprende*. Assim, os docentes supõem que aquilo explicado é, pelo menos, semelhante ao que foi compreendido. Essa suposição encobre as crenças de que as crianças partem de conhecimentos prévios homogêneos para assimilar a informação escolar; que depois de ter sido lida, explicada, resumida, foi adquirida, e o aluno poderá usar

esse conhecimento na aquisição de outros. Que as possíveis relações de significado que o professor estabelece no percurso de suas intervenções se assemelham às estabelecidas pelas crianças, às vezes somente escutando o que o docente explicita e no tempo previsto por ele.

A distância entre o saber ensinado e o saber aprendido depende dos conhecimentos prévios do aluno e da atividade cognoscitiva para sua reconstrução que foi possibilitada pelas interações áulicas.

Essas suposições indicam que a prática de ensino desconhece e/ou desconsidera a própria atividade cognoscitiva envolvida nos processos de aprendizagem na elaboração das intervenções didáticas. Vimos alguns indicadores da atividade de interpretação das informações históricas que contra-argumentam tais crenças, o que nos leva a uma segunda ilusão pedagógica: *identificar o processo de ensino desenvolvido pelo professor com o processo de aprendizagem desenvolvido pela criança.*

Sabemos que o processo de aprendizagem dos alunos em sala de aula não poderia ser identificado, somente, com a atividade cognoscitiva individual envolvida nele, pois aprender na escola implica interações entre o professor — o aluno — e o saber a ser ensinado em um contexto sócio-institucional regido por regras e implícitos que caracterizam a relação didática que condicionam as formas do aprender.

No entanto, “aproximar o ensino ao aprender” (LERNER, 1996, p. 111) implica levar a sério os processos específicos de reconstrução conceitual do conhecimento escolar para ter critérios para elaborar as intervenções docentes. Essas intervenções deveriam colaborar com a promoção do processo progressivo de reformulações sucessivas de significados visando à complexidade conceitual dos conhecimentos em questão. Este estudo teve a intenção de contribuir com alguns dados e reflexões nessa direção.

Em relação ao campo da didática, questões específicas abriram-se como novas perguntas:

- a- Quais os critérios para elaborar intervenções didáticas que favoreçam a articulação entre os conhecimentos prévios das crianças e as informações históricas explícitas na escola, visando a um processo de mudança daqueles em direção ao conhecimento formalizado?
- b- Que intervenções seriam as mais adequadas para promover um espaço de interações sócio-cognitivas para aquisição de conhecimentos sociais e históricos em sala de aula?

- c- Como organizar a sala de aula na leitura do texto para que ela promova os processos de interpretação e compreensão das informações históricas contidas nele?
- d- Que relações há entre a estrutura do texto lido, o léxico, a qualidade na apresentação das informações sociais e históricas, sua forma de tratamento e os processos de interpretação e compreensão por parte das crianças? (BERTI, 1994)

Sabemos também de nossa incipiente e provisória caracterização dos conhecimentos prévios que as crianças têm usado na interpretação das informações históricas do texto e sua dinâmica de funcionamento. Por isso mesmo, achamos de fundamental importância dar continuidade a estudos referentes à aprendizagem de conceitos sociais e históricos no contexto escolar.

A perspectiva construtivista genética e os conceitos da Psicologia Genética se mostraram ferramentas teórico-metodológicas válidas na hora de indagar e interpretar os processos de aquisição de conhecimentos de domínio específico no contexto social das interações didáticas. Também nos possibilitou a abertura de um campo de problemas interdependentes que exigem ser atendidos, se temos como meta qualificar a ação educadora em nossas escolas.

REFERÊNCIAS

ABNT – NBR 6023 (Informação e documentação – Referências - Elaboração), AGO 2002.

ABNT – NBR 6024 (Informação e documentação – Numeração progressiva das seções de um documento escrito - Apresentação), MAIO 2003.

ABNT – NBR 6027 (Informação e documentação – Sumário - Apresentação), MAIO 2003.

ABNT – NBR 6028 (Resumos), MAIO 1990.

ABNT – NBR 10520 (Informação e documentação – Citações em documentos - Apresentação), AGO 2002.

ABNT – NBR 14724 (Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos - Apresentação), AGO 2002.

AISENBERG, B.: Aprender Historia EN la lectura. In: III CONGRESO NACIONAL Y I INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 2003, Cipolletti, Argentina. Publicado com o título Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia. em: **Revista Íber nº 43**. Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia. Barcelona: Editorial Grao, 2005. p. 94-104.

AISENBERG, B.: Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales. In: CASTORINA, J.A.; LENZI, A.: (Comp.) **La formación de los conocimientos sociales en los niños: investigaciones psicológicas y perspectivas educativas**. Barcelona: Gedisa, 2000.

AISENBERG, B.: Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. In: AISENBERG, B. YALDEROQUI, S. (Comps.) **Didáctica de las Ciencias Sociales**. Buenos Aires: Paidós, 1994.

AISENBERG, B.; KOHEN KOHEN, R. C.: Las hipótesis presidencialistas infantiles en la asimilación de contenidos escolares sobre el Gobierno Nacional. In: CASTORINA, J.A.; LENZI, A.: (Comp.) **La formación de los conocimientos sociales en los niños: investigaciones psicológicas y perspectivas educativas**. Barcelona: Gedisa, 2000.

BERTI, A. E.: Children's understanding of the concept of the state. In: CARRETERO, M; VOSS, J. F. (Eds.) **Cognitive and instructional processes in History and Social Sciences**. Hillsdale: N. J. Erlbaum, 1994. Mimeografado. Tradução e supervisão: Mustonen, P.

BLOCH, M.: **Introducción a la Historia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1949-2000.

CARR, E. H.: **¿Qué es la Historia?** Barcelona: Ariel, 1961-2003.

CARRETERO, M.: **Construir y Enseñar Las Ciencias Sociales y la Historia.** Buenos Aires: Aique, 2002.

CARRETERO, M.; LIMÓN, M: Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. In: CARRETERO, M.: **Construir y Enseñar Las Ciencias Sociales y la Historia.** Buenos Aires: Aique, 2002.

CARRETERO, M.; VOSS, J.F.: **Aprender y pensar la historia.** Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

CARRETERO, M.; JACOTT, L.; LOPEZ-MANJÓN, A.: Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. In: CARRETERO, M. **Construir y Enseñar las Ciencias Sociales y la Historia.** Buenos Aires: Aique, 2002.

CASTORINA, J. A.: Algunos problemas epistemológicos en investigaciones psicogenéticas sobre conocimientos sociales. UNESCO, 1997. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997. Tradução feita ao português: Algumas teses epistemológicas sobre a construção de conhecimentos sociais: análise e interpretação de indagações psicogenéticas..

CASTORINA, J. A.: El desconocimiento de los aspectos sociales del aprendizaje. In: **Temas de Psicopedagogía N° 3.** Buenos Aires: [s.n.], 1987.

CASTORINA, J. A.: La construcción del conocimiento social. Una perspectiva epistemológica. In: CASTORINA, J.A. (Comp.) **Desarrollos y problemas en Psicología Genética.** Buenos Aires: Eudeba. 2001.

CASTORINA, J. A.: La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento. In: CASTORINA, J. A. et al: **Problemas en psicología genética.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 1989.

CASTORINA, J. A.: Psicogénesis e ilusiones pedagógicas. In: CASTORINA, J. A. et al.: **Psicología Genética.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 1984.

CASTORINA, J. A.; AISENBERG, B.: Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial: un estudio exploratorio. In: CASTORINA, J. A., et al: **Problemas en Psicología Genética.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 1989.

CASTORINA, J. A.; LENZI, A.: Las ideas iniciales de los niños sobre la autoridad escolar. In: CASTORINA, J.A.; LENZI, A.: (Comp.) **La formación de los conocimientos sociales en los niños:** investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. Barcelona: Gedisa, 2000.

CASTORINA, J.A.; LENZI, A.: (Comp.) **La formación de los conocimientos sociales en los niños:** investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. Barcelona: Gedisa, 2000.

CASTORINA, J. A.; LENZI, A.; AISENBERG, B.: El análisis de los conocimientos previos en una investigación sobre cambio conceptual de nociones políticas. In: **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.** n° 11. U.B.A, 1997.

CASTORINA, J. A.; LENZI, A.; FERNANDEZ, S.: El proceso de elaboración de un diseño experimental en Psicología Genética: La noción de autoridad escolar. In: **Primer anuario de investigaciones**. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Buenos Aires, 1989. (p. 139-145).

CERCADILLO, L.: Las ideas de los alumnos de lo que es verdad en Historia. In: **Enseñanza de las ciencias sociales**, 2004, 3, p.3-14.

CHEVALLARD, I.: **La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991-1997.

COLL, C.: La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula. In: CASTORINA, J. A. et al: **Piaget en la Educación: Debate en torno de sus aportaciones**. México: Paidós Educador, 1998.

COLL, C.: Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y los aprendizajes escolares. In: COLL, C. (Comp.) **Psicología Genética y aprendizajes escolares**. Madrid: Siglo XXI, 1983.

DELVAL, J.: **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2001-2002.

DELVAL, J; ENESCO, I; NAVARRO, A.: La construcción del conocimiento económico. In: RODRIGO, M. J. (Ed.) **Contexto y desarrollo social**. Madrid: Síntesis, 1994.

DÍAZ, F. et al: Una aproximación al análisis de la influencia de la obra piagetiana en la educación. In: CASTORINA, J. E. et al.: **Piaget en la educación**. México: Paidós. 1998.

DUBOIS, M. E.: **El proceso de lectura: de la teoría a la práctica**. Buenos Aires: Aique, 1991.

ELICHIRY, N. E.: Reflexiones acerca de la producción de conocimientos y los procesos de transferencia. In: CASTORINA, J.A. (Comp.): **Desarrollos y problemas en Psicología Genética**. Buenos Aires: Eudeba, 2001.

FERREIRO, E.: Los problemas cognitivos involucrados en la construcción de la representación escrita del lenguaje. In: FERREIRO, E: **Proceso de Alfabetización: La alfabetización en proceso**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1986.

FERREIRO, E.: Psicogénesis y educación. UNAM. México, 1985. [También In: FERREIRO, E.: **Vigencia de Jean Piaget**. México: Siglo XXI, 1999.]

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.: **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.

FERREIRO, E: Aplicar, replicar, recrear. Acerca de las dificultades inherentes a la incorporación de nuevos objetos al cuerpo teórico de la teoría de Piaget. **Substratum III**, nº 8-9. Barcelona, 1996b. [También In: FERREIRO, E: **Vigência de Jean Piaget**. México: Siglo XXI, 1999.]

FERREIRO, E: La adquisición de los objetos culturales: el caso particular de la lengua escrita. In: **Perspectivas N° 97**. UNESCO, vol. XXVI, marzo, 1996a.

FERREIRO, E: **Proceso de Alfabetización**: La alfabetización en proceso. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1986.

FUENTES MORENO, C.: Concepciones de los alumnos sobre la Historia. In: **Enseñanza de las Ciencias Sociales**, 2004, 3, p.75-83.

GANERI, A.: **Como seria sua vida na Roma Antiga**. São Paulo: Ed. Scipione, 2002.

GÓMEZ-PALACIO, M.: **Indicadores de la comprensión lectora**. Colección INTERAMER n° 24, OEA, 1993.

GOODMAN, K.: El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. In: FERREIRO, E.; GÓMEZ PALACIOS, M.: **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI, 1982.

LEE, P.; DICKINSON, A.; ASHBY, R.: Las ideas de los niños sobre la historia. In: CARRETERO, M.; VOSS, J. (Comp.): **Aprender y pensar la historia**. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

LEMOYNE, G. (1996) La enseñanza de las matemáticas a la luz de la epistemología genética. In: **Perspectivas n° 97**, UNESCO, Vol. XXVI, marzo 1996.

LENZI, A: El cambio conceptual de nociones políticas: problemas, resoluciones y algunos hallazgos. In: CASTORINA, J.A. (Comp.) **Desarrollos y problemas en Psicología Genética**. Buenos Aires: Eudeba, 2001.

LENZI, A: Psicología y didáctica: ¿relaciones “peligrosas” o interacción productiva? Una investigación en sala de clase sobre el cambio conceptual de la noción de “gobierno”. In: **Debates Constructivistas**. Buenos Aires: Aique, 1998.

LENZI, A; CASTORINA, J. A.: El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo. In: CASTORINA, J.A.; LENZI, A. (Comps.) **La formación de los conocimientos sociales en los niños**. Barcelona: Gedisa, 2000a.

LENZI, A; CASTORINA, J. A.: Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar, 2000b. In: CASTORINA, A.; LENZI, A. (Comps.): **La formación de los conocimientos sociales en los niños**. Barcelona: Gedisa, 2000.

LERNER, D.: Didáctica y Psicología: una perspectiva epistemológica. In: CASTORINA, J. A. (Comp.): **Desarrollos y problemas en Psicología Genética**. Buenos Aires: Eudeba, 2001.

LERNER, D.: La enseñanza del aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. In: **Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate**. Buenos Aires: Paidós, 1996.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. 1ª a 4ª séries. História e Geografia. MEC. Brasília, 1997.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. 5ª a 8ª séries. História. MEC. Brasília, 1998.

PEREIRA DE SÁ, C.: Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J.: **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

PIAGET, J.: **La equilibración de las estructuras cognitivas**: Problema central del desarrollo. Madrid: Siglo XXI, 1975-1978.

PIAGET, J.: **La representación del mundo en el niño**. Madrid: Morata, 1933-1997.

PIAGET, J.: **Las formas elementales de la dialéctica**. Barcelona: Gedisa, 1996.

PIAGET, J.: **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1932-1994.

PIAGET, J.: Psicologia da criança e ensino de História. (1933) In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. (Orgs.): **Jean Piaget – Sobre a Pedagogia**: Textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, J.: **Psicología y Epistemología**. Barcelona: Seix y Barral, 1970-1981.

PIAGET, J.: **Psicología y pedagogía**. Barcelona: Crítica, 1969-2001.

PIAGET, J.; GARCIA, R.: **Psicogénesis e historia de la ciencia**. México: Siglo XXI, 1982.

PILETTI, N.; PILETTI, C.: **História e Vida**: Da origem da humanidade à Idade Média. Vol. 3, São Paulo: Ed. Ática, 2002.

POZO, J. I.: El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: del desarrollo a la instrucción. In: RODRIGO, M. J. (Ed.): **Contexto y desarrollo social**. Madrid: Síntesis, 1994.

RICOEUR, P.: **Tiempo y Narración**. México: Siglo XXI, 1985-2000.

RODRÍGUEZ MONEO, M.: **Conocimiento previo y cambio conceptual**. Buenos Aires: Aique, 1999.

ROMERO, L. A.: **Volver a la Historia**: Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B. Buenos Aires: Aique, 2002.

SAADA-ROBERT, M.; BRUN, J.: Preámbulo del Cuaderno: Piaget y la Educación. In: **Perspectivas N° 97**, UNESCO, vol. XXVI, marzo, 1996.

SASLAVSKY, S.: **Aprendizagem da História e tomada de consciência das relações espaço-temporais**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SMITH, F.: **Comprensión de la lectura**. México: Trillas, 1983.

SORDI, R. O.: **A comunicação professor-aluno**: uma contribuição ao estudo sobre a construção do conhecimento. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

TEBEROSKY, A.: Las prácticas de escritura desde un enfoque constructivista. In: CASTORINA (Comp.): **Desarrollos y problemas en Psicología Genética**. Buenos Aires: Eudeba, 2001.

TRYPHON, A; VONÈCHE, J. (Comp.): **Piaget-Vigotsky: la génesis social del pensamiento.** Buenos Aires: Paidós, 2000.

VAN DIJK, T.A.: **La ciencia del texto.** Buenos Aires: Paidós. 1978-1997.

VERGNAUD, G.: Algunas ideas fundamentales de Piaget en torno a la didáctica. In: **Perspectivas N° 97.** UNESCO, Vol. XXVI, marzo, 1996.

VEYNE, P: **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história.** Brasília: UnB. 1998.

VOSS, J., WILEY, J., CARRETERO, M.: La adquisición de habilidades intelectuales y la comprensión de contenidos específicos. In: CARRETERO, M.: **Construir y enseñar:** Las ciencias experimentales. Buenos Aires: Aique, 2002.

VOSS, J.; CIARROCHI, J.; CARRETERO, M.: La causalidad histórica acerca de la comprensión “intuitiva” de los conceptos de suficiencia y necesidad. In: CARRETERO, M.; VOSS, J. (Comp.): **Aprender y pensar la historia.** Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

ANEXOS

ANEXO A – Texto: Pão e Circo⁴⁸

Pão e Circo

Durante o período Republicano, como vimos, verificou-se intenso êxodo rural em consequência das guerras de conquistas. Os pequenos proprietários que haviam perdido suas terras dirigiam-se às cidades procurando garantir sua sobrevivência.

Superlotadas, as cidades apresentavam muitas dificuldades, com a escassez de moradias e falta de empregos, pois a maioria das atividades era realizada por escravos.

Sem meios para sobreviver, a população desocupada perambulava pela cidade. O governo, percebendo a possibilidade de revoltas, distribuía pão aos pobres e desempregados, além de oferecer gratuitamente grandes e brutais espetáculos. Todas as grandes cidades romanas contavam com anfiteatros para a realização desses espetáculos.

Com essas medidas, o governo pretendia desviar a atenção da população, evitando a eclosão de revoltas e rebeliões. Essa política, conhecida como *pão e circo*, estendeu-se também ao período imperial.

Nos espetáculos, às vezes gladiadores profissionais lutavam entre si. A vida do derrotado dependia do público presente: se a maioria levantasse o polegar, ele viveria, se o virasse para baixo, seria morto.

Outras vezes, gladiadores, criminosos ou seguidores de religiões perseguidas, como os cristãos, eram lançados a feras esfomeadas.

Alguns espetáculos, principalmente em ocasiões comemorativas, prolongavam-se pelo dia inteiro, e mesmo por dias seguidos.

O Coliseu, principal anfiteatro de Roma, podia reunir mais de 80 mil pessoas. Na sua inauguração conta-se que o imperador Tito sacrificou num só dia mais de 5 mil animais.

Desde o início do século II a.C., os romanos realizavam também espetáculos com feras. Neles, animais selvagens lutavam uns contra os outros: leão contra leão, leão contra pantera ou touro, tigres contra panteras, touros contra ursos e assim por diante.

⁴⁸ Pilletti e Pilletti, op.cit. p.119

Para atender as exigências constantes de novos animais, os governadores das regiões conquistadas tinham de organizar freqüentes caçadas. Pessoas a pé e a cavalo, armadas de dardos, perseguiram animais ferozes e tentavam encurralá-los em áreas cercadas por enormes redes. Em seguida, fechavam os animais em jaulas, para longa viagem até Roma e outras cidades do Império.

ANEXO B – Entrevistas clínicas

Entrevista clínica 1: Ed

Idade: 12 anos – 6ª série

Data da entrevista: 06/08/2004

A entrevistadora dá a consigna inicial.

- 1 Ed: (lê em silêncio) Que... como tinh... o trabalho começou a ficar mais para os escravos
2 né? E... eles ganharam terras e os escravos e... como eles ganhavam terras... os povos
3 que eles ganhavam né? Que estavam com suas terras, eles tiravam, eles faziam as
4 pessoas de escravos e então... os escravos eram os que trabalhavam e não... então boa
5 parte da população ficou sem fazer nada, ficou desempregada... daí eles... daí o governo
6 teve medo que eles se revoltassem contra o governo, daí eles criaram a política de pão e
7 circo, que é dar comida pro... pra os desempregados e levavam eles de graça para
8 espetáculos brutais que eram gladiadores... lá no Coliseu, que era um anfiteatro, o
9 principal anfiteatro de Roma. E... acho que é isso.
- 10 E: Por que o trabalho ficou para os escravos?
- 11 Ed: E que... eles... tinham... o trabalho... eles... lá no outro povo conquistavam a terra,
12 daí eu acho que as pessoas de lá... levavam algumas para trabalhar para eles lá, de
13 escravos... porque eles não queriam pagar para as pessoas trabalharem... então os
14 soldados, eles pegavam os escravos e não precisavam pagar.
- 15 E: Quem eram os escravos?
- 16 Ed: Das terras que os romanos conquistavam (...) eles conquistavam a terra, e a terra já
17 era deles, e as pessoas que estavam morando lá antes, eles levavam algumas para ser
18 escravos, as pessoas que são com mais capacidade física levavam.
- 19 E: O texto fala do êxodo rural, a que se refere?
- 20 Ed: (olha o livro rapidamente) Que no êxodo rural as pessoas iam para a cidade de
21 Roma, e daí não tinham trabalho, o trabalho era dos escravos, e ficavam
22 desempregados.
- 23 E: Por que aconteceu o êxodo rural?

- 24 Ed: Era quando a pessoa estava vivendo no campo, daí, a vida lá não está muito boa no
25 campo e... vão tentar uma oportunidade na cidade, emprego... uma vida melhor na
26 cidade.
- 27 E: Que causou o êxodo rural?
- 28 Ed: Eu... (silêncio)... como tinha... (silêncio).
- 29 E: Queres procurar no texto?
- 30 Ed: (procura e lê em silêncio) Ah! tá... das guerras... os pequenos proprietários tinham
31 perdido as terras deles e foram para lá... para Roma, para conseguir terras, trabalho...
32 comida.
- 33 E: Quem perdeu suas terras?
- 34 Ed: Os pequenos proprietários do campo.
- 35 E: Quem eles eram?
- 36 Ed: Podiam ser os romanos. (duvidando)
- 37 E: Podiam ser de outros povos?
- 38 Ed: Os outros povos também tinham pequenos proprietários, mas aqui de quem se está
39 falando é dos romanos.
- 40 E: Como perderam os pequenos proprietários as terras?
- 41 Ed: (silêncio... busca novamente no texto). Aqui não diz nada... diz que é... só se for das
42 guerras...
- 43 E: Que guerras?
- 44 Ed: Entre os romanos e... os outros povos.
- 45 E: Que relação há entre as guerras e a perda das terras dos pequenos proprietários?
- 46 Ed: ... (silêncio)... Não sei... não sei isso... (silêncio). Eles perderam as terras deles...
47 para os outros povos.
- 48 E: Que povos?
- 49 Ed: Os povos que Roma estava lutando.
- 50 E: Poderiam ter perdido a terra para os outros povos?
- 51 Ed: (silêncio) ... poderiam... (em voz baixa como duvidando)
- 52 E: Então quem ganhava as guerras?
- 53 Ed: Ah! Roma ganhava a guerra... mas... também Roma sofria umas conseqüências...
54 Roma ganhava sim... (...) os outros povos também se defendiam... matavam pessoas...
- 55 E: Por que os pequenos proprietários perderam suas terras?
- 56 Ed: Antes eu achava que eram... que eram os grandes proprietários que tinham tirado as
57 terras dos pequenos proprietários...

58 E: E agora?

59 Ed: Agora... esse negócio de... eu não sei... não sei o quê que é... aqui não diz... só diz
60 que teve êxodo rural.

61 E: Queres procurar no texto novamente?

62 Ed: (lê em voz alta o parágrafo correspondente) Que era em consequência das guerras
63 que eles perderam as terras. Aqui está escrito... os outros povos podem ter tirado deles...
64 (em voz baixa, duvidando).

65 E: E então?

66 Ed: Essas pessoas foram para cidade.

67 E: Que aconteceu na cidade?

68 Ed: Como... como por causa dessas guerras, né?... Os escravos que foram conquistados
69 pelos romanos, estavam ocupando o mercado de trabalho, porque eles não davam
70 custos, então essas pessoas que vieram do campo não tinham onde trabalhar, não tinham
71 oportunidade de emprego... então o governo tinha medo que eles se revoltarem, daí ele
72 resolveu fazer a política de pão e circo.

73 E: Por que o governo teria medo que se revoltassem?

74 Ed: É que eles eram quase a maioria da população, uma boa parte da população estava
75 desempregada, então tinham medo que fizessem uma revolta e daí... sei lá, eles iriam
76 matar a gente (fica pensando em silêncio) ia ser um horror a cidade, né?... Eles seriam a
77 maioria, iriam tomar conta da cidade.

78 E: Por que iriam tomar conta da cidade?

79 Ed: Por que eles não tinham dinheiro nenhum, eles iriam morrer de fome... daí o
80 governo pensou nisso, e deu comida e diversão para essas pessoas desempregadas, daí
81 não tinha perigo se revelarem.

82 E: Que tu entendes por fazer uma revolta?

83 Ed: Que eles comessem a descumprir as leis, assaltar, roubar. (Silêncio.)

84 E: Por que dar comida e diversão?

85 Ed: Daí eles iriam ficar felizes, felizes, não precisava mais se revoltar, já tinham
86 comida...

87 E: Que tipo de diversão eles davam?

88 Ed: Espetáculos, assim brutais, tipo gladiadores que ficavam lutando entre si, e o
89 derrotado a platéia escolhia se ele... se ele iria viver ou não. Daí... se a platéia escolhia
90 que podia morrer, o outro gladiador podia matar ele. Também tinha briga de animais,

- 91 leões, ursos, touros. Eram no anfiteatro, o maior deles era o Coliseu, com capacidade
92 para 80 mil pessoas.
- 93 E: Um espetáculo brutal era uma diversão?
- 94 Ed: Porque distraíam eles. Em lugar de ficarem pelas ruas andando... Se distraíam com
95 esses espetáculos... Ver gladiadores lutando, ver as pessoas morrendo... ah! morte! Pode
96 viver! Não pode!
- 97 E: Isso era uma diversão...
- 98 Ed: ... era uma diversão, como esta daqui (mostra no livro uma imagem dos
99 espetáculos). Era para desviar a atenção do povo, da revolta deles, estavam bravos, não
100 tinham nada.
- 101 E: Alguma coisa mais?
- 102 Ed: Não.
- 103 E: Obrigada, Ed, terminamos.

Entrevista clínica 2: Fel.**Idade: 12 anos – 6ª série****Data da entrevista: 13/08/2004**

A entrevistadora dá a consigna inicial. Fel lê o texto rapidamente.

- 1 E: Que compreendeste da leitura do texto?
- 2 Fel: E que... quando os trabalhadores do campo saíram do campo, porque perderam suas
3 terras, e foram para cidade para buscar alguma sobrevivência. E daí, como lá não tinha
4 emprego e trabalho para eles, eles ficaram perambulando pela cidade, não tinham nada
5 para fazer. Então o Império com medo que eles... eles... eram muitos, com medo que
6 eles armassem uma revolta, o Império ofereceu pão e circo,... a política de..., eles
7 fizeram a política de pão e circo, que era dar comida e diversão para esses pobres. A
8 diversão era briga de gladiadores, corrida de bigas.
- 9 E: Que mais?
- 10 Fel: Eles eram muito violentos, as diversões também...
- 11 E: As diversões eram violentas?
- 12 Fel: Eles andavam pela cidade, correndo, brigas, também era perigoso andar por lá.
- 13 E: Disseste que os trabalhadores do campo foram para cidade...
- 14 Fel: Porque eles tinham perdido as terras deles, por não saber administrar, eles tiveram
15 que ir para cidade... buscando condições...
- 16 E: Por não saber administrar? Que queres dizer?
- 17 Fel: Por causa do... eles tinham que ir para o exército e eles tinham que entregar as
18 terras deles, e ficaram sem terras e tiveram que ir para a cidade.
- 19 E: Eles tinham que dar as terras?
- 20 Fel: Eles eram mais pobres, né? E em Roma quem eram favorecidos eram os patrícios,
21 que eram os mais ricos, né? E eles tiveram que ceder as terras para eles.
- 22 E: Por que ceder as terras deles?
- 23 Fel: Não sei.
- 24 E: Antes disseste que perderam as terras por não saber administrar.
- 25 Fel: Eles não podiam estar lá para cuidar das terras deles... então tiveram que ceder...
- 26 E: Por que não podiam cuidar das terras?
- 27 Fel: (Silêncio.) Porque foram convocados... para o exército, eram convocados para... era
28 obrigatório ir ao exército. O exército era o que conquistava as terras para expandir o
29 Império, para ele ficar maior.

30 E: Quem eram essas pessoas que cederam as terras?

31 Fel: Não eram escravos, mas não tinham nenhum direito nessa época, só depois que
32 lutaram, conseguiram... e... não tinham quase nada, só essas terras que tiveram que
33 ceder.

34 E: E então?

35 Fel: (Os trabalhadores da terra) tiveram que ir para o exército, alguns não voltavam,... e
36 os outros foram para cidade... para buscar uma nova condição de vida, algo para poder
37 viver.

38 E: Então?

39 Fel: Então aconteceu que eles estavam sem dinheiro, eram muitos... e tinham que... e daí
40 o governo deu comida para eles não se revoltarem, daí aconteceu a política de pão e
41 circo.

42 E: Por que eles poderiam se revoltar?

43 Fel: Porque eram muitos, não tinham dinheiro, não tinham direitos, né? Não tinham
44 nada de valor... e... por exemplo casa, ou alguma coisa parecida... bens materiais (...) e
45 como eles não tinham dinheiro, eles podiam se revoltar e pedir dinheiro e direitos para o
46 governo.

47 E: De que direitos estás falando?

48 Fel: E... o de eles poderem ser cônsules... eles poderem... e ... eles eram menos
49 favorecidos na sociedade, eles queriam ser iguais aos patrícios, porque... no Senado
50 eram patrícios, eles faziam as leis, queriam ser como os patrícios.

51 E: De que período histórico de Roma estás falando?

52 Fel: Ah!... não lembro... (sorri... olha no texto).

53 E: Queres voltar ao texto?

54 Fel: (procura no texto por convite de E) Ah! O período Republicano. Nesse período não
55 tinham quase direitos. Só depois, no Império que eles conseguiram mais direitos. (Volta
56 ao texto). No final do período republicano lutaram os plebeus para conseguir seus
57 direitos.

58 E: Como assim?

59 Fel: No Republicano os direitos eram mais dos patrícios e porque eles eram do Senado,
60 os plebeus se revoltaram porque queriam mais direitos e aí eles conseguiram mais
61 direitos como poder eleger o tribuno da plebe, depois eles conseguiram eleger cônsules,
62 ah! E teve outros...

63 E: Então esses plebeus...?

- 64 Fel: Ah! Foram para cidade... superlotou a cidade.
- 65 E: E seus direitos?
- 66 Fel: Eles ganharam mais direitos, eles lutaram para conseguir os direitos. Isso foi
- 67 depois... no final do período Republicano...
- 68 E: Disseste que quando estavam na cidade os plebeus não tinham direitos, como assim?
- 69 Fel: Eles não tinham direitos e tiveram que lutar para conseguir os direitos deles.
- 70 E: Que direitos não tinham na cidade?
- 71 Fel: Ah! Não podiam eleger ninguém.
- 72 E: Isso quando estavam na cidade, depois de ter perdido suas terras?
- 73 Fel: Sim... não. Depois... no final do Republicano, eles podiam escolher. Teve outras
- 74 leis que beneficiaram eles.
- 75 E: E quando foram para cidade...
- 76 Fel: Foi no Republicano.
- 77 E: Eles tinham perdido suas terras?
- 78 Fel: Sim.
- 79 E: E os seus direitos?
- 80 Fel: Ah! Eles ganharam no fim do Republicano.
- 81 E: E então, quando chegaram à cidade...
- 82 Fel: Daí... ficou superlotada, faltou emprego, faltou moradia.
- 83 E: Por que faltou emprego e moradia?
- 84 Fel: Porque era gente demais, e emprego e moradia em número menor... daí... não
- 85 podiam... porque quase tudo o trabalho da cidade era feito pelos escravos.
- 86 E: Como assim?
- 87 Fel: Os escravos faziam tudo na cidade, eles construía, trabalhavam para os donos e
- 88 não tinham nenhuma liberdade, não tinham nenhum direito e não ganhavam nada.
- 89 E: Quem eles eram?
- 90 Fel: Eram os escravos, os prisioneiros de guerra e plebeus endividados. Mas depois do
- 91 fim da República, plebeus endividados não foram escravizados.
- 92 E: Por quê?
- 93 Fel: Porque foi um dos direitos que os plebeus conseguiram.
- 94 E: E essas pessoas do campo na cidade...
- 95 Fel: Elas... a cidade ficou inchada. A cidade no Império ficou com um milhão de
- 96 pessoas... . Daí o governo fez a política de pão e circo para eles se distraírem,... se não o
- 97 governo podia cair.

- 98 E: Como cair o governo?
- 99 Fel: Se eles se distraem não podem fazer uma revolta contra o governo... eles têm
100 menos direitos, se eles quisessem podiam fazer uma revolta. Mas como estavam sempre
101 muito ocupados... Tinha sempre um monte de feriados em Roma, então eles não tinham
102 tempo pra... era só corridas de bigas, de gladiadores.
- 103 E: Por que o governo dava pão e diversão?
- 104 Fel: Porque o governo tinha medo que se revoltassem.
- 105 E: Que queres dizer com revolta?
- 106 Fel: É... quando algumas pessoas... elas ficam bravas... alguma coisa assim.
- 107 E: Ficam bravas?
- 108 Fel: Não... se sentem com menos direitos ou sentem que a sociedade está muito ruim,
109 geralmente as pessoas de classes mais baixas se revoltam, daí armam contra as classes
110 mais altas alguma batalha... não sei... Eles eram mais que os habitantes de Roma...
- 111 E: Eram mais?
- 112 Fel: Não eram mais... é que a plebe era em número maior que os patrícios. Tinha mais
113 plebeus que patrícios em Roma, então representavam uma ameaça à Roma. (...) Porque
114 eles (os plebeus)... se sentem injustiçados, com falta de direitos... sentem que as pessoas
115 de classes mais altas são favorecidas, e as pessoas de classes mais baixas... são o resto.
116 Que ninguém se importa com eles, ninguém faz leis para defender eles... para dar mais
117 direitos para eles.
- 118 E: Algo mais?
- 119 Fel: Sim, os plebeus se revoltaram e conseguiram os direitos no final do Republicano,
120 conseguiram eleger... era... não lembro... um triunvirato, daí tinha Julio César e os
121 outros não lembro. Daí um morreu em campanha, eu acho, e daí o outro não sei que
122 aconteceu, e sobrou Julio César, ele dava mais direitos para os plebeus, era defensor dos
123 plebeus e dos militares também. Daí ele queria se tornar Imperador... não, não queria;
124 sim, sim queria. Mas, daí um dia estava indo para o Senado, e os senadores
125 assassinaram ele, para impedir que virasse um império, Roma. Só que mesmo assim
126 virou Império, mesmo com a morte dele. Os plebeus ficaram bravos com isso, deles
127 matarem alguém que estava dando direitos para eles...
- 128 E: Queres acrescentar algo mais?
- 129 Fel: Não.
- 130 E: Terminamos a entrevista, obrigada.

Entrevista clínica 3: Mar**Idade: 12 anos – 6ª série****Data da entrevista: 13/08/2004**

Lê em silêncio.

1 Mar: Eu entendi assim. Quando as pessoas, tipo, tinham desemprego e essas coisas... e
2 as pessoas mudaram para a grande cidade de Roma. Aí, as cidades começaram a ficar
3 muito cheias, e como tinha poucas vagas de emprego para muitas pessoas e os
4 governadores, tipo, tinham medo de revolta das pessoas, porque eram muitas pessoas, e
5 eles eram muito menos.... E então eles começaram a distribuir pães para a população e
6 tipo de diversões de graça para que as pessoas em lugar de pensarem no que estava
7 acontecendo de ruim com elas, elas poderiam se divertir e não teriam por que reclamar,
8 porque estavam ganhando comida e diversão de graça... Depois, como eram os
9 entretenimentos das pessoas... que era nos anfiteatros, que o maior era o Coliseu e tinha
10 as brigas entre gladiadores; entre gladiadores contra animais, animais contra animais. E
11 uma pessoa sempre morria. As lutas se estendiam por vários dias, as pessoas se
12 divertiam muito com isso, elas gostavam de ver as pessoas morrendo.

13 E: Mais alguma coisa?

14 Mar: Não, o principal é isso. (Silêncio).

15 E: Tu dizes que tinha desemprego e as pessoas iam para Roma...

16 Mar: Não, porque elas pensavam que... tipo... Roma era um grande centro, sabe? Tudo...
17 aquela era a principal cidade. Então elas pensavam que lá iam ter melhores
18 oportunidades de vida, melhores empregos e mais condições, assim... por isso que elas
19 mudaram para lá, e ficou muito cheia a cidade.

20 E: Essas são as causas pelas quais as pessoas iam para Roma?

21 Mar: Sim.

22 E: Gostarias de voltar para ao texto?

23 Mar: Não, o texto só me mostra o que aconteceu quando as cidades ficaram muito
24 cheias, só que não fala os motivos por que as pessoas mudaram para Roma.

25 E: Como tu sabes?

26 Mar: Porque eu li o texto.

27 E: Então vou te pedir que leias novamente para ver quais são as causas da ida para
28 Roma.

29 Mar: (Lê rapidamente o primeiro parágrafo.) É mais ou menos o que eu disse... É... por
30 causa das guerras, que Roma ganhou muitas guerras e muitas pessoas haviam perdido as
31 propriedades, a suas casas, e elas mudaram para Roma para garantir a sobrevivência.

32 (...)

33 E: Então quais as causas pelas quais as pessoas foram para Roma?

34 Mar: (Silêncio. Olha no texto novamente.) Ah! Porque eles haviam perdido tudo nas
35 guerras que Roma conseguiu, que Roma ganhou.

36 E: Quem perdeu o que tinha nas guerras que Roma ganhou?

37 Mar: Foi assim... (se empolga na explicação) tinha várias cidades, Roma lutou contra
38 elas e Roma ganhou, e as pessoas que moravam nessas cidades perderam muita coisa.
39 Perderam dinheiro, propriedades, as terras... Então para elas conseguirem viver, elas
40 decidiram se juntar ao inimigo, a quem ganhou, para poder garantir a sobrevivência.

41 E: Como perdiam as terras?

42 Mar: (Silêncio.) Eu acho que uma guerra destrói tudo... Pelo que eu acho... sei lá... e aí...
43 sei lá, podem ter destruído as casas... sei lá, pode ter caído uma bomba... não sei... não
44 diz aqui.

45 E: Que acontecia nas guerras de conquista?

46 Mar: Eh... As pessoas das cidades que perdiam viravam escravos de Roma.

47 E: Certo, as pessoas que perdiam a guerra viravam escravos...

48 Mar: Sim, porque Roma, das cidades que Roma lutou, as pessoas... e... dessas cidades
49 que perdiam, se Roma conseguia capturar elas, eram obrigadas a trabalhar como
50 escravos em Roma, porque elas haviam perdido a guerra.

51 E: Então, como assim? Os que perderam a guerra iam para Roma como desempregados,
52 ou os que perderam a guerra iam para Roma como escravos?

53 Mar: Ah!!!... Depende. Os que Roma conseguiu capturar e tal, levaram como escravos,
54 sendo que eram obrigados a trabalhar... Esses povos que perdiam... algumas pessoas que
55 Roma conseguia pegar viravam escravos deles. E as pessoas que ficavam sem as
56 propriedades e tudo e daí eram obrigados... iam para Roma para garantir sua
57 sobrevivência, por que Roma estava bem, com muitos escravos, muito trabalho, e aí elas
58 poderiam ter uma vida melhor lá, daquela que elas levariam nas cidades delas, que elas
59 haviam perdido a guerra.

60 E: Os que perderam as terras e foram para Roma e estavam desempregados também
61 pertenciam aos povos inimigos de Roma?

62 Mar: Sim, eles pertenciam.

63 E: Os desempregados?

64 Mar: Sim, eles eram dessas cidades pequenas que Roma lutou, e depois eles foram
65 obrigados para ir para Roma, para poder viver, porque as cidades deles estavam...
66 haviam perdido muitas pessoas, muitas haviam morrido, as propriedades foram
67 destruídas.

68 E: Quem eram os escravos em Roma?

69 Mar: Eram as pessoas, que no período Monárquico, eram as pessoas mais rebaixadas,
70 que eram obrigadas a trabalhar, sem receber salário, elas sofriam muito, elas não tinham
71 os direitos trabalhistas, não tinham direito a voto, elas eram... só construía as cidades,
72 mas não recebiam nada por isso.

73 E: Quem eram elas?

74 Mar: Alguns eram plebeus, com dívidas, outras eram prisioneiros de guerra, esses que
75 viravam escravos, de outras guerras...

76 E: O texto refere ao êxodo rural, o que tu compreendes?

77 Mar: Quando as pessoas saíam das cidades delas, a maioria, cidades de campo, mais
78 pobres, e vão para um centro urbano, como Roma, para ter melhores oportunidades...
79 Estavam sem as moradias, iam para Roma, por causa das guerras (...) Como eram
80 grandes guerras... muitas pessoas iam para Roma ou outras cidades maiores. E as
81 cidades ficavam super cheias de gente, e aí as vagas de empregos... não... não tinha
82 tantas para tantas pessoas. E aí as pessoas que iam procurar uma vida melhor acabavam
83 desempregados porque não tinha muita vaga de emprego, muita gente já estava na
84 cidade (...)

85 E: Essas pessoas chegavam à cidade e as vagas de emprego eram poucas...

86 Mar: Não, tinha bastantes vagas de emprego, só que tinha muito mais pessoas que vagas
87 de emprego, então uma parte delas ficava sem as vagas, sem emprego.

88 E: Por que tinha poucas vagas?

89 Mar: Não, não é que eram poucas vagas. É que eram mais pessoas do que poderia, do
90 que tinha de vagas.

91 E: Queres voltar ao texto...

92 Mar: (lê em silêncio) Porque... é... tá..., tinha as vagas de emprego... Mas também
93 porque tinha muitos empregos, trabalhos que eram realizados pelos escravos, e como o
94 governo romano não tinha que pagar para os escravos, eram eles que faziam o trabalho,
95 e não as pessoas.

96 E: E então, essas pessoas na cidade, sem emprego...

- 97 Mar: Ah! As revoltas?... porque não tinha emprego... eram muitas pessoas... então os
98 produtos já estavam acabando...
- 99 E: Que produtos?
- 100 Mar: Produtos... comida, essas coisas... Então o governo tinha medo de revoltas dessas
101 pessoas, e aí... eles eram muitas, mais que o grupo de pessoas que governavam, e elas
102 poderiam matar, sabe? Elas precisavam garantir sua segurança, então eles começaram a
103 distribuir pão para as pessoas... e... diversão, assim de graça, e daí elas não poderiam se
104 revoltar porque elas estariam ganhando comida de graça e uma diversão...
- 105 E: Que significa fazer uma revolta?
- 106 Mar:...Invadindo a casa de governo... sabe, chegando a matar os governadores, tomando
107 conta da cidade, fazendo tudo que quisessem sem respeitar as regras.
- 108 E: Por que eles poderiam fazer uma revolta?
- 109 Mar: Porque eles não tinham empregos... e porque a vida deles estava ruim.
- 110 E: Falaste de cuidar da segurança...?
- 111 Mar: Os governadores decidiram dar pão e diversão porque eles tinham medo das
112 revoltas, poderiam morrer e eles tinham que garantir a segurança deles em primeiro
113 lugar.
- 114 E: Por que davam o pão e a diversão?
- 115 Mar: Porque era.. o pão... estava em escassez de produtos... poucos produtos, estavam
116 acabando... e a diversão, porque as pessoas gostavam de ver, lá os espetáculos de
117 gladiadores, lá no Coliseu.
- 118 E: Que tem a ver a escassez de produtos com a política de pão e circo?
- 119 Mar: Como os produtos estavam acabando, e as pessoas, o povo não tinha dinheiro, por
120 exemplo, para encomendar ou para comprar e aí para não se revoltarem aí que deram os
121 pães de graça.
- 122 E: Por que iriam se revoltar?
- 123 Mar: Porque elas não tinham dinheiro para comprar produtos, porque estavam sem
124 empregos, os trabalhos, quem realizava eram os escravos.
- 125 E: Por que davam diversão?
- 126 Mar: Porque as pessoas não tinham emprego, então elas não se ocupavam... e elas
127 poderiam se revoltar... os governadores resolveram abrir de graça o Coliseu, espetáculos
128 para que as pessoas pudessem se ocupar com alguma coisa e não ficarem somente
129 pensando que ah! elas não tinham empregos e tal... aí não teriam o que reclamar... Os
130 espetáculos duravam bastante, teriam uma ocupação que divertia elas... não ficariam

131 pensando, eles em casa, parados, que elas poderiam estar fazendo alguma outra coisa se
132 tivessem dinheiro para fazer, só que não tinham emprego... Os governadores abriram os
133 espetáculos porque pensavam que o povo ia se revoltar, por isso, por não ter nada para
134 fazer, por não ter dinheiro, por não ter emprego, e não ter comida.

135 E: Em que consistiam esses espetáculos?

136 Mar: Ah! Eram os gladiadores, que eram os escravos, mais fortes, eles treinavam com
137 treinadores, treinavam para serem gladiadores e aí, eles brigavam entre muitas pessoas.
138 As pessoas podiam brigar entre elas, brigar com animais, animais contra animais. As
139 pessoas gostavam de ver isso, elas achavam interessante.

140 E: Achavam interessante?

141 Mar: Porque... sei lá... porque era uma coisa diferente, elas não ficariam em casa, assim
142 pensando, ou procurando algum emprego, elas teriam alguma coisa que gostavam de ver
143 e podiam fazer sem ter que pagar nada.

144 E: O governo dava pão e espetáculos, era a política de pão e circo. Que tu entendes por
145 política?

146 Mar: É um jeito de conseguir o que eles queriam que era segurança, os governadores,
147 é... era um jeito deles conseguirem o que queriam, essa era a política deles, dar pão e
148 diversão para garantir a segurança. Assim eles pensavam que... eles iriam garantir a
149 segurança deles.

150 E: Isso tu entendes por política?

151 Mar: Política, é uma forma que se adota para resolver algumas coisas...

152 E: Queres acrescentar alguma coisa?

153 Mar: Sim, os romanos não sabiam, eu acho que o propósito do governo era fazer com
154 que eles não se revoltassem. Eu acho que eles pensavam que eles estavam fazendo isso
155 por nada, porque queriam.

156 E: Por que achas isso?

157 Mar: Porque se o povo soubesse que só era um jeito de domar o povo, sabe? Se eles
158 soubessem, eles já teriam se revoltado. Porque era uma forma de ser enganados.

159 E: Obrigada, terminamos.

Entrevista clínica 4: Mai**Idade: 12 anos – 6ª série****Data da entrevista: 23/08/2004**

A entrevistadora dá a consigna inicial.

1 Mai: (lê em silêncio, volta sobre o texto antes de começar). Durante o período
2 republicano, teve um êxodo rural muito grande, os pequenos trabalhadores foram para
3 as cidades grandes, para... que ficaram superlotadas de tanta gente... e aí a população
4 desocupada ficava perambulando pela cidade e o governo ficou com medo de que
5 houvesse uma rebelião ou alguma coisa parecida e construiu, digamos uma política que
6 se chamou de pão e circo que servia para divertir e dar comida para os moradores para
7 que eles não fizessem algo contra o governo. Então tinha um anfiteatro que era o maior
8 que era o Coliseu, cabiam 80.000 pessoas. Nele eram sacrificados mais ou menos 100
9 animais e tinha lutas de gladiadores, mais ou menos a metade dos dias do ano, também
10 feriados, para as pessoas se divertirem no Coliseu. Tinha espetáculos de gladiadores
11 profissionais que lutavam entre si, e lutavam com feras (...). Quando era para sobreviver
12 eles levantavam o polegar, quando era para matar eles o baixavam, eles davam também
13 a comida... acho que é isso.

14 E: Falaste que tinha um êxodo rural. A que te referes?

15 Mai: Os trabalhadores do campo foram para cidade... porque não estava dando as
16 condições boas no campo (...) para plantar, para viver. Eles achavam que não estava
17 tendo uma boa vida e queriam umas condições de vida melhor. (...) acho que pelo solo...
18 ou... quiçá eles achavam que lá na cidade tudo é melhor, vão ter mais conforto.

19 E: Gostarias de voltar ao texto para ver as razões, por que os trabalhadores do campo
20 foram para cidade?

21 Mai: Sim. (Não lê, responde rapidamente). Assim... por causa das guerras e das
22 conquistas que eles... sofriam... e eles acabaram perdendo suas terras também.

23 E: Como assim pelas guerras de conquista?

24 Mai: Como Roma estava procurando um período de paz, achavam que conquistando
25 todos os territórios em volta, Roma ficaria em paz. Durante esse período, Roma ganhou
26 e perdeu muitas terras. Foram ganhando... ficando grandes latifúndios que era um
27 proprietário para grandes terras, os pequenos proprietários perderam suas terras e aí
28 resolveram ir para cidade.

29 E: Poderias explicar a formação de grandes latifúndios?

30 Mai: Sim... quando houve as guerras em Roma, as propriedades foram se juntando para
31 as pessoas não perdessem suas coisas... e depois um dono só, ficou com todas as terras e
32 chamaram isso de latifúndio.

33 E: Porque um dono só ficou com as terras?

34 Mai: Porque ele foi se tornando mais forte, mais rico... só pode ser... que seu terreno não
35 estava rendendo mais; uma decisão do governo tal vez, que fez ele ficar superior aos
36 outros e depois os outros foram saindo também, e resolveram ir para cidade...

37 E: Há alguma relação entre a formação dos latifúndios e as guerras de conquista?

38 Mai: (silêncio.) Como Roma conquistou novos lugares, os territórios mudaram,
39 perderam alguns, outros ganharam... daí as pessoas iam se locomovendo, perdendo
40 propriedades. Algumas pessoas tinham mais direitos que as outras, os patrícios, plebeus
41 e escravos. Tinha três classes sociais: patrícios, plebeus e escravos, e as pessoas tinham
42 diferentes direitos. As pessoas que comandavam o que ia ser feito... aí... tu vais ser dono
43 porque tu tens mais direitos... por causa disso, por causa daquilo... por diferentes
44 motivos.

45 E: Quem eram esses pequenos proprietários?

46 Mai: Eram agricultores... e escravos.

47 E: Eram escravos os pequenos proprietários?

48 Mai: E também plebeus... os plebeus que eram donos dos escravos.

49 E: Quem eram os pequenos proprietários?

50 Mai: Eram os plebeus que eram donos das terras e os escravos que trabalhavam para
51 eles.

52 E: Que direitos os plebeus tinham?

53 Mai: Não sei bem ao certo. O que eu sei quem tinha mais direitos. Tinha quem decidia
54 tudo junto ao tribunal, eram os patrícios, os mais ricos, descendentes de famílias ricas,
55 depois tinha a classe do meio, que hoje responde à classe média, que seriam os plebeus,
56 onde a classe baixa e os pobres eram os escravos que geralmente trabalhavam para os
57 plebeus e patrícios.

58 E: Esses pequenos proprietários perderam as terras?

59 Mai: Isso, e foram todos para cidade... para tentar uma vida melhor.

60 E: E suas terras?

61 Mai: Os patrícios tomaram conta (...) ou outros plebeus que eram donos de latifúndios.

62 E: Como assim?

- 63 Mai: Eram plebeus que não tinham perdido suas terras, ficavam com as terras de quem
64 as tinha abandonado.
- 65 E: Eles abandonavam suas terras?
- 66 Mai: Eles perderam e decidiram abandonar.
- 67 E: Como assim?
- 68 Mai: Tinha o latifúndio, a parte dele perdeu... e daí abandonou a vida que ele tinha para
69 outra...
- 70 E: Por que perderam as terras?
- 71 Mai: Por causa do latifúndio, eles perderam seus direitos sobre as terras, não era mais
72 deles, outras pessoas vieram a ser donas daquilo.
- 73 E: Podemos procurar no texto?
- 74 Mai: Não, aqui só fala do êxodo rural e as guerras de conquista, depois só fala de pão e
75 circo, não fala nada sobre isso.
- 76 E: Que aconteceu com as pessoas que iam para a cidade?
- 77 Mai: Não tinham onde morar, não tinham o que fazer, não tinham condições de
78 sobreviver lá... eles ficavam perambulando o dia inteiro.
- 79 E: Por que não tinham nada para fazer?
- 80 Mai: Porque não tinham direitos, dinheiro.
- 81 E: Que direitos não tinham?
- 82 Mai: Não sei quais os direitos que os romanos tinham, mas eles não tinham os mesmos
83 direitos de quem morava lá, porque eles vieram do campo. Não tinham nenhuma
84 ocupação, não trabalhavam em nada, não faziam nada da vida, o governo começou a
85 achar que eles iriam se revoltar aí eles fizeram a política.
- 86 (...)
- 87 E: Por que não tinham o que fazer na cidade?
- 88 Mai: Porque não tinham meios para sobreviver...
- 89 E: Gostarias de voltar ao texto?
- 90 Mai: (Lê o parágrafo em voz alta, e identifica a informação.) Ah! A maioria das
91 atividades na cidade era feita por escravos... então eles não tinham muito que fazer... só
92 alguns tiveram a sorte em virar escravos... ou arranjar moradia, trabalho.
- 93 E: Era uma sorte?
- 94 Mai: Não, (ri), mas trabalhar, fazer alguma coisa, senão as pessoas não arranjavam nada
95 para fazer... a cidade ficou lotada, os cargos estavam esgotados, as moradias...
- 96 E: Os cargos esgotados?

- 97 Mai: Que veio muito mais pessoas do que a cidade estava acostumada, então a mesma
98 coisa que hoje, tem gente desempregada. Tudo que precisava ser feito, já tinha gente
99 fazendo...
- 100 E: Quem fazia?
- 101 Mai: Os escravos.
- 102 E: Quem eram os escravos?
- 103 Mai: Eram os prisioneiros de guerra, ou gente que foi condenada por alguma coisa, eles
104 trabalhavam para outros, construíam, teciam, vendiam, tudo.
- 105 E: Como havia tantos escravos?
- 106 Mai: Por causa das conquistas. Em cada conquista ganhavam prisioneiros de guerra, e
107 os prisioneiros de guerra se transformavam em escravos.
- 108 E: Por que os transformavam em escravos?
- 109 Mai: Porque pensavam que eram inferiores, porque haviam perdido e eles deviam ser
110 escravizados.
- 111 E: Roma fez a política de pão e circo. Que significa para ti fazer uma política?
- 112 Mai: Digamos uma lei que foi feita para evitar alguma coisa ou para que alguma coisa
113 seja cumprida melhor...
- 114 E: Uma política é uma lei?
- 115 Mai: (silêncio.) Digamos que seja mais uma precaução, uma medida, um jeito de fazer
116 para que outras pessoas não se rebelassem.
- 117 E: Por que as pessoas iriam se rebelar?
- 118 Mai: Porque não tinham o quê fazer, emprego, comida, casa... poderiam fazer uma
119 rebelião contra o governo, daí o governo ficou com medo, aí fez a política...
- 120 E: Que significa fazer uma rebelião?
- 121 Mai: Fazer protestos, se revoltar, sei lá... até matar as pessoas tal vez?
- 122 E: Por que fazer uma rebelião porque não tinham meios para sobreviver?
- 123 Mai: ... As pessoas estavam acostumadas a fazer tudo com violência, eles viam
124 acontecer tudo com violência sempre. Achavam que se agiam com violência elas iriam
125 conseguir o que queriam. Se elas se revelassem, sei lá... o governo vai me dar o que
126 quero, como não tinham como sobreviver, vão me dar meios, e o governo ficou com
127 medo disso. Criou uma política de pão e circo. Eles iam dar diversão para distrair e a
128 comida para eles não se revelarem, para eles ter o que comer e o que fazer... para se
129 distrair, esquecer os problemas, achar que o governo estava sendo legal com eles e não
130 tinham o que reclamar.

131 E: Que tipo de diversão era?

132 Mai: Os espetáculos nos anfiteatros, com gladiadores, feras, as lutas, gostavam de ver as
133 pessoas morrendo, era o tipo de diversão que eles tinham, decidiam se as pessoas
134 morriam ou não, o homem sendo morto pela fera, as feras pelo homem.

135 E: Por que tu achas que eles gostavam de ver morte?

136 Mai: Não sei, era o jeito de eles viver, achavam que isso era legal, era o tipo de diversão
137 que tinham. Também tinham os balneários, alguns joguinhos. Hoje, nossos espetáculos
138 de teatro mudaram. Hoje a gente gosta de comédia, desse tipo de coisas, lá era uma
139 atração.

140 E: Em Roma tinha teatro?

141 Mai: Tinha, mas eles gostavam de ver violência, estavam acostumados, com as guerras,
142 sempre venciam... achavam bom fazer guerras.

143 E: Gostarias de comentar algo mais sobre o texto?

144 Mai: Que esses espetáculos se prolongavam pelo dia inteiro ou nos dias seguintes,
145 muitos dias se transformaram em feriados para que toda a cidade fosse ver.

146 E: Quem organizava esses espetáculos?

147 Mai: Os patrícios... os imperadores, o governo.

148 E: Que pretendia o governo com tantos feriados?

149 Mai: Ah! Feriado! Vamos nos divertir, que não houvesse preocupação, que não
150 tivessem obrigação nenhuma.

151 E: Obrigação de quê?

152 Mai: Ah! Alguns escravos não teriam a obrigação de trabalhar, as pessoas não estariam
153 se preocupando com as moradias.

154 E: Os escravos não trabalhavam...

155 Mai: ... (titubeia) não... os escravos eles não tinham o que fazer porque os patrões iam
156 para os espetáculos e os escravos ficavam... trabalhavam, mas tinham menos serviço,
157 porque o patrão fica mandando a toda hora, faz isso, faz aquilo, e assim só fazia o
158 trabalho de todo dia, a rotina mesmo...

159 E: Quem ia a esses espetáculos?

160 Mai: Eu acho... que só iam os escravos que trabalhavam lá, e os que levavam os patrões
161 para acompanhar.

162 E: Então quem ia a esses espetáculos?

163 Mai: Os das classes sociais mais altas... e os plebeus, pequenos agricultores, era para
164 eles se divertirem.

165 E: A quem iam dirigidos esses espetáculos?

166 Mai: Aos que fizeram o êxodo rural... aos plebeus e alguns escravos que fizeram o
167 êxodo...

168 E: Como assim?

169 Mai: A todos os que vieram do campo... alguns... todos os que vieram do campo... os
170 escravos que vieram se tornaram população desocupada... Os escravos trabalhavam para
171 os plebeus, os plebeus se mudaram, levaram os escravos juntos, é isso.

172 E: Mais alguma coisa?

173 Mai: Não.

174 E: Obrigada, terminamos a entrevista.

Entrevista clínica 5: Gab.

Data da entrevista: 30/08/04

Idade: 12 anos – 6ª série

A entrevistadora dá a consigna inicial. Lê em voz alta o texto.

1 E: Que compreendeste da leitura do texto?

2 Gab: Eu compreendi, que como muitas pessoas começaram a ir para Roma fazendo
3 êxodo rural, a cidade começou a ficar muito superlotada, por isso como o governo viu
4 que pessoas perambulavam, e não tinham trabalho para fazer, porque todo o trabalho era
5 feito pelos escravos, eles criaram a política de pão e circo, que era dar pão aos pobres, e
6 gratuitamente espetáculos brutais, que eram realizados nos anfiteatros. Aqui também
7 conta que os gladiadores lutavam entre si, e eles, muitos morriam e as mortes deles
8 dependia totalmente do público. Se a maioria levantasse o dedo para cima, ele viveria, e
9 para baixo, ele morreria. Também fala que o Coliseu era um dos principais anfiteatros
10 de Roma, onde foi... o Imperador Tito sacrificou muitos animais na inauguração... Fala
11 que desde o início, no século II, os romanos realizam os espetáculos com feras, urso
12 contra pantera, pantera contra tigre, e assim iam. Mas para conseguir esses animais os
13 romanos faziam umas caçadas. Saíam de Roma para fazer longas caçadas, a pé, outros a
14 cavalo... e... depois eles traziam o animal para fazer essas guerras... essas lutas. Isso que
15 entendi.

16 E: Falaste de êxodo rural, a que te referes?

17 Gab: É que uma pessoa sai do campo e vai para cidade para conseguir uma vida melhor,
18 mas às vezes as pessoas não conseguem, por exemplo hoje em dia, muitas pessoas saem
19 do campo porque não conseguem fazer todo o trabalho, para Porto Alegre, que é uma
20 cidade urbana, e não conseguem viver num lugar melhor, não consegue comer direito....
21 porque muitas vezes eles vêm no jornal: diminui o desemprego em Porto Alegre, ah!
22 então vou tentar conseguir emprego, mas não é bem assim...

23 E: E na Roma Antiga, por que fizeram o êxodo rural?

24 Gab: (Silêncio. Faz gestos, olha o livro.) Por que houve êxodo rural? (Volta ao texto
25 sozinha, lê o parágrafo e identifica a informação.) Pelas guerras de conquista que
26 fizeram? (pergunta a E., olha o livro, duvidando.) Talvez pelas guerras e... que eles
27 conquistavam para Roma... acho que por isso... não sei direito.

28 E: Como assim pelas guerras de conquista?

29 Gab: (silêncio.) porque tal vez eles perderam as terras porque conquistaram... porque o
30 povo romano conquistou... então essas pessoas foram para Roma, tentar a vida lá, mas

31 não conseguiram nada porque os escravos faziam tudo o trabalho? (com tom de
32 pergunta.)

33 E: Que pensas?

34 Gab: Nas guerras de conquista lutavam... os escravos... e... acho que eram os escravos
35 que faziam o exército e aí eles iam para guerra e... tentavam conquistar... o exército,
36 porque Roma se preocupava muito com conquistas territoriais, por isso investiam muito
37 nisso.

38 E: Como estava formado o exército?

39 Gab: Pelos escravos? (pergunta.)

40 E: Que pensas?

41 Gab: Sim...mmm... ou... acho... acho... que por uns cidadãos também. Os cidadãos. Eles
42 quando jovens iam para o treinamento no exército e... aí eles... aí eles treinavam durante
43 um tempo, que nem as meninas... eram que iam para... acho que iam para uma igreja...
44 as vestais.

45 E: Então quem formava o exército romano?

46 Gab: Acho que os jovens... eh... os jovens moradores... (duvidando.)

47 E: E os escravos?

48 Gab: Os escravos trabalhavam para os patrícios...

49 E: Eram parte do exército?

50 Gab: Não... acho que não, eles faziam lutas de gladiadores... os melhores escravos, os
51 mais fortes iam como gladiadores para as lutas.

52 E: Quem eram esses escravos?

53 Gab: Eram... fugi... eram fugitivos... eram...mm... pessoas que deviam dinheiro para o
54 governo de Roma, muitos escravos eram pessoas, moradores de uma cidade que Roma
55 conquistava numa guerra. Por exemplo, uma cidade vizinha que Roma conquistou, os
56 moradores eram escravos de Roma, eles não eram considerados romanos, eles não
57 nasceram em Roma... por isso eram escravos.

58 E: Quem eram os que perderam as terras?

59 Gab: Os plebeus... pode ser?

60 E: Poderiam ser outros?

61 Gab: Acho que sim... não, os escravos não tinham casa no campo. Os plebeus... de
62 Roma.

63 E: Como perderam as terras?

- 64 Gab: Eles... talvez a terra... a fertilidade... A fertilidade da terra... não tinha mais terra
65 boa para ser plantada e então foram para buscar uma vida melhor.
- 66 E: Gostarias de voltar ao texto?
- 67 Gab: Pode ser. (Lê em voz alta o primeiro parágrafo.) Então, eles perderam as casas em
68 consequência das guerras e então foram para Roma para conseguir uma nova vida.
- 69 E: Por que os plebeus perderam as terras?
- 70 Gab: Em consequência das guerras de conquista.
- 71 E: Por que as guerras produziram o êxodo rural?
- 72 Gab: Talvez... (silêncio.) Porque... não, não sei.
- 73 E: Que precisarias para saber?
- 74 Gab: Um texto com mais informações, aí falaria mais sobre isso, aqui fala mais de por
75 que aconteceu a política de pão e circo.
- 76 E: Por quê?
- 77 Gab: Porque as cidades ficavam superlotadas, muitas pessoas ficavam perambulando
78 pela rua, não tinham o que fazer, não tinha emprego... então o governo dava... pão para
79 as pessoas se alimentarem, porque como as pessoas não tinham emprego, não tinham
80 dinheiro, não podiam comprar pão, o governo dava pão para eles comerem e o circo
81 para eles se divertirem, para que não fiquem perambulando pela cidade.
- 82 E: Por que não podiam ficar perambulando pela cidade?
- 83 Gab: Talvez... por deixar Roma... talvez pela imagem que Roma passava de... só tem
84 pessoas que não fazem nada... porque ficar gente andando pela cidade, sentada no chão,
85 fica meio poluída a cidade, entre aspas, poluída...
- 86 E: Que significa fazer uma política?
- 87 Gab: Política é uma lei... é uma lei a ser cumprida.
- 88 E: Uma lei? Eles escreveram uma lei?
- 89 Gab: Não sei se é bem escrita, mas é uma coisa... era mais ou menos uma lei né?...
90 (silêncio) como posso explicar... é mais ou menos uma lei, tem que acontecer...
- 91 E: E a política de pão e circo, que era?
- 92 Gab: Era mais ou menos uma ajuda... uma ajuda para que as pessoas não fiquem sem
93 comer...
- 94 E: Por que o governo se preocuparia com isso?
- 95 Gab: Porque Roma se preocupava muito com a imagem para o mundo inteiro, os
96 imperadores se preocupavam muito com isso... tentavam não deixar Roma poluída com
97 mendigos... pessoas assim perambulando, pessoas magras.

- 98 E: Gostarias de buscar no texto as razões da política de pão e circo?
- 99 Gab: Sim. (Procura no texto, localiza a informação, lê em voz alta o 2º e 3º parágrafo.)
- 100 Fala de que o governo tinha medo... de... que essas pessoas se revoltarem por não ter
- 101 nada para fazer, achavam que podia ter revoltas, para que não ocorram... se não tem
- 102 nada para fazer aqui, vamos a fazer alguma coisa, alguma política para fazer com que
- 103 eles tenham alguma coisa... esses espetáculos...
- 104 E: A que se refere o texto com possibilidades de revolta?
- 105 Gab: Ah! Eu acho que revoltas é que podiam invadir, destruir... porque Roma era
- 106 famosa pela beleza... então poderiam destruir muita coisa, invadir, por não ter nada para
- 107 fazer... achar que a culpa era dos roman... poli... dos vereadores... do senado... essas
- 108 coisas...
- 109 E: A culpa?
- 110 Gab: A culpa deles por não ter nada para fazer na cidade.
- 111 E: De quem era a culpa?
- 112 Gab: Um pouco dessas pessoas... e um pouco do Império, o senado. Porque tudo os
- 113 escravos faziam, e quem decide isso era o senado, o imperador, eles poderiam ter
- 114 alguma coisa para fazer... eles não iriam reclamar se as cidades não fossem
- 115 superlotadas, se eles não viessem para Roma, não teriam o que reclamar...
- 116 E: Que foi que causou tudo isso?
- 117 Gab: As guerras de conquistas...
- 118 E: Por quê?
- 119 Gab: Aí eu não sei...
- 120 E: Mais alguma coisa?
- 121 Gab: Não.
- 122 E: Então terminamos, obrigada.