

## INTERPRETAR E DESENVOLVER A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA CRÍTICA

Maria da Paz Cavalcante

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: mariadapazc@yahoo.com.br

Diane Batista Leite

Escola Estadual Coronel Fernandes. E-mail: diane.italo@gmail.com

Emanuela da Silva Pinheiro

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: manuelapinheiro2@hotmail.com

**Resumo:** O presente trabalho discute sobre a interpretação de texto de história e o desenvolvimento da consciência histórica crítica de alunos do Ensino Médio. Objetiva refletir acerca de como os alunos, da 2ª série dessa etapa de ensino, realizam a interpretação de um texto (escrito) de história, enquanto buscam desenvolver a sua consciência histórica crítica. Utiliza-se para isso de um documento histórico, *Carta de Pero Vaz de Caminha a D. Manuel, datada de Porto Seguro em 1 de maio de 1500* e de um meio de ensino, denominado de mapa da atividade. Optou-se pela pesquisa colaborativa, empregando como procedimento a observação reflexiva e se utilizou como recurso o portfólio no qual os discentes registraram suas interpretações. Os resultados revelam que os educandos apreenderam o procedimento para interpretar a carta de *Pero Vaz de Caminha* e que algumas narrativas sinalizam que eles se encontram em um processo de desenvolvimento da consciência histórica crítica, como: a de que as relações entre as ideias da carta revelam que os portugueses encontraram uma riqueza que alimentaria o lucro da coroa portuguesa; que Caminha se posiciona no texto por relatar o que seria de interesse do Rei de Portugal e que informando o que tinha visto representava um começo de posse das terras do Brasil e, ainda, que essa carta é valiosa para a compreensão da história do nosso país. Este estudo pode contribuir na resignificação do processo de ensino-aprendizagem da História no âmbito escolar.

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

### 1 Introdução

As pesquisas, no campo do ensino de História, a partir da década de 1980 e início de 1990, trouxeram uma reflexão sobre os fundamentos de um ensino de História que considera os usos sociais do passado e as aprendizagens que ocorrem no âmbito escolar e fora dele. Mais recentemente, trabalhos como os de Azambuja; Schmidt (2011), Barca (2008), Bittencourt (2009), Cavalcante (2010, 2014), Chaves (2006), Cerri (2011), Gevaerd (2011), Schmidt (2011), dentre outros, enfatizam a necessidade de formas de aprendizagem mais complexas que permitam ao aluno a aquisição de determinados conhecimentos, mas também, que estes tenham significado para a sua vida política e social.

Assim, o nosso interesse para com o aprimoramento pelo aluno da interpretação de textos escritos de história e o desenvolvimento de sua consciência histórica crítica, conduziu-nos às proposições de Rüsen (2001, 2006, 2010) e Barca (2008, 2011) sobre a consciência histórica, e Freire (2007) atinente à consciência histórica crítica.

Nessa direção, finalizamos um projeto de pesquisa, de dois anos, vinculado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, que teve seu desenvolvimento em uma escola

(83) 3322.3222

contato@setep2016.com.br

[www.setep2016.com.br](http://www.setep2016.com.br)

pública desse Estado, o qual investigou a relação entre a mediação do processo formativo teórico e prático vivenciado por uma professora de História e a apropriação pelo aluno, da 2ª série do Ensino Médio, da interpretação de textos (escritos) de história e o desenvolvimento de sua consciência histórica crítica.

Como contribuição do que vivenciamos no processo da investigação, com a pesquisa colaborativa, apresentamos alguns resultados obtidos na segunda etapa desse projeto, considerando o que fora produzido por ocasião de aulas realizadas na série mencionada.

Assim, objetivamos refletir acerca de como os alunos, da 2ª série do Ensino Médio, realizam a interpretação de um texto (escrito) de história, enquanto buscam desenvolver sua consciência histórica crítica.

## **2 A consciência histórica crítica numa relação com a interpretação de texto de história**

O processo de desenvolvimento da consciência histórica crítica, ao depender do movimento histórico real que engendra sua possibilidade de efetivação, tem na escola um dos espaços promissores para que isso ocorra.

A atividade humana é regida por complexas necessidades cognitivas que impulsionam o indivíduo à aquisição de novos conhecimentos, de ocupar uma posição na sociedade e de se comunicar, dentre outras. Como uma gama de conhecimentos se desenvolvem por meio da assimilação de experiências histórico e social da humanidade, ao interpretarmos textos consideramos informações dadas e situadas em contextos mais amplos, abstraímos propriedades essenciais, as relacionamos a outras categorias e efetivamos um processo de abstração e generalização, favorecedora do desenvolvimento da consciência histórico crítica.

Nesse processo, o texto se encontra aberto a interpretações e elaborações ao convergindo ações históricas, sociais, cognoscitivas e linguísticas o que lhe dá uma possibilidade de ser um veículo importante para o desenvolvimento dessa consciência.

A consciência histórica em Rüsen (2006, p. 59) diz respeito ao “[...] trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conforme com a experiência do tempo”. Isso, exige uma interpretação da história, relacionada com as experiências dos discentes, em um processo de ensino-aprendizagem.

Barca (2008), por sua vez, tendo por base as contribuições de Rüsen (2001), Lee (2004) e Seixas (2004), apresenta-nos algumas âncoras de análise da consciência de jovens e de professores de História, dentre as quais destacamos: “A consciência histórica constitui uma atitude de orientação temporal sustentada refletidamente pelo conhecimento da História, e distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas em termos de sentimentos de identidade”.

Para Freire (2007), a consciência histórica crítica apresenta características como: profundidade na interpretação dos problemas, segurança na argumentação, substituição de explicações mágicas por princípios causais, aceitação do novo e do velho, enquanto válidos, e a recusa a posições quietistas.

Nessa direção, ao interpretarmos a história é requerido uma compreensão acerca das complexas relações entre homens, situações e acontecimentos. Isso nos conduz a enfatizar que, no processo de interpretação de textos de história, a consciência histórica crítica se constrói em uma dinamicidade que implica um esforço de assimilação do passado considerando questões, interesses, problemáticas atuais e uma correlação do presente com o passado e uma projeção do futuro.

Estudos como o de Kern (2001), Pozo e Angón (1998), acerca da interpretação de textos de natureza histórica, juntamente com a produção de Eco (1993) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1998), possibilitaram a Cavalcante (2014) construir um meio de ensino, denominado de mapa da atividade<sup>1</sup>, para ensinar alunos a interpretar textos escritos de história e ajudá-los a desenvolver esse tipo de consciência. Vejamos esse mapa:

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

TEMÁTICA	SISTEMA DE AÇÕES
Espaço reservado aos temas a serem estudados.	<p><b>1 FAÇA UMA PRIMEIRA LEITURA DO TEXTO, NO SEU TODO, E RECONHEÇA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A data de elaboração do texto.</li> <li>• Informações sobre o (a/os/as) autor (a/es/as) que escreveu/escreveram o texto.</li> <li>• Título do texto.</li> <li>• Diga, por escrito, do que trata o texto.</li> </ul> <p><b>2 FAÇA UMA SEGUNDA LEITURA OU LEITURAS POSTERIORES E DIGA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as ideias principais do texto? (Pode observar isso por tópicos ou por partes do texto).</li> <li>• Que relações têm essas ideias umas com as outras? Justifique!</li> <li>• O texto retrata a cultura da época em que foi produzido? (Costumes, modos como vivem as pessoas no período em que o texto foi escrito etc).</li> <li>• Quando aconteceu esse fato ou acontecimento histórico e o que acontecia naquele período histórico?</li> <li>• Destaque o que você não entendeu do texto (ideias, ou fatos, ou nomes, ou datas).</li> </ul> <p><b>3 ESCLARECENDO AS DÚVIDAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esclareça o que não ficou compreendido no texto.</li> <li>• Defina conceitos-chave e termos específicos de teor histórico, desconhecidos.</li> </ul> <p><b>4 CONSTRUINDO A CRÍTICA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é a posição do (a/os/as) autor (a/os/as) em relação ao conteúdo do texto?</li> <li>• Dê a sua opinião sobre as ideias apresentadas pelo (a/os/as) autor (a/os/as) no texto.</li> <li>• Para você, qual a contribuição desse fato ou acontecimento histórico para a vida?</li> </ul>

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

<sup>1</sup> Esse mapa foi construído para ensinar os alunos do Ensino Fundamental (anos finais) a interpretar textos escritos de história. Inicialmente, não tinha a presença de interrogação, todavia, no percurso de uma pesquisa de doutoramento (2014), por ocasião de estudos teóricos realizados com uma professora de História, foi convertida a modalidade da escrita de algumas de suas ações em questionamentos. Agora, nesse artigo, demonstramos sua utilização com alunos de uma segunda série do Ensino M

Como podemos observar, esse mapa é composto de duas partes: a primeira, denominada de temática e destinada aos temas a serem estudados pelos alunos; a segunda, chamada de sistema de ações – onde estão propostas as ações de ler, explicitar o que se encontra manifesto, explicitar o que se encontra obscuro e criticar.

### 3 O processo metodológico da investigação

Considerando o exposto, adentramos no processo metodológico da investigação informando ao leitor que utilizamos o mapa, acima citado, para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, com os alunos do 2º ano do Ensino Médio, para a interpretação da carta de Pero Vaz de Caminha.

Atuamos com a pesquisa colaborativa e utilizamos como procedimento a observação reflexiva, que ocorreu por meio de um processo cíclico e sistemático de reflexão sobre o processo de interpretação realizado pelos alunos. Usamos, também, o portfólio como recurso no qual esses discentes registraram suas interpretações.

As observações, ocorreram em vinte aulas de História, nos dias 25 de maio e 1, 8 e 15 de junho de 2016, nessa série do Ensino Médio de uma escola pública do Estado do Rio Grande do Norte. As aulas foram ministradas por uma professora, graduada em História, (codinome Diva), que leciona essa disciplina, nessa etapa de ensino.

Durante essas aulas, trabalhamos com a interpretação dos textos: *Carta de Pero Vaz de Caminha a D. Manuel, datada de Porto Seguro em 1 de maio de 1500*<sup>2</sup> e *Os brasileiros que Cabral encontrou*<sup>3</sup>. Para melhor motivar o aluno para a realização da interpretação, iniciamos solicitando a leitura desse último texto, que é constituído de um trecho da carta, o qual trata dos primeiros contatos dos portugueses com os indígenas para, em seguida, solicitarmos a leitura do primeiro que traz a carta na sua totalidade.

Os portfólios foram escritos por vinte e sete alunos de uma turma composta por trinta e dois discentes. Têm idades que variam de quinze a vinte anos, com predominância para as idades de dezesseis e dezessete anos.

A organização dos discentes, para a efetivação da interpretação, ficou assim constituída: três grupos de seis componentes (GRUPOS 2, 3 e 5), um grupo de cinco (GRUPO 1) e um de quatro (GRUPO 4). Nesse processo, eles puderam contar com a orientação da professora Diva e, em alguns momentos, com o auxílio das partícipes Isis (codinome) e pesquisadora, bem como, com o apoio do mapa da atividade.

<sup>2</sup> Essa carta se encontra publicada na obra de MICHALANY, Douglas; RAMOS, Ciro Moura. **História do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Michalany, 1981.

<sup>3</sup> Esse texto se encontra na obra de FRANCES, Daniel. **História do Brasil**. Fortaleza: Tecnograf, [s.d.](83) 3322.3222 contato@setep2016.com.br

Os portfólios, ofereceram-nos elementos para realizar a análise abrangendo as seguintes dimensões: autoria, interpretação da mensagem, dificuldades no esclarecimento da mensagem do texto e perspectivas – ambas acompanhadas de ações que lhes são correspondentes.

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

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

Na última dimensão, perspectivas, as ações orientadoras compreendem posicionamentos do autor (Caminha) em relação ao conteúdo da carta, opinião do discente sobre as ideias desse autor e contribuição do acontecimento histórico para a vida.

Antes da realização das aulas, estudamos e planejamos com a professora o que seria efetivado em sala de aula e eis o que a análise nos evidencia, acerca das interpretações que os alunos produziram.

## **4 Interpretando a carta de Pero Vaz de Caminha**

### **4.1 Autoria**

Na dimensão autoria, todos os alunos registram o ano de elaboração da carta (1500) mesmo não registrando o dia e mês (1 de maio) em que foi escrita. Dentre os cinco grupos, o um (1) e o dois (2) apresentaram informações sobre quem foi Pero Vaz de Caminha. Para isso, destacaram onde nasceu, datas de nascimento e morte e que fora um escrivão português. Deram ênfase a escrita dessa carta como uma fonte histórica que o fez ingressar para a história do Brasil.

### **4.2 Interpretação da mensagem**

Nessa dimensão, interpretação da mensagem do texto, os cinco grupos disseram que a carta tem como título: *Carta de Pero Vaz de Caminha a D. Manuel* e que o trecho da parte que leram está intitulado: *Os brasileiros que Cabral encontrou*.

Na sequência, para desvelar o que disseram os discentes acerca do que trata essa carta, seu conteúdo, ideias principais e suas relações, contexto cultural da época em que foi produzida, período do acontecimento histórico retratado e o que ocorria nesse período, o grupo um (1) expressou que o texto trata de uma carta de Pero Vaz de Caminha, cujas ideias principais é fazer um relato acerca do que ele encontrou na viagem ao Brasil e o que ocorria no percurso.

Mesmo não destacando aspectos expressos na carta sobre o que foi encontrado nessa viagem, o grupo disse que na relação das ideias está esse fato: “*peças que saíram de Portugal atrás de especiarias*”. Todavia, não apresenta essa ideia numa relação com os acontecimentos retratados na carta, referente à vida dos indígenas.

Quanto ao texto retratar a cultura da época em que foi produzido, os discentes fazem uma referência à esquadra de Cabral dizendo que “[...] *eles tinham um capitão que dava ordem*”, expressando uma modalidade de organização social na esquadra, todavia, precisariam expressar, também, acerca da cultura indígena.

Referente à quando ocorreu esse acontecimento histórico e o que acontecia nesse período, o grupo diz o ano 1500 e acrescenta que ocorria o descobrimento do Brasil porém, não relaciona esse acontecimento com as grandes navegações.

Em se tratando do grupo dois (2), este expressa que a carta apresenta “*detalhes da paisagem do litoral do nordeste brasileiro em 1500, os índios que o habitavam e os primeiros contatos entre portugueses e indígenas*”. E acrescenta que na carta de Caminha as ideias principais dizem respeito a contar como viviam os indígenas, como eram suas casas, alimentação e convivência. O grupo não discute que relação tem essas ideias umas com as outras, todavia, expõe que a carta retrata a cultura da época em que foi produzida porque diz que “*eles andavam nus e não tinham vergonha de mostrar suas partes íntimas, traziam beiços furados e neles colocados ossos brancos. [...]*”, acrescentam, ainda, que os indígenas tinham casas compridas, de madeira e cobertas de palha (de razoável altura) e sem compartimentos; que nelas se recolhiam de 30 ou 40 pessoas as quais se alimentavam de sementes existentes na terra.

Ao exporem como viviam os indígenas, esse grupo apresenta vários traços característicos de sua cultura como a moradia, alimentação, costumes e adereços que usavam no corpo.

Sobre quando ocorreu esse acontecimento histórico e o que acontecia nesse período, o grupo destaca o ano de 1500 e diz da “*viagem de Pero Vaz de Caminha para as Índias em busca de especiarias e, por sua vez, a parada no Brasil*”. No portfólio, os discentes não apresentam versões acerca de se Cabral teria ordenado ou não uma mudança de rota; se a chegada ao Brasil foi ou não casual.

O grupo três (3), por sua vez, diz-nos que na carta, Caminha “*descreve a sua viagem e o que encontrou quando chegou a esta terra, seus habitantes (cultura, tradições)*” e que as ideias principais do texto se dão em torno de “*descrever o desconhecido (índios, terra)*”. Afirmaram que o texto retrata a cultura da época em que foi produzido – mas não destacam alguma característica cultural.

Referente à quando ocorreu esse acontecimento histórico e o que acontecia nesse período, o grupo respondeu que acontecia: “*grandes navegações que ocasionaram as descobertas de várias terras [...]*” mas, não registraram o período dessas navegações nem o ano da chegada dos portugueses ao Brasil.

O grupo quatro (4) diz que a carta “*trata de quando Cabral chegou ao Brasil e encontrou os índio e conheceu como eles viviam*”. As ideias principais do texto para esse grupo são as seguinte: “*conhecer novas terras e riquezas e os habitantes que viviam nessas terras*” e acrescentam que as relações entre essas ideias se dá quando “*Caminha conta como foram recebidos pelos habitantes; que os índios não tinham criações de animais e que foram enviados dois degradados para saber como os indígenas viviam*”. O grupo revela uma articulação entre ideias principais e relações entre elas.

Posteriormente expressa que “*o texto retrata a cultura da época em que foi produzido porque nos diz como os índios se vestiam, que furavam os lábios para colocar enfeites, que não comiam carne e sim legumes*”. Acrescenta que esse acontecimento se deu em 1500 e que os portugueses estavam a caminho das Índias.

O grupo cinco (5) registrou que “*trata da descoberta de uma nova terra e de um povo com uma cultura totalmente desconhecida para os portugueses*”. Quanto às relações entre essas ideias, o grupo diz: “*fala do que os portugueses encontraram, um tipo de ouro diferente que alimentaria o lucro para a coroa portuguesa*”. A relação entre essas ideias que o grupo apresenta traz um componente crítico que expressa um conhecimento acerca do interesse dos portugueses em ampliarem seu poder e conquistar riquezas; expandirem suas colônias de exploração.

Sobre se o texto retrata a cultura da época em que foi produzido o grupo diz, sim, e expõe, retirando da carta o seguinte:

A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Onde moravam, a casa era de madeira e das ilhargas de tábuas, e cobertas de palha, de razoável altura; todas de uma peça só, sem nenhum repartimento, tinham dentro muitos esteios; e, de esteio em esteio, uma rede atada pelos cabos, alta, em que dormiam. Diziam que em cada casa se recolhiam 30 ou 40 pessoas.

O modo como os indígenas viviam, sua cultura está expresso no exposto que os alunos apreenderam. E, no que se refere à quando ocorreu esse acontecimento histórico e o que ocorria nesse período, colocaram a data conforme o grupo anterior e citaram a viagem dos portugueses para as Índias em busca de especiarias.

### 4.3 Dificuldades no esclarecimento da mensagem do texto

Nessa dimensão, dificuldades no esclarecimento da mensagem da carta, referente às ações: destaque o que você não entendeu do texto e esclareça, bem como, defina conceitos-chave e termos específicos de teor histórico não conhecido, o grupo um (1) expressou que “*o texto não esclarece todos os conceitos da temática*” – entretanto, não os destacou para esclarecimento. Considerou como termo de teor histórico desconhecido o seguinte fragmento que transcreveu do texto: “*nem comem senão desse inhame*”, mas não realizou definição de nenhum termo.

Dentre os termos presentes nessa frase o inhame, poderá ser considerado um termo de teor histórico tendo em vista: sua origem, seus diferentes nomes (dependendo da região do nosso país); constituir nome comum à espécies de plantas diferentes, dos gêneros *dioscorea*, *alocasia*, *colocasia*, entre outros, e ser algo que no trecho da carta representa um traço importante da cultura alimentar, que Caminha faz referência, para que haja uma compreensão, por parte do destinatário, sobre do que era constituída a alimentação dos nativos.

O grupo dois (2) apresentou, como não compreendidos, os nomes: “*degredados, mancebos, almadia, ilhargas, esteio*”. Considerou naus um conceito-chave e definiu adequadamente esses termos, com exceção de ilhargas – que não recebeu definição.

O grupo três (3) afirmou que “[...] *não dá para se entender algumas palavras, como a palavra cabo. Tem, também, diversos termos que estão colocados de maneira inadequada*”.

Os termos, que os discentes consideraram que estão escritos de maneira inadequada, dar-se devido ao fato de sua escrita ter sido registrada em um tempo longínquo, por um português e cujas expressões não são usuais na atualidade. A palavra cabo, destacada como desconhecida, não foi definida, bem como, o conceito-chave esquife que fora mencionado.

O grupo quatro (4), por sua vez, destacou que não entendeu as palavras: “*ledo, ilharga e esquife*” e as esclareceu com auxílio do dicionário. Não apresentou, para definição, conceitos-chave e termos específicos de teor histórico, considerados conhecidos. O grupo cinco (5), também, não respondeu a essa ação, mas realizou as duas ações anteriores, destacando como desconhecida a palavra “*degredado*” e a esclarecendo.

### 4.4 Perspectivas

Nessa dimensão perspectiva, trazemos para a análise as ações: qual é a posição do autor em relação ao conteúdo do texto, dê a sua opinião sobre as ideias apresentadas pelo autor e para você qual é a contribuição desse fato histórico para a vida.

Com relação à primeira ação, os grupos um (1) e cinco (5) dizem que o autor não se posiciona. O primeiro justifica sua afirmação dizendo: “*não se posiciona no texto porque ele não defende nenhuma tese, ele só fala o que aconteceu*” e para o quinto “*ele só relata*”.

Para os grupos dois (2), três (3) e quatro (4) o autor se posiciona. Este quarto não justifica sua afirmativa, o que o fazem o segundo e o terceiro. Para o segundo, isso ocorre “*porque ele relatava tudo que vivia e que seria do interesse para o Rei*” e para o terceiro, “*ele tinha o interesse de informar o que ele tinha visto, então, assim, começaria a se apossar das terras*”.

Os grupos um (1) e cinco (5), ao considerarem que o autor não se posicionam porque ele só relata o que ocorreu, expressam uma compreensão de um relato considerando apenas a sua dimensão técnica. Para o grupo dois (2), esse relatar do Caminha vem acompanhado de um interesse que diz respeito a expressar um relato de vivências que fosse ao encontro do que interessava ao Rei de Portugal (D. Manuel I). Para o terceiro grupo, no informar o que teria visto, já estaria presente um apossar-se da terra. Nesse sentido, temos presente uma espécie de “força” documental que o registro representa na configuração de uma forma de obtenção da posse da terra; um registro documental se configurando como um início de tomada de posse.

Quanto à opinar acerca das ideias apresentadas pelo autor, os grupos um (1) e três (3) dizem: “*as ideias apresentadas tem um alto valor histórico, pois são elas que vão gerar uma informação importante para a história*”. O grupo dois (2) expressa que “*elas nos trazem bastante informação de como era o estilo de vida antes*.” Para o quatro (4), elas são importantes porque “*ele falou como Cabral chegou ao Brasil, o que ele viu, o que fez, por onde andou, quem ele conheceu, o que levou para o Brasil e levou do Brasil*”. Para o cinco (5), “*ele expressa muito bem o que está vendo no local, o sentimento e a cultura daqueles povos*”.

Ao nos determos no que dizem os grupos um (1) e três (3), constatamos que eles apregoam a relevância das ideias da carta como um documento histórico (embora não citem o termo documento), uma vez que essas ideias geram informações acerca da história. Temos, assim, uma importante fonte escrita imersa em uma intencionalidade, que expressa um ponto de vista sobre um período histórico do Brasil.

O grupo quatro (4), ao opinar sobre as ideias apresentadas por Caminha, permitem-nos pensar que o contato de culturas diferentes permite um deixar e um levar, que esse grupo apresenta de forma incisiva (embora não citando o quê), quando expressa que Cabral tanto traz para o Brasil como leva daqui.

O grupo cinco (5), por sua vez, ao destacar que o texto trata do sentimento e da cultura dos nativos, complementa com o termo “*daqueles povos*” o que nos faz refletir que esses discentes não se incluíram como pertencentes a esses nossos antepassados brasileiros.

Um aspecto que nos chama atenção, nas expressões dos diversos grupos, é uma ideia de ligação entre os homens fundada sobre a memória. Recuperando-a em função das demandas

do presente é possível entender os erros e acertos do passado, compreender o presente a planejar ações futuras.

Enveredando pela memória, reportamo-nos a Ferreira e Franco (2009, p. 86) quando nos dizem que ela “é um elemento constitutivo do sentimento de identidade, na medida em que responde também pelos sentimentos de continuidade e coerência”. Assim, apreendemos que a direção do processo de ensino-aprendizagem do educando precisa se dar no sentido da formação de atitudes, posturas e valores que o eduque orgulhoso de qualquer que seja o seu pertencimento étnico.

Quanto à contribuição desse fato histórico (expresso na carta) para a vida, os grupos um (1) e três (3) anunciaram que “[...] *através das informações nessa carta sabemos que o Brasil foi “descoberto”, isso passou pelo processo histórico até chegar nos dias de hoje*”. Para o grupo dois (2), a contribuição se dá com relação à “*conhecimento, informações, curiosidades e no lembrar as coisas passadas*”. O quatro (4), por sua vez, diz-nos que contribui “*para sabermos a verdadeira história do nosso país e como os indígenas viviam naquela época*”. E, por último, o cinco (5) expressa: “*porque, como muitas histórias do passado, essa é mais uma que fica marcada e é mais uma para ser estudada*”.

Ao discorrer sobre a contribuição do fato histórico para a vida, os grupos um (1) e três (3) reforçam, o que haviam declarado na ação anterior, ressaltando a importância da carta para compreendermos como era o nosso país, quando Cabral chegou, e o processo histórico na constituição da história. Todos os grupos apresentam a contribuição desse fato histórico para o conhecimento da história do país. Nessa direção, a interpretação da experiência do passado aparece como um fator de orientação cultural.

Os educandos apreenderam o procedimento para interpretar os textos estudados e, dentre as variadas ações que foram desenvolvidas por eles, as narrativas que sinalizam que se encontram em um processo de desenvolvimento da consciência histórica crítica são: as que se encontram expressas na última ação, denominada de contribuição do fato histórico para a vida; a de que as relações entre as ideias da carta revelam que os portugueses encontraram uma riqueza que alimentaria o lucro da coroa portuguesa (GT 5); que Caminha se posiciona no texto por relatar o que seria de interesse do Rei de Portugal (GT 2); que informar o que tinha visto representava um começo de posse das terras do Brasil (GT 3) e que essa carta é valiosa para a compreensão da história do nosso país (expressa pelos vários grupos).

Segundo Pais (1999, p. 1), “sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados...) não perceberíamos quem somos”. O que nos coloca na vigilância de

proporcionarmos aos nossos alunos interpretações de textos de história que os possibilite uma convocação permanente do passado ao presente e uma projeção para o futuro.

## 5 Considerações Finais

Ao refletirmos acerca de como os alunos, da 2ª série do Ensino Médio, realizam a interpretação de um texto (escrito) de história, enquanto vivenciam um processo de desenvolvimento de sua consciência histórica crítica, ressaltamos a importância do estabelecimento do diálogo entre os participantes da pesquisa para vencer desafios, dentre os quais ressaltamos: o modo de operacionalizar a interpretação com o mapa da atividade, o exercício do ato interpretativo, na relação com o desenvolvimento dessa modalidade de consciência, e o contato com a escrita de várias palavras utilizadas por Caminha – próprias do vocabulário de Portugal no ano de 1500 – que em alguns momentos dificultou a realização da interpretação requerendo uma quantidade maior de leituras.

Compreendemos que o trabalho com a interpretação de textos de história (escritos), com uma atenção para com o desenvolvimento dessa consciência, requer que o aluno desenvolva uma autonomia que lhe permita uma independência cognitiva e prática de modo a criar estratégias para aprender a aprender. Nessa direção, o mapa da atividade se constituiu em um meio de ensino propício no auxiliar à atividade do aluno.

Sabemos ser bastante procedente que, após a produção da interpretação, os educando realizem momentos de aprendizagem em que possam expressar para o coletivo o que construiu e ouvir o que o outro produziu. Isso, porque lhe permite partilhar ideias e procedimentos que convergiram para aquela interpretação; estabelecer relações e diferenças entre a sua interpretação e a oferecida pelo outro. E, quando necessário, rever aspectos que mereçam reformulações.

Por fim, apreendemos que é possível construir um processo de autonomia e amadurecimento intelectual em um trabalho que, conscientes das dificuldades inerentes ao ensinar e aprender, professor e aluno considerem a capacidade de transformação dos que nele se encontram envolvidos e atuem nessa direção.

## Referências

AZAMBUJA, L.; SCHMIDT, M. A. “Aprendi a pensar que música também é história”: perspectivas da educação histórica. In: BARCA, I. (Org.). **Educação e consciência histórica na era da globalização**. Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, 2011. p. 201-222.

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

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

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CAVALCANTE, M. P. **A história escolar e a teoria da atividade: relações e possibilidades formativas no ensinar e aprender**. 2010. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

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

CHAVES, F. R. C. **A significância de personagens históricas na perspectiva de alunos portugueses e brasileiros**. 2006. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2006.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

GEVAERD, R. A ideia de escravidão: da narrativa do manual didático às narrativas produzidas pelos alunos. In: BARCA, I. (Org.). **Educação e consciência histórica na era da globalização**. Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, 2011. p. 159-177.

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

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

FRANCES, Daniel. **História do Brasil**. Fortaleza: Tecnograf, [s.d.].

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

LEE, P. 'Walking backwards into tomorrow': historical consciousness and understanding history. **International Journal of Historical Learning, Teaching and Research**, v. 4, jan. 2004. Disponível em: < <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal7/lee.pdf> >. Acesso em: 24 jul. 2012.

MICHALANY, Douglas; RAMOS, Ciro Moura. **História do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Michalany, 1981.

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

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

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

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

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

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

SEIXAS, P. **Theorizing historical consciousness.** Vancouver: University of Toronto Press, 2004.