

Aprendizagem e construção/constituição de conhecimento: reflexões teórico-metodológicas¹

*Dominique Colinvaux**

Resumo: Este texto focaliza uma aula de História desenvolvida com uma turma da 5ª série do Ensino Fundamental com o objetivo de discutir estratégias de pesquisa na investigação da aprendizagem e da construção de conhecimento em contextos escolares. A aprendizagem escolar é definida como processo de significação, que gera movimentos de compreensão do mundo material e simbólico. Destacamos as idéias de processo, significação e movimento e, em especial, de emergência de novidades que surgem na forma de novas informações, ou de um modo diferenciado de compreensão do assunto em pauta, seja ainda através de novas modalidades de uso da informação. A análise desdobra-se numa primeira etapa que caracteriza a tarefa proposta, o contexto e o encaminhamento do debate, a segunda etapa apontando para os movimentos de circulação de significações e as novidades aí presentes.

Palavras-chave: aprendizagem; construção de conhecimento; indicadores de análise.

Abstract: This paper looks into a history lesson carried out in a Brazilian primary school in order to discuss research strategies in learning and knowledge building in instructional settings. School-based learning is conceptualized as a meaning-making process which fosters understanding of the material and symbolic worlds. We focus on the ideas of process, meaning making and movement, especially on the emergence of some new features either in the form of new information, or a new way of looking at the subject-matter at hand, or yet some new way of using available information. The analysis consists of a first stage describing the task, the context and the setting up of the debate; then a second one shows the circulation of meanings, pointing out novelties that arise in the process.

Key words: learning; knowledge building; research evidence.

Introdução

No contexto maior das discussões sobre as relações entre pensamento e linguagem e sobre seu papel na construção/constituição de conhecimentos,

* Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. dominique.colinvaux@terra.com.br, d.colinvaux@pesquisador.cnpq.br

1. Este trabalho conta com o apoio do CNPq.

que estão na base deste dossiê, este texto focaliza o tema da aprendizagem escolar. Quais são as razões para esta escolha? Por que é relevante discutir aprendizagem?

Aprendizagem é, antes de mais nada, uma noção da Psicologia, muito embora se encontre indissociavelmente associada ao universo escolar. A aprendizagem, na verdade, é fenômeno onipresente: ocorre desde que nascemos e ao longo de toda a vida, tanto nos espaços da escola como fora dela. Certamente por isso é profunda a impressão de uma grande familiaridade com os processos de aprendizagem. Também é significativo o número de estudos documentando processos de aprendizagem, sobretudo se considerarmos os estudos realizados não apenas em situação escolar, mas também em contextos educativos não-formais, como os museus. Daí resulta, parece-nos, certa facilidade em afirmar e concluir – pelo menos desde o lugar de pesquisador, e talvez mais do que de professor – que os processos escolares de ensino-aprendizagem resultam em alguma construção/constituição de conhecimento.

Aqui, trata-se de tomar a aprendizagem como objeto de reflexão, como questão de pesquisa, interessando especificamente os processos de aprendizagem que se realizam em contexto escolar. A aprendizagem, na escola, traz marcas específicas, devido principalmente ao peso do “conteúdo”, isto é, dos conhecimentos das áreas específicas que estão na base das diferentes matérias ensinadas na escola. Entre as características diferenciadoras da realidade escolar, encontramos um contexto altamente regrado, no qual aprender é um processo orientado à apropriação de sistemas de conhecimentos, transpostos das ciências naturais e sociais. É possível – e recomendável – ampliar esta perspectiva, se aceitarmos que aprender os conteúdos escolares envolve, ainda, apropriar-se de seus usos para ler e interpretar a realidade, para raciocinar e resolver problemas e, ainda, para fundamentar determinadas ações no/sobre o mundo.

Neste caminho de reflexão, são várias as indagações: o que sabemos dos processos escolares de aprendizagem? Que evidências costumamos eleger para afirmar que ocorreu aprendizagem, isto é, que se construiu conhecimento? E que critérios e/ou dimensões conceituais estão na base destas evidências? Que intervalos de tempo definimos para examinar processos escolares de (ensino-)aprendizagem e, sobretudo, como justificamos que decidimos focalizar um ou vários episódios de uma aula, ou a aula como um todo, ou ainda o tempo de uma unidade de ensino que focaliza um determinado conteúdo do programa? Em outras palavras, que concepções de aprendizagem e de construção/constituição de conhecimento estão na base de nossas pesquisas?

Para enfrentar estas questões, propomos uma concepção de aprendizagem definida como processo de significação que, na sala de aula, gera movimentos individuais e coletivos em torno de algumas formas canônicas de compreensão

do mundo material e simbólico. Nesta concepção, destacamos as idéias de processo, significação e movimento e, em especial, de emergência de novidades. Nosso objetivo é discutir teórica e empiricamente a noção de aprendizagem escolar em suas relações com a construção/constituição de conhecimentos. Para isso, assim como os demais artigos que compõem este dossiê, focalizamos uma aula de História desenvolvida com uma turma da 5ª série do Ensino Fundamental, em que os alunos foram convidados a debater o tema da escravidão no Brasil.

Tendo então este debate como base empírica, trata-se de examinar se é possível encontrar evidências de aprendizagem e, mais especificamente, indícios de aparecimento de novidades do ponto de vista da compreensão histórica. O texto está organizado como segue: começamos delineando os pressupostos de base que sustentam uma concepção de aprendizagem como processo de significação e apontamos as implicações teórico-metodológicas daí decorrentes. A seguir, contextualizamos a base empírica de modo a evidenciar os focos e os recortes empíricos adotados. A análise desdobra-se numa primeira etapa que caracteriza a tarefa proposta, o contexto e o encaminhamento do debate, a segunda etapa apontando para os movimentos de circulação de significações e as novidades aí presentes.

Uma concepção de aprendizagem: pressupostos de base

De início, faz-se necessário explicitar a concepção aqui proposta de aprendizagem, que toma como referência o contexto escolar e, mais especificamente, a sala de aula, embora reconhecendo que aprender é um processo de vida que ocorre em múltiplos tempos e lugares.

Para isso, iremos desenvolver as seguintes idéias: partimos do pressuposto que, na escola, a aprendizagem tem por objetivo central (ainda que não exclusivo) construir conhecimentos. Postulando que conhecimento é significação, conceituamos aprendizagem como um processo que se organiza e realiza em torno de significações. A noção de processo é central e implica, de um lado, movimentos individuais e coletivos em torno dessas significações, movimentos esses que é importante apreender e caracterizar, em seus possíveis recuos e avanços. De outro lado, a noção de processo, desdobrando-se em movimentos, pressupõe uma discussão da dimensão temporal, isto é, das escalas de tempo adotadas para acompanhar esses mesmos processos e movimentos. Finalmente, o processo de aprendizagem, com seus movimentos de significação realizados ao longo do tempo, pressupõe mudanças e, especialmente, emergência de novidades. Esta é, aliás, a característica definidora de aprendizagem e constitui o eixo organizador de nossa discussão.

Aprender: processo de significação

Aprender deverá ser entendido como um processo que envolve a produção/ criação e uso de significações. Com esta afirmação, não se pretende entrar no complexo debate sobre sentido e significado, abordado, por exemplo, por Smolka (2006). Importa, isto sim, pontuar a estreita relação entre conhecimento e significação: conhecer é compreender e, portanto, significar². Nesta perspectiva, a aprendizagem está associada a processos de compreensão do mundo material e simbólico, que pressupõem geração, apropriação, transformação e reorganizações de significações. Por isso, postulamos que aprender é um processo de significação, isto é, um processo que mobiliza significações, criando e recriando-as.

Na escola, os processos de ensino-aprendizagem organizam-se em torno de sistemas de significação determinados com base em conhecimentos específicos definidos a partir das disciplinas, dos currículos e programas. Sabemos que, durante as aulas, vários tipos de conhecimento são colocados em circulação. De um lado, estão os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos, que são formas de compreensão do mundo resultantes de suas trajetórias anteriores de escolarização, bem como de sua condição de sujeitos sociais imersos em sistemas de significação presentes nas interações da vida cotidiana – condição esta, aliás, que compartilham com seus professores. De outro lado, estão os conteúdos programáticos, que são conhecimentos canônicos resultantes dos processos de transposição didática das ciências de referência. Às vezes referidos como “ciência escolar” e presentes nos materiais didáticos e na fala do professor, os conteúdos escolares pretendem apresentar modalidades científicas de compreensão do mundo. O processo de ensino-aprendizagem caracteriza-se, então, por colocar em circulação conhecimentos-significações e, muitas vezes, é do encontro entre esses vários sistemas que cada um e todos da classe fazem emergir novas modalidades de compreensão, decorrentes de ampliação, do aprofundamento e/ou da revisão do entendimento do assunto em pauta.

De processo a movimentos de significação

A aprendizagem configura-se assim como um fluxo, um trânsito de significações que mantêm entre si relações diversas, de complementaridade e reafirmação (por exemplo, na ampliação ou especificação de determinadas significações) ou, ao contrário, de contradição e até mesmo de incomensurabilidade (neste caso, requerendo reorganizações, silenciamentos e escolhas). A pergunta que se

2. A aproximação entre conhecimento e significação – *meaning*, em inglês – implica que conhecer é compreender – *to understand* –, em oposição a uma visão filosófica clássica segundo a qual conhecer 'x' é saber que 'x' é verdadeiro (*to know that 'p' is to know that 'p' is true*).

coloca, então, diz respeito a como identificar e caracterizar os movimentos de significações em uma determinada aula ou em um conjunto de aulas e, de modo mais amplo, no ensino-aprendizagem das diversas disciplinas escolares.

◇ Três exemplos contribuem para caracterizar o que se quer dizer, ao mesmo tempo que oferecem balizas para nossa discussão³. Do primeiro exemplo, um estudo sobre uma seqüência de aulas de Física do Ensino Médio, observadas em uma escola dos Estados Unidos (Leander; Brown, 1999), decorre a metáfora de uma *dança de estabilidades/instabilidades* (conceituais, discursivo-simbólicas, afetivas e sociais) para caracterizar os movimentos de alunos e professores em uma unidade de ensino. O segundo exemplo (Machado; Colinvaux, 2000) especifica movimentos de negociação de significações em uma classe de Biologia também no Ensino Médio, com base nas noções bakhtinianas de polissemia e polifonia, autoridade e silenciamento. Em um terceiro exemplo encontramos, a partir de um estudo de aulas de Ciências no Ensino Fundamental (Mortimer; Scott, 2002), movimentos organizados na forma de uma *história – ou narrativa – científica*. No caso considerado, tratava-se de estudar as causas da ferrugem, e a história desenvolvida pela professora consiste em passar por níveis diferenciados, que começam por uma descrição de lugares (onde ocorre ferrugem) ◇ para seguir com uma discussão de coisas (encontradas nesses lugares) e suas propriedades ◇ chegando depois à questão de propriedades essenciais ◇ que requer a proposta de uma prova científica.

Essas descrições têm o mérito de evidenciar alguns dos movimentos em torno de significações escolares que ocorrem em aulas de Ciências. Para nossos propósitos, convém retomar dessas descrições que um processo de ensino-aprendizagem se desdobra em movimentos que ocorrem ao longo do tempo. Afirmar que aprendizagem é processo que se realiza em movimentos pode parecer trivial, mas exige definições teórico-metodológicas, sobretudo metodológicas. Se os exemplos acima oferecem pistas para esta discussão, resta que não é tarefa fácil investigar algo que é movimento, portanto dinâmico – e fugidio –, pois envolve mudanças e transformações, ao lado de constâncias e permanências. A possibilidade de aprofundar nossos conhecimentos sobre aprendizagem requer enfrentar a discussão: como e o que fazer, teórica e metodologicamente, para capturar movimentos de aprendizagem? E, ainda, que movimentos – entre tantos que mobilizam sistemas variados de significação – podem e devem ser tomados como indícios de aprendizagem?

Enquanto a primeira pergunta aponta para a escolha de recortes e focos acerca das circunstâncias de um processo de (ensino-)aprendizagem, em espe-

3. Não se trata aqui de detalhar os estudos apontados; além dos originais, pode-se também consultar a análise comparativa de Goulart, Colinvaux, Salomão (2003) sobre o primeiro e o terceiro estudo.

cial quanto ao dimensionamento de escalas de tempo, a segunda questão aponta para a definição de critérios que permitam decidir se (e quando) há evidências de aprendizagem. Cada uma dessas questões é abordada a seguir.

Os tempos do processo de aprendizagem

Do ponto de vista conceitual, processo opõe-se a estado e remete a dinamismo, portanto a algo que se estende ao longo do tempo. Do ponto de vista metodológico, é preciso, então, dar conta da dimensão temporal da aprendizagem e, ainda, reconhecer que aprender na escola é um processo orientado e direcionado, porque submetido à necessidade de apropriação de versões canônicas de compreensão do mundo em tempos pré-determinados. Mas o tempo é multidimensional: envolve desde os tempos subjetivos de cada um, assim como os tempos coletivos de um grupo ou de uma turma, até os tempos institucionais da escola, que se medem a partir de recortes variados e em larga medida arbitrários, como, por exemplo, o tempo de uma unidade de ensino-aprendizagem que, por sua vez, poderá ocupar uma única aula ou uma seqüência de aulas⁴. Nesta direção é preciso considerar também que, muitas vezes, uma aula, uma leitura ou um debate geram efeitos que se estendem para muito além do momento em que ocorrem⁵.

Neste ponto, vale lembrar que a Psicologia, e em especial a Psicologia do Desenvolvimento, enfrentou esta questão por meio de estratégias que dimensionam a escala temporal de maneiras diferenciadas. Enquanto os estudos longitudinais, que abarcam tempos longos (geralmente de vários anos), propõem-se a acompanhar os avanços sistêmicos que caracterizam o desenvolvimento ontogenético, as abordagens microgenéticas buscam capturar as mudanças no momento em que ocorrem, isto é, em tempos brevíssimos (por exemplo, minutos). Entre estes dois extremos, são muitas as alternativas, cada qual com objetivos e resultados próprios. Não se trata aqui de defender uma escala em especial de tempo, mas sim de refletir sobre as implicações das decisões a este respeito. Em particular, se aceitarmos que a aprendizagem pressupõe a emergência de novidades – tema que abordamos à frente; se reconhecermos que a aprendizagem escolar requer a apropriação progressiva de significações

4. É necessário, ainda, distinguir os tempos definidos para os propósitos de uma pesquisa dos tempos escolares de avaliação da aprendizagem que, tradicionalmente, era realizada a cada bimestre, semestre e ano letivo (envolvendo também os conselhos de classe), embora a discussão atual sobre ciclos implique em revisões e reconceitualizações sobre o tema.

5. A este respeito, é exemplar a história de "Cindy" (Crane, 1994) uma menina dos Estados Unidos que mantém seu interesse por baleias ao longo de todo um ano letivo, entretecendo atividades escolares com experiências da vida cotidiana, como documentários de televisão e visitas a um aquário da região.

que se apresentam como novas para os alunos, então precisamos discutir quais são as escalas de tempo que nos permitem afirmar, com um mínimo de segurança, que os alunos aprenderam ...

Para avançar na discussão, voltemos à idéia de processo que, ao expressar dinamismo, marca uma dupla oposição: a resultados e produtos e à caracterização dicotômica destes resultados. Se aprender é processo, então não é “uma questão de tudo ou nada”, para tomar emprestada a feliz expressão de Coll Salvador (1994). Como processo que ocorre ao longo do tempo, a aprendizagem não pode ser reduzida a produtos – e mais, produtos freqüentemente concebidos em termos de presença *versus* ausência, isto é, em termos dicotômicos, tais como “aprendeu”, ou “não aprendeu”. Daí decorre que é necessário ter cuidado com a estratégia baseada em um *antes-e-depois* –, especialmente na forma clássica de pré- e pós-teste –, que tende a apresentar uma visão estática do processo de aprendizagem.

Esta é uma questão complexa e não se trata, simplesmente, de rejeitar toda possibilidade de análise envolvendo um *antes-e-depois*, ou ainda, de comparação. Em terreno semelhante, pois que discute a “análise de processos desenvolvimentais”⁶, que aqui estendemos ao processo de aprendizagem, Valsiner (1996, p.297) argumenta:

O estudo de microgêneses está no centro de toda análise [que focaliza processos em] desenvolvimento. Usam-se unidades de análise que incluem intervalos de tempo [*time span*] e transformações qualitativas. De modo geral, as unidades podem ser descritas como X \hat{O} Y. Uma estrutura X se torna [*becomes in time*] uma outra estrutura Y.

É importante notar que, ainda que Valsiner se refira a estudos microgenéticos, sua abordagem da dimensão temporal é clara: para acompanhar processos que se realizam temporalmente, é necessário gerar dados que possam retratar a situação em diferentes momentos. Somente assim será possível registrar os movimentos de que falávamos antes, capturando o dinamismo do processo. Mas resta ainda explicitar em que consiste a especificidade do processo de aprendizagem que, como propomos a seguir, reside na emergência de novidades.

Emergência de novidades

Pensar a aprendizagem como processo e como movimento implica necessariamente concebê-la como transformações e mudanças associadas a constâncias

6. No original, Valsiner usa a expressão *all developmental analysis* e refere-se a processos de desenvolvimento psicológico.

e permanências. Mas a característica definidora da aprendizagem, em nosso entender, reside nas mudanças e transformações que ela pode promover. No entanto, não são quaisquer mudanças – ou diferenças – que podem ser qualificadas como aprendizagem: interessam mais particularmente os processos de mudança caracterizados como *emergência de novidades*, isto é, aqueles processos em que aparecem condutas que indicam novas formas de ver, pensar, fazer ou falar.

É de se notar que os temas da mudança e da novidade aparecem em outros textos que compõem este dossiê: por exemplo, Leitão destaca a revisão de perspectiva como mecanismo de aprendizagem; já para Banks-Leite, as reformulações possibilitam a abertura de novos significados e sentidos, possibilitando assim uma progressão. Aqui, a emergência de novidades é entendida como a possibilidade de ir além do que é dado, além daquilo que já existe. O que está em jogo é uma questão clássica das ciências humanas e sociais: a capacidade de *dépassement* que têm os humanos de ir além de suas realidades e criar o novo. A emergência de novidades implica transpor os limites do já vivido, conhecido e interpretado, por si mesmo ou por outrem, criando novas formas de ser, novas formas de pensar, falar e agir que rompem com a repetição e as amarras da tradição. Mas o que isso quer dizer, quando pensamos a aprendizagem escolar com suas marcas próprias? Que novidades podem vir a aparecer durante os processos escolares de aprendizagem?

Aprender, na escola, consiste em entrar em contato e apropriar-se de sistemas existentes de significação e interpretação do mundo material e simbólico que, como vimos, correspondem a uma seleção e transposição de conhecimentos historicamente desenvolvidos. Do ponto de vista dos alunos, aprender é criar e usar significações que, para eles, são novas, porque anteriormente desconhecidas. Como resultado da aprendizagem escolar, espera-se que os alunos ampliem seus horizontes, aprofundando sua capacidade de leitura e compreensão do mundo. Novidades características da aprendizagem escolar poderão emergir de diferentes maneiras, seja porque os alunos se apropriaram de significações e formas de pensar antes desconhecidas, seja porque revisaram seu entendimento prévio do tema em estudo. Novidades também aparecem quando os alunos relacionam idéias antes isoladas, e ainda porque articulam e sistematizam sua compreensão de uma determinada questão ou assunto. Do ponto de vista investigativo, trata-se então de acompanhar, ao longo da linha do tempo, o movimento mesmo de aprendizagem em direção ao *progressivo domínio* (Mounoud, 1982) de um tema, de um sistema de conhecimentos ou de um conjunto de significações, isto é, o *passo-a-passo* em direção à perspectiva canônica veiculada pela escola.

Mas a aprendizagem como domínio progressivo de uma área de conhecimento significa não apenas apropriar-se de seus conceitos e vocabulário, como

também compreender suas questões e formas de pensar. Dito de outro modo, a aprendizagem escolar deve considerar, além da construção de conhecimentos-conceitos, como comumente entendida, as formas de uso desses conhecimentos, isto é, os modos de raciocinar com base em conhecimentos-conceitos que caracterizam as estratégias específicas, em cada área de conhecimento; de abordar e compreender as questões que lhes são próprias. Portanto, no contexto escolar, interessam as novidades que podem surgir por apropriação de novos conhecimentos-significações e também de novas práticas de uso e manipulação destes conhecimentos e significações.

Duas referências ajudam a precisar estas idéias. A primeira vem de uma citação de Grize (2002, p.13), que afirma que “conhecer não basta, *é preciso também raciocinar* e os modos de raciocínio mobilizados nas ciências físicas, nas ciências históricas e sociais e na vida cotidiana não são idênticos”⁷ (ênfase acrescentada). Decorre daí que aprender envolve dominar conhecimentos, bem como as formas de raciocinar que lhes são associadas, sendo que isto varia de uma para outra área de conhecimento. Complementando o comentário de Grize, a segunda referência é de Engestrom (2005), que propõe uma interessante distinção quando diferencia entre situações de aprendizagem que requerem a exploração – no sentido de uso e circulação – de conhecimentos existentes para enfrentar uma tarefa nova e as situações – mais exigentes – em que se trata de formar ou adquirir novos conhecimentos e novas práticas de uso destes.

Com base nestas reflexões, a análise focaliza o conteúdo das falas discentes e docente, para identificar a ocorrência de novidades. Assim fazendo, espera-se caracterizar significações que circulam em diferentes momentos e situações: primeiro, no texto lido no início da aula; depois, durante a discussão e no confronto de pontos de vista; e por último, ao final da aula, quando a professora pede a cada aluno para resumir sua conclusão a respeito do tema.

Focos e recortes empíricos

O cenário empírico para discutir as questões acima apontadas, compartilhado com os autores deste dossiê, consiste de um debate desenvolvido em uma aula de História do Ensino Fundamental, cujo protocolo se encontra ao final do dossiê.

7. A esse respeito, é relevante acrescentar que Grize trabalha com uma “lógica natural” que aponta para quatro níveis: macro-procedimentos, relacionados a estratégias e métodos; micro-procedimentos, relacionados com tipos de raciocínio; encadeamento dos enunciados, que focaliza o uso e tipo de conectores usados; nível dos objetos, em que se analisam a construção dos objetos e as relações que mantêm entre si (Grize 2002, p. 14). Aproveitando esta terminologia, podemos dizer que, aqui, estamos nos referindo à emergência de novidades no campo dos micro-procedimentos.

A base empírica escolhida aponta que o contexto e a área de conhecimento são predeterminados, já que o protocolo focaliza uma turma da 5ª série do Ensino Fundamental, durante uma aula de História, em que o tema em discussão focaliza a escravidão no Período Colonial do Brasil. Desta forma, configura-se um debate que solicita dos participantes a mobilização de conhecimentos para discutir, argumentar e justificar suas posições. O debate provoca um fluxo/trânsito de conhecimentos e informações que incluem aqueles presentes no texto lido, bem como aqueles trazidos pelos participantes, alunos e professora. Entre estes, é razoável supor que há aqueles estudados durante as aulas de História que antecederam o debate⁸ e também aqueles apropriados em outras situações, tanto escolares como extra-escolares. Mais interessante do que identificar a fonte específica destes ou daqueles conhecimentos, trata-se de examinar que conhecimentos são mobilizados no e para o debate e como isso é feito. Em outras palavras, trata-se de identificar os movimentos relacionados aos sistemas de conhecimento/significações delimitados pela tarefa, buscando rastrear, no caso de existirem, as novidades que surgem neste processo.

A análise organiza-se com base em três focos. Em primeiro lugar, interessa acompanhar os movimentos da classe como um todo. Se as falas podem ser remetidas a alunos individuais específicos, o *sujeito* da análise é a classe como um todo, em seus movimentos coletivos em torno da tarefa proposta. Em segundo lugar, a análise busca acompanhar os movimentos da classe em relação ao conteúdo histórico proposto para o debate. Para tanto, segue-se o que poderíamos chamar de uma linha temática que focaliza os temas e os conhecimentos mobilizados por professora e alunos em torno da escravidão brasileira⁹. E, em terceiro lugar, o tempo considerado é o da aula em sua totalidade, tal como registrada no protocolo. O debate foi acompanhado do início ao fim, gerando a análise temática acima referida. Mas, por razões de espaço, os resultados aqui apresentados focalizam a temática do lucro, iniciada pelos alunos, deixando de lado a questão da superioridade, sugerida pela professora.

O contexto: a tarefa proposta, os conhecimentos dados de início e o encaminhamento do debate

Para buscar indícios que permitam afirmar a emergência de novidades, é necessário começar com uma caracterização do contexto que permita estabele-

8. O protocolo traz evidências que mostram que, com efeito, alguns dos aspectos mencionados durante o debate foram trabalhados em aulas anteriores. Este é o caso, em particular, do tema da suposta superioridade racial no período de escravidão.

9. Anexa ao nosso texto, incluímos a análise temática do protocolo, que preparamos para acompanhar estes movimentos da classe.

cer que conhecimentos são dados com a tarefa proposta aos alunos. É o que se faz a seguir.

A parte inicial da aula é destinada a definir a atividade e, em especial, a explicitar as regras a serem obedecidas no desenvolvimento da tarefa. A professora lê para os alunos um texto breve, de uma dezena de linhas, retirado do livro didático, ao qual se segue um conjunto de questões preparadas para orientar o debate (texto e questões estão incluídos no protocolo anexado ao final deste dossiê). Os alunos são convidados a discutir as questões colocadas, buscando alcançar um consenso.

O texto e as questões propostas estabelecem um conjunto de conhecimentos e problemas compartilhados pelos alunos e professora, a saber:

- o objetivo da colonização do Brasil por Portugal é lucrar;
- a escravidão atende a dois objetivos: na forma de comércio de escravos, é uma fonte de lucro, ao lado, por exemplo, do comércio de açúcar; a escravidão também atende à necessidade de mão-de-obra da colônia; em outras palavras, escravos constituem-se, seja em mercadoria que pode ser comerciada, seja em mão-de-obra que trabalha sem requerer remuneração;
- por último, encontramos o tema da justificativa da escravidão que, a partir do texto, é associada às exigências de acumulação capitalista, embora o debate admita que esta tese possa ser questionada com a proposição de outra justificativa.

O tema proposto para o debate concerne então às justificativas para a escravidão, e a professora, nos turnos iniciais, dedica-se a provocar a discussão, ao mesmo tempo que assinala que a escravidão existia também na África, apontando dessa forma para “a questão da cultura” (T-3). No entanto, a discussão rapidamente se volta para uma questão específica, qual seja: de onde vem o lucro obtido com a escravidão? (T-5/José e T-9/Silvana).

O que vemos, assim, é um deslocamento da questão original sobre as razões da escravidão, para uma questão específica, acerca da origem do lucro. Esta nova questão vai ocupar a parte inicial da aula¹⁰, até que o tema da suposta superioridade de brancos sobre negros, que se delineia também neste momento (T-27/Vânia), passe depois a dominar o debate.

No movimento do debate, dois temas principais são então abordados – origem do lucro e superioridade – na discussão de como justificar a escravidão no período colonial. De início os alunos focalizam a questão do lucro, buscando compreender sua origem; a professora, por sua vez, traz a questão da superioridade e, em pelo menos duas oportunidades (T-35 e T-61), ela chama a

10. O tema do lucro é discutido até aproximadamente o T-78, sendo retomado entre os T-125 a 178.

atenção para esta questão. Com suas intervenções, a professora provoca uma inflexão duradoura da discussão, à medida que os alunos passam a tratar deste tema até o final da aula. Finalmente, vale notar que ambos os temas são introduzidos pelos participantes, não se encontrando explicitados no texto lido.

Conhecimentos e significações em circulação: produzindo novidades a partir do que é dado?

Uma vez descritas as bases de conhecimento e significação delimitadas pela tarefa, trata-se de examinar se o material empírico oferece indícios de emergência de alguma novidade. Para tanto, a análise focaliza o desenvolvimento do debate, atendendo principalmente à questão do lucro.

Assim que a professora dá início ao debate, com a leitura do texto e das questões, José responde, no T-5, que o lucro obtido com a escravidão decorre do não-pagamento da compra de escravos¹¹ e aponta para o fato de que os escravos “não ganhavam nada”, isto é, a ausência de remuneração do trabalho escravo é a fonte do lucro. Ora, o texto limita-se a afirmar que o comércio de escravos é fonte de lucro para Portugal e, portanto, José introduz uma informação nova, no sentido de que não está contida no texto. Podemos dizer que José mobiliza conhecimentos pré-existentes, todavia não explicitados no contexto, que lhe permitem interpretar a questão.

Com esta formulação, José lança a questão de explicar como a escravidão pode gerar lucro. Além de sua resposta, lembrando a não-remuneração do trabalho escravo, surge uma segunda resposta, encaminhada pela professora, no T-8: agora, o lucro derivado da escravidão é relacionado com o baixo custo de manutenção dos escravos. Esta idéia é incorporada à discussão, primeiro por Pedro, nos T-18 e 22, e, mais tarde, por Silvana, no T-62. José, no T-23, introduz um comentário adicional, quando aponta que “o comércio no Brasil era um dos maiores comércios de negros, era um dos maiores comércios”: parece assim querer qualificar, através de estimativa quantificadora, o lucro obtido com o comércio de escravos. E, continuando na mesma direção, esclarece que o crescimento resultante do trabalho negro beneficia Portugal e não o Brasil; portanto, “o Brasil só era uma fonte de renda para Portugal” (T-29). Desta forma, José confirma a tese proposta no texto, que afirma que o objetivo da colonização era o lucro.

Este primeiro conjunto de respostas assinala o baixo custo da mão-de-obra escrava. Mas parece que a discussão sobre o lucro que o Brasil representa para

11. José fala que “[...] eles não compravam os negros, eles só, é, eles compravam, mas eles não pagavam, eles [...]então isso dava lucro 'pra eles [...]”.

Portugal e o comentário de Luis sobre a exploração de pau-brasil (T-30-32-34), abrem novas perspectivas: ao baixo custo da mão-de-obra escrava, acrescenta-se agora o produto do trabalho escravo, na forma de mercadorias que são comercializadas. Assim, conhecimentos certamente estudados em aulas anteriores são mobilizados e trazidos para o debate, tendo como consequência a abertura de novos caminhos para discussão. Por isso, como diz José, no T-47: “tem duas coisas. Teve é, o lucro com os negros que era pra trabalhar, e [o lucro] da cana-de-açúcar”.

A partir deste momento, começam a surgir articulações e sistematizações que, vale notar, explicitam uma ampliação nas formas de compreensão e, ainda, evidenciam-se relações que são geradas pelos alunos no momento do debate. Por exemplo, no T-47 acima comentado, José integra duas linhas de raciocínio: o lucro é obtido a partir do comércio de matérias-primas como pau-brasil e cana-de-açúcar, informações presentes no texto, ao qual se acrescenta o trabalho escravo que ele havia mencionado anteriormente. Depois disso, as diferentes linhas de raciocínio são mais bem articuladas. Por exemplo, Silvana (T-62) explica que o lucro provém de três fontes que se podem compensar umas às outras: o comércio de matérias-primas, os poucos gastos com a manutenção dos escravos e, por último, o comércio de escravos. Finalmente José prossegue, no T-64, com uma sistematização: “eles [os portugueses] tinham dois lucros”, provenientes do comércio de matérias-primas (açúcar) e de escravos. José explica ainda, nos T-74 e 78, que o comércio de escravos deve considerar o crescimento da população negra escravizada, o que permite a venda com lucro total, uma vez que os escravos nascidos na propriedade não foram comprados. Note-se que, neste argumento, José incorpora a pergunta de Silvana, no T-72, sobre os bebês nascidos das escravas.

Mas, após estas sistematizações, a discussão sofre uma inflexão provocada pela professora, centrando-se na questão da suposta superioridade dos brancos sobre os negros. A análise temática (anexada ao presente texto) mostra as idas e vindas, assim como algumas confusões e mal-entendidos em torno deste tema. Para a discussão aqui proposta, os movimentos da parte inicial sobre as dimensões econômicas do debate oferecem elementos suficientes e a eles nos atemos.

A discussão sobre a questão do lucro evidencia vários movimentos. Mas aponta indícios de novidades? Em primeiro lugar, são claras as remissões e retomadas, configurando-se um fluxo discursivo em que elementos que aparentemente ficaram para trás são reintroduzidos na discussão em momentos posteriores. Em segundo lugar, como mostrado no parágrafo acima, os alunos mostram ser capazes de articular e sistematizar a discussão, evidenciando iniciativas que não requerem solicitação da professora. Em terceiro lugar, as articulações e sistematizações conjugam elementos que são dados – seja porque estão

presentes no texto (a afirmação sobre o lucro decorrente do comércio de matérias primas), seja porque são introduzidos pela professora (como é o caso do baixo custo de manutenção dos escravos) – e elementos trazidos pelos alunos (como a não-remuneração do trabalho escravo) para o debate. Entendemos que as sistematizações propostas pelos alunos resultam da mobilização e articulação de informações de diferentes fontes e, mais importante, denotam uma compreensão alargada ou ampliada do tema, o que constitui um indício de novidade. Relevante também apontar que é precisamente no movimento de mobilização das significações, provocado pela situação de debate, que surgem novas interpretações para a questão proposta.

Encerrando o debate sobre a escravidão no Brasil: um final empobrecido?

A insistência antes apontada em discutir os tempos da aprendizagem escolar, para examinar o progressivo domínio de uma questão, requer considerar o final do debate. A esse respeito, chama a atenção que as falas finais parecem empobrecidas relativamente aos avanços alcançados durante a discussão¹². Talvez isso se explique pela necessidade, bastante familiar àqueles que dão aula, de encerrar uma aula pelo adiantado da hora, ao que geralmente se acrescenta certo cansaço da parte de todos. Em todo o caso, fica a pergunta sobre a adequação da escolha dos momentos de registro do processo, ou, para usar os termos de Valsiner, das estruturas X e Y.

Mas poderia este empobrecimento ser mais aparente do que real? Uma análise mais minuciosa sugere uma resposta afirmativa, uma vez que, em várias das falas, reencontramos os elementos apontados ao longo do debate, muito embora com uma formulação aparentemente apressada. Por exemplo, José (T-454) consegue mencionar todos os aspectos que ele tinha abordado anteriormente, desde a questão da superioridade associada a um possível racismo, até as dimensões econômicas que incluem necessidade de mão-de-obra, não-remuneração dos escravos e lucro obtido com o comércio de matérias-primas, resultado do trabalho escravo. Como ele, também Paulo (T-469), Rose (T-472), Vitor (T-485), Pedro (T-486) e Camila (T-502) fazem referência à dimensão econômica, embora de modo parcial em comparação com José. Mas a questão da superioridade, reiteradamente apontada pela professora, domina este encerramento e vários alunos organizam suas conclusões a partir deste eixo, inclusive tomando-o às vezes como único tema de suas falas.

12. Ver em especial os T-454, 457, 469, 472, 474, 477, 484, 485, 486, 487, 495 e 502.

À guisa de conclusão

Na origem deste texto, um incômodo a propósito de como pesquisamos a aprendizagem e o que dizemos da construção de conhecimento que ocorre nas escolas: afinal, o que entendemos por aprendizagem? Como investigamos os processos de construção de conhecimento? E, sobretudo, em que indícios nos baseamos para afirmar que algum conhecimento foi construído/constituído?

Buscando contribuir para a discussão destas questões, delineamos uma concepção de aprendizagem/construção de conhecimento e examinamos em que medida ela possibilita a análise empírica e, em assim fazendo, também gera resultados proveitosos.

A concepção proposta no início deste artigo define aprendizagem como processo de significação que, na sala de aula, gera movimentos individuais e coletivos em torno de algumas formas canônicas de compreensão do mundo material e simbólico. Nesta concepção, destacamos as idéias de processo, de significação e de movimento e, sobretudo, de emergência de novidades.

A análise do material empírico permite formular as seguintes conclusões: em primeiro lugar, as dimensões apontadas no plano teórico encontram respaldo empírico, no sentido de que puderam ser observadas no protocolo do debate sobre escravidão (e resta examinar em que medida a visão de aprendizagem aqui delineada parece oferecer “boas” pistas de análise); em segundo lugar, de acordo com o critério da emergência de novidades, pode-se afirmar que novas formas de compreensão do tema da escravidão apareceram ao longo do debate. A análise permitiu também caracterizar as novidades observadas, especificando, por exemplo, que consistem em articular diferentes aspectos da questão, que não se encontravam dados ou explicitados na tarefa, sistematizando assim modalidades ampliadas de compreensão do tema.

A análise, no entanto, deixou uma questão em aberto: é do debate – isto é, do encontro que mobiliza e coloca em circulação significações diversas – que emergem novas formas de compreensão? Os estudos que aproximam linguagem e pensamento não hesitariam em responder afirmativamente, e não há como questionar que esta é uma forte possibilidade. Mas, se não fugirmos ao propósito original de reflexão, caberia perguntar: que evidências específicas sustentam esta afirmação?

Referências bibliográficas

COLL SALVADOR, Cesar. Significado e sentido na aprendizagem escolar: Reflexões em torno do conceito de aprendizagem significativa. In: COLL SALVADOR, Cesar. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p.145-159.

CRANE, V. An introduction to informal science learning and research. In: CRANE, V; NICHOLSON, H; CHEN, M; BITGOOD, S. *Informal science learning*. Ephrata (USA): Science Press, 1994.

ENGESTROM, Yrjo. Commentary: Variations on mediation and learning. *Newsletter: International Society for the Study of Behavioural Development*, n.1, serial n.47, 2005, p.17-19.

GOULART, Cecília Maria; COLINVAUX, Dominique; SALOMÃO, Simone Rocha. Linguagem científica e linguagem literária em aulas de ciências: a busca de dimensões teórico-metodológicas de análise. In: MORTIMER, Eduardo Fleury; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o ensino*. Campinas: Graf. FE, 2003. v. único, p. 1-15.

GRIZE, Jean-Blaise. (2002) Les deux faces de l'argumentation. In: DE FORNEL, J.; PASSERON, J.C. (dir). *L'argumentation: Preuve et persuasion*. Paris: Editions de L'EHESS, 2002, p.13-27.

LEANDER, K.M.; BROWN, D.E. "You understand, but you don't believe it": tracing the stabilities and instabilities of interaction in a Physics classroom through a multidimensional framework. *Cognition and Instruction*, v.17, n.1, p.93-135, 1999.

MACHADO, Lígia Cristina Ferreira; COLINVAUX, Dominique. Discursive interactions in the classroom: meanings, contradictions and heterogeneity. In: SMOLKA, A. L. B. (Org.). *III Conferência de Pesquisa Sociocultural – Novas condições de produção do conhecimento: globalização e práticas sociais*. Campinas: FE/Unicamp, 2000.

MORTIMER, E.F.; SCOTT, P. Atividade discursiva nas salas de aula de Ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v.7, n.3, 2002. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/public/ensino>>. Acesso em: 2002.

MOUNOUD, P. Idées directrices pour une théorie du développement et de l'apprentissage. In: *Sviluppo e apprendimento nel bambino con disturbi mentali*. Lugano: DIP, 1982, p.7-20.

SMOLKA, A.L.B. Sobre significação e sentido, um ensaio: Uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; SOUZA AMORIM, K.; SOARES DA SILVA, A.P.; CARVALHO, A.M.A (org.). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p.35-49.

VALSINER, J. Whose mind? *Human Development*, Basel, v.39, n.5, p.295-300, 1996.

ANEXO

O debate: uma análise dos conhecimentos e das significações postos em circulação

Uma questão destaca-se logo no início da discussão: *de onde vem o lucro?* Diferentes respostas são propostas ao longo do debate, aqui apresentadas seguindo a cronologia de seu aparecimento.

- a) Não-remuneração do trabalho escravo [T-5]
(informação não contida no texto):

Uma primeira resposta a esta questão aparece no T-5 (José), que sugere primeiro que o lucro decorre do não-pagamento da compra de escravos¹³ e depois continua apontando para o fato de que os escravos “não ganhavam nada” (isto é, a ausência de remuneração do trabalho escravo é a fonte do lucro).

O argumento do não-pagamento de salários aos negros é retomado, no T-16, por Tadeu. Mais tarde, é completado por Pedro com a noção (introduzida pela professora, no T-8 – ver item b abaixo) de que os gastos com os escravos ocorriam apenas no momento de sua compra (T-18), já que eram reduzidos os gastos posteriores com sua manutenção (T-22).

- b) Os custos de manutenção dos escravos [T-8 a 22; T-62]
(informação não contida no texto, mas trazida pela professora):

A professora, por sua vez, introduz um novo aspecto no T-8, quando traz para a discussão “os custos com os negros”, perguntando de diferentes maneiras: “eram baratos?”.

Esta informação é incorporada à discussão (Pedro – T-18 e 22).

Mais tarde, esta visão é retomada e sistematizada, no T-62, por Vânia, com a afirmação de que o lucro provém da “economia” realizada sobre os gastos com a manutenção dos escravos.

- c) A escravidão como atividade comercial, portanto como questão econômica, e a introdução, pela negativa, do tema da superioridade [T-23 e 27]:
(o texto assinala que o comércio de escravos é fonte de lucro para Portugal; o texto não faz menção à questão da superioridade)

José, no T-23, introduz um novo elemento na discussão, quando aponta que “o comércio no Brasil era um dos maiores comércios de negros, era um dos maiores comércios”. Isto é, qualifica (através de estimativa quantificadora) o lucro obtido com o comércio de escravos.

13. O que o texto aponta é que o comércio de escravos é fonte de lucro para Portugal.

Parece que a idéia de José é retomada e aprofundada por Vânia, no T-27, que caracteriza o comércio de escravo como questão econômica, mas não de *superioridade* de Portugal. José (T-29), continuando na mesma direção, esclarece que o crescimento resultante do trabalho negro beneficia Portugal e não o Brasil; portanto, “o Brasil só era uma fonte de renda para Portugal”. Desta forma, José confirma a tese proposta no texto, que afirma que o objetivo da colonização era o lucro.

d) Um aparente desvio: o comércio de matérias-primas [T-30 a 34]:

Luis, nos T-30-32-34, introduz a exploração do pau-brasil – não mencionada no texto –, que também viria a se tornar fonte de lucro. Adiante, José (T-47) retoma esta idéia.

e) O tema da superioridade de novo: uma questão para a professora [T-35 a 46]

A professora, retomando a afirmação de Vânia, no T-27, relança o debate no T-35, quanto à questão da superioridade: “agora Vânia disse uma coisa aqui que eu gostaria que vocês analisassem bem. Ela disse a questão que os portugueses não se sentiam superiores aos negros”. Vânia retruca que “o texto passa essa informação, ele dá a idéia” (T-36) e justifica sua interpretação dizendo que “ele [o texto] também passa a idéia que Portugal faria qualquer coisa pra [...] ter lucro” (T-44 e 46).

f) Para além da superioridade, as explicações econômicas agora articuladas pelos alunos [T-44 a 78]:

A intervenção da professora é usada por Vânia e José para argumentar que “Portugal faria qualquer coisa para ter lucros” (Vânia, T-44 e 46), o que permite a José (T-47) *articular duas linhas de raciocínio*: o lucro é obtido a partir do comércio de matérias-primas, como pau-brasil e cana-de-açúcar, ao qual se acrescenta o trabalho escravo.

A partir do T-62, as diferentes linhas de raciocínio são mais bem articuladas. Por exemplo, Vânia (T-62) explica que *o lucro provém de três fontes* que podem se compensar umas às outras: o comércio de matérias-primas, os poucos gastos com a manutenção dos escravos, o comércio de escravos.

José prossegue, no T-64, com uma *sistematização*: “eles [os portugueses] tinham dois lucros”, provenientes do comércio de matérias-primas (açúcar) e de escravos. José explica ainda que o comércio de escravos deve considerar o crescimento da população negra escravizada, o que permite a venda com lucro total, uma vez que os escravos nascidos na propriedade não foram comprados (T-74 e 78, após a pergunta de Silvana, no T-72, sobre os bebês nascidos das escravas).

A fala de Silvana, buscando articular as diferentes idéias, no T-62, é pouco clara, embora se possa depreender que os valores gastos com a compra de escravos são compensados pelos gastos reduzidos de manutenção e, sobretudo, pelos ganhos resultantes do comércio de cana-de-açúcar e café, obtidos sem pagamento da mão-de-obra.

g) Superioridade: a questão da professora passa a ser incorporada pelos alunos:

Entre os T- 50 a 61, a professora solicita dos alunos que, um a um, exponham sua opinião.

O argumento da superioridade de Portugal é retomado por Tadeu no T-60, que afirma “Portugal queria ser melhor que os outros países”, o que permite à professora sinalizar que considera o tema relevante para a discussão. Conforme apontado pelo protocolo, no T-61, não só ela responde “certo” a Tadeu, mas “enquanto fala, acena afirmativamente com muito entusiasmo. Os alunos percebem e brincam com Tadeu por isso”.

É razoável supor que, por essa razão, quando Vânia se propõe a continuar a discussão no T-66, ela reintroduz o tema da *superioridade* de Portugal, buscando agora articulá-lo com a escravidão: é porque os portugueses se sentiam superiores “aos outros países e às outras raças e às outras culturas que eles escolheram a mão de obra do negro”; a escolha de mão-de-obra branca, argumenta ela, implicaria gastos (aparentemente referindo-se à necessidade de remuneração do trabalho branco).

[Entre os Turnos 67 a 119, a professora retoma a estratégia de pedir aos alunos, sobretudo aos mais calados, para explicitar sua concordância ou discordância em relação ao que foi dito. As respostas obtidas – por exemplo, nos T-87, 99, 103, 108 – são pouco claras e bastante repetitivas. Alguns alunos fazem perguntas sobre o cotidiano dos escravos, rapidamente respondidas e sem continuidade].

O tema da superioridade é relançado com a afirmação de Rose (T-120) de que Portugal era um país que se achava “muito superior”. A professora (T-121) abre novas perspectivas de discussão, quando pergunta se a superioridade é relacionada “à cultura ou à riqueza” que, pela afirmação de Rose (T-122), foi questão de prova.

h) Surge uma dúvida a respeito do lucro gerado com a venda de escravos [T-125 a 178]:

Entre os Turnos 125 e 178, surge uma dúvida a respeito do lucro gerado com a venda de escravos:

- Silvana (T-125-129-131) comenta que, se a venda de escravos gera algum dinheiro, em compensação, perde-se mão-de-obra; o balanço desta situação é que não há lucro;
- Marta (T-135): quando se compram escravos, não há lucro; quem ganha dinheiro é quem vende os escravos;
- José (T-143) entra na conversa para argumentar que comprar escravos para revendê-los logo em seguida não pode gerar lucros; o que pode gerar lucro é o trabalho escravo de produção de matéria-prima para ser comercializada; José reafirma esta posição um pouco depois (T-162-164), refinando a idéia (com a diferença de preços entre o momento da compra e venda; ele fala em “oferta”: “se o negro tivesse ‘em oferta’” e Vânia, no T-172, pergunta: “tinha promoção?”);
- Vânia (T-145) reafirma a visão de José, mostrando que o lucro provém da compra de escravos (sem revenda imediata) para assegurar o trabalho de produção que será comercializada;
- Tadeu (T-168) também comenta a necessidade de considerar os preços de compra e venda de um escravo para aferir a possibilidade de lucro com o comércio de escravos.

i) Continuando a discussão sobre superioridade [T-148 até o final]:

Luís (T-148-152-154-156) retoma o tema de por que foram os negros escolhidos para serem escravizados, apresentando a justificativa de que “eles têm mais experiência que os brancos” (acrescentando “e mais cultura”, mas negando isso quando a professora o questiona). No diálogo com a professora (T-157 a 161), ele explica: “os negros, eles, eles eram escravizados mesmo e os brancos eles tinham que receber remuneração, por isso que eles escravizavam os negros”.

Após a discussão sobre preços de compra e venda de escravos (ver item h acima), o tema da superioridade é retomado. Daniel, no T-176, atribui agora aos brancos a experiência apontada por Luís (T-148 a 156), tomando-a como base da superioridade dos brancos.

Tentativa de reorganização da situação pela Professora (T-179), que refocaliza a discussão sobre a justificativa capitalista da escravidão.

Mas continua a discussão sobre superioridade, agora com o *contraponto da igualdade*:

José, nos T-185 e 188, argumenta que a escravidão só pôde ocorrer devido à suposta superioridade dos brancos sobre os negros e, em sua argumentação, ele traz a noção de igualdade: “se o branco naquela época não pensasse assim, pensasse ‘não, eu sou igual o negro’, ele não ia fazer o negro de escravo, não ia ter esse comércio de escravo.”

Tadeu, no T-201, concorda com o argumento da igualdade posto por José e, no T-207, Vânia dá mais um passo, ao propor que se deva acrescentar, à justificativa de necessidade de acumulação capitalista, que “ocorreu a escravidão por causa da questão da superioridade”, *articulando, portanto, os elementos* [e Silvana, logo a seguir no T-209, usa essas idéias para discordar da tese do texto].

Mas José, nos T-212-214-216-218, retifica e/ou explicita sua posição, relativamente ao que Vânia disse. Para ele, a necessidade ou a escassez de mão-de-obra é fator crucial para explicar a escravidão, não sendo suficiente a idéia de superioridade: portanto, “tem duas coisas”. Ele retorna a esta questão adiante (T-259).

E ainda:

- entre os turnos 226 e 240, surge a idéia de que os negros não tinham escolha, sendo “forçados” a submeter-se à escravidão.

A tese da superioridade: confundindo passado e presente?

A tese da superioridade é questionada por Mateus, no T-245, que afirma que “nenhum povo tem cultura superior a, a de outros povos”. Rose, no T-251, segue a mesma linha argumentando que “se eles se olhassem bem, saberiam, saberiam [...] que tinham as mesmas coisas [...], só muda a cor”.

José, no T-259, insiste em que a hipótese da superioridade não é suficiente para justificar a escravidão dos negros. Supondo que nem todos da sala estão acompanhando o debate, ele argumenta que é necessário considerar, além da superioridade, “o trabalho do negro”, isto é, a necessidade de mão-de-obra: “o homem branco, ele se achava melhor, mas ele também queria trabalho, ele não só se achava [superior], ele queria trabalho, então são as duas coisas”.

Rose, nos T-267 a 284 (e com a ajuda dos colegas), faz referência à fala de José, mas parece seguir outro caminho, quando reafirma a necessidade de igualdade, ou ainda, que “nenhum devia ser melhor que o outro” (T-283). Neste trecho os alunos, juntos, completam a frase iniciada pela professora, afirmando que todos deveriam ser “iguais”.

Desigualdades são culturais e também explicam a escravidão

[Igualdade permite diferenças?]

Neste momento, Luís inicia um diálogo com a professora (T-289 a 330, intermediado por outros alunos), em que vai defender que existem diferenças: “eles não são iguais mesmo inteiros” (T-298), “[no passado] cada um tem seu modo de vida” (T-302), “em um modo eles são iguais em outros modos eles são diferentes” (T-308). O intercâmbio com a professora não fica completa-

mente claro, mas parece que, para Luís, as diferenças culturais também justificam, ao lado da explicação capitalista, a escravidão no país.

[T-331 a 363 – confuso]

A questão do racismo

T 364 a 405 – José questiona Luís, entendendo que sua fala sugere uma perspectiva racista; Luís tem dificuldade em acompanhar o diálogo; Vânia integra-se à discussão (T-407-409-411).

A discussão fica confusa, mas deixa marcas, conforme se vê a seguir.

j) Encerrando o debate [T-450 a 507]:

Para tentar encerrar o debate e a aula, a professora solicita de cada um sua posição de concordância ou discordância da tese, acompanhada de uma justificativa.

◇ aparecimento do racismo

◇ empobrecimento das conclusões relativamente à discussão!?

Exemplos de falas:

(T454) José: Eu acho que é porque o branco se achava superior e também o racismo foi desde aquela época e também porque tinha terra que precisava de trabalho, aí o branco pegava o negro e não pagava, não remunerava ele. Então por isso que já era porque eles se achavam melhores, tinha raci, racismo naquela época, é e queriam acumular bens.

(T457) Manoel: Eles se achavam melhores e eles tinham medo que os índios, os negros, os escravos, é [...] tivessem outra cultura porque eles tinham medo de que os escravos tomassem a cultura deles, fosse superior a cultura deles /.

(T469) Paulo: O que eu acho, né? Que naquela época havia racismo entre o, o branco porque o branco ele achava que o negro era é [...], ô, é inferior e que o branco era superior só por causa que eles eram [...], que os, que os, que os brancos eram ricos e que os negros eram pobres.

(T472) Rose: Naquela, naquela época os brancos os brancos se sentiam MUITO melhor que os negros e na compra gastavam só uma vez, só compravam o negro uma vez, não remuneravam e tinham lucros com eles não só na venda como também no trabalho.

(T474) Silvana: “Ô” tia, os portugueses () os portugueses pensavam que tinham a cultura maior que a do negro () e segue com (T476) superior(), eles pe, podiam assim [...] escravizá-los e não se importavam, se morrer, morreu.

(T477) Marta: () eles achavam que [...] os brancos achavam que a cultura deles era superior à deles, que eles tinham dinheiro, que eles, que eles comiam melhor do que eles, que dormiam melhor do que eles então /.

(T484) Tadeu: É, os brancos se, tinham quase certeza que eram superiores aos outros, mais inteligentes até, mas às vezes o negro podia até ser muito mais inteligente do que o, o dono, o dono dele assim porque naquela época não era ().

(T485) Vitor: Eu acho que os portugueses eles tomavam, compravam os negros é [...] para lucrar e se achavam, nessa compra eles se achavam os donos, se achavam superiores, cada vez mais.

(T486) Pedro: Eu acho que é assim também, né? É, os portugueses compravam os negros “pra” lucrar mais é [...] como eu falei já, eles não podiam comprar os brancos porque os brancos já sabiam assim, aí compravam os negros “pra” lucrar por causa da cana-de-açúcar porque eles iam construir mais e ia obter mais lucro, né?

(T487) Lia: Eu acho que é porque lá naquela época tinha muito racismo e também porque os brancos queriam ter lucro. Só.

(T495) Claudia: Eu acho que os portugueses eram muito racistas, só queriam os negros para escravizá-los.

(T502) Camila: Acho que os brancos queriam escravizar os negros só “pra” ganhar lucros.

Recebido em 09 de março de 2007 e aprovado em 04 de maio de 2007.