

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**GLÁUCIA MARÍLIA HASS**

**CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E NARRATIVA: UM ESTUDO SOBRE ORIENTAÇÃO  
TEMPORAL DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**PONTA GROSSA**

**2011**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**GLÁCIA MARÍLIA HASS**

**CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E NARRATIVA: UM ESTUDO SOBRE ORIENTAÇÃO  
TEMPORAL DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Dissertação apresentada como requisito  
parcial para a obtenção de título de Mestre  
em Educação.**

**Área de Concentração: Educação.**

**Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem.**

**Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri.**

**PONTA GROSSA**

**2011**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

H353c Hass, Gláucia Marília  
Consciência histórica e narrativa : um estudo sobre orientação temporal de estudantes da Educação Básica / Gláucia Marília Hass. Ponta Grossa, 2011.  
83f.  
Dissertação ( Mestrado em Educação- Linha de pesquisa : Ensino-Aprendizagem ), Universidade Estadual de Ponta Grossa.  
Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri

1. Consciência histórica. 2. Narrativa. 3. Paul Ricoeur. 4. Jörn Rüsen. 5. Projeção de futuro. I. Cerri, Luis Fernando. II. T

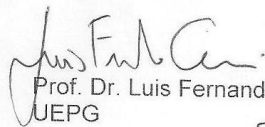
CDD: 370.1

**TERMO DE APROVAÇÃO**

GLÁUCIA MARÍLIA HASS  
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E NARRATIVA: UM ESTUDO SOBRE A  
ARTICULAÇÃO TEMPORAL E REPRESENTAÇÃO DE FUTURO DE  
ESTUDANTES

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no  
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes  
da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador



Prof. Dr. Luis Fernando Cerri  
UEPG



Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel Anhorn  
UFRJ



Profa. Dra. Angélica Góis Morales  
UEPG

Ponta Grossa, 10 de março de 2011

HASS, Gláucia Marília. **Consciência histórica e narrativa**: um estudo sobre orientação temporal de estudantes da educação básica. 2011. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

## RESUMO

Esta investigação teve como objeto o modo de orientação de sentido histórico dos estudantes em sua relação com a linguagem. A pesquisa tem como fundamentação teórica os estudos acerca da narrativa e da consciência histórica de Paul Ricoeur e de Jörn Rüsen. O estudo buscou responder às seguintes questões: Quais as representações de futuro reveladas pelas articulações temporais realizadas pela consciência histórica manifestadas nas narrativas de jovens estudantes do ensino fundamental e médio? Em que medida podemos identificar nas narrativas a atribuição de sentido histórico à experiência como meio de orientação da vida prática dos estudantes? Como objetivo desse estudo tem-se identificar a atribuição de sentido histórico à experiência como meio de orientação da vida prática dos estudantes mediante a análise das visões de futuro por eles descritas nas produções textuais resultantes. Para tanto, uma coleta de dados foi realizada em duas escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa, junto a alunos de ensino fundamental e médio que forneceram os dados mediante elaboração de narrativas escritas e orais. No total foram cinco grupos de informantes: três de narrativas escritas e dois de narrativas orais obtidas a partir da técnica de grupo focal. A pesquisa é de natureza qualitativa e no tratamento dos dados procedemos segundo a metodologia de análise de conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin. Como conclusões apresentamos a dificuldade dos alunos de se projetarem no tempo como derivada sobretudo de uma dificuldade gramatical na aplicação dos tempos verbais à ação, falta da capacidade de empatia, e crise identitária e da atuação na esfera pública relacionadas a condições de consumo.

Palavras-chave: consciência histórica; narrativa; Paul Ricoeur; Jörn Rüsen; projeção de futuro.

HASS, Gláucia Marília. **Historical consciousness and narrative: a study on temporal orientation of basic education students.** 2011. 83 leaves. Dissertation (Master in Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa - Brazil, 2011.

### **ABSTRACT**

This investigation had as object the orientation way of historical sense from students in their relation with the language. The research has as theoretical fundament the studies of narrative and of historical consciousness by Paul Ricoeur and Jörn Rüsen. The study tried to answer the following questions: what are the representations of future revealed through the time articulations made by the historical consciousness manifested in the narratives of young students of fundamental and middle learning levels? In what degree can we identify in the narratives the attribution of historical sense to the experience as a way of practical life orientation of the students? The objective of this study is to identify the attribution of historical sense to the experience as a mean of practical life orientation of the students through the analysis of their visions of future described by them in written productions. For this purpose, a data search was made in two state schools in the city of Ponta Grossa, with primary and secondary level students that gave those informations through the construction of written and oral narratives. In all, five groups of informants were formed: three with written narratives and two with oral narratives, obtained through the technique of focal group. The research has qualitative nature and for the data treatment was followed the methodology of content analysis, as proposed by Laurence Bardin. As conclusions we presented the students difficulty in project themselves in time as caused above all by a grammatical difficulty in the application of the verbal times into action, lack of empathy capacity and, identity crisis and of the public power action related to consumerism conditions.

Key-words: historical consciousness; narrative; Paul Ricoeur; Jörn Rüsen; future projection.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo o que nossa parca noção d'Ele representa.

Aos meus pais, Nelson e Clara, que sempre me ensinaram a valorizar o estudo.

Ao Fernando, companheiro querido, pelas incontáveis vezes que me consolou e encorajou.

Ao professor Luis Fernando Cerri, primeiramente por ter acreditado, às vezes mais que eu mesma, em meu potencial acadêmico e, sobretudo, pela valiosa orientação e prezada amizade que me dispensou desde o primeiro momento.

Aos professores Ademir Rosso, Jefferson Mainardes e Névio de Campos pelas importantes lições e pelas oportunidades que me deram de contribuir com o programa.

Aos professores da UNLP, Claudio Suasnábar, Silvia Finocchio e em especial Carolina Cuesta, pela calorosa acolhida e pelos esforços demonstrados em me ajudar a levantar referencial bibliográfico para a pesquisa e pelo enriquecimento pessoal e acadêmico que me proporcionaram.

Aos companheiros GEDHI, pela convivência e pelos esclarecimentos que as discussões do grupo me apontaram. “Que a força esteja com vocês!”

Às professoras e amigas Berenice Pavão e Maria Antônia Marçal sem cujo auxílio e disponibilidade não teria sido possível essa pesquisa.

À minha *belle-famille*, em especial ao vô Sylvio pela ajuda com as estatísticas, Márcia e Sérgio pela contribuição e encorajamento constantes.

À Capes pelo financiamento.

A todos os colegas pela amizade, interesse e ajuda.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipologia da Narrativa Histórica.....	28
Quadro 2: Os quatro tipos de Consciência Histórica.....	29
Quadro 3: Tabela de codificação dos grupos quanto ao método de coleta.....	39
Quadro 4: Tabela de codificação do Grupo Charlie em relação à perspectiva de futuro...	42
Quadro 5: Tabela de codificação do Grupo Fox em relação à perspectiva de futuro.....	42
Quadro 6: Tabela de codificação do Grupo Tango em relação à perspectiva de futuro....	42
Quadro 7: Tabela 1 de codificação das narrativas do Grupo Charlie.....	45
Quadro 8: Tabela 2 de codificação das narrativas do Grupo Charlie.....	46
Quadro 9: Tabela 1 de codificação das narrativas do Grupo Fox.....	47
Quadro 10: Tabela 2 de codificação das narrativas do Grupo Fox.....	48
Quadro 11: Tabela 1 de codificação das narrativas do Grupo Tango.....	49
Quadro 12: Tabela 2 de codificação das narrativas do Grupo Tango.....	50
Quadro 13: Tabela de codificação do Grupo Elm em relação à perspectiva de futuro.....	51
Quadro 14: Tabela de codificação do Grupo Berth em relação à perspectiva de futuro...	51
Quadro 15: Tabela 1 de codificação das informações de grupo focal do Grupo Elm.....	53
Quadro 16: Tabela 2 de codificação das informações de grupo focal do Grupo Elm.....	54
Quadro 17: Tabela 1 de codificação das informações de grupo focal do Grupo Berth.....	55
Quadro 18: Tabela 2 de codificação das informações de grupo focal do Grupo Berth.....	56
Quadro 19: Gráficos de percentuais pelo total de ocorrências.....	69
Quadro 20: Gráficos de percentuais pelo total de ocorrências.....	70



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	08
<b>Capítulo I: NARRATIVA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA</b> .....	10
<b>1.1 Do conceito de Tempo à tipologia passado/presente/futuro</b> .....	10
<b>1.2 Temporalidade e Linguagem: os universais humanos</b> .....	14
1.2.1 A questão da Identidade.....	16
<b>1.3 Relações entre Consciência histórica e Narrativa</b> .....	19
<b>CAPÍTULO II: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	32
<b>2.1 Definindo o objeto</b> .....	32
<b>2.2 Definindo o instrumento de coleta de dados</b> .....	33
<b>2.3 Os sujeitos da pesquisa</b> .....	35
<b>2.4 Os grupos focais</b> .....	36
<b>2.5 Dados obtidos e procedimento de análise</b> .....	40
<b>CAPÍTULO III: NARRATIVAS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS</b> .....	62
<b>3.1 Identidade e tempo</b> .....	62
<b>3.2 Visões de futuro</b> .....	65
<b>3.3 Modos de produção de sentido histórico</b> .....	72
3.3.1 Das dificuldades e das potencialidades do nosso instrumento para esse tipo de análise...	75
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	77
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	80

## INTRODUÇÃO

Iniciamos o programa de pós-graduação em Educação com uma intenção de pesquisa baseada em preocupações ainda muito incipientes sobre a interdisciplinaridade em sala de aula, motivados sobretudo pelas vontades de fazer convergir num problema as diversas áreas de interesse acadêmico que tínhamos, a saber a Filosofia, a História e a Literatura.

Esta pesquisa começou a se delinear depois de um longo ano de busca por um referencial teórico e sobretudo por um problema que atendesse à nossa motivação inicial. Dessa forma, tomamos contato com os autores da Filosofia e Teoria da História, Jörn Rüsen e Agnes Heller a partir das leituras e discussões do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI).

Encontramos no trabalho de Maria Aparecida Lima Dias, intitulado *Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes*, um ponto de partida para pensarmos no tipo de problema que poderíamos investigar e que desse conta da intersecção de nossos temas de interesse. Assim chegamos no projeto de trabalhar com dois conceitos fundamentais: Narrativa e Consciência Histórica.

No trabalho resultante desta pesquisa, e desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, analisaremos os modos de atribuição de sentido histórico dos estudantes a partir de narrativas produzidas por eles.

A problemática da pesquisa partiu das seguintes questões: Quais as representações de futuro reveladas pelas articulações temporais realizadas pela consciência histórica manifesta nas narrativas de jovens estudantes do ensino fundamental e médio? E em que medida podemos identificar nas narrativas a atribuição de sentido histórico à experiência como meio de orientação da vida prática dos estudantes? Consideramos dessa forma que, tendo por tema as relações entre consciência histórica e pensamento narrativo, nosso objeto de pesquisa foi o modo de orientação de sentido histórico dos estudantes em sua relação com a linguagem. Para o que nos apoiamos nas reflexões de Jörn Rüsen e de Paul Ricoeur.

Nosso objetivo com essa pesquisa era o de identificar a atribuição de sentido histórico à experiência como meio de orientação da vida prática dos estudantes mediante a análise das visões de futuro por eles descritas nas produções textuais resultantes.

Inicialmente nos propusemos a realizar uma ação em duas escolas públicas da cidade elegendo como sujeitos dessa pesquisa alunos da 6ª série do ensino fundamental em uma escola e da 2ª série do ensino médio em outra. Esses alunos realizariam um instrumento

constituído por um conjunto de atividades cuja finalidade era a de levá-los a fazer uma projeção de futuro expressa numa narrativa escrita.

Por se tratar de uma atividade escrita houve a necessidade de delimitar um tema norteador para os alunos. Optamos por abordar a questão ambiental porque acreditamos tratar-se de uma questão relevante para o cotidiano do aluno dado que as constantes tragédias de origem climática no país e no exterior trazem o tema à tona e exigem atitudes de reflexão e ação dos indivíduos.

Com isso, pensamos num instrumento composto por quatro etapas, no qual duas delas teriam o único intuito de estabelecer contato e tornar o tema mais familiar para os alunos, favorecendo assim o processo de escrita.

Numa primeira leitura dos dados obtidos, constatamos a grande dificuldade dos estudantes, mesmo os de ensino médio, em se relacionarem com a língua escrita, o que resultou na exclusão de muitos alunos. Então, pensamos numa segunda ação, privilegiando narrativas orais, com a aplicação da técnica de grupo focal. Nesse momento, aproveitamos para fazer um resgate dos alunos excluídos na primeira ação e solicitamos-lhes que fizessem uma projeção de futuro tomando como ponto de partida sua experiência pessoal.

Portanto, nossa pesquisa, de natureza qualitativa, adotou como procedimentos metodológicos a elaboração de narrativas escritas e as entrevistas em grupo focal, cujos dados resultantes foram analisados à luz da metodologia de análise de conteúdo.

Nossa pesquisa está estruturada em três capítulos, sendo que o primeiro apresenta o referencial teórico e as discussões sobre narrativa e consciência histórica que fundamentam a pesquisa.

O segundo capítulo apresenta como armamos a pesquisa e descreve cada um de seus elementos bem como organiza e apresenta os dados obtidos. Nesse capítulo apresentamos as visões de futuro dos alunos descritas de forma pormenorizada em categorias de análise a partir das quais fazemos nossas interpretações.

Finalmente, o terceiro capítulo apresenta nossa interpretação dos dados e a forma como associamos as visões dos alunos aos postulados teóricos dessa pesquisa.

Concluimos a pesquisa destacando, entre outras questões, as contribuições da investigação para a sociedade, a escola e para o campo da pesquisa educacional em Didática da História.

## CAPÍTULO I

### NARRATIVA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

#### 1.1 Do conceito de Tempo à tipologia passado/presente/futuro<sup>1</sup>

Quando pensamos na questão da temporalidade é preciso definir tempo. Palavra cotidiana, usada corriqueiramente, esconde uma complexidade difícil de explicitar, um problema filosófico difícil de resolver.

O argumento cético define o tempo como um não ser, pois o passado não é mais, o presente não permanece e o futuro ainda não é. À pergunta sobre o que é o tempo, Santo Agostinho responde: “se ninguém me pergunta, sei; se alguém pergunta e quero explicar, não sei mais”<sup>2</sup>. Contudo, mesmo sendo difícil de explicar, rejeitamos a tese do não ser e falamos do tempo como ser, e a verdade e a certeza do ser do tempo nos são dadas pelo falar dele, pela evocação linguística de seu ente, visto que “compreendemos quando falamos dele e também compreendemos quando ouvimos um outro falar dele”<sup>3</sup>.

A necessidade de definição do termo promove um debate histórico entre a física e a filosofia<sup>4</sup>. A primeira define tempo em relação aos movimentos naturais; trata-se de um tempo externo e imortal em que não há fronteiras temporais de passado, presente e futuro. Esse tempo, medida do movimento, opera com noções de anterioridade e posteridade, não se preocupa com o vivido e é regido pelo natural.

A Filosofia se preocupa com um tempo interior, das mudanças e transformações da consciência. Trata-se de um tempo (também medida do movimento) relativizado pela experiência vivida pelo homem, a qual pode ser demarcada em passado, presente ou futuro, ou seja, entre o início e o fim do movimento está o homem, que o significa. Esse tempo-consciência tem sua durabilidade medida em termos qualitativos: varia de curta a longa dependendo das ações decorridas.

O tempo natural impossibilita a consecução dos projetos idealizados. Assim, os indivíduos resistem a esse tempo, reconhecendo no tempo humano uma maneira organizada de possibilitar que o agir humano ultrapasse a temporalidade do indivíduo. Por isso surgem os

---

<sup>1</sup> Fazemos essa discussão com base em Reis (2003), Heller (1993) e Ricoeur (1983, 1994).

<sup>2</sup> Santo Agostinho *apud* RICOEUR, 1994, p. 22.

<sup>3</sup> *Id.*, p. 23.

<sup>4</sup> Quando fazemos esta discussão temos a expressão *tempo físico* como sinônimo de *tempo natural* ou *tempo da natureza* em oposição à expressão *tempo filosófico*, bem como seus sinônimos *tempo humano*, *tempo da consciência*, *tempo histórico* e *tempo social*.

costumes, as tradições e instituições na vida prática, a fim de garantir que os indivíduos se reconheçam enquanto grupo.

Dessa forma, pode-se falar da individualidade do tempo da consciência que se torna cognoscível e comunicável quando inscrito num tempo mais durável, o tempo social, das mudanças e construções coletivas<sup>5</sup>.

Para isso é necessário estabelecer uma mediação entre o tempo natural e o tempo humano, a qual implica inserir artificialmente a consciência na permanência do movimento natural. Dentre os artifícios que possibilitam essa prática podemos encontrar o calendário e a distribuição e organização da experiência humana em gerações.

O calendário organiza as vivências em termos de sucessividade de fatos e garante a mobilidade temporal da consciência ao fixar unidades de medida. O calendário funciona como uma síntese do tempo físico/natural (infinito, reversível, uniforme e contínuo) e do tempo da consciência (irreversível, marcado por passado, presente e futuro, mutável, tempo da memória e da espera). Esse tempo-calendário nos permite situar a nossa vivência em relação a todos os outros eventos da História.

As gerações intermedeiam o tempo natural e o tempo humano. O Homem<sup>6</sup> prolonga-se no tempo pela reposição biológica das gerações, mas a pessoa pertence a uma geração específica delimitada pela participação de um destino comum, por “possuir uma contemporaneidade de influências, eventos e mudanças”<sup>7</sup>.

O conhecimento histórico é uma outra forma de o homem manter a coesão temporal da humanidade. A linguagem é o código pelo qual ele acessa esse conhecimento, é através dela que o homem conserva a memória dos grupos e dos tempos idos. Quando a pessoa adquire e domina o código, ela apreende toda a história humana e o seu conhecimento é depositário do conhecimento de toda a humanidade.

Mais do que apreender e dominar o passado, ao contar e repetir as histórias e os feitos idos, a pessoa garante a transmissão do código e dos conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores às gerações futuras, promovendo também sentido de identidade e pertença a um determinado grupo. Somos, enquanto contadores de histórias e guardiões do código,

---

<sup>5</sup> Cf. REIS, José Carlos. **História e teoria**: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 184.

<sup>6</sup> Quando o substantivo Homem estiver grafado com maiúscula faz referência à ideia de humanidade, quando for grafado com minúscula refere-se ao indivíduo.

<sup>7</sup> Cf. REIS, op. cit., p. 187.

intermediários da linguagem, dos usos e dos costumes herdados para as gerações futuras, cujo porvir e fim “constituem o futuro absoluto em relação ao nosso”<sup>8</sup>.

Muito diferente de transformarem-se em descrição simplista de tempos já vividos, passados, as histórias apresentam caráter de evocação justamente porque expressam a personalidade no sentido global do termo, com o potencial de afetação de outras inúmeras gerações e personalidades, quando não afetando-as concretamente. Assim, criam-se situações distintas quando uma pessoa é transformada em ouvinte-leitor, que pode inclusive fazer trocas com o narrador, tornando-se participante daquela história<sup>9</sup>. Através de uma ação caracterizada no fazer perguntas e no pedir explicações, tirando suas próprias conclusões, o ouvinte acaba por tornar-se autor, compondo a história do outro com sua personalidade. É como afirma Walter Benjamin, “a narrativa carrega a marca de quem narra”<sup>10</sup>, pois geralmente ao contar uma história o narrador tende a informar como tomou conhecimento dos fatos que narra quando não os apresenta simplesmente como algo que lhe ocorreu, como experiência própria. O ato de narrar é, portanto, constituinte de sentido da experiência temporal e das identidades.

Paul Ricoeur assinala que a compreensão da história contada pode revelar um sentido de *catarse* quando relaciona os fazeres do autor e de seu público e isso se dá quando o receptor (público), ao apropriar-se da intriga, reencontra a si mesmo, à realidade vivida e ao outro. Na intriga “tem-se o prazer de distinguir cada situação e cada homem como sendo ele mesmo. O prazer da narrativa histórica é o de aprender pelo reconhecimento: foi assim, sou assim, você faz assim, somos assim, eles são assim”<sup>11</sup>.

Nas palavras de Agnes Heller, “estamos sempre encerrados no tempo e no espaço, entre passado e futuro”<sup>12</sup>. O nosso tempo é o agora, o presente. No entanto, passado e futuro nos pertencem também porque, ao evocá-los, tornamo-los presente enunciando que naquele tempo houve um homem. Ao optar pela forma verbal passada, indicamos que não existíamos quando tal homem existiu. Podemos também inferir que quando outros narrarem nossa história, quando nós formos aquele homem daquele tempo, nós mesmos já não seremos, mas estaremos e permaneceremos pela narração dos outros. Assim, o início e o fim, o ido e o porvir, nosso passado e futuro relacionam-se com os outros. “Nosso passado é o futuro de

---

<sup>8</sup> Cf. HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1993. p. 55.

<sup>9</sup> *Id.*, p. 76.

<sup>10</sup> Cf. BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN *et al.* **Benjamin, Adorno, Horkheimer e Habermas**. Col. Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 59.

<sup>11</sup> Cf. Reis, op. cit, p. 139.

<sup>12</sup> Cf. Heller, op. cit, p. 55.

outros, assim como nosso presente é o passado de outros. Somos os outros”<sup>13</sup>. E se o somos, somos passado, presente e futuro.

Esse projetar-se no tempo demonstra que o nosso tempo, enquanto tempo dos indivíduos, é apenas um instante, mas que o nosso tempo somado ao tempo dos outros, resultando no tempo da humanidade, é a própria eternidade. Esse tempo que transcende ao indivíduo revela o caráter plural da historicidade humana, pois "a historicidade de um único homem é a historicidade de todo o gênero humano. O plural é anterior ao singular: se somos, sou e se não somos, não sou"<sup>14</sup>.

Podemos, dessa forma, entender que dotamos o tempo de sentido quando narramos a saga daquele homem, naquele tempo e afirmamos nossa fé na eternidade quando declaramos que (no futuro) haverá um mundo. Tal frase demonstra que “nossa fé pertence ao nosso mundo, tanto quanto nossa lembrança”<sup>15</sup>. Essa constatação é muito importante, pois com ela o Homem vence a morte através do sentido de coletividade presente na atividade narrativa.

Morrer é para o homem uma realidade difícil de aceitar e justamente por isso ele está sempre em busca de uma alternativa que o preserve no tempo. Assim, é no aspecto coletivo que a noção de humanidade implica que o indivíduo busca refúgio, pois se pensado individualmente (inserido no tempo natural) a ideia de humanidade não se realiza e o homem perece, dada a sua transitoriedade: sermos tempo é justamente a razão pela qual *não éramos e nem seremos* e se não seremos, significa que não estaremos aqui. Dessa maneira, quando usamos a expressão “o Homem vence a morte”, queremos com isso dizer que a atividade narrativa repetida de uma geração a outra caracteriza a universalização da experiência humana, inserindo-o no tempo social e garantindo sua permanência no tempo. No plano individual, essa universalização cria a ilusão de perpetuação do indivíduo na história ao impedir que todas as suas referências desapareçam por completo, uma vez que estas permanecerão na lembrança dos outros indivíduos próximos a ele.

Além dessa importante conquista, a conquista da imortalidade, a constatação acima vale também para exemplificar a tipologia temporal existente no mundo da vida, qual seja, a inter-relação entre passado, presente e futuro.

---

<sup>13</sup> *Id.*

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 14-15.

<sup>15</sup> *Ibid.*

## 1.2 Temporalidade e Linguagem: os universais humanos

A forma como o indivíduo se relaciona com essa tipologia temporal revela a consciência histórica, pois se ele não se posiciona frente às mudanças do mundo em que vive, ele pode perder sua orientação e sucumbir ao tempo natural.

A Consciência Histórica pode ser definida, segundo Rüsen<sup>16</sup>, como uma consciência que envolve a experiência (direta ou indireta) do passado em relação estrutural com a interpretação do presente e a expectativa do projeto futuro. Dessa forma, devemos entendê-la como um conjunto de operações mentais, quer sejam de natureza emocional ou cognitiva, por meio das quais o homem significa o tempo já vivido e experimentado, recuperado pela memória, e o usa com a finalidade de orientar a sua vida diária.

Esse recurso de evocação da consciência histórica tem sua motivação na síntese experiência e expectativa do tempo da vida prática, do cotidiano do indivíduo. Essa síntese impulsiona o indivíduo que age e seu agir ocasiona, ao mesmo tempo, mudanças no próprio indivíduo e no mundo em que ele está inserido, marcando a passagem do tempo e da vida. Nesse sentido, ter consciência histórica é ter consciência da mudança, é perceber e atribuir sentido no tempo e ao tempo, é significar os tempos idos, compreender o tempo do agir e orientar os tempos que estão por vir. Essa é uma capacidade que somente o homem possui, somente ele pode significar a experiência e planejar o agir porque somente ele é histórico; somente ele tem consciência do tempo porque somente ele é capaz de lembrar.

O conjunto de atividades que a consciência histórica desempenha ao “lembrar” é o que impulsiona a formação de sentido da experiência do tempo. Essas atividades são simultaneamente receptoras e produtoras. Por um lado elas incluem experiência, observação e visualização, e por outro elas promovem a formação de sentido, a significação, a reflexão, a intenção e a orientação.

O lembrar garante a continuidade temporal e compreensão da passagem do tempo pelo indivíduo por meio da síntese passado (memória), presente (ação) e futuro (espera). Essa compreensão torna o indivíduo apto para validar a si mesmo em relação à natureza e aos demais indivíduos. Uma forma recorrente (porque segura, empreendida consciente ou inconscientemente) de validar-se no tempo é repetir histórias para reviver os tempos passados no presente.

---

<sup>16</sup> Cf. RÜSEN, Jörn. “*What Is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence*”. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in a International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC. 2001b.



Nesse exercício de memória Ricoeur ressalta o papel da linguagem como mediadora entre o público e o privado, entre o coletivo e o individual. A memória se retroalimenta das relações intersubjetivas. Segundo o autor, é por pertencermos a grupos sociais portadores de memória que podemos narrar histórias, pois antes de compormos nossa própria narrativa, nós ouvimos as narrativas de outros.

Segundo Agnes Heller o que confere à narrativa o caráter de pivô no processo de constituição do tempo humano e da consciência histórica é o fato de ser constituída/constitutiva de linguagem, "o universal humano"<sup>17</sup>. A autora argumenta que ao nascermos nos apropriamos de milhões de anos por meio da socialização, garantida pela linguagem que permite a apreensão do sentido da vivência do grupo e a compreensão das mudanças sofridas ao longo do tempo. Dessa forma, pela linguagem nos apropriamos da história humana, da nossa humanidade, da nossa própria condição.

Nosso tempo humano é constituído pela linguagem, mas a linguagem não é um mundo em si mesma, é antes um instrumento. Conforme Ricoeur, a linguagem tem a função de nos fazer compreender as situações cotidianas nas quais nos envolvemos e também serve para partilharmos a nossa vivência. A linguagem é uma ferramenta à disposição da consciência, é pela linguagem que o homem domina o tempo. Afinal é "porque estamos no mundo e somos afetados por situações [que] tentamos nele nos orientar por meio da compreensão e temos algo a dizer, uma experiência a levar à linguagem e a partilhar"<sup>18</sup>.

É através da narrativa que o homem entra no tempo, sua mobilidade e projeção temporal se dá ao contar histórias. Saber que um homem viveu *naquele tempo* é o mesmo que dizer que ele não vive *nesse tempo* e que sua vida existe *agora* representada porque alguém conta a sua história. É mais que isso, dá a certeza de que ele continuará a existir se houver alguém no futuro que conte a sua história.

Paul Ricoeur demonstra que "existe entre a atividade de contar uma história e o caráter temporal da experiência humana uma correlação que não é puramente acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural"<sup>19</sup>, a necessidade de o homem significar a sua vivência.

---

<sup>17</sup> Agnes Heller (op. cit, p. 15) destaca uma característica ímpar do ser humano: a capacidade de contar a própria história. Por saber que alguém existiu em outro tempo, "naquele tempo", o homem torna-se capaz de contar histórias porque ele é capaz de abstração temporal; ele é capaz disso porque sabe que embora não seja o seu tempo da vivência, "aquele tempo" lhe pertence porque é o tempo dos seres humanos, o tempo humano, social, histórico. Somente o homem tem consciência histórica porque só ele é capaz de projetar-se no tempo (para frente ou para trás, passado ou futuro); afinal o tempo (cronológico) é uma criação humana, o passado, o presente e o futuro pertencem ao homem. Segundo a autora, "somos tempo".

<sup>18</sup> Cf. RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. T. 1. Campinas: Papyrus, 1994. p. 120.

<sup>19</sup> Cf. RICOEUR, Paul. **Temps et Récit**. V.1. Paris: Seuil, 1983. p. 105.

É ao narrar que o tempo nos aparece dotado de forma, extensão e medida. Pode-se dizer então que a consciência histórica “sempre se expressa em representações narrativamente estruturadas do passado”<sup>20</sup>. Através de sua aptidão singular de narrar o passado, o homem constitui-se com a consciência histórica em um verdadeiro “*Homo Narrans*”.

Assim podemos concluir que a atividade narrativa é portanto uma “prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal”<sup>21</sup> e que a consciência histórica define e é definida pelas conquistas culturais da vida do indivíduo, tornando-o capaz de organizar seu passado, presente e futuro, de fazer sua síntese temporal, para e através de si mesmo, equilibrando os tempos físico e humano, e permitindo o agir e o interagir do homem orientados para o futuro e influenciados por sua experiência, seu mundo, seu ser.

### 1.2.1 A questão da Identidade

Encontramos na tradição filosófica definições de identidade como sendo unidade de substância ou convenção<sup>22</sup>. O conceito de identidade surge permeando essas discussões. O sujeito do Iluminismo é uniforme e constante, nasce dotado de razão, consciência e ação e ao longo de seu desenvolvimento permanece essencialmente o mesmo. É devido à crescente complexidade do mundo moderno que emerge uma nova noção de identidade: o sujeito sociológico, cujo núcleo não é autônomo nem autossuficiente, mas determinado e constituído nas relações que estabelece com outros indivíduos, as quais mediavam seu sistema de valores e símbolos, em suma sua cultura. Nessa concepção, a identidade intermedeia o interior e o exterior do indivíduo, isto é, faz a síntese entre o público e o privado.

O indivíduo se projeta na identidade social ao mesmo tempo em que internaliza o conteúdo da sociedade, tomando-o como parte de si. Nesse movimento de introspecção e extroversão o indivíduo alinha a sua subjetividade com a objetividade do seu lugar no mundo social e cultural. A identidade assim “costura o sujeito à estrutura”<sup>23</sup> quando estabiliza o

---

<sup>20</sup> Cf. Rösen, 2001b.

<sup>21</sup> Cf. RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001a, p. 149.

<sup>22</sup> Cf. Nicola Abbagnano (2007, p. 612) a definição de identidade como unidade de substância já se encontra nos estudos de Aristóteles que afirma que, “em sentido essencial, as coisas são idênticas no mesmo sentido em que são unas, já que são idênticas quando é uma só sua matéria (em espécie ou em número) ou quando sua substância é una”. Por sua vez a definição de identidade como convenção, conforme definida por F. Waismann, estabelece que a identidade pode ser estabelecida ou reconhecida a partir de critérios convencionais. Segundo essa concepção, o significado de identidade, bem como o critério para sua definição, não é fixo ou definitivo, mas é dentro de um sistema linguístico determinado que se podem determinar os critérios de definição de forma convencional e oportuna.

<sup>23</sup> Cf. HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 12.

sujeito e o mundo cultural, um em função do outro, tornado-os unificados e predizíveis reciprocamente.

Conforme Rüsen, a afirmação da identidade depende das representações de continuidade temporal nas quais as experiências do tempo são relacionadas às intenções no tempo e garantimos essas representações, por meio das quais os indivíduos se reconhecem na humanidade, na e pela linguagem articulada de modo narrativo. À construção dessa identidade temporal, coletiva, que recupera o passado vivido e permite a projeção do futuro possível, podemos chamar de memória.

A memória pode ser definida como “um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes”<sup>24</sup>. Estando submetida ao espaço interno do sujeito, qual seja, no nosso caso, o aluno, é importante notar como a memória também traz em si um caráter que nas palavras de Paul Ricoeur constituiria “uma matriz privilegiada por sua ambição de veracidade”<sup>25</sup>.

Sendo assim, de maneira a permitir a projeção da consciência histórica para o futuro, é importante que o aluno avalie em relação a si “os acontecimentos vividos pessoalmente”<sup>26</sup>. A memória é um exercício de pertencimento a uma História, a um grupo social, identificado por costumes e pela vivência comum. A partir da memória pode-se construir uma História, e através dela pode-se identificar um senso de consciência histórica nesta produção.

Temos assim que memória e História complementam-se e auxiliam na construção da consciência histórica. Pode-se dizer que a “memória é a vida, sempre levada por grupos viventes e a este título está em evolução permanente, aberta à dialética da recordação e da amnésia inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todas as utilizações e manipulações, suscetível de grandes latências e revitalizações repentinas”<sup>27</sup>.

Identidade é, portanto, o conceito usado para se referir ao conjunto de aspectos sociais e culturais que fazem com que o indivíduo tenha um sentimento de pertença a um determinado grupo étnico, racial, religioso, linguístico, etc. Pertencer a um grupo é reconhecer-se nesses aspectos e partilhar as experiências, é compor a mesma paisagem social.

No entanto, há algum tempo, vem-se discutindo a questão da identidade com base no argumento de que as identidades tradicionais estão se modificando e fragmentando o sujeito

<sup>24</sup> Cf. Pollak, M. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: vol. 5, a.10, 1992. p. 201.

<sup>25</sup> Cf. Ricoeur citado por OLIVEIRA, E. D. G. Esquecimentos Possíveis: a hermenêutica da memória de Paul Ricoeur. In: **Tempos de Histórias**: PPG-HIS, UnB, n. 14, Brasília, jan./jun. 2009, p.07.

<sup>26</sup> Cf. Pollak, op. cit, p. 201.

<sup>27</sup> Cf. NORA, P. *Entre Memoire et Histoire: La problematique des lieux*. 1984.

na contemporaneidade, revelando um processo de amplas mudanças estruturais que estão desestabilizando o mundo social.

Desde o final do século XX e início do XXI o que se percebe é uma redefinição não apenas nas paisagens culturais, como também estão mudando as identidades pessoais. Está se instaurando uma crise de identidade, portanto, uma crise no sentimento de pertença do sujeito que já não se reconhece no grupo, perdendo a noção de sujeito integrado e conseqüentemente do sentido de si.

Tradicionalmente pertencer a um grupo significa partilhar padrões culturais bem delimitados e definidos pelas necessidades sociais. Nos padrões do grupo identitário o sujeito se orientava e satisfazia suas necessidades. Contudo, atualmente se verifica um movimento distinto, em que uma única identidade não conforma o sujeito, visto que as necessidades sociais se expandiram num nível global, motivadas pela ampliação das experiências partilhadas (as novas tecnologias da informação favorecem isso mesmo a distância). Hoje o sujeito busca satisfação em padrões culturais variados e orienta-se em caráter provisório e descontínuo.

Aliás, as discontinuidades, rupturas e fragmentações da subjetividade seriam o que, segundo Stuart Hall (2006) e David Harvey (2008), tem de característico nas identidades desse início de século.

Tais discontinuidades e fragmentações buscam responder à objetividade das necessidades culturais globalizadas acessando outros modelos de vida, mas isso não apenas não resolve o problema da identidade, como na realidade apenas ressalta o caráter provisório da resposta, pois a cada variação do modelo cultural o sujeito fragmenta-se novamente e dificulta cada vez mais a confecção de um relato social que organize a experiência e sacie as necessidades sociais.

Os problemas com a identidade revelam uma *crise do relato*<sup>28</sup>, isto é, um momento de carência de histórias, não porque estas inexistam, mas porque não há nenhuma que faça a síntese das necessidades subjetivas na chamada sociedade global. O que é ruim, não somente do ponto de vista do registro da História, mas sobretudo por acarretar a carência de orientação do indivíduo no tempo.

Um dos efeitos da crise identitária se expressa no individualismo atomizado, ou seja, cada vez mais os interesses e necessidades individuais são postos à frente do compromisso com a coletividade o que também é causa e consequência da dificuldade crescente de

---

<sup>28</sup> Cf. CANCLINI, Néstor García. *La sociedad sin relato: antropología y estética de la inminencia*. Buenos Aires/ Madrid: Katz, 2010.

ingressar e permanecer em redes sociais. Segundo Eva Illouz, o individualismo exacerbado decorrente da fragmentação da subjetividade é sustentado e nutrido pelo que a autora denomina discurso terapêutico. Sob o discurso terapêutico as relações sociais foram dissolvidas por “um utilitarismo pernicioso que aprova uma falta de compromisso com as instituições e legitima uma identidade narcisista e superficial”<sup>29</sup>.

Este é sobretudo um problema ético que pode ser observado no advento da cultura digital que antes de mais nada trata-se de uma cultura de troca veloz e de adaptabilidade: é um fenômeno cultural impulsionado pelas adaptações sociais de inovações tecnológicas<sup>30</sup>.

Zygmunt Bauman<sup>31</sup> assinala que as redes de relacionamento da internet expressam muito bem a necessidade constante, e por isso mesmo provisória, de novos paradigmas de identificação. As relações mediadas por meio eletrônico, virtual, criam no indivíduo a ilusão de poder controlá-las: segredos íntimos revelados criam uma falsa sensação de liberdade uma vez que diante de uma consequência indesejável ou o indivíduo apaga ou edita o seu perfil. Dessa forma o espaço virtual é também o cenário onde se desenvolve um “enfrentamento conflituoso de paradigmas da credibilidade e da legitimidade”<sup>32</sup>.

### 1.3 Relações entre Consciência histórica e Narrativa

Como já definimos anteriormente, consciência histórica é uma forma específica de orientação em situações reais da vida prática: ela nos auxilia na compreensão da realidade passada para compreender a realidade presente, conferindo-lhe uma perspectiva futura, dado o direcionamento do agir que ela promove. Isto significa que o futuro já pode ser verificado [sob a forma de projeto] na interpretação histórica do tempo presente, afinal, é a interpretação que nos permite atuar de modo a direcionar nossas ações e intenções de acordo com uma matriz temporal.

Dito de outro modo, a consciência histórica é “um pré-requisito para a orientação em uma situação presente que demanda ação”<sup>33</sup>. É “guiada pela intenção de dominar o tempo que

<sup>29</sup> Cf. ILLOUZ, Eva. *La salvación del alma moderna: terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Trad. Santiago Llach. Buenos Aires/ Madrid: 2010. p. 13. Aqui fazemos uma tradução livre do original em espanhol “un utilitarismo pernicioso que aprueba una falta de compromiso con las instituciones y legitima una identidad narcisista y superficial”

<sup>30</sup> Cf. DOUEIHI, Milad. *La gran conversión digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010. p. 17.

<sup>31</sup> Cf. BAUMAN, Zygmund. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p. 07-11.

<sup>32</sup> Cf. Doueihí, op. cit, p. 28.

<sup>33</sup> Cf. SCHMIDT, M. A. M. S. e GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, set.-dez. 2005. p. 300.

é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo”<sup>34</sup>, que a consciência histórica relaciona as expectativas e as intenções (futuro) com as experiências (passado) e ultrapassa essas naquelas, orientando o agir (presente) do indivíduo numa suposta direção temporal. Isso significa que o “agir é um processo em que continuamente o passado é interpretado à luz do presente e na perspectiva do futuro, seja ele distante ou imediato”<sup>35</sup>.

Para operar a consciência histórica e conseguir dominar o tempo o homem precisa recorrer a um mecanismo, uma linguagem, ele precisa de alguma forma operar essa consciência. Segundo Rüsen, é através da narrativa que ela se manifesta, a narrativa é a forma linguística ideal dentro da qual a consciência lança-se no tempo e organiza a experiência do vivido.

A constituição da consciência histórica por meio da construção narrativa se dá com o recurso da lembrança, tida como uma relação determinante, para interpretar as experiências do tempo. A narrativa é uma estrutura única de pensamento, é um modo de consciência adequado ao relacionamento de assuntos da história, é um produto da geração de sentido da consciência histórica, que resulta em tempo com sentido (na síntese única de elementos subjetivos e objetivos e as três dimensões temporais) o qual tem uma forma específica que quando representado em forma de pensamento toma a forma de uma "história".

O homem está sempre encerrado no tempo, entre passado e futuro e essa tensão temporal, denominada por Reinhart Koselleck<sup>36</sup> como *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa*, pré-existe à ação humana. O termo experiência se refere a uma estranheza superada e incorporada ao cotidiano do indivíduo, ou seja, é o passado tornado presente pela incorporação dos acontecimentos restituídos à lembrança. Por sua vez, espaço evoca a possibilidade de percursos diversos que permitem que o passado acumulado escape à mera cronologia.

Expectativa é uma noção suficientemente ampla para incluir as diversas manifestações que visem ao futuro, sejam elas de esperança, desejo, temor ou cálculo racional. Porque a expectativa representa o futuro-tornado-presente (*vergegenwärtigte Zukunft*), o horizonte expressa a potencialidade de desdobramento e superação relacionada à expectativa.

---

<sup>34</sup> Cf. Rüsen, 2001a, p.59.

<sup>35</sup> Cf. CERRI, L. F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**. v. 6. n. 2. Ponta Grossa. 2001. p. 100.

<sup>36</sup> Os conceitos de espaço de experiência e horizonte de expectativa podem ser encontrados na obra de Reinhart Koselleck. Ricoeur discute esses conceitos quando reflete sobre a hermenêutica da consciência histórica, no terceiro volume de Tempo e Narrativa.

Na verdade, são duas categorias opostas — no sentido que a experiência tende à integração e a expectativa à explosão de perspectivas — e, ao mesmo tempo, interdependentes à medida que elas definem o agir, pois não há expectativa sem experiência e vice-versa. Elas se retroalimentam à medida que presentificam passado e futuro. Dito de outro modo, o espaço de experiência é trazido ao presente como passado atual interpretado e passível de ser lembrado enquanto que a expectativa também se realiza no tempo presente, como possibilidade derivacional. A presença do passado e do futuro no presente reflete uma totalidade temporal cuja mediação é imperfeita e inacabada, a qual no momento da *mise en intrigue* deixa sempre a possibilidade de uma nova leitura e de uma nova compreensão<sup>37</sup>.

A narrativa é uma construção verbal que organiza ações e citações num determinado tempo-espaço, em torno de um dado indivíduo. Ao narrarmos nossa história organizamos nossas vivências no mundo e somos capazes de interpretá-las e reinterpretá-las. Portanto, a narrativa exhibe um mundo que é sempre temporal, ou seja, ela é significativa na medida em que esboça os traços da experiência humana do tempo, pois “o que é ressignificado pela narrativa é o que já foi pré-significado no nível do agir”<sup>38</sup>. Ela é sempre uma síntese entre experiência e expectativa e nesse duplo movimento evoca a consciência histórica.

A narrativa, segundo Rösen<sup>39</sup>, impacta objetivamente a experiência porque impulsiona a mudança do homem e do mundo, enquanto que, subjetivamente, ela impacta sobre as expectativas da ação humana refletindo a importância do contexto em que as ações decorrem. Nesse ponto o autor reitera a afirmação de Ricoeur, de que “o emergir de histórias narradas num dado contexto faz emergir também o sujeito implicado”<sup>40</sup>.

Posto que se manifesta na significação do tempo que ocorre quando da organização da experiência temporal pelo pensamento narrativo e esse pensamento se realiza na e pela linguagem<sup>41</sup>, é justo dizer que a consciência histórica perpassa “o especialista e o homem comum”<sup>42</sup>, haja vista que o “universal humano é a linguagem e nenhuma é superior ou inferior: todas desempenham suas funções de modo adequado”<sup>43</sup>. Assim também é possível

---

<sup>37</sup> Conforme estabelece a mimese II em Ricoeur.

<sup>38</sup> Cf. Ricoeur, 1994, p. 124.

<sup>39</sup> Cf. Rösen, 2001b.

<sup>40</sup> Cf. Ricoeur, op. cit, p. 116.

<sup>41</sup> A afirmação contida nesse parágrafo nuança o estabelecimento de diversos níveis de linguagem e consequentemente de consciência histórica, o que não implica que se busque necessariamente uma evolução gradual entre um estágio mais primitivo e um mais avançado, mas revela na verdade que a consciência histórica, assim como a linguagem é uma constante antropológica e está irreparavelmente enraizada no contexto dos indivíduos.

<sup>42</sup> Cf. Cerri, op. cit, p. 96.

<sup>43</sup> Cf. Heller, op. cit, p. 47.

pensarmos que a narrativa expressa diferentes consciências históricas coexistindo num (mesmo ou em distintos) regime(s) de historicidade<sup>44</sup>.

Na perspectiva ricoeuriana isso implica afirmar que o homem domina o tempo e o humaniza “à medida que o articula de modo narrativo e que a narrativa atinge seu significado pleno quando se torna uma condição da existência temporal”<sup>45</sup>. Mais do que isso, Ricoeur destaca que a relação entre tempo e narrativa revela uma necessidade transcultural. Para resolver o problema que se impõe entre essas duas condições de humanidade, o autor estabelece o momento da *mise en intrigue* como mediador entre um estágio da experiência prática precedente e um que o sucede. Para tanto ele estabelece um processo mimético em três fases (tríplice mimese<sup>46</sup>) com o qual demonstra que “seguimos, pois, o destino de um tempo prefigurado em um tempo refigurado, pela mediação de um tempo configurado”<sup>47</sup>.

Inicialmente o autor apresenta o argumento de que a *mise en intrigue* está “enraizada numa pré-compreensão do mundo e da ação: de suas estruturas inteligíveis, de suas referências simbólicas e de sua temporalidade”<sup>48</sup>. Da combinação desses elementos procede a própria capacidade de a ação ser narrada e talvez a própria necessidade de narrá-la.

Uma narrativa, qualquer que seja ela, sempre pressupõe conhecimento, por parte de autor e público, de termos tais como agente, meio, circunstância, pois a compreensão da história narrada implica simultaneamente a compreensão dos elementos que constituem a narrativa, de suas estruturas de inteligibilidade, bem como a “tradição cultural da qual procede a tipologia das intrigas”<sup>49</sup>.

---

<sup>44</sup> Empréstamos o termo de François Hartog que o define como “uma formulação erudita da experiência do tempo que modela nossa forma de dizer e viver nosso próprio tempo. Um regime de historicidade abre e circunscreve um espaço de trabalho e de pensamento” (1996, p. 129). Assim, um regime de historicidade representa também um contexto para o sujeito que configura sua condição histórica. Segundo o autor o regime de historicidade não pode ser confundido com época (corte linear do tempo cuja consciência se dá pós-fato), pois com regime “quero significar algo mais ativo. Entendidos como uma expressão da experiência temporal, regimes não marcam meramente o tempo de forma neutra, mas antes organizam o passado como uma sequência de estruturas” (2007).

<sup>45</sup> Cf. Ricoeur, 1983, p. 105.

<sup>46</sup> Ricoeur (1994, p. 88) entende o termo mimese como imitação, no entanto, para ele, imitar é elaborar uma significação articulada da ação. A tríplice mimese ou os três momentos do círculo hermenêutico aplicados à noção de narrativa histórica se apresentam da seguinte maneira: M 1 (prefiguração prática); M 2 configuração epistêmica; e M 3 refiguração hermenêutica a qual permite a integração da narrativa à vida. A hermenêutica não se ocupa apenas do texto *configurado* (M2), mas considera-o articulado à vida prática *pré-figurada* (M1) e à sua significação *refigurada* (M3) pelo receptor da obra, atuando assim como um mediador de sentido entre autor e público. A produção de narrativas de identidade/ alteridade ocorreria assim – nesse ir e vir de M 1 a M 3, pela mediação de M 2 (Reis *apud* GABRIEL e COSTA, 2010, 102).

<sup>47</sup> Cf. Ricoeur, 1994, p. 87.

<sup>48</sup> *Id*, p.88.

<sup>49</sup> Como o autor sugere que a inteligibilidade de uma história narrada fornecida pela *mise en intrigue* é sustentada pela competência dos indivíduos de utilizarem a trama conceitual (relação entre agente, ação, modo, motivo, consequência etc.) de modo significativo. Dominar essa trama é compreender que cada um dos termos, enquanto membros do conjunto, se encontram numa relação de intersignificação. E, portanto, “compreender uma



A pré-compreensão da atividade mimética pressupõe ainda o entendimento dos caracteres temporais dos quais derivam a configuração do tempo narrativo<sup>50</sup>. É necessário compreender a forma como a práxis cotidiana organiza as três dimensões temporais, uma em relação à outra.

A ação pode ser narrada porque ela “já está articulada em signos, regras e normas: é, desde sempre, *simbolicamente mediatizada*”<sup>51</sup>. Ricoeur apoia-se em Geertz e Cassirer para fazer essa afirmação, pois para ambos a palavra símbolo é considerada uma *média*, no sentido de que o símbolo sublinha de imediato o caráter público da “articulação significativa”. Nas palavras de Clifford Geertz, “a cultura é pública porque a significação o é”<sup>52</sup>. Isso significa que uma ação se torna inteligível pelo seu poder simbólico, ou seja, é em função de uma determinada convenção simbólica que podemos interpretar uma situação como significando isto ou aquilo. A partir disso, Ricoeur determina que um sistema simbólico fornece um contexto de *descrição* para as ações individuais. Compreender o sentido da *mimese 1* é saber que

imitar ou representar a ação é, primeiro, pré-compreender o que ocorre com o agir humano: com sua semântica, sua simbólica, com sua temporalidade. É sobre essa pré-compreensão, comum ao poeta e a seu leitor, que se ergue a tessitura da intriga e, com ela, a mimética textual e literária. Disso tem-se que o que figura na narrativa já figura na ação humana.<sup>53</sup>

Dessa forma podemos dizer que a mediação entre ação e narração é feita pela *mise en intrigue*, pela construção do enredo, pela configuração dos elementos da história narrada. Essa configuração funciona como uma síntese do heterogêneo, ela dá sentido à experiência ao relacionar acontecimentos episódicos (*peripateia*) numa totalidade inteligível, numa história (*mythos*). Ao narrar uma história podemos perceber que o narrador encontra-se sempre já em meio a uma narração, no sentido de que seu cotidiano está repleto de histórias que esperam por ser narradas, de acontecimentos episódicos que aguardam sentido histórico. Ora, é no momento em que são narrados que os acontecimentos ganham sentido de história, pois as três dimensões temporais são organizadas em termos de sucessividade pelos recursos narrativos expressos na pergunta *e daí, o que aconteceu?* e nas retomadas do narrador *e então, e depois...*, o que marca um outro aspecto narrativo caracterizado pela integração dos

---

história é compreender ao mesmo tempo a linguagem do ‘fazer’ e a tradição cultural da qual procede a tipologia das intrigas”. (RICOEUR, 1994, p. 91, destaque do autor)

<sup>50</sup> O tempo narrativo se manifesta como o tempo que compreende os três tempos da ação (passado, presente e futuro), os quais na teoria de Ricoeur se manifestam como o tríplice presente, ou seja, o presente das coisas passadas, o presente das coisas presentes e o presente das coisas futuras.

<sup>51</sup> *Ibid*, p. 91.

<sup>52</sup> Geertz *apud* RICOEUR, op. cit, p. 92.

<sup>53</sup> *Ibid*, p. 101.

acontecimentos, o clímax da intriga e o desfecho da história. Podemos assim dizer com Ricoeur que, do ponto de vista temporal, compor uma história é “extrair uma configuração de uma sucessão”<sup>54</sup>, ou seja, atribuir sentido histórico a eventos cronológicos.

De acordo com a natureza do conceito de tempo e dependendo do contexto situacional de sua manifestação como histórias, esse processo pode apresentar modificações, entretanto, todas as vezes que a consciência histórica elabora o seu conteúdo, “o passado é unido com significado e sentido para o presente e o futuro, como *história* na forma de uma narrativa”<sup>55</sup>. Eis o que podemos verificar no terceiro momento da atividade mimética, um ponto de interseção entre o mundo do texto e o mundo do leitor/ouvinte. Nesse ponto privilegia-se a prática da leitura e estabelece-se um movimento do círculo mimético que vai do texto à ação e da ação retorna ao texto. Esse movimento circular não é vicioso porque a prática da leitura opera como uma atualização do texto narrativo na medida em que fornece sempre um novo contexto de recepção, e portanto de geração de sentido, da história narrada.

Vemos assim que é o leitor/ouvinte que completa o sentido de uma narrativa e o faz por sua capacidade de seguir uma história narrada e reconhecer o autor da ação, habilidade essa que é denominada por Ricoeur como identidade narrativa. A identidade narrativa organiza o problema da diversidade de estados de um mesmo sujeito, pois, ao narrar a si mesmo uma história sobre si, sua vida adquire coesão, posto que “a história de uma vida não cessa de ser refigurada por todas as histórias verídicas ou fictícias que o sujeito conta sobre si mesmo”.<sup>56</sup> Assim, ao constituir sua ipseidade o indivíduo torna-se capaz de reconhecer-se nas histórias que narra e a refiguração transforma a própria vida numa rede de histórias narradas e, a cada nova refiguração, uma nova operação de consciência histórica.

A consciência histórica constitui-se na representação que a narrativa faz das “mudanças temporais do passado rememoradas no presente como processos contínuos nos quais a experiência do tempo presente pode ser inserida interpretativamente e extrapolada em uma perspectiva de futuro”<sup>57</sup>. Essa relação interdependente das três dimensões temporais é representada em termos de continuidade e serve para orientação da vida prática atual. O que equivale a dizer que a função primordial da narrativa em sentido amplo é definida pela

---

<sup>54</sup> Cf. RICOEUR, Paul. A vida: uma narrativa em busca de narrador. In: RICOEUR, P. **Escritos e conferências 1**: em torno da psicanálise. São Paulo: Loyola, 2010. p. 199.

<sup>55</sup> Cf. Rösen, 2001b.

<sup>56</sup> Cf. RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. T. 3. Campinas: Papirus, 1997. 1997, p. 425.

<sup>57</sup> Cf. Rösen, 2001a, p. 64.

refiguração que ela faz da condição histórica elevando-a ao estatuto de consciência histórica<sup>58</sup>, ou seja, “o vivido torna-se mais humano quando narrado”<sup>59</sup>.

A história narrada apresenta uma passagem do tempo com significado e sentido, ou seja, as sequências temporais evocadas no passado demonstram a padronização de tais sequências, as quais possibilitam a compreensão da consecução dos eventos contemporâneos. Desta forma, “o sentido da história deriva do que é rememorado do passado como determinante essencial, ao mesmo tempo transcendendo-o, no que sintetiza o presente e o futuro numa sequência temporal”<sup>60</sup>. A consciência histórica articula essas sequências temporais ao expressá-las narrativamente.

Desse modo podemos afirmar que a consciência histórica sempre se expressa em representações narrativamente organizadas acerca do passado<sup>61</sup>. Portanto, conforme a perspectiva rüseniana, “a consciência histórica relaciona ‘ser’ (identidade) e ‘dever’ (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente”<sup>62</sup>, posto que “na constituição de sentido sobre a experiência do tempo mediante a narrativa histórica, se trata afinal de contas da identidade daqueles que têm de produzir esse sentido da narrativa, a fim de poderem orientar-se no tempo”<sup>63</sup>.

Rüsen destaca que podemos caracterizar a competência específica e essencial da consciência histórica como *competência narrativa*, enquanto Ricoeur nos fala de uma *inteligência narrativa*. A noção apresentada por Ricoeur está baseada na afirmação de Aristóteles de que toda a história bem narrada nos ensina algo porque a história revela aspectos universais da condição humana. Dessa forma, ao serem narradas, as histórias desenvolveriam uma inteligência chamada narrativa a qual se aproxima mais da sabedoria prática e do juízo moral do que do uso teórico da razão.

Segundo o autor, é através da poesia que aprendemos a associar os aspectos éticos relacionados à felicidade ou ao infortúnio com uma ou outra conduta. É pela familiaridade com as estruturas narrativas fornecidas pelos enredos recebidos de nossa cultura que

---

<sup>58</sup> Cf. Ricoeur *apud* GABRIEL (2003, p. 117). Condição Histórica trata-se da totalidade do curso de acontecimentos enquanto Consciência Histórica é a totalidade de narrativas relacionadas a esse curso de acontecimentos.

<sup>59</sup> Cf. Reis, *op. cit.*, p. 139.

<sup>60</sup> Cf. Rüsen, 2001b.

<sup>61</sup> Tenha-se presente, contudo, que tais representações podem se manifestar não somente sob a forma de discurso objetivado (seja ele um relato oral ou escrito), mas também como imagens concretas que representam histórias, isto é, como monumentos ou símbolos históricos.

<sup>62</sup> Cf. Schimdt e Garcia, *op. cit.*, p. 301.

<sup>63</sup> Cf. Rüsen, 2001a, p. 66.

aprendemos a associar as virtudes à felicidade e os vícios à falta de sorte. Tais lições tiradas das histórias seriam universais do juízo moral e da sabedoria prática. É nesse sentido que podemos falar de narrativa como identidade e por isso como constitutiva da compreensão de si. Posto que “a compreensão que temos de nós mesmos é uma compreensão narrativa, isto é, não podemos apreender a nós mesmos fora do tempo e, portanto, fora da narrativa; há, portanto, uma equivalência entre o que eu sou e a história da minha vida”<sup>64</sup>.

O conceito de competência narrativa é definido em três elementos: conteúdo, forma e função que correspondem respectivamente às competências de experiência, interpretação e orientação<sup>65</sup>. Com relação ao conteúdo narrativo pode-se falar de competência para a experiência histórica o que implica uma habilidade para ter experiências temporais, ou ainda, a capacidade de aprender a resgatar a qualidade temporal do passado sem confundi-lo com o presente. É mais do que isso, ter competência de experiência é saber reconhecer o caráter histórico de algo, não simplesmente porque esse algo tem um passado, mas porque nele se pode reconhecer uma diferença qualitativa entre o passado e o presente. Assim, através da experiência de passadidade das coisas passadas revela-se o potencial futuro do presente, o que é muito significativo no tempo presente do indivíduo e por isso deve figurar nos quadros de orientação da vida prática.

A competência de interpretação histórica refere-se à forma, o segundo elemento da competência narrativa, e caracteriza-se pela habilidade de diminuir as distâncias temporais entre passado, presente e futuro por meio da concepção de um nexos temporal significativo que abarca as três dimensões da temporalidade e que produzirá uma mudança produtiva no modelo de interpretação.

A função da competência narrativa, expressa pela competência de orientação, relaciona-se à utilização da interpretação da experiência histórica para uma propósito prático na vida diária, isto é, essa competência representa a ação orientada pelas noções de mudança temporal, articulando identidade e conhecimento histórico, perpassando a identidade no enredo e no próprio conhecimento histórico.

Dado que a competência narrativa da consciência histórica se expressa nesses três elementos apresentados acima, Rüsen destaca que a peculiaridade de uma narrativa histórica apresenta três qualidades sistematicamente relacionadas. Primeiramente, por estar relacionada

---

<sup>64</sup> Cf. RICOEUR, Paul. A narrativa: seu lugar na psicanálise. In: RICOEUR, P. **Escritos e conferências 1**: em torno da psicanálise. São Paulo: Loyola, 2010. p. 213.

<sup>65</sup> Rüsen explicita o que é competência narrativa em seu artigo “*O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral*”, publicado na coletânea organizada por Maria Auxiliadora Schmidt *et alli*. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010.

ao ambiente da memória, mobilizar a experiência do passado de modo a tornar compreensível o presente e possível a expectativa do futuro. Em segundo lugar, por organizar o cerne dessas três dimensões temporais a partir da noção de continuidade. E, finalmente, por sua função no estabelecimento da identidade de autores e ouvintes das narrativas históricas, o que irá determinar se uma definição de continuidade é plausível e se ela serve ou não para conformar os sujeitos acerca de sua própria permanência na mudança temporal de seu mundo e de si mesmos.

É com base na inter-relação estabelecida entre os elementos e as qualidades da competência narrativa que Rüsen propõe uma tipologia das narrativas históricas, as quais dependendo da articulação que se estabeleça entre a memória, a noção de continuidade, a identidade e o sentido do tempo podem ser classificadas como narrativa tradicional, narrativa exemplar, narrativa crítica e narrativa genética.

A narrativa tradicional recupera as origens do sistema constitutivo do sistema de valores da vida atual e ao mobilizar a memória nesse sentido ela elabora uma noção de continuidade baseada na permanência dos modelos culturais de vida, que por sua vez constituem a identidade pela afirmação dessas regras dando sentido de eternidade ao tempo.

A narrativa exemplar, por sua vez, opera a memória pela lembrança de casos que demonstram a aplicação das regras de conduta estabelecendo a continuidade como validade atemporal das regras que abrangem sistemas de vida diferenciados temporalmente. Assim, a identidade se impõe pela generalização das experiências de tempo geradoras das regras de conduta, entendendo o espaço das experiências temporais para além da tradição.

O terceiro tipo de narrativa abre espaço para novos padrões culturais de compreensão histórica. A narrativa crítica opera a memória pelos desvios que tornam as condições de vida presente problemáticas e assim a continuidade se ergue a partir da destruição de ideias culturalmente eficazes de continuidade histórica. A identidade se constitui, nesse caso, pela negação de certos padrões de autocompreensão cuja refutação se baseia num julgamento da experiência temporal.

No entanto, porque a negação da narrativa crítica se caracteriza por uma mera substituição de um modelo por outro, ela não pode ser suficiente. Assim, tornam-se necessárias as narrativas genéticas, caracterizadas por um padrão que lembre as transformações que levam dos modos de vida alheios para modos mais apropriados ao indivíduo. Essas narrativas apresentam a continuidade de desenvolvimento que torna as alterações dos modos de vida uma necessidade de sua permanência formando a identidade por um processo de mediação entre permanência e

mudança com vistas a um processo de autodefinição. Nessas histórias, a autocompreensão humana e o sentido do tempo são experimentados no sentido da temporalidade.

Quadro 1: Tipologia da Narrativa Histórica

	memória de	continuidade como	identidade pela	sentido do tempo
Narrativa tradicional	<b>origens</b> constituindo os presentes modos de vida	<b>permanência</b> dos modos de vida originalmente constituídos	<b>afirmação</b> de determinados padrões culturais de autocompreensão	ganho de tempo no sentido da <b>eternidade</b>
Narrativa exemplar	<b>casos</b> demonstrando aplicações de regras gerais de conduta	<b>validade das regras</b> abrangendo temporalmente diferentes sistemas de vida	<b>generalização</b> de experiência do tempo transformando-as em regras de conduta	ganho de tempo no sentido da <b>extensão espacial</b>
Narrativa crítica	<b>desvios</b> problematizando os presentes modos de vida	<b>alteração</b> das ideias de continuidade dadas	<b>negação</b> de determinados padrões de identidade	ganho de tempo no sentido de ser um objeto de <b>juízo</b>
Narrativa genética	<b>transformações</b> de modos de vida alheios para modos mais apropriados	<b>desenvolvimento</b> em que os modos de vida mudam a fim de estabelecer a sua permanência dinamicamente	<b>mediação</b> da permanência e da mudança para um processo de autodefinição	ganho de tempo no sentido da <b>temporalidade</b>

Fonte: Rüsen, J. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHIMIDT, M. A. *et alli*. Op. cit, p. 98.

Com base nessa tipologia narrativa Rüsen define também quatro tipos de consciência histórica (tradicional, exemplar, crítica e genética), os quais se apresentam, conforme a Tabela 2, compostos por seis elementos:

- a) conteúdo ou experiência dominante do tempo (passado recuperado);
- b) formas de significação histórica;
- c) orientação da vida exterior;
- d) orientação da vida interior;
- e) relação da orientação histórica com os valores morais;
- f) relação da orientação histórica com o raciocínio moral.

A consciência histórica de tipo tradicional experimenta o tempo pela repetição de um modelo cultural e de vida *necessário*. A permanência desses modelos apesar das mudanças temporais marca a forma como o indivíduo significa sua explicação histórica. A orientação de sua vida exterior é feita pela afirmação de um modelo de vida universalista e preestabelecido enquanto a orientação da vida interior se realiza pela sistematização dos modelos por meio de

um jogo de papéis. A moralidade desse indivíduo é estável, inquestionável e preestabelecida pela tradição consensualmente permitida pela suposição de uma razão subjacente.

Quadro 2: Os quatro tipos de Consciência Histórica

	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Experiência do tempo	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatório.	Variedade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistemas de valores.	Desvios problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais.	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis.
Formas de significação histórica	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal.	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais.	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade.	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência.
Orientação da vida exterior	Afirmção das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e válido para todos.	Relação de situações particulares com regularidades que se atêm ao passado e ao futuro.	Delimitação do ponto de vista próprio frente a obrigações preestabelecidas.	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum.
Orientação da vida interior	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação ( <i>role-playing</i> )	Relação de conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização.	Autoconfiança na refutação de obrigações externas ( <i>role-playing</i> )	Mudança e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança. Equilíbrio de papéis.
Relação com os valores morais	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável.	A moralidade é a generalidade da obrigação dos valores e dos sistemas de valores.	Ruptura do poder moral dos valores pela negação de sua validade.	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade.
Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais.	Argumentação por generalização, referência a regularidade e princípios.	Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral.	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais.

Fonte: Rösen, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: Schmidt, M. A. *et alli*. Op. cit, p. 63.

A consciência é de tipo exemplar quando experimenta o tempo por casos, regras de conduta e sistemas de valores plurais e, dessa forma, sua significação histórica se dá por meio de valores atemporais. Situações particulares que apresentam certa regularidade em termos de passado e futuro orientam a vida exterior, enquanto que no interior relacionam conceitos

próprios com regras e princípios gerais, garantindo a legitimidade do papel desempenhado por meio da generalização. A moralidade também é caracterizada pela generalidade do sistema de valores e o raciocínio moral pauta-se na argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios.

A consciência histórica crítica se refere à experiência do passado através da confrontação entre novos e velhos modelos de interpretação e significa a história rompendo com os antigos padrões pela negação da sua validade. A delimitação de um ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas é a postura adotada para a orientação da vida exterior, o que no plano de orientação interior acarreta em autoconfiança para refutação de tais obrigações. Assim rompe-se com os valores morais predeterminados pela negação de sua validade e a razão moral constitui seu discurso a partir da crítica aos valores e às ideologias.

A consciência histórica de tipo genética, por sua vez, promove a transformação dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e adequados a si. A história é significada e permanece pela mudança desses modelos. Como modos de orientação da vida interior e exterior tem-se, respectivamente, a aceitação de pontos de vista distintos visando ao desenvolvimento comum e à mudança e à transformação dos conceitos próprios em condições necessárias para a permanência e a autoconfiança, há assim um equilíbrio dos papéis. Em relação aos valores morais, ocorre uma temporalização da moralidade nos seguintes termos: as possibilidades de desenvolvimento futuro se convertem em condição de moralidade. Por fim, o raciocínio moral estabelece a mudança temporal como fator de validação dos valores morais.

A partir da discussão feita até o momento pode-se pensar a consciência histórica como representante de um fenômeno do mundo vital e é uma condição antropológicamente universal, isso implica que todo homem é perpassado por ela independentemente de ter recebido preparação teórica prévia. Consciência Histórica é, portanto, uma operação mental que inter-relaciona passado, presente e futuro na compreensão das experiências vividas pelo homem e as interpreta com a finalidade de orientar as expectativas em relação ao futuro do indivíduo. Trata-se de um pressuposto que orienta o agir humano em situações cotidianas.

A forma através da qual a consciência histórica se manifesta é a narrativa porque ela representa as mudanças temporais do passado tornadas presentes através da memória; nesse processo as experiências vividas impulsionam o agir humano em direção ao futuro.

Essa interdependência das fronteiras do tempo humano é entendida como uma representação de continuidade, garantindo a identidade dos indivíduos e a coesão do grupo social e, assim, serve de orientação para a vida prática no presente.



Ter consciência de historicidade é sobretudo ter consciência da mudança. Porque a consciência histórica se constitui na e pela narrativa, podemos inferir que temporalidade e composição narrativa mantêm uma relação complexa entre si e são indissociáveis porque ao passo que a narrativa humaniza o tempo, o tempo dá à narrativa condições de inteligibilidade.

A partir disso, concordamos com Verena Garcia que ter competência narrativa é ser competente para orientar-se na vida prática, e o aprendizado histórico contribui para o desenvolvimento da competência narrativa à medida que favorece o pensamento temporal do indivíduo<sup>66</sup>.

---

<sup>66</sup> Cf. GARCIA, Verena. Aprendizaje histórico: algunas consideraciones y propuestas didácticas desde una óptica alemana. In: SILLER, J. P. e GARCIA, V. R. (coord.) **Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la Historia**. Puebla: BUAP, 1998. p. 281.

## CAPÍTULO II

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 2.1 Definindo o objeto

Ao iniciarmos nossa pesquisa surgiram várias perguntas relacionadas aos conceitos de narrativa e consciência histórica, as quais apontavam para diferentes direções. Segundo Verena Garcia (1998), uma correlação necessária entre os dois conceitos pode ser observada no âmbito educacional. A autora assinala que ter competência narrativa é ser competente para orientar-se na vida prática, e que o aprendizado histórico contribui para o desenvolvimento da competência narrativa.

Ao aplicar conhecimento histórico em seu agir cotidiano o aluno está operando a consciência histórica, cujo conceito é utilizado para explicar essas operações mentais realizadas no tempo com o intuito de orientar o agir. Compreendemos que a narrativa é a forma específica na qual se expressa a consciência histórica, pois ao narrar o indivíduo é capaz de projetar-se no tempo para frente ou para trás e organizar suas vivências. Portanto, é no momento em que narra que o indivíduo atribui sentido histórico à sua experiência e projeta/orienta o seu agir.

É nesse âmbito que nossa pesquisa se faz relevante, pois pretende analisar as formas de atribuição de sentido histórico presentes em narrativas produzidas por estudantes. Explicando melhor: selecionamos um conjunto de narrativas produzidas por estudantes acerca de representações de futuro; o que vamos analisar nessas narrativas é a forma de atribuição de sentido histórico manifesta nas mesmas através da articulação temporal (apreensão do passado - interpretação do presente - projeção do futuro) feita pelo aluno.

Ao delimitarmos o nosso problema de pesquisa formulamos as seguintes perguntas: a) Quais as representações de futuro reveladas pelas articulações temporais realizadas pela consciência histórica manifesta nas narrativas de jovens estudantes do ensino fundamental e médio? b) Em que medida podemos identificar nas narrativas a atribuição de sentido histórico à experiência como meio de orientação da vida prática dos estudantes?

Diante disso, temos como objetivo, a partir da análise das representações de futuro narradas pelos estudantes, identificar a atribuição de sentido histórico à experiência como meio de orientação da vida prática dos estudantes.

Fizemos dessa forma duas ações cujo propósito é o de verificar quais são as perspectivas de futuro desses alunos, as quais estão intimamente relacionadas ao

conhecimento histórico do passado e, sobretudo, à sua experiência presente. Ou seja, as representações de futuro são um meio através do qual procuramos delinear e abordar o objeto dessa pesquisa, que é a identificação das articulações passado-presente-futuro dos alunos.

A primeira ação expressou-se num conjunto de atividades que tinha por finalidade a projeção de futuro dos alunos numa narrativa escrita, o estímulo dessa atividade deu-se por meio da participação dos alunos em assistir a produções cinematográficas ficcionais de temática futurista. A segunda privilegiou, a partir de entrevistas em grupo focal, a experiência pessoal como ponto de partida para a projeção do futuro. Ainda nesse capítulo apresentar-se-ão os dados obtidos em cada uma dessas ações.

## 2.2 Definindo o instrumento de coleta de dados

Insistindo na relevância do estudo da consciência histórica através da narrativa, pensamos num instrumento baseado no uso de situações ficcionais que induzam o aluno a projetar e representar sua projeção de futuro. Esse instrumento, estruturado em quatro etapas, exige do aluno a construção de uma imagem do futuro. Pretendemos com isso que os alunos façam uma projeção do futuro pensado a partir de questões ambientais.

Optamos pela temática ambiental porque cremos ser ela capaz de atingir mais amplamente os alunos. Seja porque aprenderam na escola, seja porque ouviram falar na televisão, todos têm uma opinião sobre meio ambiente, aquecimento global, mudanças climáticas e o futuro do planeta. As constantes tragédias de origem climática no país e no exterior também estão trazendo o tema à tona e aproximando-o do cotidiano das pessoas.

Nossa escolha temática se sustenta também no fato de ela estar vinculada a um discurso referente ao tempo: o futuro em desequilíbrio ambiental é o fantasma que justifica a militância ambientalista e a educação ambiental. Mais do que isso, a temática do meio ambiente<sup>67</sup> justifica-se também porque acreditamos tratar-se de uma questão relevante para o cotidiano do aluno, porque se refere às condições de vida de cada pessoa, permeia as relações sociais, exige um posicionamento político e contribui na formulação dos valores éticos e constituição identitária de cada indivíduo; é relevante, portanto, para a sua *conjuntividade*<sup>68</sup>.

---

<sup>67</sup> Entendemos meio ambiente como sendo o lugar de síntese entre a natureza e as condições sociais e históricas presentes. Com isso, acreditamos com GUATTARI (2001, p. 23) que apenas um saber ecosófico que permita uma recomposição das práticas sociais e individuais pautada no agrupamento das três ecologias — ambiental (natureza), mental (subjetividade humana) e social (relações intersubjetivas) — pode sustentar e garantir que se apreenda a noção de que a existência humana se caracteriza por ser social, bem como as consequências dessa noção.

<sup>68</sup> O termo conjuntividade é utilizado por Agnes Heller (op. cit, p. 56s) para referir o caráter social do existir humano na Terra. Conjuntividade representa contemporaneidade no sentido de uma permanência junto àqueles com os quais podemos nos relacionar, ainda que isso não ocorra efetivamente. Conjuntividade refere-se ao

Justamente por ser uma temática amplamente divulgada pudemos aplicar o instrumento em séries diferentes, ampliando o quadro de sujeitos participantes e nossas possibilidades de análise. Aplicamos o instrumento junto a estudantes da sexta série do ensino fundamental e da segunda série do ensino médio. As escolas selecionadas foram de diferentes regiões da cidade, uma foi do bairro Uvaranas e a outra do bairro Nova Rússia e o critério para seleção dessas escolas foi baseado no contato prévio da pesquisadora com as professoras da disciplina de História que se disponibilizaram a ceder um espaço em suas aulas para a aplicação do instrumento.

Nosso instrumento foi pensado em quatro momentos: inicialmente os alunos se imaginam cinquenta anos mais velhos, vivendo no ano de 2060, sendo que a máquina do tempo já foi inventada e que eles podem através dela enviar uma carta para eles mesmos em 2010. Nessa carta eles devem descrever como o mundo está em 2060 e por que ficou dessa forma. Na carta eles podem fazer recomendações para si próprios com o intuito de orientar o seu agir no presente.

Nesse primeiro exercício fazemos um levantamento das perspectivas dos alunos e de quais são suas primeiras preocupações em relação ao futuro. Num sentido bastante pessoal, inicialmente os alunos manifestam surpresa ao imaginarem a idade que terão, o espaço que ocupam na sociedade, como estarão suas relações familiares, etc.

Na sequência os alunos começam a ser contextualizados em relação à temática ambiental via ficção e assistem a dois filmes: *Wall-E* (2008) e o episódio *O mal do século XX*, da série animada *Futurama* (1999)<sup>69</sup>.

*Futurama* é uma série norte-americana em forma de desenho animado, que estreou nos Estados Unidos em março de 1999. Foi criada por Matt Groening, o criador da popular série de televisão *Os Simpsons*, e como este, compartilha do senso de humor afiado e de crítica social, dentre as quais não faltam aquelas relacionadas ao meio ambiente e sua degradação. Assim como ocorre em *Os Simpsons*, *Futurama* se beneficiaria da mesma “capacidade que o desenho tem de atrair um público vasto e eclético, composto por pessoas de idades diversas”<sup>70</sup>.

O desenho escolhido está na primeira temporada da série animada, e tem o sugestivo título em inglês “*A Big Piece of Garbage*” (Um Grande Pedaco de Lixo), tendo sido traduzido

---

presente do presente (vide a discussão do tríptico presente no capítulo 1) dos indivíduos e, por isso, a questão ambiental é tão importante para garantir *conjuntividade*, pois o meio ambiente é o espaço onde os indivíduos se relacionam socialmente.

<sup>69</sup> Ver ficha técnica, sinopse e descrição das personagens nos anexos I a IV, p. 85-6 e 87-8, respectivamente.

<sup>70</sup> Cf. VIEIRA, Fernando Zan. **A utilização didática do cinema para a aprendizagem da educação ambiental**. (Dissertação de mestrado) Ponta Grossa: UEPG, 2009. p. 28.

no Brasil como “O Mal do Século XX”. A partir de uma caracterização absurda dos personagens, podemos compreender o tipo de humor cínico, *non sense*, e certamente crítico presente na série. Pois talvez essa “franqueza direta e a criticidade afiada sejam duas das grandes causas para a imensa popularidade do desenho, o que também contribui para a atualidade e a problematização dos conteúdos ambientais que ele apresenta”<sup>71</sup>, já que o episódio em questão trata justamente de problemas relacionados com o descarte do lixo e a degradação ambiental que dele resulta, sobretudo considerando a importância de se avaliarem muito bem as soluções de curto prazo relacionadas ao meio ambiente.

O humor crítico de Futurama cede espaço ao romantismo idealista da segunda produção utilizada nesta pesquisa, o longa-metragem de animação Wall-E (2008). Trata-se de um filme de ficção científica animado por computação gráfica e produzido pelos Estúdios Pixar, com 98 minutos de duração, vencedor do Oscar de melhor animação.

No terceiro momento do instrumento os alunos respondem a um questionário de três perguntas no qual eles se posicionam em relação ao comportamento dos protagonistas das histórias e pensam sobre a responsabilidade pela preservação e pela destruição do planeta. Pretendemos com a aplicação do questionário motivar a reflexão dos alunos sobre os temas ambientais expostos nos filmes e com isso favorecer o processo de escrita.

Uma quarta etapa de coleta foi realizada e nela os alunos reescreveram a carta do futuro e enviaram para si mesmos no presente, na qual deveriam justamente manifestar-se em relação ao meio ambiente e ao futuro do planeta.

### **2.3 Os sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos participantes dessa pesquisa são alunos de duas escolas da rede pública estadual, matriculados na sexta série do ensino fundamental e na segunda série do ensino médio. As escolas participantes localizam-se na periferia da cidade e foram selecionadas por situarem-se em bairros grandes e distantes um do outro.

O instrumento foi aplicado para um total de 98 participantes, sendo 62 do ensino fundamental e 36 do ensino médio. Do total dos participantes selecionamos 25 alunos do ensino médio e 34 do ensino fundamental, cujo critério de seleção foi ter realizado o conjunto das atividades.

Os alunos que participaram da pesquisa estão distribuídos da seguinte maneira: os do ensino fundamental são alunos das sextas séries E e G da Escola Estadual Professor Amálio

---

<sup>71</sup> *Id.*

Pinheiro, situada no bairro de Nova Rússia. A escolha dessas duas séries foi definida juntamente com a professora da turma. Inicialmente foi escolhida a sexta série E pelo seguinte motivo: as aulas em que seria realizada a aplicação do instrumento não coincidiam com o horário de uma outra escola que vinha sendo cotada para participar da pesquisa<sup>72</sup>. Esse foi o único critério utilizado nesse momento.

Contudo, ao excluir da pesquisa a terceira escola, buscou-se outra turma para aplicar o questionário e a professora da sexta série E sugeriu a sexta série G, cujo perfil dos alunos era bastante distinto do dos alunos da sexta série E, e também não haveria problema de coincidirem os horários das aulas para a aplicação do instrumento. Os alunos da sexta série E tinham bom rendimento escolar e a faixa etária dos alunos era adequada à série, já a sexta série G concentrava grande número de alunos com reprovação escolar e inadequação da faixa etária.

Quanto aos alunos matriculados no ensino médio, são alunos da segunda série C, do Colégio Estadual Professor João Ricardo von Borell du Vernay, situado no bairro de Uvaranas. Neste estabelecimento o ensino é desenvolvido conforme um novo modelo implementado pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná, qual seja a divisão do ensino por blocos de disciplinas: as disciplinas são agrupadas em dois blocos, o de humanidades (que reúne Filosofia, Língua Portuguesa e Literatura, Educação Física, História, Sociologia, Educação Artística e Geografia) e o de ciências exatas (que abrange Matemática, Física, Biologia, Química e Educação Física); por sua vez os blocos são distribuídos por semestres, quem faz o bloco de humanidades no primeiro semestre cursa o de ciências exatas no segundo e vice-versa. Como aplicamos o instrumento nas aulas de História, durante o primeiro semestre, tínhamos duas opções de turma: a segunda série A e a segunda série C; optamos pela C também com relação à conveniência de horários, pois a turma tinha mais aulas geminadas, o que facilitaria na exibição do material audiovisual da segunda etapa do instrumento.

## 2.4 Os grupos focais

---

<sup>72</sup> Inicialmente nos propusemos a aplicar a pesquisa também na região central da cidade. Procuramos a direção de dois colégios estaduais com turmas de ensino médio mas tivemos a proposta recusada. Uma terceira escola foi contatada e aceitou a proposta para ser desenvolvida junto à sexta série do ensino fundamental; no entanto, dada a qualidade dos dados obtidos na primeira etapa da coleta e o desinteresse dos alunos em participar da mesma — dos 29 alunos participantes 15 não responderam o instrumento, 8 não compreenderam o instrumento e 3 tinham uma caligrafia ilegível —, optamos por encerrar a coleta antes de finalizar o instrumento e excluir a escola da pesquisa.

Tivemos a grata satisfação de verificar que, em todas as turmas participantes, todos os alunos presentes realizaram as atividades, no entanto pudemos notar que as faltas à escola são bastante frequentes e assim vários alunos deixaram de participar de uma ou de outra etapa. Além do problema com as faltas um outro fator contribuiu para a exclusão de sujeitos, qual seja, a dificuldade de compreender o que o aluno tentou expressar.

Pudemos constatar que é grande a dificuldade de alguns alunos em expressar suas ideias por escrito, e verificamos isso em todos os grupos participantes, embora em menor grau no grupo do ensino médio. Foi considerando essa exclusão de sujeitos quando da seleção para análise das narrativas que optamos por buscar uma alternativa para incluir tais sujeitos na pesquisa.

Com isso elegemos a metodologia de grupo focal<sup>73</sup> como sendo a melhor opção para levantar esses dados que não foi possível abranger com a alternativa anterior de método de coleta. Essa técnica de levantamento de dados, inicialmente utilizada em pesquisas de marketing e posteriormente introduzida em pesquisas educacionais, propõe uma coleta de dados através da interação entre um grupo de alunos, através de jogos de conversação.

Em sua essência, a técnica de grupo focal consiste na interação entre o pesquisador e os participantes, cujo objetivo principal é o de colher informações a partir de uma discussão pautada em tópicos específicos e direcionados aos objetivos específicos, os quais variam de acordo com a abordagem da pesquisa. Tanto pode ter um caráter exploratório que auxilie o pesquisador a gerar novas idéias e hipóteses quanto pode apresentar um caráter de orientação quando a pesquisa visa, como no nosso caso, “aprender como os participantes interpretam a realidade, seus conhecimentos e experiências”<sup>74</sup>.

Um grupo focal é geralmente formado de 6 a 10 participantes mais o moderador, podendo variar. No entanto, mais uma diferença muito grande para cima ou para baixo desse número pode se tornar improdutivo para os objetivos da pesquisa; se muito pequeno reduz as possibilidades de intervenções e interações; se muito grande pode apresentar dificuldades para o gerenciamento do grupo ocasionando o desvio do foco da discussão.

---

<sup>73</sup> Sobre a metodologia de grupo focal Cláudio Augusto Dias apresenta uma boa síntese da técnica em seu artigo intitulado “Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas” (2000). Também podem-se encontrar exemplos de aplicação da técnica em pesquisas qualitativas nos trabalhos de Marcos Kusnick “**A Filosofia cotidiana da História: uma contribuição para a didática da História**” (2008), Solange Iervolino e Maria Cecília Pelicioni “A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde” (2001), Andreyra Moretti *et alli*. “Intersetorialidade nas ações de promoção de saúde realizadas pelas equipes de saúde bucal de Curitiba (PR)” (2010) e Cinthia Cavalcante e Maria Salete Jorge “Mãe é a que cria: o significado de uma maternidade substituta” (2008).

<sup>74</sup> Dias, op. cit, p. 03.

O grupo pode ainda apresentar homogeneidade ou heterogeneidade de sujeitos participantes, contudo um elemento, geralmente relacionado aos objetivos da pesquisa, deve fazer a ligação entre os sujeitos, esse elemento pode mesmo ser representado pelos critérios de seleção dos sujeitos. No caso da nossa pesquisa, temos sujeitos homogêneos em dois grupos de 6 e 7 alunos. Nossos grupos foram classificados como Elm e Berth.

O moderador da discussão deve estar munido de um roteiro com as questões diretivas da entrevista e intervir o mínimo necessário e proporcionar um ambiente descontraído e tranquilo para os participantes. A contribuição que essa técnica visa trazer para a pesquisa qualitativa é um aprofundamento de um determinado tema através de uma “progressão natural dos assuntos, partindo de tópicos mais gerais até chegar ao foco específico da pesquisa”<sup>75</sup>.

A interação do grupo incorpora-se à técnica uma vez que os integrantes não se reportam apenas ao moderador mas dirigem seus comentários a outros participantes da discussão o que torna-se muito produtivo porque tanto ajuda a desinibir outros integrantes como também amplia as possibilidades de interação. Segundo Iervolino e Perlicioni a riqueza da técnica do grupo focal baseia-se

na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos (...) [porque] as pessoas, em geral, precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias, e constantemente mudam de posição (ou fundamentam melhoram sua posição inicial) quando expostas à discussão em grupo<sup>76</sup>.

Os dados coletados deverão ser posteriormente codificados da maneira como o pesquisador considerar mais conveniente para os seus objetivos, pois a técnica não preestabelece nenhuma forma de codificação específica.

Como já mencionado nossos alunos são aqueles excluídos do primeiro instrumento, entretanto, alguns alunos do ensino fundamental foram mais uma vez excluídos pela pouca qualidade das informações prestadas, sendo que os dois grupos de alunos do ensino fundamental foram reagrupados num único, tendo-se definido como critério nesse momento a escolaridade dos alunos. Assim, temos um grupo de alunos da sexta série do ensino fundamental e um grupo da segunda série do ensino médio. Após o consentimento da direção da escola os alunos, previamente selecionados pela pesquisadora, foram convidados pelos professores das turmas a participarem da atividade. Nem todos os alunos que haviam sido selecionados pela pesquisadora encontravam-se na escola no dia das gravações e, por isso, nem todos os alunos excluídos do primeiro instrumento foram contemplados no segundo.

---

<sup>75</sup> *Id.*, p. 05.

<sup>76</sup> Cf. Iervolino e Perlicioni, op. cit, p. 116.



No caso do grupo do ensino fundamental, a atividade foi desenvolvida em uma sala previamente reservada pela direção da escola para nossa coleta. Com relação ao grupo do ensino médio, a atividade teve lugar na biblioteca da escola. Não consideramos que no último caso houve perda da qualidade dos dados ou que o ambiente foi inadequado aos nossos objetivos. O grupo participou de forma satisfatória. Observemos na tabela abaixo como os grupos foram organizados e nomeados quanto aos sujeitos e método de coleta empregado.

Quadro 3: Tabela de codificação dos grupos quanto ao método de coleta

Codificação dos grupos		
Nome do grupo	Série	Método de coleta
Charlie	6 <sup>a</sup> E	Produção de narrativa escrita
Fox	6 <sup>a</sup> G	Produção de narrativa escrita
Tango	2 <sup>a</sup> C	Produção de narrativa escrita
Elm	2 <sup>a</sup> C	Grupo focal
Berth	6 <sup>as</sup> E e G	Grupo focal

Fonte: A Autora (2011)

Os alunos não sabiam da natureza da atividade da qual iriam participar, mas, nos três casos, reconheceram a pesquisadora ao encontrá-la o que também favoreceu a descontração que a atividade exige. Depois de agradecer aos alunos pela disponibilidade e obter deles autorização para gravar as respostas em fita cassete, a pesquisadora disse que ainda tinha dúvidas em relação às visões de futuro dos alunos e perguntou-lhes: *Como vocês acham que será o mundo em 2060 no que se refere ao meio ambiente e se vocês estiverem vivos até lá como acham que serão as suas vidas?*

Dados os momentos de silêncio inicial os alunos começaram a responder, primeiramente um por um, ao que a pesquisadora ainda não quis intervir. Na sequência os alunos passaram a interagir uns complementando os comentários dos outros e os seus próprios a partir das manifestações dos outros.

Depois de obter o posicionamento dos participantes sobre essa primeira questão, a pesquisadora interveio novamente e propôs um novo questionamento: *Vocês acabam de me contar como vocês **acham** que será o mundo e suas vidas no futuro. Essa é a mesma forma como vocês **gostariam** que fossem as suas vidas em 2060?* [Foi dada ênfase nesses dois termos da questão justamente para marcar a diferença essencial existente entre as duas realidades].

A maior dificuldade da técnica de grupo focal é a etapa de análise dos dados obtidos. No nosso caso, transcritas as gravações dos grupos participantes, e após exaustiva leitura

buscando a frequência de ocorrências significativas para os nossos objetivos e à luz de nosso referencial teórico, estabelecemos categorias para análise posterior.

No tratamento desses dados procedemos com a mesma metodologia utilizada na análise das narrativas escritas produzidas no outro momento da pesquisa, qual seja a metodologia da análise de conteúdo, ao que passaremos à discussão no próximo item.

## 2.5 Dados obtidos e procedimento de análise

A partir dos dados obtidos pretendemos determinar categorias de análise conforme os procedimentos da análise de conteúdo propostos por Laurence Bardin (1977)<sup>77</sup>. A análise de conteúdo surgiu nos Estados Unidos como uma alternativa de sistematização dos estudos em comunicação que se concentravam na análise qualitativa de mensagens jornalísticas. Essa metodologia reúne um vasto conjunto de instrumentos e procedimentos metodológicos cujo objetivo é possibilitar inferências acerca das condições de produção e emissão de mensagens. A análise de conteúdo é uma metodologia que permite a interpretação de variáveis de ordem sociológica, psicológica e histórica das mensagens.

Esse procedimento metodológico é frequentemente utilizado em pesquisas qualitativas por ser polimorfo e polifuncional, ou seja, ele tem múltiplas formas e funções, sendo redefinido a cada aplicação, pois sua sistematização varia de acordo com o tipo de informação a ser analisada e de acordo com o objetivo dessa análise.

Para a aplicação do método deve-se proceder, após a coleta, a uma pré-análise, na qual a autora recomenda que se faça uma leitura flutuante dos mesmos com o objetivo de tomar contato e conhecer os dados a serem analisados. O segundo passo é a escolha dos documentos que irão compor o *corpus* da pesquisa.

No nosso caso a leitura flutuante permitiu estabelecer o critério de seleção dos documentos, o qual foi eleger como alunos da pesquisa apenas os alunos que completaram o conjunto das atividades<sup>78</sup>, ou seja, que efetivamente participaram das quatro etapas de aplicação do instrumento.

---

<sup>77</sup> Encontramos bibliografia mais atual sobre a análise de conteúdo em autores como Martin W. BAUER “Análise de conteúdo clássica: uma revisão” (2004) e P. Navarro e C. Díaz, “Análisis de contenido” (1994), no entanto optamos por citar Laurence Bardin por ser a obra clássica da metodologia em questão.

<sup>78</sup> Embora nos detenhamos apenas na análise das narrativas, consideramos esse o critério neste momento porque, como dissemos anteriormente, o questionário e os filmes tinham por objetivo inserir os alunos na temática ambiental e fazê-los refletir acerca da mesma, para assim facilitar-lhes o processo de escrita. Observamos também que as narrativas escritas dos alunos que não completaram todas as atividades apresentavam-se geralmente como reprodução de um momento anterior, quer seja de um dos filmes vistos, quer seja das narrativas que foram simplesmente repetidas nos momentos 1 e 4. Com isso queremos dizer que os alunos que participaram do conjunto de atividades demonstraram ter compreendido um pouco melhor o instrumento como

O terceiro passo do método é a formulação de hipóteses e afirmações provisórias que servem para orientar a preparação dos dados e que, no nosso caso, permitirá o estabelecimento de categorias e temas de análise, que favorecerá a organização dos dados brutos e sua representação simplificada.

Como nosso objetivo é analisar a perspectiva de futuro dos alunos e verificar a relação temporal dessa perspectiva com o presente dos mesmos, delineamos algumas possíveis categorias de acordo com a frequência de alguns elementos presentes nas imagens de futuro descritas nas narrativas.

Iniciaremos com a análise das produções escritas, nas quais elencamos as seguintes categorias: o futuro como decadência e o futuro como melhoria. Para o tratamento dos dados procedemos a uma codificação dos textos sendo que separamos nossos participantes por série obtendo, portanto, três grupos doravante denominados Charlie, Fox e Tango.

Decadência é definida como o começo da ruína, declínio, diminuição, pobreza e desvanecimento<sup>79</sup>. Conforme entende Abbagnano<sup>80</sup> a noção de decadência relacionada à temporalidade deriva de pensadores da Antiguidade clássica grega como Platão e refere-se a uma decadência gradual do aspecto material e moral da humanidade, sendo, portanto, o declínio do Homem e de suas instituições.

O substantivo melhoria está dicionarizado como significando vantagem, superioridade, remissão de uma doença, melhoramento material, em suma, mudança para estado ou condição melhor. É ainda referido como sinônimo de aperfeiçoamento, evolução, progresso e avanço. Abbagnano, por sua vez, registra dois termos que nos ajudam a definir essa categoria: meliorismo e progresso<sup>81</sup>. Meliorismo é um termo recente da filosofia usado para referir uma visão de mundo que não é pessimista nem otimista, mas orientada pela esperança do melhor e pela vontade de realizá-lo. Já com relação ao segundo termo, o autor assinala que a ideia de progresso refere-se à crença de que os acontecimentos históricos se desenvolvem no sentido do mais desejável, realizando um aperfeiçoamento crescente.

Assim, no âmbito dessa pesquisa, classificamos como *decadência* quando o aluno, ao falar do futuro, fizer alusão a uma mudança para estado ou condição inferior – do homem ou de suas instituições – em relação àquela em que se encontrava no período anterior. E por

---

um todo – motivo pelo qual foram selecionados como alunos – enquanto que os outros viram suas etapas como repetição uma da outra e, em geral, na reescrita da carta não observaram a mudança de foco.

<sup>79</sup> Cf. Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa [on-line]. A mesma fonte foi consultada para a definição de Melhoria.

<sup>80</sup> Cf. ABBAGNANO, N. op. cit, p. 584-5.

<sup>81</sup> *Id*, p. 759 e 936.

melhoria entendemos o seu contrário, ou seja, quando o sujeito alude a uma mudança para estado ou condição superior – do homem ou de suas instituições.

Na sequência, podem-se visualizar as tabelas de codificação dos grupos de alunos e das categorias. Nas tabelas, quando dizemos ocorrência, nos referimos a todas as vezes em que um determinado aspecto aparece na narrativa, sendo possível, portanto, encontrarmos mais de uma ocorrência por narrativa, inclusive do mesmo aspecto e categoria. Apresentaremos nessa etapa os dados dos três grupos de alunos que correspondem, portanto, às três turmas participantes da pesquisa com as atividades de elaboração das cartas.

Quadro 4: Tabela de codificação do Grupo Charlie em relação à perspectiva de futuro

<b>Grupo Charlie</b>						
Alunos	Faixa etária	Composição	Escolaridade	Categoria	Aspecto	Ocorrência
15	12-14 anos	6 alunos, 8 alunas	Ensino Fundamental	Decadência	Coletivo	07
					Individual	08
				Melhoria	Coletivo	07
					Individual	05

Fonte: A Autora (2010)

Quadro 5: Tabela de codificação do Grupo Fox em relação à perspectiva de futuro

<b>Grupo Fox</b>						
Alunos	Faixa etária	Composição	Escolaridade	Categoria	Aspecto	Ocorrência
19	11-16 anos	7 alunos, 12 alunas	Ensino Fundamental	Decadência	Coletivo	10
					Individual	04
				Melhoria	Coletivo	10
					Individual	15

Fonte: A Autora (2010)

Quadro 6: Tabela de codificação do Grupo Tango em relação à perspectiva de futuro

<b>Grupo Tango</b>						
Alunos	Faixa etária	Composição	Escolaridade	Categoria	Aspecto	Ocorrência
25	15-18 anos	15 alunos, 10 alunas	Ensino Médio	Decadência	Coletivo	48
					Individual	11
				Melhoria	Coletivo	25
					Individual	16

Fonte: A Autora (2010)

Dessa forma, os três grupos de alunos foram classificados de acordo com suas especificidades em tabelas. Na primeira tabela podemos verificar que a faixa etária dos alunos

não apresenta grandes saltos e pode ser considerada adequada em relação à série escolar que esse grupo representa. Além disso, o grupo Charlie aparece como o mais homogêneo entre os três grupos, pois a composição também está bastante equilibrada entre o número de participantes masculinos e femininos. O que nos pareceu importante destacar, em termos quantitativos, refere-se à proporção registrada para o aspecto individual da categoria decadência que se sobressaiu às demais.

O grupo Fox apresenta-se mais heterogêneo tanto em relação à faixa etária como ao gênero dos participantes. O maior número de ocorrências nas narrativas desse grupo foi do aspecto individual da melhoria.

O terceiro grupo de participantes difere dos dois primeiros no nível de escolaridade e há um número maior de alunos. Com relação à faixa etária o classificamos como homogêneo porque o limite máximo da idade registrada representa apenas dois alunos. Considerando proporcionalmente o gênero dos participantes registramos um número significativamente menor de participantes femininos em relação aos demais grupos. Também podemos destacar que o número de ocorrências aumenta significativamente e isso se deve não apenas ao fato de o grupo ter mais participantes que os outros dois, mas também em função da qualidade e extensão das narrativas produzidas.

Essa diferença no número de ocorrências, bem como os exemplos destacados nos quadros 8 e 9, revelam que os alunos com maior grau de escolaridade, embora ainda apresentem algumas dificuldades em se relacionar com a palavra escrita, têm maior domínio vocabular, o que lhes possibilita, entre outras coisas, transpor de forma mais compreensível seu pensamento articulado de modo narrativo. Ainda com relação às ocorrências destacamos a predominância da visão de futuro como decadência, sobretudo no aspecto coletivo.

Conforme esmiuçamos numa análise mais detalhada dessas categorias bem como em suas redistribuições de sentido em subcategorias, podemos observar que muitas vezes as categorias de decadência e melhoria concorrem no mesmo texto sendo que, na maioria das vezes em que isso acontece, o fenômeno expressa um aspecto da categoria quando o aluno fala da coletividade e um outro aspecto é utilizado para si. O que mais podemos observar nesse sentido é a discrepância entre decadência coletiva e melhoria individual. O único caso que se pode verificar do contrário, em que a situação da coletividade apresentava melhoras enquanto o âmbito individual é decadente, foi representado por um sujeito do grupo Tango.

Passemos à visualização, nos quadros, das ocorrências pormenorizadas em subcategorias, as quais foram definidas da seguinte maneira:

- a) Degradação ambiental: analisamos nesse tema a decadência coletiva do meio ambiente pela perspectiva negativa associada à impossibilidade da recuperação e/ou salvação do planeta.
- b) Violência: subcategoria estabelecida a partir da perspectiva da violência em nível global e incontrolável.
- c) Singularidade tecnológica: emprestamos a subcategoria “singularidade tecnológica” de Marcos Roberto Kusnick (2008), que a utilizou no sentido de uma tecnologia avassaladora e que suplantará a existência humana, substituindo o homem e tomando o controle do mundo e do próprio homem. Utilizaremos essa denominação somente quando nos referirmos à tecnologia como um sinal de decadência.
- d) Degradação física pela doença e envelhecimento: subcategoria relacionada ao aspecto individual da decadência porque expressa o declínio físico do indivíduo pelo envelhecimento inevitável.
- e) Si mesmo como causa de degradação ambiental: esse tema refere-se à decadência individual porque sinaliza que as ações em relação ao meio ambiente têm consequências individuais.
- f) Conflitos familiares: subcategoria que compreende as perspectivas negativas de âmbito familiar, como situações de desafeto, violência e conduta de risco.
- g) Violência e criminalidade: o tema expressa a situação generalizada de melhoria pela negação da violência e da criminalidade.
- h) Progresso: a subcategoria representa a perspectiva de desenvolvimento coletivo em vários aspectos da vida social.
- i) Consciência ambiental: o tema apresenta melhoria coletiva devido a um comportamento desejável em termos de sustentabilidade.
- j) Atitude ambiental: essa subcategoria sinaliza o comportamento desejável com relação ao meio ambiente adotado ou considerado apenas na esfera individual.
- k) Tecnologia: o tema refere-se à melhoria coletiva por manifestar-se como algo desejável e que promove o progresso.
- l) Ascensão social: de caráter individual, essa subcategoria expressa melhoria de vida material e afetiva.
- m) Qualidade de vida: esse tema expressa o avanço em termos de distribuição de renda, extensão de saneamento básico e infraestrutura e, portanto, tem caráter coletivo.
- n) Relações familiares: o tema reflete as futuras relações familiares descritas pelos sujeitos.

Quadro 7: Tabela 1 de codificação das narrativas do Grupo Charlie

Grupo Charlie				
Categoria	Aspecto	Descrição	Subcategoria	Exemplo
Decadência	Coletivo	Expressão de declínio num nível global e generalizado.	-Degradação ambiental  -Violência  -Singularidade tecnológica	“em 2060... A cidades vai estar surjas e os rios todos cobertos por lixo entemde e mais vamos tambem quidem da cidade por que os honibos etaral todís quebrados destruindo as escolas estaram uma bacunsa entam coida do aquesimento...”(ERL, 12 anos) “Eu vi um deasatre uma quero e eu vi um monte de mortos a cidade estra destruido um momte que canhão momte de cachão e o fai ser bem mau e so cidade tomara que demoro para eu fico com 70 anos porque eu não quero ser morto e o cidade deve cer um momto deistraco nas ruas (...)”(ACK, 12 anos) “O mundo virou que é só maquina. Ocorre três, quatro termores em apenas um dia no mundo inteiro e ninguém esta nem aí! Eles acham que se a Terra chegou até aqui, vai viver muito mais! Não era esse o futuro que eu estava esperando, nem pra mim, nem pra meus filhos e netos.” (RGC, 11 anos)
	Individual	Expressão de declínio no plano pessoal e no âmbito familiar.	-Degradação física pela doença e envelhecimento    -Si mesmo como causa de degradação ambiental -Conflitos familiares	“Aqui as pessoas é mais legal. Mas não sou aproveitar pois tou muito velho daqui 50 anos so meus netos vai estar trabalhando. As professoras também já vai tar mortas e se não tiver morta vai estar muito velhinhas meus avos morreram só duas viveram a vó paterna e a materna e um vó.” (MAC, 13 anos) “O mundo vai tar mais pior porque a gente vai tar mais veleas, do que hoje a gente está nova porquasa da idade que vai ficando mais velhas com 60 anos vai tar aposentada e a idade vai ficando mais velha não como hoje a gente vai ficar mais velha do que, hoje a gente está muito nova e quando nós chegar nos 60 anos vai ficando mais velhas e também vai ficando mais doentes quando chegar nessas idades de 60 anos.” (JRR, 13 anos) “Eu escrevo para você não errar mais na sua vida para poder ajudar o planeta o mundo onde vive (...) Você não deve mais fazer isso: não jogar lixo no chão e nem nos rios; ajudar o proximo; influiciar as crianças e fazerem o bem. Ass: eu do futuro.” (JRR, 13 anos) “Você vai tar uma carcasa mas se você não fumar, e beber você vai tar quaze novo você vai ter uma mulher chata que vai tar no seu pé nas não fique com calquer mulher se não você vai virar chato de mas se cuide.” (OBO, 12 anos)

Fonte: A Autora (2010)

Quadro 8: Tabela 2 de codificação das narrativas do Grupo Charlie

Grupo Charlie				
Categoria	Aspecto	Descrição	Subcategoria	Exemplo
Melhoria	Coletivo	Idéia de ascensão e progresso generalizado, global.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Violência e criminalidade</li> <li>- Progresso</li> <li>- Consciência ambiental</li> <li>- Tecnologia</li> </ul>	<p>“Em 2060 não tem bandidos não tem cadeia não tem briga as famílias são unidas e fortes não tem drogas não tem pessoas chatas esse e o melhor ano 2060.” (MAR, 12 anos)</p> <p>“2060 é muito melhor é um mundo rico com dinheiro e ouro sem briga sem discussão onde as pessoas andam na rua e não são mais assaltados não tem queixa sabe que as delegacias estão vazias sem ninguém preso todo mundo é feliz as escolas são exemplares a educação é muito melhor por isso que eu queria que 2060 fosse 2010 e e por isso que eu mando esta carta a maquina do tempo para ve se muda o planeta.”(MAR, 12 anos)</p> <p>“Aqui em 2060 está muito melhor porque não existe ladrão, traficante, poluição, nem pessoas jogando lixo nos rios e outras coisas (...) não tem poluição, nem pessoas jogando lixo nos rios (...)”.(JEO, 12 anos)</p> <p>“O ano em 2060 é muito mais melhor as escolas tem robos que fazem as coisas para os alunos as casas também tem um faz tudo como se eu quiser leite eles trazem na minha porta. Em 2060 tem um robo motorista de graça que te leva para fazer um passeio pela Ponta Grossa. A única coisa ruim é que não tem shopping mas tem um robo faz tudo vai ao mercado limpa a casa cuida dos filhos queria que em 2010 fosse que nem 2060.” (MAR, 12 anos)</p>
	Individual	Idéia de ascensão e progresso atomizado, pessoal e/ou no âmbito familiar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ascensão social</li> <li>- Relações familiares</li> </ul>	<p>“Eu sou casada o meu marido é um empresario e eu sou uma medica pediatria e sou dona da clinica particular o meu marido é um crande empresario ele é um dendesta ele tem a sua propria clinica eu constaria de ter netos e eu moro no Japão eu moro em uma mansão eu gasto do jeito que eu moro e vivo e sou bem linda.” (JMP, 13 anos)</p> <p>“em 2060 tem carros voadores navio não presisa pagar transporte não existem dinheiro tantem não existem tudo de graça dinheiro eram chamado de disere só para comprar carro e moto, para mais nada comida de graça agao e arz tambem.” (FEM, 14 anos)</p> <p>“vc esta morando no Rio de Janeiro. Com um cara que é um maximo mais esta velho que nem eu.” (ADN, 12 anos)</p>

Fonte: A Autora (2010)



Quadro 9: Tabela 1 de codificação das narrativas do Grupo Fox

Grupo Fox				
Categoria	Aspecto	Descrição	Subcategoria	Exemplo
Decadência	Coletivo	Expressão de declínio num nível global e generalizado.	-Degradação ambiental  -Violência  -Singularidade tecnológica	<p>“No ano de 2060 eu acho que vai estar cheio de poluição.” (KEB, 12 anos)</p> <p>“A cidade era muito suja e a camada de Ozônio estão se esgotando e o ar estava + poluído, quase não tinha árvore, as árvores eram usadas para criar as coisas de tecnologia...” (ALF, 13 anos)</p> <p>“nos não regulemos o motor do carro e nem do avião e agora eu que estou sofrendo pois agora o calor aumentou e todos andam com protetor solar e o céu é vermelho e todo o mar secou não todo mais uma boa parte mais regule o motor dos carros e dos aviões e não jogue lixo nas ruas pois isso fará coisas muito triste.”(BLK, 14 anos)</p> <p>“há coisas erradas o mundo em 2060 é muito triste porque tem muitas brigas motes a escola amálio pinheiro vai tar aqui ainda, mas mais velha. Já vai tar destruída o mundo vai tar destruído porque muitas pessoas só pensam em destruição e eu não sei se eu vou tar para ver o mundo depois de 2060.” (LIM, 11 anos)</p> <p>“estorou uma guerra de humanos e máquinas e fiquei com comandante da tropa de guerra. (...) vi a terceira guerra mundial” (LED, 16 anos)</p>
	Individual	Expressão de declínio no plano pessoal e no âmbito familiar.	-Degradação física pela doença e  -Si mesmo como causa de degradação ambiental  -Conflitos familiares	<p>“Ola Jow sou você mesmo e estou te mandando esta carta para você não fume, não beba, não fume maconha, não faça sexo antes da hora se você fizer isto você vai estar no hospital igual eu com a perna quebrada.” (JOW, 11 anos)</p> <p>“Não polua o meio ambiente se não tudo vai poluir e causar desastre na natureza. Então Kas cuide do meio ambiente para você não ficar em condições precárias. Aqui tudo é diferente está voltando muita poluição do século XX.”(KAS, 12 anos)</p> <p>“meu querido amigo eu queria te comunicar que eu quero te alertar uma coisa muito importante pois isso que você ou eu fizemos nos no joguemos lixo no lixo.” (BLK, 14 anos)</p> <p>“Adc você está morando em Santa Catarina na casa do lado de sua mãe você tem 2 filhas adotivas. Seu pai em Cascavel você tem 3 netos, e seu irmão morreu de tanto usa drogas, e o outro trabalha como bombeiro. Sua tia Marli morreu de depressão. Mas estamos todos bem.” (ADC, 14 anos)</p>

Fonte: A Autora (2010)

Quadro 10: Tabela 2 de codificação das narrativas do Grupo Fox

Grupo Fox				
Categoria	Aspecto	Descrição	Subcategoria	Exemplo
Melhoria	Coletivo	Idéia de ascensão e progresso generalizado, global.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Progresso</li> <li>- Consciência ambiental</li> <li>- Tecnologia</li> <li>- Qualidade de vida</li> </ul>	<p>“Ponta Grossa tá mais evoluida (...) colocaram metro na cidade, e alimentó a reprodução de frutas e verdura e assim as pessoas ficaram mais saudavil.” (ADC, 14 anos)</p> <p>“O alunos teram aula na casa, teram robos nas casas, não avera mais livros todos iram cuidar da cidade lixo é no lixo todos iram reciclar.” (JEK, 12 anos)</p> <p>“Eu estou com 61 anos e o mundo melhorou bastante porque ficou sem poluição e sem destruição nas matas, a cidade ficou sem lixo e eu não encontro nem uma arvore derrubada diferente de 2010.” (JMF, 12 anos)</p> <p>“Em 2060 os carros vão voar, os quadros vão ser tudo de ponhar a mão, as professores futuramente não existirem no lugar deles serão robôs. As cirurgias serão feitas por robôs algum erro na cirurgia os robôs são muito rapidos e no uso morrerem poucas pessoas no ano no mínimo 10 pessoas.” (ALF, 13 anos)</p> <p>“O mundo era cheio de drogas crianças de 15 anos fumava e os pais não suravam seus filhos por causa do concelho tutelar. E já tenho 3 filhos sou bisavo, e o mundo está melhor fizeram mais 5 shopping ponharam 5 onibus para levar crianças até as escolar. O bolça familia era 150:00 reais e agora para 3 crianças e até 250:00 reais em 2010 era triste ver crianças fumando porcarias, benbendo, crianças pidindo em ruas e o pior e que eu sabia que seu futuro podia ser melhor seus pais podiam estudar e até se formar alagava casas crianças morriam afogados jogavam lixos nos esgotos.” (JEF, 12 anos)</p> <p>“[nossa escola] ainda existe mas tem um porém ele virou flutuante (...) as aulas são feita por televisões virtuais os cadernos neotebook, carros flutuantes movido a voz”. (KSI, 12 anos)</p>
	Individual	Idéia de ascensão e progresso atomizado, pessoal e/ou no âmbito familiar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações familiares</li> <li>- Ascensão social</li> </ul>	<p>“Adc estou mandando essa carta para te contar como esta o mundo de hoje, estou casada com um homem maravilhoso tenho 3 filhas adotovas, e 5 netos. Uma das minhas filhas toca guitarra, a outra é advogada e a casula é medica. Eu sou uma pessoa saldavil, porque me cuidei quando fui nova.” (ADC, 14 anos)</p> <p>“vou te falar no que voce vai trabalhar na marinho o nosso maior sonho de viver você denovo que é eu namora uma minina muito linda voce vai ser muito feliz vai se casar e vai viver muito bem e o futuro e irado como nos disiaomos e daí nos vamos ganhar muita felicidade e dai vai ser muito legal mas nos teremos que lutar obdeça a nossa mãe e nunca chame ela de nomes nada porque ela nos da tudo vcoê jogando o play2 faz tempinho ate o um concelio para ganhar a menina que voce quer sempre a respeite então falo Gds.” (GDS, 11 anos)</p> <p>“Led te escrevo esta carta para você o futuro foi a melhor coisa eu sou o maior rico do mundo eu servi o exercito me elegiu para presidente do Brasil eu tenho 116 anos pela medicina me cronarão jovens com 37 anos e cazei Fiergh tivemos 5 filho 3 pias 2 meninas e estorou uma guerra de humanos e maquinas e fiquei com comandante da turopa de guerra.” (LED, 16 anos)</p>

Fonte: A Autora (2010)

Quadro 11: Tabela 1 de codificação das narrativas do Grupo Tango

Grupo Tango				
Categoria	Aspecto	Descrição	Subcategoria	Exemplo
Decadência	Coletivo	Expressão de declínio num nível global e generalizado.	-Degradação ambiental  -Violência          -Singularidade tecnológica	“O lixo cobre metade do planeta; os poderosos ganham bilhões para mandar o lixo para outros países, virou uma espécie de mafia, eles ameaçam os governantes para conseguir a liberação dos navios com lixo tóxico; para poderem depositar.” (JRT, 16 anos) “Por outro lado uma coisa melhora e a outra piora, a violência esta fora dos limites, por qualquer coisa estão matando.” (PAR, 16 anos) “As maquina robaram o trabalho de muitas pessoas, a poluição é maior .” (DMS, 17 anos) “As tecnologias ficaram mais avançadas, o mundo tornou-se mais concorrido, porém, sobre a questão da poluição é igual a de 2010 pois sempre dizem a mesma coisa ‘tentaremos tomar atitudes que fassam do desenvolvimento algo que não precise poluir’, mas isso infelizmente não acontece. Devido a essa poluição, só que agora em um grau muito maior, as catastrofes abientais aumentaram.” (FGS, 16 anos)
	Individual	Expressão de declínio no plano pessoal e no âmbito familiar.	-Degradação física pela doença e envelhecimento          -Si mesmo como causa de degradação ambiental          -Conflitos familiares	“Eu estou escrevendo de novo para você que sou eu mesma, para lhe dizer que o mundo esta pior do que estava antes. Agora como eu estou um pouco mais velha para lhe dizer para você tomar cuidado com a saúde de sua familia porque a poluição é muito grande.”(KAL, 15 anos) “Neste ano de 2060 estou presenciando muitas tragédias, estou vivendo com ajuda de máquinas, porque estou muito mau de saúde. Por isso peço para que você cuide melhor da sua saúde, se alimente muito bem e tente fazer as pessoas cuidarem do planeta.” (AAS, 16 anos) “Quando a gente é novo, não pensamos muito como seria o nosso mundo depois de anos. A gente não ligava muito em preserva o planeta agora pra você beber um copo de água tem que pagar muito caro.” (CAS, 16 anos) “Você não se deu muito bem na vida pois não estudou muito, não sei como estou vivo ainda, proumado (?) nos 4 cantos da terra, não tinha dinheiro começou rouba.” (EDF, 17 anos) “Não se case com Maria de maneira alguma nós vamos ter 16 filho e ela ira te trair com seu melhor amigo.” (RRS, 15 anos) “Seus melhores amigos entraram no mundo das drogas e morreram por trafico ou bebedeira.” (CMF, não declarou a idade) Estou tendo esta chance de me escrever, para te dizer que você tem que mudar! Áaah...o principal: reveja com quem você anda e com quem você vai casar, se não irá se dar muito mal!!! Bom, acho que é só! Cuide bem da mamãe! (DBP, 15 anos)

Fonte: A Autora (2010)

Quadro 12: Tabela 2 de codificação das narrativas do Grupo Tango

Grupo Tango				
Categoria	Aspecto	Descrição	Subcategoria	Exemplo
Melhoria	Coletivo	Idéia de ascensão e progresso generalizado, global.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Progresso</li> <li>- Tecnologia</li> <li>- Violência e criminalidade</li> <li>- Consciência ambiental</li> <li>- Qualidade de vida (infra-estrutura, saneamento e distribuição de renda)</li> </ul>	<p>“As coisas por aqui mudaram, agora só tem casas corretas, que aproveita quase tudo o que a natureza nos fornece, como a água da chuva, o calor do Sol, a utilização do vento para fazer energia etc. Aqui os carros não usam mais, combustíveis e nem rodas. Já tem viagem para a lua quase todos os dias, os robos fazem todos os serviços da casa.” (LFM, 15 anos)</p> <p>“No ano de 2060 já temos a cura do câncer e outra enfermidades que no ano de 2010 eram motivo de muitas mortes, mas também nos anos mais recentes descobrimos novas epidemias que causaram muito sofrimento a famílias mas que agora já estão sob controle. Nos dias de hoje graças a tecnologia pessoas que perderam os membros ou alguns sentidos como visão e audição já podem recuperar os sentidos por meio de implantes muito avançados.” (VJL, não declarou a idade)</p> <p>“Em 2060 eu na minha visão acho que vai ser mais um menos assim, vai diminuir as mortes os acidentes, a poluição etc. Acho que o planeta vai ser bem melhor do que é hoje, espero. A e também espero que a bandidagem, tráfico etc. acabe que não seja nada para atrapalhar vai ser um paraíso.” (JEC, 18 anos)</p> <p>“Eu posso cuidar do meio ambiente para os próximos a nascer sabe cuidar bem e ver que não está poluído assim aprendem a cuidar também.” (MAM, 18 anos)</p> <p>“Mais de 1.0000 (milhão) de árvores foram plantadas, contra o desmatamento, conseguimos vencer o aquecimento global, com a diminuição da poluição, carros são movidos a ar, aprendemos o valor da água, é o mundo que sempre imaginamos ter com o ser humano tendo a consciência de que necessitaram de tudo isso para viver melhor. (BVK, 17 anos)</p> <p>“Eu acho que o Brasil estará num nível igual a China ou Estados Unidos. Não haverá mais desemprego. Todas as pessoas vão ter emprego e casas boas para morar.” (LFM, 15 anos)</p>
	Individual	Idéia de ascensão e progresso atomizado, pessoal e/ou no âmbito familiar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações familiares</li> <li>- Ascensão social</li> </ul>	<p>“Eu estou aqui agora com 65 anos, estou casada com o Cicrano, temos dois filhos e estamos vivendo muito felizes.” (MAN, 15 anos)</p> <p>“existem robos ‘empregado’ que limpa a casa pa voce.” (RRS, 15 anos)</p> <p>“E por fim eu (você) estarei casado e com 5 filhos e estarei aposentado da Petrobrás.” (AAS, 16 anos)</p> <p>“Estou no ano de 2060, muita coisa mudou, eu mudei, agora sou casado, aposentado, pai e avô. (...) O mundo mudou, as tecnologias estão muito mais avançadas, a vida tornou-se mais difícil e mais concorrida, mas eu conquistei o meu lugar no mundo.” (FGS, 16 anos)</p>

Fonte: A Autora (2010)

Ainda considerando as categorias e subcategorias apresentadas na análise dos dados provenientes das narrativas escritas, seguimos com a apresentação das tabelas de codificação dos dados dos grupos focais, os quais revelam os seguintes resultados:

Quadro 13: Tabela de codificação do Grupo Elm em relação à perspectiva de futuro

Grupo Elm						
Alunos	Faixa etária	Composição	Escolaridade	Categoria	Aspecto	Ocorrência
06	15-17 anos	3 alunos, 3 alunas	Ensino Médio	Decadência	Coletivo	07
					Individual	01
				Melhoria	Coletivo	01
					Individual	07

Fonte: A Autora (2010)

Quadro 14: Tabela de codificação do Grupo Berth em relação à perspectiva de futuro

Grupo Berth						
Alunos	Faixa etária	Composição	Escolaridade	Categoria	Aspecto	Ocorrência
07	12-13 anos	6 alunos, 1 aluna	Ensino Fundamental	Decadência	Coletivo	08
					Individual	03
				Melhoria	Coletivo	03
					Individual	10

Fonte: A Autora (2010)

Como podemos observar, o grupo Elm pode ser considerado homogêneo tanto em relação à faixa etária dos sujeitos quanto à proporção de participantes masculinos e femininos. Em relação à qualidade das informações prestadas, podemos destacar que foram satisfatórias para os nossos objetivos e que quase todos os alunos conseguem expressar-se com clareza, embora em alguns casos isso não tenha ocorrido na primeira tentativa, quando eles produziram narrativas, confirmando que sua dificuldade em se expressar refere-se à língua escrita. O que se tornou, no nosso ponto de vista, mais preocupante foi a relação percentual entre representações de decadência e de melhoria. De modo geral temos oito ocorrências em cada uma das categorias, no entanto, quando cruzamos os dados entre aspecto coletivo e individual, vemos um total desequilíbrio e falta de associação desses aspectos entre si na representação do futuro dos alunos.

O grupo Berth apresenta homogeneidade na faixa etária, mas em relação aos participantes masculinos e femininos é heterogêneo. Quanto à qualidade das informações fornecidas, os alunos em geral ainda apresentam dificuldades em expressar as ideias de forma coesa, embora não tanto quanto foi verificado com a língua escrita.

O que podemos analisar de forma geral é que, considerando todas as ocorrências, as representações de futuro como melhoria se sobressaem, ainda que por uma margem muito pequena, às representações de futuro como decadência.

Com relação aos grupos podemos observar que o grupo Charlie, cujos participantes são os que representaram a faixa etária mais jovem, foi o único que apresentou um alto percentual de representações de decadência individual, sendo o aspecto predominante nas ocorrências desse grupo.

O grupo Fox apresentou o maior número de ocorrências de representação de futuro como melhoria, sendo que o aspecto individual da categoria se sobressaiu ao coletivo. Também em relação aos aspectos coletivo e individual da categoria decadência, o primeiro apresentou um número relativamente maior que o segundo e, dessa forma, cruzando os dois aspectos podemos inferir que os alunos não se incluem na decadência coletiva.

Esse fenômeno pode ser também verificado nos dados referentes aos grupos Elm e Berth. O grupo Elm, que apresentou o mesmo número de ocorrências para as duas categorias, revelou uma inversão percentual na análise do aspecto dessas categorias, sendo que o maior número de ocorrências ficou para o aspecto coletivo da decadência e para o individual da categoria melhoria. O cruzamento dos dados do grupo Berth também confirma o fato. O que há de preocupante nisso é a forma de significação histórica desses alunos e a relação deles com os valores e o raciocínio moral, a partir do que o indivíduo orienta seu agir.

Na sequência temos as tabelas de codificação das categorias de análise, onde podemos visualizar as ocorrências classificadas em subcategorias e acompanhadas de exemplos.

Quadro 15: Tabela 1 de codificação das informações de grupo focal do Grupo Elm

Grupo Elm				
Categoria	Aspecto	Descrição	Subcategoria	Exemplo
Decadência	Coletivo	Expressão de declínio num nível global e generalizado.	-Degradação ambiental	<p>“em 2060, ainda falta o que, 50 anos e se tão falando que o efeito estufa ta degredindo muito a natureza o meio ambiente entao acho que vai tá bem critica a situação, vai tá faltando agua nao sei”... (TIN, 15 anos)</p> <p>“eu acho que o meio ambiente não vai tá muito bom, já não tá né, agora, daqui em 2060 vai piorá ainda mais” (MAL, 17 anos)</p> <p>“Eu acho que o mundo de 2060 vai tar muito bem poluido, pois se hoje nós estamos vendo os efeitos, imagine isso daqui a 50 anos? Vai tar bem pior.” (WELL, 16 anos)</p> <p>“Vai tar precário. Vai tar triste porque dá para ver agora... se em 2010 já tá assim, né, aquecimento global e falta d’água... acho que o desmatamento da floresta vai ser muito sabe... e... sei lá... acho que não vai mais existir floresta, não vai mais existir água, dependendo da situação até o ser humano possa parar de existir né, até 2060.” (GIO, 17 anos)</p> <p>“sei lá o meio ambiente lá até [...] sei lá o meio ambiente já tá ruim até eu ter 67 anos vai tá bem pior” (PLO, 17 anos)</p>
	Individual	Expressão de declínio no plano pessoal e no âmbito familiar.	-Degradação física pela doença e envelhecimento -Si mesmo como causa de degradação ambiental	<p>“lá nos 65, bom eu acho que já vô tá véia né, 68 anos, meu Deus, vô tá acabada mesmo e vou ta preocupada nesse ponto (<i>meio ambiente</i>) porque vai tá bem precária a situação, então vou fica preocupada sim claro, mas fazê o quê? Vai ser assim então...” (BTZ, 17 anos)</p>

Fonte: A Autora (2010)

Quadro 16: Tabela 2 de codificação das informações de grupo focal do Grupo Elm

Grupo Elm				
Categoria	Aspecto	Descrição	Subcategoria	Exemplo
Melhoria	Coletivo	Idéia de ascensão e progresso generalizado, global.		Não foi registrada nenhuma ocorrência.
	Individual	Idéia de ascensão e progresso atomizado, pessoal e/ou no âmbito familiar.	<p>- Ascensão social</p> <p>- Relações familiares</p> <p>- Atitude ambiental<sup>82</sup></p>	<p>“pra minha vida eu quero fazer um curso e arranjar um trabalho e no futuro quando eu tiver uns 65 anos abri uma empresa que daí eu quero ... montá uma empresa, só isso. Pra eu me aposenta e tocá a empresa, porqu não sei se poderei ficar sossegado, bem aposentado” (WEL, 16 anos).</p> <p>“se eu tiver aqui até lá, não sei, espero que, que eu tenha conseguido o que eu quero, tenha atingido minhas metas e espero tê levado uma vida boa...” (MAL, 17 anos)</p> <p>“se eu tar viva até os 65 é... acho que vô tê uma vida boa (...)aos 65 eu tenho que ta aposentada já né, ter uma vida boa, aposentada”... (TIN, 15 anos)</p> <p>E minha vida até lá eu acho... creio, quero que seja boa né? Acho que vô tá numa idade bem avançada já né, e acho que eu quero só, apenas um discanso, ter uma vida sedentária.” (GIO, 17 anos)</p> <p>“Ah no meu futuro eu quero seguir ramo de computador né. Eu quero fazer viagens pelo mundo inteiro, ter muito dinheiro pa gastá. A minha felicidade? Eu vô tá co’a minha família né cara. Co’a mulher e co’a esposa”. (PLO, 17 anos)</p> <p>“eu não pretendo fica sossegada, vô continua trabalhando, vo ta trabalhando sim e claro vou ter formado a minha família”. (BTZ, 17 anos)</p> <p>“eu quero que seja diferente, por mais que eu não consiga mudar o mundo pelo menos a minha parte eu faço, já é um começo, né? O nosso futuro eu acho que dá pra a gente consertá ainda.” (GIO, 17 anos)</p> <p>“eu acho assim né que se a gente tiver filhos a gente já deve né, aconselhá-los a fazê a parte deles né pra melhorá o meio ambiente, ajudá a cuidá, assim pode melhorá um pouco, mas não muito e ... daqui 2060 vai tá bem, destruído.”(MAL, 17 anos)</p>

Fonte: A Autora (2010)

<sup>82</sup> Diferentemente do que ocorreu com as subcategorias de análise das narrativas dos grupos anteriores de sujeitos, no grupo Elm a subcategoria consciência ambiental manifestou-se como um aspecto individual de melhoria ao invés de coletivo.



Quadro 17: Tabela 1 de codificação das informações de grupo focal do Grupo Berth

Grupo Berth				
Categoria	Aspecto	Descrição	Subcategoria	Exemplo
Decadência	Coletivo	Expressão de declínio num nível global e generalizado.	-Degradação ambiental	<p>“vai ta ruim né, porque vai ta tudo poluído né, ninguém cuida do planeta, do lixo né. (...) vai ser difícil de viver né com as coisas tudo lá né, tudo poluído, vai ta feio.” (Inf 1, 12 anos)</p> <p>“eu acho que o planeta vai ta muito poluído, cheio de lixo e as ruas vão estar pior do que estão agora. Eu acho que as ruas estão muito ruins hoje, tudo cheio de lixo, lá perto de casa jogam tudo na rua professora. Daí fica os bueiros entupidos professora, é por isso que ta dando essas alagações aí. Lá perto de casa sempre que chove os bueiros entopem e alaga a casa dos outros (rsrsrs). Tem muito lixo que passa por lá professora.” (Inf 4, 12 anos)</p> <p>“Eu acho que o mundo vai estar mais poluído que hoje por que as pessoas não estão cuidando muito bem do planeta.” (Inf 6, 13 anos)</p> <p>“eu acho que o mundo vai estar moderno e poluido porque vai ter máquina poluindo o ar para fazer as coisas né. E daí nós vamos ter que produzir luz solar”. (Inf 3, 12 anos)</p>
	Individual	Expressão de declínio no plano pessoal e no âmbito familiar.	-Degradação física pela doença e envelhecimento	<p>“vou estar muito velho e não tenho idéia do que eu estarei fazendo(...) Eu quero passar uma vida boa, viver em paz. Não ter problema com a família e acho que não devo ficar fumando e bebendo, para ter saúde quando chegar lá.” (Inf 2, 14 anos)</p> <p>“Eu vou ser pedreiro que nem meu pai e nem sei se vou estar vivo daqui cinquenta anos, porque vou ter mexido muita massa. Não creio que já estarei aposentado, meu avô tem 82 anos e ainda trabaia de pedreiro. Ele ainda não conseguiu se aposentar.” (Inf 7, 12 anos)</p>

Fonte: A Autora (2010)

Quadro 18: Tabela 2 de codificação das informações de grupo focal do Grupo Berth

Grupo Berth				
Categoria	Aspecto	Descrição	Subcategoria	Exemplo
Melhoria	Coletivo	Idéia de ascensão e progresso generalizado, global.	- Tecnologia - Consciência ambiental	“eu acho que em 2060 vai ta tudo moderno né, carro, moto, tudo essas coisas né.” (Inf 1, 12 anos) “eu acho que as coisas vão estar modernas e não vai ter tanta poluição assim. Porque com a tecnologia muito avançada a gente vai poder recuperar os rios e tudo.” (Inf 5, 12 anos)
	Individual	Idéia de ascensão e progresso atomizado, pessoal e/ou no âmbito familiar.	- Ascensão social  - Relações familiares  - Atitude ambiental  - Tecnologia	“Mas a vida né acho que vai ta boa né, não muito por causa do mundo poluído mais vai tar boa. Acho que a vida vai ta boa. (...) o que eu imagino da minha vida aos 62 anos, sei lá vou tar aposentado né.” (Inf 1, 12 anos) “Acho que vou estar trabalhando, mas não sei no que, talvez policial” (Inf 2, 14 anos) “Mas para a minha vida eu vou querer estar aposentado da minha profissão de bombeiro, eu quero ser bombeiro e ter pego muitas mulheres. Bom assim é como eu gostaria que fosse a minha vida e acho que vai ser assim.” (Inf 3, 12 anos) “Eu daqui 50 anos vou ta morando aqui na Nova Rússia e vou estar jogando truco ali na praça, a praça dos bicho. Isso é o que eu gostaria que fosse minha vida. Ser aposentado e ficar o dia lá jogando na praça. Mas quero que seja boa minha aposentadoria né professora, que dê para eu comprar tudo o que eu quiser. É eu quero ganhar bem, vou ser um caminhoneiro aposentado, com caminhão próprio professora, daí depois eu vou botar alguém para dirigir e vou só ganhar.” (Inf 4, 12 anos) “Eu quero terminar os meus estudos e ter um emprego bom né. Emprego bom é o que paga bem. Mas seria melhor se eu também gostasse de trabalhar. Isso é o que eu quero para a minha vida. Bom, claro que se eu tiver a oportunidade de ter meu negócio, melhor ainda. Eu poderia casar e ter filhos. Também queria ter uma égua.” (Inf 5, 12 anos) “eu queria ter uma fazenda para sei lá assim, sei lá, fica lá na fazenda (...)Eu acho que eu vou estar muito bem porque bom, eu estou reciclando o lixo.” (Inf 6, 13 anos) “Bom o que me incomoda hoje é a poluição. Seria bom se não tivesse mais poluição até lá. Acho que a gente tem que botar aqueles negócios atrás do escape, porque daí polui menos.” (Inf 3, 12 anos) “eu acho que vai ta bom né, vai ter um robô pra tudo e eu só vou ficar lá sentadão no sofá.” (Inf 2, 14 anos)

Fonte: A Autora (2010)

De acordo com os dados<sup>83</sup> que apresentamos nos quadros 4 a 18, as subcategorias de análise revelam as imagens pelas quais os alunos representam o futuro. Estas subcategorias surgiram a partir da frequência de alguns elementos presentes nas imagens de futuro descritas pelos alunos. Assim, como já apresentamos anteriormente, as categorias *decadência* e *melhoria* foram analisadas sob dois aspectos, coletivo e individual. Dessa bipartição inicial das categorias criamos os temas de análise ou subcategorias seguintes:

a) Degradação ambiental: essa subcategoria pertence ao aspecto coletivo da decadência. Com ele quisemos referir a ideia de declínio generalizado do meio ambiente e visão negativa de futuro associada à falta de perspectiva de recuperação e/ou salvação do planeta. Nas ocorrências dessa subcategoria encontramos expressões como “*vai estar muito sujo e bem poluído porque as pessoas não cuidaram do meio ambiente*”, cujo sentido está associado à prática coletiva em que o sujeito parece não se incluir nesse todo, dado o emprego de *as pessoas* para marcar o sujeito da ação. Mesmo quando temos o uso do pronome *nós* como no exemplo “*nós não regulamos o motor do carro e nem do avião, agora eu que estou sofrendo, pois o calor aumentou*”, vemos uma significação de que o problema é fruto de uma prática coletiva, mas a consequência dele é sentida pelo sujeito; mais que isso, o emprego da construção *e agora eu que* realça a insatisfação de alguém que se sente injustiçado ou inconformado por pagar a conta de uma despesa alheia; se estendemos o raciocínio, podemos pensar ainda que o problema é apresentado relativamente a bens de consumo, aos quais eles não têm acesso, dada a faixa etária e condição socioeconômica desses nossos participantes, o que explicaria a noção de *nós* como *os outros* e o descontentamento do *e agora eu que*.

b) Violência: outro tema de análise da decadência coletiva, a violência é aqui considerada como aquela que existe num nível global e incontrolável. As ocorrências revelam a associação da violência à vontade humana no sentido de que há pessoas que querem ser más: “*o mundo vai estar destruído porque muitas pessoas só pensam em destruição*”; podemos também perceber em alguns casos que há incerteza em relação ao futuro, marcada pela dúvida do sujeito em participar deste e pelo medo de ser vitimado pela violência: “*eu não sei se eu vou estar aqui para ver o mundo depois de 2060*”, e “*tomara que demore para eu ficar com 70 anos porque eu não quero ser morto*”.

c) Singularidade tecnológica: geralmente associada aos dois temas anteriores, com o termo queremos referir as representações de futuro tecnológico como algo negativo, portanto,

---

<sup>83</sup> Nesse momento, para facilitar a leitura dos exemplos e garantir melhor compreensão das falas dos alunos, optamos por fazer as correções de língua portuguesa que foram necessárias, procedimento diferente do que se verifica nos quadros de codificação dos dados, em que optamos por manter a escrita e a fala dos alunos da forma como as recebemos.

decadente. Explicando melhor, em termos de complexidade e eficiência, a tecnologia melhora, o problema é que, em vez de ajudar, ela aprofunda os problemas. Expressão emprestada de Kusnick (2008), nessa subcategoria a tecnologia é tomada no sentido singular de uma entidade avassaladora que tomará o controle do mundo e do próprio homem explorando-o até a sua extinção. Afirmções como “*as árvores eram usadas para criar as coisas de tecnologia...*”, “*estourou uma guerra de humanos e máquinas*” e “*As tecnologias ficaram mais avançadas, o mundo tornou-se mais concorrido*” demonstram essa relação. O que nos parece relevante destacar é que esses alunos parecem ter uma relação demasiado distante da tecnologia, a ideia que se tem é de que os alunos entendem modernidade como sinônimo de tecnologia e por tecnologia parecem entender industrialização e processos mecânicos de fabricação.

d) Degradação física pela doença e envelhecimento: essa subcategoria manifestou o aspecto individual da decadência quando os alunos destacaram o declínio físico do indivíduo pelo envelhecimento inevitável, em alguns casos contrastando tal situação com a impossibilidade de aproveitamento de uma situação futura de melhoria coletiva. Esse tema geralmente se manifesta na forma de conselho que o aluno, já mais velho, manda do futuro, pela carta, ao aluno do presente, recomendando uma conduta diferente da que ele próprio teve, na tentativa de mudar e/ou recuperar o seu próprio futuro: “*estou te mandando esta carta para que você não fume, não beba, não fume maconha, não faça sexo antes da hora; se você fazer isto você vai estar no hospital igual a mim, com a perna quebrada*”.

e) Si mesmo como causa de degradação ambiental: esse tema foi classificado na categoria decadência individual porque, embora possa ser pensado como uma situação crítica em relação à própria conduta, as consequências dos atos alertam para um prejuízo individual apenas e não para um prejuízo individual decorrente de uma situação generalizante. Isso é o que, por exemplo, podemos verificar em: “*Quando a gente é novo, não pensamos muito como seria o nosso mundo depois de anos. A gente não ligava muito em preservar o planeta, agora pra você beber um copo de água tem que pagar muito caro*”; “*Não polua o meio ambiente, se não tudo vai poluir e causar desastre na natureza. Então Kas, cuide do meio ambiente para você não ficar em condições precárias*”. Conforme os exemplos, podemos verificar que as ocorrências dessa subcategoria geralmente surgem como conselhos de como não agir no futuro.

f) Conflitos familiares: subcategoria que contempla as descrições de situações negativas de desentendimentos, desafetos, violência e conduta de risco como envolvimento com drogas ilícitas, álcool, prostituição e criminalidade no âmbito familiar: “*Seu pai está em*

*Cascavel, você tem 3 netos e seu irmão morreu de tanto usar drogas”; “Você não se deu muito bem na vida pois não estudou muito (...) não tinha dinheiro e começou a roubar”; “você vai ter uma mulher chata que vai estar no seu pé nas não fique com qualquer mulher se não você vai virar chato de mas se cuide”; “Estou tendo esta chance de me escrever, para te dizer que você tem que mudar! Ah...o principal: reveja com quem você anda e com quem você vai casar, se não irá se dar muito mal!”*. Nesse tema, podemos notar que ora os exemplos apresentam uma simples constatação, ora surgem no sentido de uma advertência, um conselho, como já sublinhado no tema anterior.

g) Violência e criminalidade: o tema está associado ao aspecto coletivo da categoria melhoria porque apresenta uma situação generalizada de progresso pela negação da violência e da criminalidade. Nas ocorrências dessa subcategoria a descrição do futuro revela um mundo onde cadeias, bandidos e drogas não existem mais, como pode ser observado no exemplo: *“Em 2060 eu acho que vai diminuir as mortes os acidentes, também espero que a bandidagem, trafico etc. acabe que não tenha nada para atrapalhar vai ser um paraíso”*.

h) Progresso: como podemos observar pelo exemplo destacado, *“Ponta Grossa está mais evoluída (...) colocaram metro na cidade, e aumentou a reprodução de frutas e verdura e assim as pessoas ficaram mais saudável”*, essa subcategoria refere-se ao aspecto coletivo da melhoria. As coisas boas do futuro atendem às necessidades de todos. *“2060 é muito melhor, é um mundo rico [e] todo mundo é feliz, as escolas são exemplares e a educação é muito melhor”*. Denominamos essas ocorrências como *progresso* porque elas não representam apenas uma realidade que atinge e contempla todos os indivíduos, mas a noção de progresso aqui representou uma positividade plural que teve alcance coletivo, generalizado. Ou seja, a subcategoria recebeu esse nome, porque, como os exemplos ilustram, houve avanço num aspecto funcional e estrutural (metrô, boas escolas), mas também houve avanço do ponto de vista social (boa educação, comida e saúde para todos) e é isso que significa a cidade *estar mais evoluída*.

i) Consciência ambiental: esta subcategoria apresenta melhoria no aspecto coletivo e foi assim denominada porque indica um comportamento ou um conhecimento do que seria um comportamento desejável em termos de sustentabilidade. Em geral, as ocorrências demonstram, como nos exemplos, ciência da co-responsabilidade dos indivíduos no cuidado e preservação do planeta e, também, por um discurso que contrapõe — pelo uso da palavra diferente — as realidades presente e futura, invertendo o bom e mau, o aluno afirma o que seria uma conduta adequada e ambientalmente responsável. *“Eu posso cuidar do meio ambiente para [que] os próximos a nascer saibam cuidar bem e ver que não está poluído e,*

*assim, aprendam a cuidar também.” “Eu estou com 61 anos e o mundo melhorou bastante porque ficou sem poluição e sem destruição nas matas, a cidade ficou sem lixo e eu não encontro nenhuma árvore derrubada diferente de 2010.”*

j) Atitude ambiental: listamos essa subcategoria no individual da melhoria porque, diferente do que ocorre com a *consciência ambiental*, aqui as ocorrências que sinalizam conhecimento do que seria um comportamento desejável com relação ao meio ambiente se relacionam com uma postura absolutamente individual, atomizada, desempenhada pelo próprio sujeito e com, no máximo, o alcance de sua família. A ideia de melhoria nesse caso está relacionada à noção de retribuição, grosso modo, uma espécie do aqui se faz, aqui se paga, em que o aluno, porque tem uma atitude considerada adequada, não sofrerá as consequências que os demais sofrerão: *“Eu acho que eu vou estar muito bem porque bom, eu estou reciclando o lixo” “eu acho que se a gente tiver filhos, a gente já deve aconselhá-los a fazer a parte deles para melhorar o meio ambiente, ajudar a cuidar; assim pode melhorar um pouco, mas não muito... em 2060 vai estar bem destruído”*. Vemos que o aluno considera que não está ao seu alcance se comprometer além da esfera individual, pois seu discurso revela não haver ciência de co-responsabilidade, e daí também demonstrar desilusão em relação à coletividade.

k) Tecnologia: diferentemente do que ocorre na subcategoria singularidade tecnológica, o tema de análise ora apresentado refere-se à melhoria coletiva, no sentido de que promove o progresso, está a serviço do homem e é desejada. *“Em 2060 os carros vão voar, os quadros vão ser tudo de por a mão, os professores futuramente não existirão, no lugar deles serão robôs. As cirurgias serão feitas por robôs, algum erro na cirurgia os robôs são muito rápidos e morrem poucas pessoas”; “O ano em 2060 é muito mais melhor as escolas tem robôs que fazem as coisas para os alunos as casas também tem um faz tudo (...) que vai ao mercado limpa a casa cuida dos filhos, etc.”*. Como podemos observar pelos exemplos, as ocorrências demonstram o desejo dos alunos em consumir tecnologia, nos trechos destacados a impressão que se tem é de que no futuro a tecnologia cada vez mais fará parte do cotidiano das pessoas e num sentido positivo. Observamos que a ideia de tecnologia está associada ao conforto e à saúde das pessoas e o uso do plural em *as casas* revela que essa realidade será acessível a todos. Porém, o que nos pareceu um tanto controverso foi a analogia feita com a educação, que sentido o aluno quis atribuir à extinção da profissão de professor? O aluno estaria apenas declarando sua preferência por robôs ou sua afirmação conteria uma crítica à essa classe declarando que os professores poderiam ser substituídos por robôs pelo tipo de

trabalho que desempenham? Cabe ainda destacar que essa não é uma ocorrência singular, pudemos perceber em outras narrativas manifestações dessa natureza.

l) Ascensão social: essa categoria contempla o aspecto individual da melhoria por referir-se a realizações individuais ou familiares no sentido de uma melhora efetiva nas condições materiais de vida, como aludem os exemplos, *“Eu sou casada, o meu marido é um empresário e eu sou uma médica pediatra e sou dona de clínica particular”*, *“eu quero ganhar bem, vou ser um caminhoneiro aposentado, com caminhão próprio”* e, por vezes, também revelar sucesso na vida afetiva: *“Mas para a minha vida eu vou querer estar aposentado da minha profissão de bombeiro, eu quero ser bombeiro e ter pego muitas mulheres”*, *“para você o futuro foi a melhor coisa, eu sou o maior rico do mundo: servi o exército, fui eleito presidente do Brasil, (...) e casei com a Fergie, tivemos 5 filhos”*.

m) Qualidade de vida: essa subcategoria está relacionada ao aspecto coletivo da melhoria porque expressa um avanço muito positivo da sociedade em termos de distribuição de renda, extensão de saneamento básico e infraestrutura. Nessas informações os alunos fazem referência indireta à coleta de lixo pelas informações referentes a não ter mais lixos nas ruas e a cidade estar limpa, obras de infraestrutura, urbanismo e embelezamento da cidade, como já pudemos observar no destaque de outras categorias e, sobretudo, fazem referência ao acesso a bens de consumo como TVs e computadores: *“em 2060 tem carros voadores e navios, não precisa pagar transporte, não existe dinheiro, tudo é de graça, dinheiro é usado só para comprar carro e moto, para mais nada, a comida também é de graça: agao e arroz”*; *“[nossa escola] ainda existe, mas tem um porém, ela virou flutuante, as aulas são feitas por televisões virtuais, os cadernos são notebook, [também existem] carros flutuantes movido a voz”*; *“o mundo está melhor, fizeram mais 5 shoppings puseram 5 ônibus para levar as crianças até as escolas O bolsa família era 150 reais e agora para 3 crianças e até 250 reais”*.

n) Relações familiares: subcategoria contemplada no aspecto individual da melhoria, apresenta ocorrências referentes às relações familiares que os alunos imaginam que estabelecerão no futuro. Consideramos como melhoria porque nessas ocorrências os alunos relatam situações positivas de convivência, descrevendo situações amorosas, de convivência pacífica e harmonia: *“estou casada com um homem maravilhoso tenho 3 filhas adotivas, e 5 netos”*, *“você namora uma menina muito linda, você vai ser muito feliz, vai se casar e vai viver muito bem, o futuro é irado”*, *“A minha felicidade? Eu vou estar com a minha família, né cara! Com a mulher e a esposa”*. O que se observa é que os alunos parecem valorizar instituições como família e casamento.

## CAPÍTULO III

### NARRATIVAS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Uma vez definidas as categorias de análise, apresentados e explicados os dados quanto ao instrumento de coleta e a metodologia de análise, passaremos neste capítulo à interpretação e análise dos mesmos.

Organizamos o terceiro capítulo visando analisar os dados a partir de três unidades de reflexão que surgem das preocupações indicadas no primeiro capítulo onde encontramos o referencial teórico: a identidade em sua relação com o tempo, a representação do tempo em si (nesse caso o futuro, mas não isolado das outras duas dimensões do tempo) e a produção do sentido histórico nas narrativas. Todos esses elementos são concomitantes na vida prática, e pode-se inclusive dizer que estão integrados nos esquemas conceituais que procuram explicá-los. No entanto, optamos por refletir separadamente sobre cada um dos aspectos, de modo a focar a massa de dados a partir de pontos de vista distintos.

#### 3.1 Identidade e tempo

Em termos gerais, é através da identidade que os indivíduos encontram seu sentido de pertencimento a um grupo, uma comunidade, uma situação, ou seja, através do qual se compreendem como parte de uma inter-relação com os seus semelhantes. No entanto, as relações de identidade abandonaram os modelos tradicionais de pertença e passaram a se fragmentar; não se fala mais num sentido identitário ligado exclusivamente a apenas um povo, uma cultura, uma visão social ou política, mas a um conjunto de fatores cada vez mais repartidos que fazem do indivíduo um alguém cada vez mais complexo. A pessoa se relaciona menos em relação a uma comunidade ou grupo político e mais em relação a um sentimento muito pessoal de ligação em razão de um acontecimento, evento ou fato.

Portanto, não é surpreendente notar que no sentido das categorias ligadas à negatividade, ou seja, à decadência, o aluno em geral não se identifica como alguém causador dos problemas. A questão da degradação ambiental, por exemplo, é apontada como um problema dos outros e causado pelos outros. O aluno não assume a posição de causador da degradação, mas se observa como alguém que está desvinculado da questão e que não tem responsabilidade sobre ela.

A mesma coisa acontece em relação à violência. São dadas colocações vagas acerca do tema, nas quais mais uma vez os alunos se colocam como vítimas; mas uma vez que, até



mesmo pela condição social dos alunos com os quais se pesquisou, é possível mesmo que estejam numa faixa social onde a violência urbana é cotidiana, a presença do Estado é essencialmente repressiva e a tendência na visão do aluno é a de esperar pelo pior no futuro, por condições ainda mais difíceis.

A questão da singularidade tecnológica se coloca numa identificação negativa, uma vez que a associação geral que os alunos fazem é a de modernidade tecnológico-econômica. Dessa forma, associa-se o avanço tecnológico como algo que não atinge positivamente esses alunos, pois eles se identificam como pessoas que não participam da forma desejada do mercado de consumo. A produção tecnológica está voltada para atender os desejos de consumo dos outros, não deles; ademais, eles não participam da distribuição de renda que os fará como indivíduos inclusos no sistema de consumo desses bens.

A identificação com a doença e o envelhecimento, que aparece em alguns pontos como algo significativo, também é negativa. O retrato socioeconômico dos alunos também pode ser utilizado para explicar as respostas, uma vez que as referências a drogas, bebida alcoólica, sexo e cigarro demonstram pelo menos o conhecimento desses temas senão a exposição em momentos precoces da vida desses alunos. O “arrependimento” pela vivência relacionada a esses fatores é demonstrado em algumas das narrativas, quando o aluno afirma ao destinatário que não cometa os mesmos erros. As consequências dessas ações também apresentam soluções morais, ligadas à morte e ao sofrimento físico.

Quando o aluno aponta sua relação de causador da degradação ambiental, a narrativa também traz a identificação negativa. O aluno se coloca como alguém que não pensa nem se orienta em relação ao futuro, e age de forma temerária. De certa forma, essa desorientação tem função de consciência, já que os alunos assumem a “falha” como algo evitável, e procuram aconselhar seus leitores futuros para agirem de forma diversa. Mas de qualquer modo, eles também se veem como causadores e parte do problema, desaprovando a própria conduta.

O problema dos conflitos familiares também é trazido de uma forma a identificar a própria realidade desses alunos. Novamente surge o tema do vício, como por exemplo álcool e drogas, com os alunos surgindo para aconselhar seus pares no futuro, apontando frequentemente a necessidade de um “não fazer” em relação aos fatos da vida.

Podemos constatar nas subcategorias relacionadas à decadência que as ocorrências manifestam-se num sentido de negação de identidade, os alunos referem-se aos aspectos negativos da realidade social, como não integrantes dos mesmos, como se a negatividade dos fatos passasse ao largo de suas existências. Mesmo nos casos em que relatam não terem “se

*dado bem na vida*” por se associarem a comportamentos socialmente indesejáveis, manifestam ciência dessa condição e apostam na reabilitação por meio da correção do comportamento presente, possibilitada pelo envio da carta.

Tal desvinculação ou não identificação do sujeito com o comportamento negativo, ao ser confrontada com as manifestações de sucesso observadas na categoria *melhoria*, indica que os alunos tendem a se identificar mais com as condições positivas, sobretudo as individuais, na maioria das vezes indicando uma identificação hedonista do sujeito com situações de consumo e bem-estar.

A partir da categoria sobre violência e criminalidade passamos à representação da melhoria por parte dos alunos que se identificam positivamente no sentido de que não se veem como vítimas do problema e indicam uma queda nos índices de violência social. As informações apontam uma noção de diminuição progressiva de cadeias, presídios, bem como da prática de crimes hoje presentes no cotidiano, em especial o tráfico de drogas.

O indicativo de progresso também é apontado como melhoria. De forma generalizada, a categoria aparece relacionada ao progresso geral, que se revela na evolução da cidade. Destacam-se melhorias de estrutura, como a existência de escolas melhores, bem como de melhor distribuição de justiça social para todos, não havendo carências relacionadas aos direitos básicos.

Os alunos identificam-se positivamente com as questões referentes ao meio ambiente, colocando-se como agentes da solução dos problemas ambientais. As categorias de consciência e atitude ambientais, embora não estejam necessariamente em relação de complementaridade, revelam-se positivas porque a primeira sinaliza a compreensão do problema e a segunda revela a tomada de alguma posição com o fim de solucioná-lo. As categorias em questão marcam uma posição dos alunos relacionada à sustentabilidade ecológica, voltada para o futuro. Apresenta-se uma melhoria, demonstrada pela compreensão e pelas atitudes ecológicas por parte dos alunos.

A visão da tecnologia empregada para fins coletivos também aparece como melhoria e está associada à distribuição e acessibilidade de bens e serviços no sentido global (como, por exemplo, robôs e carros voadores). Projetando-se para o futuro, os alunos entendem que esse progresso tecnológico se constitui como tal desde que seja distribuído e que esteja acessível para a coletividade.

A questão da ascensão social segue novamente a noção da melhoria, mas, desta vez, individual posto que expressa melhores condições materiais de vida, reveladas no desejo dos

alunos de possuírem. Os exemplos relacionam-se ao acesso a empregos bem remunerados, posse de bens como carros e casas e a possibilidade de vida no exterior.

Os exemplos referentes à qualidade de vida relacionam-se com a melhoria coletiva, e mais uma vez referem-se às melhorias em infraestrutura, distribuição de bens e serviços, aumento de renda, em relação aos quais a identidade positiva é evidente. Pode-se fazer remissão às ideias de progresso e ascensão social como condicionantes para a evolução social no futuro representado por esses alunos.

A última categoria analisada refere-se às relações familiares e também se insere na visão de melhoria individual. Estão diretamente exemplificadas por ocorrências de convivência feliz e pacífica, muitas vezes com descrição da situação de casamento e filiação, indicando que os nossos alunos veem o casamento e a família como instituições positivas e dignas de serem continuadas, e ainda, como condição para a felicidade e realização pessoais, apontando a identidade com uma estrutura social futura fundada nesses institutos.

O forte indicativo que essas representações implicam preocupam sobretudo em termos de consequência para a identidade. Os aspectos negativos ou a visão de futuro como decadência está sobretudo associada à coletividade e, como vimos, os alunos tendem a negá-la enquanto todo do qual são parte. Situação que confirma a falta de compromisso com as instituições e com a esfera pública da vida social.

Em contrapartida, as ocorrências revelam também que há um movimento de exaltação da esfera individual, na qual os sujeitos se identificam sempre de forma favorável para si. Nesses casos, observamos que a referência a si vem em primeiro lugar e independe da coletividade; ocupar-se com uma situação generalizada se dá apenas no sentido de verificação de o quanto isso afetará diretamente o indivíduo, o qual assume o papel de vítima que sofre uma injustiça. A relação desse indivíduo com a coletividade é definida em termos de passividade, mais do que isso, é caracterizada pela não ação, ou seja, pela incapacidade de agir e/ou reagir em determinadas situações da vida social.

A partir dos resultados que obtivemos da análise dos nossos dados podemos elencar as representações de futuro dos alunos participantes segundo a tipologia das narrativas e posteriormente fazer uma análise dos modos de produção de sentido histórico que os alunos apresentam de forma predominante.

### **3.2 Visões de futuro**

Os estudantes que participaram de nossa pesquisa apresentaram dificuldades para realizar as atividades propostas pelo nosso instrumento. Em primeiro lugar, observamos que

em geral os alunos têm dificuldade de estabelecer relação temporal e, sobretudo, quando o tentam fazer por escrito: lembrando, os alunos deveriam escrever do futuro (2060), narrando acontecimentos passados para o narrador (decorridos entre 2010 e 2060) para o destinatário que está no momento presente (2010). Os alunos não conseguiram marcar no texto os tempos passado, presente e futuro de forma lógica, sem se perderem, demonstrando dois problemas de ordem cognitiva: projetar-se no tempo e conhecimento do uso apropriado dos tempos verbais como sinalizador das relações temporais.

Outra dificuldade observada foi a pouca familiaridade dos alunos com o formato de texto de uma carta, o que também revela as dificuldades dos alunos em compreender as relações de destinatário e remetente na hora de armar a narrativa. Na carta o que os alunos deveriam contar é o futuro e narrar o processo de desdobramento da história que conduziu a esse futuro que eles representaram. No entanto, o remetente (*eu do futuro*) se confunde com o destinatário (*eu do presente*) em muitos momentos e a narrativa passa a se caracterizar como uma carta de intenções em relação ao futuro, não como a narração de um futuro realizado. Isso transformou o destinatário em remetente, mas não separados pela distância temporal que seria o marco de limitação entre as funções de um e de outro na atividade proposta.

Dada a necessidade desse trânsito temporal que a atividade exigia dos alunos, podemos reconhecer que ela fosse desafiadora e até mesmo difícil de desenvolver. Contudo, considerando a faixa etária dos alunos envolvidos, a atividade não era impossível de ser realidade, sobretudo pelos estudantes do ensino médio, pois conforme a psicologia e epistemologia genética de Piaget, um indivíduo dessa idade já se torna capaz de operar formalmente o pensamento, ou seja, ele “se torna capaz de levantar hipóteses, [de] admitir como verdadeiras proposições nas quais não crê ou ainda não crê”<sup>84</sup>, possibilidade essa que marca a capacidade de utilização do pensamento lógico ou hipotético através de criações imaginárias ou levantamento de hipóteses.

Contudo, as ocorrências que tivemos foram mais próximas de um estágio anterior de desenvolvimento cognitivo: verificamos dificuldade em projetar um futuro distinto do tempo presente, o que significa que o aluno projeta o futuro em função do presente e não seu contrário. Mesmo quando as narrativas iniciam dizendo que *no futuro tudo é diferente*, muito rapidamente as diferenças são atenuadas e desaparecem, restando uma representação em que o

---

<sup>84</sup> Piaget *apud* CHIAROTTINO, 1980, p. 91. Buscamos auxílio para entender essa questão em Piaget porque nos pareceu que os estádios de desenvolvimento cognitivo propostos pelo pesquisador em suas teorias da Psicologia e Epistemologia Genéticas representam a melhor opção para explicarmos essa dificuldade que detectamos nos alunos da nossa pesquisa quando da articulação do pensamento temporal de modo narrativo.

futuro é mero decalque do presente, travestido em estilo futurista, e marcado sobretudo pelo melhoramento tecnológico da experiência presente<sup>85</sup>.

Outra questão ainda a ser levantada é a dificuldade demonstrada por esses alunos de relacionar as mudanças do tempo à sua experiência pessoal, situação essa que também está relacionada ao não engajamento à esfera coletiva da vida. Nos termos de Rösen (2010b), trata-se de uma falta de competência de experiência, ou seja, os sujeitos não se revelam hábeis na percepção do tempo e suas articulações como elementos significativos para a definição de seu presente e suas possibilidades de ação, o que por sua vez compromete a possibilidade de interpretação e orientação temporal. Nesse caso, evidenciamos que os alunos não associam as mudanças negativas do tempo à sua experiência pessoal porque, para eles, em geral, a decadência como perspectiva futura está relacionada ao mau gerenciamento da esfera pública, pois no âmbito privado o indivíduo sabe que atitude é esperada dele e ele sabe o que, como e quando fazer. No entanto, quando a atitude passa a depender dos outros, ao que subentenda-se a necessidade de regras e gerenciamento das mesmas, o indivíduo revela-se descrente da viabilidade de um tal projeto. Diante de uma tal situação, o aluno parece entender que só resta a opção do cuidar de si: o espaço público não aparece sequer imaginado como campo de ação viável, o que reduz as possibilidades de alguma ação para comportamentos úteis, mas de pouco alcance, como reciclar o lixo, revisar o motor do carro, todas no campo individual.

Mais um aspecto a ser considerado nesse assunto é o pouco ou nenhum desenvolvimento da noção de empatia por parte dos alunos. Nossa proposta implica justamente isso: ao deslocar-se no tempo e escrever a carta do futuro, o aluno deveria fazer o exercício de colocar-se no lugar de um outro, ou seja, a si mesmo com mais idade e portanto outro passado. Contudo nossos respondentes demonstraram incapacidade de se imaginar no lugar desse outro e, assim, tecer hipóteses sobre como esse outro pensaria dado o fato de que, possuindo um passado distinto dos deles próprios pela vivência do que está por vir, teria referências culturais e sociais também muito diversas das suas. Eis que uma característica fundamental do existir humano é a temporalidade.

Em outras palavras, ainda que já sejam cognitivamente capazes de fazer a abstração necessária para essa operação, sobretudo no tocante aos alunos do ensino médio, os indivíduos envolvidos na nossa pesquisa foram incapazes de refletir sobre a diferença da mentalidade das pessoas no futuro em relação à sua mentalidade do presente. Ao construir sua

---

<sup>85</sup> Partimos aqui de uma analogia com a pesquisa de Piaget acerca do pensamento histórico. Cf. PIAGET, Jean. Psicologia da criança e ensino da História. In: PARRAT, S. e TRYPHON, A. **Jean Piaget / Sobre a pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do psicólogo, 1980.

narrativa como uma carta de intenções em relação ao futuro, a maioria dos alunos demonstrou isso, pois as intenções derivam de sua experiência e mentalidade presente, está relacionada ao eu e não ao outro.

Essa perspectiva já notada, por exemplo, em Cerri (2010), indica o minar do tecido social pelos indivíduos que não conseguem praticar a empatia, considerada pelos autores “um elemento fundamental na composição da virtude cívica da tolerância, visto que envolve imaginar-se no outro, sem o que suas diferenças ficam incompreensíveis para si, minando possibilidades de convivência” (2010, p. 11). Este nos parece ser um dos pontos de ancoragem de uma cultura cujos valores são fechados em si mesmos, visando unicamente a satisfação e a conformação do indivíduo, o que por conseguinte dificulta a construção do *relato social*, conforme assinalado por Canclini (2010) em nosso primeiro capítulo.

Podemos, a partir do que vimos até agora, considerar o individualismo um viés decisivo na análise dos dados obtidos, posto que observamos que o futuro que os alunos vislumbram é sobretudo um futuro individual, atomizado, e isso pode ser analisado sob diferentes aspectos.

Um desses aspectos, relacionado a regras básicas de composição narrativa, é a fuga do tema do meio ambiente. Os alunos tinham uma *diretriz* à qual não conseguiram se manter vinculados. Acreditamos que essa fuga do tema é consequência justamente de uma postura de vida atomizada, pois, ao não se identificar com a esfera coletiva, os problemas do meio ambiente passam a ser o problema dos outros, preocupação portanto incoerente com o pensamento narcisista, típico do comportamento individualista. Afinal, para que abordar um tema que o sujeito não considera relacionado a ele?

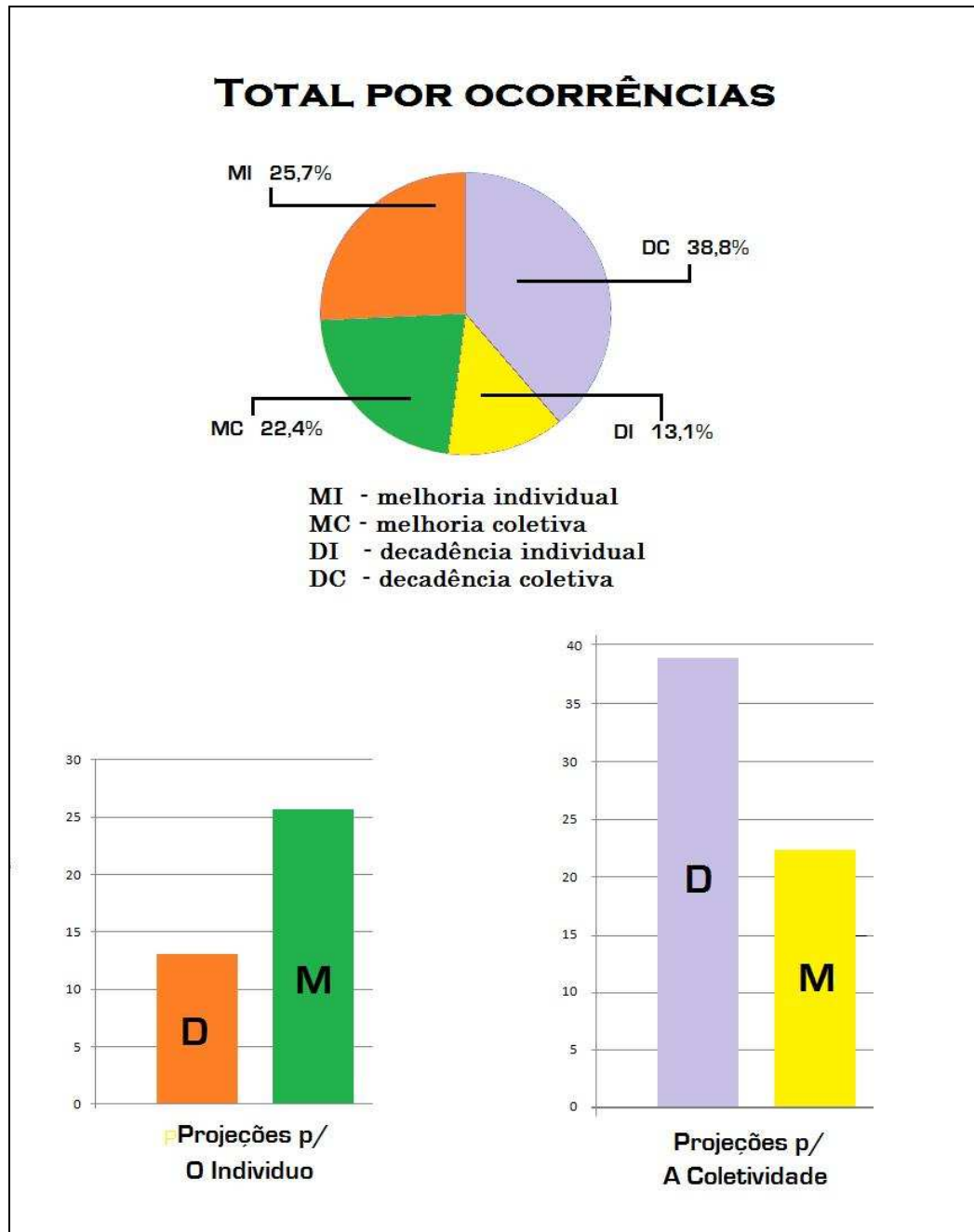
Outro aspecto está associado aos conselhos (ação) restritos ao âmbito individual, as ações são orientadas unicamente no sentido do indivíduo, posto que suas consequências, sejam elas positivas ou negativas, são também exclusivamente individuais. Dessa forma, toda atitude de cuidar-se e cuidar do meio ambiente deve se dar na sua esfera privada, o que é um sintoma da morte da política e da esfera pública, espaços de atuação que, por opção consciente ou inconsciente, não aparecem como campos de ação para esses indivíduos.

Nossa leitura dos dados aponta para duas chaves de interpretação das visões de futuro dos estudantes, a saber futuro como decadência coletiva e futuro como melhoria individual. Essas perspectivas foram definidas com base na estatística dos nossos dados, cujos resultados passamos a visualizar.

Para a organização estatística desses dados trabalhamos num duplo movimento, inicialmente agrupamos todos os dados obtidos e consideramos apenas o número geral de

ocorrências por número de alunos, estabelecendo dessa forma que cada aluno poderia demonstrar até duas representações de futuro, sendo uma para cada aspecto (coletivo e individual). Em seguida passamos a considerar a intensidade dessa representação baseando-nos no número de ocorrências apresentadas na narrativa, ou seja, considerando cada vez que o aluno fazia referência a um determinado aspecto das categorias.

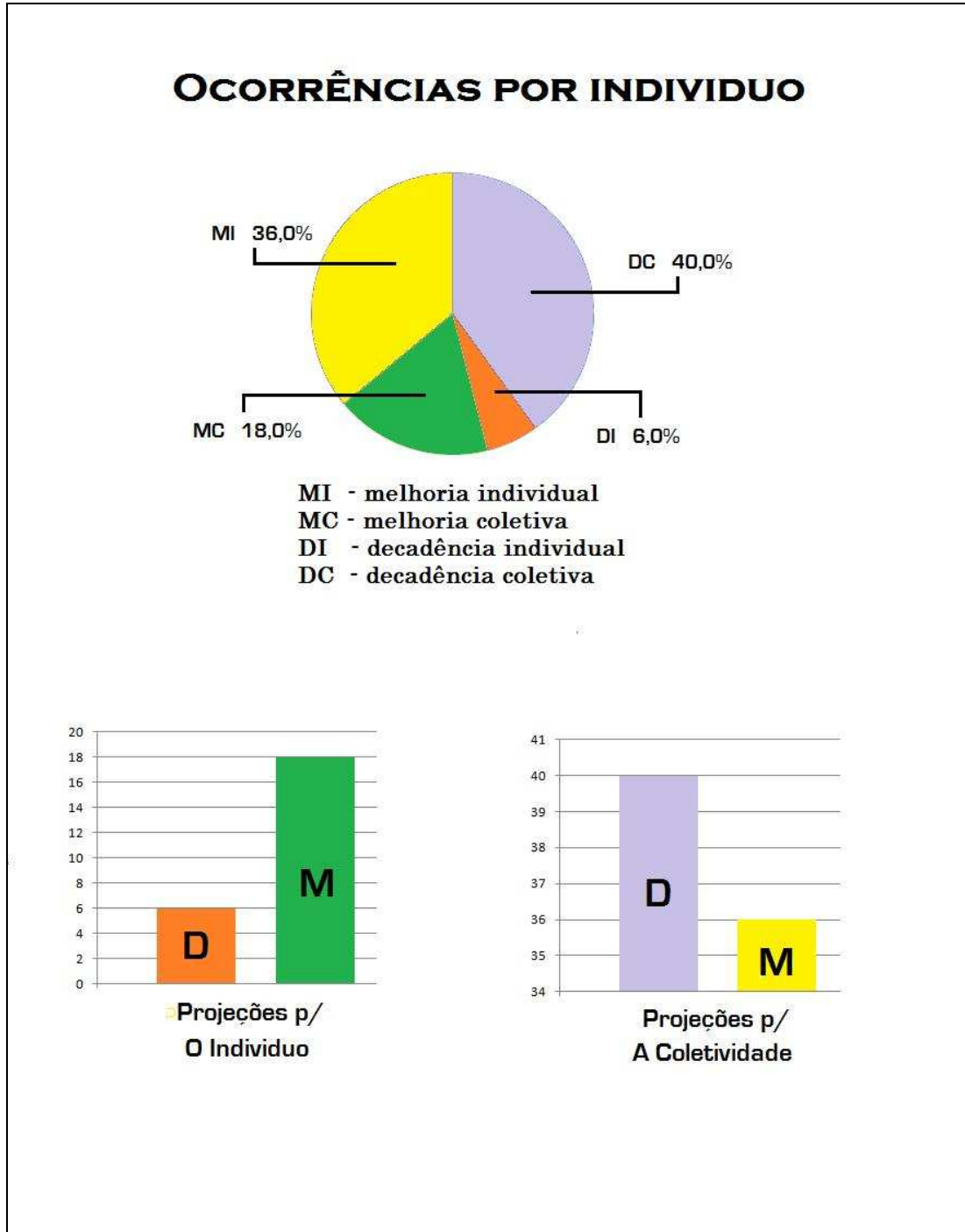
Quadro 19: Gráficos de percentuais pelo total de ocorrências



Fonte: A Autora (2011)

Quanto às proporções de ocorrências observamos, conforme os gráficos, que se considerarmos os números por posicionamento individual as representações do futuro como decadência também são mais frequentes que uma visão otimista.

Quadro 20: Gráficos de percentuais pelo total de ocorrências



Fonte: A Autora (2011)



O que também pudemos constatar pelos percentuais de ocorrências observados é que os alunos estabelecem um sistema em  $\mathcal{X}$  de representações de futuro, no qual a esfera pública é representada em declínio e o âmbito individual se impõe como espaço de atuação do sujeito.

Esse cruzamento das proporções obtidas revela a forma dicotômica como os alunos pensam o futuro na relação que eles estabelecem entre a esfera pública e espaço de atuação política e o âmbito privado. Em geral, o mundo se encontrará em situação precária, mas particularmente esses indivíduos estarão bem, porque lograrão êxito pessoal e profissional o qual está massivamente associado ao desejo de fazer parte do mercado consumidor.

A diminuição da relevância do espaço de atuação política já foi notada no trabalho de Kusnick (2008) acerca das representações sociais do pensamento histórico no cotidiano de estudantes de ensino fundamental. Em suas análises, o autor assinala que essa questão decorre da privatização da vida social sobretudo através do engajamento em redes sociais virtuais na internet. Essa é uma situação também já destacada por Doueiri (2010) como característica da sociedade contemporânea, observamos o movimento cibernético ou digital, o qual está definindo novas realidades socioeconômicas e favorecendo mudanças fundamentais num conjunto de abstrações e conceitos que operam sobre nossos horizontes sociais, culturais e políticos gerais (como a identidade, a localização, as relações entre território e jurisdição, entre presença e localização, entre comunidade e indivíduo, a propriedade, os arquivos, etc.)<sup>86</sup>.

É no trabalho de Vieira (2009) que encontramos uma definição de valores que pode nos ajudar a compreender em que sentido nossas ocorrências contribuem para a perda de sentido coletivo. As visões de decadência coletiva que nossos dados apresentam estão associadas à representação do futuro do meio ambiente e é nesse ponto que verificamos a correlação com os dados da melhoria individual. Vieira assinala que o meio ambiente e sua preservação passam a ter importância para o aluno quando este se constitui num valor individual, com consequências coletivas. Ou seja, quando o indivíduo tem ciência de que suas ações privadas podem acarretar consequências na esfera pública, e portanto esse indivíduo se identifica como parte integrante de um todo, de um grupo, é consciente de que seu existir nesse mundo se dá nas relações de interdependência com o outro.

Contudo os nossos dados apontam para outra direção, qual seja o distanciamento das esferas pública e privada, ou ainda a negação do outro relacionado a mim. Com isso temos, portanto, que, em geral, nossos dados revelam o não comprometimento de nossos alunos com

---

<sup>86</sup> Doueiri, op. cit, p. 15.

valores ambientais e, por conseguinte, com valores da coletividade e com as instituições, e sobretudo com a atuação política.

Dessa forma, também, só é valor o que satisfaz o desejo do indivíduo que, despreocupado com a esfera pública, passa a estabelecer suas relações interpessoais segundo uma economia emocional de cunho capitalista, que visa sempre o maior lucro para si e por isso mesmo necessita criar instrumentos de controle<sup>87</sup>. Esse fator é conflitante com a noção de empatia e sustentá-lo é negar a possibilidade de empatia por meio de tais instrumentos. Explicando melhor, desenvolver empatia é colocar-se no lugar do outro, isso significa que, ao estabelecer relações sociais e imaginar-se no lugar do outro, o sujeito teria que suspender sua própria narrativa emocional para compreender e refletir sobre o enredo do outro, podendo dessa forma interagir e conviver no espaço coletivo.

Contudo, esse movimento de afastar-se de si em direção ao outro não apenas revela uma situação de cooperação como também impõe uma condição de dependência dos sujeitos entre si e, nesse caso, o sistema econômico que administra a vida do indivíduo estaria ameaçado, pondo em risco o seu lucro potencial quando não lhe acarretando prejuízos. Eis porque surgem os mecanismos de controle emocional: garantir que o *eu não comprometido* (ocupado com o domínio e o controle de si mesmo) esteja protegido da influência do *eu social* (que deixa de lado as emoções e a satisfação individual para ingressar em relações com os outros). Eis porque os valores de consequência individual acarretam a morte da esfera pública.

### **3.3 Modos de produção de sentido histórico**

Para falarmos dos modos de produção de sentido histórico analisaremos as narrativas no seu conjunto e consideraremos em cada uma delas a ideia geral que ela expressa, haja vista que o sentido a que ela remete só pode ser interpretado pelo todo, sendo impossível demonstrar com unidades exemplares como fizemos em relação às subcategorias no segundo capítulo.

Assim, conforme as narrativas que analisamos pudemos perceber que, em geral, a maneira como os estudantes descreveram o tempo está fortemente relacionada à sua experiência cotidiana e que mesmo projetando um tempo longínquo, que ainda está por acontecer e por isso admite mudanças, a narração é marcada, por assim dizer, pela permanência do modo de vida e do sistema de valores vigentes no presente.

---

<sup>87</sup> Baseamos essa discussão na noção de capitalismo emocional apresentada por Eva Illouz em *La Salvación del alma moderna*.

Quando o estudante descreve o futuro como decadência sua tendência é apresentá-lo como consequência de uma saturação da experiência presente, o futuro tornou-se insustentável pela manutenção dos valores capitalistas na sociedade e pela reprodução de comportamentos viciosos pelo indivíduo.

Por sua vez, quando faz a descrição do futuro como melhoria, sobretudo individual, o mesmo sistema de valores se mantém, mas sem a consequência da saturação. Os comportamentos viciosos dão lugar aos virtuosos, pelo menos na lógica do aluno, a qual se apresenta geralmente do seguinte modo: a virtude será recompensada e o vício, punido. No entanto, a reprodução dos valores tradicionais de bem e de mal permanece.

O politicamente correto impera tanto no discurso da decadência quanto no da melhoria. A identificação dos alunos se dá, em geral, pela virtude, mesmo no discurso da decadência, no qual o estudante se apresenta como vítima do comportamento vicioso dos outros e, nesses casos, o politicamente correto surge mascarado de crítica a tais atitudes que o indivíduo condena, não pratica, e lhe causam sofrimento. Tal fenômeno ocorre porque, conforme aponta Marilena Chauí<sup>88</sup>, nós podemos aceitar a ideia do injustiçado e da violência que é usada contra uma vítima, um sofredor passivo qualquer; pois como sujeitos éticos, piedosos e compassivos, tendemos a agir no sentido de procurar afastar o sofrimento do outro, o que faz com que essa ação se restrinja ao não sofredor que, por sua vez, trará de fora a justiça para os injustiçados.

Por outro lado, também segundo a autora, é difícil para nós aceitar que o sofredor se recuse a ocupar um lugar passivo de vítima sofredora e se torne agente da transformação de sua própria realidade. Pois essa atitude representa uma inversão ideológica e, diferentemente do que ocorre na possibilidade que foi apontada acima, mesmo agindo, esse indivíduo não vitimizado não é considerado sujeito ético, mas ganha o status de agente da violência.

Nas representações de futuro como melhoria a identificação dos alunos também é com a virtude, e o politicamente correto surge para recompensar os virtuosos. Note-se que a maioria das narrativas considera dois aspectos nas visões de futuro, um coletivo e um individual, e também na maioria dos casos o aspecto coletivo é decadente e o individual é melhor. Assim, temos que os vícios da coletividade são punidos e o indivíduo, que é virtuoso, que está alheio aos vícios coletivos, é recompensado.

Dessa forma podemos dizer que, situados num *espaço de experiência* em que vigoram um sistema cultural e um modo de organização da vida tradicionais, as visões de futuro dos

---

<sup>88</sup> Cf. CHAUI, Marilena. **Ética e violência**. São Paulo/ Londrina: 1998, p. 4.

alunos apresentam-se orientadas por um modo tradicional de produção de sentido histórico, dada a maneira pela qual decadência e melhoria figuram no *horizonte de expectativa* desses estudantes; isto significa que as duas visões de futuro que os alunos descrevem como possibilidades derivacionais manifestam a constante lembrança de valores da tradição.

Observamos ainda que, sendo permeadas pelo mesmo sistema de valores, as duas categorias se constituem como sendo uma o oposto da outra, no sentido de que as práticas da coletividade se *viradas de ponta-cabeça*, por assim dizer, tornam-se as práticas dos indivíduos. Mas o que define para esse indivíduo o limite entre vício e virtude se o sistema de valores que orienta a vida prática é o mesmo?

Ora, partindo das noções de experiência e expectativa e considerando o postulado por Ricoeur de que ao tomar contato com uma história narrada estamos necessariamente em contato com o sujeito nela implicado, podemos dizer que essa diferença se origina nos problemas relacionados à identidade que já discutidos acima e que é derivada sobretudo da crença desses indivíduos nos valores capitalistas.

Observemos que, em suma, aquilo que o aluno considera melhoria é uma mudança positiva nas suas possibilidades de consumo. Nessa lógica de sujeito consumidor, percebemos estar lidando com o modo de sentido tradicional porque se o estudante demonstra-se interessado na mudança, não se trata de uma mudança estrutural, mas apenas uma mudança na posição que ele ocupa na pirâmide social. Nesse sentido, se a situação presente é ruim, não o é porque seja injusta, excludente, segregada e pouco democrática, mas porque esse indivíduo específico se encontra injustiçado, segregado, excluído e sem direitos.

Logo, para ele, o que precisa mudar é o lugar que ele ocupa na sociedade e não a sociedade em si. Afinal, num sistema capitalista qual seria o sentido de consumir, se todos puderem consumir os mesmos produtos e na mesma medida? A *exclusividade* deixaria de ser uma vantagem sobre os demais consumidores. Essa regra de economia de mercado aplicada na análise do comportamento do indivíduo nos ajudaria a explicar por esse viés o que leva o sujeito à fragmentação de sua subjetividade e à sua crise de identificação.

Ainda seguindo essa lógica de sujeito consumidor, ousamos inferir que para esse indivíduo a manutenção desse sistema cultural não é apenas favorável como necessária à sua realização. Esse sujeito, ao formular a sua experiência do tempo, vê o sistema cultural como depositário do modelo a ser repetido para obter felicidade, pois a repetição do modelo “deu certo” para outros antes dele e, é lógico que, se seguido o exemplo, “dará certo” para ele também.

Com isso tem-se que o elemento que inicialmente nos pareceu discrepante, ora revela-se coerente com a produção de sentido desses estudantes. O fim da esfera pública é necessário, pois, nesse lógica em que é motivado pelo desejo de realizar-se plenamente como consumidor, o nosso aluno aposta no esquema maniqueísta e retributivo de justiça no futuro e não admite crítica a um sistema que “funciona bem”.

É com base nessas observações que consideramos tradicional o modo de produção de sentido histórico predominante desses estudantes.

### 3.3.1 Das dificuldades e das potencialidades do nosso instrumento para esse tipo de análise

Quanto às potencialidades do nosso instrumento para as análises a que nos propusemos, podemos considerar que estamos satisfeitos com os resultados obtidos e que o instrumento, embora nossos alunos tenham demonstrado dificuldades em compreendê-lo e realizá-lo, foi coerente com o nosso direcionamento teórico.

Com auxílio de metodologias de análise e tratamento dos dados diferentes dos que aplicamos neste trabalho, poderíamos ainda analisar sob outros pontos de vista e sob outras hipóteses os resultados obtidos e, assim, alcançarmos novas interpretações acerca do nosso problema.

Observamos uma grande diferença na qualidade das informações obtidas, em termos de coerência das ideias expressas pelos alunos, entre as narrativas escritas e as orais produzidas durante a atividade em grupo focal. Percebemos que os alunos têm mais desenvoltura para expor suas ideias oralmente, em termos linguísticos falam com mais clareza. Isso comprova o que vínhamos dizendo acerca da pouca familiaridade dos estudantes com a língua escrita. No entanto, as disparidades entre aspecto coletivo e individual das duas categorias de análise se mantêm e os alunos revelam que a incapacidade de empatia permanece.

Em relação às dificuldades que encontramos com esse instrumento, não estão diretamente relacionadas ao instrumento em si, mas a problemas de conhecimentos prévios dos alunos, como, por exemplo, o entendimento dos caracteres temporais dos quais derivam a configuração do tempo narrativo, pressuposto considerado por Ricoeur indispensável à pré-compreensão da atividade mimética.

Como vimos no primeiro capítulo, o autor afirma que, ao se manifestar, o tempo narrativo compreende os três tempos da ação (passado, presente e futuro). Isso exige que o aluno domine o vocabulário que indica a ação, qual seja a classe dos verbos em suas relações modo-temporais. Percebemos com nosso instrumento que a dificuldade de aplicação de

verbos apresentada pelos alunos limitou a realização do instrumento. Creemos ainda que a dificuldade linguística apresentada pode ter contribuído na produção de sentido dos alunos, pois a limitação no dizer da ação pode revelar limitação no agir, diminuindo as possibilidades de concepção de um agir diferente e crítico à tradição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões que fizemos de nossos dados até o momento podemos afirmar que o que explicaria os problemas da representação de futuro anunciados em *identidade e tempo* é o fato de que os alunos não se identificaram com algo que necessariamente são, mas, dadas até mesmo as dificuldades de abstração temporal verificadas, essa identificação foi feita com algo que eles gostariam de ser *agora*, no presente. O que confirma o que vínhamos dizendo com base em Piaget de que os alunos representam o futuro como decalque do presente.

Verificamos também a existência de uma grave falta de empatia dos nossos alunos em relação ao próximo, e que isso se manifesta na não responsabilização ou não comprometimento do indivíduo com as consequências coletivas das ações, quer sejam elas individuais ou coletivas.

A falta de empatia foi verificada pela dificuldade dos estudantes de se colocarem no lugar de outra pessoa ao realizarem as atividades do instrumento de coleta. Nos resultados que obtivemos verificamos que os alunos foram incapazes de conceber um sujeito (do futuro) com uma mentalidade diversa da sua, a qual, por sua vez, constatamos estar fortemente enraizada no sistema de valores da tradição e nas origens do modelo cultural capitalista.

As visões de futuro como decadência ou como melhoria descritas por nossos alunos revelam que a identificação com uma ou outra está atrelada a condições e possibilidades de consumo, as quais são garantidas ou negadas conforme a noção de justiça retributiva presente nas narrativas.

Essas discussões nos ajudam a explicar a crise do espaço público, a qual se torna ainda mais grave quando percebemos que as narrativas não questionam nem negam a ação no espaço público, elas simplesmente não a vislumbram, portanto esses alunos nem sequer consideram a existência da esfera pública e a necessidade de nela agir.

No tocante às consequências de nossas conclusões podemos considerar que, em se verificando que as tendências percebidas aqui são generalizadas, há um sinal de alerta a acender para a escola e para a cultura histórica e política que se está gestando para as próximas gerações. A dificuldade de colocar-se no lugar do outro, por exemplo, derivada do desenvolvimento da empatia, que a História deveria favorecer ao tratar do “outro” no tempo - espaço como assunto constante, é imprescindível para a formação das virtudes cívicas da tolerância e da solidariedade (esta não apenas no sentido assistencial, mas no sentido político, societário). Também é importante destacar o problema que se refere à compreensão do espaço público como esfera primordial da ação do cidadão. O que a pesquisa indica é que não se trata

de uma crise do espaço público porque haveria descrédito em suas possibilidades de efetivamente fazer a diferença na vida das pessoas. É mais profundo que isso, pois os sujeitos participantes da pesquisa, em sua quase totalidade, sequer concebem ou mencionam o espaço público e as ações coletivas como elementos que vislumbrem para seu futuro.

Para a escola e o ensino de História, nossas conclusões apontam uma necessidade de revisão urgente quanto aos objetivos da disciplina, mas também da educação ambiental e da formação escolar em geral. Elementos centrais que deveriam ser formados como ferramentas para a cidadania não estão sendo verificados nas opiniões, disposições e capacidades dos alunos, como espírito crítico, independência e autonomia moral.

No que se refere à pesquisa educacional em geral e à pesquisa em didática de História em particular, a perspectiva metodológica de “viagem no tempo”, ou seja, criação de situações hipotéticas em que o aluno mobilize sua competência de articulação entre passado, presente e futuro, parece indicar um caminho promissor, uma vez que permitiu revelar características do pensamento histórico, competências narrativas e modos de produção de sentido histórico. Há que se considerar, entretanto, para pesquisas posteriores que eventualmente se apropriem dessa dinâmica de pesquisa, que são possíveis novas tentativas e variações metodológicas, para o fim de apresentar uma pesquisa com resultados cada vez melhores.

Outros métodos de pesquisa e de análise dos dados poderiam envolver um estudo mais aprofundado dos níveis linguísticos dos alunos, como a análise do discurso a partir da expressão escrita, por exemplo. Uma pesquisa com base nos pressupostos da linguística textual poderia auxiliar-nos a aprofundar questões muito pontuais dos nossos resultados, como a dificuldade de expressar a ação derivada da dificuldade gramatical de aplicação adequada dos tempos e modos verbais presentes nas narrativas.

Utilizando o modelo de paradigma indiciário, conforme proposto por Ginzburg, poderíamos explorar as noções de valores desses alunos a partir de informações tais como aquelas que indicam a relação do ser humano com o capital; a importância que é dada a certas situações sociais como a fama são evidências indiretas da orientação histórica dos alunos que poderiam ser exploradas a partir de suas representações de futuro.

Ainda pensando na metodologia do paradigma indiciário ou até mesmo na metodologia da análise de conteúdo, poderíamos pensar num instrumento de coleta diferenciado no qual investigaríamos a orientação do sentido histórico através do uso de imagens de futuro produzidas pelos alunos como o desenho: a partir da representação visual construída por eles seria possível fazermos uma análise sobre a forma como eles



compreendem sua relação com a História, o que definitivamente os constitui como sujeitos. Dessa forma, poderíamos aprofundar as questões de identidade e tempo.

Por fim, também seria possível realizar uma pesquisa com amostras diferenciadas de alunos, por exemplo, trabalhando com um grupo de estudantes oriundos de uma realidade socioeconômica diferente, com o objetivo de analisarmos se há mudanças, e quais seriam elas, em relação às visões de futuro e aos modos de produção de sentido histórico desses jovens.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. rev. e amp. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: GASKELL, G. e BAUER, M. W. **Pesquisa qualitativa com som, imagem e texto**. 3ª ed. Vozes, Petrópolis, 2004. p. 189-221

BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN *et al.* **Benjamin, Adorno, Horkheimer e Habermas**. Col. Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1980.

CANCLINI, N. G. **La sociedad sin relato: antropología y estética de la inminencia**. Buenos Aires/ Madrid: Katz, 2010.

CAVALCANTE, C. M. e JORGE, M. S. B. Mãe é a que cria: o significado de uma maternidade substituta. **Estudos de psicologia** (Campinas) [online]. abr.-jun. 2008, vol. 25, n. 2, p. 265-275.

CERQUEIRA, E. M. Cultuando a saudade: o conceito de História em Gustavo Barroso. **Anais da XIV Anpuh**. Rio de Janeiro: 2010.

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

\_\_\_\_\_. O historiador, na reflexão didática, diante dos novos desafios da Didática da História. **Anais do IV Congresso Internacional Historia a Debate**. Santiago de Compostela, 2010 (no prelo).

CHAUÍ, M. Ética e violência. In: Anais do Colóquio Interloquções com Marilena Chauí. São Paulo/ Londrina, mar.-abr. 1998.

CHIAROTTINO, Z. R. A Teoria de Jean Piaget e a Educação. In: Penteado, W. M. A. **Psicologia e ensino**. São Paulo: Papervivros, 1980. p. 84-100.

DOUEIHI, M. **La grand conversión digital**. Trad. Julia Bucci. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

DIAS, C. A. Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação e Sociedade - Estudos** - v. 10, n. 2, 2000.

GABRIEL, C. T. **Um objeto de ensino chamado História: A disciplina de História nas tramas da didatização**. Rio de Janeiro: PUC, 2003. (Tese de Doutorado)

\_\_\_\_\_. e COSTA, W. Que negro é esse que se narra nos currículos de História? **Revista Teias**. v. 11. n. 22. maio-ago. 2010, p. 93- 112. [on-line]

GARCIA, V. R. Aprendizaje historico: algunas consideraciones y prpuestas didácticas desde una óptica alemana. *In*: SILLER, J. P. e GARCIA, V. R. (coord.) **Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñansa de la Historia**. Puebla: BUAP, 1998. p. 279-294 1998.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz T. Silva e Guacira L. Louro. 11 ed. Rio de janeiro: DP&A, 2006.

HARTOG, F. Tempo e História: como escrever a História da França hoje? **História Social**. N. 3. Campinas: 1996, p. 127-154.

\_\_\_\_\_. *Time, History and Writing of History: the order of time*. (KVHAA Konferenser 37: 95-113 Stockholm 1996). Regime de Historicidade. Estocolmo, 1996. Trad. disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dh/heros/excerpta/hartog.html>

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. Trad. Adail U. Sobral e Maria S. Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

HELLER, A. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1993.

IERVOLINO, S A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 35, n. 2, p. 115-21, São Paulo, jun, 2001.

ILLOUZ, E. *La salvación del alma moderna: terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Trad. Santiago Llach. Buenos Aires/ Madrid: 2010.

KUSNICK, M. R. **A Filosofia cotidiana da História**: uma contribuição para a didática da História. (Dissertação de mestrado) Ponta Grossa: UEPG, 2008.

MIRANDA, A. Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos. *In*: **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 78-88, maio/ago. 2000.

MORETTI, A. C. *et alli*. Intersetorialidade nas ações de promoção de saúde realizadas pelas equipes de saúde bucal de Curitiba (PR). **Ciência e saúde coletiva**. [online]. 2010, vol.15, supl.1, p. 1827-1834.

NORA, P. Entre Memoire et Histoire: La problematique des lieux. Paris: 1984. Disponível em: [http://perso.univ-lyon2.fr/~jkempff/LDM\\_intro.pdf](http://perso.univ-lyon2.fr/~jkempff/LDM_intro.pdf)

NAVARRO, P. e DÍAZ, C. (1994). Análisis de contenido. In DELGADO, J. M. e GUTIÉRREZ, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1994. p. 177-223.

OLIVEIRA, E. D. G. Esquecimentos Possíveis: a hermenêutica da memória de Paul Ricoeur. In: **Tempos de Histórias**: PPG-HIS, UnB, n. 14, Brasília, jan./jun. 2009.

PIAGET, J. Psicologia da criança e ensino da História. In: PARRAT, S. e TRYPHON, A. **Jean Piaget / Sobre a pedagogia**: textos inéditos. Trad.: Claudia Berliner. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998. p. 89-95.

POLLAK, M. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: vol. 5, a. 10, 1992.

REIS, J. C. **História e teoria**: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

RICOEUR, P. *Temps et Récit*. V.1. Paris: Seuil, 1983.

\_\_\_\_\_. *Temps et Récit*. V. 3. Paris: Seuil, 1985.

\_\_\_\_\_. **Tempo e Narrativa**. T. 1. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Tempo e Narrativa**. T. 3. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. A vida: uma narrativa em busca de narrador. In: RICOEUR, P. **Escritos e conferências 1**: em torno da psicanálise. Trad. Edson Bini. São Paulo: Loyola, 2010a. p. 197-211.

\_\_\_\_\_. A narrativa: seu lugar na psicanálise. In: RICOEUR, P. **Escritos e conferências 1**: em torno da psicanálise. Trad. Edson Bini. São Paulo: Loyola, 2010b. p. 213-222.

RÜSEN, J. **Razão Histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001a.

\_\_\_\_\_. “*What Is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence*”. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in a International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC. 2001b

\_\_\_\_\_. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHIMDT, M. A. *et alli* (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010a. p. 93-108.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHIMDT, M. A. *et alli*.(orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010b. p. 51-77.

SCHMIDT, M. A. M. S. e GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, set.-dez. 2005, p. 297-308.

SILVA, H. R. da. “Rememoração”/comemoração: as utilizações sociais da memória. **Revista brasileira de História**. São Paulo, v. 22, n. 44, p. 425-438, 2002.

TORRES, F. L. Notas sobre o nosso tempo histórico a partir de alguns trabalhos de Yves Klein, Andy Warhol e Robert Smithson. **Anais do 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Salvador: 2009.

VIEIRA, F. Z. **A utilização didática do cinema para a aprendizagem da educação ambiental**. (Dissertação de mestrado) Ponta Grossa: UEPG, 2009.