

E O DISCURSO DO PROFESSOR? UM CONTRIBUTO PARA A COMPREENSÃO DO SEU IMPACTO NA APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

WHAT ABOUT THE SPEECH OF TEACHER? A CONTRIBUTION TO THE UNDERSTANDING OF ITS IMPACT ON HISTORY LEARNING

Maria do Céu de Melo¹

RESUMO: A investigação em literacia linguística e a análise do discurso em contextos educativos formais são essenciais no estudo dos padrões de interação analisando a natureza dos movimentos, a autoria da tomada da palavra e os papéis assumidos pelos professores e pelos alunos no processo de aprendizagem. Este texto discute o impacto do discurso do professor na construção do conhecimento histórico expresso nas tramas que os alunos tecem na construção social dos sentidos presente na leitura do mundo e de si próprios nesse mundo, tramas que se consubstanciam nas trocas comunicativas realizadas na sala de aula. Este estudo foca uma aula centrada no tema “Da Grande Depressão à II Guerra Mundial: regimes ditatoriais na Europa”, lecionado no 3º ciclo do Ensino Básico/9º ano de escolaridade (14-15 anos). A escolha do conceito substantivo, racismo, e o seu enquadramento no estudo do regime Nazista, devem-se à sua relevância não apenas nesse contexto histórico específico como no quotidiano do mundo atual e na realidade quotidiana e escolar destes alunos.

ABSTRACT: Research on literacy and discourse performed in formal educational settings are essential to the study of interaction patterns by analyzing the nature of the movements, the authorship of the word-taking, and the teachers and students' roles. This text discuss the impact of teacher speech in the construction of historical knowledge, emphasizing its importance on how students weave the social construction of meanings when reading the world and 'us' in that world. This study will focus a lecture centered on the historical subject 'From the Great depression to World War II: Dictatorial regimes in Europe', taught in the 3rd cycle of the Basic Education /9th grade (14-15 years old). The choice of the concept - racism, and its relation with the study of Nazism environment is due both to their relevance in the study of historical specific time and on students' world and daily school reality.

KEYWORDS: Interrogative speech. Teacher. History class. Racism

PALAVRAS – CHAVE: Discurso interrogativo. Professor. Aula de História. Racismo.

Introdução

O estudo do discurso na sala de aula de História tem sido pouco estudado, particularmente se o focalizarmos em contextos e intenções de aprendizagem específicos e/ou se nos centrarmos no tipo interrogativo. Até ao aparecimento de contributos centrados no conhecimento disciplinar específico, muitos estudos sustentaram-se na taxonomia de Bloom (1984) que norteou não apenas a planificação das aulas e as dimensões de avaliação do processo ensino-aprendizagem, mas também a análise do discurso do professor, e nele particularmente os tipos de perguntas. Ela propunha o seguinte: a) conhecimento: observação e recolha de informação - lista, define,

¹ Doutorado em Educação Histórica e Metodologia do Ensino da História. Professora do Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão do Centro de Investigação em Educação, da Universidade do Minho - Campus de Gualtar - Braga - Portugal. E-mail: mmelo@ie.uminho.pt

conta, cita, reconhece; b) compreensão: sumariza, descreve, interpreta, associa, distingue, discute, prevê; c) aplicação: demonstra, resolve, examina, relaciona, classifica, descobre; d) análise: analisa, ordena, explica, classifica, infere, reconstrói; e) síntese: integra, modifica, cria, desenha, formula, generaliza, escreve por palavras tuas; f) avaliação: avalia, mede o impacto, apresenta argumentos, defende, conclui. Então, agora, reconhece-se, numa generalização sustentada que a maior parte das perguntas dos professores tende a pertencer à primeira categoria.

Este contributo e outros desenvolvidos permitiram que equipas desenvolvessem estudos nas suas áreas disciplinares específicas (Matemática, História, Ciências) que, apoiados na investigação linguística, focalizaram os seus objetos em situações de interação na sala de aula (e em tarefas específicas, como a leitura de texto, resolução de problemas, discussão), tentando compreender o tipo de impacto do discurso do professor e dos alunos na aprendizagem.

Entre os padrões de interação já identificados, o mais comum é aquele que apresenta uma sequência de três movimentos (IRA) (IRAF): iniciação (pergunta do professor), resposta (aluno tenta responder à pergunta) e avaliação ou feedback à resposta do aluno. Este padrão consiste numa sequência de perguntas e respostas, estas frequentemente feitas em coro, com frases pequenas e/ou reafirmando as “deixas” do professor. A iniciativa da tomada da palavra é quase sempre feita pelo professor e, quando ela pertence aos alunos, expressa em geral pedidos de esclarecimento.

Cullican (2007) defende um outro padrão que contempla três movimentos principais: 1. preparar: o professor repete, cita ou reformula o sentido de uma frase seja da sua autoria, excerto de um texto que se está ou esteve a ler ou de um texto escrito pelos alunos, proporcionando indícios ou orientações para aos alunos identificarem os elementos de informação relevantes; 2. identificar: os alunos, seguindo os indícios ou orientações do professor, identificam a informação relevante, após o qual a professor confirma a resposta ou sublinha aspectos específicos; 3. elaborar: o professor conduz os alunos para uma discussão que pode focar a definição de termos, a explicação de conceitos-chave ou provocar a discussão de ideias.

Segundo Cullican (2007, p. 14), este ciclo “permite, pois, a elaboração de um novo movimento em que o professor guiará o aluno para uma discussão conjunta dos sentidos do texto. Dependendo do texto, esta discussão pode envolver a definição de termos [...] a explicação de conceitos e/ou a discussão de ideias e experiências relevantes”. Sustentada pela análise de transcrições de aulas, Cullican identifica vários tipos de perguntas persistentes que procuram apenas de respostas a: quem? O quê? Quando? Onde? Por quê? Como? Menos frequentes são os movimentos de reformulação e/ou perguntas desconstrutivas, apesar de essenciais para a promoção da desconstrução dos raciocínios pelos alunos em prol de uma crescente sofisticação.

Afflerbach (2007), denunciando uma preocupação em refletir sobre se a intencionalidade pedagógica do professor é explicitada no seu discurso e se ela é coerente com as suas intenções e decisões prévias, propõe três tipos de perguntas em situação específica onde os alunos leram ou estão a ler textos (verbais, multimodais): a) as perguntas textualmente explícitas: questões que requerem que os alunos apresentem nas suas respostas excertos de frases/informações do texto que leram (tautologias); b) as perguntas textualmente implícitas: questões que requerem que os alunos organizem a sua resposta com base em partes diferenciadas de informação presentes no texto; e c) as perguntas implícitas tacitamente (inferências): questões que requerem que os alunos integrem a informação oriunda do texto com conhecimentos prévios e tácitos.

Este contributo vai, em parte, ao encontro das preocupações das práticas de questionamento histórico que um modelo construtivista da aprendizagem de História defende. Mandell (2006), numa demanda por maior operacionalização, identificou seis tipos de questões associadas aos conceitos operatórios, que devem guiar os alunos no estudo de História: - causa e efeito, - mudança e continuidade, momentos de mudança, o uso do passado, empatia e todas as que se podem agrupar na heurística e na corroboração heurística das fontes/textos.

Thuraisingam (2001), ao estudar a natureza do discurso e da interação nas aulas de História, reconheceu que a maior parte do tempo é ocupado pela fala do professor que se dedica à dádiva

da informação, dando indicações para a gerir, fazendo perguntas fechadas e aceitando, rejeitando e criticando as respostas dos alunos. Na sua investigação, identificou que o professor assume mais o “papel de facilitador” da dinâmica discursiva no desenvolvimento de um pensamento histórico quando os seus alunos apresentam poucas dificuldades, com outros, de perfil menos sofisticado, o professor tende a assumir o controle atuando com uma figura de autoridade que sistematiza a informação de acordo com os livros escolares. Concluiu também que a natureza do discurso dos alunos depende do tipo de destreza no domínio da oralidade e da interação social. Se estas são limitadas, eles tendem a apresentar um discurso feito de frases pequenas frequentemente do tipo fragmentário e telegráfico, como, aliás, veremos no nosso estudo.

Estas características são determinadas em parte pelo tipo de práticas pedagógicas predominantes na cultura escolar, ou seja, dependendo do fato de elas comprometerem ou não os alunos no seu processo de aprendizagem. Daí ser importante identificar se os alunos se envolvem através da formulação de perguntas dirigidas aos professores e ou aos seus pares, perguntas que podem ser do tipo de pedido de novas informações e ou esclarecimentos, a outras de natureza mais complexa como o pedido de estabelecimento de relações, de interpretações e ou de hipóteses novas. Outras variáveis identificadas foram a presença e o papel das tarefas (escrita, oral, etc.), dos textos presentes na aula (verbais, icônicos, sonoros, multimodais, etc.) e das estratégias (individuais, a pares, discussão grupal, etc.), dimensões que determinam por sua vez a presença, a frequência e a natureza/papel do discurso do professor.

Lattimer (2008) centrou-se preferencialmente na identificação e análise de vários tipos de perguntas que considera essenciais para a aprendizagem de História e de Estudos Sociais. O primeiro tipo são aquelas que colocam dilemas, subvertem o óbvio e as ‘verdades canônicas’ ou que forçam a atenção para as incongruências. O segundo inclui perguntas que não podem ser respondidas numa frase ou em duas, e que não pedem uma única resposta “certa” e que frequentemente podem gerar outras perguntas. Um terceiro tipo de perguntas são aquelas que permitem a relação entre o passado e o presente. O quarto tipo tem como objetivo o questionamento crítico da informação histórica de modo a contrariar a assunção de que a História é um mero somatório de fatos. O quinto releva questões que possam desafiar os alunos a examinar as suas crenças e concepções necessárias à consideração de multiperspectivas, à discussão com os seus pares, reconsiderar as suas opiniões e compreensão face a novas evidências.

Todos os investigadores atentos ao discurso interrogativo existente na sala de aula de História defendem a necessidade de uma “cultura interrogativa” que não seja usada apenas para avaliar a memória, mas para estimular o pensamento de modos diversos e, mais importante ainda, que os alunos possam eles próprios apresentar novas questões, o levantar de hipóteses, de sínteses, etc.

O estudo

Este estudo¹ teve como objetivo a análise do discurso interrogativo de uma professora de História e o seu impacto na construção do conhecimento histórico dos alunos. Ele enquadra-se numa linha de investigação que tem vindo a focalizar o conhecimento histórico tácito dos alunos e em estudos sobre o discurso na aula de História (MELO, 2009; 2012). A aula analisada inseriu-se no tema “Da Grande Depressão à II Guerra Mundial: regimes ditatoriais na Europa” tendo sido privilegiado o conceito de racismo. Num primeiro momento, os alunos tinham sido convidados a expressar as suas ideias tácitas sobre o racismo na plataforma Moodle da escola tendo como orientação um guião aberto (ver Anexo 1). No segundo momento, foram lecionados os conteúdos históricos relacionados com o tema histórico acima mencionado. O terceiro momento consistiu na discussão das ideias tácitas expressas, que é o objeto deste texto. A sua dinâmica foi sustentada pelas generalizações substantivas tácitas encontradas após a análise das ideias expressas no primeiro momento.

A análise do discurso produzido apresenta assim uma estrutura dividida em episódios que respeitam essas generalizações ou dimensões que se tornarão os títulos das seções. As categorias de perguntas utilizadas são fruto de contributos de Numan (1989), Breen (2000) e Xun Ge e Susan M. Land (2004), considerando categorias de perguntas que cobrem a natureza da pergunta (intenção) e a especificidade do saber histórico. Foram também consideradas palavras ou expressões que jogam o papel de estratégia social considerando dois tipos: de apoio, os que explicitam concordância, um convite à participação, sentimentos e/ou encorajamento, e de reflexão, os que promovem o discurso/pensamento e a sua avaliação (do aluno e a dos seus colegas). Estas estão frequentemente perto de perguntas ou adotam mesmo a forma de perguntas (ver Quadro 1).

Quadro 1: Categorias de perguntas da professora

Categorias	Indicadores
1. Informação	Perguntas que pedem uma informação nova ou que expandem a anterior adquirida ou expressa.
2. Clarificação	Perguntas que pedem a reformulação das opiniões formuladas. Incluem-se aqui aquelas que peçam a distinção e a discriminação de elementos determinantes da fala.
3. Conclusão	Perguntas que pedem a formulação de consensos, conclusões e ou sínteses.
4. Juízo de valor	Perguntas que pedem juízos de valor sustentados sobre o tema, acontecimentos e ou ações em estudo.
5. Contextualização	Perguntas que pedem a localização no tempo e no espaço do tema, acontecimentos e ou ações em estudo. Incluem-se as que peçam a sua inclusão num quadro histórico mais amplo.
6. Explicação	Perguntas que pedem explicações sobre o tema, os acontecimentos ou as ações em estudo expressas nas respostas dadas. Incluem-se as centradas nas causas /motivos que os /as determinaram, configuraram, e nas consequências.
7. Comparação	Perguntas que pedem a comparação entre vários pontos de vista, interpretações e ou hipóteses explicativas.
8. Análise de fontes	Perguntas que pedem a análise do conteúdo substantivo das fontes históricas e as centradas na sua heurística.
9. Expressões de apoio	Perguntas /expressões que explicitam concordância, um convite à participação, sentimentos e ou encorajamento
10. Apelo à reflexão	Perguntas /expressões que promovem o discurso / pensamento e a sua avaliação (do aluno e a dos seus colegas).

Os primeiros enunciados (1P-5P)² foram dedicados aos esclarecimentos por parte da professora sobre o modo como a tomada da palavra deveria ser gerida, estabelecendo assim algumas regras.

1. A cor da pele legitima comportamentos racistas

Neste primeiro episódio (6P-35Diogo), a professora procura promover o diálogo de forma a obter opiniões esclarecedoras, começando por invocar que, segundo alguns alunos, o racismo é baseado na cor da pele das pessoas sob a dicotomia: branco versus preto. Depois, formulou as

seguintes questões 6P: “O que é que leva as pessoas a terem reações racistas com pessoas de pele diferente? É porque o... o... negro é associado a um marginal? A um criminoso? É porque é diferente? Qual é que é a razão?”. Neste movimento constata-se que, para despoletar a discussão, a professora recorreu a várias questões, partindo de uma mais geral para de seguida propor algumas hipóteses explicativas, que de algum modo poderiam ter condicionado as respostas dos alunos, situação que, contudo, não se detectou. Estas questões são acompanhadas por expressões que convidam e encorajam os alunos a responder e trazer para a discussão novas ideias sobre o racismo: “(11P): Diz lá Vítor”; “(24P): Espera aí, Vítor, agora é o Diogo. Diz lá Diogo”; “(30P): Deste lado, ninguém fala?”.

Constata-se que os alunos vão assumindo as suas ideias afirmando que as pessoas se referem sempre à aparência física (cor da pele) quando se formulam certos juízos. De certa forma, o tipo de questões atrás formuladas levaram os alunos a convocarem ideias, vindas das mais variadas fontes a que eles tiveram acesso, integrando assim no seu discurso os conhecimentos prévios e os tácitos. A professora procura clarificar as respostas dos alunos de modo a compreender a razão por que os alunos apontam a existência de comportamentos racistas de pessoas de “cor” para com os “brancos”. Contudo, o que se tem notado nesta fase inicial da discussão é que a professora domina a tomada da palavra sendo alguns dos seus movimentos muito longos:

13P: Quer dizer, é mais... sentes-te mais confortável se as pessoas fossem todas semelhantes... Não tem a ver com o medo do ser perigoso, é mesmo por ser diferente. É isso? Ok. A Adriana faz uma questão interessante e que é: será que o racismo apenas acontece entre pessoas... das pessoas brancas para as pessoas negras, ou também existe o contrário? Vou ler o que a Adriana escreveu: “o racismo não é só provocado pela cor, nem só das pessoas de cor branca... desculpem... nem só das pessoas de cor branca para as pessoas de cor... de diferente cor. Muitas das vezes também são pessoas de diferente cor, a discriminar as de cor branca”. Ou seja... Manténs a tua opinião ou achas que... é... a razão é a mesma? O que é que tu... querias clarificar? O que é que vocês pensam da posição da Adriana?

Poucos são os alunos que respondem a esse desafio, situação que a professora reconhece apelando repetidamente à intervenção. Este tipo de apelos são frequentes ao longo dessa discussão, daí que o padrão da interação seja predominantemente professora/aluno e não aluno/aluno, fato que poderá estar relacionado com algum défice não tanto sobre conhecimentos sobre o racismo, mas sim sobre a prática de partilhar livremente as suas ideias. Note-se que em alguns movimentos os alunos apenas se limitam a proferir expressões lacónicas como:

16Vítor: Se calhar... se calhar, não... eles... /17Ana João: Concordo com o que ela disse mas talvez a razão seja a mesma. /18P: Ana João, não percebi, quer dizer que... tu achas que as pessoas de cor negra também sentem a mesma coisa em relação às pessoas de cor branca. É isso? / 19Ana João: Sim. Sim. /20Diogo: Se calhar... Se calhar é sempre a mesma coisa. / 21P: Espera aí, Diogo. /22Ana João: Talvez. / 23Vítor: Se calhar eles...

Os enunciados seguintes são dispersos e sem conteúdo relevante. Frequentemente, os alunos não ouvem os colegas, nem a professora é capaz de gerir esse problema. Assim, este episódio termina sem que esta generalização seja discutida aprofundadamente e/ou ocorra algum movimento que assuma ou peça uma conclusão.

2. A cultura legítima comportamentos racistas

A professora inicia este segundo episódio (36Cláudia-82Diogo) aproveitando uma resposta curta de um aluno - “sim” - confirmando a generalização. Depois, desenvolve um enunciado longo, convocando outra variável explicitada pelo aluno Tiago que são os diferentes costumes culturais:

39P: Essa aí foi outra das razões que vocês, outro tipo de racismo que vocês apontaram, que é o racismo cultural. Vou dar o exemplo da frase dita pelo Tiago, já sabemos que o Tiago fez com a Telma, não é? Portanto, quando se diz Tiago, é Tiago e Telma. O Tiago escreveu “não é só, também existem aquelas pessoas que discriminam os ciganos e pessoas que têm diferentes costumes de sociedade”. Eu presumo que sejam pessoas que têm diferentes costumes da sociedade, é isso? Que era o que estava a dizer a Ana Cláudia, não era? O racismo que tem por base, não a cor da pele, mas costumes culturais diferentes. Podem desenvolver isto?

Os alunos contribuem com várias ideias (40João-54P) e são unânimes em concordar que são os diferentes costumes a principal razão que explica a discriminação a que os ciganos estão sujeitos, posição que a Joana (55) resume: “nós pensamos de outra maneira, e eles são mais violentos. Por exemplo, foram educados de outras maneiras por viverem se calhar de outra forma e não têm a mesma educação que nós e reagem de maneira diferente aos problemas e portanto eles reagem a bater. São mais violentos”. A professora formula outra questão que apesar da natureza informativa tem subjacente a intenção de confrontar os alunos com esta generalização: “(61P): Tenho uma curiosidade, vocês conhecem algum cigano que não seja assim particularmente violento?”. Espera, pois, que ocorra uma resposta sustentada agora pelo contacto real, procurando assim entender se realmente estes alunos consideram que se o comportamento violento dos ciganos advém “da sua cultura e ou da ‘raça’”. O Luís (76) tenta responder à professora afirmando: “nós não os discriminamos porque eles são ciganos, mas sim pelo que eles fazem”. Esta posição pouco explícita é consensual entre os alunos. Poder-se-á inferir que os alunos quando falam do que “os ciganos fazem” estão a referir-se a comportamentos agressivos e/ou mesmo de natureza marginal.

Será pertinente salientar que a professora poderia ter convocado outros exemplos, como os chineses ou africanos, que embora tenham culturas diferentes dos ocidentais, contribuem com novos tipos de comércio, de alimentação, de música e de dança. Estes exemplos, se apresentados, poderiam ter confrontado os alunos com outras situações desviando a sua fixação um pouco circular e redundante na relação: ciganos versus violência, e então retomar a variável cultura que acabou por ser esquecida.

3. A religião legitima comportamentos racistas

Esta generalização serviu de tema para este terceiro episódio (83P-164Diogo), onde a professora introduziu uma questão de natureza explicativa: “por que é que o fato de ter uma religião diferente pode levar a uma... pode levar a situações de racismo?” (86P). Embora uma aluna respondesse: “pode ter costumes diferentes dos nossos.” (87Adriana), a professora corrige reorientando para a variável em questão: “por causa da religião?” (88P). Após uma breve sequência sem grande informação substantiva, ela pede aos alunos para apresentarem exemplos de religiões que conheçam. Contudo, estes apenas falam do Islamismo:

95P: Vocês conseguem arranjar algum exemplo de uma religião que possa conduzir a atos de racismo? / 96João: Muçulmanos / 97P: Muçulmanos? / 98Diogo: Sim. / 99P: Expliquem lá melhor isso. / 100Diogo: Os muçulmanos levam os seus ideais muito a peito, e se eles conhecem alguém que não siga aqueles ideais eles...

O Diogo e outros alunos que falam de seguida consideram que a religião muçulmana despoleta comportamentos de racismo, argumentando sobre uma forma implícita de certos extremismos. Este tipo de ideias é fruto das informações que eles vão adquirindo através do média. Frequentemente, são com estas ideias tácitas que eles constroem essas generalizações, as quais vão dando sentido e significado às aprendizagens de certas temáticas e a certos juízos de valor.

Ao longo deste episódio, as questões que a professora introduz na discussão são questões de clarificação não se constatando qualquer questão que problematize esta dicotomia religião/comportamentos racistas. A professora tenta clarificar a ideia anteriormente exposta pelo Luís (110) que defende a sexistência de extremismos também nas religiões cristãs, e pergunta: “(121P): Vocês dizem que há dois tipos de cristãos, se bem percebi: há os que são mais fanáticos, mais radicais que levam a religião mais a peito, e há os cristãos que são mais tolerantes. Foi isso? E entre os muçulmanos, acham que só há radicais?”. O déficit de conhecimento histórico que os alunos revelaram sobre os muçulmanos transparece, já que em intervenções seguintes confundem islamismo com judaísmo: “eles não são muçulmanos, os judeus?” (142João).

Após uma troca de ideias, uma vez mais dispersas, parece resistir nos alunos o estereótipo dicotômico de que os muçulmanos são radicais e os cristãos pacíficos, situação que o Diogo (153) sintetiza: “então, por exemplo, em todas as religiões há radicais e pacíficos, mas na religião cristã há mais pacíficos do que radicais e na muçulmana há mais radicais do que pacíficos. É isso?”. A professora não confronta nem tenta desmontar esta nova generalização tácita e coloca uma questão de informação: “você não se está a lembrar de nenhuma situação em que tenha havido problemas religiosos aqui na Europa?” (154P); apenas o Luís (156) se lembra da Inquisição e o Diogo (162) que fala das perseguições dos imperadores romanos. Perante essas respostas, que se referem a conteúdos históricos estudados nos anos anteriores (7º e 8º ano de escolaridade), a professora poderia ter colocado questões que os contextualizassem no tempo, e retomar a desmontagem das duas generalizações que apareceram ao longo dessa discussão, fato que não ocorre, preferindo apenas fazer um simples pedido de informação (164P): “ninguém se lembra de mais nenhuma situação?”, à qual ninguém responde.

4. As práticas culturais legitimam ou anulam comportamentos racistas

A distinção entre esta e a segunda generalização deve-se ao fato dos alunos terem referido no fórum aos aspetos mais concretos de uma cultura daí a sua separação do conceito de cultura como conjunto de valores e crenças.

Durante este quarto episódio (165P-185Elisa) as práticas culturais foram o alvo de discussão entre os alunos. A professora procura através de questões obter novas informações e clarificá-las: “e será que nós não podemos aprender coisas e até copiar coisas, ações de outras culturas? Por exemplo, a música de outras culturas? Não pode ser interessante?” (165P). Os alunos mostraram não entender muito bem o que a professora lhes pedia, daí que eles recorressem apenas à formulação de exemplos de tipos de música africana como o Kizomba, de tipos de dança como o hip-hop ou a dança do ventre (177Vítor) e das gastronomias, ficando por esclarecer se de fato as práticas culturais têm um papel forte na legitimação ou na anulação do racismo. A professora poderia ter acentuado essa relação repetindo ou apresentando novas perguntas, ou talvez usando um exemplo mais concreto que nos media se discutia na altura – a proibição dos lenços muçulmanos nas escolas francesas, situação que poderia ter desencadeado uma discussão mais frutífera entre os alunos e geradora de algumas ideias novas.

5. O estatuto social legitima comportamentos racistas

O quinto episódio centra-se nesta generalização substantiva (186P-216Cláudia) que inicia-se por um movimento longo da professora tentando resumir e clarificar as reflexões que tinham sido desenvolvidas na plataforma (1º momento).

No entanto, inclui nele as seguintes questões: “será que o fato de as pessoas terem piolhos, serem pobres, pode levar a que haja racismo? Será que isto é racismo?”. Cremos que esta escolha não foi a mais adequada já que não foca o conceito central desta generalização que é o estatuto social. Em primeiro lugar, porque a ocorrência de uma pessoa ter piolhos não tem/ou pode não ter uma relação direta com o estatuto social e talvez mais com a higiene, e em segundo lugar, porque esse exemplo desestabilizou a discussão por um longo período de tempo, não resultando qualquer discussão sobre uma possível relação entre o estatuto social e as práticas racistas. A Joana (187) afirma: “nós nesta turma não temos nenhum exemplo, mas eu pelo menos, para aí no infantário tinha uma colega que era piolhosa [risos] e nós dizíamos que não andávamos com ela por causa dos piolhos”. Depois de outras intervenções pouco relevantes, a professora continua com uma questão de esclarecimento: “(196P): O que vocês fizeram foi... Não andamos com ela, não é? Estou a perguntar. Houve atos de racismo?”. Os alunos continuam a não responder à questão, e os risos são uma constante. A vivência dos alunos neste momento parece sobrepôr-se à tentativa da professora de esclarecer a confusão gerada pelo exemplo que escolheu.

Por fim, a professora (204) tenta focalizar a atenção dos alunos afirmando “que a discussão é sobre o racismo e eu queria clarificar se isso é uma situação de racismo ou discriminação”. A Joana (208) continua a demonstrar que está confusa ao perguntar: “mas racismo não é discriminar alguém diferente de nós?”. Seria aqui pertinente a professora clarificar os alunos de uma forma simplificada os conceitos de racismo e de discriminação. Assim, não tendo feito essa clarificação nem respondido à questão da aluna, a professora não se apercebe de que o assunto ficou por esclarecer, passando para o episódio seguinte.

6. A ‘falta de estudos’ e a ignorância aumentam a ocorrência de comportamentos racistas

A professora inicia este sexto episódio (217P-253P) com um movimento longo, onde tenta relembrar aos alunos que eles tinham dito na plataforma que a falta de educação conduz as pessoas a comportamentos racistas, e para corroborar esta afirmação dos alunos recorre a um exemplo fornecido por João e Diogo pretendendo obter ideias mais esclarecedoras dos outros alunos:

217P Vejamos o que é que fará com que as pessoas tenham práticas racistas. Vocês já falaram que a educação pode levar a que as pessoas tenham atos racistas. Certo? Por exemplo, aqui uma frase que foi escrita pelo João e quando nós dizemos João já sabemos que é o João e o Diogo, eles disseram “a existência de racismo depende da educação que cada membro da sociedade tem. Se esta for de modo a que o racismo se extinga, tudo será melhor.” Espera aí... isto quer dizer que, se as pessoas forem educadas, se tiverem cultura acabará o racismo? Ou seja, o racismo só se verifica quando as pessoas não são educadas? O que vocês pensam sobre isto?

O Luís (220) responde deste modo: “todas as pessoas são educadas, só que são educadas de maneiras diferentes. Uns podem ser educados para serem racistas, outras podem ser educadas para não o ser, são educadas na mesma”. Essa resposta mereceria ser aproveitada pela professora para introduzir ou explorar a existência de múltiplos pontos de vista, que a educação não é um conjunto de valores e práticas assépticos e universais, mas sim marcada por contextos históricos específicos. Pelo contrário, a professora rejeita o contributo do aluno dizendo que o conceito de educação dele não é o mais apropriado para a discussão e intencionalmente conduz os alunos para um determinado tipo de resposta generalista:

221P: Eu acho que não tem a ver com isso, eu acho que tem mais a ver com o tipo de conhecimento. É assim, será que os ignorantes são mais racistas do que as pessoas mais cultas? Espera aí, Ana Cláudia... / 222 Ana Cláudia: Tem a ver com a mentalidade. /223P: Tem a ver com a mentalidade? Não tem a ver com os conhecimentos que têm?

Embora a professora continue a perguntar se não é a falta de instrução que leva a práticas racistas, os alunos ao falarem de educação referem-se à maneira de pensar: “(226Ana Cláudia): Se, por exemplo, as pessoas não tiverem conhecimentos não quer dizer que sejam racistas, mas se tiverem uma mentalidade pouco aberta, e não aceitarem essas diferenças... Há pessoas que não aceitam”. Nos movimentos seguintes (234Luís-247Diogo), os alunos trocam ideias sobre a influência da opinião de outras pessoas sobre o seu comportamento, mas constata-se que os alunos começam a divagar. A própria professora parece sentir-se um pouco perdida neste diálogo entre alunos e pergunta: “(248P): e o racismo onde é que fica?”, à qual não obtém resposta sendo os movimentos seguintes feitos de exemplos das influências dos colegas. Este episódio termina com uma expressão de apoio: “(252P): alguém quer acrescentar mais alguma coisa? Até agora estou a gostar”. Constata-se mais uma vez que as perguntas da professora e as respostas dos alunos não apresentam evidências que possam testemunhar a discussão das suas ideias sobre esta generalização.

7. As pessoas são racistas por razões económicas

Neste episódio (254P-305 Als.), a professora começa por encorajar outros alunos a falar e, tentando nortear a discussão diz aos alunos que vai mudar de assunto: “(254P): olhem, agora vamos dar mais oportunidade àquelas meninas para falarem? Está bem? Vamos mudar de assunto. Falar de racismo e de razões económicas. Acho que foi o Diogo que disse há um bocado qualquer coisa dos pais... como é que é? Se os pais...”. O Diogo fala da intervenção dos pais sobre as amizades dos filhos, sendo que ele tenta clarificar a confusão que se está a gerar entre racismo e discriminação:

255 Diogo: Por exemplo, se os pais são ricos, [...] eles acham que os filhos, [...] por exemplo, não vão pôr em escolas públicas, porque não querem misturar com os outros que são menos ricos que eles. Isso também é uma forma de racismo. /256Luís: Stôra, ³ é a tal purificação de raças, não é? Eles querem, as pessoas ricas, que os seus filhos... /257Diogo: Não... /258Luís:... que têm posses, casem com outras pessoas que têm posses e não com pessoas que... /259P: Portanto, casam ricos com ricos. Diz lá, Vítor. /260Vítor: É a mesma coisa que a Joana há bocado estava a dizer. Isto não é racismo, é discriminação, é a minha opinião.

A substantividade desta sequência e a seguinte – (Vítor265-285 Elisa) é muito rica, mas não foram exploradas pela professora que apenas intervém pontualmente para gerir a palavra e onde os alunos retomam a influência que a educação familiar exerce nos seus atos. Contudo, eles desviam-se do tema da discussão e a professora, apercebendo-se dessa situação, tenta com um enunciado retomá-lo, clarificando o que se pretende debater:

286P: Vocês estão a fugir um bocadinho ao tema. O tema é “as razões económicas podem levar ao racismo?” Eu vou dar um exemplo de uma frase. E o exemplo que eu escolhi foi escrito pela Sofia e Joana. Como já referimos, “o racismo (estou a ler a frase delas) existe desde os descobrimentos portugueses, quando estes iam a África trazer os seus próprios alimentos e coisas valiosas, como escravos, marfim. Foi aqui que começou o racismo. Estas pessoas eram tratadas de forma discriminada e humilhante, uma vida muito cruel.” Ou seja, o que é que está na origem de considerarmos... ver se eu percebi. O fato de tratarmos os africanos de maneira diferente tinha a ver com o fato de os portugueses precisarem de mão-de-obra para trabalhar, de escravos. É isso? Tem a ver com a exploração económica que segundo vocês levou ao racismo.

Embora o conteúdo deste movimento permitisse retomar ao assunto principal, os alunos continuaram a fugir ao tema, falando do tratamento desigual dado aos animais e à mulher: “(278João): antigamente uma mulher recebia menos que um homem”, referência que Vítor (279)

prontamente crítica: “isso não é racismo”. Constata-se que os alunos continuam confusos e nas suas respostas nota-se a dificuldade em diferenciar racismo de discriminação. Esta distinção já deveria ter sido esclarecida logo no início deste episódio, pois constatou-se que ao longo da interação ela nunca foi bem percebida pelos alunos. Importante salientar uma vez mais que a professora deveria recorrer a exemplos que fossem de mais fácil percepção por parte dos alunos, porque de certa forma estes permitiriam uma eficaz e adequada concretização desses conceitos.

8. A multiculturalidade de um país é condição favorável à existência de práticas racistas

A professora inicia este episódio (306P-344Vitor) com uma questão de natureza informativa, “(306P): outra questão que eu também achei muito, muito, muito interessante é a seguinte: vocês sabem o que é ‘melting pot’?”. Devido ao fato da expressão ser de origem inglesa os alunos não a compreenderam, tendo ela sentido necessidade de a traduzir. No mesmo movimento pede comentários a uma frase do Diogo e do João escrita no fórum:

308P: “Melting pot” é um caldo de culturas. Uma sociedade que é formada por pessoa de muitos... de origens muito diferentes. É um exemplo que o João, já sabemos que é o João e o Diogo, “um país onde existe muito racismo é os Estados Unidos porque é um país grande logo é mais provável a existência de diferentes culturas e etnias.” Assim, aqueles que são pouco tolerantes discriminam os outros membros da sociedade. É isto, não é?

Esse tipo de questão focalizada gera uma resposta do tipo: “(309Luís): é.”, já que o aluno que não se sente desafiado para desenvolver o seu raciocínio expresso na plataforma. A professora insiste e alarga a pergunta aos alunos de toda a classe, mas só o Luís se sente na obrigação de participar. Como a sua resposta não foi explorada, a professora propõe uma hipótese:

310P: O que é vocês...Que comentários é que vocês podem fazer sobre este, sobre esta frase do João e do Diogo? /311Luís: É normal stôra, onde há muitas culturas, culturas misturadas, tende a ser sempre evidenciada a cultura de uma pessoa. Por exemplo, eu estou com os meus amigos, mas eles têm cultura diferente da minha, mas eu tento sempre mostrar-lhes que a minha cultura é melhor. 312P:E se eu considerar a minha cultura superior pode levar a atitudes de racismo?

Como não obtém respostas claras, ela apresenta informações esperando que elas alimentem a reflexão: “(314P): Sabiam que em Portugal, hoje, residem pessoas de 174 origens nacionais diferentes? São 174, ou seja, Portugal é um país pequeno...”. A reação dos alunos a estas informações, que de fato não trazem um contributo claro para a presença da multiculturalidade conduzir a práticas de violência, é nula. Apenas o Luís (320) que responde “ó stôra, mesmo as pessoas que vêm para Portugal também se tentam, sei lá, integrar-se na nossa cultura”.

Entretanto, ocorre uma larga sequência de intervenções, umas inaudíveis, outras que apenas manifestam a concordância ou discordância face à posição do Luís. De repente, o Diogo (341) volta com o argumento da educação: “se nós fizermos uma boa educação eles já não se discriminavam uns aos outros.” Esta atribuição da importância do papel da educação para a eliminação de práticas discriminativas está mais relacionada com a 6ª generalização já analisada. A professora desvaloriza, apesar de ter sido possível explorar o papel da educação no contexto de um país multicultural.

Neste episódio pode constatar-se que a professora recorreu a questões de natureza informativa e de clarificação, estando, no entanto, ausentes as que pudessem problematizar a questão do multiculturalismo. Constata-se também que a tomada da palavra pela professora ocupa muito tempo e a informação dada ou as perguntas nem sempre são relevantes, desafiadoras ou claramente expressas. Daí que as respostas dos alunos sejam frases pequenas do tipo fragmentário: “(309Luís): é.”; “(319Diogo): sim. Eu acho que sim.”; “(337Als): sim”.

9. Os países mais racistas são a Alemanha, os Estados Unidos da América e o Japão

Este nono episódio é o único onde ocorrem movimentos que versam explicitamente alguns dos conteúdos programáticos estudados anteriormente (2ª Guerra Mundial). A professora começa (345P-385Elisa) com um enunciado composto por questões de natureza explicativa:

345P: Vocês dizem assim, quanto aos países, vocês identificam os países mais racistas sendo a Alemanha e os Estados Unidos. Até compreendo. Agora gostaria de saber porquê? E já agora, porquê também o Japão. Eu não salientei a frase de ninguém porque é um bocado geral. Quem é que me quer explicar, porquê a Alemanha, os Estados Unidos e o Japão?

Alguns alunos foram consensuais em nomear a Alemanha apresentando como argumento o nazismo: "(346Joana): A Alemanha por causa do nazismo". Outros justificam a referência aos Estados Unidos da América: "(349João): Os Estados Unidos. Os Estados Unidos porque têm muitas culturas diferentes e etnias". Só o Diogo (354) questiona a presença do Japão nesta lista. Segue-se um espaço de diálogo entre os alunos onde procuram explicações para a atribuição do estatuto de país mais racista à Alemanha (352-379). Embora a Joana tenha referido como causa o nazismo, a sua colega Elisa contrapõe afirmando que a base do racismo alemão é a imigração, sendo esta apoiada por alguns colegas, que esquecendo o contexto histórico específico da Alemanha no tempo de Hitler, falam de situações do presente:

357Elisa: A Alemanha também... na Alemanha eles também eram um bocado racistas devido aos imigrantes. Antes a Alemanha era um país desenvolvido então os imigrantes iam para lá e então eles eram racistas. /360Luís: Ó stôra isso é aquela ideia de que os imigrantes vêm para o nosso país desestabilizar as coisas... /361João: Ocupar os nossos lugares. /362Luís: Ou seja, se eles não tivessem os imigrantes, já não havia tanto desemprego, já não...é por isso. /363Ana João: Mas eles acabam por desestabilizar por terem ideias diferentes. Vêm mudar, tentar mudar, os nossos ideais.

Segue-se uma conversa bastante animada entre os alunos, onde a intervenção da professora foi indispensável, fazendo com que eles contextualizassem as suas intervenções na Alemanha durante e depois do governo de Hitler e na atualidade. A maioria dos alunos foi unânime em concordar que só depois do regime nazista ter sido abolido é que o número de imigrantes na Alemanha aumentou, raciocínio que legitima a atribuição de racismo. Por fim, a professora interveio fazendo um julgamento sobre o conhecimento expresso pelos alunos: "(379P): eu acho que vocês estão um bocadinho mal informados sobre os problemas que os alemães e outros países europeus têm tido com os seus imigrantes. Acho que é um tema a que vocês devem estar um pouco mais atentos ao ouvirem os telejornais. Sim, porque o 9ºE assiste aos telejornais, não é?". Embora a professora recomende aos alunos a leitura e audição desta fonte mediática, seria pertinente que tivesse aproveitado o momento para explicar a situação dos imigrantes na Europa, contribuindo assim para o desmontar dessa generalização.

Outro aspecto a salientar prende-se com o fato de alguns alunos não perceberem porque alguns colegas colocaram o Japão como país racista e, embora a professora formulasse um questão para obter uma ideia mais clara sobre esse assunto, nenhum aluno respondeu nem mesmo ela apresentou uma hipótese explicativa, ficando assim por esclarecer a origem e contexto tácito ou histórico dessa referência. Pode-se inferir deste episódio e das ideias que os alunos expressaram, que as razões porque Alemanha, Estados Unidos da América e Japão foram considerados países racistas ficaram pouco clarificadas e/ou contextualizadas. Os alunos divagaram bastante, direcionando as suas conversas para outras áreas. A professora, que deveria ter adotado o papel de moderadora, tornou-se cúmplice nesses desvios ao tema permitindo que a discussão não tivesse sido mais focalizada na generalização lançada no início do episódio.

10. Origem do racismo

Este episódio inicia-se com um enunciado, que confronta os alunos com algumas respostas que eles deram na plataforma (386P-419Luís), e formulando duas questões, uma de carácter mais explicativo e outra que procura obter mais informações sobre as origens do racismo:

386P: Bem, terceiro tema: quando. Portanto, vimos o que é o racismo, pessoas e países, e agora vamos ver quando é que começou o racismo. A maior parte de vocês defende que o racismo existe desde sempre. Eu destaquei aqui a respostas da Débora. E a Débora respondeu com a Cátia. Elas têm uma frase muito, muito complexa que é “desde sempre, há muito, muito tempo.” (risos) O que resume bem o que quase toda a gente diz. E agora eu gostava que vocês me explicassem melhor, desde sempre? Porque é que vocês acham que existe racismo desde sempre?

Os alunos parecem continuar a considerar que o racismo é algo inerente ao ser humano e, por isso, existe desde sempre, ideia já confirmada em outros estudos (MELO, 2009; BARBOSA, F., 2009):

Luís390: Eu acho que é inevitável a existência do racismo. Nós próprios, se virmos algo que é diferente dos nossos hábitos, sei lá! Discriminamos sempre um bocado. Eu acho que isso é normal.

Elisa391: Ó stôra, por exemplo para aquelas pessoas de cor diferentes, de culturas diferentes, existe desde sempre.

Diogo396: Se calhar até Adão e Eva eram os dois racistas.

A professora colocou poucas questões ao longo deste episódio e as poucas por ela formuladas procuraram obter alguns esclarecimentos de ideias fornecidas pelos alunos ou para conseguir algumas informações, chegando mesmo a repetir a mesma questão: “(397P): o Vítor diz que os escravos, o contrabando de escravos marcou o início do racismo. Antes não havia racismo?”, “(409P): então enquanto vais pensando, eu repito: existe ou não existe racismo independentemente da escravatura?”. Embora os alunos sejam levados a responder a essas questões que tentam colocar as suas intervenções nos seus contextos históricos particulares, parece existir uma grande dificuldade em responder ao que lhes é pedido, preferindo recorrer a ideias que retiram dos meios de comunicação e/ou mesmo da aprendizagem feita em aulas anteriores de História:

404Vítor: Por exemplo. Há gente que gosta, que tem gosto em matar pretos, por exemplo.

407Ana Cláudia: Ó stôra, nos Estados Unidos da América também havia racismo. Eles matavam-se uns aos outros.

413Vítor: Na guerra do Ultramar, por exemplo, os soldados portugueses matavam os pretos, e para provar isso... Cortavam-lhes as orelhas.

Uma vez mais, a clarificação dos conhecimentos históricos que estão implícitos nestas respostas não é feita, concorrendo para que certas ideias tácitas e conhecimentos históricos prévios permaneçam, não se concretizando aqui qualquer tipo de conhecimento adicional esclarecedor ou o registo de mudança. É de concluir que, embora a professora comece este episódio com questões que procuram esclarecer as ideias dos alunos sobre a origem do racismo, termina-o longe da intenção inicial.

11. Existem pessoas exemplares que lutam contra o racismo

Com base numa única referência feita por um aluno no fórum, a professora começa este 11º episódio (420P-499Diogo) tentando gerir a agitação que começa a existir na sala de aula devido ao cansaço. Depois, lança uma questão que pretende identificar que tipos de informação os alunos têm sobre Nelson Mandela já que ele foi a única pessoa referida: “(435P): vou começar por pessoas

que têm agido para tentar mudar, ou seja, para que, ainda não se acabe com o racismo, pelo menos que haja tolerância e convivência pacífica. Então, a pessoa que eu encontrei é um senhor chamado Nelson Mandela. Quem é que conhece Nelson Mandela?”. Apenas um aluno disse saber:

438Diogo: É da África do Sul. É uma pessoa que tentou... Nós sabemos que a África do Sul é um país onde existe muito racismo, tanto de branco para negro como de negro para branco, e ele foi uma pessoa que sempre, que sempre lutou para que o racismo não existisse e ele esteve muito tempo preso [...] porque... os chefes máximos eram racistas e, então ele, como era diferente deles, eles prenderam-no, não é? [...] Ele foi o embaixador do Mundial de Futebol na África do Sul para que não houvesse conflito entre eles.

Mais uma vez essa resposta vem corroborar o fato de os alunos convocarem ideias que trazem do meio exterior ao espaço escolar e que são de importância fundamental para a construção do seu conhecimento. Após uma sequência de movimentos com os quais tenta gerir de novo o borburinho, a professora (445) faz um pedido de informação ao Diogo sobre este líder: “(446Diogo): preto, eu sei que ele não era branco... Mas ó stôra, ele não fez uma cena qualquer que era com os trezentos e sessenta e tal... que era o número da cela onde ele estava preso?”.

Como estratégia de envolver os alunos na discussão, a professora aproveita a referência ao mundial de futebol referenciado pelo aluno para fazer uma outra questão, agora virada para o racismo no desporto em geral: “(449P): Vocês... Por acaso isso foi uma coisa que eu achei engraçado no... Agora fazendo aqui um parêntesis, vocês que fazem tantos desportos, nesta turma, ninguém falou de racismo no futebol. Aliás, por isso é que eu não estava a falar de futebol agora. Mas existe racismo no futebol?”. Esta focalização provocou grande entusiasmo por parte dos alunos, que parecem considerar natural a existência de comportamentos racistas numa competição desportiva, sobretudo quando a vítima é da equipa adversária: “(Joana471): Stôra, para haver desporto tem de haver competição entre duas equipas e então, se há competição há logo discriminação e, sei lá, há logo humilhação do adversário.” A partir dessa intervenção, muitos alunos apontam nomes de jogadores de futebol de raça negra, não havendo no entanto referências a práticas de racismo, mas apenas porque são bons ou maus jogadores. A professora poderia ter aproveitado essa situação e falar de outras personagens exemplares pela sua luta contra o racismo, o que não aconteceu.

12. Movimentos e instituições que têm lutado contra o racismo

A professora inicia este 12º episódio (500P-533Diogo) com três questões que procuram clarificar as ideias de alguns alunos. Contudo, elas denunciam que a professora deseja que os alunos respondam de uma determinada forma:

500P: O Nelson Mandela lutou para acabar com o racismo. Ele viveu num país que tinha como ideologia de Estado ser racista. E no entanto ele lutou contra isso. Será que ele sozinho, preso numa cadeia, teria conseguido acabar com o apartheid na África do Sul? Será que as pessoas, sozinhas, conseguem? Ou será que é preciso ter alguém por trás para ajudar? Quem quer falar sobre o assunto? /501Diogo: Claro que ninguém consegue fazer nada sozinho, tem de ter ajuda de alguém, não é?

Outros alunos parecem não ter dúvidas de que as pessoas sozinhas não conseguem mudar as práticas racistas, ideia visível nesta sequência:

502Luís: Ó stôra, uma pessoa num país sozinha... uma pessoa... /503Diogo: Nem sequer é ouvida, stôra. /504Luís: Pois. /505Diogo: É como o Hitler. O Hitler não foi sozinho que ele subiu. /506Luís: Primeiro arranjou aliados... /507Diogo: Pois, primeiro, ele arranjou aliados. /508Luís: Arranjou aliados e depois é que se manifestou. /509Diogo: Se calhar o Mandela também arranjou alguém que o ajudasse que era para as suas ideias serem ouvidas e serem postas em prática.

Constata-se que parte deste episódio foi monopolizada por estes dois alunos que a professora interrompe focalizando a atenção em instituições internacionais cuja ação seja importante na luta contra o racismo. Só o Diogo e o Victor referem à Unesco e à Unicef, demonstrando, no entanto, um conhecimento deficitário sobre as suas áreas de intervenção. Nenhum aluno tinha ouvido falar do “SOS Racismo”. Dada a falta de conhecimentos dos alunos, a professora (530P) considerou pertinente explicar o modo de atuação da Anistia Internacional e a noção de ONG. Apesar desse momento de ruptura na discussão, estes momentos explicativos da professora foram ouvidos com atenção e geraram alguns pedidos de esclarecimento.

13. O racismo é inevitável

Como é típico, este 13º episódio (534P-578P) iniciou-se também com um enunciado longo da professora que apresenta aos alunos duas questões, sendo uma delas de natureza informativa e outra de clarificação:

534P: Mas eu gostava de terminar esta discussão com vocês a dizerem-me, depois de pensarmos nestas pessoas e nestas instituições, nestes movimentos que têm lutado para acabar com o racismo e defender os direitos humanos, como é que vocês acham que poderiam agir? Será que continuam com o mesmo pessimismo que tinham no início? Vocês no início disseram que o racismo vai existir para sempre, faz parte do ser humano, continuam a pensar isso ou, depois de ouvirem estes exemplos[...].

Os alunos mostraram opiniões divididas e a Joana apresenta duas sugestões:

538Joana: Mas se for um grupo com uma grande força de vontade e se for mesmo isso que eles querem eu acho que... eu acho que é possível. Mas vai ser muito difícil.

541Joana: Mas ó stôra, como há milhões de pessoas racistas, também há outros milhões de pessoas que gostavam que as pessoas não fossem racistas. Eu acho que se todas as pessoas mudassem todas, se fizessem um projeto.

Outros alunos consideram uma ilusão acreditar que se pode alterar as mentalidades, é o caso da Ana João (542) que diz: “os racistas, muitos, alguns deles, são demasiado extremistas, são mesmo, não suportam... Acaba por ser complicado acabar com os ideais dos...”, opinião que é partilhada por outros colegas (545Luís; 546Telma; 547Vitor). O diálogo, durante uns momentos, é dominado pelos alunos (535 Ana João-548Luís), que se mostram interessados em expor as suas ideias. A professora continua a questionar os alunos, agora aproveitando a intervenção do Luís para tentar clarificar frases sobre a tolerância face a comportamentos racistas, que alguns alunos demonstraram na plataforma Moodle:

549P: O Luís está aqui a dizer uma coisa que eu ia lançar a seguir. É assim... Será de os que não são racistas, vê se é isto que tu estavas a dizer, eu li isso em várias respostas, o fato de nós não sermos racistas, significa que aceitemos e sejamos tolerantes com as pessoas que são racistas e com atos de racismo? Ou, o fato de nós não interirmos para parar ação dos racistas, nos torna também a nós racistas? Era isso que tu querias dizer?

Constata-se que as questões formuladas pela professora geram determinadas confusões, talvez por serem longas e complexas. Esta situação é visível perante a resposta do Diogo, apercebendo-se a própria professora da confusão por ele gerada: (551Diogo): depende da maneira como nós agirmos, stôra. Se nós agirmos como eles, tipo de bater, matar e assim, somos racistas para com os racistas. E se nós só tentarmos promover campanhas e assim coisas”; (552P): “mas vocês estão a confundir violência com racismo”. Perante esse impasse, a professora procura obter opiniões dos

alunos sobre o papel da escola como um espaço de reflexão sobre o racismo (557P): “(562Luís): dá para os dois lados. Nós aprendemos a viver com os ciganos, mas os ciganos também aprendem a viver connosco”; “(571Tiago): se as escolas educarem para não ser racista, as pessoas vão... não vão ser racistas”. A professora termina esta discussão, perguntando aos alunos se estão interessados em fazer mais alguma questão, alertando-os que na próxima aula será pedida uma avaliação de todo este processo, desde as ideias que eles apresentaram até a discussão.

Algumas reflexões

Como referido no início deste texto, este estudo teve como objetivo a análise do discurso interrogativo de uma professora de História num contexto didático muito específico que era o levantamento e discussão das ideias tácitas dos alunos sobre o racismo. Esperava-se que esta discussão permitisse a clarificação, o confronto e a mudança (ou não) das generalizações substantivas tácitas e avaliação do impacto do discurso interrogativo dos professores no cumprimento destes propósitos. O quadro seguinte (ver quadro 2) apresenta-nos a distribuição do tipo de perguntas pelos vários episódios em que a transcrição da discussão foi dividida.

Quadro 2: Distribuição do tipo de perguntas pelos episódios

Episódios → Perguntas ↓	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Informação	3	2	5	3	5	8	3	10	7	5	7	5	
Clarificação	7	11	14	9	4	4	4	6	4	2	20	6	7
Conclusão													
Juízo de Valor													
Contextualização			1										
Explicação			2						2				1
Comparação													
Análise de fontes													
Expressões de Apoio	3	4	2	1	1	1	5		1		2	1	
Apelo à reflexão													

Legenda dos episódios:

1. A cor da pele legitima comportamentos racistas [6P-35]; 2. A cultura legítima comportamentos racistas [36-83]; 3. A religião legitima comportamentos racistas [84-164]; 4. As práticas culturais legitimam ou anulam comportamentos racistas [165-185]; 5. O estatuto social legitima comportamentos racistas [186-216]; 6. A falta de estudos e a ignorância aumentam a ocorrência de comportamentos racistas [217-253]; 7. As pessoas são racistas por razões económicas [254-305]; 8. A multiculturalidade de um país é condição favorável à existência de práticas racistas [306-344]; 9. Os países mais racistas são a Alemanha, Estados Unidos e Japão [345-385]; 10. Origens do racismo [386-419]; 11. Personagens exemplares que lutam contra o racismo [420-499]; 12. Movimentos e instituições que lutam contra o racismo [500-533]; 13. O racismo é inevitável [534-578].

Nota: Os tipos de perguntas sublinhadas estiveram ausentes do debate.

Através da análise dos dados contemplados no quadro pode constatar-se que ao longo do episódio 1 “A cor da pele legitima comportamentos racistas” e do episódio 2 “A cultura legítima comportamentos racistas”, a professora formulou questões predominantemente de clarificação das ideias dos alunos. Recorreu também a questões de carácter mais informativo mas com um menor número de ocorrências. Talvez devido à pouca diversidade na natureza das próprias questões, a professora sentiu necessidade de recorrer a expressões de apoio ou de encorajamento e ao diálogo interpares de forma a promover a discussão dos alunos. Esse fato foi transversal a todos os episódios. No episódio 3 “A religião legitima comportamentos racistas”, a mesma situação prevalece.

É também de salientar que ao formular as questões que pediam uma clarificação, elas geraram confusões, já que nem sempre foram claras e por vezes muito longas, fazendo com que os alunos se “perdessem” não sabendo a certa altura qual tinha sido a pergunta. Esta situação foi visível quando: a) os alunos não responderam, tendo a professora que formular questões que frequentemente não eram reformulações, mas outras novas que funcionavam como estratégia de fuga aos impasses comunicativos; b) os alunos respondiam, mas as suas ideias pareciam descabidas face ao que lhes era pedido, e c) os alunos usavam frases curtas e frequentemente sob a forma de “sim”, “não” ou “talvez”.

No episódio 4 “As práticas culturais legitimam ou anulam comportamentos racistas” continua-se a vislumbrar situações muito comuns às dos episódios anteriores, ou seja, as questões de clarificação continuam a prevalecer sobre as questões de informação, o mesmo ocorrendo no episódio 5 “O estatuto social legitima comportamentos racistas”.

A professora usa quase sempre o mesmo tipo de questões. Outras que peçam aos alunos juízos de valor, contextualização, análise, explicações, conclusões são praticamente inexistentes, o que é de surpreender dado que a discussão está centrada num tema polémico e delicado, como o racismo, assunto que suscita sempre opiniões e ideias diversas e divergentes.

No episódio 6 “A falta de estudos e a ignorância aumentam a ocorrência de comportamentos racistas”, as questões são mais de tipo informativo, embora as de clarificação sejam em número menor, também não deixam de se registrar. É curioso constatar que no episódio 7 “As pessoas são racistas por razões económicas” ouviram-se várias expressões de apoio, talvez porque o tema sendo de uma complexidade maior levou os alunos a retraírem-se e a cingirem-se ao silêncio. No episódio 8 “A multiculturalidade de um país é condição favorável à existência de práticas racistas”, a professora continua a formular muitas questões que têm como objetivo pedir apenas informações novas aos alunos, sob a forma de questões fechadas centradas em fatos ou nomes, e que correspondem ao questionamento tradicional.

No episódio 9 “Os países mais racistas são a Alemanha, Estados Unidos e Japão” também o número de questões de informação são superiores ao número de questões de clarificação, acontecendo o mesmo, no episódio 10 “Origens do racismo”. Nos episódios seguintes, 11 “Personagens em luta contra o racismo”, 12 “Movimentos e instituições que lutam contra o racismo” e 13 “O racismo é inevitável” constata-se que as perguntas formuladas pela professora são em maior número de natureza clarificativa. A mesma parece mostrar preocupação em questões que peçam aos alunos a reformulação de opiniões, no entanto, sem sucesso.

Um das primeiras tónicas do discurso interrogativo da professora é a predominância de questões de natureza informativa e de clarificação, notando-se um défice de outro tipo de questões como as de contextualização, o que permitiria aos alunos situar os seus conhecimentos nos vários tempos e espaços históricos. Tal como dito anteriormente, também não se constataram com a frequência desejável questões que pedissem juízos de valor, explicação, comparação e análise. Esta ausência não criou condições para o desenvolvimento de raciocínios estruturados e lógicos, já que as questões pediam novas informações ou a reformulação de ideias parcelares e/ou de expressões pontuais. A predominância desse tipo de questão poderá também ter dificultado aos alunos a sistematização da informação e o relacionar dos acontecimentos históricos com a sua experiência pessoal.

Nesta análise também se constata o que outros autores já referiram nos seus estudos sobre a natureza do discurso e da interação nas aulas de História (THURASINGAM, 2001; LATTIMER, 2008; MELO, 2009, 2012). Reconhece-se assim, que a maior parte do tempo é ocupado pela fala da professora que se dedica à dádiva de informação, à formulação de questões fechadas, aceitando, rejeitando e/ou não desenvolvendo as respostas dos alunos sem critérios explícitos. A professora foi a protagonista central da discussão e os alunos quando respondem dirigem-se a ela e não aos colegas, ficando comprometido o diálogo interpares que mesmo assim ocorre em algumas pequenas

sequências. Por outro lado, a professora dirigiu muitas vezes questões a alunos específicos, o que de algum modo poderá ter coibido a participação livre dos outros alunos.

Conclui-se também, que muitas das vezes a professora convocou para a discussão novas variáveis presentes no fenômeno do racismo. Esta atitude poderia condicionar os alunos não proporcionando o estímulo do pensamento dos alunos, ou poderia também ter funcionado como geradora de uma discussão mais participativa e mais aprofundada. No entanto, quando essas situações aconteceram, e como a explicitação dessas novas variáveis não foram apresentadas de um modo claro, o resultado foi o silêncio, a confusão e dispersão dos comentários para outros temas pouco relevantes para a generalização tácita em discussão.

É também pertinente referir - e se tivermos em conta que esta discussão sobre o racismo foi contextualizada no tema “Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial: regimes ditatoriais” - que a professora deveria ter convocado situações e exemplos relacionados com o tema em estudo, aprofundando a substanciação das práticas racistas e a sua sustentação ideológica, económica e religiosa (ex: Nazismo). Mesmo nas ocasiões onde os alunos convocam situações do presente próximo, teria sido relevante sublinhar essa contemporaneidade e aprofundar os seus contextos históricos específicos (ex: movimentos emigratórios na União Europeia).

Como afirmado anteriormente, nem todos episódios focavam generalizações tácitas, tendo de excluir desta categorização o 10º “Origens do racismo”, o 11º “Personagens em luta contra o racismo” e o 12º “Movimentos e instituições que lutam contra o racismo”. Poder-se-á concluir que todas elas não só não foram clarificadas, como não houve situações onde os alunos pudessem ser confrontados com conhecimento histórico que as pudessem mudar parcial e ou totalmente (MELO, 2009). Mesmo quando a professora adotou um discurso explicativo mais monológico, ele não foi suficiente nem claro de modo a que permitisse a construção de um conhecimento histórico metamórfico (LEE, 1991; SHEMILT, 2000), ficando apenas visível um de natureza sedimentar, aditivo e fragmentado. A análise permite-nos, pois, dizer que as questões feitas ao longo desta discussão, embora por vezes estimulassem os alunos a tomar a palavra, não foram promotoras de conflitos cognitivos que proporcionassem a sistematização do conhecimento histórico e/ou a mudança das ideias tácitas.

Para terminar, cremos relevar o uso da discussão, já que é unanimemente considerado como uma estratégia de aprendizagem significativa apesar de poucos professores o utilizarem nas aulas de História. Este surge como uma ruptura das práticas docentes cotidianas e que, quando bem mediado, atribui aos alunos um papel ativo na construção do seu conhecimento (a noção de autoria). Este tipo de estratégia constrói um espaço de abertura e liberdade que lhes permite convocar ideias das mais variadas fontes e confrontar as suas com as dos seus colegas. Outra das virtualidades da discussão é a sua contribuição para o desenvolvimento da competência “Comunicação em História” que, entre outros indicadores, valoriza o crescente uso adequado do vocabulário específico da disciplina (conceitos operatórios e substantivos). As opções metodológicas eleitas neste estudo são, simultaneamente, constrangimentos e desafios, confirmando a urgência de outros onde possamos continuar a aprofundar a nossa audição reflexiva sobre as perguntas dos professores e as respostas dos alunos que têm ficado no espaço privado e solitário da sala de aula de História.

Notas

1. Este texto está inserido num conjunto de estudos sobre “Discursos e práticas na construção da literacia visual histórica” desenvolvidos pela autora e a sua equipe, integrados na produção do grupo de investigação: Literacias – Práticas e Discursos em Contextos Educativos” (coord. Lourdes Dionísio, Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Portugal).
2. Eis alguns códigos usados neste estudo: 52P: os números representam os movimentos na sequência da discussão; P significa professora; o nome dos alunos (não reais) é explicitado; 86P1;

86P2, estes números P1 e P2 referem-se ao fato de, no mesmo movimento 86, estarem duas questões formuladas pela professora. Quando ocorre uma citação de um excerto de uma sequência usaram-se parêntesis; quando ocorre uma citação avulsa usaram-se aspas; Usamos por vezes o símbolo / (início de um novo enunciado como é uso fazer com a poesia) como forma de diminuir a ocupação de espaço do excerto da sequência.

3. “Stôra” é uma expressão que os alunos portugueses usam na oralidade para referir a professora. É a contração de “senhora doutora”.

REFERÊNCIAS

AFFLERBACH, Peter. *Understanding and Using reading Assessment K-12.*, Newark: International Reading Association, 2007.

BARBOSA, Francisco. O Eu e o Outro no conhecimento tácito sobre o encontro entre Povos e Culturas. In: MELO, Maria do Céu (Org.). *O Conhecimento (tácito) Histórico: Polifonia de alunos e professores*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, 2009.

BLOOM, Benjamin. *Taxonomy of educational objectives*. Boston: Allyn and Bacon, Ma. Publishers, 1984.

BREEN, M.P.; LITTLE John, A. (Eds). *Classroom Decision-Making. Negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CULICAN, Sarah Jane. Troubling Teacher Talk: The Challenge of Changing Classroom Discourse Patterns. *The Australian Educational Researcher*, v. 34, n.2 /Aug., p. 7-27, 2007.

LATTIMER, Heather. Challenging history: essential questions in the social studies classroom. *Social Education*, 72 (6), 2008. Disponível em: < //findarticles.com/p/articles/mi_hb6541/is_6_72?tag=content;col1>. Acesso em: jun. 2011.

LEE, Peter. Historical Knowledge and the National Curriculum. In Aldrich, R. (Ed.) *History in the National Curriculum*, London: Bedford Way. Institute of Education, University of London, 1991, p. 39-65.

MANDELL, Nikki. *Thinking like a Historian*. Wisconsin: Wisconsin Historical Society, 2006.

MELO, Maria do Céu (Org.). *O conhecimento (tácito) histórico. Polifonia de Alunos e Professores*. Braga: Centro de Investigação em Educação, 2009.

MELO, Maria do Céu (Org.). *Discursos de professores e alunos na aula de História* (no prelo, 2012).

NUNAN, D. *Understanding Language Classrooms*. New York: Prentice Hall, 1998.

SHEMILT, Dennis. The Caliph’s Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching. In: Stearns, P. N.; Seixas, P.; Wineburg, S. *Knowing, Teaching & Learning History*. New York: New York University Press, 2000, p. 83-101.

THURASINGAM, Pamela. Language use and interaction in the History classroom. Proceedings of 2nd Conference of Australian Association for Research in Education, 2001. Disponível em: <www.aare.edu.au/01pap/thu01057.htm>. Acesso em: jun., 2011.

XUN, Ge; Susan M. Land. A conceptual framework for scaffolding III-structure problem-solving processes using questions prompts and peer interaction. *Educational Technology Research and Development*, v. 52 n. 2, p. 5-22, 2004.

