

Escrever e pensar historicamente: recursos cognitivos envolvidos com a produção textual

Maria LIMA¹

RESUMO

Parece evidente que a língua escrita apóia o desenvolvimento do pensamento em geral, e do pensamento histórico em particular. No entanto, pouco se têm explorado as características que envolvem as situações de produção textual e sua relação com o desenvolvimento do pensamento histórico. A partir da análise de três diferentes versões da produção de um estudante pública na cidade de São Paulo, apresento a análise de alguns indícios que me permitem exemplificar o intenso processo reflexivo pelo qual o estudante passa ao produzir um texto e de que forma esse processo não diz respeito apenas à atuação sobre a língua escrita enquanto técnica, mas enquanto atividade discursiva complexa e marcada por processos reflexivos constantes que produzem e transformam o dizer e o pensamento histórico.

Palavras-chave: Pensamento histórico, língua escrita, processo cognitivo

Em meados da década de 1990, com a ampliação das reflexões que se utilizavam do conceito de letramento, as questões referentes à aprendizagem da leitura e da escrita passaram a se tornar objeto de atenção também das áreas específicas do conhecimento, como é o caso do ensino de História. Possibilitou-se, a partir de então, o deslocamento das preocupações centradas nos aspectos normativos e de formalidade, imperantes no ensino da língua, para a observação dos processos de organização dos discursos, das áreas do saber e do domínio dos recursos da escrita para organizar o pensamento e intervir no espaço social (BRITTO, 2003b).

Mais recentemente, os estudos sobre o letramento têm apontado as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas ao uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas, contribuindo para configurar o fenômeno da sociedade de cultura escrita. Embora não haja um consenso sobre o conceito de

¹ Professora adjunta do curso de História da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas. Docente das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

letramento, é certo que pertencer à cultura escrita é muito mais do que dominar a leitura e a escrita, uma vez que

O desenho urbano, as formas de interlocução no espaço público as expressões de cultura, os princípios e constrangimentos morais, as leis, a organização da indústria e do comércio, tudo isso é parte da sociedade de cultura escrita. As próprias formas da língua falada, bem como os valores e as avaliações que se fazem dos enunciados verbais estão referenciados nesse modo de produção de cultura (BRITTO, 2003a, p. 50).

A maneira pela qual o indivíduo lança mão de diferentes práticas da língua escrita, acessa diferentes campos de conhecimento e participa do universo cultural está diretamente ligada às experiências vividas, as quais lhe conferem um certo grau de letramento. Essa condição explica o seu *locus* na sociedade, carregado de valoração social e determinante da possibilidade de *ser* em um determinado meio.

A inserção inevitável em uma sociedade de cultura letrada é o que traz à tona a necessidade de se compreender as características que a escrita assume no espaço do ensino em geral, e do ensino de História em particular.

A complexidade presente no processo de escrever textos nos quais os estudantes precisam mobilizar referenciais históricos ao mesmo tempo em que defendem um ponto de vista, em muitos momentos dificulta o olhar daquele que se coloca diante das produções e precisa intervir para promover aprendizagem. Muitas vezes a intervenção torna-se um desafio pelo fato de que alguns problemas de escrita não nos permitem dizer ao certo se o aluno está com dificuldades para escrever ou se o domínio do conteúdo que está sendo tratado não é pleno. Nesse sentido, o exercício que empreendi na análise das produções foi no sentido de apontar alguns recursos para o enfrentamento dos desafios que a produção textual dos estudantes, principalmente da escolaridade básica, tem nos apresentado.

Além disso, e agora pensando nas pesquisas realizadas no campo da linguagem e ensino de História, neste artigo elenco alguns dos recursos cognitivos que dão indícios da existência de uma relação imbricada da aprendizagem da língua escrita com o desenvolvimento do pensamento histórico. As considerações são tecidas em torno da análise de três versões de um texto escrito produzido

por um estudante do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de São Paulo.

A situação de coleta de dados

As produções que apresento neste texto compõem um conjunto de textos elaborado por estudantes de uma turma de 9º ano (14 anos em média) da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Júlio de Mesquita, localizada no bairro paulista de Perus, periferia da cidade de São Paulo. Houve três encontros com os estudantes.

Levando em conta que conhecer a experiência do passado num contexto em que existe uma demanda da vida presente é o que dá sentido à aprendizagem em História, procurei estruturar uma situação motivadora para a expressão de aspectos do pensamento histórico pela busca das razões eventualmente subjacentes a um acontecimento recente. Nesse sentido, os escritos dos alunos deveriam constituir-se em espaços de produção lingüística com configurações de uma situação problema, a fim de que o texto ganhasse contornos de uma situação de *transformar o conhecimento*.

No primeiro encontro, iniciei com um bate-papo sobre a denúncia de racismo feita pelo jogador Grafite em abril de 2005, por ocasião do jogo em que se confrontaram os times *São Paulo* e *Quilmes* (argentino), que culminou com a prisão do jogador De Sábato, do time argentino. A conversa foi motivada pela leitura em voz alta de um texto do gênero artigo de opinião, escrito pelo jornalista José Geraldo Couto e intitulado *As palavras e as coisas*, publicado pelo jornal *Folha de S. Paulo*, em 16.05.05. Nesse texto, o autor comenta o conflito e relaciona o preconceito racial manifesto pelos brasileiros em geral como algo gestado no período da escravidão no Brasil, que permanecia até hoje e que precisava ser superado.

Depois da sessão de leitura e debate do texto, solicitei que os estudantes escrevessem um texto argumentativo, defendendo seu ponto de vista a respeito das relações que poderiam (ou não) ser estabelecidas entre a situação vivida pelo jogador *Grafite* e a condição de escravos que os negros possuíram na História do Brasil.

Considerando a linguagem enquanto ação sobre o outro (procedimento comunicativo) e sobre o mundo (procedimento cognitivo), e tomando-a como

um objeto sobre o qual o sujeito pudesse operar, tomei especial cuidado na proposição da tarefa, solicitando que o texto fosse endereçado a estudantes do 8º ano que não haviam pensado sobre as relações entre as condições dos escravos no período da escravidão e as situações de agressão e defesa presentes no conflito apresentado. Minha hipótese era de que essa condição potencializaria a expressão do estudante, já que a relação do sujeito com a linguagem é mediada pela sua relação com um outro, interlocutor fisicamente presente ou representado, o qual se torna uma referência fundamental para um sujeito em constituição (MAYRINK-SABINSON, 1997).

Uma semana depois, em uma segunda sessão, apresentei T1 aos estudantes e pedi que a lessem e a reescrevessem caso considerassem necessário melhorar a expressão ou a ideia que pretendiam comunicar. Dessa atividade resultou o texto 2 (T2).

Por último, em um quarto encontro na semana seguinte, entreguei-lhes um conjunto de documentos composto por gravuras de Debret e Rugendas, três trechos de textos historiográficos que compreendiam as atitudes dos negros cativos frente à escravidão de maneira diferente. Entreguei-lhes também dois textos didáticos, do gênero divulgação científica, que traziam informações políticas e econômicas a respeito do período da escravidão no Brasil. Chamei esse encontro de *sessão de estudos* e solicitei que extraíssem desses materiais informações ou ideias que pudessem enriquecer o texto que haviam produzido (T2). Depois de lerem os documentos e registrarem as informações em forma de lista, os estudantes foram convidados a debater as posições historiográficas presentes nos textos lidos.

No encontro seguinte, devolvi T2 e solicitei que eles reescrevessem considerando as informações que haviam obtido nos documentos que manipularam no dia anterior. Gestaram então o texto 3 (T3).

Para o exercício que pretendo apresentar neste artigo, escolhi a produção de apenas um dos estudantes devido ao espaço disponível. Antes de iniciar a análise, no entanto, creio que seja importante apresentar ao leitor alguns dos desafios enfrentados pelo estudante no processo de desenvolvimento da aprendizagem da língua escrita, elementos que condicionam a expressão lingüística do conhecimento histórico expresso pelo mesmo em seus textos.

Os desafios enfrentados ao escrever textos

Ao convidar os jovens para escrever um texto, propôs-se-lhes duas tarefas provocadoras e imbricadas: a) produzir um texto escrito e b) expressar uma opinião evocando seus conhecimentos tácitos, assumidos na consideração dos condicionantes que poderiam determinar a situação que lhes foi apresentada.

A produção de um texto é uma tarefa complexa por exigir a mobilização de diversas competências lingüísticas além do referencial temático. A esse respeito, Teberosky (2002), ao abordar aos processos de produção, aponta a existência de três etapas básicas na composição de textos: a *inventio*, a *compositio* e a *scriptio*. A *inventio* é o momento de geração de idéias, no qual sua competência enciclopédica é acionada colocando em jogo os diversos conhecimentos que possui. Na *compositio*, o autor depara-se com a transformação do discurso interior em exterior, num processo de construção verbal das idéias. Por último, a *scriptio* quando se escreve o texto propriamente dito. Para isso, são mobilizados conhecimentos de natureza lingüística (aspectos ortográficos, fonológicos, morfológicos), semântica (relacionadas ao significado) e pragmática (que envolve as características da situação de comunicação). Enfrenta também questões da ordem do estético ao tomar decisões sobre o como dispor o registro no papel, entre outros desafios.

Enquanto que as duas primeiras etapas (*inventio* e *compositio*) são dependentes das experiências do sujeito com a escrita, a última (*scriptio*) requer uma aprendizagem formal da escrita em seus aspectos técnico-notacionais.

Considerando-se esse processo, é possível postular a língua escrita como mediadora do pensamento, aspecto fundamental quando relacionamos esse instrumento à aprendizagem em História. O sujeito-autor, segundo o paradigma vygotskyano, lança mão de estratégias de compreensão, de elaboração e de criação num processo em que o grande objetivo é tornar externo um discurso interno, abreviado e lingüisticamente pouco estruturado. O enunciado escrito, então, é apenas a ponta de um iceberg que emerge como produto final de um percurso de exteriorização do eu. Deflagrada a partir de uma intenção ou contexto motivador, as ideias se condensam no pensamento, em seguida passam para o discurso interior e pela busca de significação das palavras para, finalmente, chegarem a seu registro convencional (COLELLO, 2004). O enfrentamento dessa trajetória pode, na prática, ser traduzido pelos muitos desafios inerentes ao momento da produção, tais como compreender a tarefa, lidar com o tema, exteriorizar as

idéias, planejar o texto, estabelecer relações interlocutivas, obedecer a regras e convenções e cuidar da composição visual.

Essas exigências tornam a atividade do escrever algo complexo, caracterizando a aquisição da escrita como um longo processo com diferentes graus de envolvimento e possibilidades de aprender. Muito embora se acredite que na segunda etapa do Ensino Fundamental o estudante deva ter consolidados os aspectos fundamentais da competência escritora, na realidade esse é o momento de enfrentamento de desafios de escrita que se apresentam mais complexos e requerem maior monitoramento. E é justamente nesse momento que a aprendizagem significativa da língua escrita e da História em uma perspectiva crítica e de incentivo ao engajamento em projetos de libertação é mais favorecida.

A linguagem escrita entraria na categoria de instrumento lingüístico do pensamento, configurando-se como uma atividade psicológica apoiada por seu aporte externo. Essa perspectiva amplia a noção da escrita superando a dimensão de instrumental técnico, externo, alçando-a a categoria de instrumento psicológico, o que permite a alguns autores encará-la como um sistema psíquico independente (SCHNEUWLY, 1988, p. 45).

Abordado por este ângulo, esse sistema ganha destaque enquanto ferramenta interna a qual ajuda a manipular a palavra que se articula no discurso, tomado aqui como enunciado na perspectiva bakhtiniana², uma vez que, toda atividade mental pode se tornar exprimível através da palavra. Como consequência, a atividade escritora, antes considerada um mero ato de domínio mecânico de uma técnica, passa a ser percebida como uma operação complexa, relacionada à própria estruturação do pensamento.

De acordo com Schneuwly (1988, p. 48-50), o que torna a atividade escritora tão complexa são os vários aspectos nela envolvidos: atitude meta-lingüística; característica consciente e vontade de atividade; e necessidade de simular uma situação de comunicação. Assim, aprender a produzir textos escritos implica sempre em aprender a agir linguisticamente em situações novas. E aprender a agir linguisticamente significa reorganizar e transformar o pensamento.

Os elementos apontados acima são alguns dos que nos permite perceber a

² Para Bakhtin, “o enunciado é a unidade real da comunicação verbal, é o que justifica e dá sentido à linguagem. Suas esferas de atividade concretizam-se em diferentes gêneros do discurso, tipos relativamente estáveis de enunciados. A linguagem deve ser pensada a partir de três conceitos básicos: dialogismo (enunciado sempre dirigido a alguém), polifonia (enunciados repletos de palavras dos outros) e responsividade (atitude do interlocutor não é passiva)” (Colello, 2004).

complexidade que está envolvida com a atividade de escrever textos. Ao mesmo tempo apontam a necessidade de se desenvolver um olhar de posituação das produções, buscando compreender os nexos do pensamento do estudante que emerge no escrito explícito.

Dizer e transformar o pensamento sobre a História

Abaixo, apresento as versões T1, T2 e T3 de um dos estudantes que compôs a mostra coletada na situação descrita anteriormente.

1ª versão (T1)

“A denúncia de racismo feita por grafite não tem a ver³ com a escravidão, por que os escravos na época não podiam se defender por que se não os senhores dos escravos os castigavam então não tinha como os escravos se defender então a denúncia e racismo do grafite não tem nada a ver com a escravidão.

Mas a agressão verbal do jogador De Sábado tem aver com a escravidão porque na época da escravidão os escravos só era umilhado por seus senhores e tinham agressão verbal e corporal na época então tem aver com agressão do De Sabato.”

2ª versão (T2)

“A denúncia de racismo feito por grafite não tem nada a ver com a escravidão, porque na escravidão os escravos não tinha liberdade de se defender contra as umilhações dos seus senhores. Os senhores mandavam até se os escravos podiam sorrir ou não, por isso a denúncia não tem nada a ver com a escravidão na minha opinião.

Mas a agressão verbal do jogador De Sábado tem a ver com a escravidão, por que os senhores (os donos dos escravos) agredião verbalmente, igual o De Sábado fez com o Grafite então na minha opinião a agressão verbal tem a ver com a escravidão.

Obs.: agredião verbalmente e corporalmente na época da escravidão.”

3ª versão (T3)

“A denúncia que o jogador Grafite fez tem aver com a escravidão,
Um exemplo.

³ Os grifos em negrito foram feitos por mim a fim de destacar aspectos ortográficos que, normalmente, são vistos apenas como erros mecânicos.

Quando os senhores dos escravos sempre os maltratavam (paresido com que o De Sábado fez) os escravos fugiam e iam para os Quilombos mais pertos da redonesa, Quilombo, este nome Quilombos tem porque na época que os brancos iam buscar os negros na Africa, os negro tinham um tipo de soudados como defesa para os brancos não conseguir pegar ninguém e estes tipo de soldados eram chamados de Quilombos.

Voutando o assunto. Além de fugirem eles matavam os seus senhores, a familia dos senhores e ate si próprio para não trabalhar nas fazendas, tinha escravo que se matavam já nos navios que traziam escravos (...).

Mas a agressão verbal do jogador De Sábado tem aver com a escravidão, na escravidão os senhores (os donos dos escravos) mandavam bater nos escravos, deixava os escravos sem comer e sem beber por 1,2 ou até mais dias se fosse necessário, e também mandavam trabalha embaixo do sol quente (...).

Na primeira versão, percebemos o uso repetido de três palavras: “aver”, “então” e “por que”, cujas grafias sofrem variações ao longo das três versões. Essas transformações nos dão notícias de um processo reflexivo em andamento a respeito da escrita convencional dessas palavras. A dificuldade em estabilizar, especificamente, a grafia do termo “a ver” pode ter relação com o fato de que essa é uma expressão de uso predominantemente oral. Ao apoiar-se apenas na oralidade como fonte de recursos para pensar a escrita da palavra, o estudante perde de vista a ideia de que, em determinados aspectos, a escrita não tem nenhuma relação com a oralidade. Essa peculiaridade exacerba a necessidade de contextos de experiência de uso da escrita em contextos de retomada da produção como espaços potenciais para o desenvolvimento da competência escritora também no nível ortográfico. Não existe dúvida que o domínio de aspectos ortográficos remete à memorização, nível fundamental dos recursos cognitivos que possibilita a automatização de alguns procedimentos mentais básicos. O desenvolvimento de habilidades cognitivas nesse nível oferece condições ao estudante de passar para o nível da compreensão, mais elevado e potencializador do processo de construção do conhecimento.

No entanto, a meu ver, não se pode entender a memorização na perspectiva apontada pelo comportamentalismo, que a definiu como capacidade das faculdades mentais para reter conteúdos ou armazenar informações. Na concepção de construção do conhecimento, a memorização ganha um papel importante de ativador no processo de aprendizagem significativa na medida em que pode mobi-

lizar estruturas cognitivas a partir dos significados que conjuga. A memorização é classificada como uma habilidade cognitiva de nível básico, sendo uma das ações que possibilitam a apreensão das características e propriedades dos objetos e propiciam a formação de conceitos.

O que pretendo ressaltar é que a memorização das regras de funcionamento do sistema de representação alfabético passa também por aspectos compreensivos. Os estudantes levantam hipóteses continuamente em torno do *como* escrever em diferentes níveis e, em função das informações contextuais e da coerência dessas hipóteses, toma decisões. A necessidade de estabelecer uma norma de uso, característica própria da escrita, é algo percebido pelo estudante. Ele continua utilizando repetidamente a expressão “a ver” na segunda versão, só que agora grafada de uma mesma maneira. O interessante é que, na 3ª versão, a grafia da expressão muda novamente, mas também está uniformizada até o final do texto. Chama a atenção também que o uso de mais recursos discursivos ao longo das versões parece ter possibilitado ao aluno reduzir o número de vezes em que o termo “a ver”, muito utilizado na linguagem oral, aparece. Tais recursos podem ter sido ativados tanto pelo contato com os materiais da *sessão de estudos*, quanto pelo tempo que lhe foi dado pela atividade de reescrita, o que pode ter lhe permitido trazer da memória de longo prazo os conhecimentos da língua que já possuía, mobilizando-os em um contexto significativo.

A aprendizagem da ortografia não pode mais ser vista como algo meramente mecânico, correndo-se o perigo de não se conseguir lançar mão de estratégias de ensino mais eficazes para promover a superação de níveis básicos de conhecimento da língua para níveis mais complexos.

No caso em questão, os indícios parecem indicar que o estudante mobiliza recursos cognitivos de nível operacional, tais como a comparação, bem como de nível global, como levantar suposições, para construir uma solução (a uniformização da grafia) de uma palavra.

Esses procedimentos cognitivos (memorização, comparação, levantamento de suposições) estão relacionados também ao pensamento histórico e as reflexões tecidas em torno do uso dos termos apontados não é algo que possa ser desvinculado da reflexão temática que o estudante está desenvolvendo.

No texto, o termo “a ver”, como “então” ou “porque” são peças chave na construção do seu argumento a respeito das relações entre a situação do presente e seus condicionantes históricos. Do ponto de vista do pensamento histórico, o

estudante utiliza-se desses termos para, primeiro, estabelecer relações (“a ver”), mobilizando a habilidade cognitiva de comparação, e, em seguida, para qualificá-la como uma relação causal (“então” e “porque”). De uma versão a outra, esses termos são trabalhados e melhorados do ponto de vista lingüístico (ortográfico e gramatical), e estético, chegando-se a trabalhar na eliminação da redundância, causada pela repetição excessiva dos termos referidos.

Ao observarmos o trabalho lingüístico do estudante no espaço retórico, percebemos que a repetição e a redundância identificadas em T1 e T2 dão lugar, gradualmente, à reflexão sobre a progressão temática, indicada pela preocupação com os elementos de coesão (“Um exemplo”; “Voutando o assunto”). As transformações na escrita que ocorrem, em primeiro plano, em nível estético permitem vislumbrar a mobilização de recursos cognitivos ao nível da compreensão. Ao deslocar o olhar para as questões relacionadas ao plano do conteúdo, percebe-se que os recursos cognitivos foram mobilizados para construir um sentido para a relação de comparação que o estudante procurou estruturar.

Como já foi apontando, ao comparar as diferentes versões, percebe-se uma relação entre o contato do estudante com os textos e imagens, ocorrido na *sessão de estudos*, e a mobilização de uma quantidade maior de recursos linguísticos ao escrever, aspecto que não se evidenciaria em um texto com uma só versão (atividade frequente na escola).

As transformações empreendidas também podem ter sido potencializadas pelo distanciamento temporal que o estudante teve do texto (uma semana entre a segunda e a terceira versões), na medida em que essa situação contribui para o fortalecimento do co-enunciador, papel exercido pelo autor do texto em concomitância àquele do enunciador.

De acordo com pressupostos da teoria da enunciação, a produção de sentido em um texto ocorre em um processo que envolve os papéis de *ser que escreve* e de *ser que monitora o que escreve*. Isso torna o autor um leitor-escritor do próprio texto, o qual é resultado de uma co-ação, produto da atuação ininterrupta e alternada de um ser que escreve e lê, lê e escreve. O leitor-escritor é chamado de Leitor Interno do texto, enquanto que o destinatário da mensagem é denominado de Leitor Externo. Ao distanciar-se temporalmente do texto, o Leitor Interno aproxima-se da condição de Leitor Externo, e o estranhamento provocado possibilita ao autor relacionar-se de maneira mais significativa nas três grandes

dimensões da linguagem: a linguística (ortografia, gramática, morfologia), a semântica (significados) e a pragmática (consideração de aspectos contextuais da situação de comunicação).

Um outro aspecto a destacar é o de que o texto se desenvolve da primeira para a terceira versão não só pela oportunidade que o estudante teve de retornar e retocar o texto, condição dada pelo processo de objetivação provocado pela escrita, mas também porque cada versão parece funcionar como uma espécie de roteiro para a versão subsequente.

O escritor maduro nas situações que exigem a produção de uma reflexão mais detida e de maior fôlego, planeja seu texto, produz rascunhos, pensa sua estrutura, os objetivos e as estratégias antes de produzir o texto propriamente dito. O recurso ao planejamento é feito de forma consciente e auto-regulada. O escritor inexperiente, pelo contrário, escreve o texto utilizando-se de estratégias que dizem respeito ao modelo de produção de texto denominado *dizer o conhecimento*.

O controle intencional do que se produz é reduzido e a produção é possível graças a um processo de ativação propagadora que possibilita a utilização de informações já existentes na memória. De acordo com Landsmann (1998), o processo de *dizer o conhecimento* é possível porque

O escritor constrói alguma representação do que lhe foi atribuído e, a partir da mesma, localiza os identificadores do tópico e do gênero. Esses agem como disparadores de uma série de procedimentos que darão como resultado um texto. (LANDSMANN, 1998, p. 97)

Assim, é possível que o estudante tenha se utilizado sempre da versão anterior como um roteiro desconfigurado em sua função de caracterizar uma intenção discursiva intencional e planejada.

O maior grau de consciência e o monitoramento do processo de produção ocorrem com efetividade no modelo de produção *transformar o conhecimento*, o qual insere o escritor em situações problema.

Na situação proposta ao estudante, pode-se falar de duas classes diferentes de “espaços de problemas”: o de conteúdo e o retórico. O primeiro diz respeito às indagações provocadas pela questão que foi lançada e que remete a uma relação com o conhecimento histórico, com os valores e crenças dos indivíduos. Nesse

espaço inserem-se uma série de operações cognitivas que possibilitam ao sujeito passar de uma crença para outra ou de um dado para outro: inferências, verificação de hipóteses, comparações, estabelecimento de relações. O segundo espaço de problemas, o retórico, se instaura no âmbito discursivo e coloca desafios da ordem da produção da mensagem, considerando seu destinatário e sua função dentro de um determinado contexto.

As produções T1 e T2 do estudante são marcadas pelo processo de produção de *dizer o conhecimento*, enquanto que T3 acentuou a situação problema no plano do conteúdo com a apresentação de documentos e textos. A proposta de revisão e reescrita com a finalidade de incorporar as informações e ideias novas aumentou o grau de complexidade no plano retórico. Contribuiu também para o aumento da complexidade a proposta de se escrever o texto para um destinatário definido. Nesse sentido, apesar do baixo grau de controle consciente da tarefa evidente na produção do estudante, o texto que resultou da terceira versão já traz marcas de processo *transformar o conhecimento*.

Esse último aspecto parece ter possibilitado a mudança de ponto de vista do estudante a respeito das relações entre o ato de defesa de *Grafite* e os atos de resistência dos escravos negros no período da escravidão. Nas duas primeiras versões (T1 e T2), o estudante afirmou com ênfase que não achava que essas duas situações pudessem ser comparadas e colocadas em nível de equivalência. A repetição da expressão “não tem a ver” nas duas primeiras versões dá lugar a um uso mais econômico em T3, demonstrando que houve um processo reflexivo provocado pelas imagens e fontes apresentados na *sessão de estudos*.

Recursos cognitivos para a escrita e para o pensamento histórico

Para conhecer é preciso atuar sobre o objeto. Essa premissa é válida tanto para pensarmos sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, quanto sobre o desenvolvimento do pensamento histórico. Conforme a análise apresentada, na medida em que o estudante atua simultaneamente, nos espaços retóricos e do conteúdo dentro de situações problemas que envolvam aspectos decisórios ou analíticos, temos que o processo de desenvolvimento em ambas as dimensões é favorecido.

Os elementos apontados no decorrer do artigo subsidiam a ideia de que para conhecer um objeto é necessário agir sobre ele. A produção de textos escritos em uma

perspectiva processual traz indícios de que a ação de conhecer é favorecida e apoiada, implicando, portanto em um processo de desenvolvimento do pensamento.

As competências relacionadas ao pensamento histórico que dizem respeito a hipotetizar, comparar passado/presente, estabelecer relações de causalidade, de semelhanças e diferenças, bem como aquelas relacionadas aos conhecimentos de segunda ordem como evidência histórica, realidade multiperspectivada, imaginação histórica, compreensão histórica, dentre outros, parecem ser também apoiadas pelo seu imbricamento com o desenvolvimento das habilidades cognitivas implicadas no escrever textos.

Pude destacar que a produção de textos é uma atividade importante para o desenvolvimento do pensamento por se configurar como um espaço de relação com o conhecimento em diferentes níveis. Assim, o ato de escrever não precede o ato de conhecer. E a escrita não pode, dessa forma, continuar a ser vista como mera técnica, desprezando-se seu potencial de mediador das relações do ser humano com o conhecimento, com o pensamento e com a consciência.

Envolvendo tanto recursos cognitivos do nível básico, como a memorização, quanto dos níveis operacional e global, como a compreensão e a análise, pode-se apontar que as operações que envolvem o escrever condicionam a expressão do saber e promovem o desenvolvimento do pensamento histórico na mesma medida em que esse último também promove o desenvolvimento da competência escritora do estudante. Dessa forma, posso afirmar que investir no desenvolvimento da competência escritora no espaço das aulas de História significa ensinar História no contexto de uma sociedade de cultura escrita. Do ponto de vista político, isso pode significar a ampliação das possibilidades de inserção do aluno graças aos recursos aos quais acede devido a um maior grau de letramento.

Referências

BRITTO, L. P. L. *Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação*. In: Masagão, V. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global (pp. 47-63), 2003a.

----- **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado das Letras, 2003b.

COLELLO, S. de M. G. **Alfabetização em questão**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FILGUEIRAS, Margarida Louro. **Pensar a História repensar o seu ensino:** a disciplina de História no 3º Ciclo do Ensino Básico: alguns princípios orientadores da metodologia de ensino.

LANDSMANN, L. T. **Aprendizagem da língua escrita – processos evolutivos e implicações didáticas.** São Paulo: Ática, 1998.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Um evento singular.* In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S. & MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita.** Campinas: ALB: Mercado das Letras, 1997.

NASCIMENTO, R. de O. *Processos cognitivos como elementos fundamentais para uma educação crítica.* Uberlândia, **Revista Ciências da Cognição** ; vol. 14(1) : 265-282, 2009. <<http://www.cienciasecognicao.org>>

PROENÇA, M. C. **Ensinar, aprender história: questões de didáctica aplicada.** Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

SCHNEWIX, B. **Le langage écrit chez l'enfant – la production des textes informatifs et argumentatifs.** Paris : Delachaux & Niestlé, 1988.

TEBEROSKY, A. & TOLCHINSKY, L. **Além da Alfabetização – A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática.** São Paulo: Ática, 2002.

Writing and thinking historically: cognitive resources related to text production

ABSTRACT

It seems to be obvious that written language supports the development of the thinking, in general, and of the historical thinking, specifically. However, very little has been explored of the characteristics that are involved in text production situations and the relation between such characteristics and the development of historical thinking. Based on three different versions of a public student's production in São Paulo city, this paper presents the analysis of some indications that allow me to illustrate the intense thinking process the student gets through to produce a text and how such process is not only related to written language as a technique, but also as a complex discursive activity highlighted by constant thinking processes that produce and transform historical discourse and thinking.

Key-words: historical thinking - written language - cognitive process.