

Melo, Maria do Céu de (2003). Eu sou escritor de H(h)istórias - as competências de leitura e escrita e a aprendizagem da História. In *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português*". Lisboa: Lisboa Editora/ Associação de Professores de Português. 341-356.

Eu sou escritor de H(h)istória(s)! - as competências de leitura e escrita e a aprendizagem da H(h)istória

M^a do Céu de Melo
Prof^a Auxiliar do Instituto Educação e Psicologia
Universidade do Minho
Campus de Gualtar
Braga 4710-057

Este texto insere-se num projecto, ainda no primeiro ano de implementação, que pretende estudar as Narrativas Ficcionalis e Históricas. Os sujeitos /objectos do estudo são alunos inscritos nas Licenciaturas em Ensino do Português, em Ensino da História, nos Mestrados em Estudos Portugueses, em História Contemporânea, em Supervisão Pedagógica do Ensino da História e alunos do Ensino Básico e Secundário. No que se refere a estes últimos, um dos objectivos o projecto é analisar as narrativas que os alunos redigem, enquanto evidências da aprendizagem ocorrida na disciplina de História. Pretende-se identificar as características do conteúdo substantivo histórico expresso (os saberes), mas particularmente, os modos como as competências de leitura e escrita interferem em certas tarefas (perguntas) que contemplam e promovem a aprendizagem da História.

Por agora, serão analisadas as respostas provenientes de uma tarefa onde os alunos do 9º ano tiveram que mostrar a compreensão de um acontecimento do séc. XX- A bomba de Hiroxima - sob pontos de vista de diferentes agentes históricos. Para a consecução desta tarefa, os alunos leram e interpretaram textos e imagens de teor histórico, que funcionaram como indutores à criação das cartas¹.

Subjaz a este projecto, e a este texto em particular, a defesa de uma prática docente e discente integrada, reconhecendo-se não apenas a comunalidade de saberes mas também a de competências transversais entre a disciplina de Português e a de História. Esta prática

pode ser substanciada no quotidiano da sala de aula, no jornal escolar, na animação da biblioteca escolar, na rádio escolar, em performances teatrais, etc.

1. A leitura e análise de textos

Esta secção inicial pretende reflectir sobre os modos de leitura e análise de textos históricos, procurando os passos que podem ser similares aos adoptados na aula de Português. A procura de uma similaridade entre as duas disciplinas pretende realçar como a aprendizagem realizada ou não na aula de Português influencia de facto a aprendizagem do saber histórico. Senão vejamos alguns dos procedimentos gerais necessários à leitura e posterior análise de um texto histórico.

Em primeiro lugar, os alunos devem estudar o *contexto de produção*, ou seja, identificar a *natureza* do texto, que no caso da História, saber se ele é uma fonte primária ou secundária, e se no que diz respeito ao seu conteúdo substantivos, ele é um texto jurídico, literário (cartas pessoais, poesia, teatro, etc.), se é uma acta, panfleto, discursos, etc... Em segundo lugar, os alunos devem determinar as *circunstâncias espaço-temporais* do 'tópico', procurando factos, pessoas, instituições, lugares, etc... , que nos permitam datar e localizar o texto. No caso de um texto historiográfico, ele explicita necessariamente esses dados. Ainda no que diz respeito a este tipo de texto é importante enquadrar o autor na sua época e saber o grau de subjectivismo, compromisso e distanciação que ele assume face ao tópico em estudo. Em terceiro lugar, deve-se saber qual a *intenção* do texto, ou seja, se ele é um texto secreto, de divulgação, público ou privado, pessoal ou oficial, e nacional ou internacional.

Nesta pequena resenha de domínios que a leitura e a análise dos textos históricos devem contemplar, é clara a similitude com muitos dos que são contemplados na análise literária (e não só).

Quando o objecto de leitura e análise for o *conteúdo substantivo* do texto advoga-se que o texto seja estudado passo a passo. Este método é mais usado em textos densos, mas simples na sua estrutura que muitas das vezes é por natureza um texto ordenado por critérios inerentes à sua natureza, como por exemplo, documentos oficiais. Ele presta-se a reiteraões, mas evita a dispersão da análise.

Outro trajecto possível consiste na leitura e análise do conteúdo, reorganizando-o por temas, assuntos, conceitos, etc., sendo este mais usado em textos que não estão linearmente organizados. Usam-se, neste caso, frequentemente, sínteses. Pode ocorrer a necessidade de num mesmo assunto, encontrar-se diferentes focalizações ou abordagens. Aconselha-se a construção de mapas conceptuais ou substantivos (diagramas), pois oferecem uma representação visual das teias que as ideias-mestras, as relações, os argumentos, os factos, etc. tecem entre si. É a partir destes mapas, que depois se pode construir a compreensão explicativa, seja ela consubstanciada na oralidade ou na escrita.

Quando a leitura e análise de textos implica uma *escrita*, esta pode ser proposta com uma intencionalidade específica. Esta é a mais frequente na aula de História, não apenas porque se deseja monitorizar a aquisição de informação, mas principalmente porque o professor deseja que os alunos explicitem a sua compreensão de conceitos substantivos ou operatórios como a causa, consequência, mudança, explicação, empatia, etc. Por vezes, poder-se-á pedir uma narrativa livre desde que baseada na consulta de documentos históricos.

De qualquer modo, convém que os alunos conheçam algumas estruturas organizativas da sua escrita. O esquema mais linear é por todos nós conhecido e traduz-se nas seguintes questões: O quê? [natureza e conteúdo do texto] —> Quem? [autor, origem, veracidade e capacidade comunicativa] —> A quem? [destinatário] —> Quando? [momento da sua escrita e circunstâncias que rodeiam o acontecimento] —> Por quê? [intenções do autor]. Se utilizar uma estrutura mais complexa, alguns dos momentos anteriormente referidos para a leitura e análise podem ser retomados na escrita:

1- Fase descritiva (natureza, origem, autor, data e lugar de produção); 2- Fase analítica (localização das ideias principais; análise sucessiva de cada ideia, focalizando causas, efeitos, antecedentes, pressuposto, consequências, rupturas e persistências, etc.); 3- Fase sintetizadora e valorativa (reagrupamento das ideias, grau de credibilidade, alcance e interesse do texto) e 4- A secção final deve produzir se possível uma nova ideia ou uma hipótese de interpretação.

Sabemos, no entanto, que qualquer saber se organiza tendo por base um estrutura (shemata) que ajuda os alunos a compreendê-lo e a explicitá-lo pela oralidade ou pela escrita. Essa estrutura interiorizada e tácita ajuda também a criar expectativas acerca da

informação que se espera de um texto, permitindo o estabelecimento de relações dentro da própria informação, e integrá-lo naquilo que previamente já 'sabe', e com o objectivo de criar uma representação / comunicação daquilo que leu.

Os alunos têm desde muito cedo (e sabem quais as) expectativas sobre o modo como os textos são organizados ou devem ser construídos. Mesmo as crianças mais novas conhecem ou reconhecem, por exemplo, a estrutura narrativa de uma história. Ela apresenta um espaço / contexto, um problema ou conflito, seguido por uma ou mais hipóteses de resoluções, as tentativas de resolver esse problema e finalmente a resolução. Muitos estudos têm provado que a compreensão de uma narrativa é afectada se um destes elementos (momentos) é omitido, ou se eles se apresentam de uma forma arbitrária.

Assim, os alunos quando estudam o tipo de organização de um texto, reconhecem que o objectivo de um texto não deve ser uma mera recitação de factos ou fragmentos de informação, mas sim promover a compreensão de um determinado segmento de 'realidade'. Para tal, devem estar presentes e visíveis, algumas características, que passam a funcionar também como critérios de criação ou como indicadores de avaliação dos textos produzidos por outrem ou pelos alunos. Uma delas é a *coerência*, característica que questiona em que medida é que a sequência das ideias ou acontecimentos num texto tem sentido, ou seja, se o texto torna explícito a natureza daqueles. Uma segunda é o *respeito* (considerateness) que avalia em que medida o texto foi escrito de modo a maximizar a aquisição de informação e o estabelecimento de relações pelos leitores. Inclui também a preocupação ou não do autor de contemplar na sua escrita um certo tipo de leitor e o contexto onde a leitura ou escrita se efectua. Uma terceira característica possível é a contemplação da *voz* que alguns autores muito valorizam. Muitos historiadores, ao reflectirem sobre a escrita historiográfica, adjectivam-na com expressões como 'rasa e muda'² e ou que a História tem 'uma voz incorpórea'². Eles reconhecem que estas características levam à existência de uma separação entre o aluno e a História, tornando este 'saber' isolado das suas fontes primazes que são os homens e as mulheres. O estilo de escrita dominante acentua a distinção entre a linguagem escrita e oral, opção este que pode evitar o leitor de construir algum tipo de conhecimento a partir do texto. Nesta aproximação da História à Literatura (Barthes; Yourcenar; Eco)³, alguns historiadores e investigadores em cognição histórica defendem que os textos

históricos ou ficcionais a apresentar na aula de História, devem contemplar algumas qualidades, qualidades estas que devem nortear também muitas das tarefas e produtos que os alunos realizem, se queremos caminhar na senda de uma aprendizagem significativa de saberes e competências sejam elas pertença da História ou do Português ou comuns a ambas.

A primeira qualidade que valorizam é a *actividade*, significando que o texto deve narrar não apenas os acontecimentos, mas as reacções dos sujeitos a estes. Uma segunda a *oralidade*, advoga a existência de, sempre que possível, de um discurso conversacional, expressões coloquiais e ou diálogos. Também crêem que o texto deve explicitar as relações entre os acontecimentos e os sujeitos, e entre diferentes tipos de sujeitos neles implicados, ou seja, que um certo grau de *conectividade* seja manifesto.

Pensando nos modos de envolvimentos dos alunos na leitura dos textos e a influência destes na escrita, os investigadores em cognição histórica acham que nos momentos de decisão curricular conteúdal e didáctica, os professores devem escolher textos com tópicos (conteúdos programáticos e recursos) que *interessem* os alunos, que sejam *surpreendentes* e que dêem uma visão, se possível *personalizada* dos acontecimentos em estudo. Mais consideram que eles devem ser *provocadores*, ou seja, devem provocar comentários e ou juízos de valor por parte dos alunos⁴.

2. O estudo

Neste estudo pretendeu-se compreender que tipo de narrativas os alunos de 9º ano de escolaridade constroem quando em contactos com documentos de vários tipos¹, e tendo que assumir diferentes perspectivas sobre o mesmo acontecimento histórico: - O lançamento da bomba atómica sobre a cidade de Hiroxima. Enquanto tarefa de aprendizagem histórica, ela tinha como objectivos que os alunos - compreendessem as razões porque os Estados Unidos da América decidiram lançar a bomba atómica sobre o Japão e - reconhecessem como diferentes pessoas viram o uso das bombas e como elas afectaram as suas vidas.

Ela consistiu no seguinte pedido feito a três grupos de alunos: - Imagina que és **um americano que concordou** com a decisão do Presidente Truman de lançar a bomba atómica sobre Hiroxima. Escreve uma carta a alguém falando sobre esse acontecimento; -

Imagina que és **um americano que não concordou** com a decisão do Presidente Truman de lançar a bomba atômica sobre Hiroxima. Escreve uma carta a alguém falando sobre esse acontecimento, e - Imagina que és **um japonês (a) que sobreviveu** à bomba de Hiroxima. - Escreve uma carta a alguém falando sobre esse acontecimento **6**. Esta tarefa é, de acordo com Shemilt (1984), uma tarefa de empatia de natureza projectiva, cuja resposta é descritiva, mas contempla em simultâneo a competência histórica da multiperspectividade. Mais tarde discutir-se-á as observações deste investigador sobre a validade deste tipo tarefa à luz dos resultados obtidos.

Para a **análise** destas cartas, foi utilizado um sistema de categorias narrativas que contemplasse não apenas aspectos da natureza do texto narrativo, mas também alguns conceitos operativos associados à natureza da História⁵. Este sistema de categorias inclui, pois, uma diversidade de enunciados que advogamos ser contemplados neste tipo de tarefa escrita. A unidade de análise teve como critério categorial o conteúdo substantivo dos enunciados e a presença de conectores (verbos, preposições, advérbios, etc.) que explicitassem as relações possíveis (causas, consequências, tempo, espaço, motivos, etc.). Em termos de dimensão, essa unidade consubstanciou-se num parágrafo, outras numa frase ou num excerto de frase. Esta análise terá dois momentos. Num primeiro serão analisados as narrativas de **cada grupo** pelas categorias, para num segundo momento se relacionarem os **três grupos** também por referência a cada categoria.

A **análise** do grupo **Pró-Truman**, no que diz respeito à categoria da **descrição**, denuncia a quase ausência de enunciados deste tipo, o mesmo acontecendo com outras categorias. Estes alunos focalizam a sua atenção na elaboração de frases que contextualizem a decisão do Presidente dos EUA de lançar a bomba sobre Hiroxima. Daí a presença de informação sobre a Pearl Harbour, como antecedente que de algum modo subjaz a este acontecimento, ou num tempo dele mais próximo, a não-aceitação do ultimato de rendição pelo Japão no fim da Guerra Mundial. De um modo geral, o tom das frases é meramente enunciativo, focalizando os acontecimentos político-militares.

Já que no que diz respeito à categoria das **intenções**, os enunciados balanceiam entre uma terminologia personalizada do tipo "dar uma lição aos japoneses" ou "era seu direito vingar-se das mortes dos americanos" e a expressões de argumentos mais técnicos como a

diminuição das despesas, evitar o prolongamento da guerra, eliminar as baixas militares e civis e ou evitar a eclosão de novas guerras. Esta decisão foi suportada pelas decisões que os alunos já expressaram, não sendo para eles muito necessário proferir enunciados oriundos de outros sujeitos históricos, neste caso, os cientistas, corpo profissional que como *autoridade* foi consultada, para de algum modo legitimar ao lançamento da bomba. É interessante de realçar, que mesmo numa frequência diminuta, ocorram enunciados que expressam *sentimentos* para com os japoneses. No entanto, estes sentimentos de pena para com as baixas ocorridas em Hiroxima, referem-se apenas aos civis e mais especificamente às crianças e às mulheres, e não ao povo enquanto identidade una. Evitam assim, segundo eles, a contradição de apoiarem o lançamento da bomba e simultaneamente terem consideração pelos Japoneses, pois segundo os alunos " eles estavam a merecer...". Também é de realçar que dois alunos deste grupo apelaram para que o uso de bombas atômicas não devem ocorrer no futuro, caindo assim na categoria das *lições da História*. Estes alunos pertencem ao grupo restrito que expressou sentimentos face aos 'inocentes' japoneses. Como era de esperar, os alunos deste grupo não formularam *juízos de valor* sobre a decisão de Truman, o que está de acordo com o perfil de 'americanos' que lhes foi atribuído.

O grupo **Contra Truman** tinha como tarefa adoptar uma posição contra a decisão de Truman de lançar a bomba atômica sobre Hiroxima. As narrativas dos alunos cobriram todas as categorias propostas. Algumas proposições de alunos incluem-se na categoria das intenções, e que são similares aos apresentados pelos alunos do grupo Pró-Truman (a diminuição das despesas, evitando o prolongamento da guerra; Eliminar as baixas militares e civis), mas não as considerando como razões suficientes e ou válidas para a tomada de decisão de Truman. Neste grupo, apenas dois alunos falaram dos cientistas, e como era de esperar que mesmo nesta classe profissional, as posições estiveram divididas. Os enunciados permitem-nos deduzir que os alunos perceberam que a decisão de Truman acabou por ser decididamente de teor político - militar. Há que salientar no entanto, como mais relevante, enunciados pertença da categoria dos *sentimentos*. Os sentimentos expressão são não apenas endereçados ao povo japonês, mas também ao povo americano, o seu 'próprio povo'. Estes são expressos não apenas em enunciados independentes, como também contaminam os enunciados da categoria *descrição*, que relativamente foi também contemplada pelos alunos.

Como seria talvez de esperar, muitos são os alunos que fazem *juízos de valor* sobre a decisão de Truman. Mesmo assim, são apenas 10 alunos que o fazem, apesar de expectativa de se esperar um número maior. Neste caso, poder-se-á dizer, que foram contemplados enunciados que claramente utilizassem conectores que explicitasse claramente um juízo. Poder-se-á encontrar, no entanto, que de um modo implícito, alguns enunciados que foram categorizados como descrição e sentimentos, poder-se-iam incluir nesta, o que de algum modo aumentaria esta percentagem.

Os enunciados dos alunos do grupo **Japoneses** foram quase todos categorizados na *descrição*, apesar de terem à sua disposição todos os documentos que os outros tiveram. Houve uma clara opção por considerarem predominantemente as entrevistas feitas aos sobreviventes da bomba. Esta selectividade deve-se, cremos, ao tipo de conteúdo dos mesmos, que de algum modo os sensibilizaram.

As perguntas feitas e as respostas dos japoneses entrevistados oferecem uma narrativa com acção, proporcionando aos alunos uma história com acção suficientemente clara e emocionante, características que provocou a sua adesão, logo a sua utilização nesta tarefa. O facto dos entrevistados, serem à altura do acontecimento históricos, jovens como eles, deve também ter jogado a sua influência nesta predilecção. A qualidade icónica destas entrevistas e o documento que narra os efeitos da bomba levaram a que os alunos deste grupo expressassem diversos tipos de *sentimentos*. Poder-se-á estranhar que só dois alunos formulem *juízos de valor* específicos sobre a decisão de Truman. Cremos que a resposta dos entrevistados à última pergunta "O que quer dizer ao mundo?" levou os alunos a preferirem fazê-lo, mas de uma forma que nos remete antes para a categoria *Lições da História*.

Neste segundo momento de análise olharemos os dados **dos três grupos**, tentando retirar algumas persistências ou diferenças entre eles.

- Uma das primeiras constatações é que todos alunos 'Japoneses' *descreveram* o lançamento da Bomba de Hiroxima, evidentemente sobre o ponto de vista dos sobreviventes. Os alunos dos outros grupos limitaram-se a enunciar alguns pormenores, como a data e a hora, e alguns dos efeitos.

A *contextualização* foi predominante no grupo dos Pró -Truman, não tendo os outros grupos sentido a necessidade de o fazer. A *intenção* esteve predominantemente

presente no grupo dos Pró -Truman, que deve ser olhada em conjunto com os enunciados da categoria anterior. De facto, os alunos deste grupo, necessitaram de fazer uma contextualização para que a apresentação das razões da decisão de Truman fosse entendida. Há que salientar que os alunos do grupo Contra Truman, e até em menor número os 'Japoneses', o fizeram. A categoria da *autoridade* teve uma frequência pouco relevante em ambos os dois primeiros grupos e inexistente no dos 'Japoneses'. Poder-se-á deduzir que os alunos não consideraram com relevante os conselhos dos cientistas na tomada de decisão do Presidente, até porque havendo opiniões discordantes, "a palavra final foi dele". A categoria dos *sentimentos* foi outra contemplada por todos. Como já referido a frequência maior foi nos 'Japoneses' e seguida no grupo dos Contra-Truman. No caso dos Japoneses, os sentimentos expressos estiveram relacionados mais predominantemente com a acção descrita, do que sentimentos sentidos pós- sobrevivência. Quanto à categoria dos *juízos de valor*, era de esperar que estes estivessem ausentes do grupo Pró-Truman, pois a definição da sua perspectiva assim o defina. Agora, no que diz respeito ao alunos 'Japoneses', há que salientar que apenas dois alunos os formularam explicitamente. O grupo dos Japoneses preferiu redigir lições da História, defendendo as bombas atómicas não devia ser nunca mais usadas, enunciados estes corroborados pelo grupo dos Contra-Truman. Enquanto estes aluno dirigiam estes apelos para os sujeitos 'vencedores', os únicos dois alunos Pró-Truman que o afirmaram fizeram-nos na generalidade ficando o sujeito desconhecido.

3- Palavras finais

A redacção deste momento final exige algum cuidado metodológico. Este estudo foi assumido como um estudo exploratório, cujo objectivo principal era validar os materiais históricos oferecidos e o sistema de categorias de análise. Não foi possível controlar as competências linguísticas dos alunos abrangidos. Este facto limita a redacção de conclusões seguras sobre a díade -aprendizagem da História e competências de leitura e de escrita, mas não nos impede de tecer algumas relações e de fazer propostas de aprendizagem integrada entre as duas disciplinas.

Quanto à tarefa proposta, Shemilt (1984: 68) assinala as suas limitações, dizendo que ela pode levar os alunos a óbvios anacronismos e que "excepto para uma pequena minoria de adolescentes com um talento literário genuíno, este tarefas projectivas não

asseguram uma possibilidade justa de mostrar uma compreensão empática, se é que alguma, adquirida nas aulas de História". É de realçar que estes comentários se referem a exemplos de tarefas onde os adolescentes são colocados num passado longínquo (Roma Antiga). Por outro lado, Shemilt não nos diz qual o tipo de material de apoio que foi fornecido aos alunos para a realização dessa tarefa.

Os alunos do nosso estudo trabalharam com um tema da mundo contemporâneo que lhes é familiar, dado que para além da aprendizagem específica que tenham tido na aula de História, ele é tema de filmes, documentários, debates, etc. , que necessariamente os capacita a abordá-lo com alguma familiaridade. Este quase tutear permite a diminuição da estranheza face ao acontecimento histórico específico, logo facilitando a escrita. Em outros pequenos estudos, onde a tarefa era escrever composições sobre a escravatura romana, a conquista de Lisboa, a vida quotidiana no Neolítico, a sua escrita denunciou mais dificuldades que tanto abrangeram aspectos linguísticos propriamente ditos, mas também o trabalho de criação substantivo das suas narrativas. Convém salientar que nestes casos, os materiais históricos de apoio não eram tão variados como o caso de Hiroxima, daí o não contestarmos de um modo categórico as observações de Shemilt. Este facto leva-nos aos cuidados que tivemos em escolher os materiais de apoio à escrita das cartas ¹ , variando os seus tipos. Assim, escolhemos fotografias com forte impacto estético e emocional, que obrigaram os alunos a lê-los sob um ponto de vista artístico, cruzando-os com descrições médicas e estatísticas. Foi apresentado também um texto jornalístico que foi comparado com o comunicado presidencial. Intencionalmente também foram fornecidas as posições contaminadas dos cientistas, dos militares e dos sobreviventes japoneses.

Reconhece-se que este tipo de interpretação cruzada teve como objectivo primacial o desenvolvimento da competências histórica da multiperspectividade, mas para isso foi necessário, mesmo que de um modo superficial, procurar nos textos as características indiciadoras da sua natureza, logo denunciadoras da posição dos vários agentes históricos em presença.

Apesar de assumir-se o carácter exploratório deste estudo, é possível defender a relevância da implementação de aulas / projectos integrados com professores de Português e de História que focalizem as competências da interpretação e da escrita, pois é óbvia a sua importância na aprendizagem da História onde as fontes / recursos são predominantemente

escritos. Por outro lado, a sua expressão e avaliação é substanciada em registos escritos (os testes). Defendemos, no entanto, a promoção da criação de outros tipos, que tanto pode ser entrevistas, relatórios, textos dramáticos, poesias, narrativas ficcionais, textos que tradicionalmente pertencem ao quotidiano escolar da aula de Português. Concordando com Barthes³, achamos que "todas as ciências se encontram disseminados no monumento literário", daí querermos que a História construída pelos nossos alunos seja uma procura da "realidade, realidade essa que um luar do real".

Notas

- 1- A tarefa consistiu no seguinte pedido feito a três grupos de alunos: - Imagina que és **um americano que concordou / um americano que não concordou** / com a decisão do Presidente Truman de lançar a bomba atómica sobre Hiroxima, e **um japonês (a) que sobreviveu** à bomba de Hiroxima. Escreve uma carta a alguém falando sobre esse acontecimento. Os alunos basearam-se em documentos e imagens que versaram os seguintes aspectos: - Doc.1: O Lançamento da bomba atómica e sua contextualização histórica no final da II guerra mundial e a situação militar no Pacífico; Doc. 2- Declaração do Presidente Truman ao rádio no dia 6 de Agosto de 1945; Doc. 3- Entrevista de Jack Smith, correspondente da Reuter (Agência de Informação Internacional) em de Agosto de 1945 ao coronel aviador Paul W. Tibbets, piloto de 'Enola Gay'; Doc. 4- Opiniões contra o lançamento da bomba (Cientistas, Subsecretário da Marinha Almirante Leahy da Armada Americana; Doc. 5- Danos causados pela Bomba Atómica (Condições explosivas iniciais; Chuva negra; Danos materiais; Mortes; Doc. 6- Voz de uma sobrevivente- Sr^a Michiko Yamaoka; Doc. 7- Voz de um sobrevivente- Sr^a Ryuso Tanaka. Foram também distribuídas fotografias da cidade após o lançamento da bomba, ferimentos de sobreviventes e do monumento que foi construído nesta cidade à Paz.
- 2- As expressões inglesas que traduzimos são respectivamente "flat and voiceless" e "disembodied voice of History".
- 3- Barthes, R. (1979) no seu livro *A Lição* (Lisboa: Edições 70) defendia: "Se (...) as nossas disciplinas fossem retiradas do ensino, exceptuando uma, a literatura deveria ser a disciplina salvaguardada, porque todas as ciências se encontram disseminadas no monumento literário. (...) Ela é a realidade, realidade essa que é um luar do real. (...) O real não é representável e é por os homens quererem continuamente representá-lo com palavras que existe a literatura; Yourcenar, M (1984) no livro *O tempo. Esse grande escultor*.(Lisboa: Edifel) fala da escrita historiográfica e da sua, levantando questões sobre a escrita e as suas fontes; Eco, U. (1984) no seu livro *Porquê "O Nome da Rosa"?* (Lisboa: Difel) para além de explicar o processo de criação do romance, processo esse muito próximo do historiador, ela analisa vários tipos de romances históricos, tecendo sobre eles algumas considerações.
- 4- Estes critérios nortearam a escolha da tarefa e da selecção dos materiais que foram fornecidos aos alunos para a aprendizagem do significado histórico do lançamento da Bomba de Hiroxima.

5- Sistema de categorias narrativas

Descrição- Incluem-se nesta categoria todos os enunciados que narram o acontecimento ou partes dele, narração essa baseada nos documentos disponíveis (Medidas militares; O voo; O lançamento; Os efeitos).

Contextualização- Incluem-se nesta categoria todos os enunciados que colocam o acontecimento no contexto histórico específico. Expressam informação considerada relevante para a compreensão do acontecimento em estudo.(O bombardeamento de Pearl Harbour; A não aceitação do ultimato; Referências à 2ª Guerra Mundial, Relações do EUA com os Aliados).

Intenção- Incluem-se nesta categoria todos os enunciados que apresentam razões para as acções dos sujeitos históricos, algumas de teor mais personalizado; outras assumem a forma de razões concretas (Dar uma lição; Fazer vingança; A diminuição das despesas, evitando o prolongamento da guerra; Eliminar as baixas militares e civis; Evitar a eclosão de novas guerras).

Autoridade- Incluem-se nesta categoria todos os enunciados que convocam argumentos externos que de algum modo foram utilizadas como apoio ao acontecimento ou às acções dos sujeitos históricos (Justificação científica da necessidade das bombas no presente e ou no futuro; Repercussões do uso da bomba atómica).

Sentimento- Incluem-se nesta categoria todos os enunciados que descrevem sentimentos despoletados pelo acontecimento (Dor, raiva, incredulidade, etc. sentidos por americanos e ou por japoneses).

Juízos de valor- Incluem-se nesta categoria todos os enunciados que expressam juízos de valor sobre o acontecimento (Valores humanitários; Direitos civis; Direitos militar)

Lições da História- Incluem-se nesta categoria todos os enunciados que fazem apelo a práticas relacionadas com o acontecimento (Apelo ao valor da vida; Luta anti-nuclear; Memória histórica)

6- No encontro "Contextos e dinâmicas da vida académica" organizado pelo Grupo de Missão para a qualidade do Ensino / Aprendizagem, do Conselho Académico da Universidade do Minho (Maio, 2002), apresentei um projecto onde se defendia a utilização das Expressões Artísticas na aprendizagem da História. O tema histórico escolhido foi também a Bomba de Hiroxima. Então, para além dos materiais aqui citados, foram explorados a música de Ney Matogrosso "Rosa de Hiroshima", um texto dramático e a construção de artefactos plástico - visuais (no prelo).

Bibliografia

- Beck, I.L., McKeown, M.G. & al. (1991). Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility. *Reading Research Quaterly* XXVI (3), 251-276.
- Britt, M. A. (1994) Learning from History texts: from causal analysis to argumental model. in Leinhardt, G.; Beck, I. L. & Stainton, C. *Teaching and Learning in History*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 47-84.
- Greene, S. (1994). Students as authors in the Study of History.in Leinhardt, G.; Beck, I. L. & Stainton, C. *Teaching and Learning in History*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 137-170.
- Leinhardt, G. (1993). Weaving instructional explanation in History. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 46-74.

- Levistik, L. (1990). Research directions mediating content through literary texts. *Language Arts*, Vol. 67, Dec., 848-853.
- Schimdt, S. (1989). On the construction of fiction and the invention of facts. *Poetics*, 18, 319-335.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and the classroom. In Dickinson, A.; Lee, P. & Rogers (Eds). *Learning History*. London: Heinemann.
- Wineburg, S.S. (1991). Historical Problem Solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychological*, Vol. 83 (1), 73-87.

Anexo 1- Excertos das cartas dos alunos

Um Japonês- Olá meu netinho! Tou a escrever esta carta para saberes como vivi este tempo de dificuldades que passei quando os Estados Unidos lançaram uma bomba no nosso país e o deixou todo destruído, e deixou muitos feridos. Nunca imaginei que isto fosse acontecer, fomos surpreendidos por isso não estávamos preparados, e agora vai ser difícil sobreviver a esta tragédia. (...) as pessoas tiveram várias doenças e os que não morreram ficaram com graves doenças. (...) Ainda bem que não estás aqui a viver tudo isto, ias sofrer muito, mas também só vais perceber como tudo isto é se vires. (...) Só queria dizer que o governo dos EUA e a todos os outros países, se devem sentir responsáveis. E apesar de tudo que aprendam o que as armas de destruição massiça pode significar para os seres humanos. (...)

Um Americano Contra Truman- Cara amiga Mariana, escrevo-te esta carta de Washington, como um comunicado de que tu certamente já ouviste falar. A minha pátria e o meu sangue pertence à América, mas o meu carácter e orgulho americano renderam-se a Hiroxima, pois não concordo com este procedimento. (...) a vingança não é um motivo de alegria porque a inocência daquelas pessoas em Hiroxima não podem ser pagas pelo dinheiro do poder político. (...) Espero que as lágrimas daqueles que choram por Hiroxima possa simbolizar a nossa tristeza e o nosso perdão por eles. (...)

Um Americano Contra Truman- Olá amigo!, Como americano, concordei com a decisão do meu presidente Truman, porque acho que se devia fazer vingança. Mas também sei que morreram muitas pessoas inocentes (...) Por isso queria pedir desculpas às famílias. (...) Eu acho que tudo isto foi merecido, os Japoneses tinham que pagar pelo fisseram. Ainda por cima não queriam entregar as armas, dizerem que tinham perdido a guerra. (...) Não sei se vais ficar chateado comigo, mas se fosses eu de certeza que compreenderias. Escreve-me , eu queria saber a tua opinião, e a dizer como tudo está por aí. Aqui estamos mais aliviados (...).