



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

PATRICIA BASTOS DE AZEVEDO

**HISTÓRIA ENSINADA: produção de sentido em práticas
de letramento**

Rio de Janeiro

2011

Patricia Bastos de Azevedo

História ensinada: produção de sentido em práticas de
letramento

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação

Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

RIO DE JANEIRO

2011

A994

Azevedo, Patricia Bastos de

História ensinada: produção de ensino em práticas de letramento /
Patricia Bastos de Azevedo. Rio de Janeiro, 2011.
216p.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2011.

Orientadora: Prof^ª. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.

1. História - Ensino. 2. Letramento. 3. Currículo. I. Monteiro, Ana
Maria Ferreira da Costa. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação. III. Título.

CDD: 616.85223

Patrícia Bastos de Azevedo

**História ensinada: produção de sentido em práticas de
letramento**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação

Aprovada em 22 de junho de 2011.

(Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro /UFRJ)

(Carmen Tereza Gabriel Anhorn/UFRJ)

(Patricia Corsino /UFRJ)

(Helenice Aparecida Bastos da Rocha /UERJ)

(Lana Mara de Castro Siman/UEMG)

Resumo

AZEVEDO, Patricia Bastos de. **História ensinada:** produção de sentido em práticas de letramento. Rio de Janeiro, 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

O presente estudo buscou investigar a produção de sentido em práticas de letramento na história ensinada, operando conceitualmente com o campo da linguagem a partir do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 2002; BAKHTIN, 1998, 2003, 2010) como arcabouço teórico em interface com o currículo. O currículo, nesse sentido, é compreendido como um signo ideológico que se constitui em seu tempo-espaço sócio-histórico, em uma composição híbrida, ambivalente, complexa e polissêmica. Assim, nesse diálogo com os campos da linguagem e do currículo, o conhecimento é concebido como uma produção social estruturada pelos signos ideológicos em sua historicidade social, e a sala de aula, concebida como espaço complexo, múltiplo, híbrido, ambivalente e polissêmico, desperta muitos questionamentos e possibilidades. Como foco e recorte metodológico, investigou-se, em um tempo determinado do ano de 2009, o 6º ano de escolaridade do ensino fundamental no espaço específico da sala de aula de história de uma escola estadual no Rio de Janeiro/Baixada Fluminense. O paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) foi utilizado como instrumental metodológico, por possibilitar o adensamento e a análise perspectivada da realidade complexa que constituíam as múltiplas facetas da sala de aula de história e a produção de sentido em práticas de letramento. Na perspectiva teórica adotada, os enunciados se constituem no processo relacional situado, com um pano de fundo sócio-cultural, e o cenário composicional se relaciona diretamente com o emprego das enunciações e de suas relações intersubjetivas. Esse viés teórico possibilitou o adensamento analítico dos eventos de letramento que se materializavam no espaço da sala de aula, onde atos de ler o livro, copiar do quadro, escrever no caderno e responder provas são práticas contextualizadas da/na vida

escolar. Foi possível confirmar que oralidade, leitura e escrita, na disciplina escolar história, são o meio pelo qual o professor produz sua narrativa/argumentativa, buscando estabelecer uma relação entre presente-passado-presente, tecer suas explicações e construir o sentido histórico no ensinado. Com isso, assevera-se que a história ensinada é estruturada não só pelas questões disciplinares relacionadas à historiografia, ou, em outras palavras, pela prática de letramento que permeia o exercício do ofício do historiador; mas também compõe-se das dinâmicas de formação e significação do mundo da vida, as quais se fazem presentes no espaço de ensino. Sentidos e significados enunciativos são de natureza social e, dessa forma, é no tempo-espaço sócio-histórico que, em práticas de letramento, esses sentidos/significados são produzidos, validados, valorados e aceitos, constituindo a materialidade da história ensinada e o currículo em múltiplas perspectivas e possibilidades sociais.

Palavras-chave: Ensino de história, história ensinada, letramento, produção de sentido, currículo.

Abstract

AZEVEDO, Patricia Bastos. **HISTORY TAUGHT**: the production of meaning in literacy practices. Rio de Janeiro, 2011. (Doctorate in Education) - Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, 2011.

The present study investigates the production of meaning in literacy practices in History education and it is shaped conceptually by the field of language drawn from the Bakhtin Circle (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 2002; BAKHTIN, 1998, 2003, 2010) as its theoretical framework in interface with the curriculum itself. The curriculum in this sense is understood as an ideological sign that constitutes its social-historical time-space, in a hybrid, ambivalent, complex and polysemic composition. Therefore, many questions and possibilities stem from this conversation between the fields of language and the curriculum since knowledge is defined as a socially constituted production, structured by ideological signs in its social historicity and the classroom is conceived as a complex, multiple, hybrid and ambivalent space. This study focused on the 6th grade History lessons in classroom environment in an elementary state school in Rio de Janeiro / Baixada Fluminense in 2009 during a determined time. The evidential paradigm (GINZBURG, 1989) was used as a methodological tool since it enables the consolidation and the perspective analysis of the complex reality that constituted the multiple facets of a History lesson in classroom as well as the production of meaning in literacy practices. According to the theoretical perspective adopted, the statements are formed in the situated relational process as a social-cultural backcloth whereas the compositional scenario is directly related to the usage of utterances and their inter-subjective interactions. This theoretical approach allowed the coherent analysis of the literacy events materialized within the classroom space where the act of reading a book, copying from the board, writing on the notebook and answering a test are contextualized practices of/in a day-to-day school life. It was possible to affirm that orality and the act of reading and writing in the discipline of

History are the means from which the teacher builds his narrative to achieve an interaction with the past, the present and the future as he weaves his explanations and gives historical meaning to the subject taught. By doing so it is ensured that the teaching of History is not only structured by disciplinary issues related to historiography, that is by the practice of literacy that pervades the exercise of the profession as a historian, but it is also anchored on the development and significance of the life-world dynamics, which is present in education. Enunciative meanings belong to the social nature and thus it is in social-historical time-space that the literacy practices of these senses / meanings are produced, validated, valued and accepted, constituting the materiality of history education as well as the multiple perspectives and social possibilities found in the curriculum.

Key-words: the teaching of History, History taught, literacy, production of meaning, curriculum.

Résumé

AZEVEDO, Patricia Bastos de. **HISTOIRE ENSEIGNÉE** : production de sens dans les pratiques de « letramento ». Rio de Janeiro, 2011. Thèse (Doctorat en Éducation) Faculté d'Éducation, Université Fédéral de Rio de Janeiro, 2011.

Cette étude a cherché à enquêter sur la production de sens dans les pratiques de « letramento » en histoire enseignée, s'utilisant des concepts des champs du langage à partir du Cercle de Bakhtine (BAKHTINE – VOLOCHINOV, 2002 ; BAKHTINE, 1998, 2003, 2010) comme structure théorique en interface avec le programme. Le programme est compris ici comme signe idéologique qui se constitue dans son temps-espace socio-historique, dans une composition hybride, ambivalente, complexe et polysémique. Ainsi, ce dialogue avec les champs du langage et du programme, où la connaissance est conçue comme une production sociale structurée par les signes idéologiques dans son historicité sociale, et où la salle de classe est conçue comme un espace complexe, multiple, hybride, ambivalent et polysémique, réveille beaucoup de questionnements et possibilités. Comme centre et découpage méthodologique, on a mené la recherche dans un temps déterminé de l'année 2009, la 6^e année de scolarité de l'enseignement fondamental (qui recouvre école primaire et collège) dans l'espace spécifique de la classe d'histoire d'une école publique de l'État de Rio de Janeiro et banlieues. Le paradigme d'indice (GINZBURG, 1989) a été utilisé comme outils méthodologique, parce que cela a possibilité l'approfondissement et l'analyse en perspective de la réalité complexe qui ont constitué les aspects multiples de la classe d'histoire et la production de sens dans les pratiques de « letramento ». Dans la perspective théorique adoptée, les énoncés se constituent dans un processus relationnel situé, comme arrière-plan socio-culturel, et le décor qui se compose par un rapport direct avec l'emploi des énonciations et de leurs rapports inter-subjectifs. Ce biais théorique a possibilité l'approfondissement analytique des événements de « letramento » qui se sont matérialisé dans l'espace de la classe, où l'acte de lire un livre, recopier du tableau, écrire sur son cahier et passer des tests sont des

pratiques contextualisées de/dans la vie scolaire. On a pu confirmer que l'oralité, la lecture et l'écrit, dans la discipline scolaire d'histoire, sont le moyen par lequel l'enseignant produit sa narration/argumentation, cherchant à établir une relation entre présent-passé-présent; cherchant également à tisser ses explications et construire du sens historique pour le contenu enseigné. Ainsi, on vérifie que l'histoire enseignée est structurée non pas seulement par les questions disciplinaires qui ont un rapport avec l'historiographie, ou, autrement dit, par la pratique de « letramento » toujours présente dans l'exercice du métier d'historien, mais qui compose aussi les dynamiques de formation et signification du monde et de la vie, des dimensions toujours présentes dans le domaine de l'enseignement. Des sens et des significations énonciatifs sont de nature sociale; c'est ainsi dans le temps-espace socio-historique que, en ce qui touche les pratiques de « letramento », ces sens/significations sont produits, validés, valorisés et acceptés, rendant la matérialité de l'histoire enseignée et le programme en perspectives et possibilités sociales multiples.

Mots-clés : Enseignement de l'histoire, histoire enseignée, « letramento », production de sens, programme.

*A meu filho Arthur, que deu um sentido mais feliz e amoroso à
minha vida.*

*A meu marido Admarco, companheiro de todos os momentos e meu
grande amor.*

*A minha mãe Agilda, que plantou em meu coração o gosto pelo
estudo e o amor à leitura.*

Agradecimentos

Para a realização desta Tese se tornar possível, para além do significativo esforço pessoal e profissional, contei com a ajuda de muitas pessoas e instituições e, neste espaço, agradeço:

A Eliziane Barboza e a Hugo Monção Correia Rosa e Silva, que carinhosamente me ajudaram a construir meu campo de pesquisa.

À professora Ana Maria Monteiro, minha orientadora, que partilhou comigo avanços e recuos no percurso de construção desta pesquisa e foi uma amiga atenciosa, uma interlocutora atenta e questionadora, provocando-me constantemente a aprofundar o meu olhar no ato de pesquisar e escrever.

A Ana Cane, Carmen Gabriel, Márcia Serra, Patrícia Corsino e Roberto Leher, professores do curso de Doutorado, que me auxiliaram a construir o caminho que trilhei durante a produção desta pesquisa.

A Solange (Sol), que, com seus atos amorosos e seu carinho fundamental, cuidou de minha vida acadêmica de forma competente e comprometida.

À professora Cecília Goulart, por sua especial atenção e importante contribuição na delimitação e construção teórica do corpo desta tese, sobretudo durante o processo de qualificação.

A minha avó Astrogilda, que cuidou muito de mim, e lá do céu estende seu olhar amoroso por todos os seus filhos, netos e bisnetos.

A minha irmã Carla Andréa e seu marido Marcos, que sempre estiveram perto, apoiando-me e torcendo por minhas conquistas.

A meu irmão Marcelo Rodrigo e sua esposa Vanessa, pela companhia na reta final da escrita desta Tese.

A meus amigos do Grupo de Pesquisa, Adriana Soares Ralejo, Ana Paula Marinho, Ana Paula Taveira, Anita de Sá, Benevides Braga Delmas, Beatriz Boclin, Fernando Penna, Irene Barcelos, Jefferson Costa Soares, Karina Saraiva, Margareth Brainer, Maria Poppe e Roberto de Oliveira.

Às amigas de caminhada no Doutorado, Giseli Pereli de Moura Xavier, Mylene Cristina Santiago e Warley da Costa.

A meus amigos e colegas, que estão sempre próximo apoiando minhas buscas e escolhas, Anelise Monteiro, Carlos Roberto Carvalho (Beto), Eliane Grizotti, Gabriela Rizo,

Henrique Grizotti, Lúcio Souza, Karla Bardanza, Marcia Plestch, Marta Ferreira, Michelline Souza e Marília Campos.

À grande amiga Ana Maria Marques, que me ouviu e apoiou desde o início desta empreitada.

Às crianças de minha vida, Yuri, Lara, Stephanie, Pedro e Miguel, com alegria constante e sorrisos fartos.

Às minhas alunas e orientandas queridas, Evelyn Louise Almeida de Azevedo, Ivânia Reis da Silva, Carolina Lima da Silva e Renata Cristina da Conceição Bento, que me desafiaram em uma nova fase de minha carreira profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que acolheu meus questionamentos e apoiou minha investigação, possibilitando o desenvolvimento desta Tese.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto Multidisciplinar, Departamento de Educação e Sociedade, pelo apoio institucional.

E a todos os professores e alunos que passaram pela minha vida e me ajudaram a ser a professora e pesquisadora que sou hoje.

Sumário

1 Introdução	14
1.1 Considerações iniciais	14
1.2 O tema e suas produções em pesquisas acadêmicas	15
1.3 O título	19
1.3.1 História ensinada	19
1.3.2 Produção de sentido	21
1.3.3 Práticas de Letramento	26
1.4 A pesquisa de campo	30
1.5 Apresentação da tese	35
2 História Ensinada e Dialogismo	36
2.1 História ensinada e o signo social	36
2.2 A sala de aula e a singularidade na produção de sentido	45
2.3 A história ensinada nas séries finais do ensino fundamental	52
2.4 Ensino de história, historiografia e letramento	54
2.5 Historiografia como prática de letramento	58
2.6 História ensinada e letramento	67
3 Currículo, Linguagem e história ensinada	73
3.1 Tempo-espço na produção de sentido na história ensinada	75
3.2 O tempo-espço	79
3.3 Ampliando a questão	90
3.4 A História e a história ensinada na produção de sentido	100
4. A sala de aula de história suas práticas de letramento na produção de sentido	106
4.1 Entre o Paradigma Indiciário e o círculo de Bakhtin	106
4.1.1 A vídeo gravação	110
4.2 Práticas de letramento escolar	113
4.3 Eventos de letramento	115
4.3.1Evento – Como fazer uma prova de múltipla escolha	116

4.3.1.1	Cena – Eu fiquei meio assustado	117
4.3.1.2	Cena – A cultura da escola	123
4.3.1.3	Cena – Mas é sempre em algarismos romano	128
4.3.1.4	Cena – Ao mesmo tempo no mundo	133
4.3.1.5	Cena – Fontes históricas	140
4.3.2	Evento – Aula típica	147
4.3.2 .1	Cena – Ai eu marco	149
4.3.2 .2	Cena – Vamos abrir o livro	151
4.3.2.3	Cena – Estou sendo prático	157
4.3.2 .4	Cena – Box	160
4.3.2 .5	Cena – Servidão coletiva	163
4.3.2 .6	Cena – Exercício	172
5 Considerações finais		183
5.1	Para concluir	194
BIBLIOGRAFIA		197
ANEXOS		

1 Introdução

A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa). Analogia com a inclusão do experimento no sistema experimental (como parte dele) ou do observador no mundo observável da microfísica (a teoria quântica). Um observador não tem posição fora do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado. (BAKHTIN, 2003, p. 332)

1.1 Considerações iniciais

O desafio fundamental desta tese é conjugar dois campos¹ discursivos – currículo e linguagem – buscando compreender nosso foco de investigação – **história ensinada** e sua interface com o **letramento**. Para essa tarefa, temos como principal lente teórica a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin². O currículo, nos viés teórico que apresentamos, é pensado como um signo ideológico³ que se constitui em seu

¹ A tradução de Paulo Bezerra (2006) apresenta “campos de atividade humana”. Na tradução anterior a esta, a expressão usada era “esfera”. Em nosso texto, optamos por usar “campo”, pois compreendemos que esta expressão nos aproxima do debate que compreende o ensinado constrangido pelas correlações de poder que situam os diferentes enunciados. A citação, a seguir, pode nos ajudar compreender essa tensão: “O conceito de esfera da comunicação discursiva (ou da criatividade ideológica, ou da atividade humana, ou da comunicação social, ou da utilização da língua, ou simplesmente da ideologia) está presente ao longo de toda a obra de Bakhtin e de seu Círculo, iluminando, por um lado, a teorização dos aspectos sociais nas obras literárias e, por outro, a natureza ao mesmo tempo onipresente e diversa da linguagem verbal humana. Portanto, a esfera ou campo da comunicação discursiva é um conceito-chave para compreendermos o modo de articulação entre os domínios da Sociologia, da Linguística e da Teoria Literária” (GRILLO, 2008, p. 133-134).

² Diante do debate atual em relação à teoria bakhtiniana, fizemos a opção por usar o “Círculo de Bakhtin”. A citação a seguir situa este grupo em seu tempo-espaço: “Trata-se de um grupo de intelectuais (boa parte nascido por volta da metade da década de 1890) que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo (à época batizada de Leningrado). Era constituído por pessoas de diversas formações, interesses e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar, portanto), incluindo, entre vários outros, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso Lev. V. Pumpinski e os três [...]: Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev” (FARACO, 2009, p. 13).

³ Já que nosso texto usa como principal arcabouço teórico o diálogo com o Círculo de Bakhtin, a palavra ideologia assume um sentido próprio, o qual, nesta Tese, pode ser compreendido na explicação apresentada por Faraco (2009, p. 46): “Como **ideologia** é uma palavra ‘maldita’ (pelas incontestáveis significações sociais que pode veicular), é importante – para evitar costumes mal-entendidos [...] [A] palavra **ideologia** é usada, em geral, para designar o universo dos produtos do ‘espírito’ humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura **imaterial** ou produção **espiritual** (talvez como herança de um pensamento idealista); e, igualmente, de forma da consciência social (num vocabulário de sabor materialista).

tempo-espaco, em uma composiçao hbrida, complexa e polissmica, composiçao esta que transita por mltiplos campos discursivos e espacos enunciativos.

A aula  compreendida como um espaco social mltiplo onde diferentes campos discursivos estao em disputa e constituem significacao. Nosso olhar sobre os indcios⁴ produzidos nesta pesquisa busca perceber o tempo-espaco de producao ideologica⁵, o qual constitui as praticas de letramento estruturadas e corporificadas na historia ensinada.

A sala de aula, no encaminhamento analitico que desenvolvemos,  entendida como um espaco repleto de mltiplos campos discursivos. Sao campos que se constituem ideologicamente e, dessa forma, “*uma producao de criacao ideologica  [concebida] sempre [como] um signo*” (FARACO, 2009, p. 48).

Nossa analise sobre a producao de sentido em praticas de letramento na historia ensinada operou com a concepcao de producao ideologica constituıda em um tempo-espaco socio-historico situado: em seu sentido micro, escola e sala de aula, e em seu sentido macro, Estado, politicas publicas, curriculo, etc. Nesse sentido, compreendemos as praticas de oralidade, leitura e escrita na historia ensinada como parte integrante da producao de sentido tecida sobre o passado e ensinada aos alunos em sala de aula na dinamica complexa que constitui o fazer do professor.

1.2 O tema e suas producoes em pesquisas academicas⁶

⁴ O paradigma indiciario nos municia de um olhar que compreende o todo pelas partes e busca, de forma mais densa e analitica, a complexidade que forma o todo concreto. Sao os detalhes que revelam o caldo que forma a totalidade. Ginzburg (1989), em relacao a Morelli, escreve: “Os livros de Morelli [...] Eles sao salpicados de ilustracoes de dedos e orelhas, cuidadosos registros das minucias caracteristicas que traem a presenca de um determinado artista, como um criminoso  traıdo pelas suas impressoes digitais... qualquer museu de arte estudado por Morelli adquire imediatamente o aspecto de um museu criminal ...” (p. 145). Os indcios sao as pistas que, como caçadores, buscamos para construir uma narrativa significativa, olhando nas entrelinhas “as pistas mudas” que compoem “uma serie coerente de eventos” (GINZBURG, 1989, p. 152).

⁵ Faraco (2009), refletindo sobre as concepcoes do Cırculo de Bakhtin, escreve: “... todos os produtos da criacao ideologica sao objetos dotados de materialidade, isto , sao parte concreta e totalmente objetiva da realidade pratica dos seres humanos (nao se podendo estudá-los, portanto, desconectados desta realidade)” (p. 48).

⁶ Usamos a expressao “producoes de pesquisas academicas” com o sentido de marcar a caracteristica desta secao e a possibilidade real de nosso olhar sobre a tematica produzida. Dessa forma, ao ler esta secao, indicamos que o leitor tenha alguns principios: 1) por uma questao teorica, nao acreditamos que qualquer levantamento, o mais amplo que seja, dará conta da totalidade das producoes em uma tematica; 2) nosso texto  uma Tese e, assim, buscamos nos pares – teses defendidas em programas de ps-graduacao brasileiros – os nossos interlocutores; 3) apresentamos um panorama das producoes e com quais pesquisadores, em nossa producao academica, interagimos mais estreitamente.

Teses cujos temas **história ensinada** e **letramento** são articulados não aparecem como realizadas em pesquisas vinculadas a programas de pós-graduação no Brasil, de acordo com as informações do Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior⁷ (Capes).

As questões relativas às práticas de letramento na educação brasileira começaram a despertar o interesse dos pesquisadores no Brasil a partir de meados dos anos 1980. Diferentes focos e enfoques foram investigados e suscitaram um número considerável de trabalhos, dissertações e teses defendidas e contidas no banco de dados da Capes.

Em uma pesquisa exploratória, buscamos no Banco de Teses da Capes indicações quantitativas que nos fornecessem o número de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação credenciados no Brasil no tocante às temáticas que constituem nossa pesquisa – alfabetização⁸, letramento e ensino de história. Para tal levantamento, usamos as três expressões para a realização da busca no *site*: com a palavra “alfabetização” como critério de pesquisa, obteve-se um total de “2180” teses e dissertações; com “letramento”, obteve-se um total de “715”; e com “ensino de história”, obteve-se um total de “384”. Ao realizar a busca com “letramento e ensino de história” em conjunto, o resultado encontrado foi “0”, isto é, nenhuma tese ou dissertação que articulasse as duas expressões foi encontrada no banco de dados.

A relação entre “letramento” e “ensino de”⁹ são questões que tem suscitado questionamentos por parte dos professores da Educação Básica, além de, em suas práticas cotidianas, despertar temores e gerar ansiedade. Esses temores e ansiedades chegam à academia como pedidos de escuta e ajuda.

Nesta tese, o desafio foi buscar compreender o cruzamento da temática letramento e ensino de história em um processo de escuta do espaço do fazer – a sala de aula de história do ensino fundamental, ou, como estamos compreendendo, a “história ensinada”. Encontramos apoio e interesse institucional no Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), que acolheu

⁷ Consulta realizada ao site da Capes em 27/03/2010 - <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>.

⁸ “Alfabetização”, em sua concepção de prática de leitura e escrita e domínio do código, tangencia a pesquisa, não de forma enfática e constitutiva. Outra questão que nos fez procurar por “alfabetização” nesta investigação de caráter quantitativo foi que a palavra “letramento” passa a pertencer ao cenário nacional no final da década de 80 do século XX. Antes desse período, essas questões eram tratadas no âmbito da alfabetização. Ainda hoje “Alfabetização” e “Letramento” são temas e conceitos em disputa nas pesquisas brasileiras.

⁹ Usamos “ensino de” nos referindo ao ensino das diferentes disciplinas escolares que compõem o currículo no ensino fundamental brasileiro.

nossos questionamentos e apoiou nossa investigação, possibilitando o desenvolvimento desta pesquisa de doutoramento. Vale ressaltar que outras instituições, atualmente, vêm respondendo a este mesmo apelo dos professores, mas a temática central de nossa pesquisa ainda encontra poucos interlocutores.

Uma das esperanças que nutrimos é a de que nossa pesquisa e a escrita de nossa tese contribuam no aprofundamento dessa questão e possibilitem um movimento futuro que se desdobre em ações de múltiplas dimensões, tais como: 1) debates e conversas com professores da educação básica; 2) formação em serviço; 3) produção de materiais didáticos; etc.

Sabemos que nossa ambição é grande, mas também compreendemos que algumas questões¹⁰ são fundamentais ao se pensar a educação brasileira, em especial a educação básica e o ensino fundamental. Na conjuntura atual, nosso tema e problema são um debate que merece uma atenção qualificada, isto é, que merece um olhar atento e metódico que busque compreender como se produz sentido em práticas de letramento na história ensinada.

Em relação ao cruzamento dos temas história ensinada e letramento, a tese de Rocha (2006), intitulada “O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita”, é a pesquisa que mais se aproxima de nossa questão central. Nesse trabalho, – a autora buscou investigar e compreender:

Neste estudo, realiza-se uma investigação sobre o lugar da linguagem no ensino de História a partir do problema da compreensão desta disciplina no Ensino Fundamental. Para isto, parto de alguns pressupostos, entre eles: que existe uma relação entre linguagem e compreensão e que a relação de ensino de História que envolve professor, aluno e conhecimento histórico escolar deva ser investigada no funcionamento da própria relação. (ROCHA, 2006, p. 15)

Nosso estudo caminha nas pistas deixadas por essa pesquisadora. Dessa forma, buscamos compreender, com especial atenção, as práticas de letramento na produção de sentido da história ensinada, dialogando com dois campos discursivos, no caso, o currículo e a linguagem. O percurso que “escolhemos” trilhar nos distingue da investigação feita por Rocha (2006), mas é inegável nossa aproximação com sua

¹⁰ O nível de letramento de nossos alunos é uma questão fundamental para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas brasileiras. Nossa pesquisa não se dedica ao aprofundamento de tal temática, mas consideramos relevante destacar sua importância na atualidade e acreditamos que nossas reflexões podem ajudar no seu aprofundamento.

investigação, assim como com as desenvolvidas por Monteiro (2002) e Gabriel (2003) em suas teses.

Monteiro (2002), em sua tese “Ensino de História: entre saberes e práticas”, investiga a mobilização de saberes:

[...] Dialogando com autores que reconhecem a existência da cultura escolar, foram analisadas construções do saber ensinado na prática docente, para caracterizar, em perspectiva epistemológica, a especificidade dessa construção na qual a dimensão educativa, estruturante das configurações desenvolvidas, se articula numa síntese criativa com racionalidades, lógicas explicativas e conceitos do campo disciplinar [...]. (2001, p. 4)

Gabriel (2003), em sua tese “Um objeto de ensino chamado história: a disciplina História nas tramas da didatização” buscou investigar:

Inserido no campo da reflexão didática da História e tendo como base as contribuições da teoria da transposição didática desenvolvida no programa de pesquisa de Yves Chevallard, este estudo tem como preocupação central analisar a especificidade do processo de didatização que permite que a História de objeto de investigação acadêmica transforme-se em objeto de ensino de uma disciplina escolar [...]. (2003, p. 5)

As pesquisas das duas pesquisadoras supracitadas influenciam fortemente nossa investigação. Monteiro (2002, 2007a, 2007b, 2009a, 2009b) e Gabriel (2003), em suas reflexões sobre o currículo e o ensino de história, nos abasteceram de elementos conceituais para tecermos nossas aproximações com o Círculo de Bakhtin.

Em relação à produção de teses, focando o ensino de história, foram encontradas as seguintes informações quantitativas no Banco de tese da Capes: os dados quantitativos obtidos, tendo o “ensino de história” como parâmetro de busca, totalizaram 48 teses, sendo apenas 34 dedicadas à disciplina escolar história; dessas 34 teses, 32 foram defendidas em programas vinculados à educação e apenas 2 em programas vinculados à história. Em 1996, foram defendidas as primeiras teses dedicadas ao tema: uma no programa de Educação da UNICAMP e uma no programa de História Social da USP. Em 1998, foi defendida uma tese no programa da UFRN. No ano de 2001, foram defendidas 5 teses; em 2002, 3 teses; em 2003, 5 teses (uma no programa de História Social da USP); em 2004, 6 teses; em 2005, 5 teses; em 2006, 6 teses; e, em 2007, 1 tese¹¹.

¹¹ Dados obtidos no site da Capes em 23/05/2009.

Analisando os dados obtidos, podemos perceber que a temática “ensino de história” apresenta um número pouco significativo de produções e 94% dessa produção foi realizada em programas de pós-graduação vinculados à educação. Mesmo que a educação abrigue maciçamente as produções, seu número ainda é reduzido. Tal fato nos motiva ainda mais na busca por compreender as práticas de letramento que se constituem na história ensinada e a produção de sentido que advém destas práticas.

1.3 O título

Nas seções subsequentes, apresentaremos as escolhas que fizemos na produção do título desta tese, um momento desafiador, pois essas escolhas apresentam uma reflexão síntese de nosso trabalho. O título de uma tese é o seu nome e, ao mesmo tempo, apresenta “escolhas” e “pertencimentos” teóricos, os quais buscamos apresentar brevemente nesta seção e aprofundamos no desenvolvimento dos capítulos e na produção e análise dos indícios produzidos em nosso campo de pesquisa.

1.3.1 História ensinada

Durante a pesquisa desenvolvida no mestrado, uma questão se destacou profundamente – a história ensinada – e tornou-se recorrente quando analisávamos o material produzido em nosso campo de pesquisa naquele momento. Ali, percebemos que há um conhecimento construído no ato de dar aula, assunto já tratado por diversos autores como Fonseca (1997, 2001, 2003), Bittencourt (1993, 1996, 199, 1998), Monteiro (2002, 2007) e Gabriel (2003). O ato de ensinar história é nomeado, por alguns desses autores, de duas formas semelhantes, porém divergentes em alguns pontos tanto pela sua significação como pelos vieses teóricos escolhidos por cada um deles. Observamos que as expressões “ensino de história” e “história ensinada” são nomeadas por Fonseca e Bittencourt de forma distinta de Monteiro e Gabriel.

Em nosso levantamento bibliográfico, encontramos constantemente as expressões “ensino de história” e “história ensinada” como equivalentes. Autoras como Fonseca (1997, 2000) e Bittencourt (1993, 1996, 1997) utilizam indistintamente as duas expressões, sem nenhum critério aparente para a escolha de uma ou outra no transcorrer

do discurso. Monteiro (2002) apresenta a expressão “história ensinada” apontando uma ligação com os espaços do fazer/saber, conforme pode ser notado no título de sua Tese “entre saberes e fazeres”. A autora reconhece a ação desses professores como uma construção, um conhecimento oriundo dos espaços múltiplos do ser professor.

Compreendemos história ensinada como o ato de ensinar história. Assim, na perspectiva adotada, o ensinado é um ato permeado pela linguagem de um ou mais sujeitos. O espaço do ensino não necessariamente precisa ser face a face; os livros didáticos, os filmes históricos, as revistas dedicadas à história ou os artigos de história também carregam em si uma história a ensinar que demanda outras inter-relações sociais distintas daquela existente na sala de aula. Não obstante, nesta Tese, tomamos a sala de aula como lugar privilegiado da história ensinada.

Em nosso foco de análise, a história ensinada possui um papel social e pedagógico fundamental e, como tal, produz um conhecimento que se materializa na prática da sala de aula, dificultando sua compreensão e sua estabilidade, até porque o ato de ensinar se constitui na emergência do fazer. Dessa forma, a história ensinada, para a qual direcionamos nosso olhar e procedimentos metodológicos, é permeada pelas questões do tempo-espaço historicamente situado. Sendo assim, o professor atua consciente e inconscientemente sobre sua ação. E o ensinado é fruto de elementos tanto macro como micro e de saberes oriundos de múltiplos espaços de formação, de reflexão e de vida (MONTEIRO, 2007a).

Gabriel (2000), em diálogo com o campo da didática, escreve “O conceito de história-ensinada: uma criação cultural *sui generis*?” e aponta, assim, para uma discussão que entrelaça saberes escolares e epistemologia escolar, como podemos ler na citação a seguir:

A discussão em torno da complexidade que envolve a construção dos saberes escolares na trama das múltiplas relações, que tecem entre diferentes saberes e competências que estão em jogo na prática educativa, me parece um caminho fecundo para se pensar questões que se colocam hoje no campo da didática da História e as de ordem mais ampla que emergem e afetam o campo da educação. Discutir sobre os saberes históricos escolares com as lentes voltadas para epistemologia escolar é uma forma de aceitar o convite para reflexões mais profundas acerca dos diferentes desafios que se colocam hoje para a educação e, ao mesmo tempo, compreender que a dimensão política da prática pedagógica assume uma maior relevância e uma maior capacidade transformadora quanto mais eficaz for o desempenho dos papéis que lhe são específicos. (GABRIEL. 2000, p. 252)

Em diálogo com Gabriel e Monteiro, tecemos nossa compreensão acerca da história ensinada e de suas possíveis interlocuções, buscando compreender as práticas de letramento na produção de sentido na história ensinada.

1.3.2 Produção de sentido

Optar por “produção” requereu um tempo de aprofundamento e uma leitura mais atenta dos referenciais teóricos que compõem a filiação de nossa tese. Concebemos a ação do professor como ação constrangida, contingenciada e permeada em seu tempo-espaço sócio-histórico e com possibilidades criadoras e criativas. Em outras palavras, trata-se de uma produção que demanda saberes originários de diversas ordens e *status*, e, acima de tudo, de um trabalho que requer múltiplos saberes e estratégias para sua execução no espaço da sala de aula.

Monteiro (2010), ao considerar a mobilização de diferentes saberes no ato de ensinar, dimensiona os professores como “atores/autores”, afirmando:

[...] nosso foco se volta para a análise das relações dos docentes com os saberes entendendo que aquilo que é ensinado não é algo naturalmente derivado de uma matéria previamente definida e pré-existente, produto da pesquisa científica e, portanto universalmente aceita e válida. Pelo contrário, é uma produção sócio-cultural, historicamente construída e mediada por relações de poder ali presentes para serem legitimadas, afirmadas, contestadas, negadas na sociedade mais ampla e no contexto micro do cotidiano escolar. Relações tão imbricadas que, naturalizadas se tornam invisíveis e são reproduzidas, muitas vezes, acriticamente. (MONTEIRO, 2010, p. 485)

Comprendemos a ação do docente como um fazer em ação, que não deriva de um lugar específico ou que estabiliza este saber, mas que deriva de múltiplos espaços adensados na história ensinada. Comprendemos, portanto, sua ação como uma produção em ação – efeito e ato de seu trabalho –, permeada e circunstanciada pelo tempo-espaço sócio-histórico situado e pelas relações de poder estabelecidas e em disputa.

Nossa opção por “produção” se debruça em uma perspectiva da ação de produzir do professor como ato e efeito do seu trabalho no ensino. Nessa perspectiva, focamos nosso olhar nos movimentos que este ator realiza no espaço do ensinado, buscando

compreender como ele mobiliza e seleciona seus saberes na produção de sentido na história ensinada e nas práticas de letramento que se desdobram nessa ação.

Volta-se para a busca da compreensão de como aqueles saberes, selecionados como aqueles que devem e precisam ser ensinados às novas gerações, são recriados, reelaborados pelos professores que, por sua vez, dominam e mobilizam saberes próprios à docência e aqueles da sua experiência para o desenvolvimento deste processo. (MONTEIRO, 2010, p. 485)

A ação do professor não está solta. Ela se situa em um emaranhado social complexo e multifacetado, constituindo o ensinado em uma perspectiva densa, complexa e produtora de sentido, em um jogo estratégico que exige plasticidade e adaptação de suas práticas no ato do ofício.

Monteiro (2007a), em suas conclusões, afirma:

Concluindo, acredito que a tese defendida, de que os professores produzem, dominam e mobilizam, dentro de uma autonomia relativa, saberes plurais e heterogêneos para ensinar o que ensinam, e que este saber que ensinam é, por sua vez, uma criação da cultura escolar que apresenta marcas dos saberes de referência e de seus criadores[...]. (p. 235)

A produção de sentido na história ensinada, na abordagem que adotamos, se constitui como um processo denso e situado que demanda saberes plurais, híbridos e heterogêneos. Como situado, o ensinado é permeado pelas relações de poder do tempo-espaço escolar e do todo social que o impacta e o estrutura. São relações materializadas em diferentes ritos e prescrições os quais esculpem uma faceta da cultura escolar e configuram a ação do professor e suas possibilidades de criação e autonomia.

A luta das forças monologizantes que se configura geralmente na prescrição – no currículo prescrito – é tencionada na luta pelo estabelecimento de uma concepção universalista de verdade, prefigurando em um currículo a ensinar. Essas correlações de forças e esses condicionantes sócio-históricos formam o ambiente que estrutura a história ensinada. O cenário da ação e suas concepções e correlações de forças constituem o ensinado e sua plasticidade. Destacamos ainda que o professor goza de criatividade e autonomia relativa, questão fundamental para pensarmos e concebermos a plasticidade tanto da história ensinada e de sua produção de sentido quanto das práticas de letramento que se configuram em sala de aula.

O ensinado se constitui de sentido no trabalho do professor, que opera com os múltiplos constrangimentos e cerceamentos que limitam seu ofício. Ademais, essa

produção de sentido na história ensinada é exercida em uma arena dialógica permeada por conflitos e relações de poder. Como já dito, o professor, em sua ação, goza de uma autonomia parcial e uma criatividade limitada pelo tempo-espaço sócio-histórico que constitui o contexto em que os seus enunciados e as práticas de letramentos estão sendo produzidas.

A produção de sentido na história ensinada se constitui em ações múltiplas que dialogam com a tradição do ensino e com as contingências prescritivas de várias instâncias do processo educativo, dentre elas o currículo. Tais contingências dimensionam a ação do professor em sala de aula em uma expectativa macro e micro, pois dialogam com o mundo da vida que situa o ensinado em uma dimensão mais ampla que a prática – não se reduzindo apenas ao ato de fazer. O professor assume assim uma dimensão mais ativa e participativa e seu fazer se constrói como uma ação complexa que extrapola as regras impostas e as normatizações vigentes. Nesse viés, o ensinado ganha o caráter de trabalho situado, complexo, híbrido e ambivalente, e a produção de sentido, concebida como uma ação do professor, requer deste sujeito múltiplos saberes de diferentes ordens e campos discursivos.

Monteiro (2010, p. 485):

Defendo que, na prática pedagógica, nas aulas de história neste caso, saberes são produzidos em processo que articula conhecimentos oriundos da disciplina específica – a História, tanto no que se refere às diferentes versões e resultados da pesquisa acadêmica como, principalmente, aspectos relacionados à teoria da história - com aqueles dominados e mobilizados pelos professores, pelos alunos e aqueles que circulam na escola e na sociedade de forma mais ampla. Esta elaboração é mediada por escolhas axiológicas, resultado das opções dos professores envolvidos no processo. Ao mencionar valores, não menciono conteúdos explícitos relacionados a questões éticas ou morais – que podem estar presentes – mas, sim, valores que orientam escolhas, ênfases, críticas, ironias e que moldam a construção do conhecimento escolar na prática pedagógica (p. 485).

Em diálogo com a autora, podemos compreender como tais saberes, que constituem o ensinado, são complexos e múltiplos, originários de diferentes espaços que se situam no tempo, estruturam o sentido promovido no *lócus* da sala de aula e fundam assim nossa concepção de história ensinada e o sentido operado nesta tese.

Produzir sentido exige do professor um conhecimento do “outro”, mesmo que este conhecimento seja uma concepção hipotética do aluno que está à sua frente, do entorno real ou imaginado que compõe a sua sala de aula, dos condicionantes

curriculares, das estratégias avaliativas impostas pela hierarquia estabelecida e da tradição que constitui o ensino de história. Ao ensinar, o professor avalia seu tempo-espaço e, logo, conduz e constrói seus enunciados. Nesse processo, “*A avaliação, como aspecto arquitetônico do ato*” (SOBRAL, 2008, p. 22) traz em si um conhecimento real, parcial, provisório ou hipotético de seu auditório social. Em suma, a produção de sentido na história ensinada estrutura-se pelas questões avaliativas que o ato arquitetônico enunciativo produz na constituição desse fazer.

A produção de sentido na história ensinada se materializa no tempo-espaço sócio-histórico. Dessa forma, as práticas que constituem a sala de aula estão imersas na historicidade que as permeia e nos desafios do cenário presente – espaço em que seu ato enunciativo está sendo produzido –, constituindo a arquitetura de seu sentido.

O sentido não existe por si só, pois se faz em uma ação produtiva historicamente situada. Como nosso foco é o ensinado, isto é, a ação do professor no processo de ensino-aprendizagem, dirigimos nosso olhar para o trabalho que esse ator constrói na produção de sentido que compõe as práticas de letramento realizadas em sala de aula.

O sentido na história ensinada traz em sua tradição “*significados agregados*” que não só formam o trabalho do professor e as práticas pedagógicas em sala de aula, mas também são desafiados pelos “*significados de partida*” que refletem e refratam¹² o cenário que compõe os temas no ensino. Tais significados são reinventados no fazer situado, produzindo outros sentidos para além da tradição. Mesmo na possibilidade de ruptura de significação, todo significado, em primeira instância, requer um reconhecimento por parte do outro e, logo, se constitui dessa dupla ação – significados agregados e de partida.

As práticas de letramento constituem e estruturam a produção de sentido na história ensinada, trazendo consigo “*significados agregados*” e “*significados de partida*” que se estruturam na tradição do ensinado e na inovação. Não obstante, esse cenário composicional desafia os professores no ato da história ensinada. Ademais, ao egermos essas duas expressões, realizamos um mergulho teórico no campo da linguagem em um diálogo estreito com o Círculo de Bakhtin e com outros autores que

¹² Usamos as expressões “reflete e refrata” imersas nos debates do Círculo de Bakhtin, os quais as concebem como: “No processo de referência, realizam-se, portanto, duas operações simultâneas nos signos: eles **refletem e refratam** o mundo. Quer dizer: com os signos podemos apontar para uma realidade que lhes é externa (para a materialidade do mundo), mas o fazemos sempre de modo refratado. E **refratar** significa, aqui, que com nossos signos não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência sempre múltipla e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (**refrações**) desse mundo” (FARACO, 2009, p. 50-51).

se utilizam desse arcabouço teórico para pensar a produção de enunciados e sentidos e sua interseção com o letramento.

Dialogando com a teoria do Círculo de Bakhtin, compreendemos história ensinada como um campo dialógico¹³ que é constrangido e contingenciado por múltiplas questões e, entre elas, as pertinentes aos diversos gêneros discursivos que permeiam o tempo-espaço escolar e a sociedade em seu espectro micro e macro social. Referimo-nos a gêneros que estruturam as práticas discursivas do campo e são formados e transformados no tempo-espaço.

Concebemos que a prática se constitui em um tempo-espaço de significação e, nele, os gêneros discursivos são trazidos pelos sujeitos em suas enunciações formadoras da história ensinada. Tais práticas discursivas não podem ser concebidas como um processo simétrico e harmonioso, visto que são produzidas em um tempo-espaço de disputa permeado pelas relações de poder situadas e históricas.

Dialogando com o referencial teórico bakhtiniano, podemos compreender as práticas discursivas que constituem a história ensinada como dialógicas. O “... *dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade*” (BRAIT, 2005, p. 94).

A “escolha” das palavras que compõem o título de uma tese é um exercício situado de caráter “ideológico”.

O signo representa (e organiza) a realidade (sínica e não sínica) a partir de um determinado ponto de vista valorativo, por determinada posição, por meio de um contexto situacional dado, por determinados parâmetros de valoração, determinado plano de ação e uma determinada perspectiva na práxis. Neste sentido, o signo, como tal, é sempre ideológico.

[...]

O ponto de vista, o contexto situacional e a perspectiva prático-valorativa estão determinados socialmente: o ideológico, que coincide com a signicidade, é um produto inteiramente social. (PONZIO, 2008, p. 109)

Nessa perspectiva, compor um título é situar uma posição estabelecida no texto, revelar seus arcabouços teóricos e a práxis que constitui suas concepções. No nosso

¹³Brait (2005) nos ajuda na definição e na compreensão que entabulamos em nossa Tese referentes ao dialogismo: “... o ouvido do leitor é sempre provocado por um conjunto de vozes, nem sempre harmoniosos, que apontam insistentemente para a natureza constitutivamente dialógica da linguagem” (p. 97). Nessa perspectiva, a história ensinada se constitui em um tempo-espaço em que diversas e distintas vozes soam e ressoam em sua constituição.

caso, o título transparece como concebemos história ensinada e os campos discursivos que a constituem de sentido no tempo-espaço educativo brasileiro.

1.3.3 Práticas de letramento

Letramento foi, sem sombra de dúvidas, o referencial teórico/discursivo mais difícil de incorporar a esta Tese – dificuldade esta apresentada por múltiplos fatores que constituem o tempo-espaço acadêmico brasileiro. Como já afirmamos anteriormente, o nome revela concepções e filiação teórica e, dessa forma, ao “escolhermos” letramento, estamos nos posicionando na disputa que permeia as práticas discursivas acadêmicas no Brasil.

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem. (MORTATTI, 2004, p. 98)

Mortatti (2004) relaciona letramento ao situado, isto é, a um horizonte cujas práticas de leitura e escrita compõem os espaços sociais em que a vida humana se constitui. Como sociedade “*grafocêntrica*”, assim estaria definida a sua identidade cultural e, nela, a escrita e a leitura estariam na centralidade do viver.

Trata-se, assim, de um tipo de sociedade baseada em comportamentos individuais e sociais que supõem inserção no mundo público da cultura escrita, isto é, uma cultura cujos valores, atitudes e crenças são transmitidos por meio da linguagem escrita e que valoriza o ler e o escrever de modo mais efetivo do que o falar e o ouvir, diferentemente do que ocorre em sociedades iletradas ou ágrafas [...]. (MORTATTI, 2004, p. 98)

Nessa perspectiva, os espaços de produção e reprodução cultural estão imersos em uma perspectiva letrada. Suas práticas de oralidade, leitura e escrita estão permeadas pelo signo ideológico social que dimensiona o letramento no Brasil e no mundo.

Kleiman (1995), defendendo e apresentando o conceito de letramento e diferenciando-o do conceito de alfabetização, exemplifica algumas práticas de oralidade como letradas:

Uma criança que compreende quando o adulto diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um *evento de letramento* (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma *prática discursiva letrada*, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. Sua oralidade começa a ter as características da oralidade letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. (p. 18)

Dialogando com as autoras Mortatti e Kleiman, podemos afirmar que as práticas que circunstanciam a escola são práticas eminentemente letradas. Nesse sentido, a leitura e a escrita são práticas de letramento que permeiam a produção de sentido na história ensinada.

Usamos, em nossa Tese, letramento em um sentido “lato”, isto é, compreendemos o conceito de forma que incorpore as práticas de oralidade e escrita que se constituem no ensinado. Goulart (2001), relacionando suas reflexões com a questão do letramento, escreve:

No movimento de interação social, os sujeitos constituem os seus discursos por meio das palavras alheias de outros sujeitos (e não da língua, isto é, já ideologizadas), que ganham significação no seu discurso interior e, ao mesmo tempo, geram as contrapalavras, as réplicas ao dizer do outro, que por sua vez vão mobilizando o discurso desse outro, e assim por diante. É então num emaranhado discursivo que se formam o discurso social e os discursos individuais. (p. 11)

Rojo (2008) discute o letramento escolar e os textos de divulgação científica. Nesse texto, a autora categoriza letramento escolar no campo do letramento dominante (p. 582), afirmando que esta forma de letramento está vinculada às instituições e, no nosso caso, especialmente à escola.

Os letramentos dominantes preveem agentes (professores, autores de LD¹⁴, especialistas) que, em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na promoção do poder da sua instituição de origem. Já os chamados letramentos “vernaculares” não são regulados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. (ROJO, 2008, p. 582-583)

As práticas de letramento escolar estão reguladas, isto é, submetidas a regras constituídas no tempo-espaço sócio-histórico em que a escola está situada. Dessa forma, as práticas de oralidade, leitura e escrita estão circunstanciadas por alguns aspectos

¹⁴ Livros Didáticos.

desse letramento. Rojo (2008), em diálogo com Street, aponta a *“heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da linguagem em geral em sociedade letradas e têm insistido no caráter sócio-cultural e situado das práticas de letramento”* (p. 582), concebendo assim *“múltiplos letramentos que variam no tempo e no espaço, mas que também são contestados nas relações de poder”* (STREET. 2003, p.77, apud ROJO. 2008, p. 582).

Buscamos pensar as práticas de letramento escolar circunstanciadas pelas relações de poder que constituem a identidade sócio-histórica da escola e de suas seleções culturais que se desdobram no currículo. Dessa maneira, compreendemos práticas de letramento como ações individuais ou coletivas marcadas pelo uso da leitura e da escrita. Assim, as pessoas estão permeadas pelo situado de tais práticas e pela valoração e compreensão que essas ações possuem em suas dinâmicas sociais e culturais. Em suma, as práticas de letramento estão inseridas nas atividades cotidianas da vida, e não somente na escola e no trabalho, sendo tratadas de formas múltiplas por seus vários usuários (BARTON, 2007) e ocorrendo de formas distintas de pensar e fazer a leitura e a escrita em diferentes situações sócio-culturais (STREET, 2003, s/p).

Na perspectiva adotada, o letramento escolar se estrutura em diálogo com o tempo-espaço que o situa e o constitui de sentido. Em vista disso, o currículo desdobra-se em práticas pedagógicas e seleção letrada que estruturam a história ensinada impactada pelas questões sócio-históricas, se estendendo em práticas de leitura e escrita materializadas no espaço da sala de aula.

Dimensionamos as práticas de letramento que constituem a história ensinada como um espaço de disputa de sentido e de formas de falar, ler e escrever. Trata-se de formas permeadas pelas questões de poder que geram forças centrípetas de significação, buscando assim a produção de uma centralidade de sentido e uso e constituindo e valorando as práticas letradas no espaço do ensino de história escolar. Nesse sentido, os discursos que permeiam a seleção letrada presente na história ensinada possuem uma dimensão social permeada pelas questões de poder que constroem sua ação e buscam fixar um sentido único e uma “verdade” universal. Dentro de uma perspectiva bakhtiniana, um discurso monologizante:

[...] a percepção de que os discursos que circulam socialmente têm peso político diferenciado; e de que, no jogo dos poderes sociais há [...] um contínuo esforço centrípeto (monologizante) dos discursos que ambicionam se impor como um centro, buscando reduzir e submeter a heteroglossia. (FARACO, 2009, p. 78)

Numa perspectiva prescritiva monologizante, o currículo atua conduzindo o ensinado para uma centralização e universalismo de sentido único. Além disso, a disputa entre a centralidade e a dispersão permeia e constrange a história ensinada. Dialogando com esses jogos de força e poder, concebemos o currículo como um processo denso constituído de forças centrípetas e centrífugas, as quais compõem uma autonomia parcial e uma ação criativa do professor na produção de sentido, pois os movimentos de fora para o centro e do centro para fora tensionam o ensinado e sua capacidade de plasticidade e significação.

Nesse processo centrípeto e centrífugo, a seleção letrada se constitui de significado e a história ensinada se materializa e produz seus múltiplos e possíveis sentidos sobre um passado sempre permeado e tensionado pela dinâmica de poder sócio-historicamente situada e pela potencialidade criativa e criadora do ensinado em “ato”.

O conhecimento escolar é percebido por diversos autores como um processo que possui especificidades epistemológicas próprias e se forma em um processo escolar situado em um tempo-espaço. Monteiro (2010), em diálogo com os campos do currículo e da didática, afirma:

Ao focalizar as questões relacionadas aos processos de constituição do conhecimento histórico escolar, o faço com base em perspectiva teórica que reconhece a especificidade epistemológica deste conhecimento, produzido no âmbito da cultura escolar, que gera configurações cognitivas próprias ao contexto sócio-cultural desta instituição criada na modernidade e mantida nas sociedades contemporâneas com a finalidade de desenvolver os processos educativos das novas gerações de crianças, adolescentes e jovens. (p. 483)

Nesse processo de constituição de conhecimento, a história ensinada está permeada pelas questões de seu tempo-espaço e, dessa forma, é contingenciada por múltiplos fatores de seu contexto sócio-cultural. As questões do letramento são fundamentais quando pensamos no ensinado e em seus processos educativos que visam à “transmissão” de um conhecimento – permeado de valores e pretensões de validade (HABERMAS, 1998) – às gerações futuras. A seleção cultural letrada amolda a história ensinada em suas diferentes práticas cotidianas permeando a oralidade, a leitura e a escrita que se constitui no ato de ensinar.

Essa tensão existente no ensinado é um dos elementos motrizes de nossa investigação. Compreender as práticas de letramento na produção de sentido na história ensinada, seus constrangimentos e cerceamentos, e as possibilidades criadoras e criativas do professor no ensinado são o mote de nossa pesquisa. Nossa Tese busca aproximar-se dos estudos atuais que entendem o letramento como um conjunto de práticas culturais de uso da leitura e da escrita, as quais se estruturam permeadas por valores, crenças e sentidos tecidos em um diálogo com a concepção de sujeito e de enunciado do Círculo de Bakhtin.

Kleiman (2005) define prática de letramento como “[...] conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associada aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para sua realização [...]” (p. 12). Dialogando com essa definição, podemos compreender a aula de história como uma prática de letramento, pois é desenvolvida mediante um “conjunto de atividades que envolvem a língua escrita” e que estão circunstanciadas e regradas por campos discursivos que impõem uma estética enunciativa.

Dessa forma, a sala de aula de história se caracteriza como um espaço de letramento que possui um objetivo claro e definido – ensinar história – e, para essa tarefa, o professor, como principal protagonista, organiza diferentes atividades orais e escritas ou na interseção entre essas duas ações. Nessas atividades, com o uso de tecnologias, alguns saberes são exigidos, tanto do professor como dos alunos.

1.4 A pesquisa de campo

No início desta pesquisa, o principal foco era refletir sobre a “queixa” recorrente feita pelos professores, sobretudo os de história – “Eles (os alunos) não sabem ler e escrever”. A busca era a de responder a questão que aflige tantos professores e se desdobra nas críticas que os mesmos fazem à formação na graduação e ao ensino ministrado nas séries iniciais do ensino fundamental. Como professora de Didática do Ensino de História, na Licenciatura em História, e como pesquisadora que tem o ensino de história como foco há mais de uma década, a questão “soou em meus ouvidos” tal qual um sino que me conclamava para dedicar um olhar mais atento à questão e, assim, buscar meios e condições para responder à demanda que a escola de ensino fundamental nos sinalizava.

Diante dessa “queixa”, construímos um tema para nossa investigação e um encaminhamento de pesquisa. Buscamos investigar, como ponto central – as práticas de letramento que compõem a sala de aula de história. Todavia, frente ao tema, abriu-se um mar de possibilidades, e uma questão metodológica se formou – em qual etapa de formação debruçaríamos nosso olhar? Afinal, a “queixa” – *Eles não sabem ler e escrever* – permeia, de alguma forma, os dois níveis, da Educação Básica ao Ensino Superior.

Metodologicamente, fizemos a opção por investigar o ensino fundamental. Mesmo assim, o recorte se mostrava gigantesco, afinal são nove anos de escolarização. Logo, restringimos o campo e fizemos a “escolha” por investigar uma sala de aula do 6º ano do ensino fundamental e a ação do professor de história. Nossa escolha foi motivada por compreendermos que a transição dos dois primeiros ciclos para o dois ciclos finais no ensino fundamental é bastante complexa: as características da estrutura escolar e da sala de aula desses dois momentos são profundamente alteradas; a relação professor/aluno e o tempo sofrem uma considerável mudança; os pressupostos de fala, escrita e leitura dos diversos professores nesses níveis de escolarização também se diferenciam em relação ao aluno; e as expectativas, em geral, se diferem de forma relevante.

Rocha (2006), em sua tese de doutorado, dedica dois tópicos do primeiro capítulo a essa temática: “*A oralidade e a escrita na aula de história*” e “*O problema deles é alfabetização*”. Na citação a seguir, retirada da tese de doutorado da referida pesquisadora, podemos perceber um dos grandes embates que essa questão gera no ensino de história:

Ao chegar às séries finais do ensino fundamental ocorrem grande mudanças, de que destaco a relacionada à continuidade/descontinuidade da alfabetização, e que necessita ser considerada por gestores e professores. Sustento que determinadas habilidades relacionadas à escrita precisam ter adquirido alguma estabilidade para o aluno, o que significa que precisam ter sido incorporadas a sua rotina de trabalho como estudante.

[...]

Mesmo não compartilhando da concepção da alfabetização por um período limitado, compreendo que a segunda metade do Ensino Fundamental apresenta restrições específicas ao professor de disciplinas como História. (ROCHA, 2006, p. 59-60)

As questões específicas que impactam os ciclos finais do ensino fundamental e são deflagradas no 6º ano de escolaridade nos fizeram centrar nossos esforços

investigativos nessa etapa de formação. Ademais, acreditamos que o momento é singular nos processos que constituem as práticas de letramento. Em outras passagens de nosso texto, retornaremos a essa questão com maior profundidade.

No final de 2008, iniciamos o processo de seleção do campo de pesquisa. Entramos em contato com uma escola localizada na Baixada Fluminense, escola estadual de porte grande localizada na cidade de Nova Iguaçu e que abriga turmas do 6º ano ao 3º ano do ensino médio. O referido estabelecimento de ensino possuía 35 turmas, sendo 5 do 6º ano de escolaridade. Os alunos eram oriundos de escolas próximas que atendiam somente as séries iniciais. O professor, que gentilmente permitiu a nossa estada e investigação em sua sala, possuía uma característica fundamental para nossa “escolha”: ele não apresentava a recorrente “queixa”. Diante desse fato, direcionamos nossas lentes buscando compreender as práticas de letramento que se constituem na história ensinada.

Optamos pelo estudo de caso de inspiração etnográfica uma vez que um caso específico pode ajudar os diversos sujeitos envolvidos na problemática e pode auxiliar no estabelecimento de associações e relações com o caso específico (ANDRÉ, 2002).

[...] podemos dizer que o estudo de caso etnográfico: (1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural. (p. 52)

Podemos afirmar que nossa opção não se fez por atender todos os cinco quesitos apontados por André, porém compreendemos que busca questões apontadas por ela, tais como:

1. interesse por uma instância em particular: a sala de aula de história;
2. desejo de conhecer com profundidade o campo eleito, buscando compreender a cultura letrada que permeia o espaço da história ensinada;
3. busca da compreensão sobre o que ocorre na história ensinada e não sobre os resultados;
4. interesse em retratar o dinamismo dos eventos de letramento no espaço da sala de aula de história.

Durante um semestre, produzimos nossa empiria “participando¹⁵” das aulas de história e realizamos uma entrevista com o professor que atuava na turma¹⁶. Para registrar as aulas, usamos a vídeogravação com câmera fixa. Posicionamo-nos ao final da sala. Nessa estratégia metodológica, o professor estava no centro do foco da filmagem e os alunos encontravam-se de costas¹⁷, em um segundo plano. O procedimento analítico adotado possuía o objetivo de destacar as práticas do professor em sala de aula e, assim, compreender os sentidos tecidos em práticas de letramento.

A definição da utilização da “produção de sentido” como categoria fundamental de nossa investigação se deu a *posteriori*, isto é, no movimento da produção empírica da pesquisa. Quando observamos que o professor organizava as práticas de letramento com o objetivo primeiro – ensinar história e produzir sentido histórico –, nosso foco de pesquisa se ampliou. A linguagem, na perspectiva observada nos indícios produzidos no campo, assume o caráter de produtora de saber. Diante da avaliação dos indícios produzidos e da reflexão com a teoria que nos embasa, a produção de sentido tornou-se estruturante de nossa análise.

A trajetória como professora do Ensino Fundamental – lecionando história – vislumbrava uma compreensão dessa dificuldade, mas não conseguia, a partir da experiência própria, encontrar uma explicação racionalizada para a “queixa” dos professores. No processo de estranhar o familiar, o “[...] *outro se torna o estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo* [...]” (AMORIM, 2001, p. 31). Nesse movimento de saída do lugar de onde se está – físico e emocional – e ir para a sala de aula de história de 6º ano, na Escola Estadual localizada em Nova Iguaçu, outra questão tornou-se fundamental na estruturação de nossa investigação e análise – a produção de sentido. Olhar as práticas de letramento que constituem a sala de aula de história não bastava; era necessário compreender o caldo cultural e social que a compunha e, assim, os sentidos tecidos e estruturados no tempo-espaço do fazer.

Estar em sala de aula de história do Ensino Fundamental nos era tão familiar que demandou um movimento de saída de nosso lugar comum. Usando uma expressão *coloquial* da atualidade, “*saímos de nossa zona de conforto*”, e buscamos, no

¹⁵ Nossa participação se caracteriza pela observação e vídeogravação das aulas. Usamos participação, pois compreendemos que nossa estada no espaço da sala de aula modifica o fluxo “comum” do dia-a-dia. Buscamos não realizar interação direta com a turma pesquisada, apenas registramos o processo de aula.

¹⁶ Realizamos uma conversa inicial, antes do início da pesquisa, apresentando nosso tema e problema. Nesse momento, verificamos que o professor não apresentava a queixa “eles não sabem ler e escrever”. No dia 17 de junho, realizamos uma entrevista semiestruturada.

¹⁷ No capítulo 4, discutiremos com profundidade os aspectos metodológicos e analíticos desta Tese.

desconforto da viagem, enxergar o ensinado e “*traduzi-lo*” para a compreensão do outro. Essa saída de si possuía assim um duplo movimento: 1) uma saída da perspectiva que possuíamos sobre o que era ensinar história e sobre o que eram as práticas de letramento que se estruturavam na produção de sentido nesse ato; 2) construir discursivamente um argumento que tecesse uma perspectiva do ensinado compreensiva ao outro, nosso leitor real e hipotético, defendendo assim uma “*pretensão de validade*”, isto é, uma Tese.

[...] A atividade de pesquisa torna-se então uma espécie de exílio deliberado onde a tentativa é de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo. Num primeiro momento, poderíamos dizer que o pesquisador é aquele que é recebido e acolhido pelo outro. Mas, neste caso, qual a diferença entre o pesquisador e a viagem? Na verdade o que queremos propor é a ideia de que o pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e pode traduzi-la e transmiti-la. (AMORIN, 2001, p. 26)

Com o processo de estranhamento, buscamos compreender o “outro”, lançando outras lentes às práticas do ensinado muitas vezes familiares à nossa própria dinâmica de produção de sentido. Nós somos aculturados, pois o ambiente escolar nos é muito familiar. E estranhar o familiar foi o nosso grande exercício na produção dos indícios; olhar as imagens como supostos estrangeiros¹⁸. Compreendemos que a escrita de nossa Tese está contingenciada e permeada por nossa constituição enquanto sujeitos que habitam o tempo-espço sócio-histórico que nos situa. Dessa forma, nossa escrita é uma perspectiva do ensinado, um foco da história ensinada que investigamos e analisamos.

Outro desafio, como já apontamos, é compreender que o outro – o leitor – deve ser capaz de singrar o caminho conosco. Que leitor é este? Nem sempre sabemos. Tendo essa questão em perspectiva, buscamos fazer de nossa narrativa/argumentação um caminhar bem sinalizado e com o máximo de clareza possível, não promovendo, intencionalmente, obstáculos e obscuridades para o leitor – seja o real ou o hipotético. Compreendemos que nossa narrativa/argumentação está limitada pelo tempo-espço que a circunstancia, e que o que hoje pode ser compreensível a um hipotético “todos”, amanhã não será. Desse modo, não perseguimos o Sol como Ícaro, apenas temos a vã esperança de que um número “considerável” de leitores possa singrar conosco o caminho tecido nesta tese.

¹⁸ Não estamos afirmando que conseguimos tal proeza, visto que acreditamos que somos sujeitos sócio-históricos e o passado nos constitui enquanto individualidade. Logo, tornar-se um não nativo é impossível, segundo nossa compreensão.

1.5 Apresentação da tese

Nossa Tese está dividida em 4 partes distintas e complementares. Os capítulos, que se articulam para compor o corpo conceitual, analítico e conclusivo de nossa investigação, possuem uma identidade própria que adensa o estudo nesta Tese, isto é, adensa a “história ensinada: produção de sentido em práticas de letramento”.

No capítulo “História ensinada e dialogismo”, dialogamos mais estreitamente com o Círculo de Bakhtin, apresentando os elementos teóricos que constituem as bases de nossas lentes conceituais e a interlocução, que nosso arcabouço teórico possibilita, com as práticas de letramento, a historiografia e a história ensinada.

No capítulo “Currículo, linguagem e história ensinada”, buscamos aproximar os campos teóricos a partir dos quais nos posicionamos – currículo e linguagem –, entabulando um debate com as questões do tempo-espço sócio-histórico e da produção de sentido.

O capítulo “A sala de aula de história: práticas de letramento na produção de sentido” se organiza em dois momentos distintos. No primeiro momento, apresentamos nosso referencial metodológico e seu diálogo com o Círculo de Bakhtin. No segundo momento, analisamos, categorizamos, classificamos e apresentamos nossos argumentos discursivos sobre a compreensão que tecemos acerca dos indícios produzidos em nosso campo de pesquisa.

No capítulo “Considerações finais”, alinhavamos os debates desenvolvidos nos capítulos anteriores e apresentamos a compreensão a que chegamos ao final de nossa tese.

2 História Ensinada e Dialogismo

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode se afastar. (BAKHTIN, 1998, p. 88)

2.1 História ensinada e o signo social

Iniciamos esta seção dialogando com Volochinov/Bakhtin (2002) acerca da concepção de “indivíduo”. O “indivíduo” é concebido como um ser ideológico, histórico e internamente condicionado por fatores sociológicos. Dessa forma, a individualidade é situada e está em constante formação nas relações sócio-históricas, marcadas pelo tempo-espaço¹⁹ que constitui o sujeito.

O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente sócio-ideológico. Esta é a razão porque o conteúdo do psiquismo “individual” é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológico, histórico, e internamente condicionado por fatores sociológicos. Todo o signo é social por natureza, tanto o exterior quanto o interior. (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2002, p.58)

O *outro* nos forma e é formado por nossos enunciados. Nessa perspectiva, a enunciação se estabelece nas relações sócio-históricas, não havendo um enunciado individual em sua essência, mas em constante construção nas relações interpessoais. “[...] Bakhtin propõe um agente que vê seu ponto de vista, exotopicamente, a partir desse mesmo ponto de vista, composto com base em suas relações com outros sujeitos que conferem o necessário, e sempre fluido, acabamento” (SOBRAL, 2008, p.18). Nessa concepção, o enunciado está sempre em um estado de acabamento e

¹⁹ Na seção 3.2, trataremos a questão com maior profundidade.

incompletude, isto é, cada enunciação traz em si um acabamento fluido, fechando em si uma idéia.

A produção dos enunciados é intercambiável; assim, cada enunciado anuncia ao outro o processo dialógico que o compõe. A troca se estabelece em um tempo-espço e o ato enunciativo se constitui com sujeitos situados.

[...] O enunciado é pleno de *totalidade dialógica*, e sem levá-la em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria idéia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. (BAKHTIN, 2003, p. 298)

O enunciado é proferido em uma relação avaliativa e, dessa maneira, cada indivíduo profere uma enunciação a partir de sua compreensão arquetônica do tempo-espço em que sua construção está se realizando. Em outras palavras, os atos enunciativos se constituem em diálogo com o mundo da vida que o permeia e o constitui. Já que essa questão é constitutiva do discurso²⁰, a construção enunciativa se estabelece na “*totalidade dialógica*” e o pensamento “individual” opera em processos dialógicos significados pelo tempo-espço sócio-histórico. Vale lembrar que esse tempo-espço se constitui de múltiplas “individualidades” socialmente constituídas, o que significa que o “meu” enunciado traz em si ecos e silêncios de vozes dos “outros” que constituem a subjetividade. Tais ecos e silêncios constituem o enunciado como único e situado, pois cada “palavra” adquire uma plasticidade mediada pelo universo discursivo concreto.

Todo produto ideológico leva consigo o selo da individualidade do seu ou dos seus criadores, mas este próprio selo é tão social quanto todas as outras particularidades e signos distintivos das manifestações ideológicas. Assim, todo signo, inclusive o da individualidade, é social.

[...]

De fato, como já dissemos, todo pensamento de caráter cognitivo materializa-se em minha consciência, em meu psiquismo, apoiando-se no sistema ideológico de conhecimento que lhe for apropriado. Nesse sentido, meu pensamento, desde a origem, pertence ao sistema ideológico e é subordinado a suas leis. (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2002, p. 59)

²⁰ “[...] temos em vista que o discurso, ou seja, a língua em sua integralidade concreta e viva [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 207).

A individualidade é concebida dentro de uma perspectiva situada, como as manifestações proferidas pelo indivíduo, marcadas pelo signo ideológico sócio-historicamente constituído. Assim, as formas de transmissão de um saber e a construção – individualizada – do conhecimento estão constituídas na esfera sócio-histórica situada. O indivíduo é dimensionado em uma relação social “*eu para-o-outro, condição de interseção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido*” (SOBRAL, 2008, p. 22), e a identidade, nessa perspectiva, é intersubjetiva: eu sou eu, e sou e estou no outro que me constitui.

Tudo que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua totalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a totalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. [...] Como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro. Mais tarde começa a adequar a si mesmo as palavras e categorias neutras, isto *eu* e do *outro*. (BAKHTIN, 2003, p. 373-374)

Buscamos, neste diálogo com o Circulo de Bakhtin, pensar a construção do conhecimento em uma relação intersubjetiva, historicamente situada no tempo-espaco que se constitui em uma constante plasticidade e incompletude. Nesse caminho, na perspectiva do tempo-espaco em construção e significação²¹, no qual os enunciados se constituem enquanto materialidade significativa, o conhecimento é produzido por sujeitos socialmente constituídos, permeados pelos signos ideológicos de sua historicidade social.

[...] A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda vida da linguagem, seja qual for seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científico, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 209)

A história ensinada como um “*campo de emprego*” da linguagem está impregnada dessas “relações dialógicas”. O professor, ao proferir o enunciado em sala de aula, dialoga com múltiplos campos discursivos, tecendo sentido sobre o passado ensinado. Sua explicação está impregnada de dialogismo oriundo de múltiplos campos

²¹ “A significação, entretanto, é tudo aquilo que dentro da expressão apresenta-se com o caráter do reproduzível, do estável e do que está sujeito a um processo de identificação” (PONZIO, 2008, p. 91).

discursivos (de seu cotidiano, das concepções de história e de educação, de seus valores pessoais, etc).

O enunciado, sendo historicamente tecido e validado, é produzido pelo processo de valoração do sujeito com o outro e consigo mesmo. O processo valorativo se estabelece intersubjetivamente, do eu para com o outro e do outro para comigo. Assim, o conhecimento se constitui de validade e sentido em sua inserção em um contexto sócio-histórico relacional.

Amorin (2009) escreve:

[...] penso que se pode destacar da discussão filosófica de Bakhtin uma reflexão epistemológica original em que o conhecimento verdadeiro somente se torna pleno se, além de verdadeiro, ele for válido. Válido e inserido no contexto, pois sem a inclusão do sujeito concreto e histórico que pensa esse pensamento o conhecimento nele contido permanece parcial (p. 28).

A escola está imersa e permeada pelas relações culturais, sociais e de poder que a constituem historicamente e, nela, estão os sujeitos, desafiados pelo fazer complexo que a atualidade exige da escola e do professor. Dessa forma, o ato enunciativo do professor é forjado em uma luta constante de validade e inserção no contexto, validade esta que se constitui em uma arena discursiva de luta e hierarquia social.

Nossa busca pela compreensão das práticas de letramento²² na história ensinada nos levou ao encontro de múltiplas relações sociais, ora de poder ora hierárquicas, presentes na tessitura da Educação e do cotidiano da sala de aula: a hierarquia, por exemplo, é tanto construtora das interações verbais quanto influência poderosa nos processos enunciativos estabelecidos nos espaços sociais.

As linguagens que se materializam na escola – em nosso caso específico olhamos as práticas de letramento que se estabelecem na sala de aula de história – são construtoras de práticas constrangidas e cerceadas pelas questões situadas no tempo-espaço de significação. Nessas práticas, as relações de poder – que se expressam na oralidade, na leitura e na escrita do fazer cotidiano da história ensinada – permeiam a produção de conhecimento, e os signos, que compõem a plasticidade do ensinado na

²² “Uma prática consiste em atividades com um objetivo em uma determinada situação. Como a realização da atividade pode precisar de tecnologias (lápiz e papel, as diferentes mídias) habilidades especiais e saberes, estes também fazem parte da prática. Algumas atividades (e os saberes que a sustentam) que tradicionalmente fazem parte das práticas de alfabetização das crianças na escola são: leitura em voz alta (que envolve a capacidade de decodificação); ditado (que envolve o conhecimento ortográfico); rimar palavras (que envolve a consciência fonológica); rodinha de leitura que envolve a capacidade de organização textual) [...]” (KLAIMAN, 2005, p. 13). Aprofundaremos a questão mais adiante.

disciplina escolar história, são sócio-historicamente constituídos por questões pertinentes a diferentes campos de enunciação e à própria compreensão e propagação da história no mundo da vida.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas deste uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana o que, é claro, não contradiz a uma unidade nacional de uma língua. O emprego de língua efetua-se em forma de enunciado (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológico e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Os enunciados proferidos na história ensinada ganham um grau de originalidade característico, pois estão em constante significação em ato, sendo constituídos pelo múltiplo e pelo inconstante que são o terreno movediço em que se situa a sala de aula e o fazer escolar. Nesse aspecto, os enunciados se constituem no múltiplo social e pela intersubjetividade do professor que enuncia o passado ensinado.

Comprendemos que o ensinado se constitui como signo social. Como protagonista desse ato, o professor é um sujeito historicamente situado que traz para a sala de aula seu referencial de vida, construindo enunciados “concretos e únicos” no processo de ensinar, e que caracteriza a materialização da história ensinada e as práticas de letramento presentes nesse processo. Trata-se de processos e práticas únicas por sua circunstância delimitada pelo tempo-espço sócio-histórico e pela individualidade de seu protagonista, o professor.

O saber do professor, situado em uma perspectiva histórica, cultural, social e filosófica, revela suas concepções de mundo, tempo, educação, ensino e história, construindo uma das faces da história ensinada de caráter intersubjetivo e fundamental para a arquitetura dos atos discursivos que se estabelecem no ensinado.

Concebemos a história ensinada constituída na interseção educação, história e singular que se estabelece na ação do professor. Dessa forma, possui marcas estilísticas, composicionais e éticas em sua construção e significação dos campos discursivos nos quais está imersa, ganhando um acabamento próprio ao constituir um campo distinto e original.

Já que, como dito, a história ensinada possui uma estética que se materializa no espaço da sala de aula, sua imersão nos campos que a compõem não pode ser negada, pois esse fato forma um traço estilístico de sua existência. Como composição em ato, a história ensinada está sujeita à materialidade que a produz, sendo diferente da historiografia, dos debates acadêmicos relativos à educação e de outros espaços da vida ordinária, muito embora esses campos sejam constitutivos, orientem seus atos e delineiem as práticas de letramento que vão se estabelecendo no ensinar.

Pensamos o ensinado como signo ideológico permeado pelas questões do letramento, tanto em seu viés prático como sócio-histórico. Oralidade, leitura e escrita na história ensinada são fundamentais e desafiam os professores em suas ações cotidianas nas diferentes disciplinas que compõem o currículo no ensino fundamental.

[...] André Chervel advogava a capacidade da escola para produzir uma cultura específica, singular e original. Ao discorrer sobre construção das disciplinas escolares, em particular sobre a ortografia francesa, Chervel criticava os esquemas explicativos que posicionam o saber escolar como um saber inferior ou derivado dos saberes superiores fundados pelas universidades, bem como a noção da escola como simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela, lugar portanto do conservadorismo, da rotina e da inércia. Para ele, a instituição escolar era capaz de produzir um saber específico cujos efeitos estendiam-se sobre a sociedade e a cultura, e que emergia das determinantes do próprio funcionamento institucional. (VIDAL, 2005, p. 26)

Trazemos Vidal e suas reflexões sobre Chervel para destacar pontos considerados relevantes nos argumentos que estamos tecendo. Como já apontamos, compreendemos que uma das faces da história ensinada é seu espaço de interseção entre educação, história e o mundo da vida, e, nesse complexo contexto relacional, são produzidos discursos ambivalentes, hibridizados, inéditos e situados, compondo o ensinado e sua valoração frente à educação e ao mundo. Não podemos deixar de destacar que, embora seja um “campo” distinto de produção criativa – o ensinado –, está sob constrangimentos e contingências de outros campos discursivos que o estruturam e que formam sua identidade.

Se compreendemos a escola como um espaço social múltiplo, intrincado e heterogêneo, é nesse caldo complexo que se constituem e se estruturam os saberes produzidos e ensinados. Por isso, concordamos com Chervel quanto à questão de “singular”, mas discordamos quanto à “cultura específica e original. A escola não é uma entidade autônoma e individual, mas é sim formada por múltiplos sujeitos e

intersubjetividades que se constituem discursivamente. A escola se estrutura nesse caldo dinâmico sempre em construção, destruição e produção de sentido.

A sociedade historicamente se constitui de grupos sociais que, uma vez de interesses múltiplos e geralmente divergentes, produzem enunciados imersos no tempo-espaço que os compõe. Os enunciados se confrontam e disputam poder e legitimação, e, assim, produzem novos dizeres que agregam e desagregam sentidos e verdades. Nesse sentido, as múltiplas vozes desses grupos sociais disputam legitimação e supremacia também no espaço escolar, pois a escola existe enquanto instituição que ocupa um espaço social e produz, pois, sentidos e verdades.

Múltiplos grupos estão presentes e representados na escola pelos indivíduos que constituem esse espaço e pelas lutas políticas que traçam o currículo em suas múltiplas dimensões. Logo, a escola se compõe de diversas vozes e enunciados proferidos por sujeitos que – mais que discentes, docentes e comunidade escolar – constituem-se como sujeitos individualizados que exercem força – seja de permanência seja de mudança – sobre a escola em constante produção de sentido. Não se trata de uma constituição igualitária e de participação plena; na verdade, as relações e as disputas por validade são heterogêneas e complexas, permeadas pelas relações de força, hierarquia e poder.

A escola, dimensionada em seu aspecto de tempo-espaço sócio-histórico situado, é um “organismo” único e, assim, produz uma “cultura singular”, pois os múltiplos sujeitos que proferem seus enunciados nessa arena polifônica trazem em si uma singularidade – vale lembrar que operamos com a concepção de sujeito sócio-histórico; logo, toda individualidade traz em si uma marca constitutiva do social. “[...] *Professores e alunos são sujeitos, portadores de visão de mundo e interesses diferenciados, que estabelecem relações entre si com múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação [...]*” (MONTEIRO, 2007a, p. 82).

Com essas questões em vista, não podemos compreender a escola como possuidora de uma “cultura específica e única”, pois acreditamos na circularidade das vozes, no dialogismo e na heteroglossia formadores das múltiplas expressões e constituições culturais.

[...] No dialogismo incessante, o ser humano encontra o espaço de sua liberdade e de seu inacabamento. Nunca ele é submetido completamente aos discursos sociais. A singularidade de cada pessoa no “simpósio universal” corre na “interação viva das vozes sociais”. Nesse “simpósio universal”, cada ser humano é social e individual. (FIORIN, 2008, p.28)

Somente compreendemos uma “cultura específica e única” da escola, se dimensionada em suas múltiplas individualidades, no específico que cada ser humano é em si, no tempo-espaço sócio-histórico que o constitui e, assim, também na cultura escolar. Nessa perspectiva, não negamos a imersão da escola no mundo da vida que a forja e é por ela constituído. Destacamos que, ao pensar essa “cultura específica e única”, temos que dimensioná-la “na interação viva das vozes sociais” e no “simpósio universal” que cada pessoa é nos múltiplos espaços que ocupa socialmente.

Consideramos a escola tanto um lugar privilegiado de divulgação e produção de cultura letrada, quanto um espaço social que compõe a sociedade, porém deve ficar claro que não a apresentamos como um todo harmônico e perfeito. Compreendemos que esse espaço se constitui no mundo da vida, múltiplo e complexo, e cujas relações de poder travam batalhas constantes por supremacia, legitimação e validade.

Nessa perspectiva, a história ensinada é produzida a partir de referências tanto da história como da educação e constrói seu sentido, em primeira instância, estruturado por esses dois campos discursivos e, em segunda instância, por tantas outras questões que impregnam o ensinado e o transformam em um terceiro campo, com identidade própria e estética específica. Usando as palavras de Bakhtin (1998), “*hibridiza*”, construindo, nessa arena discursiva, enunciados que dialogam com a história, a educação e o todo social que estrutura o espaço concreto da sala de aula. Vale a pena frisar que essas identidades e individualidades estão em processo de significação histórica, constituindo-se em seu tempo-espaço.

A história e a historiografia, assim como as concepções de educação, permeiam de forma estruturante o ensinado, porém não o oprimem nem o condicionam de forma absoluta. As ações desses campos de enunciação são em alguns momentos sutis e em outros deflagradas, constringendo e modelando os sentidos produzidos e seu comprometimento social e histórico, mesmo que não retirem do professor a possibilidade de criação e criatividade.

O professor, em sua ação, dialoga com diferentes forças e campos discursivos, produzindo uma materialidade inédita e em constante produção de sentido. Esse diálogo não se estabelece em uma harmonia absoluta, já que as relações de poder e legitimação permeiam o estabelecimento dos processos enunciativos em seu alicerce e fundação. Ocorre que o ensinado, assim como a história e a educação, se constitui em uma relação marcada pelo mundo da vida, pela subjetividade do professor e pelo tempo que

posiciona historicamente esses campos enunciativos. Nesse sentido, reiteramos que a história, a educação e o ensino são constructos situados e constituídos por questões políticas, filosóficas, sociais e históricas que fundamentam a tessitura dos espaços de confronto e poder.

Por esse viés, é possível afirmar que a historiografia exerce uma influência forte sobre a história ensinada, principalmente sobre a versão historiográfica presente nos livros didáticos. Por diversos e distintos fatores, o professor utiliza a referência contida no livro didático como “verdade” e “autoridade” na construção composicional de suas explicações. Por conseguinte, salientamos que o uso dessa estratégia pedagógica não consiste simplesmente em uma adesão incondicional à abordagem historiográfica apresentada e nem em uma ação acrítica; pelo contrário, tal escolha se origina das diferentes questões presentes no cotidiano da sala de aula e das necessidades imperativas que o ensinar apresenta rotineiramente e cotidianamente.

Monteiro (2009), refletindo sobre o livro didático, argumenta que:

Esses processos de explicação do texto do saber, inerente à transposição didática, implicam uma descontextualização, tendo em vista as problemáticas e problemas do campo científico. A saber é “descontextualizada da rede de problemática e problemas que lhe outorgam seu sentido completo”. Sua recontextualização no campo educacional decorre de constrangimentos próprios à cultura escolar e, segundo Chevallard, gera saberes originais que precisam da interlocução com o saber acadêmico, por meio de análise epistemológica, para poderem ser compreendidos. De acordo com esse autor, portanto os livros didáticos expressam um momento da transposição didática (p. 190).

O livro didático, nesse sentido, traz uma apresentação/síntese de diversas historiografias acadêmicas hibridizadas e recontextualizadas em uma perspectiva “ideal” de aluno e professor e em uma hipótese de sala de aula que pode vir a ser ou não confirmada. Em outras palavras, essa apresentação/síntese é traçada por marcas estilísticas historicamente construídas e busca um diálogo hipotético com diferentes leitores e escalas de poder – aluno, professor, responsáveis, MEC, etc.

O livro didático é, então, dimensionado tendo em vista diferentes fatores sociais e políticos e interlocutores em várias instâncias de poder e arbitragem, antes de chegar às mãos de professores e alunos. Dessa forma, o professor, em sua dinâmica pedagógica na sala de aula, utiliza o livro didático como elemento para compor sua explicação e dar sentido à história ensinada. Tal suporte, ao chegar às mãos dos professores, ganha uma função social e didática que extrapola a historiografia escolar contida nele, a intenção do

autor e dos avaliadores do MEC. Em suma, o livro torna-se um elemento na construção de sentido que habita a história ensinada.

O reconhecimento do professor como autor do seu texto de saber, mesmo que essa autoria esteja num contexto de autonomia relativa, como afirma Chevallard (1991), implica o reconhecimento da sala de aula como um espaço de ação e produção de saberes, onde há possibilidades de criação, dúvidas, incertezas, situações inesperadas e desconcertantes [...]. (MONTEIRO, 2007a, p. 115)

O professor, como “autor de seu texto”, pode transformar e subverter a ordem contida no livro, usando partes do texto, ou usando apenas as imagens, ou ainda aplicando os exercícios ou parte deles, de acordo com o encaminhamento pedagógico que aplica em sala de aula. Além disso, a materialidade da aula se realiza face a face, profundamente marcada pela oralidade na emergência do fazer, e assinala, de forma estruturante, sua estética enunciativa. Logo, distinguem-se essencialmente o ensinado em “ato” e o ensinado “potencial” que estruturam a produção e as propostas contidas nos livros didáticos.

2.2 A Sala de aula e a singularidade na produção de sentido

Como discutido anteriormente, a história ensinada está permeada por questões sócio-históricas e intersubjetivas de seu ato.

Ponzio (2008) teorizando sobre signo e sentido em Bakhtin, escreve:

[...] Na realidade existem somente “sentidos atuais”, signos empregados concretamente nas situações específicas. Encontramos o signo já usado em determinado contexto comunicativo, com sentido que, por sua vez, conecta-se dialeticamente com o sentido dos contextos próximos ou distantes dos que já haviam sido usados. E, no uso que fazemos dele em um determinado momento a auto-identidade, a sinalidade, que tem de ser dialeticamente superada para que adquira a eficácia de um signo vivo, não é nada mais que a acumulação de sentidos anteriores [...] (p. 92)

Em vista disso, a aula está imersa em um “*determinado contexto comunicativo*”. E, nesse instante, os sentidos vão sendo tecidos e novas formas de significação vão sendo fixadas, tanto pelo professor, que pode ou não agregar a sua concepção de ensino de história, como pelo aluno em relação à história e à sua compreensão de mundo e de passado.

A história ensinada se estrutura mediante uma cadeia de enunciados já proferidos pelos campos discursivos que a constituem (BAKHTIN, 2003, p. 296). Dessa forma, passamos a compreender o ensinado como uma produção dialógica: suas bases têm existência ou significação sócio-histórica e fundam-se no conhecimento tecido no tempo-espaço.

Na atualidade, ganhar a adesão da turma e a sua voluntária participação é o desafio enfrentado pelos professores no fazer cotidiano. Em razão disso, a posição de autoridade inquestionável do professor e da escola está em xeque, obrigando o ensinado a se constituir de forma diferente e a se resignificar constantemente. Dessa maneira, forças monológicas e dialógicas tensionam o ensinado e seus enunciados proferidos e constituem muitas vezes discursos híbridos e ambivalentes.

A concepção particular do ouvinte-leitor compreensivo é constitutiva para ela. Cada palavra implica uma concepção singular do ouvinte, seu fundo aperceptivo, um certo grau de responsabilidade e uma certa distância. Tudo isto é muito importante para se entender a vida histórica da palavra. Ignorar estes aspectos e nuances conduz à reificação da palavra, à extinção de seu dialogismo natural.

Tudo isto determina os meios de elaboração da palavra interiormente persuasiva em sua transmissão e os processos de seu enquadramento num contexto [...]. (BAKHTIN, 1998, p. 146)

Pensemos uma atividade hipotética de leitura do livro didático em sala de aula. Mesmo que a dinâmica de leitura e explicação executada em sala seja repetida pelo mesmo professor em outra turma, a compreensão e a interação por parte dos alunos serão diferentes, pois *“cada palavra implica uma concepção singular do ouvinte”*, fazendo com que cada aula seja uma ação única e concreta. Portanto, o fazer singular na história ensinada exige da ação do professor uma relação diferenciada com a palavra de autoridade, até porque a sua própria palavra é constituída em uma ação internamente persuasiva para “si” e para os “outros”. Consoante Goulart (2009, p. 25), *“O espaço da sala de aula, dado o seu caráter pedagógico, admitiria a flexibilização das palavras autoritárias das áreas de conhecimento, isto é, dos conteúdos historicamente construídos, para que seu objetivo seja atingido”*.

Na sala de aula de história, as práticas de oralidade, leitura e escrita são dimensionadas de forma diferente da vida cotidiana e da ciência de origem (em nosso caso, da história). Ademais, as práticas de letramento são um conjunto de signos sociais e, como tal, são constrangidas e cerceadas pelas questões sócio-históricas que permeiam a escola e constituem sua tradição. Como produtoras de cultura, essas práticas

extrapolam o espaço físico da escola e compõem a sociedade de sentido e de significação. Todavia, não podemos esquecer ou negar que se trata de uma via de mão dupla e, como tal, a escola também é impactada pela sociedade e seus diferentes e diversos movimentos culturais.

A escola, antes “*detentora e lugar de propagação*” de um saber “*legítimo e prestigiado*”, perde esse *status* e se vê abalada tanto por novas formas de pensar e fazer leitura e escrita, quanto por promoção do conhecimento contido em outros espaços de divulgação. Nesse sentido, aponta Chartier que:

É preciso reconhecer que a escola, que era o lugar unificador dos conhecimentos, depositária do tesouro dos saberes e guardiã das chaves que davam acesso a eles, está morta; uma escola que oferecia a todos a propriedade por meio do estudo e amor do saber. Ou melhor, está morta esta representação de uma escola que sem dúvida nunca existiu, mas que era suficiente como crença coletivamente partilhada para que ela fosse legítima. Qual pode ser seu novo espaço de ação e seu projeto cultural, como ela pode participar da tarefa, sem negar-se a extensão do termo que designa hoje a “cultura”? (CHARTIER, 2005, p. 22)

Outras formas de propagação de conhecimento invadem nossa vida cotidiana. A televisão, o cinema, os meios de comunicação de massa e a internet, dentre tantos outros, dimensionam a informação e popularizam o conhecimento. O “*Google*” é a grande “*enciclopédia*” virtual, visto que nele encontramos diversas informações, um espectro quase infinito de referências – seja para o “bem” seja para o “mal”, usando uma adjetivação bem contemporânea à nossa sociedade. Nesse emaranhado de novos canais legítimos – muitas vezes não legitimados – de propagação de conhecimento, a escola perde seu lugar e é questionada quanto a sua validade e eficácia. Novos gêneros discursivos são criados e antigos são legados ao ostracismo, ao esquecimento ou ao desuso, e a escola, que não caminha no mesmo ritmo que a vida, muitas vezes não incorpora²³ os novos rumos que a leitura e a escrita ganham no mundo da vida.

Não só cada gênero está em incessante alteração; também está em contínua mudança [de] seu repertório, pois, à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido [...]. (FIORIN, 2008, p. 65)

²³ Não estamos dizendo que a escola deve incorporar todos os novos processos de produção e transformação dos gêneros de forma acrítica e constante. Estamos apenas salientando que o tempo da escola não é necessariamente o tempo da vida.

Somos diariamente invadidos por textos e informações de diferentes estilos composicionais e de campos discursivos múltiplos. Vivemos em uma sociedade – em nosso caso a brasileira/carioca – permeada por práticas de leitura e escrita, em suas diferentes modalidades e composições. Historicamente, essa mudança vem ocorrendo nos últimos cinco séculos, sobretudo a partir da invenção da imprensa em 1453, o que popularizou os materiais de leitura. Assim, construiu-se uma nova forma de ser e estar no mundo, configurando uma nova imagem do ser humano, adensando os condicionantes de *status* e valorizando ainda mais o “homem letrado”. Entretanto, não podemos esquecer que o acesso a esse bem cultural, mesmo na atualidade, ainda se faz nas relações de poder e, assim, produz “leitores e leitores” e textos considerados mais importantes e legítimos e outros sentenciados ao espaço da sub-cultura e ao desprestígio.

A escola é atravessada e constituída historicamente por uma versão e uma perspectiva de cultura letrada muito próxima ao legitimado por diferentes grupos que disputam qual o conhecimento letrado que a escola ensinará. Dessa forma, podemos afirmar que a escola é constituída, em sua tradição, por um letramento “dominante²⁴” e legitimado que visa a promover uma cultura letrada em detrimento de outra. Assim como diferentes meios de promoção cultural, estes também lançam holofotes em uma perspectiva cultural letrada, silenciando e obscurecendo outras possibilidades.

A diferença, a nosso ver, é que a escola pública deveria comprometer-se com a formação de leitores e escritores críticos e não de consumidores passivos de uma cultura letrada específica. Os outros espaços de letramento não possuem esse compromisso social. Não podemos exigí-lo dos canais de televisão, sites da internet, jornais, revistas, etc, já que tais espaços de letramento são orientados por questões socioeconômicas diferentes das orientações da escola. Ou seja, o mercado regula os espaços de letramento distintos do escolar em primeira instância e, sendo assim, a escola, como espaço social e democrático, não deveria ser orientada pelos aspectos econômicos que permeiam as “mídias”.

²⁴ Rojo (2008) em diálogo com Hamilton escreve: “os letramentos dominantes estão associados a organizações formais tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias. Caracteriza-os como “parte dos discursos especializados incluídos em comunidades de práticas, padronizados e definidos em termos dos propósitos formais da instituição, ao invés de pelos propósitos múltiplos e integrados dos cidadãos e de suas comunidades” (HAMILTON, 2002, p. 4). Os letramentos dominantes prevêm agentes (professores, autores de LD, especialistas) que, em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem [...]” (p. 283).

A diversidade nos usos da escrita do cotidiano deveria encontrar eco na escola. Entretanto, os estudos sobre o letramento têm mostrado que a escola privilegia apenas um tipo de prática, dominante na sociedade, que passou a ser considerada universal. De fato, as práticas de ler e de escrever dominantes são adquiridas, antes de entrar na escola pelas crianças cujos pais têm escolaridade superior. [...] Entretanto, a criança não letrada depara-se, muitas vezes, com um código que não tem funções sociais, porque o desenvolvimento do prazer e gosto pela leitura não vêm juntos [...]. (KLEIMAN e MORAES, 1999, p. 96-97)

O papel social de inclusão em diferentes gêneros textuais é um desafio para a escola de classe popular. Em nosso caso específico – Brasil, Rio de Janeiro, Baixada Fluminense –, os alunos de nossa pesquisa são, em sua maioria, oriundos de famílias cujas diversas práticas da leitura e escrita são limitadas e esparsas e, ao mesmo tempo, estão imersos em uma sociedade que lhes impõe cotidianamente um certo grau de letramento. No Rio de Janeiro, sobretudo na Baixada Fluminense, exige-se de seus moradores um alto grau de independência no uso da leitura, quando, por exemplo, não se pode sair de seu sub-bairro sem ler o destino escrito no ônibus ou não se pode comprar o que comer sem uma leitura dos rótulos e das tabelas de preços.

Nesse sentido, os indivíduos são desafiados cotidianamente em sua capacidade de letramento e autonomia no uso da leitura, não obstante as práticas de letramento que eles dominam e pelas quais transitam com certa desenvoltura não sejam as eleitas e promovidas pela escola. Não estamos afirmando que deveriam ser, estamos apenas constatando um fato com exemplos que apresentamos.

As práticas de leitura e produção de textos (incluindo-se também as formas legitimadas de falar sobre os textos) são também específicas de um determinado grupo sociocultural ou profissional. Essas práticas estão determinadas pela situação, pela instituição e pelo contexto social mais amplo. (KLEIMAN e MORAES, 1999, p. 93)

Nessa direção, a história ensinada, permeada por questões da construção estilística que compõe o seu fazer, tem seus enunciados constituídos em um campo discursivo que os limita, constrange e tematiza. Está, então, situada em um tempo-espaço que constrói sua significação dialogando e hibridizando questões da história, da educação, do ensino em ato e da intersubjetividade de seu protagonista – o professor. Este último atua consciente e inconscientemente sobre sua ação, sendo o ensinado tanto fruto de elementos macro e micro no espaço da sala de aula quanto fruto da mobilização de saberes oriundos de múltiplos espaços de formação, de reflexão e de vida.

As questões relativas à alfabetização e ao letramento permearam de forma estruturante as mudanças paradigmáticas iniciadas no período histórico dos últimos vinte anos e influenciaram os elementos teóricos e práticos no processo de ensino de forma relevante. É fundamental analisarmos o reflexo que as questões destinadas ao letramento produziram nos saberes e nos fazeres construídos pelos professores no tempo-espço da história ensinada.

A década de oitenta do século XX marca a entrada no Brasil de uma nova perspectiva sobre a alfabetização. Constrói-se, dessa maneira, o deslocamento do foco, trazendo novos paradigmas para o cenário educacional como:

[...] no início dos anos 80, com o fim do regime militar, o processo de abertura política com a eleição de governadores e esperanças renovadas de democratizar o país e a educação, universalizando o Ensino Fundamental com a qualidade, entre outras prioridades. O acesso a estudos desenvolvidos em outros países que já vinha se efetivando e a realização de muitas pesquisas por professores brasileiros geraram vigorosas propostas político-pedagógicas, criadas em secretarias de Educação Estaduais e Municipais e em outras organizações da sociedade civil. A maioria dessas propostas centrava seu foco no processo de ensino-aprendizagem. (GOULART, 2003, p.262)

O novo foco direciona o olhar para o sujeito e a sua construção no processo de aprendizagem e aquisição da leitura e da escrita. Esse novo direcionamento do olhar surge em um movimento político e econômico maior, envolvendo vários setores da sociedade e da educação brasileira.

Nessa dinâmica, na década de oitenta, surge a expressão “letramento” e seus múltiplos significados. Usamos letramento²⁵ por um duplo motivo: primeiro porque acreditamos que as questões que envolvem as práticas de oralidade, leitura e escrita no ensino de história perpassam a construção de uma compreensão das ações vinculadas e delimitadas por gêneros discursivos oriundos da escola, da academia e do mundo da vida; segundo, porque a historiografia, como um dos gêneros que a academia constrói e promove, constitui substancialmente as práticas de letramento vinculadas à história ensinada de forma estilística e temática.

O texto de história, em suas diferentes abordagens e modalidades, diferencia-se das questões centrais da alfabetização no seu sentido mais restrito, isto é, na aquisição de competências que possibilitem a decodificação e a codificação do sistema alfabético.

²⁵ Nesta Tese, essa questão não será abordada, mas apenas sinalizado o movimento e indicada nossa opção conceitual

A história ensinada está repleta de expressões e conceitos que os professores, ao longo do ensinado, apresentam aos alunos e assim vão “letrando-os” em um tipo escolar de história e apresentando-lhes uma versão historiográfica do passado. Além disso, compreendemos letramento como uma relação ampliada das questões relativas à alfabetização, pois, ao incorporar questões de oralidade, leitura e escrita, dimensionadas em uma perspectiva social ampla, isto é, em uma perspectiva de sociedade “*grafocêntrica*”, marca de forma relevante e profunda as práticas de letramento que são desenvolvidas em diferentes campos discursivos.

Os gêneros discursivos estabelecem uma interconexão da linguagem com a vida social. A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem. Os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades. Conteúdos temáticos, estilo e organização composicional constroem o todo que constitui o enunciado, que é marcado pela especificidade de uma esfera de ação. (FIORIN, 2008, p. 61-62)

Gostaríamos de destacar que o espaço do ensinado é constituído por questões das práticas de letramento, marcando profundamente a estética composicional das práticas discursivas que habitam a sala de aula e os gêneros que a compõem. Podemos afirmar que as salas de aula, no momento do ensino de história, apresentam atos de oralidade, leitura e escrita permeados pelo signo histórico e por gêneros situados no tempo-espaço sócio-histórico. Sendo assim, as práticas de letramento que habitam a história ensinada, distintas da aquisição inicial da alfabetização, estão entrelaçadas com a dinâmica escolar e com o mundo da vida.

O mundo da vida, a escola e outros espaços letrados nos municiam de elementos para o uso da língua e, dessa forma, oralidade, leitura e escrita encontram-se nesse contexto cultural amplo que nos forma. Dialogando com Mortatti (2004) e concebendo nossa sociedade como “*grafocêntrica*”, pressupomos que a leitura e a escrita em diferentes graus estruturam os enunciados dos vários indivíduos que habitam esta sociedade.

Podemos pensar a questão das práticas de letramento em uma concepção de tempo-espaço histórico que situa sua materialidade e composição. Nessa perspectiva, as práticas de letramento existentes na história ensinada encontram-se numa grande dinâmica – o mundo da vida – marcadas pelas relações de poder e legitimidade que permeiam os diversos campos discursivos presentes na escola e fora dela.

Em vista disso, a história ensinada, em sua dinâmica cotidiana, se depara constantemente com o jogo de poder que a legitima, e o professor, em seu protagonismo relativo, age diante da busca por legitimidade, organizando seus atos de fala, leitura e escrita em sala de aula. O que estamos afirmando é que o ensinado está mergulhado na dinâmica social complexa e situada e é permeado profundamente pelas práticas de letramento em qualquer sala de aula, nos sentidos tecidos nos processos que se estabelecem nessa dinâmica.

2.3 A história ensinada nas séries finais do ensino fundamental

No terceiro ciclo do Ensino Fundamental, são exigidas dos alunos diferentes formas de falar, ler e escrever. O aluno se depara com vários professores que lhe solicitam as práticas de letramento e a autonomia que a grande maioria não consegue desenvolver.

Porém, há um fator de ordem escolar interferindo: quando as demandas de leitura aumentam, e os gêneros que se espera que a criança seja capaz de ler diversificam-se, aparece a evidência de que o aluno não aprendeu a ler no sentido de compreender, ou seja, de fazer relações com outros objetos da experiência; ele aprendeu apenas a decifrar. É nesse momento que fica evidente que ninguém ensinou a criança a ler. Em geral, pressupõe-se que a leitura é assunto do professor de português, mas se aceitamos a perspectiva do estudo do letramento, este não é o caso, pois cada grupo socioprofissional desenvolve suas próprias práticas sociais de uso da escrita. (KLEIMAN e MORAES, 1999, p. 98)

Ler e escrever no terceiro ciclo do ensino fundamental torna-se mais complexo ao exigir-se dos alunos conhecimentos de diferentes campos discursivos e dos gêneros que os compõem. A compreensão solicitada nessa etapa recai sobre práticas de letramento nas quais eles não foram formados e não possuem autonomia para realizar.

Uma questão, a nosso ver, essencial, é que os professores das séries iniciais recebem uma formação generalista e, muitas vezes, acabam pautando seu ensino na aquisição por parte dos alunos da leitura e da escrita – em seu sentido mais estrito, isto é, no sentido de alfabetização, de decodificação e codificação do código. Outra questão fundamental é a compreensão dogmática e limitada que alguns professores das séries iniciais possuem acerca das diferentes áreas do conhecimento. Sua compreensão de história, em nosso caso específico, em geral, é posta como verdade acabada e pronta que

deve ser transmitida acerca de um passado também dimensionado como único e universal.

Em suma, a transmissão sobre a história é tolhida e a oferta de abordagens historiográficas limitada. Assim, o livro didático adotado é normalmente fonte de consulta e indicador do que e do como ensinar história. Esse conjunto de tendências pode tornar o ato de ensinar história nas séries iniciais um processo penoso e difícil, secundarizado e de menor valor nos atos de oralidade, leitura e escrita que compõem a sala de aula nessa etapa de ensino.

No terceiro ciclo, os alunos se deparam com um professor que pretende ensinar o conteúdo pertinente à sua disciplina, tornada o centro da atenção e o esforço empreendido pelo professor no ensinado. A leitura e a escrita tomam outro valor e aspecto na nova dinâmica da sala de aula: falar, ler e escrever centram-se e movem-se na direção da disciplina. No tempo destinado a ela, o professor foca-se na história e em seus sub-temas, fio condutor do ato de ensinar e, assim, falar, ler e escrever ficam a serviço do ensino de história.

O terceiro ciclo promove uma ruptura fundamental na dinâmica do uso da fala, leitura e escrita, isto é, nas práticas de letramento. O que era o centro e os esforços do professor e do aluno nas séries iniciais muda de configuração. Oralidade, leitura e escrita não são mais o objeto a ser apreendido, mas tornam-se o instrumento para aprender a disciplina, isto é, não se estuda para aprender a falar, ler e escrever corretamente, agora se fala, lê e escreve para aprender, em nosso caso, história. É uma mudança paradigmática brutal no sentido do ensino e da aprendizagem.

O professor especialista em história sabe história, contudo a maioria não sabe ensinar sua disciplina em uma perspectiva letrada ignorando que o aluno que está à sua frente não foi iniciado na forma específica de história que está sendo falada, ouvida, lida e escrita em sala de aula. Sobretudo no 6º ano de escolaridade, esse professor, provavelmente, é o primeiro historiador que o aluno conhece e a primeira vez que se depara com tal estética composicional. Assim, o “jeito” de falar, ler e escrever desse professor é exótico para o aluno. Em suma, podemos dizer que o 6º ano de escolaridade é momento de iniciação na leitura da historiografia, o primeiro contato imediato de primeiro grau com um historiador e com a sua forma de pensar, fazer, falar e escrever a história.

Além de se exigirem conhecimentos que a formação acadêmica na licenciatura de história não oferece ao professor, a história ensinada no 6º ano do ciclo apresenta-lhe

desafios específicos, que não serão oferecidos nos outros anos. O professor se depara com um desafio, por exemplo, a que poucas pesquisas se dedicaram a investigar: a relação entre “ensino de” e o letramento escolar. Pesquisas nessas áreas se encontram em processo embrionário e, sendo assim, disciplinas na formação pedagógica que se dediquem a discutir tal questão no ensino de história são incipientes, senão nulas. Diversos cursos de bacharelado e licenciatura não possuem disciplinas que dialoguem com as questões do letramento, salvo algumas iniciativas particulares de professores e departamentos que são desafiados a pensá-las.

A tarefa do ensino torna-se uma ação solitária e exploratória, uma vez que cada professor vai tateando e buscando formas de desenvolver oralidade, leitura e escrita em sua sala de aula de história. Nessa busca de soluções para as práticas desenvolvidas em sala de aula, os professores mobilizam seus saberes, tomando decisões que julgam cabíveis e eficientes para o desafio à sua frente.

2.4 Ensino de história, historiografia e letramento

Compreendemos que as práticas de letramento na história ensinada ganham uma estética distinta das outras disciplinas, assim como dos anos anteriores de escolaridade. Na história ensinada, novas formas de falar, ler e escrever vão sendo apresentadas aos alunos; assim como os gêneros discursivos presentes no 6º ano de escolaridade – sejam novos ou antigos – exigem dos alunos formas distintas de comportamento diante de antigas tecnologias – caderno, caneta e lápis.

Os gêneros, ganhando novas abordagens – filmes, provas, exercícios, etc – e sendo apresentados por vários professores e em cada configuração pedagógica de sala de aula, emergem com perspectivas múltiplas, às vezes contraditórias, entre um professor e outro. Afinal, no 6º ano, os alunos estão diante de oito professores distintos, com expectativas múltiplas e às vezes antagônicas em relação à oralidade, à leitura e à escrita exercida em sala de aula.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

Compreendemos que a aula se constitui como um gênero do discurso, o qual se constitui mediante múltiplos conteúdos temáticos, estilo e construção composicional. As várias disciplinas escolares²⁶ possuem construções composicionais distintas, pois organizam e estruturam seu texto mediante usos de gêneros discursivos com repertórios diferenciados, temáticas e estilos próprios dos seus campos de conhecimentos, dos marcadores pedagógicos historicamente constituídos e de seus professores.

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. [...]. (BAKHTIN, 2003, p, 266)

A história ensinada é um gênero discursivo em um tempo-espaço historicamente constituído que marca, de forma estrutural, o seu sentido no singular, no caso na sala de aula. O professor, ao proferir enunciados no ensinado, transita pela própria historicidade constituinte desse ato, uma vez que sua composição enunciativa está permeada por palavras alheias, em uma ação dialógica com os múltiplos campos discursivos que o constituem enquanto pessoa e professor.

As práticas de letramento que se constituem nas múltiplas salas de aula pelo Brasil – extrapolando o espaço nacional, podemos até pensar “pelo mundo” – são historicamente marcadas pela constituição discursiva dos gêneros que compõem as várias disciplinas e pelo ineditismo em ato marcado pela intersubjetividade das pessoas que participam desse acontecimento. A sala de aula, como um espaço historicamente situado e constituído, define-se – a nosso ver – como um tempo-espaço dialógico em que múltiplas vozes constituem-na de sentidos e significados.

Dessa forma, ao analisarmos nosso campo de pesquisa com as lentes da filosofia do Círculo de Bakhtin, buscamos compreender as práticas de letramento nos múltiplos discursivos que constituem o dialogismo estruturante da sala de aula. Temos como princípio que a história ensinada se constitui como um gênero discursivo híbrido, pois transita por diferentes concepções historiográficas e também pelos conhecimentos curriculares e pelo senso comum; sendo assim, o ensinado é formado pelos diversos saberes dos diferentes campos enunciativos. Acreditamos, então, que a aula de história é

²⁶ As escolas estaduais do Rio de Janeiro, no ensino fundamental, possuem oito disciplinas em seu currículo no 6º ano de escolaridade – História, Geografia, Português, Matemática, Ciências. Língua Estrangeira, Educação Física e Artes.

um campo discursivo, em que diferentes gêneros são acionados na mobilização de saberes²⁷ direcionados a um fim – ensinar e promover o aprendizado, constituindo assim um sentido histórico.

O ensinar, nessa perspectiva, mobiliza conhecimentos históricos construídos em diferentes espaços sociais e mescla diferentes gêneros discursivos imbricados pelos professores e interpenetrados na argumentação²⁸ efetivada na história ensinada.

O campo discursivo da História escolar, a nosso ver, é a principal base que constitui a disciplina história em seu processo de ensino, porém não é o único. No processo da construção de sentido, os professores vão constituindo e tecendo argumentos e utilizando referências de outros campos discursivos, para que os alunos possam compreender os fenômenos ensinados. Nesse processo, a história ensinada produz uma composição distinta de história, com caráter eminentemente hibridizado²⁹ e estruturado para construir sentidos sobre o passado, dialogando com o mundo da vida³⁰ e seu auditório social e buscando a cooperação e a participação dos alunos no processo de ensino que se estabelece na sala de aula (TARDIF, 2007).

Assim, a história ensinada é atravessada não só pelas questões disciplinares relacionadas à historiografia, mas o é pelo veículo em que a História se manifesta, ou seja, pela escrita da história que constitui a materialidade pública de suas “verdades³¹”.

Na dinâmica de constituição da sala de aula, o mundo da vida se faz presente no espaço do ensino, e o enunciado, nessa perspectiva, está situado em um ambiente sócio-cultural, relacionando-se diretamente na arquitetônica dos atos discursivos híbridos.

²⁷ Trata-se dos diferentes saberes das ciências humanas e sociais – psicológico, sociológico, antropológico, etc – que constituem os campos discursivos presentes no ensinado e constituem os saberes docentes. Tais saberes são mobilizados pelos professores (MONTEIRO, 2007a) na produção de sentido.

²⁸ Concebemos argumentação em uma perspectiva habermasiana, na qual os atores do discurso argumentam em um processo de racionalidade processual. “A aceitabilidade racional das expressões correspondentes se fundamenta na capacidade de convencimento dos melhores argumentos. Por isso, aqueles enfeixados no consentimento racionalmente motivado da tomada de posição de todos que participam na prática da permuta de fundamentos” (HABERMAS, 2002, p. 66).

²⁹ “O que vem a ser hibridização? É a mistura de duas linguagens sociais no interior de um único enunciado, é o reencontro na arena deste enunciado de duas consciências lingüísticas, separadas por uma época, por uma diferença social (ou ambas) das línguas” (BAKHTIN, 1998, p. 156).

³⁰ “Para Habermas o mundo da vida possui uma característica de permanência cultural contida em sua capacidade de ser propagado às gerações futuras, parecendo como pano de fundo das práticas comunicativas, como elementos oriundos das práticas sociais de que são constituídos e constituem as tradições culturais e os objetos simbólicos representativos dos diversos grupos” (ARAGÃO, 2002, p. 60). “São as tradições culturais constituídas no mundo da vida, partilhadas pelos atores da fala, que fornecem os elementos que compõem este ato” (AZEVEDO, 2003, p. 28).

³¹ Concebemos verdades em uma perspectiva argumentativa, ou seja, elas são dimensionadas como pretensão socialmente validada ou não.

[...] Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. [...] Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentendendo-os como conhecimentos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em um dado assunto, etc. é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera de comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2003, p. 296-297)

No ensinado, percebemos a palavra como múltipla, polissêmica e intersubjetiva, de constituição híbrida, contingenciada pelo tempo-espço sócio-histórico e permeada pelas disputas de poder. As palavras, muitas vezes, ao serem proferidas, obliteram o significado primeiro erguido e se transformam em um signo diferente, constituído no processo de significação. Ao mesmo tempo, o sentido só se torna compreendido por seus ecos com o passado, isto é, o signo só é reconhecido porque reflete um significado agregado em seu enunciado e pertencente ao seu “*campo de criatividade ideológica*” (BAKHTIN, 2002, p.33). O espaço da história ensinada estaria, dessa maneira, em uma “arena polifônica”, em uma “arena de luta”, em que se confrontam as realidades dos atos argumentativos perpassados por questões de orientação ideológica.

A história cotidiana e do senso comum não pedem permissão à historiografia científica ou escolar. Elas invadem a sala de aula e desafiam os argumentos do professor a dialogar e tecer sentidos em espaços movediços e híbridos.

[...] Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade a sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. *É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral.* (VOLOCHINOV-BAKHTIN, 2002, p. 33)

As escolhas historiográficas eleitas pelo professor também são marcadores (MONTEIRO, 2007a) da história ensinada. Desse modo, a história, com suas múltiplas abordagens, permeia o ensinado, possibilitando que suas configurações estejam sempre em um processo de nova plasticidade, dialogando com diferentes e distintos referenciais historiográficos. Nessa plasticidade teórica e historiográfica, o professor tece suas “escolhas” e constitui, de forma estruturante, a história ensinada.

É importante acrescentar que compreendemos a historiografia como um gênero discursivo que traz em si práticas de letramento validadas pelos seus pares – os

historiadores – em espaços públicos, tais como em dissertações e teses defendidas, em conferências e comunicações apresentadas nos eventos ou promovidas pela Associação Nacional de História (Anpuh), e em tantos outros espaços públicos de legitimação.

Os textos historiográficos são produzidos pelos profissionais da história (JENKINS, 2009), os historiadores, que trazem consigo o arcabouço vocabular e as estruturas textuais historicamente construídas que sofrem, ao longo do tempo, ressignificações e transformações. Bloch (2001) chama de “*gozos estéticos* [que tem como objetivo] *seduzir a imaginação dos homens*” (p. 44).

Nesse sentido, a história ensinada dialoga com as concepções das historiografias científicas e escolares presente nos livros, nos artigos e em outros subsídios como formas de narrar o mundo e de compreendê-lo; e o professor, em seu ofício de ensinar, transita por diversas concepções de história produzidas por sua narração/argumentação. A ação de explicar produz gêneros híbridos que possuem a finalidade de construir conhecimentos e de defender as pretensões de validade históricas proferidas nas aulas. Em síntese, na construção estética de seus enunciados, o professor tece uma versão sobre passado.

2.5 Historiografia como prática de letramento

A história, como modo discursivo específico, nasceu de uma lenta emergência e sucessivas rupturas com o gênero literário, em torno da busca da verdade. Aquele que, durante muito tempo, foi apresentado como verdadeiro mentor, Heródoto, encarna bem esta tensão de uma escritura muito marcada por seu lugar de origem, o da Grécia do século 5º a. C., mas que designa, todavia, um projeto em ruptura: o do nascimento de um gênero novo, a história [...]. (DOSSE, 2003a, p. 13)

Gostaríamos de destacar uma proposta em relação à escrita da história para corroborar com a afirmação que apresentamos nesta seção: **a ação do historiador é uma prática de letramento** e, dessa forma, constitui-se em seu tempo-espaço sócio-historicamente situado e validado. Como prática de letramento, a história vem se constituindo ao logo do tempo, formando-se em processos de ruptura e consolidação de gêneros discursivos e se estabelecendo em gêneros discursivos que constituem:

[...] conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

O historiador é um produtor de gêneros discursivos e o seu fazer é limitado e constringido pelo seu campo de atuação, campo este que se formou no tempo-espço de consolidação e composição da história como ciência no *lócus* acadêmico e na sociedade. A construção historiográfica é um signo ideológico situado que produz uma nova forma de olhar, contar e escrever o passado, dimensionando a humanidade em uma perspectiva narrativo/argumentativa.

[...] Ao reino do *aedo*, do poeta contador de lendas e dispensador do *kleos* (a glória imortal para o herói), Heródoto substituiu o trabalho de investigação (*historiê*) desenvolvido por um personagem até então desconhecido, o *histo*, que tem por tarefa retardar o desaparecimento dos traços da atividade dos homens [...]. (DOSSE, 2003a, p. 13)

Heródoto inaugura um novo ofício – o do historiador – e se inicia assim a produção de regras e regulações para esse fazer eminentemente vinculado à oralidade, à leitura e à escrita. O historiador, em sua escrita, fixa um sentido e constrói uma versão sobre o passado, assim como o poeta e o contador de lendas. A diferença está em como essa composição discursiva se constitui: como sua versão sobre o passado torna-se um “*constructo*” se diferenciando do poema e das lendas?

“A história (*historiografia*) é um *constructo linguístico intertextual*” (JENKINS, 2009, p. 07). Ao afirmar a relação existente entre a historiografia e a sua materialidade conceitual, buscamos elementos que fortaleçam nossa argumentação relativa à premissa que pretendemos defender como validade – que a historiografia é uma prática de letramento, pois o seu “*constructo*” é “*linguístico intertextual*”, isto é, os sentidos dependem dos sentidos em composição com outros textos historiográficos. Na escrita, a historiografia produz textos que congregam diferentes gêneros discursivos – escritos e orais – tecendo sentido sobre o passado.

Na citação a seguir, podemos compreender melhor o espaço de constituição em que a historiografia ganha materialidade:

[...] Não se interessa por uma “verdade” escondida que seria necessário encontrar; ela constitui símbolos pela própria relação entre um espaço novo recortado no tempo e um *modus operandi* que fabrica “cenários” susceptíveis de organizar práticas num discurso hoje inteligível – aquilo que é propriamente “fazer histórico”. Indissociável até agora, do destino da escrita no Ocidente moderno e

contemporâneo, a historiografia tem, entretanto, esta particularidade de apreender a invenção escriturária na sua relação com os elementos que ela recebe, de operar onde o dado deve ser transformado e construído, de construir as representações com os materiais passados, de se situar, enfim, nesta fronteira do presente onde simultaneamente é preciso fazer da tradição um passado (excluí-la) sem perder nada dela (explorá-la por intermédio de métodos novos). (CERTEAU, 2008, p. 17- 18)

Dessa forma, a historiografia se constitui em um tempo-espaço e suas construções narrativo/argumentativas se estabelecem em um ambiente impregnado por regras e constrangimentos, tanto de sua natureza – a escrita –, como de seus leitores parceiros; isto é, sua ação se estabelece em um espaço sócio-cultural que avalia sua validade³² diante da pretensão apresentada, construindo uma estética e um estilo em seus enunciados composicionais que sejam aceitos “*hoje [e] inteligível*” aos leitores do tempo-espaço.

[...] O estilo é indissociável de determinada unidade temática e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc.[...]. (BAKHTIN, 2003, p. 266)

A historiografia constrói seus textos dialogando com seu tempo-espaço, enquanto seu tempo-espaço também constrange essa construção. Os temas, suas estéticas composicionais, sua forma de apresentação e acabamento, estão em um fazer constante com o lugar e a temporalidade em que o historiador e seus leitores estão imersos, assim como o ofício do historiador está contingenciado por sua realidade e circunstanciado pelo mundo da vida que o constitui.

[...] a história é produzida por um grupo de operários chamados historiadores quando eles vão trabalhar. É o serviço deles. E, quando trabalham, eles levam consigo certas coisas identificáveis. Em primeiro lugar, levam a si mesmos: seus valores, posições, perspectivas ideológicas. [...] Os historiadores também empregam vocabulários próprios de seu ofício, e estes (como senão bastasse serem inevitavelmente anacrônicos) afetam não apenas o que os historiadores veem, mas a maneira pela qual eles veem. Tais categorias, conceitos e vocabulários são continuamente retratados, mas sem eles os historiadores não conseguiriam nem entender os relatos nem dos outros, nem elaborar os seus próprios, não importando

³² Usamos uma terminologia habermasiana vinculada à teoria da Ação Comunicativa (HABERMAS, 1998). Destacamos que o espaço de validação de uma pretensão de validade historiográfica pode ser um processo de ação comunicativa, como também uma ação estratégica vinculada aos jogos de poder e à dissimulação.

quanto possam discordar a respeito das coisas. (JENKINS, 2009, p. 45)

O historiador, como operário da história, está contingenciado pela validade que a historiografia sofre em seu espaço social e em seu tempo, isto é, a escrita da história reflete as dinâmicas sociais existentes em seu espaço de produção. Marcuschi (2008) afirma que estamos envolvidos em uma sociedade discursiva e que os textos estão situados neste tempo-espaço constitutivo; sendo assim, a historiografia é permeada pelas questões linguísticas intertextuais que a cerceiam.

Jenkins (2009) nos chama a compreender a questão da aceitação de uma proposição como validade discursiva, delimitada por um arcabouço vocabular inerente à prática de letramento estabelecida por um grupo social de ofício. Os historiadores, ao escreverem, sacam de seu arcabouço vocabular agregado para produzir sentidos sobre o passado e é aferido a esse “*constructo linguístico intertextual*” validado pelo seu campo discursivo e por seus pares. Não basta apresentar argumentos esteticamente construídos, é necessário que sejam validados pela comunidade que os cerca, que sejam legitimados e aceitos como “verdade³³”.

[...] a história no entanto, não se pode duvidar disso, tem seus gozos estéticos próprios, que não se parecem com os de nenhuma outra disciplina. É que o espetáculo das atividades humanas, que forma seu objeto específico, é mais que qualquer outro, feito para seduzir a imaginação dos homens. Sobretudo quando graças a seu distanciamento no tempo ou no espaço, seu desdobramento se orna das sutis seduções do estranho. (BLOCH, 2001, p. 44)

Marc Bloch, nos anos trinta do século XX, já apontava a relação existente entre a história e sua estética comunicacional, isto é, apontava que sua forma de produção e propagação se efetua por um estilo. O distanciamento do tempo e/ou do espaço faz do historiador um construtor da história que se faz visível em sua escrita/argumentação estética, em sua ornamentação, em sua capacidade de seduzir o leitor a compreender e aceitar um “passado” enquadrado e apresentado em sua estrutura textual.

³³ “[...] as normas de ação social têm o sentido “deontológico” de abrigar os destinatários ao seguimento de regras; aqui, o tipo das sanções varia com o tipo das regras (conforme transgredimos regras morais ou legais, ferimos hábitos e convenções ou nos desviamos de papéis sociais). Tais normas regulam as relações interpessoais de atores que se comunicam uns com os outros e participam de práticas comuns” (HABERMAS, 1999, p. 22).

A questão do enquadramento³⁴, a nosso ver, se constitui como uma estética do *modus operandi*, em que o historiador constrói um tipo de escrita sobre o passado. A escolha de um foco deve ser claramente apresentada em seu processo de construção narrativa/argumentativa, o qual margeia³⁵ a construção estética do texto historiográfico em seu espaço social. Dessa forma, podemos perceber que a materialidade da escrita e da oralidade está permeada por contingências e obrigações que o ofício de fazer história constrange, ou seja, a historiografia é uma prática de letramento que possui regras, valores e convenções prévias e aceitas pelos pares (STREET, 2003) que se constituem no tempo-espaço de escrita da história. “*Cada época acaba impondo, assim seus pontos de vista à escrita da história*” (PROST, 2008, p. 85).

Antoine Prost (2008), em seu livro “*Doze lições sobre a História*”, intitula o capítulo VII “*A história se escreve*”, dedicando-se a argumentar sobre a estética da historiografia e a sua função na construção da história. Abre o capítulo com o seguinte parágrafo:

Não é o enredo que faz a diferença entre um texto histórico e um texto jornalístico. Em compensação, basta abrir o livro para desfazer qualquer dúvida: de fato, a história erudita manifesta-se por sinais exteriores muito mais evidentes e, em particular por seu aparato crítico e pelas notas de rodapé. (PROST, 2008, p. 235)

O autor busca, já no início do capítulo, destacar que o texto histórico não é uma prerrogativa do historiador, mas a historiografia sim, qualificando essa escrita como “*história erudita*”, distinguindo sua ação composicional da estética jornalística e, de certa forma, apregoando um juízo de valor mais elevado à construção textual realizada pelo historiador. Argumenta que o uso de uma “*profusão*” de notas de rodapé tem o objetivo de retirar do texto o argumento de autoridade e buscar uma adesão do leitor ao enredo que o historiador propõe (PROST, 2008, p. 235). Mais que uma negação de autoridade, cremos que a nota de rodapé³⁶ na historiografia tem uma racionalidade diferente em relação à de outros campos discursivos. Na escrita da história, a nota de

³⁴ “... o historiador literalmente re-produz os vestígios do passado numa nova categoria. E esse ato de trans-formação – do passado em história – é o trabalho básico do historiador” (JENKINS, 2009, p.46). Essa ação vai tecendo uma paisagem ou uma narração que se estrutura em uma arquitetônica composicional, construindo um quadro/um texto para um leitor. A obra ganha múltiplas interpretações com o olhar de quem lê, mas a História inserida no texto ganha fixação e produz um cenário marcado pelo tempo e que possui enredo e personagens, assim como um quadro que apresenta uma estética e um texto.

³⁵ Assim como a moldura limita o espaço do quadro em relação ao lugar onde ele está exposto.

³⁶ As notas de rodapé são recursos usados por diversos textos científicos, de múltiplas áreas de conhecimento. Na historiografia, essas notas possuem uma relevância singular, tornando-se uma marca estilística importante dos textos científicos específicos dessa área de conhecimento.

rodapé visa entabular um debate paralelo à dinâmica da narrativa central, quase se configurando como um hipertexto que o leitor pode ou não acessar, e se acessar, ele segue uma dinâmica própria de leitura. As notas de rodapé, em muitos textos historiográficos, se configuram como um texto à parte, no qual o historiador dá voz a suas discordâncias e concordâncias e põe suas marcas pessoais; essas notas são o espaço de diálogo com os partidários e com os pensamentos contrários ao defendido em sua narrativa/argumentação.

[...] O texto do historiador aparece, em primeiro lugar, como um texto pleno. Essa é a consequência de sua própria construção, de sua criação de enredo. Ele possui sua coerência própria, sua estrutura, que constitui, por si só, uma argumentação e indica as teses que pretende demonstrar. O plano de um livro de história é, a um só tempo, o esboço de uma narração e o de uma argumentação [...]. (PROST, 2008. p. 236)

Prost (2008) categoriza o texto do historiador como um texto pleno, pois este possuiria uma marca estilística “própria”. Sua narração traz em si traços do argumento e da pretensão histórica de validade apresentada pelo enredo. Em outras palavras, o estilo historiográfico constitui a narrativa dentro de um processo argumentativo que adensa a versão que o passado ganha e, dessa forma, integra o gênero do enunciado que compõe a historiografia.

Ao estudarmos a escrita da história e a sua historiografia, deve-se levar em conta o seu espaço situado e as correlações de forças que compõem a estética presente nessa composição discursiva. Não podemos esquecer ainda que, na historiografia, como o próprio Prost afirma, o historiador pretende apresentar um texto “*pleno*” – pretensão esta que configura a estética de sua escrita e que tece em seu enredo narrativo uma argumentação, apresentadas, de forma sutil, suas “verdades” e “valores”. É possível, aqui, retornar a Bloch e a sua afirmação de que a História apresenta “[...] *seus gozos estéticos próprios [...] feitos para seduzir a imaginação dos homens [...]*” (2001, p. 44). Assim, a pretensão de um texto “*pleno*” situa-se na estética composicional da historiografia e delinea a face da história defendida e narrada pelo historiador.

A historiografia é a materialidade textual da história e apresenta o saber histórico construído pelo historiador, conhecimento que se torna visível em sua dimensão escrita, dando significado e materialidade ao processo desenvolvido na pesquisa. “*A historiografia é, desse modo, parte integrante da pesquisa histórica, cujos resultados se*

enunciam, pois, na forma de um “saber redigido”. A pesquisa completa-se na apresentação historiográfica de seus resultados [...]” (RUSEN, 2001, p. 46).

Além disso, a historiografia destina-se a um público leitor alvo e, em sua construção discursiva, apresenta uma pretensão de validade sobre o passado investigado e uma redação da história que busca em seu leitor a corroboração dessa pretensão. Logo, o público alvo desse texto deve conseguir transitar com certa desenvoltura no gênero discursivo e na estética composicional que os enunciados imprimem.

Uma característica fundamental que Prost apresenta sobre o estilo do texto histórico é sua estética cronológica. Os textos se desenvolvem em um tempo que segue inexoravelmente para outro lugar temporal, isto é, têm em seu início um marcador temporal e desenvolvem sua estética narrativo/argumentativa em outro marco localizado sempre no tempo.

O encerramento do texto histórico é, igualmente, cronológico: o livro parte de uma data e – sejam quais forem os meandros ou recursos escolhidos pelo historiador para tornar seu enredo mais interessante – dirige-se, inexoravelmente, para outra [...]. (PROST, 2008, p. 237)

A marcação temporal do texto historiográfico permeia profundamente seu estilo e gênero constituídos em um tempo-espço historicamente construído. Ou seja, “[...] *Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema de língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos*” (BAKHTIN, 2003, p. 268).

Ademais, a escrita da história é marcada pelas questões epistemológicas que permeiam sua ação e suas pretensões de verdade. O passado narrado/argumentado, em qualquer historiografia, traz consigo uma pretensão de validade sobre o acontecido, embora esta se constitua e se materialize de forma diferente entre o passado escrito e o passado vivido.

Ao presenciar e viver um evento histórico, os sujeitos deste tempo dimensionam e sofrem a influência de outras questões que não são as vividas pelo historiador no seu tempo-espço de investigação e produção da história. O passado, ao acontecer, é circunstanciado e vivido, diferente do que ocorre com o passado escrito pelo historiador, porque “[...] *Já que o passado já passou, relatos só poderão ser confrontados com outros relatos, nunca com o passado [...]*” (JENKINS, 2009, p. 32).

Se, por um lado, o presente existe enquanto vivido, por outro, o passado, por si só, é um constructo narrativo/argumentativo, pois só existe enquanto relato ou

enunciado proferido, e é dimensionado como lembrança organizada em enunciados escritos ou orais. Nesse sentido, as lembranças operam de forma diferente na história.

[...] O tempo da memória, o da lembrança, nunca pode ser inteiramente objetivado, colocado à distância, e esse aspecto fornece-lhe sua força: ele revive com uma inevitável carga efetiva. É inexoravelmente flexionado, modificado, remanejado em função das experiências ulteriores que o investiram de novas significações [...].

Tal constatação não significa que se deva evitar a memória para fazer história ou que o tempo da história seja o da morte das lembranças, mas, antes, que esses dois aspectos dependem de registros diferentes. Em vez de ser um relato de lembranças ou uma tentativa da imaginação para atenuar a ausência de lembranças, fazer história é construir um objeto científico, historizá-lo – de acordo com a palavra utilizada por nossos colegas alemães; ora, acima de tudo, historizá-lo consiste em construir sua estrutura temporal, espaçada, manipulável, uma vez que, entre as ciências sociais, a dimensão diacrônica é o próprio da história. (PROST, 2008, p. 106)

Quando lembramos algo ocorrido em nosso passado, temos a sensação de que “passa um filminho” em nossa cabeça, um texto imagético que faz com que organizemos as lembranças e produzamos uma significação e um sentido ao vivido. O vivido torna-se um texto mental que, ao contarmos, proferimos um enunciado organizado, que dimensiona a lembrança e a torna compreensível e comunicável aos outros. E essa organização vai se estabelecendo cada vez que a recontamos. Nesse sentido, recordar torna o relato muitas vezes mais vívido, porque os detalhes se complexificam durante o processo de recordação e a narrativa ganha vivacidade. Porém, nossa operação de recordação não possui uma metodologia, ela transcorre naturalmente, já que nossas lembranças seguem a dinâmica de nossa relação com o mundo da vida. Portanto, a história, enquanto ciência, se constitui de forma diferente.

O tempo da história constrói-se contra o da memória. Contrariamente ao que se escreve, frequentemente, a história não é uma memória. O ex-combatente que volta às praias do Desembarque, em junho de 1944, tem uma memória dos lugares, das datas e da experiência vivida – foi aí, em tal dia; e cinquenta anos mais tarde, ainda está submerso pela lembrança. Ele evoca os colegas mortos ou feridos; em seguida, faz uma visita ao Memorial e passa da memória para a história, compreender a amplitude dessa operação, avalia o número de pessoas envolvidas, o material, os desafios estratégicos e políticos. O registro e sereno da razão toma o lugar do registro, mais caloroso e tumultuado, das emoções; em vez de reviver, trata-se de compreender. (PROST, 2008, p. 106)

Em sua operação, o historiador necessita ampliar seu campo de experiência para assim compreender as diferentes situações históricas. Tal compreensão se realiza buscando envolver a experiência do outro, seja de vida seja a presente em pesquisas históricas anteriores. Dessa forma, a escrita da história se realiza em uma operação complexa, “[...] *sedimentada em interpretações anteriores [...]*” (JENKINS, 2009, p. 32). “[...] *O historiador tem necessidades de guias que o introduzam na compreensão dos universos que ele ignora [...]*” (PROST, 2008, p. 146).

[...] o passado é *sempre* percebido por meio de camadas sedimentares das interpretações anteriores e por meio dos hábitos e categoria de “leitura” desenvolvidos pelos discursos interpretativos anteriores e/ou atuais [...].

Essa razão é que, não importa o quanto a história seja autenticada, amplamente aceita o verificável, ela está fadada a seu um constructo pessoal, uma manifestação da perspectiva do historiador como “narrador” [...]. (JENKINS, 2009, p. 32)

Gostaríamos de salientar que nossa concepção de indivíduo, o “pessoal”, somente existe em uma concepção sócio-histórica e, nessa perspectiva, o narrador está circunstanciado pelo tempo-espaço³⁷. A narrativa histórica se constitui como enunciado que reflete e refrata a realidade que o constitui e a história se materializa de forma diferente da memória, pois seu arcabouço conceitual e de experiência é estruturante em sua escrita e nos critérios socialmente imputados e aceitos que qualificam determinadas produções como a historiografia.

Encerramos esta seção destacando que, como prática de letramento, a história/historiografia se constitui em diferentes e complexas ações enunciativas. Compreendemos que essas características complexas estendem seus braços sobre o ensinado e as práticas de oralidade, sobre a leitura e a escrita, o que a história ensinada assume no espaço da sala de aula. Como já afirmamos anteriormente, a história ensinada se caracteriza como um tempo-espaço hibridizado de enunciação, em que campos discursivos a constituem de sentido. Com isso, aprofundar e compreender a escrita da história é clarear um pouco o processo que constitui as práticas de letramento na ciência história e permeiam a história ensinada.

³⁷ “Por estar imerso no tempo, o historiador o coloca, de algum modo, à distância de seu trabalho, balizando-o com suas pesquisas, delimitando-o com seus pontos de referência e fornecendo-lhe uma estrutura” (PROST, 2008, p. 104).

2.6 História ensinada e letramento

Já que a cultura letrada escolar é um emaranhado de enunciados, oriundos de diversos espaços constitutivos, o professor de história na sala de aula é desafiado a conjugar e articular a história e o seu ensino, buscando construir sentidos permeados por diferentes campos discursivos. Nesse ínterim, o aluno também traz consigo concepções enunciativas formadas sócio-historicamente. O professor, diante disso, muitas vezes vê sua desenvoltura tolhida³⁸, constringendo e limitando suas práticas de letramento na história ensinada, e lança mão do seu repertório cultural de elementos que o subsidiam para a difícil tarefa de ensinar história.

Posto que as práticas de uso são dependentes da situação e da instituição, diversos grupos profissionais desenvolvem diversos modos socialmente sancionados de usar a escrita, que fazem parte de suas identidades profissionais. Aprender a ler como um historiador lê e a valorizar os documentos e fontes primárias que o historiador valoriza é competência do professor de História: as macrorrelações que o historiador estabelece entre períodos históricos, a análise causal de fenômenos contemporâneos que ele constrói com base em grandes cadeias inferenciais são modos de ler que o professor de história já aprendeu; daí ele poder modelá-los à medida, através de perguntas e comentários, os textos de sua área [...]. (KLEIMAN e MORAES, 1999, p. 99-100)

A tarefa de ensinar história, considerando as questões do letramento, é um desafio para os professores – afinal, eles não foram formados para ensinar história e correlacionar este conhecimento com o processo de letramento.

Durante a formação no bacharelado, alguns historiadores compreendem e apreendem as formas como a escrita da história se realiza. Vivenciado pelos alunos na graduação de história, esse processo de se tornar historiador perpassa seu período de formação, o que tradicionalmente transcorre em quatro anos. Na licenciatura, as questões de leitura e escrita em diferentes momentos da vida humana poderiam fazer parte da formação, ao se reconhecer que ensinar história demanda ensinar a falar, a ler e a escrever textos historiográficos.

Maria de Lourdes Matencio (1994), discutindo a formação dos professores de língua portuguesa, argumenta:

³⁸ A produção de sentido na história ensinada tem como destino o “outro”. Logo, compreender o ambiente que cerca esse “outro” – em nosso caso, o aluno – é importante para a construção arquitetônica da explicação. Quando o professor não compreende esse ambiente situado, sua produção de sentido muitas vezes é tolhida, dificultando e às vezes impedindo o processo de apreensão de sentido por parte do aluno.

Se a formação do professor não chega, muitas vezes, a aprofundar-se em questões polêmicas nos estudos sobre o ensino aprendizagem de uma língua materna, ou nos confrontos entre diferentes abordagens de questões cruciais que daí decorreriam, como esperamos que os alunos de primeiro e segundo grau possuam um conhecimento amplo de sua língua e da linguagem, o que certamente seria o objetivo de grande parte dos educadores brasileiros? (MATENCIO, 1994, p. 82)

A reflexão da autora tem como referência a formação dos professores de língua portuguesa, destacando o distanciamento entre os estudos desenvolvidos na academia e a formação dos professores, e acaba por salientar as nossas afirmações nos parágrafos anteriores. A formação dos professores de história, em sua grande maioria, não toca o ponto fundamental que permeia a história ensinada e não estabelece a relação existente entre história/historiografia e as práticas de oralidade, leitura e escrita, quer sejam elas existentes no ofício de historiador quer na ação do mesmo no ensino de história.

Diante do desafio de ensinar, os professores acabam por repetir práticas tradicionais ou buscar solitariamente ações que possibilitem o processo de ensinar por tentativa e erro. Não compreendemos a escola como o único lugar de letramento e muito menos de conhecimento e apropriação de leitura e escrita que permeia a história. O que queremos salientar é que a escola é um espaço privilegiado de difusão do conhecimento histórico a partir da historiografia escolar. Muito embora a escola não seja a única agência de letramento em nossa sociedade, é certo que ela tem sido a responsável por colocar crianças, jovens e adultos em contato com a ciência de maneira sistematizada e intencional.

A construção de sentido histórico na história ensinada exige do professor um exercício que transita entre história, oralidade, leitura e escrita. Nessa busca por dar sentido à história ensinada, o professor faz um percurso didático que perpassa pela sua compreensão de história e pelos subsídios que ele possui, pela cultura letrada que permeia a historiografia acadêmica e escolar e pela compreensão situada do tempo-espaço em que a sua sala de aula está inserida.

Nesse sentido, quando afirmamos que a historiografia é uma prática de letramento, estamos também destacando que o ensino de história é atravessado pelas questões de oralidade, leitura e escrita presentes nesse constructo científico. Logo, ensinar história em qualquer nível escolar é letrar o aluno em história, desafio que se amplia no 6º ano do ensino fundamental, pois os alunos veem pela primeira vez essa prática de letramento: a historiografia escolar.

A historiografia escolar se constitui em bases diferentes se comparada à escrita da história no processo constituído pelo historiador. Entretanto, não estamos afirmando que o texto do livro didático não é historiográfico, apenas estamos salientando que as bases que o compõem possuem diferenças consideráveis em relação à historiografia acadêmica.

Pensar história ensinada e letramento demanda reflexão e diálogo com os campos da linguagem e do currículo, permeados pelas questões inerentes à história, sua escrita e suas práticas na história ensinada. Ensinar história requer de seus agentes promotores uma relação com o mundo da vida e, logo, a construção de sentido se constitui como validade e valor no espectro situado do ensinado.

Rüsen (2001) afirma que:

A experiência do passado representa, nesse momento, mais que a matéria-prima bruta de histórias produzidas para fazer sentido, mas algo que já possui, em si, a propriedade de estar dotado de sentido, de modo que a constituição consciente de sentido da narrativa histórica se refere diretamente a ela e lhe dá continuação (decerto com todos os demais ingredientes que as operações conscientes do pensamento histórico engendram). O passado precisaria poder ser articulado, como estado de coisas, com as orientações de sentido, com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo, precisam também elas estar dadas como um fato da experiência. (p. 73)

Fazer sentido na história ensinada requer mais que um conhecimento da matéria a ser ensinada; requer do professor uma imersão no tempo-espaço que constitui a sala de aula e as nuances que o ineditismo em ato exige cotidianamente. Nesse viés, conhecer o mundo da vida de seus alunos é fundamental na construção de suas explicações, pois possibilita que a escolha discursiva venha impregnada de significados de partida e agregados, elementos fundamentais na estruturação das práticas de letramento que se constituem no ensinado.

A construção das analogias típicas da narrativa/argumentativa histórica que marcam a estética da historiografia na história ensinada solicita do professor um conhecimento situado denso. O movimento de presente-passado-presente na construção de sentido histórico se complexifica no ensinado, tendo em vista que cada sala e cada aula trazem consigo um grau de ineditismo considerável.

[...] O historiador elabora sua argumentação por analogia com o presente e, para relatar o passado, transfere modos de explicação comprovados pela experiência social cotidiana do homem comum. É,

aliás, uma das razões do sucesso da história entre o grande público: nenhuma competência específica é exigida do leitor para abordar um livro de história. (PROST, 2008, p. 145)

Para fazer sentido, a explicação deve ecoar no leitor e sua escrita deve ser compreendida. Logo, não é qualquer construção analógica que servirá como explicação na construção de sentido histórico, pois o leitor deve comungar de significados partilhados. É importante ressaltar que a argumentação de Prost traz consigo o arcabouço social francês, uma vez que, na França, a história goza de um prestígio que não ocorre no Brasil e no restante do mundo ocidental.

Ao afirmar que “*nenhuma competência específica é exigida*”, Prost faz uma generalização que cremos não ecoar na realidade brasileira, muito menos se a aproximarmos do ensinado. Muitas vezes, o aluno/leitor, diante da historiografia presente em seu livro didático, percebe-a como um texto cifrado e enigmático, ou seja, as analogias presentes nele não fazem sentido. Esse fato, muitas vezes, é uma das razões do “fracasso” da história.

O professor no processo de analogia e construção de sentido da história ensinada tem um papel fundamental. Como um transeunte nos dois espaços – historiografia e realidade situada –, ele vai construindo analogias e significações mais próximas do mundo da vida do aluno, situando a explicação e, assim, ajudando na construção e compreensão dos alunos acerca da história.

Retornemos à nossa afirmação anterior – fazer sentido na história ensinada requer mais que um conhecimento da história. Na verdade, o professor de história necessita compreender a realidade situada que cerca o ensinado e, assim como um historiador necessita de um conhecimento de seu tempo-espaço para fazer sentido e ser compreendido, ao professor também é necessário operar com essa premissa.

[...] esse raciocínio por analogia supõe, evidentemente, a continuidade do tempo e, simultaneamente, sua objetivação. O movimento de vaivém entre presente e passado [...] revela-se, aqui, fundamentalmente. Por outro lado, ele baseia-se no postulado de uma continuidade profunda entre os homens através dos séculos; por último, faz apelo a uma experiência prévia da ação da vida dos homens em sociedade. Aspecto em que se encontra, de novo, o vínculo entre compreensão e a experiência vivida. (PROST, 2008, p. 145)

Buscamos em Prost uma aproximação entre a construção estilística da história e o processo que se desenvolve na história ensinada. As práticas de oralidade, leitura e

escrita na sala de aula estão imersas na produção de uma narrativa/argumentação sobre o passado que o aluno deve aprender. Nesse processo, os professores, em sua maioria, buscam na experiência prévia dos alunos elementos que possibilitem a produção de sentido no ensinado e a compreensão da narrativa/argumentação proferida.

A aula apresenta regras e tradições que estão além do micro espaço que a compõe. Essas tradições constituídas nas escolas estão imersas em um tempo-espaço sócio-histórico, compostas pelo currículo em suas múltiplas dimensões.

[...] A relação do nosso dizer com as coisas (em sentido amplo do termo) nunca é direta, mas se dá sempre obliquamente: nossas palavras não tocam as coisas, mas penetram na camada de discursos sociais que recobrem as coisas. Essa relação palavra/coisa, diz este autor, é *complicada* pela interação dialógica das várias inteligibilidades socioverbais que conceitualizam as coisas. (FARACO, 2009, p. 50)

Não há ensinado sem intenção e não há intenção que não esteja forjada no processo discursivo semiótico que permeia e interpenetra nossa inteligibilidade. Dessa forma, “[...] **todo dizer não pode deixar de se orientar para o ‘já dito’**. Neste sentido, *todo enunciado é uma réplica, ou seja, não se constitui do nada, não se constrói fora daquilo que chamamos hoje de memória discursiva [...]*” (FARACO, 2009, p. 59). E ainda:

[...] **todo dizer é orientado para a resposta**. Nesse sentido, todo enunciado espera uma réplica e – mais – não pode esquivar-se à influência profunda da resposta antecipada. Neste sentido, possíveis réplicas de outrem, no contexto da consciência socioaxiológica, têm papel constitutivo, condicionante, do dizer, do enunciado. Assim, é intrínseco ao enunciado o receptor presumido, qualquer que seja ele: o receptor empírico entendido em sua heterogeneidade verboaxiológica, o “auditório social” [...] (FARACO, 2009, p. 59).

Podemos assim afirmar que todo ensinado está situado em um horizonte social e busca em sua composição interagir com seu “*auditório social*”. O professor não constrói seu enunciado em sala de aula – sua explicação – sem um procedimento avaliativo que pressuponha uma resposta de seus alunos, e estes, “*auditório social*” que compõe a aula, direcionam organização enunciativa do professor e sua potencialidade criadora e criativa. Dessa forma, “[...] **todo dizer é internamente dialogizado: é heterogeneamente, é uma articulação de múltiplas vozes sociais (no sentido em que hoje dizemos ser todo discurso heterogeneamente constituído) é o ponto de encontro e confronto destas múltiplas vozes [...]**” (FARACO, 2009, p.60).

A aula não se constitui isoladamente, pois ela está situada no mundo da vida e nas múltiplas vozes que a permeiam e a interpenetram. A aula se compõe, nessa perspectiva, como um gênero enunciativo carregado de tradições e “*memórias discursivas*” que constroem e delimitam sua organização, estética e estrutura. Ao mesmo tempo, possui em si uma oferta de contra-palavra e de uma nova plasticidade possível, trazendo consigo “*significados de partida*” (PONZIO, 2008, p. 99), que originarão novas práticas enunciativas.

A construção de sentido no processo da história ensinada é a ação que mais consome os esforços dos professores e encaminha seus atos. Tendo essa afirmação como base, as práticas de letramento na história ensinada são contingenciadas por essa prerrogativa. Desse modo, oralidade, leitura e escrita na disciplina escolar história são o meio pelo qual o professor constrói sua narrativa/argumentativa, buscando estabelecer uma relação entre presente-passado-presente, tecendo suas explicações e construindo o sentido histórico no ensinado.

Ensinar história na perspectiva que pensamos é um processo de letramento que o professor realiza transitando por práticas híbridas e construindo gêneros discursivos autênticos do espaço da sala de aula. É importante a ressalva de que os gêneros são difíceis de compreender e analisar, justamente porque habitam esse espaço cujo elemento fundamental de caracterização é o ineditismo em ato. Já que cada aula traz referências de outras aulas – significados agregados –, efetiva-se de forma única.

3 Currículo e Linguagem: a história ensinada e a produção de sentido

Visões, concepções que articulam conteúdos e métodos, saberes e práticas, saberes a ensinar e saberes sobre o que, por sua vez, expressam valores e a dimensão educativa estruturante. Falas, expressões dos saberes dos docentes sobre os saberes ensinados, expressões do saber escolar, conteúdos pedagogizados. (MONTEIRO, 2007b, p. 120)

O **ensinado**, em nossa Tese, foca as práticas de letramento desenvolvidas pelos professores de história em sala de aula. Ter a prática como centro de nosso olhar não significa operar com a dicotomia currículo³⁹ prescrito – os documentos produzidos – e currículo vivido – o praticado nos espaços escolares e em sala de aula especificamente. Na verdade, compreendemos que tanto o espaço do fazer como o das deliberações curriculares, oficiais ou não, são campos enunciativos híbridos, polissêmicos, complexos e multifacetados.

O que nos motiva a singrar por esse caminho são os convites e os chamados verbalizados e anunciados publicamente por estudiosos do campo do currículo. Moreira (2005), refletindo sobre a crise da teoria crítica do currículo no final do século XX, afirma:

[...] teorizar sobre currículo e pedagogia implica teorizar sobre práticas escolares, o que não precisa se reduzir a prescrição, podendo configurar-se em uma abordagem contextualizada (GORE, 1993). Em períodos de crise, a preocupação com a prática precisa intensificar-se, já que ela se torna, segundo Lether (1991), o motor da inovação. Em outras palavras, trata-se de defender a *centralidade da prática* nos estudos que pretendem contribuir para a superação da crise da teoria crítica de currículo (p. 30).

As afirmações de Moreira (2005) possuem uma dupla pertinência nesta Tese: 1º) a “*centralidade da prática*”, isto é, a necessidade de pensar, pesquisar e teorizar esse espaço tão múltiplo e denso que, muitas vezes, escorrega em nossas mãos quando tentamos retê-lo (esta é uma questão central em nossa investigação); 2º) a adesão parcial

³⁹ Existem outras formas de apresentar a dicotomia na tradição curricularista: “*O diálogo com a tradição, no entanto, moldou essa ampliação que assumiu a forma de acréscimos àquilo que era entendido por currículo — o formal — de outras dimensões, entre elas a vivida. São muitos os termos que definem esse somatório de dimensões: pré-ativo e interativo (Jackson, 1968); como fato e como prática (Young e Whitty, 1977); oficial, percebido, operacional e experiencial (Goodlad, 1979); prescrito, apresentado, moldado, em ação e realizado (Gimeno Sacristán, 1988); pré-ativo e ativo (Goodson, 1995)*” (MACEDO, 2006, p. 100).

aos princípios da teoria crítica, buscando assim pensar e propor indicativos teóricos para a superação da crise anunciada pelo autor. Nossa adesão não pode ser compreendida como incondicional e absoluta à teoria crítica do currículo, embora este viés teórico seja um campo enunciativo que ainda possui questões relevantes aos debates atuais que tanto permeiam a educação brasileira como o cerne de nossa investigação – a história ensinada e as práticas de letramento.

Somente a teoria crítica não bastaria para fundamentar e viabilizar uma investigação das práticas de letramento na história ensinada. Em nosso foco de interesse, existem questões para além dos debates do currículo em uma perspectiva “*strictu sensu*” e, por esse motivo, singramos por nosso caminho buscando o diálogo e a interface com outros autores, principalmente os do Círculo de Bakhtin, e com as questões do currículo. Diante das questões que apresentamos anteriormente, sentimos conclamados por Moreira (2005), que profere o seguinte convite: “*Convido, então os curriculistas a uma constante interlocução com sistemas e instituições educacionais, na caminhada por novas teorias, novas práticas, novos avanços, novos impasses*” (p. 31).

A questão do binarismo prescrição e prática, debatido por Macedo (2006), torna-se uma questão relevante nesta pesquisa, pois buscamos fugir dessa armadilha a que, em alguns momentos, a tradição da pesquisa em currículo nos coloca. Concorda-se com a autora quanto ao perigo da referida postura teórica:

[...] Por mais estranho que possa parecer, a dicotomia entre contexto de produção do texto curricular oficial (currículo como fato) e o contexto de implementação ou produção de um outro texto curricular (currículo como prática) acaba sustentando uma visão linear da relação entre essas dimensões semelhante a percebida em estudos que enfatizam o currículo escrito. (MACEDO, 2006, p. 104)

O contexto do currículo prescrito sofre impactos múltiplos e é constringido pelo contexto da prática, assim como a prática tem suas ações circunstanciadas e constringidas pela prescrição⁴⁰. Dessa forma, as questões da prática e da prescrição permeiam de forma estética o ensinado.

Outra questão fundamental é o tempo-espaço situado, que constitui o fazer dos professores e a significação intersubjetiva que constitui o currículo. O ensinado não está livre e isento das questões políticas e de poder, já que é permanentemente impactado

⁴⁰ Em diferentes momentos de nossa pesquisa, a questão do lugar da prática e da prescrição é debatida, porém compreendemos este processo, sob nosso enfoque analítico, como circular e múltiplo.

por essa correlação de forças e pela singularidade de seu principal protagonista, “o professor”.

Neste capítulo, nas seções que seguem, buscamos analisar as várias dimensões e correlações do currículo, refletindo sobre as múltiplas forças que exercem e que influenciam a estética do ensinado permeadas pelas questões do tempo-espaço sócio-historicamente constituído.

3.1 Tempo-espaço na produção de sentido na história ensinada⁴¹

Nesta seção, buscamos refletir sobre o ensinado, as contingências e os constrangimentos que permeiam a história ensinada. Dessa forma, compreende-se que “o ensinado” constitui um tempo-espaço composto por múltiplas forças que limitam e delimitam a ação do professor e, assim, a história ensinada constitui-se como uma ação permeada pelo situado.

O professor de história é concebido como o protagonista⁴² da história ensinada e, assim, pensamos o aluno como protagonista da história aprendida. Não é nossa pretensão reduzir o processo ensino/aprendizagem nem dicotomizá-lo, visto que o compreendemos como uma ação circular que forma e é formada nos diversos níveis e espaços de educação; estamos, em nossa afirmação, recortando e delimitando nosso centro de interesse e salientado o foco de nosso olhar.

Não negamos que outros sujeitos são agentes do ensinado, ou melhor, que outros agentes permeiam o percurso de execução dessa ação. Ademais, percebemos a influência e interferência explícita ou não de outros sujeitos para além da relação professor/aluno, como, por exemplo, a influência que os autores dos livros didáticos exercem sobre o ensinado, mesmo não estando presentes no ato efetivo.

[...] Assim, os autores ao produzir livros didáticos, interpretam as orientações oficiais, ou seja, as reelaboram segundo suas ideias pedagógicas e, ao mesmo tempo, incorporam expectativas dos

⁴¹ Parte desta seção foi publicada em 2010 (AZEVEDO, P. B. História ensinada: o tempo-espaço na produção de sentido. In: *Revista Percursos*, Florianópolis, v. 11, n. 02, jul. / dez. 2010.).

⁴² Usamos “protagonista” no sentido de foco do nosso olhar nesta Tese. Ao pesquisarmos o ensinado, remetemo-nos ao trabalho do professor como central e o que o cerca como espaço-tempo que constitui sócio-historicamente o processo do ensinado. A história ensinada possui uma assinatura do sujeito que pensa este fazer em relação ao auditório social e às múltiplas forças presentes na produção de sentido em que o ato está imerso. Nesse sentido, o professor constitui o ensinado de sua assinatura e responde socialmente por isso (AMORIM, 2009, p. 22).

professores, buscando atraí-los para o seu consumo. Discursos oficiais e não oficiais são hibridizados, entre eles: orientações sedimentadas sobre conteúdos indispensáveis, bem como formas de organização curricular, muitas vezes reproduzidas de modo naturalizado pelos professores. (MONTEIRO, 2009, p. 176)

Podemos perceber que a autora traz para o debate outros atores influenciadores da ação do ensinado potencial que habita o livro didático. As concepções de ensino, os discursos oficiais e a organização curricular são outros espaços de influência que emergem no espaço micro da sala de aula, fazendo do ensinado uma dinâmica mais densa e multifacetada.

Retornemos à questão do livro didático. A adesão ou não do professor à história contida nesse instrumento pedagógico sofre diretamente a influência da intenção que permeia o fazer do professor no ensinado. Em nossa pesquisa de campo, o professor **Caio**⁴³ afirma em sua entrevista⁴⁴:

“Livro é indispensável... leitura é indispensável... porque não adianta o professor ficar na sala de aula escrevendo no quadro, cuspidando conceito... se o aluno não chegar em casa e firmar estes conceitos... e firmar esta construção toda feita em sala de aula com a leitura do livro didático...”

[..]

“Um suporte indispensável, por mais que eu não utilize todo de fato... não pro 6º ano, o 6º ano não precisa... o 6º ano precisa de material, precisa de livro... justamente para visualizar o que o professor tá falando, daí voltando o que eu já falei... um livro colorido, com textos complementares...”

A fala do professor está permeada de indícios⁴⁵ sobre a forma como ele usa o livro e sobre a sua compreensão sobre seu uso em sala de aula e no processo de ensino. **Caio** afirma que o livro é um suporte importante para o aluno, como um meio de fixação e consolidação do ensinado pelo professor. A partir dessa leitura, podemos observar sinais que nos fazem refletir sobre a questão: *“se o aluno não chegar em casa e firmar estes conceitos... e firmar esta construção toda feita em sala de aula com a leitura do livro didático...”*. No sentido apontado, o livro é um suporte indispensável, mas não como um agente independente, pois está a serviço da ação do professor e está presente na dinâmica do ensino.

⁴³ Caio é o nome fictício que designa o professor que atua na escola estadual de Nova Iguaçu em uma turma do 6º ano de escolaridade.

⁴⁴ Entrevista realizada em 17.06.2009.

⁴⁵ Usamos como procedimento de análise o paradigma indiciário. No capítulo 4, aprofundaremos as questões metodológicas relativas a essa questão.

No trecho a seguir, esse indício se torna mais claro e corrobora a afirmação apresentada: “*justamente para visualizar o que o professor ta falando... daí voltando o que eu já falei... um livro colorido, com textos complementares...*”. A referida fala elucida que o livro tem seu lugar e seu valor no ensinado, porém, de fato, o protagonismo desse processo está nas mãos do professor. O livro é um suporte que serve à intencionalidade que permeia o momento da história ensinada e, sobretudo, é importante reafirmar que essa ação é limitada e constrangida pelas macro e microestruturas da escola e do ensinado. Entretanto, e nessa questão, vale frisar nossa premissa de que a **história ensinada** tem no professor seu agente primeiro e principal.

Tardif (2007) reflete sobre a racionalidade que fundamenta o saber do professor, destacando que não é qualquer processo de racionalidade que pode ser vinculado a esse saber. Essa racionalidade está baseada na função primeira e fundante da profissão docente – o **ensinar** –, isto é, o objetivo do fazer que mobiliza os saberes do professor em primeiro lugar é levar seu aluno a compreender e aprender determinado conteúdo ou conceito.

O professor **Caio**, ao apontar o livro como suporte pedagógico, indica-o como um elemento a serviço do ensino. A pretensão e a fala do professor são o cerne da questão: o livro é mobilizado na construção da aula com a finalidade de ajudar o aluno a visualizar a explicação proferida na sala de aula.

Na mesma entrevista, anteriormente, o professor apontara uma questão que corrobora o que afirmamos – o ensinado se constitui mediante constrangimentos próprios do espaço escolar:

Caio: “Eu dou aula para uma turma que não tem livro... que é o 8º ano aqui... que o processo de avaliação deles eu procuro fazer mediante aquilo que eu falo e escrevo... eu sei que em relação ao outro 8º ano que tem livro a coisa é completamente diferente... isso cria um desequilíbrio gigante, assim ... eu tenho certeza que uma turma tem condições... que uma turma tem condições intelectuais melhor que a outra...”

O professor afirma que as condições de trabalho entre as duas turmas de 8º ano com as quais trabalha são diferenciadas, visto que uma possui livro⁴⁶ e outra não, e,

⁴⁶ Gostaríamos de destacar que esse professor atua em uma escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro, localizada na Cidade de Nova Iguaçu, e, portanto, a remessa de livros comprados pelo Plano Nacional do Livro Didático chegou em 2008, levando em conta que os livros são comprados a cada três anos e que a nossa pesquisa de campo se realizou no segundo ano após a compra. O espaço de tempo entre uma compra e outra tem impacto direto na distribuição e acessibilidade dos alunos ao livro, uma vez

sendo assim, essas condições distintas modificam, segundo o professor, seu trabalho na história ensinada. Em uma sociedade estratificada e desigual, o acesso a determinados bens de consumo, neste caso o livro, pode influenciar as condições do aprendido. Segundo *Caio*, esse fato é crucial na dinâmica do ensinado e, logo, no efeito do aprendido – *isso cria um desequilíbrio gigante, assim... eu tenho certeza que uma turma tem condições... que uma turma tem condições intelectuais melhor que a outra...* A fala aponta uma questão, a nosso ver, central no debate sobre o ensinado: as questões estruturais em que os processos de ensino/aprendizagem estão inseridos.

Apple (2006) afirma:

A palavra-chave aqui é “situado” [...] quero dizer com este termo, tanto quanto possível, que precisamos localizar e contextualizar o conhecimento que ensinamos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, finalmente, nós mesmos como pessoas que trabalham nessas instituições. Tudo isso está sujeitado a uma interpretação de seus respectivos lugares em uma sociedade complexa, estratificada e desigual (p. 37).

O “ensinado” está permeado pelo mundo da vida e pelas relações de poder que o compõem. Pensar história ensinada distante das dinâmicas sociais micro e macro que estruturam o espaço de ensino é produzir um apagamento das forças de influência que agem sobre o ensino. Nesse sentido, ignorar o “situado” é não compreender que o ensinado está diretamente ligado ao tempo-espaço em que se constitui.

Nossa compreensão de história ensinada vai para além do espaço micro do fazer; é compreendida, logo, como um tempo-espaço híbrido em que o ensinado é burilado e se constitui em práticas multifacetadas e interdependentes. Macedo⁴⁷ (2006) afirma: *“Entendo ser mais promissor, do ponto de vista teórico, buscar pensar o currículo como espaço-tempo de fronteira, permeado por relações interculturais e por um poder oblíquo e contingente”* (p. 106).

Compreendemos que o ensinado está contingenciado, permeado e se efetiva entre os constrangimentos próprios do espaço de ensino e de sua disciplina de origem, ou, em outras palavras, constitui-se no ato. Dessa forma, é sempre um vir a ser único e inédito,

que, com o passar dos três anos, os livros vão gradativamente desaparecendo da escola. O desaparecimento ocorre por diferentes fatores, os quais não serão aprofundados neste texto; este fato, porém, tem efeito direto sobre as condições do desenvolvimento do ensinado, segundo o professor, pois ocasiona a falta de livros para alguns alunos e, assim, contingencia sua ação em sala de aula.

⁴⁷ Dialogamos com referenciais diferentes de Macedo, mas a autora nos ajuda a compreender o currículo como um tempo-espaço sócio-historicamente situado, em que as disputas de poder permeiam, contingenciam e constroem o ensinado em ato.

pois está constituído pelas individualidades que compõem o processo de ensino. Esse pressuposto traz em si alguns limitadores – de diversas naturezas e ordens – para a história ensinada. Na seção que se segue, focando a relação tempo-espaço, pretendemos ampliar o debate referente à constituição da história ensinada e dos processos que permeiam sua ação e produção de sentido.

3.2 O tempo-espaço

Iniciamos esta seção dialogando com Elias (1998) e suas reflexões sobre o tempo, conceito central ao pensarmos história e, conseqüentemente, a história ensinada.

O conceito de tempo, no uso que fazemos dele, situa-se num alto nível de generalização e de síntese, que pressupõe um riquíssimo patrimônio social de saber no que concerne aos métodos de mensuração das sequências temporais e às regularidades que elas apresentam [...]. (p. 35)

Na perspectiva de Elias, o tempo é uma construção humana que se processou ao longo do próprio tempo, modificando sua percepção e materialização ao longo da história e continuando seu processo permanente de significação.

Aproximando a reflexão de Elias à de cronotopo⁴⁸ bakhtiniano, percebemos que o tempo permeia a própria forma de ser homem e estar no mundo. “*A concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem*” (AMORIM, 2008, p. 103). Nesse panorama, o homem está em constante significação e transformação, marcado e cerceado pelo tempo que o constitui.

Tendo como pressuposto as reflexões de Elias para pensarmos a operação de compreensão do tempo-espaço, podemos perceber que tal conceito se localiza em uma ação cognitiva constrangida pela própria temporalidade. Tempo-espaço é produto e produtor de seu presente, isto é, o que definimos como “tempo” hoje está imerso na significação/síntese que forma esse conceito e, com isso, podemos afirmar sê-lo um

⁴⁸ “Cronotopo e exotopia são dois conceitos de Bakhtin que falam da relação tempo-espaço. O primeiro foi concebido no âmbito estrito do texto literário; o segundo refere-se à atividade criadora em geral – inicialmente à atividade estética, mais tarde, à atividade da pesquisa em Ciências Humanas” (AMORIM, 2008, p. 95).

signo ideológico “*sendo o indicador mais sensível de todas as transformações sociais*” (BAKHTIN, 2002, p. 41).

[...] Basta olharmos para um relógio ou um calendário para nos darmos conta disso. Ao constatar, por exemplo, que é meio-dia do décimo segundo dia do décimo segundo mês do ano de 1212, fixamos, simultaneamente, um marco temporal no fluxo de uma vida individual, na evolução de uma sociedade e no devir da natureza. Em seu atual estágio de desenvolvimento, a noção de tempo representa uma síntese de nível altíssimo, uma vez que relaciona posições que se situam, respectivamente, na sucessão dos eventos físicos, no movimento da sociedade e no curso de uma vida individual. (ELIAS, 1998, p. 17)

A compreensão/síntese apontada por Elias nos aproxima do próprio conceito de espaço e da compreensão desse signo conceitual, aqui também compreendido como ideológico. Para pensarmos esse segundo conceito, trazemos Certeau (1994) para dialogar conosco, com sua definição sobre espaço.

Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais.

[...]

Em suma, o espaço é um lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres [...]. (p. 202)

Dialogando com Certeau e Elias, ousamos afirmar que a história ensinada constitui um tempo-espaço e, como tal, tem sua definição e compreensão constrangida por esses dois signos ideológicos (BAKHTIN, 2002), que a permeiam e formam suas facetas materializadas no espaço escolar da sala de aula.

Pensar o surgimento da disciplina no contexto escolar e suas transformações ao longo do tempo-espaço nos ajuda a compreender como a história ensinada se constitui enquanto saberes e práticas do professor no ato de ensinar. Dessa maneira, o professor é um sujeito do seu tempo-espaço e seus enunciados são compostos por ecos que permeiam essa realidade.

A afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto de disciplinas escolares, pois cabia-lhe apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes

vultos da pátria. Esses eram os objetivos da historiografia comprometida com o Estado e sua produção alcançava os bancos das escolas por meio dos programas oficiais e dos livros didáticos, elaborados sob estreito controle dos detentores do poder [...]. (FONSECA, 2006, p. 24)

Retornemos à nossa afirmação de que a história ensinada materializa-se em um tempo-espço, uma vez que sua identidade é marcada pelas relações sociais e de poder constituintes da realidade que a circunstancia. Por generalização naturalística, podemos presumir que, em sua grande maioria, os professores que atuavam no século XIX construam suas práticas pedagógicas marcadas pelas questões das identidades nacionais; assim como os professores que atuam no início do século XXI são questionados e constroem seus argumentos explicativos permeados pelas questões de seu tempo-espço de “significação”.

Podemos perceber essa relação de tempo-espço nas falas dos professores:

Pesquisadora: Por que ensinar história?

Caio: como uma ferramenta pro aluno entender o mundo... de que modo... interpretando as coisas que acontecem em torno dele... né... não só nas questões que são mais globais, mas na questão mais pessoal... eu sempre digo pra eles... que eu entendo que a história serve para mostrar que nós somos diferentes... e que... portanto nós devemos respeitar uns aos outros.

O professor **Caio** dialoga com questões que habitam também o tempo-espço que constitui o mundo da vida em que está imerso: o mundo globalizado e múltiplo que invade a vida na atualidade, as questões pertinentes à identidade e à alteridade. A construção de uma aceitação do diferente está permeada de elementos sociais que desafiam o professor e que povoam debates dos campos da história, educação e cultura. Sua fala traz inclusive questões da própria produção do conhecimento histórico, pois o professor afirma “*que a história sirva para a interpretação das coisas*”, uma forma de ler e escrever o mundo. Hall (2009) acrescenta que “*toda prática social tem condições culturais ou discursivas de existência. As práticas sociais, na medida em que dependam do significado para funcionarem e produzirem efeitos, se situam ‘dentro do discurso’, são ‘discursivas’.*”

Além disso, a afirmação proferida pelo professor na entrevista se aproxima da concepção de prática social e conhecimento apresentada por Hall (2009), visto que o argumento apresentado pelo autor se inscreve em um texto que tem como premissa a

“centralidade da cultura”. Assim, a construção conceitual apresentada por Hall, constituída no âmbito dos estudos culturais, materializa-se em um tempo-espaço⁴⁹.

No séc. XX, vem ocorrendo uma “revolução cultural” no sentido substantivo, empírico e material da palavra. Sem sombra de dúvida, o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas expandiu-se para além do conhecido. Ao mesmo tempo, a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais [...]. (HALL, 2009, s/p)

É inegável a relação do ensino de história com as questões de identidade e cultura. Da mesma forma, também não podemos negar seu compromisso de origem com a modernidade e com os modos de pensar a realidade inerente a esse pertencimento.

[...] observa-se que tanto o campo da história como o da educação estão suficientemente comprometidos com o projeto da modernidade, para poderem ficar imunes às críticas que lhes têm sido dirigidas. Em um momento em que a identidade unificada e estável do sujeito moderno tende a ser continuamente deslocada e descentrada, nem a escola nem a disciplina de história, sob pena de negarem alguns de seus fundamentos e finalidades principais, podem deixar de enfrentar tal discussão. (GABRIEL, 2005, p. 46)

Percebemos que na fala do professor *Caio* – *como uma ferramenta pro aluno entender o mundo... de que modo... interpretando as coisas que acontecem em torno dele* –, o ensino de história coloca-se como lente que permite ao aluno perceber, de certa forma, o mundo, aproximando-se do debate epistemológico apontado por Gabriel (2005). Em sua entrevista, o professor não aponta o referencial que usa para construir o argumento que apresenta; por conseguinte, nossa compreensão sobre os indícios contidos na entrevista indica que sua validade está baseada em reflexões múltiplas, oriundas do seu mundo da vida. Especulamos que, provavelmente, os argumentos têm sua origem principal na formação inicial e continuada do professor, dentro do campo da história, pois percebemos que seu argumento foca a história e não o ensino ou a educação – *que eu entendo que a história serve para mostrar que nós somos diferentes*. Nessa perspectiva, é pela história que o professor está tecendo o argumento relativo à importância da disciplina no espaço escolar apresentado na entrevista.

⁴⁹ O campo de teorização e investigação conhecido como Estudos Culturais tem sua origem na fundação, em 1964, do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra (SILVA, 2009, p. 131).

A concepção de tempo-espaço que adotamos também é marcada por nosso arcabouço conceitual e por nossa história de vida. Mesmo permeada pelas questões de cultura, não negamos nosso pertencimento e filiação a uma concepção de racionalidade processual, que se estabelece discursivamente no mundo da vida. Logo, nossa compreensão está permeada da concepção de que esses signos se constituem não só nas relações sociais mutáveis, mas também nas concepções de práticas linguísticas formadoras da pragmática que orienta nossa compreensão do conceito de tempo-espaço.

Quando falamos em história ensinada, estamos delimitados por um tempo-espaço; logo, não é qualquer espaço – real ou virtual –, não é qualquer tempo ou todos os tempos. Inscrevemo-nos em um espaço – brasileiro, carioca e suburbano – e em um tempo constrangido pela primeira década do século XXI. Ainda, falamos do lugar feminino, circunstanciado por dezessete anos e meio de magistério na educação básica e cinco anos no nível superior. Assim, nossa palavra “signo” se constitui em um tempo-espaço significado pelo mundo da vida que nos forma e que formamos, composição que, por sua vez, também reflete e refrata tantas outras concepções e significações.

[...] As formas de signo são condicionadas tanto pela organização social dos indivíduos como pelas condições em que a interação acontece, realizando-se, portanto, no processo das relações sociais, marcadas pelo horizonte social de uma época, por um grupo social determinado, e em consequência por índices de valor. (GOULART, 2009, p. 02)

Nessa perspectiva, compreendemos história como uma ação que é constituída por sujeitos intersubjetivos e professor como um sujeito protagonista do ensinado que se realiza em um tempo-espaço e é circunstanciado por ele. Compreendemos história ensinada como pertencente a um campo de conhecimento nomeado ensino de história que, como tal, apresenta uma série de produções que dialogam basicamente com duas áreas de conhecimento – a história e a educação.

Em nossa observação, percebemos que as produções de teses brasileiras referentes ao ensino de história, maciçamente, são desenvolvidas em programas de pós-graduação em educação. Porém, é também possível observar que o campo da história vem rapidamente se apropriando desse debate, num movimento de aproximação, e consolidando, assim, um espaço de reflexão acerca do ensino de história.

Rüsen (2006) aponta que o afastamento da história das questões relativas ao seu ensino vincula-se ao século XIX e aos esforços dos historiadores de transformá-la em ciência.

[...] Durante o século XIX, quando os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo. O entendimento histórico é guiado fundamentalmente pelos interesses humanos básicos: assim sendo é diretamente na cultura política da sociedade dos historiadores. Como os historiadores do século XIX se esforçaram para tornar a história uma ciência, este público foi esquecido ou redefinido para incluir apenas um pequeno grupo de profissionais treinados [...]. (p. 8)

Por conseguinte, podemos perceber, dialogando com Rüsen, que a própria história está imersa nas questões de seu tempo-espaço e é constrangida pelas relações de poder que permeiam sua constituição. Nesse viés, o ensino de história perde espaço na área de história e encontra abrigo, limitado e parco, na educação.

Continuando nosso diálogo, o autor supracitado aponta uma função social primeira para o ensino de história – produzir o que ele denomina de “consciência histórica” – e conclama os estudiosos do campo da didática da história a investigar e aprofundar essa questão.

Eu gostaria de propor uma definição mais modesta do objeto de pesquisa da didática da história. Seu objetivo é investigar o aprendizado histórico. O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individuação humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado é experimentado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro [...]. (RÜSEN, 2006, p. 16)

Chamamos Rüsen para o diálogo como um contraponto ao que está apresentando como validade. Em primeiro lugar, este texto, como já apresentamos, inscreve-se no lugar do currículo, da linguagem e da cultura, diferente do autor, que reflete as questões pertinentes à didática da história. Outra questão que nos parece fundamental é o direcionamento de seu olhar para o processo de aquisição do conhecimento histórico, o que, nesta Tese, denominamos “aprendido”, uma vez que nosso foco se direciona ao ensinado e às estratégias movidas pelo professor na produção do sentido histórico visando a levá-lo a aprender história.

Uma questão pode surgir ao leitor deste texto: por que então trazer Rüsen para o diálogo? Acreditamos que a mobilização do professor na constituição do sentido para o ensinado está próxima daquilo que o autor define como “consciência histórica” e as nossas reflexões acerca da história ensinada nos levam a crer que esta se materializa no fazer, no meio pelo qual este fim se constituiria, no espaço de busca para alcançar o

objetivo último – que seria a própria consciência histórica. Diferentemente desse autor, cremos que essa consciência está situada e, por isso, não podemos concebê-la como única, mas como multifacetada e circunstanciada pelo tempo-espaço que a compõe e que perpassa o ensinado.

Nesse movimento de busca pelo objetivo último, o professor vê sua ação contingenciada por diferentes questões que impactam sua ação e vão burilando e traçando o perfil da história ensinada. É inegável, nessa perspectiva, sua relação situada: a história ensinada se corporifica em um tempo-espaço de significação, mutável e em constante construção e plasticidade, marcadamente híbrido e ambivalente.

Sendo a história ensinada uma produção do seu tempo-espaço, traz-se em sua estética a materialização das relações de poder em que está imersa e à qual está submetida, produzindo enunciados híbridos de significado em construção, refletindo o espaço fluído, mutável e seu tempo em constituição.

[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação ideológica.

[...]

[...] Uma ação mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação [...]. (VOLOCHINOV-BAKHTIN, 2002, p. 43)

Refletindo e refratando os campos discursivos que a permeiam, pensamos história ensinada na perspectiva situada. O ensinado não se efetiva em uma relação horizontalizada; sua constituição está permeada pelas questões de poder de diferentes campos discursivos. Assim, destacamos a história e a educação como seus principais campos de interlocução.

O lugar da sala de aula torna-se um espaço (CERTEAU, 1994) ambivalente, com argumentações híbridas, pois não é o lugar da historiografia – estabilizada na sua materialidade escrita – e também não é o lugar do ensino como verdade fixa que busca esclarecer o “a + luno” (sem luz) e elevá-lo à categoria de iluminado. O lugar da sala de aula é o espaço da constituição de sentidos permeados de signos ideológicos do tempo-espaço de significação.

Amorim (2008, p. 103), dialogando com Bakhtin e com o conceito de cronotopo, afirma: “[...] *O tempo, conforme já indicamos, é a dimensão do movimento, da transformação [...] estamos, portanto, no campo das transformações e dos*

acontecimentos. É esse o campo do tempo [...].” As reflexões de Amorim aproximam o conceito de cronotopo do Círculo de Bakhtin ao de espaço apresentado por Certeau.

Certeau (1994) distingue lugar de espaço e é nessa tensão e produção que compreendemos o signo “espaço” na história ensinada.

Num exame das práticas do dia-a-dia que articulam essa experiência, a oposição entre “lugar” e “espaço” há de remeter sobretudo, nos relatos, a duas espécies de determinações: uma, por objetos que seriam no fim das contas reduzíveis ao estar-aí de um morto, lei de um “lugar” (da pedra ao cadáver, um corpo inerte parece sempre, no Ocidente, fundar um lugar e dele fazer a figura do túmulo); a outra, por operação que, atribuídas a uma pedra, a uma árvore ou a um ser humano, especificam “espaços” pelas ações de sujeitos históricos (parece que um movimento sempre condiciona a produção de um espaço e o associa a uma história). Entre essas duas determinações, existem passagens, como o assassinato (ou a transformação em paisagem) dos heróis transgressores de fronteira e que, culpados de terem atentado contra a lei do lugar, restauram-no por seu túmulo; ou então, ao contrário, o despertar dos objetos inertes (uma mesa, uma floresta, uma personagem do ambiente) que, saindo de sua estabilidade, mudam o lugar onde jaziam na estranheza do seu próprio espaço. (p. 202-203)

Dessa maneira, compreendemos história ensinada como espaço de produção que se faz com gêneros híbridos constituintes da historiografia e que são significados no ensinado situado. Trata-se do espaço em que o professor – protagonista do ato – tece seus argumentos transitando por momentos de escuta e surdez, de ações democráticas e autoritárias, com momentos revolucionários, festivos e companheiros e, às vezes, totalmente antagônicos, sendo tradicionalistas, sorumbáticos e isolacionistas. O ensinado constitui-se, portanto, de ações ambivalentes próprias do terreno instável que é a sala de aula.

O fazer dos professores possui o que chamamos de “autonomia relativa”⁵⁰, sendo a-sujeitado aos constrangimentos próprios de seu ofício, os quais formam e contingenciam o ensinado, imersos em um tempo-espaço de significação. A ação do professor é constrangida, contingenciada e permeada em seu tempo-espaço sócio-histórico com possibilidades criadoras e criativas, ação que demanda saberes originários de diversas ordens e *status*.

⁵⁰ A autonomia é “relativa”, pois suas ações estão constrangidas, contingenciadas e cerceadas pelo situado; ao mesmo tempo, acreditamos que o situado possui capacidade de produção de estratégias que burlam e subvertem os processos de cerceamento que o constroem.

Monteiro (2010), ao considerar a mobilização de diferentes saberes dos professores no ato de ensinar, dimensiona-os como “atores/autores” (p. 485), afirmando:

[...] nosso foco se volta para a análise das relações dos docentes com os saberes entendendo que aquilo que é ensinado não é algo naturalmente derivado de uma matéria previamente definida e pré-existente, produto da pesquisa científica e, portanto universalmente aceita e válida. Pelo contrário, é uma produção sócio-cultural, historicamente construída e mediada por relações de poder ali presentes para serem legitimadas, afirmadas, contestadas, negadas na sociedade mais ampla e no contexto micro do cotidiano escolar. Relações tão imbricadas que, naturalizadas se tornam invisíveis e são reproduzidas, muitas vezes, acriticamente. (MONTEIRO, 2010, p. 485)

Compreendemos a ação do docente como um fazer em ação que não se deriva de um lugar específico ou que estabiliza o saber, mas se deriva de múltiplos espaços que adensam a história ensinada; compreendemo-la como uma produção em ação, efeito e ato de seu trabalho permeado e circunstanciado pelo tempo-espaço sócio-histórico situado.

Nossa opção por “produção” se debruça na perspectiva da ação de produzir do professor como ato e efeito do seu trabalho no ensino. Nesse viés, focamos nosso olhar nos movimentos que esse ator realiza no espaço do ensinado, buscando compreender como ele mobiliza e seleciona seus saberes na produção de sentido na história ensinada.

[...] Volta-se para a busca da compreensão de como aqueles saberes, selecionados como aqueles que devem e precisam ser ensinados às novas gerações, são recriados, reelaborados pelos professores que, por sua vez, dominam e mobilizam saberes próprios à docência e aqueles da sua experiência para o desenvolvimento deste processo [...]. (MONTEIRO, 2010, p. 485)

A ação do professor não está solta, mas situa-se em um emaranhado social complexo e multifacetado, constituindo o ensinado em uma perspectiva densa e complexa que produz sentido em um jogo estratégico que exige plasticidade e adaptação de suas práticas no ato do ofício.

Monteiro (2007a), em suas conclusões, afirma:

Concluindo, acredito que a tese defendida, de que os professores produzem, dominam e mobilizam, dentro de uma autonomia relativa, saberes plurais e heterogêneos para ensinar o que ensinam, e que este saber que ensinam é, por sua vez, uma criação da cultura escolar que

apresenta marcas dos saberes de referência e de seus criadores [...] (p. 235).

A produção de sentido na história ensinada, na abordagem que adotamos, constitui um processo denso e situado que demanda saberes plurais, híbridos, heterogêneos e ambivalentes. Como situado, é permeado pelas relações de poder do tempo-espaço escolar, as quais se materializam em diferentes ritos e prescrições que esculpem uma faceta da cultura escolar⁵¹.

A luta das forças monologizantes que se configuram geralmente na prescrição – no currículo prescrito – são tencionadas na luta pelo estabelecimento de uma concepção universalista de verdade, prefigurando em um currículo a ensinar. Essas correlações de forças e condicionantes sócio-históricas formam o ambiente que permeia a história ensinada e o cenário da ação e suas concepções e correlações de forças permeiam o ensinado e constituem sua plasticidade. Vale destacar que o professor, nesse contexto, goza de criatividade e autonomia relativa, questão fundamental para pensarmos e concebermos a plasticidade da história ensinada e de sua produção de sentido.

O ensinado se constitui de sentido no trabalho do professor, que opera com os múltiplos constrangimentos e cerceamentos que limitam seu ofício. Nesse caminho, a produção de sentido na história ensinada é exercida em uma arena dialógica permeada por conflitos e relações de poder; entretanto, o professor, em sua ação, goza de uma autonomia parcial e uma criatividade limitada pelo tempo-espaço sócio-histórico que constitui o contexto em que os seus enunciados estão sendo produzidos.

A produção de sentido na história ensinada compõe ações múltiplas que dialogam com a tradição do ensino e com as contingências prescritas em várias instâncias do processo educativo, e entre elas está o currículo. Essas contingências dimensionam a ação do professor em sala de aula em uma expectativa macro e micro situada e dialogam com o mundo da vida que situa o ensinado em uma dimensão mais ampla que a prática – não apenas um ato de fazer. O professor assume assim uma dimensão mais ativa e participativa e seu fazer é dimensionado como uma ação complexa que extrapola as regras impostas e as normatizações vigentes. Assim, o

⁵¹ Forquin (1992) aponta que: “Uma primeira evidência que se deve sublinhar é que a conservação e a transmissão da herança cultural do passado constituem inegavelmente uma função essencial da educação em todas as sociedades (pois ninguém pode se subtrair ao imperativo da perpetuação do mundo humano e da continuidade das gerações) [...] (p. 29). Ampliamos essa questão compreendendo que a cultura escolar se estrutura no tempo-espaço sócio-histórico, constituída de significados agregados e de partida, produzindo sentidos e conhecimentos atuais (PONZIO, 2008).

ensinado ganha o caráter de trabalho situado e complexo e a produção de sentido ganha o caráter de ação do professor, a qual requer múltiplos saberes.

Produzir sentido exige do professor um conhecimento do “outro”, mesmo que esse conhecimento seja uma concepção hipotética do aluno que está à sua frente, do entorno real ou imaginado que compõe a sua sala de aula, dos condicionantes curriculares, das estratégias avaliativas impostas pela hierarquia estabelecida e da tradição que constitui o ensino de história. Ao ensinar, o professor avalia seu tempo-espaço e assim conduz e constrói seus enunciados. “*A avaliação, como aspecto arquitetônico do ato*” (SOBRAL, 2008, p. 22) traz em si um conhecimento concreto que pode ser “total⁵²”, parcial, provisório ou hipotético de seu auditório social. Em suma, a produção de sentido na história ensinada está permeada pelas questões avaliativas que o ato arquitetônico enunciativo produz na constituição desse fazer.

A produção de sentido na história ensinada se materializa no tempo-espaço sócio-histórico e, dessa forma, as práticas que constituem a sala de aula estão imersas na historicidade que as permeia e nos desafios do cenário presente – espaço em que seu ato enunciativo está sendo construído – constituindo a arquitetura de seu sentido.

O sentido não existe por si só; ele se faz em uma ação produtiva historicamente situada. Como nosso foco é o ensinado, isto é, a ação do professor no processo de ensino-aprendizagem, dirigimos nosso olhar ao trabalho que esse ator constrói na produção de sentido.

O “sentido” resulta ser, portanto, o conjunto dos “significados agregados” que completam os “significados de partida”. Os primeiros são seus antecedentes e, por isso, mesmo que possam ser presumidos ou permanecer inclusos, ocultos ou desconhecidos, têm sempre, mais ou menos, uma objetividade própria, uma materialidade histórica, uma autonomia sobre as intenções, sobre a vontade, sobre o projeto concreto e individual da comunicação [...]. (PONZIO, 2008, p.99)

O sentido na história ensinada traz em sua tradição “*significados agregados*” que compõem o trabalho do professor e as práticas pedagógicas em sala de aula, mas também é desafiado pelos “*significados de partida*” que refletem e refratam o cenário que compõe os temas no ensino. Ademais, tais significados são reinventados no fazer situado, produzindo outros sentidos para além da tradição. Mesmo na possibilidade de ruptura de significação, o significado, em primeira instância, requer um reconhecimento

⁵² Uma totalidade é compreendida no processo do tempo-espaço que o constitui de sentido e validade. Dessa forma, sempre está em produção e é constituída pelas relações sócio-históricas.

por parte do outro; logo, todo significado se constitui dessa dupla ação: agregados e partidos.

3.3 Ampliando a questão

Destacamos que, ao pensar o ensinado como gênero híbrido, concebemo-lo primordialmente como um espaço de criação de alternativas e novas formas de ser e estar na educação e na história. O ensinado muitas vezes se faz em um espaço de poder oblíquo em que são tecidos fios que constroem alternativas para o posto, ousando ir além do que é legitimado, prescrito e prestigiado.

Dessa maneira, compreendemos história ensinada como um espaço ambivalente em que múltiplos saberes, oriundos de diferentes lugares e espaços (escola, sistema, professor, alunos, responsáveis, livros etc), se constituem. Em razão disso, a constituição do sentido histórico está em constante formação e transformação, caminhando por diversos “lugares” e tornando-os muitas vezes “espaços” (CERTAU, 1994).

O movimento contido no ensinado pode produzir ações oblíquas (HALL, 2003) e simbólicas, difíceis de serem vistas, mas como potencialidade de existência em outra forma de ser e estar no ensinado. Não sabemos apontar com precisão essa potencialidade, mas a compreendemos como possibilidade e percebemos o ensinado permeado por conflitos e disputas de poder. Assim, pensamos a história ensinada, ou melhor, o ensinado, como um espaço real e possível de enfrentamento.

É na possibilidade de ações revolucionárias que compreendemos a história ensinada e, nessa perspectiva, aproximamo-nos de Rüsen. Acreditamos que esse fazer está a serviço das “consciências históricas”, expressão a que acrescentamos “s” tentando dar conta do múltiplo e, sendo assim, compreendendo essas “consciências” como um fim último para o ensino de história e a história ensinada como o espaço de produção e construção desse fim.

A história ensinada mobiliza saberes que são articulados pelos professores em seus atos de ensinar (MONTEIRO, 2007b). Tais saberes também são estruturantes da história ensinada.

A história escolar é uma configuração própria da cultura escolar, oriunda de processos com dinâmica e expressões diferenciadas, mantendo, na atualidade, relações de diálogo e interpelação com o conhecimento histórico *stricto sensu* e com a história viva, o contexto das práticas e representações sociais. (MONTEIRO, 2007b, p.123)

A mobilização realizada pelo professor se constitui no que compreendemos como história ensinada. No recorte que realizamos, trata-se de uma ação que se realiza no espaço micro da sala de aula, dimensionada no horizonte sócio-histórico que a permeia e a forma, transitando entre o micro e macro.

Partindo do pressuposto de que a história ensinada se constitui em um tempo-espaço impactado por múltiplas correlações de forças de ordem econômica, política e social, buscamos refletir sobre a questão do contexto macro de influência (BALL, 2001) que, em seu processo de operacionalização, impacta e constitui a estética do micro. Com foco nessa perspectiva, correlacionando micro e macro, desenvolvemos nossas reflexões e pensamos a produção do sentido na história ensinada e as práticas de letramento.

Ball⁵³ (2001), em sua reflexão sobre os contextos de influência, aponta que os sujeitos da ação – professores, diretores etc – são responsabilizados e avaliados, cabendo-lhes tanto a construção de uma possível solução para os problemas que se apresentam no fazer quanto a produção de ações eficientes que debelem a “*deficiência*” apresentada, constituindo uma nova ordem na organização e no gerenciamento do fazer educação e comprometendo todos os membros da ação no estabelecimento do “*sucesso*”. Essa perspectiva da educação causa impactos profundos no cotidiano do ensinado, transforma e ressignifica as práticas pedagógicas no espaço da gestão escolar e da sala de aula.

Além disso, Ball (2001) aponta que, diante de um problema, são mobilizados esforços para uma determinada resolução. Para isso, os sujeitos devem partir de um

⁵³ Não aprofundaremos as questões pertinentes à performatividade em nossa Tese, porém achamos importante destacar a importância dessa questão, já que impacta profundamente os significados, os sentidos e os conhecimentos tecidos e produzidos na dinâmica do ensinado. “No seio do funcionamento da performatividade, a organização do poder de acordo com formas definidas de tempo-espaço (sistemas de produção fabris ou de escritório) é menos importante. O que está em questão é a base de dados, as reuniões de avaliação, o balanço anual, relatórios escritos e solicitações de promoção, inspeções, avaliação por colegas. Mais do que somente uma estrutura de vigilância, há, na verdade, um fluxo de performatividades contínuas e importantes, isto é, um espetáculo. O que está em jogo não é a possível certeza de ser sempre vigiado, tal como no clássico panóptico, e sim a incerteza e a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes; é o “surgimento” do desempenho, da performance - o fluxo de exigências que mudam, expectativas e indicadores que nos fazem continuamente responsabilizados e constantemente vigiados - “informando a posição de qualquer elemento num ambiente aberto e num dado momento” (DELEUZE, 1992, p. 7). Esta é a base para o princípio da incerteza e inevitabilidade, para a insegurança ontológica: ‘Estamos fazendo o suficiente? Estamos fazendo a coisa certa? Como seremos avaliados?’” (BALL, 2001, p. 110).

hipotético “*todos*” e equacionar e promover assim uma saída supostamente coletiva que promova a elevação da qualidade. A construção de uma solução deve “*corrigir*” as distorções presentes no problema que diminui a qualidade do produto e o resultado final desejado, sendo a correção eficaz percebida em formas uniformizadas nas avaliações que servem de vigilância do fazer e instrumento para a reconfiguração das estratégias, quando estas se mostrarem ineficientes.

Dialogando com Ball (2001), aproximamos suas reflexões dos indícios produzidos por nossa pesquisa. Na escola estadual localizada no município de Nova Iguaçu, realiza-se um sistema de avaliação bimestral concentrada, isto é, todos os alunos do 6º ao 9º ano são submetidos juntos às provas de um bloco específico de disciplinas em um único dia: os alunos são organizados em fileiras alternadas entre um ano de escolaridade e outro; os professores, dividindo-se para a aplicação da prova, podem ou não ser responsáveis pelo ensino da disciplina avaliada; as provas são obrigatoriamente de múltipla escolha e iguais para todas as turmas, de acordo com a disciplina e o ano de escolaridade; e a correção é realizada pelo professor da turma. Na referida escola, esse ritual é denominado “*simulado*” e corresponde a 50% do conceito do aluno no bimestre.

O *simulado* caracteriza-se como uma prática de letramento escolar situada, que possui o objetivo de formar o aluno para as avaliações às quais eles são submetidos ao longo de sua formação⁵⁴. As avaliações em questão são aplicadas e sistematizadas pelo Estado – seja na esfera estadual ou federal – e também classificam as escolas, servindo como um dos instrumentos que definem as verbas destinadas e os abonos salariais dos professores.

Apple (2006) entende que o “*situado*” é fundamental para compreendermos os conhecimentos que são ensinados na escola.

[...] as maneiras fundamentais pelas quais as instituições, as pessoas e os modos de produção, distribuição e consumo são organizados e controlados – dominam a vida cultural. Isso inclui práticas do cotidiano, como as escolas e o ensino e os currículos que adotam.

Considero isso excepcionalmente importante quando pensamos sobre as relações entre conhecimento aberto (ou manifesto) e o conhecimento encoberto (ou oculto) ensinado nas escolas e os princípios de seleção e organização desses conhecimentos e os critérios e modos de avaliação utilizados para “medir o sucesso do ensino. (APPLE, 2006, p. 36)

⁵⁴ Informação contida no caderno de campo, 07/04/2009. Trata-se de uma conversa ouvida na sala dos professores e presenciada pela pesquisadora enquanto aguardava o início das aulas do turno.

A organização da escola é profundamente atingida por uma demanda externa de mensuração e ranqueamento, a que as escolas públicas brasileiras estão submetidas atualmente. Tal realidade sócio-histórica e econômica produz práticas que visam dar sustentação e alternativas de enfrentamento ao desafio embutido nesse processo, produzindo assim diversos conhecimentos manifestos e ocultos que permeiam o ensinado e o aprendido.

Ainda em relação ao “*Simulado*” e a sua estruturação, as provas são organizadas em conjunto pelos professores de cada disciplina os quais atuam no mesmo ano de escolaridade. A disciplina história, na escola em questão, é ensinada no 6º ano por dois professores que alternam a elaboração desse instrumento durante o ano letivo⁵⁵. Na aula anterior ao simulado do 2º bimestre, o professor *Caio* destaca para os alunos um conteúdo relativo à “*servidão coletiva*”⁵⁶:

“O PROFESSOR X TRABALHA MUITO ESTA QUESTÃO E VAI CAIR NO
SIMULADO...”⁵⁷

Nesse fragmento, podemos perceber que o ensinado está inserido em um contexto maior que constrange e orienta o fazer do professor, suas intenções e suas ações na prática cotidiana. Em relação ao saber do professor, Tardif (2007) afirma:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é um saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade profissional, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com os outros escolares, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (p. 11)

A aula da qual extraímos o fragmento do professor *Caio* possuía o objetivo central de “fixar” uma série de conceitos e conteúdos visando à avaliação que ocorreria na semana seguinte. Ao chamar a atenção dos alunos para a questão da “*servidão coletiva*”, o professor ponderava sobre a prova e sobre seu conhecimento acerca de outros atores escolares que interferem diretamente em sua ação de ensino, dialogando com os conhecimentos manifestos e ocultos presentes na história ensinada. Assim, o professor buscou criar estratégias de superação de uma realidade seletiva, avaliativa e

⁵⁵ Anotação do caderno de campo, dia 16/06/2009.

⁵⁶ Aula do dia 16/06/2009.

⁵⁷ Relato feito à pesquisadora após a aula – anotação no caderno de campo do dia 16/06/2009.

meritocrática existente, que tanto o impacta na estética de seu ensinamento, quanto impacta os alunos.

Em relação aos conteúdos ensinados pelo professor, no primeiro e segundo bimestre, observamos que é seguida uma sequência indicada no livro didático – a introdução ao estudo da história, a pré-história e as civilizações antigas e os sub-temas propostos pelo livro adotado e distribuído⁵⁸ na escola.

Como a turma do professor *Caio* recebeu o livro no início do período letivo, em suas aulas ele o usava como apoio para suas explicações e para a feitura dos exercícios executados pelos alunos. O livro, então, possuía não só a função de apoio didático, mas também exercia um papel que direcionava e definia os conteúdos a ensinar e a disposição dos mesmos nas aulas.

As aulas eram centradas na explicação e o livro didático atuava como suporte e auxiliar na estruturação do texto historiográfico. O livro era o organizador e o condutor de diferentes ações, tais como: 1) fonte dos exercícios realizados em sala e em casa pelos alunos; 2) organizador da sequência de conteúdo e do grau de dificuldade; 3) fundamentador da linha historiográfica utilizada em sala de aula. Portanto, os indícios de nosso campo de pesquisa nos fazem compreender que o livro didático, na sala de aula em questão, exercia uma função prescritiva do currículo no processo de produção de sentido no ato de ensinar.

O livro didático apresenta uma historiografia que já sofreu um processo de didatização (MONTEIRO, 2009). Nesse processo, o professor completa e aprofunda o texto na explicação oral proferida em sala adaptando-o à realidade que o circunda. A explicação, em nosso campo de investigação, se apresentou como a principal atividade do ensinamento, canalizando os esforços do professor e o livro apresentou-se como referência de autoridade e suporte de estudo para os alunos.

Bakhtin destaca a profunda diferença entre duas categorias de palavras, a palavra de autoridade e a palavra internamente persuasiva. A palavra autoritária – religiosa, política, moral, a palavra do pai, dos adultos, dos professores, entre outros – não necessita de persuasão interior para a consciência, pois já a encontramos unida à autoridade; logo, exige de nós o reconhecimento e a assimilação. A força do argumento dessa palavra está ligada ao valor/peso que a fortalece e a sustenta, construído no passado hierárquico. (GOULART, 2007, p. 96)

⁵⁸ Destacamos a expressão “distribuído”, pois o professor afirmou que a coleção escolhida como primeira opção pelo grupo de professores era diferente da recebida pela escola, no caso esta seria a coleção recebida em 2008: “*Coleção – Projeto Araribá*”, organizada pela Editora Moderna.

Observamos ainda, em nosso campo de pesquisa, que o professor, ao explicar, solicita adesão da turma para a tarefa de ensinar, buscando mobilizar a compreensão que os alunos obtiveram do texto apresentado. Nessa tentativa, geralmente buscava-se partir da compreensão que os alunos obtinham e teciam-se argumentos acerca do conceito histórico que se buscava ensinar. Em suma, a busca pela adesão da turma pretende fixar a atenção e direcionar a promoção do argumento que o professor apresenta.

Essa dimensão social pedagógica se mostra nesse fenômeno educativo que é fundamental, se é sempre manter os alunos “presos” fisicamente numa sala de aula, mas é impossível levá-los a aprender sem obter, de uma maneira ou de outra, seu consentimento, sua colaboração voluntária. A fim de aprender, os alunos devem tornar-se, de uma maneira ou de outra, os atores de sua própria aprendizagem, pois ninguém pode aprender em lugar deles. Transformar os alunos em atores, isto é, em parceiros da interação pedagógica, parece-nos ser a tarefa em torno da qual se articula e ganha sentido todos os saberes do professor. (TARDIF, 2007, p. 221)

A história ensinada não se faz apenas pela ação do professor; ela, na verdade, se efetiva no todo em que o labor do ensinar se executa: dialoga e é tensionada pelo mundo da vida e por suas dinâmicas sociais, culturais e econômicas; e mescla-se com as percepções e visões sobre o mundo e sobre a história de vida e acadêmica que o professor possui.

A história ensinada possui compromissos sociais e pedagógicos e, como tal, produz conhecimentos que se materializam na prática, em movimentos dialógicos híbridos e ambivalentes, em constante significação em ato – movimento este que dificulta a compreensão e a interpretação dos dados produzidos na pesquisa, pois não se estrutura de fato em uma estabilidade para análise.

O ensinado possui como uma de suas características estruturantes a constante plasticidade, um vir a ser que se constitui no ato de ensinar, tendo em vista que o ato de ensinar se materializa na emergência do espaço da sala de aula em suas condições materiais e subjetivas, em um constante “ineditismo relativo⁵⁹”. Assim, a construção de um conhecimento que transpassa o espaço físico da escola e o espaço conceitual da História é o combustível motriz da história ensinada.

⁵⁹ Usamos a expressão “ineditismo relativo”, pois concebemos o ensinado como um vir a ser sempre em construção, porém baseado em um saber muitas vezes consolidado que o professor saca para constituir suas ações e legitimar seus atos.

A história ensinada está situada no espaço do entre saberes e dos fazeres dos professores (MONTEIRO, 2007a). Dessa forma, a história ensinada, permeada pelas questões dos campos discursivos que compõem a estética enunciativa escolar, está situada no mundo da vida e pelas contingências que atravessam o ensinado. Não podemos esquecer que a possibilidade de criação e autonomia é relativa, sendo uma característica estruturante do ensinado (MONTEIRO, 2010), o qual se constitui em um processo ideológico que tem a realidade escolar como elemento estruturante de sua realização e constituição de sentido.

A validação do saber historicamente construído permeia o argumento constituído pelo professor, isto é, nem todo argumento poderá ser usado na construção do sentido pedagógico na história ensinada. Há compromissos sociais e educacionais embutidos no ensinar que se constituem no tempo-espaço sócio-histórico em que as tramas do ensinado estão sendo tecidas.

Buscamos em Habermas elementos de aproximação com o processo reflexivo que estamos desenvolvendo em nossa Tese. Por conseguinte, é possível perceber que as verdades e os sentidos se estabelecem no processo de racionalidade processual constituída no ambiente social em que o ensino constitui seu tecido discursivo. Como Habermas define, as pretensões de validade são validadas ou destituídas de valor no espaço argumentativo e, nessa perspectiva, a história ensinada traz consigo elementos dos diversos campos discursivos que constituem os argumentos estabelecidos nas pretensões de sentidos defendidas pelo professor (HABERMAS, 1999). Ele enuncia em sua ação de ensino argumentos que se constituem em um ato de ensinar carregado das relações sócio-históricas que dimensionam e constituem de sentido a história ensinada, tornando-a, a cada “aula”, um ato inédito e único, pois o momento em que ocorre o processo enunciativo se constitui de uma dinâmica que jamais se repete.

Historicamente, a escola assumiu o papel de principal agência de promoção e difusão de práticas de leitura e escrita, isto é, promotora primeira de modelos e práticas do como deveríamos falar, ler e escrever na sociedade. O processo de “alfabetização” das massas se constituiu em correlações de forças e tensões entre concepções de sociedade de direitos sociais, marcando os debates do terceiro triênio do século XIX (GRAFF, 1994, p. 66-67). E a escola, a esse espaço de disputa de visões e concepções sobre o papel e a função da leitura e escrita, incorpora-se como um lugar estratégico de disseminação de uma cultura letrada “específica” e “escolhida” por uma parcela da

sociedade e por uma vertente teórica de caráter liberal, marcada pela concepção moderna.

Historicamente, muitos logo perceberam a importância da imprensa e a possibilidade de avanço individual e social adviria da realização da alfabetização em massa, embora a discordância prevalecesse de modo acirrado até quase o final do primeiro terço do século XIX [...] Esta tendência reacionária, que temia a escolarização para os pobres e para as classes trabalhadoras, sucumbiu ao triunfo da promoção da escala progressista liberal na primeira metade do século XIX. Os conservadores foram calados e vencidos pela grande maioria, bem como pelo fato e pelas forças da rápida mudança social e também pelos problemas e pela necessidade urgente de solução [...]. (GRAFF, 1994, p. 66-67)

Nesse sentido, salientamos que o texto de Graff e suas considerações acerca da “alfabetização⁶⁰” estão marcados historicamente pelos debates teóricos do tempo-espaço, isto é, pela década de 1970 e 1980. Dessa forma, tanto a escola como o currículo são definidos como um lugar de “inculcação” a serviço da sociedade urbana e industrial (GRAFF, 1994, p. 69). Nesse contexto, o referido autor apresenta uma questão de fundamental importância para nossa Tese, “*o mito do letramento*”, isto é, a pretensão de que a competência de ler e escrever elevaria a capacidade de cognição dos indivíduos, além de promover maior igualdade social. Graff denuncia essa pretensão que, segundo ele, não se comprovou na prática. Essa perspectiva se aproxima do que Stret define como “*letramento autônomo*”:

[...] O modelo “autônomo” de letramento funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, o modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais [...]. (2003, s/p)

O modelo de “*letramento autônomo*” constitui profundamente a concepção de oralidade, leitura e escrita que estrutura tais práticas no espaço escolar. As práticas de letramento na história ensinada, em sua maioria, têm essa concepção no alicerce das atividades desenvolvidas em sala de aula e, ainda, têm, como pressuposto, que o aluno

⁶⁰ Acreditamos ser fundamental neste ponto destacar o título original do livro de Graff “*The labyrinths of literacy*”, traduzido no início da década de 90 como “Os labirintos da **alfabetização**”. Dessa forma, a escolha por alfabetização, e não por letramento, se constitui no tempo-espaço sócio histórico, visto que o termo letramento, nesse momento histórico, ainda estava em suspensão e com seus significados e sentidos sendo tecidos pela academia e sua validação em disputa por aceitação.

“alfabetizado⁶¹” possui capacidade de ouvir a explicação e transformar a informação dada em respostas corretas, isto é, em sínteses expressas na escrita de um texto. Nessa perspectiva, compreende-se que o domínio da tecnologia da escrita por si só habilita o aluno a percorrer as práticas sociais da língua escrita. Esta concepção está próxima ao que Street (2003) define como modelo “*autônomo de letramento*”:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atividades) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sócias que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento. (SOARES, 2004a, p. 90)

Como alternativa ao “*modelo autônomo de letramento*,” Street (2003) propõe o “*modelo ideológico de letramento*”:

[...] O modelo ideológico alternativo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos [...]. (s/p)

Por esse lado, as práticas de letramento são sócio-historicamente situadas, impactadas pelo tempo-espaço que constitui a escola como lugar de ensino das técnicas de leitura e escrita, isto é, não se pode compreender as práticas de letramento como algo exterior ao currículo em seu sentido lato⁶². As práticas de letramento escolar se constituem no tempo-espaço sócio-histórico em que os “*modelos*” de letramento estão sempre em disputa por supremacia e legitimação.

O que a história da educação nos ensina é que esta herança é sempre objeto de conflito e de negociação no decorrer do tempo. A cada geração, corporações, grupos de interesses e de negociações, militantes e especialistas discutem para fazer prevalecer seu ponto de vista, impor seus objetivos ou seus saberes disciplinares. Outros

⁶¹ [...] define-se alfabetização – tomando a palavra em seu sentido próprio – como o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita, as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); as habilidades motoras de manipulação e decodificação se realizem [...] (SOARES, 2004a, p. 91)

⁶² Compreendemos que todas as ações, desde as mais simples às mais complexas, são parte integrante do processo educativo e, dessa forma, integrantes do currículo em suas múltiplas dimensões sociais e políticas.

querem manter seus privilégios ou fazer reconhecer seus direitos [...].
(CHARTIER, 2005, p. 25)

São múltiplas as concepções de competência letrada. A escola, em sua matriz homogênea, tende a indicar uma vertente de leitura e escrita, e esta é apresentada como correta e apropriada – a norma padrão⁶³ –, desqualificando e, muitas vezes, ignorando outras práticas de letramento de caráter mais próximo ao cotidiano. Esse processo de legitimação e constituição do currículo tanto incorpora novas formas de ler e escrever quanto incorpora gêneros discursivos antes negados, os quais se tornam parte do espaço escolar e, assim, são incorporados aos processos de ensino, em várias disciplinas, tomando de assalto as tradicionais concepções do que é legítimo e importante ensinar.

As práticas de letramento estão nesse emaranhado de legitimação e significação, sendo tecidos o sentido e a hierarquia do que se lê e escreve. Dessa maneira, tais práticas de letramento estão imersas no tempo-espaço historicamente constituído e nas lutas sociais que as constrói enquanto legítimas e validadas.

A escola – e a incursão no universo das práticas letradas, em uma concepção de cunho moderno – ainda é vista como a grande panaceia da sociedade, como capaz de solucionar os males do mundo.

[...] A educação formal, o único meio de divulgar a alfabetização às massas de modo seguro, tenciona exaltar a população e assegurar a paz, a prosperidade e a coesão social. Uma eficiente substituição à condescendência e ao paternalismo (um conceito-chave), a educação produziria disciplina e auxílio à inclusão dos valores e hábitos exigidos em uma sociedade urbana industrial [...] (GRAFF, 1994, p. 69).

A concepção de “letramento” de cunho moderno, urbano e industrial ainda encontra-se presente no processo de constituição do currículo em suas múltiplas dimensões, servindo como elemento de estruturação e de concepção das práticas de letramento que constituem o ensinado nas escolas brasileiras. A concepção de letramento, com base no “*modelo autônomo*”, permeia de forma significativa os

⁶³ O que é considerado padrão está condicionado pela validade social imputada. Essa validade é condicionada sócio-historicamente, estruturando o conceito de “*bem falar*” e normatizando o uso da língua, seja escrita ou falada. A normatização foi historicamente elaborada pelas estruturas de poder vigentes e, assim, o que é considerado “certo” está permeado por uma prática letrada socialmente determinada e difundida como de maior valor e legítima (CHARTIER, 2005, 2007; GRAFF, 1994; MOLLICA, 2007; SOARES, 2005; STREET, 2003).

processos avaliativos⁶⁴ implementados pelo governo, fundamentando o estilo de múltiplas práticas de mensuração aplicadas na e pelas escolas.

Desse modo, a escola, como um campo discursivo, está ligada ao uso da linguagem, isto é, se compõe em enunciados orais ou escritos que refletem o tempo-espaço sócio-histórico dessa atividade humana. Esse processo de enunciação se constitui enquanto conteúdo temático, estilo, recursos fraseológicos e construção composicional (BAKHTIN, 2003, p. 261), e, dessa forma, estabelece práticas de letramento que constituem o currículo em suas várias dimensões e possibilidades de práticas.

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2002, p. 126).

As práticas de letramento que se estruturam no ensinado são parte de uma corrente de comunicação a qual, portanto, possui sentidos do tempo-espaço que constitui o historicamente situado. As práticas, nessa perspectiva, produzem conhecimentos de fala, leitura e escrita que são significados no espaço escolar e social mais amplo. Vale então ressaltar que todo sentido constituído traz em si um conhecimento que se estrutura no tempo-espaço sócio-histórico que o constitui de sentido.

3.4 A História e história ensinada na produção de sentido

A compreensão que o professor possui da história e do papel dessa disciplina na formação do sujeito também exerce uma ação considerável sobre a história ensinada. Suas argumentações em sala de aula estão permeadas por sua formação, suas leituras e compreensão acerca do conhecimento histórico.

⁶⁴ “[...] A construção dos itens de prova do SAEB baseia-se em uma matriz de descritores concebidos e formulados como uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, que se traduzem em certas competências e habilidades (MEC, INEP, 2001); o pressuposto que orienta a construção das provas é, pois, que elas devem avaliar habilidades que resultem de uma articulação entre conteúdos curriculares na área de leitura e operações intelectuais. Decorre daí que, como afirmam Boanmino, Coscarelli e Franco (2002:100), essa concepção (do SAEB) reflete uma visão muito escolar da leitura, que utiliza como parâmetro o que o aluno consegue fazer com o texto e não exatamente uma concepção voltada para a valorização dos usos sociais da linguagem [...]” (SOARES, 2004a, p. 103).

Em relação ao papel da disciplina na formação do aluno, o professor apresenta na entrevista os seguintes argumentos:

Caio: “Eu vejo a história do seguinte modo... que é a postura que eu tenho desde que eu me formei... que eu entendo que a disciplina deve servir... de modo geral... como uma ferramenta pro aluno entender o mundo... de que modo... interpretando as coisas que acontecem em torno dele... né... não só nas questões que são mais globais, mas na questão mais pessoal... eu sempre digo pra eles... que eu entendo que a história serve para mostrar que nós somos diferentes... e que... portanto nós devemos respeitar uns aos outros... e a história mostra exatamente isso... você estuda em história todas as sociedades que são diversas e diferentes nesse espaço de tempo... e espaço geográfico que tem... portanto... essa é uma das preocupações... e outra é a questão de leitura... leitura textual e leitura de mundo... que tem a ver com a primeira coisa que eu falei... eu entendo que a história sirva para a interpretação das coisas... daí eu entender da necessidade de todos os instrumentos... principalmente da escola aqui... desta escola... não estou falando do estado de modo geral... dessa escola da necessidade de textos... da necessidade de leitura... porque é a partir da leitura... não fundamentalmente ela... mas a partir dela que eles vão ter a chance de se abrir pro mundo... de abrir a mente pro mundo... é uma questão de interpretação mesmo...”

Em suas respostas, o professor tece argumentos acerca de sua compreensão sobre a disciplina história e o papel social que seu ensino possui na formação do aluno.

Monteiro (2007b), em diálogo com Moniot, aponta:

[...] a **cultura** que é transmitida pela História, em três sentidos: o que ela transmite faz parte do senso comum e da experiência geral das relações humanas, com seu vocabulário e categorias, o código semântico e referências sociais correntes; ela é portadora de uma cultura política, no sentido mais amplo, e de uma cultura cultivada, constituída a partir de uma frequência qualitativa de lugares do passado. (s/p)

O professor **Caio** compreende um ensino de história mais próximo às concepções discursivas acerca do mundo, já que aponta para uma história ensinada que ajudaria o aluno a compreender as questões locais e globais em “*eu entendo que a história sirva para a interpretação das coisas*”, argumenta que a história ajudaria o aluno a interpretar o mundo e compreender a realidade que o cerca. Vamos reler o trecho da entrevista em que ele ressalta essa relação entre o ensino e a compreensão do mundo local e global.

Caio: “interpretando as coisas que acontecem em torno dele... né... não só nas questões que são mais globais, mas na questão mais pessoal... eu sempre digo pra eles... que eu entendo que a história serve para mostrar que nós somos diferentes... e que... portanto nós devemos respeitar uns aos outros... e a história mostra exatamente isso... você estuda em história todas as sociedades que são diversas e diferentes nesse espaço de tempo... e espaço geográfico que tem... portanto... essa é uma das preocupações”

[...]

“... e outra é a questão de leitura... leitura textual e leitura de mundo... que tem a ver com a primeira coisa que eu falei... eu entendo que a história sirva para a interpretação das coisas...”

Nessa perspectiva, a história ensinada teria a função de situar o sujeito no tempo-espaço histórico em que vive e ajudar o aluno na “leitura” do mundo em que está inserido. A afirmação de pretensão de validade do professor acerca do ensino estaria próxima ao que Rüsen (2006) chama de “consciência histórica”.

[...] O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individuação humana e forma o núcleo de todas as operações. A questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro [...]. (RÜSEN, 2006, p. 16)

Para construir a perspectiva que possui acerca do ensino de história, o professor mobiliza seus repertórios históricos, vai construindo em aula suas argumentações e apresentando as pretensões de validade que defende.

“No início eu estudava igual um louco para dar aula... Minhas aulas eram mais centradas nas questões econômicas, por causa da minha formação na UFRJ... Hoje trabalho mais com história da mentalidade, ela ajuda o aluno a se perceber nos fatos...”⁶⁵

Como já afirmamos, o professor traz para o espaço do ensinado um repertório de conhecimento multifacetado, oriundo de diversos campos discursivos e também de sua formação acadêmica. A fala do professor **Caio**, relativa à sua escolha historiográfica, ajuda-nos a compreender a pretensão que apresentamos – na contingência do ensinado, o professor constrói julgamentos formula hipóteses, testa e burila sua ação, parte de múltiplos espaços sociais (dentre eles, o de sua formação), dialoga com o espaço concreto da sala de aula, e constrói, a nosso ver, uma história ensinada híbrida tanto em

⁶⁵ Anotação no diário de campo do dia 17/06/2009.

sua escolha de linha historiográfica de base, como em relação à condução de sua argumentação e do enunciado que profere.

Desse modo, compreendemos a história ensinada como um gênero híbrido, pois transita por diferentes concepções historiográficas e também pelos conhecimentos científicos e do senso comum. Percebemos que o ensinado está permeado de diversos saberes e de diferentes esferas discursivas. Sua construção, permeada por diversos gêneros, é diálogo.

Talvez seja possível defender que boa parte de nossas atividades discursivas servem para atividades de controle social e cognitivo. Quando queremos exercer qualquer tipo de poder ou de influência, recorremos ao discurso. Ninguém fala só para exercitar as próprias cordas vocais ou os tímpanos alheios. Na realidade, o meio em que o ser humano vive e no qual se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e contorno imediato, já que está envolto também por sua história e pela sociedade que (o) criou e pelos seus discursos. A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros. Nesse contexto, é central a ideia de que a língua é uma atividade sociointerativa de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade.

[...]

... os gêneros se imbricam e interpenetram para constituírem novos gêneros. Como observamos anteriormente, não é uma boa atitude imaginar que os gêneros têm uma relação biunívoca com formas textuais. (MARCUSCHI, 2008, p. 162 – 163)

Os gêneros que permeiam a aula estão nesse entre caminho, isto é, entre os campos da Educação, da História e da prática, sendo mobilizados e direcionados a um fim – ensinar, promover o aprendizado, construir sentido histórico. Nesse sentido, as práticas de letramento são orientadas, em primeira instância, a este fim: ensinar história.

Perpassando assim por conhecimentos históricos construídos em diferentes espaços sociais, mesclados de diferentes gêneros que são pelos professores imbricados e se interpenetram na argumentação efetivada na história ensinada, a História, a nosso ver, é a principal base discursiva que permeia a história ensinada, mesclada por diversos campos enunciativos e produzida em uma composição distinta de caráter híbrido e muitas vezes ambivalente.

A história ensinada é atravessada não só pelas questões disciplinares relacionadas à historiografia (historiografia como o veículo em que a ciência história se manifesta na sua escrita e constitui assim sua materialidade científica), isto é, a escrita da história é uma prática de letramento que permeia o exercício do ofício do historiador.

Nessa dinâmica de constituição e significação, o mundo da vida se faz presente no espaço de ensino. O enunciado, nesse sentido, está situado em um pano de fundo sócio-cultural e seu cenário se relaciona diretamente com a ação discursiva de caráter híbrido.

O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra ‘resposta’ é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição definida numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc [...] (BAKHTIN, 2002, p. 316).

Percebemos a palavra no ensinado como múltipla, polissêmica e intersubjetiva, de constituição híbrida e permeada pelos espaços de poder os quais, muitas vezes, obliteram o significado primeiro erguido pelo poder vigente tornando-o o novo compreendido em seu processo de significação.

O espaço da história ensinada estaria nessa perspectiva em uma “arena discursiva”, em uma “arena de luta”, em que se confrontam culturas nas práticas de letramento e nos espaços argumentativos perpassados por questões de cultura e de ideologia. A história cotidiana e do senso comum não pede permissão à historiografia científica ou escolar, ela invade a sala de aula e desafia os argumentos do professor a dialogar com ela e tecer sentidos em espaços movediços e híbridos.

Em Macedo (2006), encontramos uma convergência com o nosso diálogo com a cultura escolar, conforme podemos ler na citação a seguir:

O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. Ou seja, não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença. (p.105)

Nossa afirmação de transversalidade da cultura está baseada na perspectiva de que os espaços, tanto os da oralidade como os da escrita, estão constituídos de cultura. A nossa sociedade contemporânea ocidental tem em sua identidade constitutiva uma faceta assentada no grafocentrismo e este, como tal, se relaciona com o panorama

cultural que define as faces do mundo da vida⁶⁶. A escola tem na escrita e pela escrita o berço de sua existência na modernidade.

As escolhas historiográficas eleitas pelo professor também são um marcador, a nosso ver, da história ensinada. Monteiro (2007c), na citação a seguir, nos ajuda a compreender essa questão, considerada relevante ao pensarmos história ensinada como uma ação do professor no espaço da sala de aula de história, espaço permeado por constrangimentos e escolhas.

A História, diferentemente das matemáticas, que possuem uma definição acadêmica muito clara, apresenta diferentes perspectivas de inteligibilidade – História positivista, dos Annales, marxista e das análises macroeconômicas, Nova História, e de composições, que se complementam frequentemente, a partir de diferentes formas de definição dos eixos de análises: temática – História política, História social, História econômica, História cultural; geopolítica (História do Brasil, História da América, História da Europa, História do Extremo Oriente, etc), cronológica (Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea, Tempo Presente, etc.) ou espacial (global, nacional, e regional).

Essa característica suscita, de imediato, uma questão de alguma complexidade: qual História utilizar como referência acadêmica para se contrastar com o saber a ensinar? (s/p)

A história, com suas múltiplas abordagens, permeia o ensinado, possibilitando que sua configuração esteja sempre em um processo de nova plasticidade ao dialogar com diferentes e distintos referenciais historiográficos. Essa plasticidade teórica, historiográfica, que o professor realiza em sua “escolha”, constitui, de forma estruturante, a história ensinada. Assim, o ensinado possui uma estética distinta da historiografia acadêmica e escolar, uma vez que produz enunciados híbridos e ambivalentes, e, diferente da historiografia, se constitui na emergência do ato, respondendo a questões distintas da academia e de validação do livro didático.

A sala de aula estrutura o ensinado de uma estética discursiva distinta da historiografia, mas tal diferença não afasta a historiografia do processo de composição do enunciado que constitui o ensinado. Dessa forma, o ensino de história mesmo sendo um campo discursivo distinto, é constituído pela historiografia.

⁶⁶ “Para Habermas o mundo da vida possui uma característica de permanência cultural contida em sua capacidade de ser propagado às gerações futuras, parecendo como pano de fundo das práticas comunicativas, como elementos oriundos das práticas sociais de que são constituídos e constituem as tradições culturais e os objetos simbólicos representativos dos diversos grupos (ARAGÃO, 2002, p. 60). São as tradições culturais constituídas no mundo da vida, partilhadas pelos atores da fala, que fornecem os elementos que compõem este ato” (AZEVEDO, 2003, p. 28).

4 A Sala de Aula de História: práticas de letramento na produção de sentido

[...] Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso? A orientação quantitativa e antiantropocêntrica das ciências da natureza a partir de Galileu colocou as ciências humanas num desagradável dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância [...]. (GINZBURG, 1989, p. 178)

4.1 Entre o Paradigma Indiciário e o Círculo de Bakhtin

O paradigma indiciário nos municiou de um instrumental metodológico que possibilitou adensar a análise perspectivada⁶⁷ da realidade complexa constituinte das múltiplas facetas do espaço concreto da sala de aula de história. A singularidade de cada indício⁶⁸ nos proporcionou analisar o conjunto, assim constituindo o ensinado a partir dos procedimentos analíticos empregados em nossas interpretações do campo de pesquisa. Os indícios em suas singularidades, a nosso ver, diferenciaram cada evento, cada cena entre si, e, no complexo relacional que as compunha, propiciaram lentes metodológicas que balizaram a compreensão e a caracterização dos significados da história ensinada os quais se constituíam via práticas de letramento. Salientamos que a singularidade dos indícios se forma na intersubjetividade⁶⁹, isto é, nas relações dos indivíduos com tempo-espaço sócio-histórico, pois os indícios são parte dos eventos e, dessa forma, estão localizados em um todo mais complexo, constituído de múltiplas individualidades que se estruturam em relações históricas e sociais.

⁶⁷ Em diálogo com o arcabouço teórico que nos sustenta, compreendemos a realidade sempre como perspectivada, isto é, dimensionada sobre o prisma do tempo-espaço sócio-histórico que a constitui enquanto materialidade complexa, forjando as lentes conceituais do pesquisados e sendo sustentáculo para as argumentações tecidas e as compreensões urgidas.

⁶⁸ “Os diferentes aspectos da enunciação podem ser sutilmente postos em **evidência**. Não é apenas o seu sentido objetivo que é apreendido, a asserção que está nela contida, mas também todas as particularidades linguísticas da sua realização verbal” (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 2002, p. 154, grifo nosso). Os indícios são compreendidos nessa relação complexa que constitui a enunciação. Ao buscar e colocar em evidência “a palavra”, estamos operando na perspectiva do tempo-espaço sócio-histórico que constitui os processos enunciativos. A palavra não é concebida em nossa pesquisa como um elemento isolado, um vestígio apartado das relações sócio-históricas, analisada como objeto único e revelador da realidade “real”. Compreendemos a palavra na perspectiva do Círculo de Bakhtin, isto é, na “[...] realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social [...]” (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 2002, p. 34). Já que a palavra registra as relações sociais, tal concepção coloca-a no processo de constituição, no tempo-espaço em que os enunciados estão sendo proferidos e os sentidos produzidos.

⁶⁹ No capítulo 2, aprofundamos essa questão.

Ginzburg (1989) nos apresentou uma possibilidade de encaminhamento analítico, implicando a compreensão do escopo de nosso campo de pesquisa. Como o paradigma indiciário permitiu o encaminhamento metodológico de nossa ação, buscamos assim pistas que possibilitassem a construção e a compreensão do “todo”, mesmo que seja um “todo” hipotético, fruto do efêmero momento de apreensão e compreensão.

Usamos como arcabouço teórico, para analisar e categorizar os indícios, as contribuições do Círculo de Bakhtin na interface com o currículo, pois os enunciados nessa perspectiva teórica são constituídos no situado com um pano de fundo sócio-cultural. Em outras palavras, o cenário composicional está relacionado diretamente com o emprego da palavra e suas relações intersubjetivas. Dessa forma, esse viés teórico possibilitou o adensamento analítico dos eventos de letramento, os quais se materializavam no espaço da sala de aula, pois se levam em conta as relações subjetivas e sociais, dimensionando as práticas de letramento em uma concepção intersubjetiva.

Percebemos a palavra como múltipla, polissêmica e intersubjetiva, uma *“realidade [...] opaca, [onde] existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”* (GINZBURG, 1989, p. 177). O espaço da história ensinada está, nesse caminho, em uma “arena discursiva”, em uma “arena de luta”, em que se confrontam culturas letradas em práticas de letramento estruturantes do ensinado, perpassado por questões culturais e ideológicas e assim produtor de sentidos múltiplos, ambivalentes e híbridos.

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que *é ideológico possui valor semiótico.* (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 2002, p. 32)

A história também traz consigo signos próprios dos seus saberes e fazeres, entrecruzando-se com a história ensinada e habitando, dessa forma, as práticas de letramento que se desenvolvem na sala de aula pesquisada. A sala de aula, a nosso ver, é um espaço múltiplo, ambivalente e híbrido em constante significação e constituição de sentido.

[...] No mapa do saber abriga-se um rasgo destinado a se alargar continuamente. E certamente entre o físico galileano, profissionalmente surdo aos sons e insensível aos adores e o médico contemporâneo seu, que arriscava diagnosticar pondo o ouvido em peitos estertorantes, cheirando fezes e provando urina, o contraste não poderia ser maior. (GINZBURG, 1989, p. 158)

Estar na sala de aula com o professor durante um semestre⁷⁰ ininterruptamente foi tocar, ouvir e cheirar o ensinado, buscando vivenciar, registrando no caderno de campo e na vídeogravação as práticas que compunham o dia-a-dia da produção da história ensinada. Mais que a observação, buscávamos compreender tanto os processos sócio-históricos situados, como o impacto do tempo-espaço nas práticas de letramento e sua relação com a produção de sentido que se estruturava no processo. O movimento de análise dos indícios nos aproximou do caçador que busca nas pistas compreender o todo e, assim, narrar o evento.

[...] Pode-se acrescentar que esses dados são sempre dispostos pelo observador de modo tal a dar lugar a uma sequência narrativa, cuja formulação mais simples poderia ser “alguém passou por lá”. Talvez a própria ideia de narração (distinta do sortilégio, do esconjuro ou da invocação) tenha experiência da decifração das pistas [...]. (GINZBURG, 1989, p. 152)

Nossa análise singra o caminho do caçador que busca nas pistas compreender a caça e organizar a caçada. Nesse sentido, as aulas nos propiciaram indícios e a teoria do Círculo de Bakhtin, a lente para analisar e compreender o que estávamos vendo e ouvindo. Nesse híbrido teórico – Paradigma Indiciário e Círculo de Bakhtin –, tecemos os argumentos que constituíram nossas análises do campo de pesquisa e as conclusões que apresentaremos no próximo capítulo desta Tese.

Os indícios estão no campo, como as pegadas da caça, mas somente “estar” não garante uma “*sequência narrativa*”; é o estado de observação que transforma o passante em caçador, é a observação que nos municia nas “[...] *operações intelectuais envolvidas – análise, comparações, classificações [...]*” (GINZBURG, 1989, p. 153).

“*Decifrar*” e “*ler*” as pistas são metáforas que se constituem de significado na perspectiva semiótica (GINZBURG, 1989, p. 151). A forma do indício não é o bastante para sua compreensão, pois o sentido situado e complexo do momento é fundamental para ler e decifrar as pistas que o professor nos deixou em suas aulas. Assim,

⁷⁰ Participamos de 16 aulas no período de março a junho de 2009 e de 3 aulas no período de setembro a novembro do mesmo ano.

compreender o sentido é dialogar com o tempo-espaço sócio-histórico que compõe a aula desenvolvida em nossa pesquisa.

Se o olhar do observador está situado também em um processo sócio-histórico que marca sua narração/explicação, a subjetividade do pesquisador também produz um impacto na análise, comparação e classificação dos indícios. A subjetividade não desqualifica a pesquisa, assim como a individualidade do caçador não afugenta a caça. Na arena polifônica em que esta Tese está sócio-historicamente situada, os elementos subjetivos constituem a estética da narração e fazem o argumento ser qualificado e validado ou destituído de validade.

O rigor não está no isolamento das pistas e na ausência de subjetividade da decifração; ao contrário, é na intersubjetividade e na capacidade de observar o campo e interagir com ele que se garante ao caçador a capacidade de capturar a presa. Não capturamos o ensinado, mas construímos em nossa Tese narrativas/argumentações que extravasam nossas análises, comparações e classificações ou, em suma, transbordam a compreensão que tecemos sobre os indícios.

Sendo assim, compreendemos a aula como um espaço social múltiplo em que diferentes campos discursivos estão em disputa e em significação. Nosso olhar sobre os indícios produzidos nesta pesquisa busca perceber o tempo-espaço de produção ideológica, o qual permeia as práticas sociais historicamente constituídas e corporificadas na história ensinada.

A sala de aula de história e as práticas de letramento que compõem de sentido o ensinado foram o nosso foco de investigação e nosso desafio investigativo e analítico. Nessa busca por compreender as práticas e a constituição de sentido, também estamos na labuta por produzir conhecimento (AMORIN, 2001, p. 45), o que se configura na intenção e na materialização de nossa Tese. Tendo esse panorama, buscamos indícios que possibilitassem a análise e a compreensão de nosso campo de investigação.

[...] os signos são intrinsecamente sociais, isto é, são criados e interpretados no interior dos complexos e variados processos que caracterizam no intercâmbio social. Os signos emergem e significam no interior de relações sociais, estão **entre** seres socialmente organizados, não podendo, assim, ser concebidos como resultantes de processos apenas fisiológicos e psicológicos de um indivíduo isolado; ou determinados apenas por um sistema formal abstrato. Para estudá-los, é indispensável situá-los nos processos sociais globais que lhes dão significação. (FARACO, 2009, p. 49)

A história ensinada, na perspectiva analítica que desenvolvemos, concebe o espaço do ensinado como múltiplo, híbrido e ambivalente, e, nessa direção, as práticas de letramento são impactadas pelo tempo-espaço sócio-histórico que as constitui. Em síntese, pensamos o espaço do ensino, para além da sala de aula, como um processo imerso nos processos culturais, sociais e filosóficos que estruturam a escola em seu sentido macro e micro, dialogando com múltiplos campos discursivos e possibilidades criativas.

4.1.1 A vídeogravação

Nossa pesquisa é de inspiração etnográfica, como já afirmamos anteriormente, pois buscamos compreender o processo da história ensinada, imerso na sala de aula e em suas relações, situado nos processos históricos que a constituem. Para tanto, o uso da vídeogravação nos ajuda a ver e rever os acontecimentos, adensando nossa descrição e narrativa.

A câmera fixada no tripé⁷¹ foi colocada ao final da sala de aula, já que a sua posição foca a ação do professor. Os alunos, organizados em filas duplas, aparecem de costas⁷² e, dessa forma, são atores coadjuvantes⁷³. Vale destacar que, como o nosso objetivo era investigar o ensinado, a forma como o professor organiza as práticas de letramento e em um segundo momento a produção de sentido na história ensinada tornou-se um elemento fundamental em nossa investigação.

Salientamos que não estamos negando a participação essencial do aluno no processo de construção de sentido na história ensinada, porém nossa opção metodológica e nosso foco de olhar se direcionam ao professor. Na verdade, buscamos compreender como esse sujeito do processo mobiliza saberes e fazeres na produção de

⁷¹ Optar pela câmera fixa no tripé se deu por dois motivos técnicos: 1) as imagens ficam mais estáveis e a captação de som mais clara e com uma melhor qualidade; 2) como o nosso foco é o professor que, em ambas as salas, se posicionava à frente da turma, essa forma de registro garantiu o enquadramento desse “ator” no centro da vídeo gravação.

⁷² A estratégia de produção de indícios buscou garantir o anonimato dos alunos os quais, com idade média de 12 anos, frequentavam a sala de aula da pesquisa.

⁷³ Afirmamos que não negamos o protagonismo dos alunos. Nossa metodologia de produção de dados tinha como objetivo focar o ensinado e, dessa forma, os eventos na história ensinada estavam posicionados de forma a destacar e salientar a ação do professor. Nessa perspectiva, o aluno torna-se o coadjuvante, o ambiente situado e condicionante da ação do professor, mas não o centro de nossa atenção e foco do nosso olhar.

sentido na história ensinada, tendo as práticas de letramento como elemento central de olhar e deflagrador das ações e significações tecidas.

O vídeo acabou por dimensionar o campo de outra forma e permitiu que, em alguns momentos, nosso olhar perdesse sua centralidade no professor, pois os nossos olhos podiam vaguear pela sala, observando os alunos e seus movimentos e implicando rápidas anotações no caderno de campo. Entretanto, a câmera, “fiel escudeira”, encontrava-se em seu tripé focada e registrando o nosso centro de investigação – o professor ensinando. Por fim, essa experiência se apresentou como um duplo registro de campo, ao ampliar nosso escopo de análise e adensar nossa compreensão sobre aquele lugar situado.

O vídeo nos possibilitou rever alguns gestos, olhares e silêncios, acontecimentos que, no momento do registro, passaram despercebidos, mas, na produção e análise dos indícios, saltaram aos olhos. Esse instrumental técnico também nos liberta em alguns momentos para olharmos o periférico – o aluno que mexe com a colega, a borracha que é trocada, o livro que cai da mesa, e tantos outros acontecimentos que compõem o cenário da sala de aula.

A busca por interferir o mínimo possível é um desejo utópico de vários pesquisadores. O fato de estarmos naquele lugar impossibilitou tal pretensão, visto que influenciou a “naturalidade⁷⁴” dos acontecimentos. Ao mesmo tempo, com o passar dos dias, nossa presença se tornou parte da paisagem e foi sendo naturalizada pelos personagens que compunham o quadro escolar naquela sala. Observamos que, no transcorrer da aula, gradualmente fomos sendo ignorados, e, somente quando algo “saía” do esperado, nossa presença tinha ação direta sobre a condução do ato: ela era valorizada e as ações eram produzidas de forma estudada e condicionada pela presença do olhar do “estrangeiro” e do registro mecânico da câmera de vídeo.

O filme e os recortes dos eventos e cenas que construímos para analisar, interpretar e categorizar não podem ser chamados de expressão exata da história ensinada na turma pesquisada. Nosso “fílmico” é uma representação textual-imagética do tempo-espaço sócio-histórico situado com enquadramento e foco, o que compromete assim, muitas vezes, o olhar periférico que constitui a totalidade. O que é a totalidade senão a possibilidade complexa de compreensão de um hipotético “todo”? Nessa

⁷⁴ Não acreditamos que a aula seja de constituição “natural”. Esse espaço social se estrutura em relações de luta, hierarquia e poder. Ao adjetivarmos como “natural”, queremos destacar que o ritmo cotidiano tradicional é rompido com a presença do pesquisador e de suas tecnologias de registro.

perspectiva, nossa pesquisa, limitada pelas circunstâncias, buscou uma compreensão analítica e complexa de nossa possibilidade do “todo” relativa ao instrumental técnico, analítico e conceitual. Sendo assim, nossa narrativa/argumentação, que visa promover um potencial “sentido” produzido na sala de aula investigada, é um constructo linguístico permeado de pretensões de validade.

O processo de captação dos vídeos se constituiu gradativamente. Antes de iniciarmos a captação das imagens, realizamos um encontro com a turma, explicamos como ocorreria a investigação e mostramos o equipamento e o lugar onde ficaria. No primeiro dia de filmagem na sala de aula, nossa presença criou um certo alarido: os alunos volta e meia olhavam para a câmera e alguns até acenavam. No entanto, com o decorrer dos dias, nossa estada deixou de produzir interesse e nos tornamos quase uma mobília na sala.

Estivemos em campo no período de fevereiro a julho de 2009, indo a todas as aulas, e, no segundo semestre, no período de agosto a dezembro do mesmo ano, fizemos mais três visitas esporádicas as quais visavam apenas observar se o ritmo estabelecido permanecia. Neste segundo período, nossa presença causava várias modificações no cotidiano, já que éramos um visitante conhecido que retornava depois de um longo tempo afastado, isto é, não éramos mais a mobília no final da sala e causávamos um impacto para nós indesejado. Esses fatos contingenciaram nossa ação na pesquisa e nos fizeram lembrar o quanto modificamos com a nossa investigação o cotidiano da sala pesquisada.

Como a realidade se transforma com a nossa presença, tal fato nos faz afirmar que “todo” indício empírico é uma perspectiva circunstanciada da realidade e, como tal, está impregnado de seu situado discursivo e da validade que os pares darão ou não ao seu constructo. Dessa forma, é inegável a plasticidade que a pesquisa sofre em sua composição e também a estética alterada do campo com a presença e o olhar do pesquisador. Logo, seja qual for a metodologia, os “dados” sempre serão uma face destacada do real, pois são indícios e não o real reproduzido. Acreditamos ser impossível que a realidade seja reproduzida, analisada e categorizada em sua totalidade. Ocorre que a pesquisa apresenta uma possibilidade de compreensão analítica do espaço vivido e, assim, uma face circunstanciada pela lente teórica, conceitual e intersubjetiva do pesquisador.

Apresentamos essa breve reflexão para destacar o quanto nossa própria produção, uma vez imersa no mundo da vida e nas relações de poder, sofre em sua

produção de sentido. Por conseguinte, convidamos você, leitor, a singrar o caminho que trilhamos e esperamos que, ao final, nossas pretensões sejam validadas.

4.2 Práticas de letramento escolar

Terzi e Pontes (2006), em diálogo com outros autores, buscam ampliar o conceito de letramento:

Os pesquisadores da área têm, em geral, definido o letramento como o uso cultural da escrita (BARTON; HAMILTON, 1998; FEHRING; GREEN, 2001; KLEIMAN, 1995; ROJO, 1998; SOARES, 1998). Sem dúvida, o letramento envolve o uso cultural da escrita, porém acreditamos que vá além dele. Daí definirmos letramento como a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita, relação esta construída através da familiarização com as práticas de letramento, práticas sociais que têm um texto escrito como elemento constitutivo [...]. Esta relação não envolve apenas o uso, mas também o conhecimento, a valorização da escrita e outros fatores a ela relacionados, como crenças. (TERZI e PONTES, 2006, p. 666-667)

O conceito que as autoras apresentam traz o uso da escrita para uma dimensão sócio-histórica, incorporando ao debate espaços sociais que não usam a escrita propriamente dita, mas são por ela constrangidos, cerceados e estruturados. Historicamente e em uma perspectiva moderna, a escola é a principal agência de letramento (GRAFF, 1994). Tal função, primeira e fundamental – ensinar a ler e escrever às populações alijadas deste direito –, produziria, segundo Graff (1994), um impacto social capaz de transformar a sociedade e os indivíduos. Nessa perspectiva universalizante, a leitura e a escrita assumiriam uma perspectiva única, um modelo a ser implantado e usado, concepção de letramento considerada por muitos estudiosos como dominante nos processos de escolarização.

As práticas de uso da escrita na escola – aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade [...] Esta concepção do letramento denominada *modelo autônomo* por Street (1984), concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está quase casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social [...]. (KLEIMAN, 1995, p. 21)

O letramento oferecido pela escola pública brasileira se encaixa, sem dúvida, no modelo autônomo. O texto escrito é nela visto apenas como um objeto linguístico a ser analisado. A relação do texto com as

condições locais – socioeconômicas, culturais, políticas etc. – em que foi produzido e que, com certeza, influenciaram sua produção e sua interpretação, não é considerada [...]. (TERZI e PONTES, 2006, 268)

No “*modelo autônomo*”, existiria uma forma ou uma verdade que definiria como devem ser realizadas as práticas de oralidade, leitura e escrita. Essa concepção de prática de letramento de caráter monológico é um componente essencial⁷⁵ na concepção de algumas práticas escolares, pois estrutura os fundamentos curriculares e seus desdobramentos nos processos de ensino e avaliação.

As lutas e os confrontos por legitimação e supremacia estruturam o espaço do fazer, permeando o uso da oralidade, da leitura e da escrita e compondo de significado e validade as práticas que se materializam no ensinado.

[...] A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente. (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2003, p. 47)

Essa concepção planificadora reduz as práticas de letramento a um modelo único e monovalente, o qual aprisiona o significado e o sentido que a palavra, escrita ou falada, possui potencialmente em diferentes campos discursivos. Kleiman (1995) aponta:

O fenômeno do letramento, então, exemplo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, práticas sociais, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo geralmente de aquisição de código (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (p. 20)

A competência individual – a capacidade que cada indivíduo possui solitariamente de lidar com a leitura e a escrita – é um dos principais elementos estruturantes para compreendermos as práticas de letramento encontradas em nosso campo de pesquisa. Tal traço compõe a história ensinada de forma constitutiva na sala

⁷⁵ A concepção de uma regra única nas práticas de letramento possui em alguns espaços escolares o caráter essencialista, constituindo uma pretensão de verdade única e produtora de modelos exatos de avaliação.

de aula investigada, organizando e servindo para a seleção dos enunciados orais e escritos.

4.3 Eventos de letramento

Eventos de letramento são interações sociais integradas pelo texto escrito e constituídas pelas participações dos sujeitos nos processos interpretativos. A marca da escrita esculpe a face desses eventos, sendo assim a sociedade brasileira⁷⁶, no recorte do tempo-espaço que investigamos, compreendida como grafocêntrica, pois é estruturada pelos elementos gráficos – fonemas e grafemas – que formam as palavras escritas em seu sentido composto sócio-historicamente.

Por evento de letramento designam-se as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interação (Hearth, 1982:93), seja uma interação face a face, em que pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita (por exemplo: discutir uma notícia do jornal com alguém, construir um texto com a colaboração de alguém), seja uma interação à distância, autor-leitor ou leitor-autor (por exemplo: escrever uma carta, ler um anúncio, um livro). (SOARES, 2004a, p. 105)

Nessa perspectiva, a sala de aula é historicamente um evento de letramento, de caráter distinto e socialmente constituído de valor e validade que se estruturam mediante condicionantes sociais situados nas práticas de letramento desenvolvidas no processo de ensino. *“É a pedagogização do letramento [...] processo pelo qual a leitura e escrita, no contexto escolar, integram eventos e práticas sociais específicas, associadas à aprendizagem [...]”* (SOARES, 2004a, p. 107).

A especificidade das práticas de letramento que se efetuam nos ciclos finais do ensino fundamental tem um marcador fundamental: os campos discursivos das disciplinas escolares que compõem o currículo. Nesta tese, do mesmo modo, as práticas pedagogizadas de letramento são compreendidas como circunstanciadas pelos campos discursivos que constituem a disciplina escolar história.

O letramento na história ensinada é eminentemente hibridizado, criando um novo texto, *“[...] uma nova síntese, a partir de práticas de ensino especializadas, que*

⁷⁶ Não estamos negando a existência de sociedades ágrafas no Brasil. Apenas destacamos que nosso tempo é o século XXI, ano de 2009, no espaço do Rio de Janeiro/Baixada Fluminense, e, dessa forma, nossa realidade é marcada pelas práticas letradas em seu cotidiano.

*levam em conta questões relacionadas às necessidades dos processos de aprendizagem*⁷⁷” (MONTEIRO, 2007a, p. 86). Os eventos, na perspectiva adotada, são situações pelas quais as práticas de letramento são observáveis, envolvem uma perspectiva situada da ação e localizam-se em um tempo-espaço sócio-histórico que forja o sentido.

Organizamos a análise dividindo os eventos em cenas, embora estas não correspondam ao acontecimento em ordem cronológica, já que usamos como procedimento metodológico sua relevância e função pedagógico-social na produção do sentido. A apresentação das cenas agrupadas em eventos buscou possibilitar ao leitor uma compreensão da totalidade em que estão inseridas. Cada cena, propiciando-nos o foco analítico, recebeu um subtítulo que identificou sua temática central. Dessa maneira, buscamos a singularidade e a especificidade que compuseram as cenas e as fracionamos para identificar os indícios “[...] *dispostos pelo observador de modo tal a dar lugar a uma sequência narrativa* [...]” (GINZBURG, 1989, p. 152) que possibilite ao leitor compreender nossa argumentação e pretensão de validade.

4.3.1 Evento – Como fazer uma prova de múltipla escolha

Os eventos de letramento no ensinado são profundamente atingidos pelo: “[...] *controle social das aprendizagens*⁷⁸, *controle regulado de acordo com procedimentos de verificação que autorizem a certificação de conhecimentos adquiridos* [...]” (MONTEIRO, 2007a, p. 86). Tal fato é tão fundamental atualmente nos espaços escolares, que provoca forte impacto nas práticas pedagógicas das salas de aula. O evento com que iniciamos a análise encontra-se em uma dinâmica social mais ampla, nos “*processos sociais globais que lhes dão significação*”, e as práticas de letramento

⁷⁷ Monteiro (2007a) operou com o conceito de transposição didática de o Chevallard (1995) articulando com Shulman.(1986). Aprofundamos a referida questão, em diálogo com Monteiro (2001), mais adiante neste mesmo capítulo.

⁷⁸ [...] o contraste entre o saber acadêmico é fundamental, pois permite que se desvele a ficção da unidade do saber ensinado com o saber acadêmico, possibilitando a articulação da análise epistemológica com a análise didática. É a análise do conceito no saber acadêmico comparada com a análise do mesmo conceito no saber ensinado que pode revelar a especificidade da construção didática realizada (MONTEIRO, 2007a, p.85). Monteiro, debatendo com Chevallard, busca apresentar a construção epistemológica que, no ato de ensinar, o professor produz ao dialogar com múltiplos campos discursivos e relações de poder e ao construir assim enunciados distintos do acadêmico, porém não isolados, que sofrem impactos e são constituídos na relação com o mesmo.

nele desenvolvidas refletem e refratam diretamente a relação macro e micro que tensiona o fazer do professor no ensinado.

Nesta tese, a análise desse evento busca compreender as práticas de letramento que compõem a produção de sentido na história ensinada, permeadas pelas múltiplas relações de poder que dão significação às concepções de ensino e às práticas de oralidade, leitura e escrita materializadas no ensinado.

Para iniciarmos a nossa análise, apresentamos o evento de letramento que, nomeado “Como fazer uma prova de múltipla escolha”, possui marcadores fundamentais, tornando-se chave para nossa análise, categorização e interpretação.

4.3.1.1 Cena – “Eu fiquei meio assustado”⁷⁹”

Emissor	Turno 80	Falas
Caio	1	<i>Vamos fazer silêncio aí ... porque lá fora já é complicado.</i>
	2	<i>Ééé... como semana passada eu não vim [*] atraso... Ééé... inclusive em relação à nota... em relação à nota final... bimestral... De qualquer forma eu vou entregar a prova a vocês.</i>
	3	<i>Vou entregar a prova agora e queria dar um aviso a vocês... um aviso não, um recado... que não é bom... uma percepção minha que eu não fiquei feliz***</i>
	4	<i>é que *** para mim pensei que vocês fossem se sair melhor na prova ... se dariam muito bem na prova...</i>
	5	<i>se dariam muito bem na prova... vocês estavam acompanhando desde o início... fizeram exercício, leram o livro, viram o vídeo... enfim fizeram várias atividades ***</i>
	6	<i>Fizeram aquele teste em dupla que se deram relativamente bem... Mas na hora da prova vocês se confundiram...</i>
	7	<i>Eu fiquei meio assustado porque foi uma prova que vocês não escreveram nada... foi toda de múltipla escolha...</i>

⁷⁹ Os títulos das cenas são criados a partir de trechos retirados da fala do professor.

⁸⁰ O turno de fala traz em si um acabamento e abre um espaço de contrapalavra, seja do próprio professor ou de outro participante da aula.

- 8 *Aí eu quero ver com vocês... eu vou entregar as provas... e a gente vai refazer esta prova ...*
- 9 *Porque talvez vocês tenham tido problema na hora das alternativas, talvez vocês não tenham entendido bem as alternativas...”*

Antes de iniciar a análise dos dados, é importante situar o evento. Ele está contido na aula do dia 19 de abril de 2009, final do primeiro bimestre, o qual é fechado com a avaliação final – a prova bimestral denominada pela escola de *simulado*. Essa escola possui uma prática avaliativa dividida em etapas e proporções que constituem a nota do bimestre de cada aluno. As etapas são⁸¹:

Etapas	Valor
Teste – organizado individualmente pelo professor e aplicado em sua turma no horário de aula. Essa avaliação pode ser única ou pode ser a reunião de outros instrumentos, tais como exercícios, pesquisas, seminários etc.	50%
Prova (<i>simulado</i>) – organizado individual ou coletivamente pelos professores da disciplina em cada ano de escolaridade. Neste ano de escolaridade, os dois professores responsáveis pela disciplina dividem por bimestre a organização da prova. No primeiro bimestre, Caio organizou a prova que foi aplicada em todas as turmas do 6º ano de escolaridade em um único dia. Como característica básica, a prova do <i>simulado</i> é objetiva, preferencialmente de múltipla escolha.	50%
Prova de recuperação paralela – essa avaliação, com um valor indefinido, é aplicada antes do <i>simulado</i> com o objetivo de melhorar a nota final dos alunos. Cabe ao professor de cada turma elaborar e aplicar a prova e definir o valor percentual que ela receberá.	Indeterminado

O professor, ao corrigir a prova e tabular os resultados, ficou muito espantado – *para mim... eu pensei que vocês fossem se sair melhor na prova*. Sua expectativa em

⁸¹ Informação colhida junto à equipe de coordenação pedagógica.

relação à prova era a de que a turma produziria um resultado mais positivo, isto é, o rendimento individual seria superior a 50% de acertos nas questões apresentadas. Diante do ocorrido, que se materializou diferente de sua expectativa, *Caio* organizou a aula do dia 19 de abril centrada em uma análise meticulosa dos enunciados propostos e em como eles deveriam ser respondidos pelos alunos no simulado.

Destacamos duas questões importantes no início da cena:

1. A expectativa que o professor possuía em relação ao resultado da prova;
2. Como ele percebia seus alunos e seu grau de autonomia – na leitura e na escrita – na execução da atividade proposta.

Para compreender melhor a cena e entender por que as expectativas do professor foram frustradas, é importante lembrar a organização e o rito das aulas anteriores, distintos do *simulado*.

As aulas do professor *Caio* eram eminentemente orais, pois os esforços estavam centrados na explicação dos conteúdos de história. As atividades de leitura e escrita estavam direcionadas a garantir essa premissa – ensinar os fatos históricos que compõem o currículo constituído no tempo-espço em que se materializa a sala de aula em questão. Nessa perspectiva, ler e escrever são secundarizados e instrumentalizam o centro do processo – ensinar história.

Em geral, a leitura, realizada pelo professor ou pelos alunos, seguia uma dinâmica fragmentada – o professor indicava para a leitura uma determinada parte do livro que continha o conteúdo pertinente à temática da aula⁸². Assim, o processo de leitura do livro se caracterizava por uma ação intercalada, isto é, o texto – o capítulo ou a sub-parte do capítulo – não era lido inteiramente: o professor interrompia a leitura para explicar o sentido que ele gostaria que os alunos compreendessem e apreendessem, destacando trechos e completando informações. Terminando as explicações e as considerações consideradas necessárias, a leitura era retomada.

A escrita apareceu em menor proporção que a leitura e, em geral, tem o objetivo de fixar algum conteúdo ou destacar uma questão que o professor considera importante. Geralmente *Caio* escrevia no quadro e os alunos copiavam o que foi destacado. Dessa maneira, a escrita como atividade individual, isto é, como produção autônoma, não ocorreu nas aulas que acompanhamos antes do evento supracitado, ocorreu apenas de

⁸² O professor indicava os alunos que leriam e estes, em geral, solicitavam para si a realização desta atividade.

forma coletiva ou em dupla e com o objetivo de anotar as indicações do professor ou de cumprir uma atividade avaliativa.

O *simulado*, agendado previamente no planejamento anual, é um evento isolado que ocorreu durante uma semana estipulada pela direção e pela coordenação pedagógica da escola. Os alunos foram retirados de sua dinâmica cotidiana e introduzidos em um ritual cerimonioso e regrado.

O *simulado* foi realizado individualmente, sem a ajuda do professor ou de qualquer material didático de apoio, uma prática consideravelmente diferente da prática cotidiana na história ensinada. Não obstante, nas aulas, a escrita, em geral, era organizada pelo professor e realizada em dupla ou coletivamente, sempre com o suporte do livro ou com as anotações do caderno.

No *simulado*, cabia ao aluno – sozinho e sem ajuda – realizar a tarefa proposta na prova. Era a primeira vez que a turma acompanhada em nossa pesquisa havia sido solicitada a executar tal tarefa, ou seja, não houve um processo preparatório prévio para a realização do simulado, prática inédita e desconhecida para os alunos.

É provável que habitava o imaginário da referida escola que o ritual do *simulado* era compreendido por todos, não havendo necessidade de um processo de preparação destinado a ensinar os novos alunos a realizarem essa tarefa. A turma foi submetida ao processo, cabendo a cada aluno se instrumentalizar para a tarefa a qual deveria ser realizada solitariamente.

A concepção do ritual do *simulado* compreendida pelos alunos aparece implicitamente na fala do professor *Caio*, o qual apresenta um grande espanto [T: 4] em relação ao resultado apresentado na prova. Seu assombro foi tamanho que ele organizou uma aula – dois tempos semanais de 50 minutos – para ensinar o rito do *simulado*, instruindo assim os alunos a resolverem provas de múltipla escolha.

Nos turnos [7, 8 e 9], *Caio* expressa esse espanto e encaminha sua proposta para a aula. Ele destaca [T: 9] que provavelmente o rendimento baixo da turma se deveu ao desconhecimento de como esse formato de avaliação deve ser realizado. Nesse sentido, acreditava que o grande problema, de acordo com sua leitura e percepção, poderia ser a formulação dos enunciados, pois estes não se apresentavam claros e precisos.

Compreendemos a análise do resultado do simulado realizada pelo professor, mas discordamos de sua visão sobre o ocorrido, principalmente porque, no transcorrer da aula, nossa percepção se constituiu nos indícios encontrados nas cenas que compõem o evento. O que observamos é que os alunos desconheciam o ritual que cercava o

simulado e as práticas de letramento que o compunham; em outras palavras, em sua maioria, nunca haviam presenciado e realizado esse tipo de prática de leitura e escrita.

O rito do *simulado* foi uma experiência nova no processo de escolarização da turma. Posto que os enunciados, em sua formulação, apresentavam dificuldades, o *simulado* como um todo se caracterizava como um verdadeiro enigma para os alunos.

“EU NUNCA FIZ O SIMULADO, FOI A PRIMEIRA VEZ, ME DEI MAL”⁸³”.

Os alunos leram a prova, mas não compreenderam as solicitações contidas nos enunciados. Com isso, destacamos que não bastava apenas ler, mas sim era necessário um movimento muito maior, um entendimento do contexto situacional que os instrumentalizasse na execução da tarefa solicitada. Era necessário compreender o espectro das ações que os enunciados propunham, tarefa que a maioria dos alunos não conseguiu realizar.

O *simulado*, prática de letramento permeada pela cultura escolar situada (FORQUIN, 1992, p. 28) da instituição pesquisada, ocorre há vários anos⁸⁴ e está permeado pelas relações sócio-históricas que o circunstanciam. Além disso, essa escola também possui, em seus elementos estruturantes, práticas tradicionais de letramento vinculadas à tradição avaliativa de “*controle social da aprendizagem*”.

[...] nem as teorias do currículo nem as políticas curriculares podem ignorar a cultura escolar, o modo pelo qual se configuram as práticas no interior das instituições educativas marcadas pela apropriação peculiar que os sujeitos fazem das normas e das prescrições estabelecidas. (SOUZA, 2005, p. 81)

Tal prática transborda a compreensão e as estratégias que a escola organizou para singrar os processos avaliativos⁸⁵ impostos pelo governo. O simulado, situado em

⁸³ Anotação realizada no caderno de campo 19/04/2009, relativa à fala de uma aluna durante a aula.

⁸⁴ Informação cedida pela coordenação pedagógica. Segundo a coordenação, esse procedimento pedagógico é compreendido pela comunidade escolar local e repercute positivamente na visão que a escola possui diante da localidade.

⁸⁵ Um processo avaliativo realizado pelo Governo Estadual e presenciado durante a pesquisa foi o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ). No SAERJ, são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática. No site da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, o SAERJ é apresentado da seguinte forma: “Esta avaliação é muito importante, pois ela mede o desempenho de cada escola individualmente. Com os indicadores, é possível fazer os ajustes necessários às políticas públicas de educação para melhorarmos a qualidade de ensino da nossa rede. Por isso é fundamental que professores, diretores e, claro, os alunos se mobilizem para a realização desta prova. Afinal, o SAERJ é a avaliação do nosso trabalho!” (<http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx?tipo=secao&idsecao=278>, acesso em 02/12/2010).

uma relação macro e micro cultural e social, é uma das possibilidades criativas⁸⁶ que a equipe da escola encontrou para enfrentar o panorama em que estão situados o seu fazer e os processos de gestão a que se submete.

Em sua relação situada e em uma relação com o todo social que o constitui, o *simulado* é significado e ganha materialidade nessa escola. Esse processo avaliativo recebe, em seu processo de constituição, um valor semiótico⁸⁷ que o situa sócio-historicamente no tempo-espaço que o constitui.

[...] nós, os seres humanos, não temos relações diretas, não mediadas, com a realidade. Todas as nossas relações com nossas condições de existência – com nosso ambiente natural e contexto social – só ocorrem semioticamente mediadas. Vivemos, de fato, num mundo de linguagens, signos e significações. (FARACO, 2009, p. 49)

Na referida escola, o *simulado* possui um valor estabelecido em sua tradição e no rito escolar. Embora o aparato que constitui sua realização dimensione sua significação, para o aluno do 6º ano recém-ingresso nesse espaço esse acontecimento, no primeiro momento, não é reconhecido em sua densidade. Entretanto, conforme nossos indícios evidenciam, acreditamos que, com o passar do tempo, o *simulado* ganhou uma dimensão diferente para esses alunos, já que vão compreendendo o valor e o lugar dessa prática de letramento no ensinado ao longo do segundo bimestre. Cotidianamente, esse sentido ganha destaque e os alunos aprendem a lidar e a reconhecer o papel social e o lugar do simulado nas práticas escolares desenvolvidas na escola.

O evento – Como fazer uma prova de múltipla escolha – é um acontecimento fundamental na mudança de compreensão da turma em relação ao *simulado*, o qual deixa de ser apenas uma palavra para ser socialmente dimensionado em sua complexa significação.

As práticas de letramento que cercam esse acontecimento ganham um valor e uma significação diferenciados de outras práticas semelhantes. Na cena a seguir, o professor ensina como os alunos devem escrever na prova. Assim, as tecnologias que

⁸⁶ Mesmo com uma característica muito tradicional de avaliação, o simulado se constitui de escolhas pedagógicas encaminhadas pela escola para formar os seus alunos e assim enfrentar as avaliações institucionais aplicadas. Trata-se de uma possibilidade criativa não por sua face operacional, mas como constituição ritualística e formadora. As avaliações aplicadas pelo Estado em sua grande maioria estão permeadas por este ritual, e a escola, ao trazer essa estética composicional para seu processo avaliativo, “cria” uma possibilidade de ensino, o que a nosso ver é criatividade pedagógica.

⁸⁷ O simulado, como palavra situada, está impregnado de sentidos presumidos e em construção. Dessa forma, a palavra é cotidianamente significada e só pode ser compreendida em sua situação social (BAKHTIN, 2003, p. 16).

envolvem essa prática são destacadas, como o papel e a função do lápis e o valor de uma resposta marcada à caneta. Ademais, analisaremos essa questão e sua relação de significação na prática de letramento que circunda o simulado.

4.3.1.2 Cena – “A cultura da escola”

Emissor	Turno	Falas
Caio	1	<i>Aí eu dou um recado... um recado importante... importantíssimo...</i>
	2	<i>Nesse segundo bimestre... vocês vão fazer uma prova... Aliás de todas as disciplinas são de múltipla escolha... A escola costuma chamar de simulado...</i>
	3	<i>A tendência da escola... da escola não... dos alunos é terminar a prova em 10 minutos... só porque é múltipla escolha... ah! É múltipla escolha... é fácil... é só ler, respondo, vou embora para casa... quero chegar cedo em casa...</i>
	4	<i>NÃO FAÇAM ISSO⁸⁸... NÃO FAÇAM ISSO...</i>
	5	<i>Pensem, leiam... atentamente... comparem as alternativas... eh... tentem lembrar a matéria que foi dada... tentem lembrar o que o professor escreveu... falou...</i>
	6	<i>Não fiquem tentando fazer a prova rápido só porque é de marcar /xis/...</i>
	7	<i>Demorem mais... fiquem mais tempo... façam ela a lápis primeiro... passem a limpo depois... façam a revisão da prova... demorem... demorem... a gente tá aqui... vocês têm mais de 1 hora... não, tem 1 hora...</i>
	8	<i>Tem 1 hora para fazer prova... é mais que suficiente para fazer prova... ainda mais prova de múltipla escolha...</i>
	9	<i>Aí o que eu vejo é... Não aqui, porque eu não apliquei a prova aqui... mas isso é a cultura da escola... em 20 minutos termina a prova...</i>
	10	<i>NÃO!... ficam esperando 40 minutos tocar o sinal... para poder</i>

⁸⁸ Aumenta o tom de voz para destacar o que está falando.

ir embora... NÃO!... Aproveitem esse tempo todo para fazerem a prova calmamente... CERTO!

- 11 *Para lembrar das coisas que eu disse em sala de aula...*
- 12 *Acho que muito da nota baixa é em função disso... Lê rápido e marca... Lê rápido e marca...⁸⁹ *Aí é fogo...**
- 13 *Bom... vou entregar e a gente vai refazer a prova.*

Nesta cena, **Caio** apresenta aos alunos um aspecto das práticas comuns relativas ao simulado. Em sua análise, ele acredita que essa “cultura da escola⁹⁰” tem uma grande responsabilidade pelo resultado que os alunos obtêm no simulado.

A cena apresenta várias questões que permeiam as práticas de letramento situadas e o ritual que está presente no *simulado*. Em relação ao tempo que cada aluno possui para realizar a prova [T:7], o qual corresponde a no mínimo 1 hora, podemos observar indícios de alguns movimentos do ensinado, tais como: 1) nesse período de tempo, o aluno fica confinado a um espaço – a sala de aula onde é realizada a prova; 2) a ação de realização do *simulado* é eminentemente individual – os alunos não recebem nenhuma ajuda durante a tarefa. A expressão “confinado” define quase precisamente o processo em que se realiza a feitura do *simulado* e, como pode ser observado na fala do professor **Caio**, ela apresenta indícios desse procedimento – [T: 9] *Aí o que eu vejo é... Não aqui, porque eu não apliquei a prova aqui... mas isso é a cultura da escola... em 20 minutos termina a prova...* – [T:10] *NÃO!... ficam esperando 40 minutos tocar o sinal... para ir embora... NÃO!... Aproveitem esse tempo todo para fazerem a prova*

⁸⁹ Acelerou a fala marcando nela como os alunos realizam a tarefa.

⁹⁰ Por “cultura da escola”, o professor compreende o comportamento tradicional dos alunos em relação à execução do *simulado*. Nessa cena, o professor busca romper com uma “lógica” estabelecida e aponta procedimentos para a execução do *simulado* procurando formar outra condição para o exercício da tarefa e apresentando um novo modelo de comportamento desejado para sua execução. Forquin (1993), em relação à cultura da escola, escreve “[...] por outro lado, não se poderia negar a contribuição que o conceito propriamente etnológico de cultura é capaz de trazer para a compreensão das práticas e das situações escolares: a escola é também um “mundo social” que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta “cultura da escola” (no sentido em que se pode falar também da “cultura da oficina” ou da “cultura da prisão”) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por “cultura escolar”, que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.” (p. 167). O autor debate a questão em uma perspectiva ampliada já que extrapola o espaço da sala de aula. O professor **Caio**, ao usar a expressão “cultura da escola” perspectivada em uma análise de seu cotidiano, tem como foco os alunos e, portanto, diferencia-se de Forquin, que analisa a escola em uma espectro mais amplo e em um recorte histórico.

calmamente... CERTO!. O professor destaca que os alunos aceleram a realização da tarefa para logo entregarem-na, mas isso não significa que poderão sair, pois ficam aguardando o término do tempo projetado. Somente após transcorrer 1 hora é que a saída dos alunos é permitida.

Acreditamos que esse procedimento tem um duplo sentido pedagógico e organizacional: 1) forçar os alunos a dedicarem mais tempo à realização da tarefa; 2) garantir que os alunos fiquem em sala e não tumultuem o pátio, pois atrapalham os outros alunos que ainda estão realizando a prova.

A fala de *Caio* indica que a primeira intenção não se configura de fato, pois os alunos fazem o *simulado* com rapidez para entregá-lo e, no tempo restante, ficam aguardando a saída na sala em que realizam a prova. Diante disso, o professor destaca que esse não deve ser o comportamento na hora de executar a tarefa e propõe uma forma diferente de organização e administração do tempo durante a realização da prova [T: 5, 6 e 7]. Além disso, ensina como os alunos devem proceder diante do *simulado* indicando os momentos e as etapas de leitura e escrita da prova.

Caio, ao ensinar a fazer a prova, propõe uma prática de leitura e escrita diferente daquela que ele observa durante o *simulado*. Sem dúvida, essa proposta de prática visa principalmente elevar o nível de acerto das questões, mas também se configura como um processo de ensino de leitura e escrita deste gênero discursivo.

Nessa Cena [T: 5, 6 e 7], evidenciam, apresentando uma prática de letramento tradicional da escola, mostram como as tecnologias, circunstanciadas na prática de letramento envolvida no *simulado*, devem ser usadas. O professor indica que, no primeiro momento, a prova deve ser feita a **lápiz**, tendo em vista que, como regra, as provas de múltipla escolha não podem ser rasuradas. Assim, nessa breve observação, *Caio* está apresentando uma das diferentes regras de execução desse gênero discursivo. Em uma prova de múltipla escolha, a escrita possui condicionantes tradicionais, como a não aceitação da rasura, já que a mesma pode provocar dúvida na correção. Em outras palavras, esse tipo de correção visa à transparência e à exatidão e, mesmo que discordemos dessa pretensão, tal prática é tradicionalmente aceita como regra e o seu cumprimento é sempre esperado.

Outra questão é que as provas, ao serem entregues ao professor, devem ser preenchidas à **caneta**, pois visam garantir a lisura, a não corrupção do processo e do resultado, pois o lápis pode ser apagado e a marcação alterada. Quando *Caio* fala –

passem a limpo depois... (isto é, usem a caneta⁹¹) –, indica um procedimento padrão na realização da tarefa. As provas de múltipla escolha possuem um regramento constituído sócio-historicamente. Ademais, o artefato “prova” se constitui como um sinal⁹², que se torna um signo⁹³ ideológico situado em seu uso social, ganhando diversas roupagens no tempo-espaço. Sua organização, confecção e feitura são permeadas pelas intencionalidades, sentidos e campos discursivos presentes na tradição avaliativa e na cultura escolar.

O *simulado* apresenta regras e tradições que estão além do micro espaço que o compõe. Na referida escola, essa tradição constituída está imersa em um tempo-espaço sócio-histórico, o qual lhe confere sentido e validade.

A relação do nosso dizer com as coisas (em sentido amplo do termo) nunca é direta, mas se dá sempre obliquamente: nossas palavras não tocam as coisas, mas penetram na camada de discursos sociais que recobrem as coisas. Essa relação palavra/coisa, diz este autor, é *complicada* pela interação dialógica das várias inteligibilidades socioverbais que conceitualizam as coisas. (FARACO, 2009, p. 50)

Acreditamos que *Caio*, ao apresentar uma conduta para realização da prova, está pensando esse gênero e indo além do evento estrito, ou seja, está dialogando com o sentido amplo que o gênero possui em nossa sociedade e na cultura letrada que o permeia. Ao indicar as etapas e uma estratégia para executar a tarefa, o professor penetra a “*camada de discursos sociais que recobram a coisa*”, isto é, sua explicação dialoga com diferentes indicativos sociais que permeiam e transpassam a sua fala “*pela interação dialógica das várias inteligibilidades socioverbais que conceitualizam as coisas*”. O *simulado* – a coisa – traz consigo diferentes aspectos socioverbais que o constituem de sentido e validade.

O professor, ao ensinar uma estratégia de procedimento diante da prova, dialoga com o espaço-tempo sócio-histórico que permeia a “*coisa*”, ensinando a seus alunos uma “*inteligibilidade*” que constitui de sentido a forma como essa prática de letramento se organiza e se ordena na cena e em tantos outros espaços sociais.

Nessa perspectiva, o ensinado está imerso nos condicionantes e constrangimentos sociais que o permeiam em diversos campos discursivos e de poder.

⁹¹ Ao indicar que passem a limpo, ele balança a caneta azul.

⁹² “[...] O sinal tem uma função pré-fixada, unidirecional, e assume de forma unívoca em determinado significado [...]” (PONZIO, 2008, p. 90).

⁹³ “[...] O signo, por outro lado, caracteriza-se por sua pluralidade, por sua onde terminação semântica, por sua fluidez expressiva e porque se adapta a situações sempre novas e diferentes [...]” (PONZIO, 2008, p. 90).

Se, por um lado, a ação do professor no ensino é situada e é permeada discursivamente pelo horizonte cultural que a constitui, as práticas de letramento que promovem estão dimensionadas no todo do mundo da vida.

Não há ensinado sem intenção, e não há intenção que não esteja forjada no processo discursivo semiótico que permeia e interpenetra nossa inteligibilidade. Dessa forma, “**todo dizer não pode deixar de se orientar para o ‘já dito’**. Neste sentido, todo enunciado é uma réplica, ou seja, não se constitui do nada, não se constrói fora daquilo que chamamos hoje de memória discursiva” (FARACO, 2009, p. 59 – grifo do autor).

Ao ensinar o procedimento que os alunos deveriam realizar durante a execução do *simulado*, o professor está dialogando com conhecimentos das estruturas que permeiam as práticas discursivas desse evento e conduzindo sua fala para promover hipoteticamente uma compreensão, por parte dos alunos, dessa prática sócio-historicamente constituída.

[...] **todo dizer é orientado para a resposta**. Nesse sentido, todo enunciado espera uma réplica e – mais – não pode esquivar-se à influência profunda da resposta antecipada. Neste sentido, possíveis réplicas de outrem, no contexto da consciência socioaxiológica, têm papel constitutivo, condicionante, do dizer, do enunciado. Assim, é intrínseco ao enunciado o receptor presumido, qualquer que seja ele: o receptor empírico entendido em sua heterogeneidade verboaxiológica, o “auditório social”. (FARACO, 2009, p. 59 – grifo do autor)

O professor busca uma resposta futura de seus alunos. Ele espera que, nas próximas provas, seus alunos tenham um desempenho melhor e consigam executar com autonomia a tarefa de fazer o *simulado*. Seu procedimento pedagógico antecipa uma resposta, realiza uma avaliação do contexto que o cerca e pressupõe uma “*consciência socioaxiológica*”. Assim, podemos afirmar que todo ensinado está situado em um horizonte social e busca em sua composição interagir com seu “*auditório social*”. O professor não constrói seu enunciado em sala de aula – sua explicação – sem um procedimento avaliativo que pressuponha uma resposta de seus alunos, visto que estes, o “*auditório social*”, compõem sua aula, direcionam sua organização enunciativa e sua potencialidade criadora e criativa. Dessa forma:

[...] **todo dizer é internamente dialogizado**: é heterogeneamente, é uma articulação de múltiplas vozes sociais (no sentido em que hoje dizemos ser todo discurso heterogeneamente constituído) é o ponto de encontro e confronto destas múltiplas vozes (FARACO, 2009, p.60 – grifo do autor).

A aula não se constitui isoladamente, pois está situada no mundo da vida e nas múltiplas vozes que permeiam e interpenetram essa ação. Nesse sentido, a aula se constitui como um gênero enunciativo carregado de tradições e “*memórias discursivas*” que constroem e delimitam sua organização, estética e estrutura. Ao mesmo tempo, carrega uma oferta de contrapalavra e de uma nova plasticidade possível, trazendo consigo “*significados de partida*” (PONZIO, 2008, p.99) que originarão novos atos e práticas enunciativas.

A fala [T: 11] que destacamos marca uma concepção fundamental na estrutura e organização da dinâmica da aula – *Para lembrar das coisas que eu disse em sala de aula...* A perspectiva de que o aluno seja capaz de transformar o que foi falado em um conhecimento aprendido permeia, de forma estruturante, a compreensão do professor sobre o lugar da explicação. Logo, os alunos também seriam capazes de expressar esse conhecimento pela escrita, rememorando o que foi ensinado.

As formas de transmissão do conhecimento histórico escolar são impregnadas de diversas características da cultura escrita, tais como: a fala dos professores em suas exposições, suas anotações para cópia e leitura, os textos escritos propostos para a leitura, tudo isso mergulhado na linguagem escrita que se elabora ao longo do tempo na história e na escola. Essas práticas funcionam no sentido da compreensão e da memorização (na tarefa de rememorar) e esperam o compartilhamento de sentidos por parte de professores e alunos, incluindo-os (ou não) na comunidade de sentidos da cultura escrita.

A cena é marcada por diversas tradições que permeiam as práticas de oralidade, leitura e escrita que compõem o cenário escolar brasileiro e, em alguns aspectos, o cenário mundial também. Nessa perspectiva, alguns traços da “*cultura escrita*” e da tradição do ensinar vão burilando e constituindo o ensinado. Em nossa análise das cenas que compõem o evento – Como fazer uma prova de múltipla escolha –, observamos diversos momentos em que essa dinâmica cultural, que permeia as práticas de letramento, se constituiu e formou o espectro da história ensinada.

4.3.1.3 Cena – “Mas é sempre em algarismos romanos”

Emissor	Turno	Fala
Caio	1	<i>Vamos lá... Olha só... Vamos refazer com calma... que eu</i>

- não quero que vocês tenham mais dificuldade nenhuma... **
- 2** *Certas coisas que a gente vê aqui na 5ª série... 6º ano... certas não... TODAS...*
- 3** *Elas são importantes para todos os anos... não pode deixar passar, tá... principalmente quando a gente tá falando **⁹⁴*
- 4** *Falando de... Esqueci o que tava falando... #⁹⁵Falando de prova... falando enunciado de prova...*
- 5** *Então vamos lá... olha só... A primeira questão eu dei o exercício várias vezes... cobre na prova ... exercício de recuperação paralela, vocês também fizeram... e aí... e aí... vocês...vocês não... muita gente deu mole...*
- 6** *Eu vou... partir do princípio... eu vou fazer a correção já com aquela formulazinha básica que a gente descobre o século, tá...*
- 7** *Quero que todo mundo abra o caderno... e pegue a correção e coloque no caderno... é lógico que não precisa copiar o enunciado e nem todas as alternativas... certo!?... Isso quer dizer que vocês não podem perder a prova... ter a prova fixada aí... ter ela próxima ao caderno... sempre... para vocês quando estudarem terem ela do lado... aí...*
- 8** *A letra “a”. O número 1 diz o seguinte – INDIQUE OS SÉCULOS DOS SEGUINTE ANOS – o que era para vocês fazerem... era para vocês olharem os anos que estava escrito aí... eee... determinarem os séculos a que eles pertencem... tá... em algarismos romanos...*
- 9** *Não sei se foi nessa turma... mas teve gente... para eu levantar a nota... não escreveu em algarismos romanos... continuei considerando... mas numa tentativa de colocar a nota lá em cima, do que outra coisa... tá... mas é sempre em algarismos romanos... tá bom, galera?... **
- 10** *A tá que o ano de mil... Tá bom**
- Tereza** **11** *É interrompido pela aluna, o áudio não registra.*
- Caio** **12** *No seu caso é o seguinte... eu falei com você quando você chegou... você vai ter que pegar o caderno de alguém.. que você tenha amizade... e copiar,... entendeu?... porque.. é... seu professor de outra escola... ele anda... meio...**

⁹⁴ Ruído muito forte externo que interrompe a aula.

⁹⁵ Para um breve instante para retomar o pensamento.

- 13 *Você teve quantas aulas lá*⁹⁶... você se lembra?as... olha só você só não tem esta parte... * Tem apostila...*
O áudio não registra a conversa entre a aluna e o professor. Tal conversa gira em torno tanto da transferência da aluna, que veio de outra escola, quanto do conteúdo que ela estudou na escola de origem⁹⁷.
- 14 *Olha só... psiu... olha só galera...* [estala os dedos]. Olha só galera, vamos fazer silêncio e voltar para o que eu estava falando...*
- 15 *O objetivo da primeira questão... o objetivo da primeira questão... era... ééé... que vocês determinassem os séculos dos anos... tá?...*
- 16 *Por que isso é importante? Para vocês lá no futuro... na verdade já no segundo bimestre agora... Nééé... para vocês terem uma noção mais exata... da onde os povos... de quando os povos... eles se localizavam no tempo e no espaço... Certo?!*
- 17 *Então... Se vocês não tiverem... se vocês tiverem dificuldade de determinar... ééé... que século... ou que ano pertence determinado século... vocês vão ter dificuldade de se localizar espacialmente na matéria.*

Essa cena possui uma marca fundamental: o uso da escrita em práticas escolares na história ensinada. As práticas de letramento no espaço escolar são múltiplas e distintas e sofrem um forte impacto estilístico das disciplinas de origem. Nas diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar, as práticas muitas vezes apresentam características diferentes e procedimentos distintos. O professor *Caio* destaca, na cena supracitada, como a escrita dos séculos no ensino de história deveria ser realizada.

*Não sei se foi nessa turma... mas teve gente... para eu levantar a nota... não escreveu em algarismos romanos... continuei considerando... mas numa tentativa de colocar a nota lá em cima, do que outra coisa... tá... mas é sempre em algarismos romanos... tá bom, galera?... **

Observamos [T: 9] duas questões já apresentadas nesta tese e compreendemos que esses indícios fortalecem a nossa argumentação. Em primeiro lugar, a questão da

⁹⁶ O ruído impede o registro da conversa do professor com a aluna. Ele olha o caderno de Tereza, enquanto fala com a aluna, e a turma se dispersa. O ruído aumenta e impede que possamos analisar o áudio.

⁹⁷ Nota do caderno de campo.

produtividade e dos índices de desempenho que impactam o fazer cotidiano do professor. Trata-se de questões externas à escola, mas são índices e indicativos que permeiam o fazer do professor e marcam o ensinado⁹⁸. Ao afirmar – *para eu levantar a nota... não escreveu em algarismos romanos... continuei considerando* – o professor situa seu ato⁹⁹ de ensino e dimensiona sua relação com o ambiente que constitui sua fala e sua ação na correção da prova. *Caio* afirma que – *numa tentativa de colocar a nota lá em cima, do que outra coisa...* – considerou corretas as respostas que não foram realizadas no padrão que a escrita do século exige no ensino de história.

Seu ato está impregnado do lugar de onde fala, do seu tempo-espaço de significação, permeado por questões de diferentes ordens, base na estruturação de seu argumento e no destaque que a questão “*de colocar a nota lá em cima*” possui na história ensinada situada nessa sala de aula e nessa escola. Ao mesmo tempo que as práticas de letramento escolar estão em diálogo com as relações sociais e de poder que as constituem, modificam padrões e ganham um sentido próprio do situado que as compõe. O professor afirma [T: 9] que desconsiderou que, dentro do campo discursivo da história, século é “apenas” escrito em algarismo romano. Esse desvio da “norma” estilística não ocorre por seu prazer e vontade; pelo contrário, o professor avalia a escrita do século e o critério de acerto levando em conta outras questões que o cercam.

Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.* (BAKHTIN, 2003, p. 30)

A escrita do século – o signo – é alterada diante de uma realidade avaliativa e de mensuração que o simulado impõe à turma. A valoração de a escrita ser ou não em algarismo romano individualiza e torna específico esse turno na cena, configurando a concretude do signo e das práticas de letramento que o circunstanciam. Isso não significa que, daquele momento em diante, os séculos poderiam ser escritos em números arábicos na turma em questão ou nas práticas de escrita escolar da história; no

⁹⁸ Como já afirmamos não trabalhamos com a dicotomia currículo prescrito e currículo ativo. Os indícios que destacamos nessa cena apresentam como as questões são híbridas e complexas, produzindo práticas ambivalentes que se constituem em lutas por legitimação.

⁹⁹ Ato visto em uma perspectiva do Círculo de Bakhtin, Amorin (2009) escreve: “O ato é responsável e assinado: o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa ao outro, o que quer dizer que ele responde por isso. [...] O ato é um gesto ético no qual o sujeito se revela e se arrisca inteiro. Pode-se mesmo dizer que ele é constitutivo de integridade. O sujeito se responsabiliza inteiramente pelo pensamento” (p. 22).

momento específico, diante de circunstâncias exatas, o signo é revestido de outra materialidade, materialidade esta que se constitui no espectro social, no mundo da vida, e, dessa forma, é impactada pelas questões ideológicas que as constituem, possuindo assim um “*valor semiótico*”.

Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, essa fala é válida e justa, já que situa seu ato, constitui-se de validação no contexto social específico e torna-se compreensível ao auditório que escuta suas enunciações.

Amorim (2009), em relação ao que Bakhtin define como “*ato*”, escreve:

Mais do que responsável pelo que pensa, o sujeito é, de certo modo, convocado a pensá-lo. O ato de pensar não é fortuito; o sujeito não pensa isto assim como poderia pensar aquilo. Não é uma mera opinião. Do lugar de onde pensa, do lugar de onde vê, ele somente pode pensar aquele pensamento (p. 22).

O “*ato*” é constituído em um processo denso e singular – não é isolado e independente – e se constitui de sentido e significação no tempo-espaço sócio-histórico que o compõe. Ao considerar corretas as respostas dos alunos, mesmo destacando que século deve ser escrito em algarismos romanos – *mas é sempre em algarismos romanos* –, o professor dialoga e avalia o seu auditório e a arquitetônica situada de seu ato de ensinar.

Nessa cena, mais que explicar como se escreve século na história ou quais sinais compõem a prática de letramento no ensino de história, o professor apresenta os constrangimentos e as obrigações em que seu ato está imerso – não um constrangimento ou uma obrigação forçados e aprisionantes, mas dinâmicos e operativos (AMORIN, 2009, p. 23) – os quais formam o ambiente arquitetônico no qual sua fala está situada.

Mesmo circunstanciado pelos constrangimentos e pelas obrigações presentes no evento, *Caio* torna seu ato próprio e distinto. Como já apresentamos em capítulos anteriores, a história ensinada se constitui em ações compostas de ineditismos parciais, pois sua palavra é impregnada de tempo-espaço sócio-histórico.

A cena que analisamos está imersa no cotidiano, o qual compõe a estética da enunciação juntamente com o processo individual tecido pelo argumento do professor – o “*ser real no acontecimento único do ato de pensar*” – aquele que junta as tramas e os pontos, construindo as redes de significação para produzir o sentido de sua fala/explicação.

O sentido de um pensamento é a sua entonação. Ali onde um pensamento deixa de ser não-indiferente é exatamente o ponto/acontecimento do seu sentido. Porque o ser que o pensamento permite conhecer é, na identidade que mantém consigo mesmo, indiferente às singularidades. Ele é indiferente aos sujeitos, indiferente a mim. A verdade universal (*istina*) do ser independe do fato de eu a pensar. Mas um pensamento que não se pensa não é vivo, não é real. (AMORIN, 2009, p. 24)

O destaque dado à forma da escrita e à construção enunciativa do argumento, o qual utiliza para justificar a aceitação das respostas ou para apontar a exata forma como deveria ser escrito o século pelos alunos, é permeado pela singularidade da pessoa *Caio*, em diálogo com os significados sociais existentes que constroem e condicionam nossas escolhas, dizeres, fazeres e saberes. Nessa cena, é evidenciado o grande desafio que o professor enfrenta cotidianamente e como suas práticas estão impactadas por questões de diferentes ordens. Tais questões imprimem força e exercem poder sobre a estética da aula e sobre a validação dos argumentos e da definição de “certo” e “errado”.

4.3.1.4 Cena – “Ao mesmo tempo no mundo”

Emissor	Turnos	Falas
	1	<i>Vou dar um exemplo aqui que não é matéria de 5º série, mas um exemplo de 6ª série, 7º ano...</i>
	2	<i>Eu tenho uma turma na outra escola... que tá tendo dificuldade de entender que... três povos diferentes... conviveram ao mesmo tempo no mundo... são três povos diferentes...</i>
	3	<i>Tanto que no livro são três capítulos diferentes... mas quer dizer... não necessariamente... viveram em tempos diferentes na história do mundo... eles conviveram entre eles... Certo?!</i>
	4	<i>Não é porque está separado no livro... que os povos viveram momentos diferentes, não eles podem ter vivido nos mesmos momentos... inclusive tendo relações entre eles, de comércio ,etc e tal... podem estar separados no livro para facilitar os estudos de vocês... Certo?!... Então é importante que vocês tenham esta noção de tempo para não se perderem... Tudo bem?!... Então, beleza?!...</i>
	5	<i>Então, vamos lá...</i>

O tempo é um aspecto essencial na história e sua compreensão é fundamental para o entendimento dos processos sociais, econômicos, filosóficos e políticos que permeiam a historiografia. O tempo, além de ser o fator estruturante da investigação e produção da história, é um fator de aspecto estilístico na prática de letramento que circunstancia sua escrita.

[...] O tempo da história não é uma unidade de medida: o historiador não se serve do tempo para medir os reinados e compará-los entre si – essa operação não teria qualquer sentido. O tempo da história está incorporado, de alguma forma, às questões, aos documentos e aos fatos, é a própria substância da história. (PROST, 2008, p. 96)

O tempo extrapola seu aspecto cronológico, pois se constitui em outros moldes na compreensão e na apropriação no fazer do historiador. O “[...] *tempo da história é, precisamente, o das coletividades, sociedades, Estados e civilizações. Trata-se de um tempo que serve de referência comum aos membros do grupo*” (PROST, 2008, p. 96). Esse aspecto estruturante e estético estende também seus tentáculos sobre a historiografia escolar e a organização pedagógica na história ensinada. No caso de nossa pesquisa, a divisão temporal utilizada pelo livro didático é a das “grandes civilizações”.

O professor, nessa cena, percebe que a organização do livro didático apresenta as sociedades divididas em capítulos distintos e sucessivos. Tal estética de apresentação pode induzir os alunos a pensarem que as civilizações se sucedem umas após as outras no tempo. *Caio* intervém em sua explicação para destacar que a organização do livro não é um reflexo direto dos acontecimentos históricos e apontar que diferentes civilizações existiram simultaneamente no tempo histórico. Diante da explicação proferida pelo professor, surge-nos uma indagação: a narrativa/explicação tecida seria suficiente para que os alunos apreendessem essas questões fundamentais na estruturação da história e conseqüentemente na história ensinada, tais como sincronia, diacronia e duração?

No 6º ano, o livro usado, em nosso campo de pesquisa, organiza a apresentação dos fatos históricos marcados pela perspectiva das “Grandes Civilizações”, e, dessa maneira, a partir da “unidade 3”, todos os títulos se iniciam com a palavra “civilização”¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Observe a imagem do sumário do livro ao final da seção.

Sumário

Introdução aos estudos históricos 10

- O trabalho do historiador, 14**
 - O que são fontes históricas, 14
 - Verdades absolutas ou versões históricas?, 15
 - Novos personagens em cena, 15
 - A História e as outras áreas do conhecimento, 16
 - O tempo e a História, 17**
 - O tempo e as unidades de medida, 17
 - Colocando ordem no tempo, 18
 - Instrumentos de medição do tempo, 18
 - Arrumando o calendário, 19
 - O século: conjunto de cem anos, 19
- Atividades, 20



FRANCISCO EGEGOID

Unidade 1 As origens do ser humano 24

- A evolução do ser humano, 26**
 - A vida na Terra, 26
 - O surgimento da vida, 26
 - Os homínidos, 27
 - Os primeiros humanos, 28
 - A vida humana no Paleolítico, 29**
 - A era da pedra lascada, 29
 - A vida no Paleolítico, 29
 - As ferramentas do Paleolítico, 30
 - As primeiras crenças e formas de arte, 31
 - O Neolítico e a revolução agrícola, 32**
 - A era da pedra polida (Neolítico), 32
 - A revolução agrícola, 32
 - Mudanças na vida humana, 32
 - Trabalho e organização social, 33
- Atividades, 34

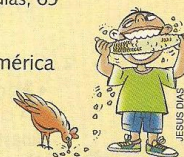


MAN PUJIAN MARTINEZCIDI

- A Idade dos Metais, 36**
 - Uma revolução tecnológica, 36
 - Cobre, bronze e ferro, 36
 - O surgimento das cidades, 37**
 - As primeiras cidades, 37
 - O comércio e a divisão do trabalho, 38
 - A centralização política, 39
 - A escrita, 39
- Atividades, 40
- Em Foco:** O ser humano e o uso dos metais, 42
- Compreender um texto:** O ferro em uma lenda africana, 46

Unidade 2 O povoamento da América 48

- O ser humano chega à América, 50**
 - Os caminhos para a América, 50
 - Clóvis: armas de 11.200 anos, 51
 - Monte Verde: casas de 13.500 anos, 51
 - Como viviam os primeiros americanos, 53**
 - Povos nômades, caçadores e coletores, 53
 - Mudanças climáticas, 53
 - Mudanças na vida humana, 54
 - O início da agricultura na América, 54
- Atividades, 56
- O ser humano chega ao Brasil, 60**
 - Uma época muito diferente da atual, 60
 - Esqueletos e objetos em Lagoa Santa, 60
 - O sítio de São Raimundo Nonato, no Piauí, 61
 - Como viviam os primeiros habitantes do Brasil, 62**
 - Povos caçadores e coletores, 62
 - O fogo e os antigos habitantes do Brasil, 62
 - Os povos dos sambaquis, 63
 - Povos agricultores, 63
 - A arte da cerâmica e as moradias, 64**
 - A arte da cerâmica, 64
 - Os povos ceramistas, 64
 - As moradias, 65
- Atividades, 66
- Em Foco:** O milho, da América para o mundo, 68
- Compreender um texto:** Uma lenda do milho, 72



JESUS DIAS

Unidade 3 Civilizações fluviais: Mesopotâmia e Egito 74

- Mesopotâmia: o berço da civilização, 76**
 - Terra entre rios, 76
 - Homens livres e escravos, 77
 - Uma religião com muitos deuses, 77
 - As grandes contribuições da Mesopotâmia, 77
 - Mesopotâmia: uma história de grandes impérios, 79**
 - Os povos que formaram a Mesopotâmia, 79
- Atividades, 82
- O Egito e o Rio Nilo, 84**
 - O Egito é um oásis, 84
 - A história de um longo império, 85

4 Como se governava no Egito antigo?, 86

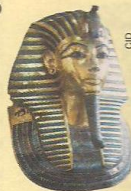
- O faraó era considerado um deus, 86
- Os colaboradores do faraó, 86
- A vida cotidiana dos poderosos, 87

5 Como vivia a maior parte da população no Egito?, 88

- Camponeses, 88 • Artesãos e comerciantes, 89 • Soldados, 89
- Escravos, 89

6 A religião e a escrita, 90

- A religião: o centro da vida no Egito, 90 • Os egípcios mumificavam os mortos, 90
- A escrita no Egito, 91

Atividades, 92**Em Foco:** Tumbas e pirâmides, 94**Compreender um texto:** A história de Ísis e Osíris, 98

CID



MUSEU REAL DE CORNÉLIO CORREIA

Unidade 4 Civilizações fluviais: 100
China e Índia**1 China: da formação à era Chang, 102**

- Às margens do Rio Amarelo, 102
- A cultura longshan, 102 • As primeiras dinastias, 103 • O fim da dinastia Chang, 103

2 O cotidiano na China do período Chou, 104

- A agricultura chinesa, 104 • Outras atividades econômicas, 104 • A vida dos camponeses e dos nobres, 104

3 O luxo da dinastia Han, 106

- A formação do Império Chinês, 106
- A dinastia Han no poder, 106
- Os ricos da dinastia Han, 107
- A expansão das letras e das artes, 107

Atividades, 108

ASIAN ART & ARCHAEOLOGY INC / CORBIS/STOCK PHOTOS

4 A antiga civilização indiana, 110

- Às margens do Rio Indo, 110 • A cultura harapense, 110 • A atividade agrícola, 111
- A produção artesanal, 112 • A vida religiosa, 112

5 A Índia do período védico, 113

- O fim da cultura harapense, 113
- Os arianos e os Vedas, 113
- A sociedade de castas, 113 • A evolução religiosa, 114 • O carma e a filosofia hindu, 115

Atividades, 116**Em Foco:** A Muralha da China, 118**Compreender um texto:** A muralha: um patrimônio ameaçado, 122**Unidade 5 Fenícios e hebreus 124****1 Fenícios: um povo de navegantes, 126**

- O território da civilização fenícia, 126
- As cidades-Estado fenícias, 126 • Fenícios: grandes artesãos e comerciantes, 127
- O alfabeto fenício, 127 • A religião dos fenícios, 128 • A Fenícia e os impérios, 128

2 Os hebreus e a Terra Prometida, 129

- A origem dos hebreus, 129 • A transferência para o Egito, 129 • A posse da terra, 130
- O período dos juízes, 131

3 Um rei para Israel, 132

- A centralização política, 132 • O reinado glorioso de Salomão, 132 • A divisão do reino, 132 • O ministério dos profetas, 132 • Os assírios dominam Israel, 133 • O fim do cativo de Judá, 133

4 A vida em Israel, 134

- Um território diversificado, 134
- O trabalho, 134
- A vida familiar, 135
- A vida religiosa, 135

Atividades, 136**Em Foco:** A Bíblia dos judeus e dos cristãos, 142**Compreender um texto:** Davi e Golias, 146

GIANNI DAGLI ORTI / CORBIS/STOCK PHOTOS

Unidade 6 A civilização grega 148

1 A formação da civilização grega, 150

• Grécia, um território favorecido pelo mar, 150 • A era dos palácios, 150 • A sociedade micênica, 151 • Do *genos* à cidade-Estado, 151 • A cidade-Estado grega, 152 • A expansão colonial grega, 152 • O processo de colonização, 152



GIUSEPPE GIROCELLI/CID

2 A vida política na Grécia, 153

• A Atenas aristocrática, 153 • A implantação da democracia, 153 • A sociedade ateniense, 154 • A oligarquia espartana, 155

Atividades, 156

3 A vida cotidiana na Grécia antiga, 158

• A cidade de Atenas, 158 • Esparta, uma pólis guerreira, 159 • As habitações gregas, 159

4 A filosofia e a ciência grega, 160

• O mundo das perguntas: a filosofia, 160 • Hipócrates: o pai da medicina, 161 • Heródoto: o pai da história, 161

5 Mito e religião na Grécia, 162

• A mitologia grega, 162 • Deuses e heróis, 162 • Homens e deuses, 163 • Uma religião cívica, 163



BRIDGEMAN ART LIBRARY/KESTONE

6 A arte grega, 164

• Os deuses inspiram arte, 164 • A pintura, 164 • O templo grego, 164 • O teatro grego, 165 • A escultura, 165

Atividades, 166

Em Foco: O corpo na Grécia e no mundo atual, 170

Compreender um texto: A ditadura dos padrões de beleza, 174

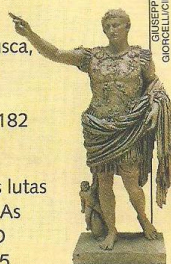
Unidade 7 A civilização romana 178

1 A formação de Roma, 180

• Pequenos núcleos às margens do Tibre, 180 • A influência etrusca, 180 • A organização social, 181 • A organização política, 182 • O fim da dominação etrusca, 182

2 A República romana, 183

• Nova ordem política, 183 • As lutas entre plebeus e patrícios, 184 • As conquistas dos plebeus, 184 • O controle da Península Itálica, 185



GIUSEPPE GIROCELLI/CID

Atividades, 186

3 As guerras de conquista, 188

• A expansão pelo Mediterrâneo, 188 • Uma nova cidade, 189 • Muitos escravos, 190 • As revoltas de escravos, 190

4 O Império Romano, 191

• Lutas sociais em Roma, 191 • O prestígio dos militares, 191 • Júlio César e a centralização do poder, 192 • Otávio inicia o império, 192

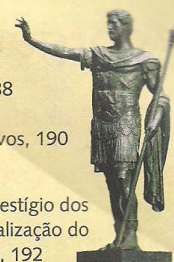
5 A sociedade e a cultura, 193

• A religião, 193 • A família, 193 • Os escravos, 193 • Diversão e cultura, 194 • O teatro romano, 194 • A produção intelectual, 195

Atividades, 196

Em Foco: Roma, a capital do império, 200

Compreender um texto: A lenda de Rômulo e Remo, 204



JOSE F. POBLETE/CORBIS-STOCK PHOTOS

Unidade 8 A crise do Império Romano 206

1 Século III: um século de crises, 208

• A dificuldade de controlar o império, 208 • A crise do século III, 208 • A dinâmica da crise, 209

2 A ruralização da Europa, 210

• O esvaziamento das cidades, 210 • O surgimento dos colonos, 210 • Uma sociedade rural e polarizada, 211 • Os colonos transformam-se em servos, 211

3 A divisão do Império Romano, 212

• As reformas de Diocleciano, 212 • Um governo de base religiosa, 212 • A queda do Império Romano do Ocidente, 212 • Cristianismo, uma religião perseguida, 213 • Da perseguição ao triunfo, 213



ELIO GIULIO CORBIS-STOCK PHOTOS

4 O Império Romano do Oriente, 214

• O esplendor do reinado de Justiniano, 214 • A cidade de Constantinopla, 215 • As diferenças religiosas, 215

Atividades, 216

Em Foco: A mensagem do cristianismo, 220

Compreender um texto: O Sermão da Montanha, 224

Bibliografia, 232

O professor **Caio** [T: 4] dialoga com essa questão, que é fundamental tanto para a história em seu aspecto composicional acadêmico, como para a transposição didática que permeia o livro didático usado. Isto é:

[...] a transposição didática, *lato sensu*, se inicia com a definição dos saberes a ensinar a partir do saber acadêmico, realizada pela noosfera, e a transposição didática interna, *stricto sensu*, realizada pelos professores, dá continuidade ao processo quando estes elaboram algumas versões possíveis do saber ensinado. (MONTEIRO, 2007a, p. 85)

Ao frisar essa questão – *Não é porque está separado no livro... que os povos viveram momentos diferentes, não eles podem ter vivido nos mesmos momentos... inclusive tendo relações entre eles, de comércio, etc e tal.* O professor apresenta três aspectos que julgamos fundamentais para compreender a questão do tempo na história ensinada e o sentido que é tecido:

1. Uma orientação sobre a prática de letramento que compõe a historiografia escolar apresentada no livro didático;
2. A distinção sutil entre historiografia acadêmica e escolar;
3. O conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1986).

A escrita historiográfica escolar, distribuindo a ordem da história em formato de conteúdo pedagógico a ensinar, é percebida pelo professor como elemento facilitador – *podem estar separados no livro para facilitar os estudos de você* – e é destinada a atingir os alunos daquela faixa etária e nível escolar. Em sua fala, *Caio* aponta que existe uma diferença entre a historiografia acadêmica e a escolar, sendo esta última considerada por ele como de menor complexidade, já que ajustada ao ensino escolar.

Monteiro (2007a), em diálogo com Chevallard, aponta que, no processo de transposição didática, um dos elementos que ocorre é:

A **dessincretização**, ou seja, “por existência da explicação discursiva, a ‘textualidade’ do saber conduz primeiramente à delimitação de saberes ‘parciais’, cada um do saber conduz primeiramente à delimitação de saberes ‘parciais’, cada um dos quais se expressando em discurso (ficticiamente) autônomo” (Chevallard, 1991: 69). Uma nova síntese é criada, a partir de práticas de ensino especializadas, que levam em conta questões relacionadas às necessidades dos processos de aprendizagem, como, por exemplo, a orientação de se operar de forma progressiva em diferentes níveis de complexidade ou dificuldade, e de adequação aos públicos. (MONTEIRO, 2007a, p. 86)

A concepção de tempo e sua estética de apresentação no texto historiográfico escolar transitam em dois espaços de criação e proposição discursiva: 1) é inegável sua relação com a historiografia acadêmica e com as práticas de letramento que

contingenciam e constroem a escrita da história; e 2) é igualmente inegável sua relação com os processos de ensino e uma “concepção”¹⁰¹ progressiva de aprendizagem.

O professor, diante desse caldo, produz o ensinado, dialogando com múltiplos campos discursivos e, em especial, com os campos da história – acadêmica e escolar – e da educação e com a compreensão que possui de seu auditório social. Nesse processo, o professor aciona compreensões de diversas ordens e valores.

Monteiro, em diálogo com Chevallard e Develay, escreve:

Cabe destacar que o processo de axiologização, inerente ao processo de produção dos saberes escolares, ocorre tanto na transposição didática externa quanto na interna, expressando e possibilitando leituras, apropriações e opções dos diferentes atores – agentes da noosfera, professores e alunos. No caso da História, esse processo de axiologização é inerente também ao de produção do saber acadêmico, expressando opções e afinidades dos pesquisadores. A axiologização representa a opção feita na que tange à dimensão educativa, podendo expressar-se através da seleção cultural – ênfases – omissões – negações, através de aspectos inerentes ao chamado currículo oculto e também às formas como os professores mobilizam os saberes que ensinam. (MONTEIRO, 2007a, p. 92)

O professor, ao ensinar história, dimensiona uma perspectiva do passado, seus valores e recorte temporal. Tal ação está constituída tanto pelos campos discursivos em que seu enunciado pedagógico está imerso quanto pela valoração que ele dá a tais campos. *Caio*, ao falar – *podem estar separados no livro para facilitar os estudos de vocês* –, produz uma valoração e dimensiona, de certa forma, a historiografia acadêmica como mais relevante que a pedagógica, recobrando de valores individuais suas escolhas discursivas. Vale lembrar que nossa concepção de indivíduo está recoberta pelo todo social e pelos condicionantes que esse todo constitui, incluindo o sujeito e sua intersubjetividade.

Retornemos ao início da cena – *Vou dar um exemplo aqui que não é matéria de 5ª série, mas um exemplo de 6ª série, 7º ano...* O professor *Caio*, ao proferir essa frase, está se referindo ao “*conhecimento pedagógico dos conteúdos*” (SHULMAN apud MONTEIRO, 2001):

¹⁰¹ Na história escolar, essa marca de “progressividade” possui grande influência na apresentação dos conteúdos históricos divididos nos grandes períodos da história humana. Na tradição pedagógica, as quatro macro divisões históricas – Pré-História e Antiga, Média, Moderna e Contemporânea –, constituindo uma divisão de ordem cronológica, ocupam simultaneamente os seguintes anos de escolaridade: 6º, 7º, 8º e 9º anos. Lembremos que, como já apontamos, a concepção de tempo e a cronologia na história estão imersos nessa questão macro de reconhecimento e categorização dos marcos historicamente constituídos pela própria história escolar e consolidados na tradição historiográfica.

[...] que vai além do conhecimento da matéria do assunto por si mesma para a dimensão do conhecimento da matéria do assunto para ensinar. Inclui as formas mais comuns de representação das ideias, as analogias mais poderosas, as ilustrações, os exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, os modos de representar e formular o assunto de forma a torná-lo compreensível para os outros. Inclui também aquilo que faz a aprendizagem de um determinado assunto fácil ou difícil [...]. (MONTEIRO, 2001, p. 135)

Nessa frase [T: 1], o professor busca destacar a simultaneidade temporal entre algumas civilizações e apresenta também, de forma rápida, que a historiografia escolar está organizada e categorizada, no caso específico de nosso campo de pesquisa, pelas “grandes civilizações”. Essa explicação breve busca tornar compreensível para os alunos algumas questões pertinentes à disciplina escolar e, de certa forma, à leitura e à compreensão do livro didático.

A questão da simultaneidade temporal não havia sido apresentada anteriormente aos alunos e, conforme observamos, também não foi aprofundada posteriormente. O fato é destacado porque acreditamos que essa breve apresentação/explicação da questão não abordou de fato o conhecimento apreendido em sua complexidade. A organização do livro didático em civilizações que viveram simultaneamente, mas aparecem organizadas em capítulos distintos é, a nosso ver, uma questão fundamental para a compreensão das práticas de letramento que permeiam tanto a tradição do livro didático de história quanto as diversas práticas letradas escolares baseadas nessa disciplina.

4.3.1.5 Cena – “Fontes históricas”

Emissor	Turno	Fala
Caio	1	<i>Vamos para o número 2... A número 2 é assim... TAMBÉM A GENTE FEZ...</i>
	2	<i>Relacione as colunas... Psiu... Relacione as colunas... Fontes históricas escritas na letra a”... letra “b” fontes históricas não escritas...</i>
	3	<i>Só pra gente lembrar, antes de começar a correção... Vamos falar rapidinho... O que são fontes históricas?...</i>

- AIs**¹⁰² **4** [Vários alunos falam, pelo áudio não conseguimos distinguir as resposta que foram ditas, o professor também não compreende, pois balança a cabeça demonstrando que não está compreendendo as diferentes respostas. Em um segundo, ele se aproxima de uma aluna].
- Caio** **5** *Ah! Agora eu entendi...**
- Aluno I** **6** *Professor**
- Caio** **7** *Pode ser... ééé... na verdade... Fala Breno*¹⁰³*
- Alunos** **8** [Alunos continuam falando. mas o áudio não registra. O professor também interage, mas não conseguimos registrar no áudio].
- Caio** **9** *Isso, são vestígio deixados... fala* [indica que um aluno fale, o áudio não registra a resposta do aluno].
- 10** *Isso... são vestígios deixados pelo homem do passado que servem para a gente poder estudar.*
- 11** *Essa é uma definição rápida... curta e rápida... Nééé...*
- 12** *O que são fontes históricas? /Xiu/... Todo tipo de vestígio...*
- 13** *Ééé... Aí na letra “a” e na letra “b”, eu coloquei se elas são fontes históricas escritas, ou não escritas...*
- 14** *Galera olha só... teve gente que confundiu... TEVE GENTE QUE CONFUNDIU...*
- 15** *Colocando onde fontes históricas...ééé... que eram não escritas nas escritas... e vice-versa ...*
- 16** *O que é uma fonte histórica não escrita?*
- Alunos** **17** [Vários alunos falando ao mesmo tempo, o áudio não registra]
- Caio** **18** *Dê um exemplo que não esteja aí na prova...*
- Beatriz** **19** *Um ferro...*
- Carolina** **20** *Ferro a carvão...*
- Fernanda** **21** *Um CD...*

¹⁰² AI: alunos indeterminados. AIs: Alunos indeterminados.

¹⁰³ Nome fictício, embora o áudio identifique o nome. No entanto, por metodologia de apresentação de nossa tese, optamos por identificar os alunos e os professores com nomes fictícios.

- Caio** 22 *Carvão...* [esboça um breve sorriso em relação à resposta carvão].
- 23 *Carvão não sei... Ferro se for trabalhado pelo homem... nééé... Uma espada de ferro...* [vai se aproximando do grupo de alunas que estão participando com mais intensidade da aula, naquele momento].
- 24 *Ah! O ferro a carvão... beleza... O ferro a carvão... beleza... É uma fonte histórica não escrita... beleza! ?...*
- 25 *É todo e qualquer objeto que a gente não pode* [faz o gesto de escrita na folha que está na sua mão]...
- AI** 26 *Escrever...*
- AI** 27 *Professor** [fala algo que o áudio não registra].
- Caio** 28 [A aluna Beatriz levanta a mão e solicita a atenção do professor] *Oi...*
- Beatriz** 29 [Áudio não registra a conversa entre ela e o professor. A aluna está localizada na primeira fila da sala de aula].
- Caio** 30 *Eu dei exemplos que ficaram bem claros...*
- Caio** 31 *Arco e flecha...a gente colocaria letra “a” ou letra “b”?... Letra aaa...*
- Ac**¹⁰⁴ 32 *“bee”*
- Caio** 33 *“B” de bola... vou colocar assim...* [escreve no quadro a resposta correta que deveria ser marcada na prova].
- 34 *Ééé... Depois é pirâmide... e aí?*
- Ac** 35 *“bee”...*
- Caio** 36 *Pirâmides são... são escritas ou não escritas?...*
- Ac** 37 *Não escritas...*
- Caio** 38 *É... neste exemplo, são não escritas...*

Na cena “Fontes históricas”, a questão do estilo historiográfico é fundamental. Isto é, algumas palavras e expressões ganham um significado diferente do encontrado

¹⁰⁴ Ac: alunos em coro.

no cotidiano que os alunos vivem, criando um sentido de individualidade próprio na história ensinada e mesclando traços estilísticos das práticas de letramento da historiografia e do próprio estilo que o professor constrói no ensinado.

[...] o estilo é o conjunto de traços fônicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, enunciativos, discursivos, etc., que definem a especificidade de um enunciado e, por isso, criam um efeito de sentido de individualidade. [...] O estilo é o conjunto de particularidades discursivas e textualidades que cria uma imagem do autor, que é o que denominamos efeito individualidade. [...] O estilo é o resultado de uma visão de mundo. Assim como a cosmovisão estrutura e unifica o horizonte do ser humano, o estilo estrutura e unifica os enunciados pelo enunciador. (FIORIN, 2008, p. 46-47)

As expressões “fontes históricas”, “vestígios”, “arco e flecha” e “pirâmides” vêm carregadas de significados que se incorporam de sentidos na história ensinada. No simulado, a questão solicita dos alunos uma compreensão de múltiplas informações e certa capacidade de trânsito pelo vocabulário usado na história.

[...] qual o traço comum que permite chamar de fontes para o conhecimento histórico coisas tão díspares como uma estátua grega do século V a.C., uma máscara maia, uma carta do Marquês de Pombal, um concerto de Mozart, uma película cinematográfica, um artigo de jornal sobre os perigos do desmatamento, uma entrevista gravada de um trabalhador em greve, uma fotografia e uma telenovela? A resposta está no interesse do historiador em inquirir o que essas coisas revelam sobre as sociedades às quais elas pertencem e na criação de uma narrativa explicativa sobre o resultado de suas análises. (JANOTTI, 2006, p. 10)

Nessa cena, o professor busca aproximar um conjunto de signos¹⁰⁵ do universo vocabular e compreensivo dos alunos. O desafio, além da compreensão da definição de “fonte” em uma perspectiva historiográfica escolar, era a necessidade de extrapolar a questão para sua especificidade, isto é, para a escrita e a não escrita. Não bastava compreender o sentido que “fonte” possui na história e em sua modalidade escolar; o aluno, na questão, deveria ser capaz de, a partir das imagens – apresentadas na prova em preto e branco –, distinguir as escritas das não escritas. É importante lembrar que o conteúdo do 6º ano é Introdução à História e História Antiga e, logo, os exemplos contidos na avaliação eram imagens desse período [T: 31 e 34].

¹⁰⁵ Segundo Ponzio (2008), “O signo, por outro lado, caracteriza-se por sua pluricidade, por sua indeterminação semântica, por sua fluidez expressiva e porque se adapta a situações sempre novas e diferentes” (p. 90).

Antes de iniciar a correção, o professor pergunta a definição de “fonte”, o aluno *Breno* fala e o professor *Caio* repete – *Isso, são vestígios deixados...* –, salientando a resposta como correta. A fala [T: 8] do aluno é uma resposta dada anteriormente pelo professor e escrita no caderno de história. Nessa resposta, observamos o uso de expressões típicas do vocabulário historiográfico, como “vestígios deixados”, palavras que possuem uma carga de significação diferente da expressão “restos deixados”. Historiador não pesquisa “restos”, ele não interpreta “destroços”. Sua ação é mais sofisticada e sua análise mais qualificada. “Restos” e “destroços”, mesmo sendo do mesmo campo semântico que “vestígios”, não possuem o mesmo grau de importância e não são expressões usadas no campo discursivo da história.

Mas a palavra não é somente o signo mais puro, mais indicativo; é também um signo *neutro*. Cada um dos demais sistemas de signos é específico de algum campo particular da criação ideológica. Cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhes são específicos e que não são aplicáveis. O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanente inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa. (BAKHTIN, 2003, p. 37)

“Vestígios”, “restos” e “destroços”, em um contexto social diferente, poderiam possuir significados semelhantes, hierarquia e valoração distintas da adquirida nesse espaço ideológico. Na história ensinada, “vestígios” possuíam valor e aquilamento distintos de “restos” e “destroços”. Quando o professor [T: 9] reconhece e aceita a resposta falada por *Breno*, ele está refletindo sobre o “campo de criação ideológico” em que o ensinado está imerso. Dessa forma, ele refrata os outros sinônimos que possuem uma sinalidade semelhante à palavra eleita como mais correta neste situado.

A prática de letramento que incorpora o uso da palavra reflete e refrata um campo ideológico, seu estilo e os gêneros discursivos que o compõem. Dessa maneira, a “*palavra é o fenômeno ideológico por excelência*” (BAKHTIN, 2002, p. 36).

A questão da prova possui um significado ideológico enquanto questão avaliativa e enquanto palavra que compõe um vocabulário de um campo de conhecimento discursivo – a história. Assim, a questão exige do aluno múltiplos conhecimentos e saberes e um reconhecimento prático do campo discursivo que forma o *simulado*.

Outro indício nessa cena se destaca – fonte escrita e não escrita. A palavra “fonte”, assim como “vestígios”, possui uma significação e uma importância hierárquica tanto na historiografia como na história ensinada. “Fonte”, mais que um espaço físico que jorra água, na construção arquitetônica da história e em seus processos de legitimação e consolidação como ciência, assume múltiplos significados e *status*. Trata-se de uma “palavra” conflituosa e movediça, que apresenta em si disputas e espaços de legitimação.

Ginzburg (1989) propõe um paradigma que tem como perspectiva a busca e a construção de sinais – indícios. Isso muda a concepção de uma “prova” que revelaria o passado. Para esse autor, o historiador é comparado ao investigador e ao caçador, os quais buscam pistas e, assim, vão tecendo sua narrativa, construindo e dimensionando o passado. *“O caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos”* (GINZBURG, 1989, p. 152). A palavra “fonte” possui a perspectiva do lugar de onde o historiador “bebe” e narra o passado da humanidade a partir de suas interpretações e categorizações.

A polêmica¹⁰⁶ entre “prova”, “fonte”, “vestígios” e “indícios” produziu um farto material de debate na filosofia da história. A questão da escolha das palavras indica, de forma sensível, o posicionamento metodológico e a escolha de conceber a “verdade” e a “exatidão” do passado escrito. Tradicionalmente, a prova e o documento trazem em si uma concepção de pureza, clareza e exatidão, enquanto os vestígios trazem a idéia de algo difuso e embaçado e que necessita de lapidação para mostrar as feições, ligando a historiografia ao labor do historiador.

Fizemos essa breve digressão em relação à “fonte”, à “prova” e ao “vestígio”, porque as três palavras possuem posturas metodológicas distintas e, em alguns momentos, opostas. Na aula de *Caio*, as duas palavras – fonte e vestígio – são componentes do mesmo texto, sem antagonismo ou oposição e não há destaque à questão de esses dois termos serem distintos de “prova”. Tal questão é fundamental quando destacamos a estética da composição da aula e suas práticas de letramento. A história ensinada ganha uma estética híbrida, mesclando várias escolas historiográficas e

¹⁰⁶ [...] quando elaboramos seus relatos, eles [historiadores] na prática estão fazendo estudos comparativos. Se não enxergamos isso, se usamos a palavra “fonte” em lugar de “vestígios”, se denominamos “primárias” almas daquelas fontes e se às vezes substituímos “primária” por “originais” (fontes originais e, portanto, subjacentes/fundamentais), isso dá a entender que, se formos aos originais, poderemos adquirir conhecimento verdadeiro/profundo, pois os originais parecem profundos (à diferença dos vestígios secundários, ou seja, de segunda mão) [...]. (KEITH, 2009, p.79)

tendências filosóficas na construção de um texto que tem uma finalidade distinta do acadêmico. Nesse sentido, “fonte” e “vestígios” assumem função semelhante no exercício da pesquisa histórica.

O conhecimento escolar é, portanto, organizado de acordo com a lógica própria, educacional e escolar, e que atende a interesses e objetivos da sociedade onde essa atividade de ensino se realiza. As disciplinas são parte integrante e fundamental do processo de educação realizado nas escolas [...]. (MONTEIRO, 2007a, p. 95)

No ensinado, as palavras ganham uma discursividade diferente da história em sua perspectiva acadêmica, pois estão dimensionadas em outro foco e outro destinatário enunciativo. Sua proposta está estruturada em outra racionalidade discursiva, distinta da ciência de origem, com objetivos, estratégias e desenvolvimentos diferentes. Nessa cena, novamente, o grande desafio do professor é ensinar história e lidar com o contexto que o circunstancia, incluindo nesse processo o livro didático, o qual define fonte e vestígio como elementos semelhantes e com a mesma aquilatação.

O professor *Caio* encerra essa cena apresentando a questão – “*É... neste exemplo são não escritas...*”, ou seja, ele fecha a cena apresentando que a “fonte” pirâmide, dependendo do olhar do historiador, poderá ser uma fonte escrita ou não escrita. Aponta, em sua fala, que esse elemento tão caro à história – as “fontes” – pode ser percebido de formas distintas por diferentes historiadores.

As palavras, nesse processo do ensinado, são usadas e significadas de diferentes formas tanto pelo professor como pelos alunos. No caso, a compreensão mútua é tecida no processo de explicação e no estabelecimento dos enunciados.

A imagem que o enunciador faz de seu interlocutor tem um acabamento, dado por um estilo. Por isso, o estilo também pode ser determinado pelo parceiro da comunicação. Assim, é diferente fazer um enunciado dirigido a um amigo ou a um desconhecido, a uma autoridade ou a um colega de trabalho, a uma criança ou a um adulto. (FIORIN, 2008, p. 48)

Em sua explicação, *Caio* busca verificar e compreender como os alunos entenderam as palavras “fonte”, “escrita” e “não escrita”. Os turnos, que compreendem o intervalo de [16 – 38], se caracterizam por um diálogo entre professor e alunos, buscando incorporar os exemplos dados pelos alunos à sua explicação. Essa forma de construir o enunciado possui um estilo típico do espaço da sala de aula, estilo que se diferencia dos debates acadêmicos. A explicação do professor é estruturalmente

flexível, pois os alunos interpelam e transformam em co-autoria a tessitura do explicado, o qual se realiza em ato único, efêmero e “irrepetível”.

Nessa cena, o professor busca uma síntese para o conteúdo que está ensinando. Quando *Breno* define “fonte”, *Caio* usa sua definição, mas destaca – *Essa é uma definição rápida... curta e rápida... Nééé...* Nesse espaço social e com o auditório para o qual seu enunciado está sendo proferido, a definição cabe, assim como o uso de palavras do mundo da vida e o uso de gírias [T: 14] que caracterizam um falar híbrido, falar este que oscila entre o campo discursivo da história, da educação escolar e da compreensão sobre os alunos que compõem a sala de aula.

As práticas discursivas possuem um estilo e uma estética que refletem os diversos campos discursivos que constituem o ensinado, como também refratam diversas palavras e enunciados de tais campos.

4.3.2 Evento – Aula típica¹⁰⁷

A turma aguarda a chegada do professor em sala. *Caio*, ao chegar, coloca seu material sobre a mesa e inicia a aula organizando a turma. O professor fala que havia planejado a aula para ser realizada no auditório, pois usaria o datashow, porém o “rapaz” responsável pela sala faltou e não lhe era permitido instalar e usar sozinho os aparelhos. Dessa forma, como era obrigado a modificar seu planejamento, a aula se realizaria em sala de aula comum.

Vários alunos chegaram depois da entrada do professor. Nos minutos iniciais – cerca de 5 minutos –, a turma se prepara para a aula: os alunos ocupam as cadeiras e organizam os materiais sobre as suas mesas. Nesse processo de organização mútua – professor e alunos –, *Caio* utiliza o tempo para dar alguns recados e solicitar silêncio e atenção.

O evento em destaque se caracteriza como uma aula típica. Sua organização transcorre em momentos bem marcados, revelando um procedimento pedagógico típico desse professor e comum em várias aulas cotidianas.

O destaque dado a esse evento possibilita que analisemos práticas delineadoras da estética comum à sala de aula e à sua cotidianidade. Dessa maneira, compreendemos

¹⁰⁷ Aula ocorrida no dia 16 de Junho de 2009.

que as práticas de letramento são circunstanciadas pelo tempo-espaço sócio-histórico que as constitui de significado e relevância, agindo de forma estruturante na história ensinada. Descrever o cotidiano típico é fundamental na busca por analisar e compreender as práticas letradas que se corporificam no ensinado e o constituem de significação.

Dividimos a aula típica em 9 momentos distintos, são eles:

- 1) Chegada da turma e sua organização no espaço da sala de aula;
- 2) Espera da turma pelo professor, chegada do professor e organização de seu material pessoal;
- 3) Transmissão de recados relevantes da semana ou de recados que a direção e/ou a coordenação pedagógica incumbiu o professor de transmitir;
- 4) Indicação de páginas e capítulo do livro que serão trabalhados na aula em questão;
- 5) Organização e distribuição da leitura entre os alunos da turma;
- 6) Explicação do conteúdo, usando o texto do livro como base;
- 7) Aplicação dos exercícios indicados no livro referentes ao capítulo lido e explicado;
- 8) Correção oral dos exercícios e escrita das respostas no quadro;
- 9) Realização da chamada da presença dos alunos.

Alguns elementos mudam de lugar na sequência dos acontecimentos no transcorrer nas múltiplas aulas. O roteiro pedagógico¹⁰⁸ está constantemente sendo adaptado ao imperativo do momento e às necessidades que constroem o planejamento prévio estabelecido pelo professor, questão que aprofundaremos na primeira cena em destaque do evento que compõe esta seção. Porém, os 9 momentos em destaque tradicionalmente formam a estética do evento aula em seus múltiplos desdobramentos.

O evento – Aula típica – recebeu essa nomeação por ser basicamente a dinâmica que se consolidou durante as aulas observadas em nosso campo de pesquisa. As práticas de letramento tradicionalmente, na sala de aula de *Caio*, recebiam um tratamento semelhante e constituíam uma dinâmica que compreendemos como o roteiro pedagógico básico de sua ação em sala de aula. Desse modo, elegemos o referido evento

¹⁰⁸ Usamos a expressão “roteiro pedagógico” no sentido de um itinerário constante e tradicional que o professor *Caio* realizava em suas aulas. Roteiro pedagógico, no uso que fazemos, nos remete a uma regulamentação organizacional das práticas de ensino que o professor realiza com sequenciamento em suas aulas.

como relevante e sua análise fundamental para compreendermos as práticas que constituem o letramento e a produção de sentido na história ensinada.

4.3.2 .1 Cena – “Aí eu marco”

Emissor	Turno	Falas
Caio	1	<i>Ei... olha só... Já que o rapaz não veio e eu não posso mexer na aparelhagem.</i>
	2	<i>Então o que... que acontece, esse trabalho que seria hoje será feito na semana que vem... tá?</i>
	3	<i>Aí eu marco para vocês... Já marque aí no caderno de vocês, a avaliação que a gente vai fazer no dia 30.</i>
	4	<i>30 não, dia 23.</i>
AI	5	<i>Vai ser em dupla?</i>
Caio	6	<i>Dia 23 não... desculpa, dia 30... dia 30 de junho. [uma aluna fala com ele – a filmadora não registra – ele dá o pincel e a aluna escreve a data da prova no quadro].</i>
AI	7	<i>Professor... professor, vai ser que dia?</i>
Caio	8	<i>Dia 30.</i>
	9	<i>[olha o relógio, controlando a hora que transcorre da aula] O TESTE É DIA 30 DE JUNHO [fala mais alto chamando a atenção da turma que ainda está dispersa e conversando].</i>

A aula, como vários rituais, possui procedimentos padrões e normas institucionais definidas sócio-historicamente. Dessa forma, os procedimentos pedagógicos estão sujeitos a regras e condicionantes sociais definidos pela estrutura hierárquica em que está inserido o ensinado.

Como já afirmado, acreditamos e defendemos que o professor é um ator ativo e protagonista do ensinado, porém não podemos negar que esse processo está imerso no caldo cultural, social e histórico que constitui a escola como instituição e espaço social, isto é, o ensinado é tanto impactado pelas correlações de poder em uma perspectiva relacional micro e macro, quanto as impacta.

Nesse evento, o professor organiza previamente a aula e as estratégias utilizadas para construir o sentido do passado que busca transmitir e fixar para os alunos. Tal planejamento é fortemente impactado pelas dinâmicas sociais que se desenrolam no espaço escolar. Como podemos observar [T: 1 e 2], o professor *Caio* pretendia utilizar a sala de multimídia e o datashow, pois o seu planejamento inicial possuía o objetivo de apresentar a aula e desenvolver um trabalho com finalidade avaliativa – avaliação de recuperação paralela – obedecendo assim a um planejamento institucional prévio que estabelece etapas e práticas avaliativas.

O planejamento foi frustrado e o professor reorganizou sua aula. Essa estratégia, para atender o acontecimento inesperado que impactou seu planejamento prévio, exigiu do professor um conhecimento pedagógico de outra ordem, que não o historiográfico. *Caio*, ao estabelecer um novo roteiro pedagógico, buscou o saber “*curricular*”¹⁰⁹ (MONTEIRO, 2007a, p. 191), relacionado aos conteúdos e à dinâmica maior que constitui o ensinado e o seu lugar na história ensinada no processo pedagógico educacional.

[...] **Conhecimento curricular** (*curricular knowledge*) – Conhecimento sobre o currículo, que “é o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos específicos em um nível dado, a verdade de matérias instrucionais disponíveis relacionadas a esse programa”, e sobre o conjunto de características que servem como indicações ou contra-indicações para o uso do currículo [...]. (MONTEIRO, 2007a, p. 191)

O processo de ensino está submetido a múltiplos procedimentos e, entre eles, estão os avaliativos [T: 3] – não é por acaso que *Caio* destaca a marcação da prova. Diante de um fato consumado – a impossibilidade do uso do datashow –, o professor utiliza a aula para ensinar e fixar os conteúdos que comporão a prova que ocorrerá em duas semanas subsequentes.

Diante do fato consumado – a impossibilidade de usar a sala de multimídia –, o professor coloca o livro como o principal aporte pedagógico, uma vez que é o que lhe “socorre” diante do desmonte de seu planejamento prévio. São as contingências que agem com forte impacto sobre o ensinado e tornam a ação do professor um fazer que se caracteriza por sua autonomia parcial e flexível e por ineditismos circunstanciados pelo imperativo do situado.

¹⁰⁹ Compreendemos os livros didáticos como elemento constitutivo do currículo e “[...] em muitos casos, são utilizados pelos professores como se fossem propostas curriculares. (MONTEIRO, 2009, p. 192).

Vale frisar a autonomia, pois, mesmo submerso em condições que lhe tolhem e modificam o planejamento primeiro, o professor possuía outras alternativas na condução de sua aula, podendo escolher ir por outra direção, mas ele faz uma opção “lógica” e “prática”, como veremos em outra cena deste evento. O conhecimento dos condicionantes e do processo em que o ensinado está imerso “conduz”, de certa forma, a escolha estética e as práticas de letramento que se desdobram no referido evento. *Caio* mira o *simulado*, seu conteúdo e formato, buscando preparar cotidianamente sua turma para a feitura da tarefa avaliativa.

O *simulado* talha fundamentalmente a face e as práticas que compõem o campo de pesquisa investigado. O instrumento avaliativo “local” possui uma dimensão e uma compreensão que vão além de sua aplicação por parte do professor e da comunidade escolar. O *simulado* é compreendido como um elemento de organização e propulsor de “elevação” da qualidade do ensino e da visão que a comunidade possui em relação à escola. Nesse sentido, em diferentes momentos, observamos o esforço coletivo da comunidade escolar destinada à “missão” de organizar e promover junto aos alunos a participação e a cooperação para a realização do *simulado*.

4.3.2 .2 Cena – “Vamos abrir o livro”

Emissor	Turno	Falas
Caio	1	<i>Aí, olha só... [bate uma palma] 602 silêncio...</i>
	2	<i>Então, olha só... já que eu marquei tudo... é... vamos começar a aula de hoje...</i>
	3	<i>Falta só um pedaço pequeno, a gente vai falar o que falta... um... sobre Egito...</i>
	4	<i>Aí, a gente vai fazer vários exercícios que eu pretendo corrigir hoje...</i>
	5	<i>Então vamos lá, vamos abrir o livro na página 90, por favor...</i>
	6	<i>* Antes tem uma coisinha que eu quero falar...</i>
	7	<i>Vamos lá, página 90...</i>

- 8** *PÁGINA 90, tô vendo livro fechado... e livro ainda na mochila... Vamos lá...*
- 9** *Foi?*
- AIc** **10** *FOOOOI...*
- AIa¹¹⁰** **11** *O professor! **
- AIo¹¹¹** **12** *O professor! **
- Caio** **13** *Então, olha só... **
Então, olha só, /psiu/ daqui a pouco**
- 14** *A gente tem falado há bastante tempo... sobre a civilização egípcia, e a gente já conversou sobre [fala com um aluno, o áudio não registra].*
- 15** *A gente já falou sobre sociedade do Egito Antigo, que a gente viu na última aula.*
- 16** *Eu coloquei uma pirâmide /psiu/, escrevendo quais eram os grupos sociais do Egito...*
- 17** *No topo, tava o faraó.*
- AIa** **18** *Faraó e sua família, o sacerdote...*
- Caio** **19** *Isso... Na base dela tava os escravos, isso? **
- 20** *Antes de complementar com o caderno... eu queria ver com você um negócio no livro.*
- 21** *O livro na página 90 o título dele é...*
- 22** *A religião e a escrita.*
- 23** *A religião de certo modo a gente já falou sobre ela... né?*
- 24** *A gente já viu algumas características da religião egípcia... que tá no caderno...*
- 25** *Ela é politeísta... né, isso?*
- 26** *Que acreditavam em vários deuses.*
- 27** *E outra característica que vocês acharam curioso, é aquela palavra gigante que eu coloquei no quadro...*

¹¹⁰ AIa: aluna indeterminada.

¹¹¹ AIo: aluno indeterminado.

- 28 *Que os deuses tinham que característica?*
- AIo** 29 *Cabeça de animal e corpo de pessoa.*
- AIc** 30 *Antropozooformófica [vários alunos falam ao mesmo tempo a palavra com uma nítida dificuldade, silabando].*
- Caio** 31 *Antropozoomórfica... forma de homem e de animal...*
- Sarah** 32 *Antropozoomórfica...*
- Caio** 33 *Isso, Sarah perfeito...*
- 34 *E aí... Falta um aspectozinho simples... /psiu... psiu/*
- 35 *Falta um aspectozinho rápido sobre a religião, sobre a religião, sobre a sociedade, né, que eu não vou colocar no caderno... que eu quero que a gente leia no livro.*
- 36 *Na 90, a gente viu /psiu/ **
- 37 *Pera aí, galera... sem tumulto...*
- 38 *É pera aí galera... sem tumulto... **
- 39 *É a gente vai então... já que na página 90 a gente viu os aspectos da religião... inclusive mumificação, contei como funciona, etc e tal... A gente vai para a página 91 que tá falando sobre a escrita... **
- 40 *A gente vai ver que a escrita da... do Egito Antigo também tem a ver com religião, tá...*
- 41 *A gente vai começar a ler...
Por favor... por amor de Jesus agora você leia sem berrar. [vários aluno riem do comentário do professor]
Você tá gritando aí 500 anos que quer ler, vai lá...
[A turma ri da fala do professor].*
- AIa**
- Caio** 42 *A escrita no Egito
A primeira forma de escrita no Egito...*
- 43 *Eu falei que a gente ia ler a página 91 que a 90 eu já expliquei.*
- AIo**
- Caio** 44 *Eu só apresentei a 90 para vocês...*
- 45 *[Interrompe o professor] Não, professor, ele pediu primeiro...*
- 46 *Não, ela pediu primeiro... Você lê daqui a pouquinho... Iago lê daqui a pouquinho* Vinícius... Todo o mundo vai ler.*

- 47 *Começa... silêncio, gente /psiu/*
- Aia** 48 *A escrita no Egito
A primeira forma de escrita no Egito foi o hieee...*
- 49 *HIERÓGLIFO*
- Aia** 50 *Hieróglifo. Os sinais dessa escrita representam ideias e sons. Por exemplo, o desenho de uma coruja representava o objeto coruja e som /m/. Era uma escrita muito complexa e demorada, gravada em madeira, pedra ou metal. Devido a essa dificuldade, apenas os escribas dos templos tinham o hábito de usá-la.*
- Caio** 51 *[interrompe a aluna e inicia a explicação] Então olha só... é... o primeiro tipo de escrita que a gente tá vendo... e talvez a mais importante é a escrita hieroglífica... que são os hieróglifos que ela acabou de ler... são símbolos, são sinais, que correspondem tanto a objetos, quanto a gente poderia transferir#...*
- 52 *Tem um exemplo que tá bem pequenininho na página 91, não dá para enxergar direito eles não...*
- 53 *Mas toda essa... essa imagem, é... se vocês olharem os detalhes, vocês vão ver os hieróglifos aí...*
- 54 *Se a gente pudesse estar lá, eu mostraria com mais clareza os hieróglifos.*
- 55 *Semana que vem a gente vai ver melhor isso aí...*

A cena – Vamos abrir o livro – deve ser compreendida no contexto comunicativo em que se constitui. A escolha da leitura do livro está imersa no contexto em que o ato está inserido. Como já analisamos na cena anterior, esse procedimento didático não era o planejado pelo professor, mas, diante dos acontecimentos que se desdobram no encaminhamento da aula, o professor usa a leitura do livro como o procedimento condutor de sua aula.

Em diversas pesquisas, os livros didáticos aparecem com “*a função de portadores dos conteúdos explícitos e de organizadores das aulas de História nos níveis fundamental e médio da educação escolar brasileira*” (GATTI JUNIOR, 2004, p. 16). Na sala de aula que investigamos, esse papel se torna claro e constante, pois o livro também assume o papel de elemento fundamental nas práticas de letramento. Sua estética composicional dá o tom das aulas, seu arcabouço fraseológico e vocabular

delineia as explicações e os exercícios aplicados. O livro traz em si uma organização vocabular escolar histórica utilizada pelo professor na organização de sua explicação, como um elemento básico que ele vai proferindo, alterando, desprezando e transformando diante do imperativo pedagógico escolar que se forja no momento da aula.

Na explicação do conteúdo, o professor destaca o significado das palavras “politeísta” e “antropozoomórfica” [T: 25 a 32]. Mais que simples palavras que ocupam o vocabulário do ensino de história, trata-se de conceitos que pertencem ao campo discursivo da história acadêmica e escolar, com significados tecidos para dar sentido ao passado, sentido este que extrapola o campo discursivo e “modela”, de certa forma, o pensamento das pessoas sobre o tempo-espço que compõe a civilização egípcia e seu período histórico.

Ao ensinar as palavras, o professor introduz os alunos em uma prática de letramento da história como campo discursivo submetido às regras e aos constrangimentos dessas mesmas práticas. Sendo assim, o professor, ao explicar “politeísmo” e “antropozoomorfia”, está letrando os alunos e aproximando-os desse campo discursivo e de seu vocabulário e arcabouço conceitual.

Nessa cena, o turno [T: 41] chama nossa atenção pela ironia e pela brincadeira que o caracteriza. A aluna que, antes de o professor permitir a leitura, pede insistentemente para realizar a tarefa, é um tanto quanto “levada” e “agitada”. O professor, em outra aula não apresentada em nossa tese, avisa que ela leria se apresentasse um comportamento adequado¹¹². Na cena, o professor une a sua explicação – relativa à religião egípcia – ao pedido que faz à aluna, trazendo a questão para a referência religiosa da maioria da população atendida na escola¹¹³. Ao falar – *Por favor... por amor de Jesus, agora você leia sem berrar* –, o professor busca também exercer um controle sobre a turma. Na fala, ele não só dialoga com a aluna, como indica à turma o tom de voz que ele considera legítimo para ser usado em sala, em um tom de brincadeira que leva a turma a rir de sua fala e aceitar a ordem implícita que está sendo proferida.

A prática de leitura ganha mais que um significado letrado; ganha um sentido pedagógico e organizador da aula. Na cena a seguir, a partir da qual analisaremos as

¹¹² Anotação do caderno de campo 31/03/2009.

¹¹³ O último senso indica que a maioria da população na Baixa Fluminense professa o credo cristão.

práticas de letramento situadas em sua função pedagógica organizadora, apenas destacamos a questão da leitura.

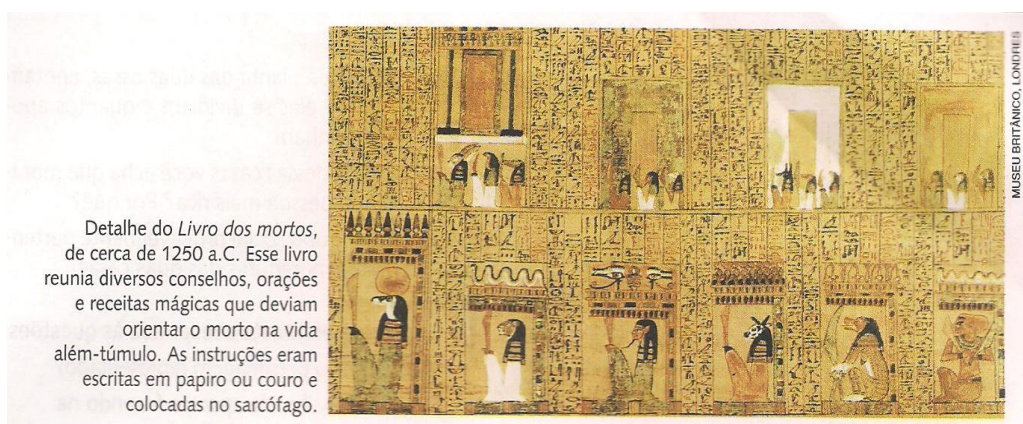
A aluna lê o trecho indicado e, logo no início, sente dificuldade em ler uma palavra – *A primeira forma de escrita no Egito foi o hieee...* –, o professor completa a palavra em voz alta chamando a atenção da turma. A prática que destacamos ocorre repetidas vezes em diferentes aulas. O professor acompanha a leitura e corrige a leitura quando esta não corresponde à forma correta. Em outros eventos, *Caio*, ao perceber que os alunos supostamente não saberão falar a palavra, sobrepõe sua voz à do leitor e lê a palavra de forma correta, para que o aluno a repita seguindo o exemplo do professor. Essa prática pedagógica de leitura e correção possui um caráter formador e corretivo, pois visa a corrigir os erros cometidos e ensinar os alunos sobre o padrão de pronúncia de determinadas palavras presentes no vocabulário escolar histórico.

A aluna retorna à leitura [T: 50] repetindo a palavra de forma correta e, na sequência, o professor interrompe a leitura para explicar o conteúdo [T: 51]. Esse procedimento também é cotidiano nas aulas observadas. A explicação consiste em um processo de parafrasear o livro e juntar elementos próximos ao cotidiano dos alunos, buscando fazer com que compreendam e se aproximem do conteúdo apresentado. A incorporação de expressões mais coloquiais e gírias, por exemplo, busca fazer que o texto oral ganhe uma estética mais próxima à fala cotidiana.

A explicação mesclava um tipo de oralidade letrada, isto é, a fala ficava muito próxima ao texto escrito e à oralidade cotidiana, a qual serve como elemento de aproximação do auditório social. Em sua explicação, o professor incorporava gírias e palavras usadas pelos alunos em suas conversas espontâneas, fazendo com que sua fala possuísse uma certa leveza e se aproximasse da oralidade cotidiana dos alunos.

No turno a seguir, o professor destaca uma imagem do livro e retorna a questão de não estar na sala de multimídia, “*Se a gente pudesse estar lá, eu mostraria com mais clareza os hieróglifos*”. Como veremos a seguir, esse conteúdo comporá o *simulado* e, dessa maneira, a aprendizagem e a fixação dele é fundamental no processo avaliativo que se seguirá a essa aula.

A imagem que o professor aponta como contendo um exemplo de hieróglifo poderia ajudar a compreensão dos alunos se fosse apresentada no livro em um tamanho maior. No livro, ela compõe de forma ilustrativa o texto, não sendo elemento constitutivo da explicação do conteúdo, pois cumpre a função ilustrativa e não viabiliza a sua utilização como texto imagético.



Como podemos observar, em suma, a imagem não destaca elementos que compõem a escrita egípcia e, em razão disso, está no livro com uma função estética e ilustrativa. O tamanho¹¹⁴ dificulta a possibilidade de o professor explorar os caracteres que compõem a escrita e aprofundar a questão com os alunos. A imagem, como parte do livro dos mortos, ajudaria a construção argumentativa do professor, mas seu formato no corpo do texto impossibilita essa possibilidade, pois o livro didático, muitas vezes, dificulta seu uso e a construção do sentido que o professor busca apresentar aos alunos.

O trabalho realizado na referida cena possui um caráter marcado pela fragmentação de informações históricas. Diante desse fato, nos questionamos sobre que sentido o aluno construirá diante dessa estética enunciativa.

4.3.2.3 Cena – “Estou sendo prático”

Emissor	Turno	Falas
Caio	1	<i>Com relação à escrita do Egito Antigo, comentando com um pouquinho mais de detalhe... inclusive lendo o livro por causa do simulado de vocês</i>
	2	<i>Estou sendo prático [sinaliza com a mão indicando afinilamento ou foco].</i>
	3	<i>Então, o que isso significa... significa que para questões de estudo vocês firmem bem esta página... tá?!...</i>
	4	<i>O simulado são questões de múltipla escolha, fiquem atentos à múltipla escolha, e atentos a esse tipo de estudo... tá?!...</i>

¹¹⁴ Apresentamos no tamanho original do livro didático.

5 * *Vou pensar num tipo de teste assim para a gente... aprender a fazer.*

A racionalidade que conduz essa cena é a principal questão que permeia toda a aula. Como a sala multimídia não estava disponível, o professor, para construir o perfil da aula e das práticas de letramento que a comporiam, saca do seu conhecimento sobre o currículo, sobre as questões que permeiam esse processo e, em especial, sobre a avaliação.

Para atingir essas finalidades pedagógicas inerentes ao seu trabalho, o professor deve tomar certas decisões em função do contexto em que se encontra e das contingências que o caracterizam (a manutenção da ordem na sala de aula, a transmissão da matéria, etc). Ora, tomar decisões é julgar. Esse julgamento se baseia nos saberes do professor, isto é, em razões que o levam a fazer esse ou aquele julgamento e a agir em conformidade com ele [...]. (TARDIF, 2007, p. 208)

Sua decisão ou sua escolha pedagógica busca garantir que a aula transcorra, mesmo não seguindo o planejamento prévio – *Estou sendo prático*. O professor realiza um julgamento que se desdobra nas práticas de letramento que constituem o evento – a aula típica.

O julgamento foi realizado pelo professor diante das relações sócio-históricas que constituem a sala de aula e são impactadas por aspectos relacionais micro e macro do tempo-espço que a constituem e se desdobram nos encaminhamentos pedagógicos da aula.

A página escolhida para a aula não foi ao acaso ou seguiu apenas o roteiro pré-estabelecido do livro. *Caio* destaca a página, e a leitura é realizada mediante questões maiores que o impacto da não disponibilidade do material agendado previamente. A escolha e a transmissão da matéria em questão – escrita no Antigo Egito – são fruto de uma racionalidade que avalia o seu tempo-espço, como o professor mesmo afirma – *Estou sendo prático*. Uma perspectiva de prática, que extrapola o ato em si, está sendo significada pelo situado e pelo impulso sócio-educativo que a fixação do conteúdo pode possibilitar na feitura da prova por parte dos alunos.

Nessa perspectiva, retornamos a uma questão que afirmamos repetidamente – compreendemos o ensinado como um fazer que possui uma autonomia relativa. O professor, mesmo circunstanciado e constringido pela falta do datashow, toma decisões

e realiza escolhas, dialogando com o mundo da vida que constitui o ensinado e com a sua concepção de ensino.

Outro professor, com outra concepção de compromisso e de currículo escolar, circunstanciado por outro tempo-espço sócio-histórico, poderia optar por aplicar hipoteticamente uma atividade livre, rompendo com o currículo proposto e com suas estratégias de manutenção. A escolha poderia ser legítima, dependendo do que ele elaborasse para aula. Possuiria um valor pedagógico? Talvez. Teria um efeito prático? Dependeria de que efeito estamos considerando. Uma aula que buscasse as imagens do livro e sinalizasse que a figura feminina tem raríssima participação na historiografia escolar apresentada poderia, em uma perspectiva de militância, ser válida.

Essa questão comporia o *simulado* em nossa realidade de pesquisa? Não. Mas poderia ter um efeito social importante para esses alunos? Denotaria um compromisso social com o ensinado, mesmo que esse compromisso não fosse o desejado pela escola e pelo sistema de educação em uma perspectiva macro. É possível que ocorresse, mas não é a realidade que encontramos em nosso campo. Por que então apresentamos essa hipótese de roteiro pedagógico? Para salientar que o ensinado está constituído em suas relações sociais e históricas, circunstanciadas pelo tempo-espço e pelas intersubjetividades que constituem sua materialidade discursiva.

Caio segue uma racionalidade que tem como principais argumentos de validade o *simulado* e a preparação dos alunos para o mesmo. A nosso ver, a racionalidade possui validade sim, pois dialoga com o complexo relacional que constitui o ensinado. Sendo assim, ela é “*justa e inserida no contexto*” e os procedimentos pedagógicos utilizados também. Diante do infável, usa-se o que se possui – o livro e a leitura do mesmo – e se direciona para o caminho pelo qual se acredita realizar “o melhor” trabalho possível.

Uma questão pode surgir ao leitor desta tese: então, a referida aula não é uma aula típica? Por que tal aula é definida como típica? Definimos como típica, porque esse procedimento de pautar a aula no livro didático é um padrão recorrente desse professor e é o livro didático, de fato, um dos poucos materiais disponíveis “sempre” e à disposição do professor e dos alunos no cotidiano da sala de aula.

A escola possui apenas uma sala de multimídia e as cópias – xérox de textos – destinam-se exclusivamente a provas e testes. A televisão, o datashow e o rádio estão todos alocados na sala de multimídia, com um funcionário responsável pela instalação dos mesmos. Isso significa que o acesso a tais materiais é limitado, já que só podem

ser usados mediante agendamento e disponibilidade. Dessa forma, o uso do livro torna-se o principal suporte pedagógico nas aulas.

A prática de letramento que circunda o livro didático está envolta de questões de múltiplas ordens e relações de poder. O livro, como já apontado nesta tese, é comprado a cada três anos a partir da escolha de três coleções, em ordem de preferência, pela equipe de professores. Entretanto, a coleção escolhida em primeiro lugar pode chegar ou não. Em nosso campo de pesquisa, por exemplo, o livro usado não foi a primeira escolha. Vale incluir que é o governo federal que compra os livros e encaminha para as escolas. Outra questão fundamental é a oferta dos livros aos alunos durante esse período, visto que não são repostos na mesma medida em que as necessidades aparecem. Esse fato gera turmas inteiras sem livros, produzindo um impacto ainda maior na organização das aulas e nas práticas pedagógicas que constituem a história ensinada.

4.3.2 .4 Cena – “Box¹¹⁵”

Emissor	Turno	Falas
Caio	1	<i>Olha só a galera quer saber o que é papiro...</i>
	2	<i>Vamos ler o que está escrito aí no boxezino#¹¹⁶... pra gente ler...</i>
AIo	3	<i>[aluno fala sobre a fala do professor]. Eu acabei de ler</i>
Caio	4	<i>É... Vinícius, vamos ler, fazendo o papiro...</i>
AIo	5	<i>Deixa eu ler?</i>
Vinícius	6	<i>O caule do papiro, uma espécie de planta, era cortado, descascado e fatiado em tiras bem finas.</i>
Caio	7	<i>O papiro era uma espécie de planta que os egípcios pegavam, cortavam em tiras...</i>
	8	<i>Para quê?</i>
	9	<i>Vocês vão saber.</i>

¹¹⁵ Box, no livro usado, tem a função de ampliar as informações e apresentar algumas curiosidades sobre a temática abordada.

¹¹⁶ Ruído que impede a transcrição de um breve trecho.

- 10** *Vai lá, Iago.*
- Iago** **11** *As tiras eram colocadas numa base de madeira e depois cobertas com um pano e socadas com um tipo de martelo.*
- Caio** **12** *Então, esse é o processo e formação do papiro como... ferramenta para escrever...*
- 13** *Ou seja, o papiro era onde os egípcios escreviam.*
- 14** *Lê, Claudia...*
- Claudia** **15** *Desse modo, as tiras grudavam-se umas nas outras, formando uma folha. O pano podia então ser removido.*
- Caio** **16** *Certo... termina [aponta para a aluna ao lado da Claudia].*
- 17** *[a aluna fica perdida, ele inicia a leitura do trecho] Polia-se*
- Ala** **18** *Polia-se a folha com uma pedra lisa e aparavam-se suas bordas. Estava pronta para se usada como papel.*
- Caio** **19** *Era uma espécie, como o livro está colocando de papel, que servia para os egípcios escreverem...*

A cena é marcada pela prática da leitura de um texto que descreve a confecção do papiro. Essa prática de letramento possui uma questão pedagógica que consideramos muito relevante e merece uma atenção direcionada. A cena apresenta o encaminhamento pedagógico que o professor realiza para manter a “ordem” e a “atenção” dos alunos na aula.

Caio alterna a leitura com os alunos escolhidos – *Vai lá, Iago*. No momento em que solicita a leitura, o aluno está meio disperso mexendo no livro aleatoriamente. A leitura é marcada por essa estratégia e a turma corresponde à expectativa do professor, acompanhando a leitura em silêncio, afinal qualquer um poderia ser o próximo a ler. Tal estratégia pedagógica de uso da leitura garante a ordem e a disciplina que o professor visa implementar. Ademais, a cena aponta o quanto as práticas de letramento são mais complexas que a mera execução pura da leitura. Nesse sentido, compreender o jogo que se estabelece na cena é buscar pistas muitas vezes silenciosas, mas fundamentais na compreensão do sentido que a prática possui no todo situado.

Destacamos essa cena para corroborar o que estamos apresentando continuamente nesta tese: as práticas de letramento na história ensinada não constituem

o centro do trabalho do professor, isto é, as práticas de leitura, escrita e fala, as quais proporcionam o ensino de história, mudam de função e valor no 6º ano de escolaridade, diferenciando-se substancialmente das praticadas nas séries iniciais.

Nas séries iniciais, essas práticas de letramento tradicionalmente são a principal ação do professor, pois se lê, escreve e fala para aprender a fazer e para desenvolver-se com melhor competência e autonomia. Nas séries finas, leitura, escrita e fala estão a serviço das disciplinas e se constituem em diálogo com os campos discursivos que elas possuem. Os recursos fraseológicos, vocabulares e estilísticos, que constituem as práticas de letramento na história ensinada, estão em diálogo com os campos discursivos disciplinares. As práticas de letramento que compõem a sala de aula de história possuem no vocabulário histórico o seu desafio, tanto na produção da explicação quanto na tentativa de o professor levar os alunos a se apropriarem de elementos discursivos da história ensinada. A leitura, assim, se realiza em bases distintas e com visões e finalidades diferentes.

Na cena em foco, o professor utiliza a prática de leitura com uma dupla função: 1) apresentar aos alunos uma questão do interesse apresentado por ele; 2) organizar e constituir um clima de silêncio que ele considerava necessário para a explicação e a fixação do conteúdo o qual comporia o *simulado*.



Fonte: CASSON, Lionel. *O Antigo Egito*. Rio de Janeiro: Time-Life/José Olympio, 1983.

4.3.2.5 Cena – “Servidão coletiva”

Emissor	Turno	Falas
Caio	1	<i>Vamos para o caderno rapidinho. * [escreve no quadro, os alunos conversam baixinho uns com os outros].</i>
	2	<i>Esperem eu terminar o que vou fazer... aí vocês copiem do quadro. [ver imagem...].</i>
	3	<i>Copie isso aí porque é importante.</i>
	4	[Enquanto a turma copia, ele faz a chamada. Essa etapa transcorre por cerca de 10 min.]. <i>Tá legal, galera, já deu tempo.</i>
	5	<i>Olha só... /psiu/ muita atenção aqui no que eu vou falar agora, por favor.</i>
	6	<i>Olha só... éééé.... a gente tá falando sobre um assunto... /psiu, psiu/ Silêncio...</i>
	7	<i>A gente tá falando sobre um assunto agora... que é para de fato fechar a matéria de Egito...</i>
	8	<i>Ééé... Servidão coletiva... isso é um conceito que foi criado a um tempo...</i>
	9	<i>Que eu acho ele meio complicado...</i>
	10	<i>De novo eu volto à questão do simulado.</i>
	11	<i>Como o professor de história... o outro professor de história trabalho com este conceito então tenho que dar para vocês também.</i>
	12	SERVIDÃO COLETIVA
	13	<i>Palavra... O termo servidão coletiva começa com o termo servo, esse termo servidão lembra servo, correto?</i>
	14	<i>Aí eu vou lançar para vocês a seguinte questão...</i>
	15	<i>Existe uma diferença entre o servo e o escravo?</i>
AIc	16	SIMMMM, SIM
Caio	17	<i>Sim ou não?</i>
AIc	18	SIMMMM...

- Caio** 19 *Sim...*
- Sarah** 20 *O escravo trabalha, trabalha e o servo... servo serve as coisas...*
- Caio** 21 *Mais ou menos Sarah [ri discretamente da resposta da aluna].*
- 22 *Qual é a diferença entre o servo e o escravo?*
- 23 *[vários alunos respondem ao mesmo tempo] Silêncio...*
- 24 *Não Tainá, Douglas... **
- 25 *Silêncio... deixa eu ouvir o Anderson, ele está na minha frente e eu não consigo ouvir... mais ou menos...*
- 25 *Olha só /psiu/... SILÊNCIO...*
- 26 *Olha só... a grande diferença entre os dois é o seguinte...*
- 27 *Por isso, por isso que eu não coloquei escravos aqui embaixo, coloquei camponeses...*
- 28 *A diferença é que o escravo... é ele vai ser desde sempre tido como uma mercadoria... certo?*
- 29 *Melhor dizendo, o escravo ele não tem liberdade nenhuma... o escravo tanto no Egito como na maioria das sociedades africanas, ele não vai ter liberdade...*
- 30 *Já o camponês... como eu estou falando o servo... tem algum tipo de liberdade...*
- 31 *Que... que isso significa... primeiro, primeiro... aproveitando o que falaram aqui na frente...*
- 32 *Não existe diferença no grau de trabalho de um para o outro...*
- 33 *Que o servo trabalhe menos que o escravo...*
- 34 *Ou que o servo trabalhe para o faraó e o escravo para outras pessoas... vice-versa..*
- 35 *Todos trabalham muito... trabalham demais...*
- 36 *Geralmente sobre o comando dos mais ricos ou do faraó...*
- 37 *Para poder fazer a sociedade egípcia funcionar.*
- 38 *[bate palma] Cara, quantas vezes eu tenho que chamar sua atenção? [aguarda o silêncio].*

- 39 *Então a diferença é que... qual a grande diferença?... É que o camponês, no caso o servo... o camponês é... o trabalhador do campo... aquela pessoa que mora no campo, no campo, não é isso... não é ISSO?*
- AIc** 40 *ÉÉÉ...*
- Caio** 41 *Essa pessoa que mora no campo ele vai trabalhar num pedacinho de terra, mas uma parte do que ele produz vai ficar pra subsistência dele, ou seja...*
- AIo** 42 *É pra copiar isso?*
- Caio** 43 *Não... [responde e continua a explicação]*
- 44 *[desenha no quadro enquanto está explicando a divisão da produção] ou seja... o camponês tem direito de produzir num pedaço de terra, e parte do que ele produz fica com ele [bate no peito com a mão aberta indicando que é para ele, o camponês]. Pra ele existir, pra ele comer... pra ele e pra sua família... certo?*
- 45 *Enquanto o resto que ele produz vai entregar na mão do es...?*
- Sarah** 46 *Escravo...*
- Caio** 47 *Do escravo não, do ESTADO...*
- 48 *Que no caso aqui se confunde com a figura do...?*
- AIa** 49 *Faraó...*
- Caio** 50 *FARAÓ... certo?*
- 51 *Se confunde, a figura do faraó se confunde com a figura do governo... com o?*
- 52 *Do ESTADO... vai pra o governo...*
- 53 *Só que este camponês tem direito a produzir, na propriedade que é dada a ele para sua própria subsistência...*
- 54 *O que quer dizer isso, subsistência?*
- 55 *Subsistência quer dizer? Para sua própria alimentação... certo?*
- 56 *O que ele produz, uma parte vai pra ele sobreviver, pra ele comer, pra ele e a família dele... certo? Tudo bem?*
- 57 *E o restante vai para o Estado... vai para o governo... tá?*

- 58 *Este é o conceito de servidão coletiva...*
- 59 *Que... que é este conceito de servidão coletiva?*
- 60 *Quando o servo, o camponês, está escrito aqui [aponta o esquema no quadro] ele produz uma parte, vamos lá... ele produz uma parte que fica com ele...*
- 61 *E a outra parte vai para o?*
- Ac** 62 *ESTADO*
- Caio** 63 *ESTADO*
- 64 *Que no caso, no Egito Antigo, se confunde com o faraó...*
- 65 *Este estado, e este faraó, ele acaba distribuindo nos celeiros que existiam na época...*
- AIa** 66 *Sociedade*
- Caio** 67 *Distribuindo a produção para a sociedade toda...certo?*
68 *Esta distribuição vai ser igual ou desigual? [faz com a mão o movimento de balança].*
- AIo** 69 *Igual*
- AIa** 70 *Igual*
- Caio** 71 *Você acha que o faraó vai distribuir o mesmo tanto de... comida# ou para todo mundo?*
- AIc** 72 *Não...*
- Caio** 73 *Desigual... certo? Vai ser uma distribuição desigual... certo?*
74 *Este é o conceito de servidão coletiva... certo?*

Nesta seção, a cena que destacamos possui dois elementos fundamentais e associados:

- 1) A temática da explicação – servidão coletiva;
- 2) A escrita esquemática do professor.

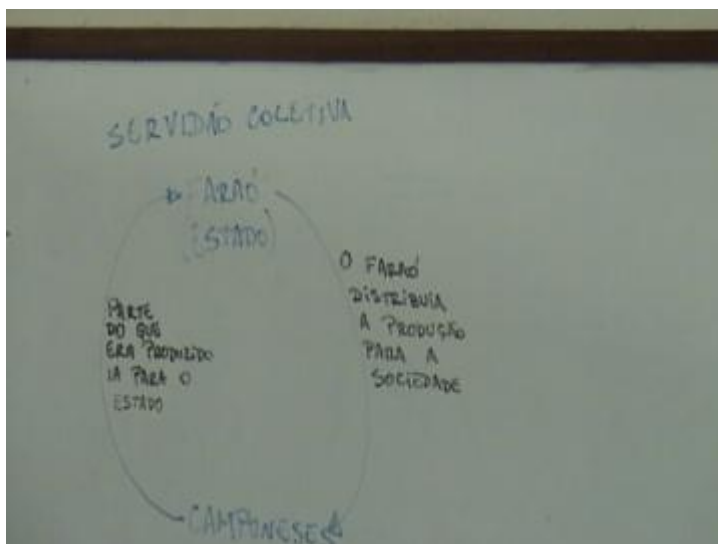
Iniciemos a análise pela questão do tema já anteriormente tratado – servidão coletiva – pontuando que *Caio* o foca por saber que o professor que atua junto com ele no 6º ano trabalha tal conteúdo com suas turmas e usa-o para compor algumas questões

do *simulado*. Lembramos que o *simulado* é organizado pela equipe de professores de cada disciplina e de cada ano de escolaridade, isto é, os professores de história do 6º ano coletivamente, ou revezando, organizam as questões e a confecção do *simulado*. *Caio* e o outro professor do 6º ano dividiam a construção da prova por bimestre. No 2º bimestre, a prova seria organizada pelo segundo professor. Isso significa que servirão coletiva, um conteúdo que o professor *Caio* tradicionalmente não trabalharia e que não está contido no livro didático, deve ser apresentado aos alunos – *Como o professor de história... o outro professor de história, trabalha com este conceito, então tenho que dar para vocês também.*

Segundo o professor, ele não trabalha o conteúdo por achá-lo desnecessário ou de menor importância, e sim por acreditar que a temática é “*complicada*” para os alunos [T: 9]. O conteúdo também não foi contemplado no livro didático e, assim, para apresentar a temática aos alunos, *Caio* usa, como estratégia pedagógica comum em aulas de história, o esquema. A partir do esquema copiado pelos alunos, o professor inicia a explicação.

O texto esquemático escrito no quadro não é explicado; sua estética composicional e sua diagramação, elementos fundamentais para a compreensão, são ignoradas. A explicação se concentra no conteúdo e em elementos que possivelmente estariam presentes no *simulado* (ROCHA, 2006).





Como podemos observar nas imagens, no esquema, há setas que representam a ligação entre o faraó e os camponeses, elementos que aparecem na explicação [T: 45], porém o professor não relaciona o discurso explicativo ao texto escrito porque subentende que o esquema é compreendido por todos.

A estrutura hierárquica da sociedade egípcia aparece na estruturação do esquema. Como podemos ver, o faraó ocupa a parte superior do texto e o camponês, a parte inferior, mas essa estética gráfica, não destacada, é tratada como de conhecimento de todos. Além disso, a palavra faraó está acoplada à palavra Estado, o que torna esse texto encapsulado (ROCHA, 2006) tratado como de conhecimento prévio dos alunos.

Entre o faraó e o camponês, à esquerda, aparece uma seta, que se inicia no camponês e termina no Estado. No meio dessa seta, está escrita a frase – *parte do que*

era produzido ia para o Estado. À direita do esquema, também podemos observar uma seta que liga o faraó/Estado ao camponês; no meio dela, está a frase – *O faraó distribuiria a produção para a sociedade.* O esquema então é composto por palavras soltas, duas setas e duas pequenas frases. A partir desse texto sintético e esquemático, o professor profere uma longa explicação acerca do tema “servidão coletiva”.

Diante dos indícios que a cena nos fornece, concordamos com Rocha (2006) que, em sua pesquisa de doutorado, encontrou indícios semelhantes aos que localizamos em nosso campo. Diante dos indícios, ela escreve:

Desse debate, retiro a diferença dos fins declarados para a escrita topicalizada: de evocação da memória pessoal e de apresentação para os outros, habitualmente no quadro de giz ou outros suportes. Ou seja, o primeiro fim é pessoal, a escrita topicalizada serve a quem escreve para si mesmo, para lembrar, evocar. A ele, aquelas palavras ou tópicos evocam o desenvolvimento do enunciado. O segundo fim é social. Quem apresenta, compartilha com os demais os sentidos e relações possíveis das palavras encapsuladas nos tópicos, desenvolvendo oralmente os enunciados para os outros. O problema se coloca quando o professor pretende que este texto encapsulado, de sua autoria, funcione também para o aluno como evocação de memória do enunciado desenvolvido pelo professor. (ROCHA, 2006, p. 272)

Observamos que a escrita esquemática apresentada por *Caio* possui a mesma função social das escritas encontradas por Rocha em seu campo de pesquisa. O professor utiliza o texto muito mais para servir de elemento disparador de sua memória e, assim, constrói oralmente uma explicação sobre o conteúdo e sobre os conceitos pretendidos. Desse modo, o esquema em si não possui assim uma função pedagógica destinada ao aluno e a seu posterior estudo e memorização.

Concordamos com Rocha que o grande problema dessa prática de letramento está na expectativa de que ela “*funcione também para o aluno como evocação de memória do enunciado desenvolvido pelo professor*”, e de que este aluno seja capaz de conjugar o texto esquemático à explicação proferida, transferindo toda a informação e aplicando, em nosso campo de pesquisa, no *simulado*. Nessa perspectiva, a prática de letramento que permeia essa atividade tem sua base na concepção de que o domínio do código – alfabetização – bastaria ao aluno e, assim, ele seria capaz de compreender o esquema, associá-lo à explicação e aplicá-lo na possível questão que comporia o *simulado*.

Acredita-se que o domínio do código é a garantia para que o aluno tenha capacidade de ouvir a explicação e, com base nela, produzir um texto, reconhecer essa

fala nos textos que comporiam a prova e, em última instância, possuir elementos para produzir seu próprio texto de forma independente.

Há, embutida nessa cena, a crença de que, ao dominar a tecnologia da alfabetização, o indivíduo será capaz de proceder com eficiência, em suas práticas sociais cotidianas e escolares de leitura e escrita (SOARES, 2004a), à transferência da informação do âmbito da oralidade para escrita e transitar, com desenvoltura, entre oralidade e escrita nos diversos campos discursivos que compõem tanto a fala como a escrita.

Essa concepção é muito presente no senso comum e escolar. Acredita-se, nesse caso, que a alfabetização garantiria a capacidade de ler e escrever os textos de diferentes campos discursivos, isto é, que os indivíduos alfabetizados teriam a capacidade e a desenvoltura de ler e conseqüentemente escrever textos independentemente do campo discursivo a que pertençam, como se a alfabetização garantisse esses elementos para a prática letrada em qualquer espaço e complexidade.

Didaticamente, outra questão se destaca na cena: o professor, em sua explicação, incorpora conceitos fundamentais que não estão presentes no esquema [T: 39]. A diferença entre camponês e escravo, questão básica para se compreender o conceito de servidão coletiva, somente é apresentada verbalmente, sem a realização de alguma nota explicativa, além de não haver referência ao referido conteúdo no livro didático. Nesse contexto, observamos que os alunos apenas escutam a explicação, não realizam anotações, copiam somente o esquema.

Observamos que, entre a fala e a escrita, a escrita possui um aquilatamento distinto: o aluno copia o que está no quadro e o percebe como importante. Dessa forma, a frase recorrente em nosso campo – *é para copiar?* – nos indica que o que está escrito no quadro tem uma função social distinta do falado. No decorrer da pesquisa, não ouvimos dos alunos o questionamento – *é para escrever o que você fala?* –, já que esse tipo de questão ainda não faz parte das práticas de letramento que constituem a sala de aula do ensino fundamental.

Retornamos a um elemento fundamental nas práticas de letramento que compõem a sala de aula que investigamos: o professor apresenta indícios de uma visão que entende a explicação oral como capaz de levar o aluno a responder com assertividade o *simulado*. Essa expectativa, sua visão em relação à escuta da explicação e à escrita da palavra, já frustrada no início do bimestre no evento “Como fazer uma prova de múltipla escolha”, é anunciada à turma pelo professor. Indica-se que os alunos

devem, ao fazer a prova, lembrar-se do que foi dito em sala de aula e, nesse viés, essa indicação de procedimento traz em si uma concepção de letramento autônomo que ignora as correlações de poder estruturantes na compreensão e uso da língua escrita. Outro procedimento pedagógico visível na cena visa prender a atenção do aluno e fixar o conteúdo, o que podemos observar na prática das respostas em coro [T: 49, 50] – *Enquanto o resto que ele produz vai entregar na mão do es...? Estado*. Esse procedimento pedagógico possui a nosso ver uma dupla função, segundo a expectativa do professor: 1) fixar o conteúdo; 2) conduzir a turma e garantir que todos participem da explicação.

Nas salas de aula, é muito comum essa prática oral: o professor explica, fixa uma palavra – que, em sua maioria, é um conceito chave para o entendimento do conteúdo –, e, depois da explicação inicial, repete, parafraseando a fala anterior e puxando o coro da palavra que pretende destacar.

Essa prática de letramento tem por princípio que o coro garantiria a fixação da palavra e a compreensão do conteúdo apresentado verbalmente. Tal prática de resposta em coro provavelmente não ocorre somente na aula do professor *Caio*, pois os alunos correspondem prontamente. A nosso ver, isto faz parte da tradição oral escolar: a palavra é destacada na fala do professor e, ao pronunciá-la novamente, há uma indução à resposta coletiva em coro. Nessa cena, – Estado – é repetido e falado em voz alta, destacando sua importância e servindo também como gatilho para a prática de resposta em coro que se seguiria.

A primeira vez que o professor tenta puxar o coro [T: 45, 46 e 47], a resposta não ocorre como o esperado. O professor vem fixando com a turma as palavras “camponeses” e “escravos” e, quando ele dá a “deixa¹¹⁷” – *Enquanto o resto que ele produz vai entregar na mão do es...?* –, a aluna *Sarah* prontamente responde – *Escravo* –, compreendendo que o professor está solicitando a resposta relativa aos pares de palavras que vinham sendo fixadas. A “deixa” confunde a aluna, principalmente porque não segue o modelo tradicionalmente aplicado. A prática do coro, em geral, segue uma rotina tradicional:

- 1) O professor apresenta a palavra/o conceito;
- 2) Parafraseia a explicação anterior fixando a palavra/o conceito;

¹¹⁷ Usamos a palavra “deixa” semelhante à usada no teatro, isto é, a palavra indicativa de que um ator acabou de falar e que outro deve começar.

3) Dá a “deixa” e a turma responder em coro.

Quando o professor rompe a tradição da prática oral, isto é, a palavra não foi fixada, a “deixa” para a resposta em coro é confundida, afinal “es...” pode ser o indicativo para “escravo” no contexto da cena em destaque, até porque a prática do coro não visa a uma reflexão sobre a resposta, mas sim busca uma resposta imediata por parte do grupo de alunos. Essa prática pretende “condicionar” a resposta, logo “es...” deveria ter como resposta “*Estado*” e não “*escravos*” na expectativa do professor.

Para terminar a análise dessa cena, destacamos o [T: 42]: o professor explica a divisão de terra e seu uso pelo camponês e indica que uma parte do plantio deve ser retirada para o pagamento do imposto. Para construir sua explicação, *Caio* faz um gráfico no quadro indicando a divisão da terra e qual a fração que será usada para pagar o imposto ao faraó. Ao escrever no quadro, a representação da terra do camponês ganha destaque e o aluno compreende como algo que deve ser escrito no caderno – *É para copiar?* –, apontando o valor que a palavra escrita no quadro ganha. O professor usa o gráfico para ajudar em sua explicação – é o que ele pretende –, mas, para o aluno em questão, a explicação falada é destituída de valor e o exemplo que o professor escreve aligeirada e despreziosamente ganha mais relevância que sua fala.

O indício que destacamos [T: 42] apresenta a tradição das práticas de escrita em sala de aula: o que é escrito pelo professor no quadro possui importância e relevância na dinâmica do ensinado. A relevância é reconhecida pelo professor, mas dimensionada de forma diferente da percebida pelo aluno. O professor acredita que, ao escrever, ele fixará a informação e, para tanto, produz um esquema semelhante a uma fração visando apresentar graficamente sua explicação. Ao fazer isso, ele desloca a atenção do aluno e, como a importância passa a recobrir a escrita, a fala fica secundarizada no processo.

O – *É para copiar?* – indica que as práticas escritas ocupam hierarquicamente um lugar superior à oralidade: as avaliações são escritas; o argumento de autoridade do livro se legitima pela escrita; os recados importantes são enviados por escrito. A escrita, em suma, ganha destaque na tradição escolar e, assim, quando o professor escreve no quadro durante a explicação, a expectativa do aluno é a de que aquele elemento gráfico seja mais importante que a fala do professor.

4.3.2 .6 Cena – “Exercício”

Emissor Turno

Fala

- Caio** 1 *Vamos abrir o livro de novo e fazer o exercício.*
- Aia** 2 *Que página? Que página, professor?*
- Aio** 3 *Página 95.*
- Aio** 4 *Que página 95 o quê, você tá ficando doido?*
- Caio** 5 *Na página 92...*
- Aio** 6 *A gente já fez...*
- Caio** 7 *A gente fez o número 5.*
- AIm** 8 *Fez... não fez... FEEEEZ* [alunos disputam a resposta durante cerca de 2 minutos].*
- Aia** 9 *Deixa eu falar, professor.*
- 10 *Fala...*
- Aia** 11 *A gente só fez... A gente não fez o 1, nem o 4 e nem o 5... A gente só fez o 2 e o 3.*
- Aio** 12 *A gente fez [um aluno insiste que as questões já haviam sido realizadas].*
- Caio** 13 *Vamos fazer...*
- 14 *Já vai dar 3 horas, quero corrigir tudo... [olha para o relógio].*
- 15 *Vamos fazer a 5 e a 6...*
- 16 *São 5 questões **a**¹¹⁸, **b** e **c** em uma e **a** e **b** em outra.*
- 17 *Então, página 92...*
- 18 *São 5 questões, **a**, **b** e **c** em uma e **a** e **b** em outra.*
- Aio** 19 *Copiar professor?*
- Caio** 20 *Não, só pra informar [escreve no quadro a página e o exercício que deverá ser feito].*
- 21 *[o exercício é realizado em aproximadamente 15 minutos e, durante esse período, o professor atende os alunos em suas mesas].*

¹¹⁸ Destaque apenas para facilitar a visualização na transcrição dos turnos.

- 22 *Vamos fazer silêncio aí, vamos corrigir....*
- 23 *Galera, vamos fazer silêncio aí...*
- 24 *Ramsés II... então, vocês percebiam, galera...*
- 25 *Apesar de ele ser um homem... ser um ser humano... ele está colocado na mesma posição dos outros na imagem, que na verdade são deuses...*
- 26 *A gente pode interpretar que o faraó é considerado deus...*
- 27 *O faraó, esse aqui [aponta a imagem do livro didático] o da direita.*
- Sarah** 28 *Ele está normal na foto...*
- Caio** 29 *Falei isso na última aula, Sarah...*
- 30 *Existe deuses que só têm característica de homem...*
- 31 *A deusa Isis é só mulher, o deus Osíris é todo homem...*
- 32 *Existem deuses que tem forma de homem e de animal, Toth por exemplo... Toth, este que tá aí...*
- 33 *Então estas são as percepções que eu tenho da imagem.*
- 34 *A letra b...*
- 35 *A descoberta de vários corpos mumificados.*
- AIa** 36 *A escreve no quadro.*
- Caio** 37 *Deixa eu ler a questão?*
- 38 *A descoberta de vários corpos mumificados revela outra crença da religião egípcia estudada nesta unidade. Que crença é essa?*
- AIIm** 39 *[vários alunos falando junto, o áudio não registra a fala]*
- AIo** 40 *Eles acreditavam na vida após a morte...*
- Caio** 41 *Isso...*
- 42 *Alguém escreveu alguma coisa diferente...*
- 43 *A resposta mais correta é essa...*
- 44 *Anotem aí...*

- 45 *Eles, os egípcios, mumificavam os corpos, pois acreditavam na vida após a morte...*
- 46 *Eu tô sem caneta, gente [começa a escrever a resposta no quadro, mas a tinta da caneta está acabando e fica muito clara a resposta].*
- 47 *[conforme escreve no quadro, os alunos copiam a resposta, mesmo aqueles que haviam respondido] Continuação da letra b.*
- 48 *Explique por que ela levava os egípcios antigos a mumificar os mortos.*
- 49 *A resposta que eu dei responde a letra b toda...*
- 50 *Porque eles mumificavam os mortos...*
- 51 *Porque eles acreditavam na vida após a morte...*
- AIa** 52 *Pode colocar só isso?*
- Caio** 53 *É # [olha o relógio controlando o tempo da aula].*
- 54 *Vamos lá, dá pra gente fazer mais um exercício...*
- AIo** 55 *Da não....*
- Caio** 56 *Faltam 10 minutos...*
- 57 *Vamos fazer a número 7?*
- AIos** 58 *NÃÃÃÃÃÃÃÕ [principalmente os meninos e poucas meninas gritam e batem na mesa fazendo um alarido festivo e rindo da brincadeira que estão promovendo].*
- AIas** 59 *SIIIIIIIM [várias meninas e alguns meninos tentam suplantar a voz dos meninos pedindo mais exercício].*
- Caio** 60 *[espera a turma acabar as manifestações apresentando um leve sorriso] número 7 letra a...*
- AIas** 61 *Oba... [levantam as mãos em sinal de vitória].*
- Caio** 62 *Silêncio /psiu/...*
- 63 *A pintura a seguir representa uma cena de batalha.*
- 64 *Vamos olhar a imagem, lá... vamos olhar a imagem...*
- 65 *O que ela está dizendo para a gente?*

- 66** *O que está bem no centro?*
- AIo** **67** *O faraó...*
- Caio** **68** *O faraó... comparem o tamanho do faraó na imagem, com os outros personagens da cena...*
- A Ia** **69** *Faraó é maior...*
- Caio** **70** *Qual é o maior? É o maior...*
- 71** *Aí vocês veem de um lado... do lado esquerdo da cena, vocês veem os soldados...*
- A Ia** **72** *É pra colocar no caderno?*
- Caio** **73** *Não... é... primeiro eu tô analisando a imagem com vocês.*
- 74** *Atrás do faraó tem quem?*
- AIo** **75** *Soldados.*
- Caio** **76** *De quem?*
- 77** *Dele*
- 78** *Dele... ou seja ele tá lutando sozinho?*
- AIm** **79** *NÃÃÃO...*
- Caio** **80** *Logicamente não...*
- 81** *Do outro lado, a gente tá vendo o quê?*
- AIo** **82** *Escravos...*
- Caio** **83** *Exatamente...*
- AIo** **84** *Índio.*
- Caio** **85** *Índio não... são o, né... o povo africano /psiu/ [estala os dedos chamando a atenção dos alunos que estão conversando].*
- 86** *É o povo africano que está sendo derrotado pelo faraó... certo?*
- 87** *Vocês estão vendo aí que tem uma porção de corpos espalhados...*
- 88** *Então, vamos responder a letra a... que eu acabei de falar.*

- 89** *O que vocês estão vendo na pintura?*
- 90** *O faraó lutando contra os...?*
- AIo** **91** *Africanos*
- Caio** **92** *O povo africano... contra um povo africano... certo?*
- AIa** **93** *Eu coloquei assim... uma batalha entre os faraós...*
- Caio** **94** *Faraó no singular...*
- 95** *O faraó e uma nação africana... um outro país... um outro povo...*
- 96** *Beleza...*
- Aia** **97** *Coloquei assim#*
- Caio** **98** *O faraó com outro povo africano...*
- 99** *[aguarda os alunos escreverem] A letra **b** é assim...*
- 100** *Por que o faraó é representado com um tamanho maior?*
- AIo** **101** *Porque ele é considerado um deus.*
- Caio** **102** *Porque ele é na verdade um rei, tracinho, deus...*
- 103** *Por isso ele é representado de forma [faz com a mão o movimento de maior] maior... maior que os outros.*
- AIa** **104** *Veja, professor, se está certo#*
- Caio** **105** *Tá bom...*
- 106** *Vamos resumir... por que ele tá maior na imagem?*
- 107** *Porque ele é considerado um deus, não é isso?...*
- 108** *Na próxima aula, se vocês estiverem juntos, eu vou separar.*

Em nossa pesquisa, as práticas de letramento, no espaço da sala de aula, são compreendidas como imersas no espaço múltiplo, híbrido e ambivalente que constitui o ensinado. Dessa forma, elas estão submetidas às regras, como já afirmamos, de diversas ordens, sejam do espaço micro – a escola e a sala de aula –, sejam das relações macro, as quais exercem um controle parcial mas real sobre o ensinado. No caso, os exercícios

possuem a função de fixar conteúdos curriculares ensinados pelo professor, presentes no livro didático ou não.

Na cena – Exercício –, o professor aplica uma série de tarefas, que estão no livro didático, a serem realizadas. Os exercícios realizados na cena têm por função pedagógica dar continuidade ao conteúdo explicado no evento – Aula típica – e fixá-los. Relembramos que cada aula do professor *Caio*, semanalmente, possui o total de 100 minutos, isto é, 1 hora e 40 minutos de aula. O exercício de fixação, precedido da explicação do conteúdo, ocupa, em geral, o final das aulas – ou o início, quando é a correção do trabalho de casa –, como fixação e desdobramento da ação anterior.

O **conhecimento pedagógico geral**¹¹⁹ (MONTEIRO, 2007a, p. 191) do professor tem importância substancial na organização do roteiro pedagógico aplicado em sala de aula. O tempo, em sua perspectiva mecânica, isto é, os minutos que o professor possui na organização de sua aula e no desdobramento da explicação e dos exercícios, é um elemento fundamental e estruturante no desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita. As aspirações e as pretensões do professor estão sobre a égide do tempo de aula.

Nos [T: **13** a **18**], a marcação do tempo é fundamental no desenvolvimento da aplicação do exercício e de sua correção – *Já vai dar 3 horas, quero corrigir tudo...* . A fala, seguida do movimento – [olha para o relógio] –, aponta o quanto algumas questões são elementos cerceadores e limitadores do processo de prática na sala de aula.

A imagem a seguir, que contém o exercício que compõe a cena analisada, foi retirada do livro utilizado em sala de aula. Trazemos a imagem para o corpo do texto como indício facilitador da compreensão dos argumentos que tecemos em nossa tese.

¹¹⁹ Em diálogo com Shulman, Monteiro (2007a, p. 191) escreve: “[...] conhecimento pedagógico gera, especialmente os princípios gerais e estratégicos de controle e organização das turmas que parecem transcender a matéria ensinada [...]”.

7 A pintura a seguir representa uma cena de batalha. Observe-a com atenção e siga o roteiro de análise.

- a) Descreva o que você vê na pintura.
 b) Por que o faraó é representado com um tamanho maior que o das outras pessoas?
 c) Você acha que o faraó lutaria sozinho numa guerra, como a figura sugere? Justifique sua resposta.
 d) Compare as batalhas daquela época com as de hoje. O que mudou? O que permaneceu?



Cena de batalha pintada na arca que compunha o tesouro do faraó Tutancâmon, encontrado no Vale dos Reis, em Tebas.

O exercício consistia na leitura da imagem histórica, exigindo do aluno, a partir de um roteiro apresentado no livro, uma atenção aos detalhes e ao conjunto da mensagem que o “texto” proporcionava. Podemos observar que as indicações do livro propõem uma atividade que vai gradualmente aumentando a complexidade da análise. O “texto” imagem é apresentado pelo livro buscando “[...] *modos de representar e formular os assuntos de forma a torná-lo compreensível para os alunos [...]*” (MONTEIRO, 2007a, p. 191).

A primeira questão solicita: “a) Descreva o que você vê na pintura.” Esse exercício tem por objetivo fazer o aluno identificar a figura em dois movimentos: 1) a cena como totalidade; 2) as partes que compõem o todo da imagem. As questões subsequentes encaminham para uma leitura do texto (imagem) que a equipe organizadora do livro pretende.

Ao perguntar – “b) Por que o faraó é representado com um tamanho maior que o das outras pessoas?” –, indica-se que a figura central é o faraó e que ele está em uma relação distinta em relação às outras pessoas que aparecem na imagem. O mesmo caminho indicado pelo livro é o seguido pelo professor para explicar o exercício. Mas o professor, impactado pelo fator tempo, conduz a resposta que atenderia à expectativa que o exercício implicitamente possui [T: 66 e 67]. O professor rompe com a progressividade que o livro indicava para a atividade, e a etapa final do exercício – comparação entre o passado e o presente – é ignorada.

O exercício do livro buscava levar os alunos a produzirem em suas respostas três tipos de textos típicos da história enquanto ciência: 1) A descrição – perguntas “a” e “b” –, que levaria a uma dedução da posição social e religiosa que o faraó ocupou na

hierarquia egípcia; 2) A dissertação – pergunta “c” –, que solicitaria que os alunos fossem capazes de tecer suas opiniões acerca da participação da população egípcia nas lutas lideradas pelo faraó; 3) A comparação entre as lutas no Egito e as existentes na atualidade, o “[...] *vaivém permanente, entre o passado e o presente, assim como os diferentes momentos do passado, é a operação peculiar da história* [...]” (PROST, 2008, p. 104).

O professor não aproveitou todo o potencial da questão. Não sabemos se ele está sobre o imperativo do tempo ou o do *simulado*. Em sua explicação, a questão é simplificada e a descrição e a fixação da figura do faraó como deus ganha relevância na explicação do exercício, com destaque às relações hierárquicas e religiosas do Estado Egípcio.

Uma questão fundamental sobre o exercício em questão é a necessidade de apresentação progressiva da imagem. A imagem, compreendida como um texto, solicita do leitor prática e desenvoltura em sua leitura. Dessa forma, a imagem em foco apresenta elementos observados por um olhar que recebeu certa iniciação. É muito comum, nas práticas pedagógicas, pressupor que as imagens são compreendidas imediatamente por todos, que todas as pessoas possuidoras da capacidade física de enxergar são naturalmente capazes de compreender as imagens que são apresentadas. Assim como o texto, as imagens também possuem uma estética e pertencem a campos discursivos.

A imagem em questão possui marcadores temporais, religiosos e políticos que foram historicamente constituídos e que limitam sua compreensão inicial. A imagem analisada nos solicita uma “bagagem” (ROCHA, 2009a) que vai além de nossa capacidade de enxergar o que está posto à frente. Para compreendermos a estética composicional do texto imagético, é necessário fragmentar e extrapolar os elementos conjuntos e isolados. Em suma, responder as perguntas apresentadas no exercício solicita que o indivíduo compreenda a imagem enquanto elemento único e complexo e analise suas partes isoladamente e em interação discursiva.

Nesse exercício, a imagem deve ser compreendida como um texto que exige de seu leitor práticas socialmente constituídas de leitura. Tanto a imagem quanto os textos escritos, culturalmente construídos e socialmente compreendidos, ganham contornos do olhar situado do leitor. Logo, uma imagem não vale mais que mil palavras, e mil palavras não produzem mais sentido do que uma imagem. Essa equação somente se realiza em sua interação sócio-histórica no tempo-espaço que a estrutura de sentido. A

imagem em questão, em nosso campo de pesquisa, precisou das indicações do professor, o qual foi apresentando o conjunto e as partes do texto imagético, conduzindo o olhar dos alunos e ensinando-lhes a compreender o texto que estava à frente.

No [T: 89], o professor pergunta – O que vocês estão vendo na pintura? – e, em seguida, nos [T: 90, 91 e 92], ele responde e apresenta uma informação que o livro não explora – *O faraó lutando contra os Africanos*. A identidade espacial dos lutadores, seja dos egípcios seja de outra nação, responde a questões atuais fundamentais presentes na lei 10639/03.

A lei 10639/03¹²⁰ incorpora ao currículo os estudos da história da África e dos africanos, exigência legal que impacta os espaços micro do fazer, se corporificando em ações individuais – com o destaque feito pelo professor – e coletivas. O destaque dado à questão da localidade e das pessoas que compõem a imagem, mais que uma análise iconográfica, é um diálogo do professor com questões pertinentes ao ensino de história do seu tempo.

As práticas que compõem a sala de aula, como o letramento, nosso foco e centro de pesquisa, se relacionam com questões de ordem mais ampla. A escola, nessa perspectiva, produz conhecimentos para a sociedade, mas também responde a solicitações e intervenções deste caldo social em que está imersa e estruturada.

As práticas de letramento são constituídas nessa relação complexa de sentido e de materialidade em que o ensino se corporifica. Ao indicar uma forma de resposta – *Coloquei assim#, O faraó com outro povo africano...* –, o professor marca no detalhe uma questão fundamental do currículo de história na primeira década do século XXI no Brasil.

Este fato não é por acaso, não está isolado; sua tessitura se desdobra nas relações sócio-históricas que o compõem. A aula não se realiza em um espaço isolado – a sala de aula –, mesmo que este espaço físico esteja limitado por quatro paredes e a portas

¹²⁰ “Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79 - B:

"Art. 26- A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.”

fechadas. A sala de aula é, espaço de passagem de múltiplas questões sociais e históricas que constituem e estruturam a escola, cujas práticas de letramento não estão isentas de relações de força e poder.

5 Considerações finais

A sala de aula, como espaço complexo, múltiplo, híbrido e ambivalente, desperta muitos questionamentos e possibilidades investigativas. Assim, como esse espaço se estrutura no complexo relacional, constitui-se em uma ampla gama de possibilidades interpretativas, compromissos sociais, relações hierárquicas e de poder. A pesquisa que desenvolvemos em nosso doutorado buscou analisar, neste amplo leque de possibilidades, uma questão relevante e constitutiva do espaço da prática, **a produção de sentido nas práticas de letramento operadas na história ensinada**. Vale destacar que a expressão “prática” nos limitou ao espaço do fazer em sala de aula e à relação do professor com a disciplina escolar ensinada.

Nesse enquadramento, dimensionamos nosso foco para a sala de aula de história, no tempo de transição entre as séries iniciais do ensino fundamental – 1º e 2º ciclos de ensino – para as séries finais – 3º e 4º ciclos de ensino. Nosso propósito e recorte buscaram investigar o 6º ano de escolaridade e a singularidade que essa etapa possui na formação dos alunos e na prática do professor de história.

Ao ingressarem no 1º ano do 3º ciclo, os alunos são submetidos a uma nova ordem social escolar e têm seu ritmo rompido por múltiplos novos acontecimentos. Nesse momento de suas vidas, conhecem no mínimo oito novos professores, que possuem identidades distintas e formas diferentes de se relacionar com os alunos e com os processos de ensino. Em suma, é um emaranhado de novidades e possibilidades que desafiam professores e alunos.

Dessa dinâmica escolar profundamente alterada, podemos destacar algumas questões:

1. O **tempo** de estudo ganha uma nova organização. Ele é fracionado em aulas de 50 minutos organizadas diariamente em um total de 5 “tempos de aula¹²¹”. Cada professor possui uma quantidade distinta de aulas semanais. Na escola investigada, o professor de história possuía 2 tempos, totalizando 100 minutos semanais. As aulas transcorriam às terças-feiras e, nesse tempo, os esforços mobilizados possuíam uma intenção primeira – transmitir e fixar os conteúdos de história pertencentes ao 6º ano de escolaridade.

¹²¹ Uma vulgata usada para designar a divisão e a ocupação dos tempos de aula na escola.

2. O **espaço** é modificado consideravelmente. Como a escola investigada atende do segundo segmento do ensino fundamental ao ensino médio, os alunos do 6º, que não sofreram retenção, são apresentados a uma realidade dispa da anterior. Em geral, as turmas do 1º ao 5º ano de escolaridade são compostas por apenas um professor generalista, isto é, um professor responsável por ensinar as várias disciplinas escolares – com exceção do ensino de Educação Física que, no Estado do Rio de Janeiro, possui um professor especialista que ministra as aulas. Ao contrário, nessa nova etapa de formação escolar, cada disciplina é ministrada por um especialista. Em nosso foco e recorte, lançamos nosso olhar investigativo ao professor de história e à história ensinada e procuramos compreender a produção de sentido em práticas de letramento, no momento de transição que marca o 6º ano de escolaridade.

As duas mudanças que destacamos – de tempo e de espaço – são profundas e se constituem de um elemento constrangedor, limitador e circunstanciador no processo do ensinado, produzindo efeitos sobre os alunos e professores. Nossa escolha investigativa dirigiu nosso foco para o professor e sua ação em sala de aula, buscando compreender como é estabelecida a produção de sentido em práticas de letramento no contexto da história ensinada. Todavia, não negamos o papel fundamental do aluno nesse processo, mas realizamos um recorte investigativo e, assim, desenvolvemos procedimentos metodológicos que focaram o professor e suas práticas em sala de aula. Nesse sentido, o aprendido é compreendido como uma ação centrada no aluno, e uma investigação destinada a compreender tal processo demandaria estruturas metodológicas distintas das utilizadas em nossa investigação e produção de indícios.

É importante lembrar que a história ensinada pode ser pesquisada em outros espaços sociais, tais como em livros didáticos, filmes, revistas, documentos etc. Mas vale destacar que compreendemos a sala de aula de história, nesse processo, como um espaço privilegiado que apresenta relações distintas e singulares de outros espaços de ensino. Nesse sentido, dirigimos nossas ações para investigar, em um tempo determinado, esse espaço social múltiplo e complexo, no espaço específico da sala aula do 6º ano de escolaridade do ensino fundamental,.

Nossa perspectiva investigativa buscou pela linguagem compreender a história ensinada na produção de sentido nas práticas de letramento. Para enfrentar esse desafio, buscamos um diálogo teórico conceitual com dois campos discursivos: a linguagem e o

currículo. A fim de proceder a esse diálogo, usamos, como arcabouço conceitual, o Círculo de Bakhtin e, como referencial metodológico, o Paradigma Indiciário. Desse modo, buscamos nos indícios as singularidades que nos possibilitassem analisar e categorizar o campo de pesquisa.

Dimensionar o “*indivíduo*” como um sujeito “*sócio-ideológico*” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2002) foi fundamental para compreender o campo de pesquisa em que estivemos imersos no primeiro semestre de 2009. O professor, protagonista de nossa investigação, na perspectiva que fundamenta nossas lentes teóricas, não pode ser visto em uma análise direta e limitada, pois sua individualidade é compreendida sócio-historicamente, e as enunciações que materializam o ensinado estão imersas em um complexo relacional ambivalente, híbrido, circunstanciado pelo tempo-espço que o constitui de sentido.

Compreendemos a linguagem em uma perspectiva social, isto é, “*só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam*” (BAKHTIN, 2003, p. 209). Dessa maneira, ao olharmos as práticas de letramento que se constituem na história ensinada, estamos perspectivando essa prática em sua dimensão dialógica, logo social e ideológica. Sendo assim, a linguagem se estrutura em campos de emprego discursivo (BAKHTIN, 2009) que dimensionam sua estética composicional e validade comunicacional (HABERMAS, 1998). Se não é qualquer palavra que pode ser considerada contextualizada e legítima (AMORIM, 2009), as práticas de letramento estão constituídas de sentidos historicamente situados.

O situado reveste as práticas de letramento de caráter concreto e único, pois sua materialidade dimensiona-se no tempo-espço sócio-histórico que a constitui. Os sentidos, urgidos pelas múltiplas individualidades – professor e alunos – que configuram a arena discursiva, não podem ser compreendidos como produzidos de forma isolada. Eles são tecidos no todo complexo que forma sua materialidade e, portanto, possuem sentidos agregados e de partida, constituindo sua tessitura em um fazer sempre em construção. Em outras palavras, os sentidos são sempre atuais (PONZIO, 2008), pois sua característica fundante é a plasticidade que se compõe no mundo da vida e na emergência do momento.

O conhecimento produzido no ensinado se estrutura em uma relação complexa entre o “*individual*” e o “*social*” e, dessa forma, em constante produção de sentido (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2002, p. 59), constitui-se no caldo relacional, em que se fundem múltiplos sentidos e elementos cognitivos permeados e compostos pela

historicidade social. Compreendemos conhecimento e sentido em uma relação contínua, isto é, não existe conhecimento sem sentido, assim como não existe sentido sem conhecimento. Nessa perspectiva, todo sentido se produz em um complexo relacional, sendo constituído de elementos cognitivos do tempo-espço sócio-histórico que o situa enquanto validade, valores e aceitação.

O professor, ao conduzir uma aula que possuía como elemento fundamental as regras para a realização de uma prova de múltipla escolha, operou fortalecendo antigos e produzindo novos sentidos. Esses sentidos dialogam com o tempo-espço que os constitui e com a cadeia de enunciado que os estrutura e os assenta em uma realidade e racionalidade complexa (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 2002; BAKHTIN, 1998, 2003, 2010; HABERMAS, 1990, 1998, 2000, 2002). Ao proferir o enunciado, o professor o produz em relações remissivas e rupturas circunstanciadas, isto é, todo enunciado se constitui em uma relação com o passado que o organiza e com o inusitado e único – o presente e os atores que o compõem formando os sentidos atuais (PONZIO, 2008).

Nessa perspectiva, a aula é um “ato” situado, que se completa de sentido em uma relação complexa com o mundo da vida (HABERMAS, 2000; AMORIM, 2008). As práticas de letramento realizadas no espaço do ensinado possuem assim uma plasticidade impactada por múltiplos fatores e espaços, tais como: o pano de fundo sócio-cultural; os indivíduos que fazem parte da ação; os campos discursivos em que o ato está imerso; e tantos outros elementos visíveis e invisíveis que não deixam de constranger a tessitura discursiva.

No evento “Como fazer uma prova de múltipla escolha”, o professor realiza escolhas individuais que se constituem em um complexo discursivo, trazendo elementos híbridos e ambivalentes. A questão central era ensinar os alunos a realizarem uma prova de múltipla escolha, o denominado *simulado*. Nesse processo, o professor promove práticas de letramento em diálogo com diferentes campos discursivos e correlações de forças, caracterizando seus enunciados de uma estética híbrida e de muitos momentos ambivalentes.

A cena “Mas é sempre em algarismo romano” possui uma característica marcante de ambivalência, marcada pelo tempo-espço que a constitui de sentido. O professor destaca como regra que, na história, os séculos são sempre escritos em algarismos romanos; logo, outra forma, que não seja esta, é considerada errada. Se há uma regra que define o processo de correção, por que o professor subverte esse princípio? Ao falar – *não escreveu em algarismos romanos... continuei considerando...*

–, o professor rompe a estética de um campo discursivo e dialoga com questões de outra ordem. Tais questões são elementos constitutivos dos sentidos produzidos no tempo-espço em que o ensinado se materializa fazendo-se em correlações de forças e hierarquias dimensionadas na estética composicional do ato de ensinar. Desse modo, ao considerar corretas as respostas diferentes da regra, o professor constrói sentidos atuais e tece um enunciado que se completa na ambivalência, pois possui elementos de campos discursivos distintos ressignificados e reconstituídos na emergência do momento. Ele tece um sentido situado e uma prática de letramento circunstanciada pelo tempo-espço que o constitui. O grande desafio do ensinado se configura profundamente nessa cena, pois o professor, ao mesmo tempo que busca fixar uma informação presente na ciência de origem, tem sua ação limitada e circunstanciada por questões macro e pela constituição da validade dos atos (HABERMAS, 1998).

A estética do enunciado proferido na história ensinada hibridiza elementos de campos discursivos distintos. Ao falar – *mas é sempre em algarismos romanos... tá bom, galera?...* –, o professor fixa uma informação dentro de uma estética comunicativa e, em seguida, rompe com esse “padrão” e incorpora à sua fala uma expressão popular, a gíria “galera”. Essa estética híbrida é permitida e válida no espaço da explicação, pois visa a um processo de aproximação com os alunos, produzindo um discurso que seja compreendido por eles e, assim, que funcione como palavra internamente persuasiva (BAKHTIN, 1998). Em síntese, o professor, flexibilizando o discurso, cria uma estética próxima às práticas cotidianas de letramento.

Em nossa sociedade – brasileira, carioca e iguaçuana – e no espaço da sala de aula, a oralidade é eminentemente letrada, pois se dá em espaços grafocêntricos (MORTTATI, 2004) imersos em práticas cotidianas fundadas na escrita. A fala do professor possui um traço estilístico constitutivo da escrita, porém, ao proferir os enunciados, ele transita em distintos campos discursivos, produzindo um discurso híbrido, marcado tanto pela escrita quanto por elementos da oralidade situada. Com isso, o professor busca construir um estilo que aproxime os alunos de suas explicações e, assim, lhes proporcione uma maneira de apreenderem o conteúdo ensinado.

Na cena “Cultura da escola”, o professor transita em práticas de letramento tipicamente escolares. Ao falar – *façam ela a lápis primeiro... passem a limpo depois...* –, indica elementos fundamentais na execução da tarefa, tais como: não pode haver rasura; o lápis, uma tecnologia à disposição, pode ser apagado; a caneta fixa a resposta e não permite que haja a dúvida e a possibilidade de a correção ser fraudada. Enfim, essa

prática de letramento possui regras e materiais tecnológicos próprios. Na prova é impressa, o aluno pode usar o lápis, a borracha e a caneta. Porém, o uso do lápis possui um momento específico – o primeiro momento de realização da prova – visando à possibilidade de modificar a resposta. Já a caneta, usada em um segundo momento, é tecnologia – quase obrigatória –, pois fixa a resposta e, supostamente, impede que ocorra dúvida na marcação realizada, garantindo hipoteticamente a lisura na correção.

O papel, o lápis, a borracha e a caneta são elementos tecnológicos presentes nas práticas de letramento que circunstanciam o *simulado*. Em outra realidade, o aparato tecnológico poderia ser outro, mas os elementos que comporiam as práticas letradas estariam dimensionados de outra forma e a validade seria compreendida sob outra ótica e perspectiva discursivas.

A prática do *simulado* possui a estética composicional de sua realidade situada; sua elaboração, organização e valoração encontram-se no todo complexo que constitui o ensinado. O *simulado*, nessa realidade situada, produz um forte impacto na produção de sentido em que se constroem a leitura e a escrita de sua execução. Dessa maneira, não podemos compreender as práticas de letramento que compõem o ensinado sem pensarmos a complexidade do tempo-espaço que estruturam o seu desenvolvimento.

Os gêneros discursivos que constituem a história ensinada estão imersos nesse todo híbrido, complexo e ambivalente. Explicações, provas, exercícios, textos, imagens, etc. são elementos dessa relação complexa, permeados por estruturas hierárquicas e de poder. Ao ensinar como se marca a prova de múltipla escolha, o professor dialoga com este gênero discursivo escolar – a prova. Esse gênero – usado em distintos espaços, entre eles o do Estado, com a função de avaliar, medir e classificar alunos, professores e escolas – está imerso no complexo relacional que o constitui. Logo, seu sentido traz consigo valores agregados e de partida dimensionados no tempo-espaço presente e impactados pelo tempo-espaço sócio-histórico. Assim, formam sentidos situados, únicos e inéditos, possibilitando elementos criativos sim, mas permeados pelos elos enunciativos e pela validade em constituição.

As práticas de letramento tradicionais que permeiam o ensinado possuem significados que se constituem na própria tradição escolar. Tradições não fixas e estanques, elas se estruturam em uma flexibilidade composicional. A prova, um elemento tradicional nas práticas pedagógicas escolares, foi sendo modificada em resposta ao complexo relacional e aos campos discursivos que disputam espaço na arena discursiva do currículo em suas múltiplas facetas. Ao considerar “certas” as respostas

que em outro contexto seriam “erradas”, o professor está em diálogo com o complexo relacional e, dessa forma, ao escrever a prova e ao corrigi-la, parece, em um primeiro momento, que o sentido de “certo” e “errado” estavam fixados. Porém, esse fato não se comprova e o “certo” e o “errado” adquirem uma nova possibilidade. Em suma, os discursos trazem em si uma incompletude, um inacabamento, que possibilita a sua flexibilização e o sentido urgido em ato.

Em sala de aula, o professor opera com elementos composicionais distintos do historiador, e sua ação é em grande parte uma resposta à emergência cotidiana que o ensinado impõe. No evento “Aula típica”, o planejamento prévio é destituído de valor e o “improvisado” se constitui. A aula foi agendada para se realizar na sala de multimídia, onde o professor usaria o datashow, mas o planejamento foi invalidado, pois a sala não estava disponível. Para responder a essa demanda emergencial, o professor saca do livro didático e o utiliza como elemento orientador de sua aula.

As práticas de letramento que compõem esse evento foram destinadas a fixar uma série de conteúdos que comporiam o *simulado* do segundo bimestre. Diante do fato posto, a impossibilidade do uso da sala agendada, o professor utiliza um critério válido e inserido no contexto (AMORIM, 2009): preparar os alunos para a avaliação que ocorreria. Nesse processo, ele organiza e desenvolve a aula. O professor poderia construir uma aula diferente e assim produzir sentidos distintos do operacionalizado por ele naquele dia? Cremos que sim, porém ele estaria operando com critérios de contextualização e validade distintos dos utilizados naquele momento situado.

Com o limitador da realidade que o cerca e as possibilidades reais, *Caio* operacionaliza uma aula focada na leitura do livro didático, no quadro branco e na explicação. O evento apresenta questões fundamentais no foco de nossa pesquisa.

O livro didático, de fato, é um elemento operacionalizador nas aulas desse professor por múltiplos fatores, entre eles:

1. O livro é um elemento pedagógico que todos os alunos possuem;
2. A estética composicional que constitui o texto é compreendida por *Caio* como próxima dos alunos; desse modo, ele pressupõe que facilita a compreensão do mesmo por todos;
3. O livro apresenta uma organização de conteúdo incorporada no planejamento escolar e também utilizada pelos meios externos de avaliação, facilitando a organização da aula.

Nessa aula, uma das funções que o quadro branco possui é o registro escrito dos conteúdos que não estão contemplados no livro didático. Serve também como suporte para a correção dos exercícios aplicados na turma e para apresentar alguns elementos gráficos que o professor utiliza para dar materialidade a sua explicação. Quando o professor escreve no quadro, tecnologia que tem um efeito muito interessante sobre os alunos, a escrita ganha um valor superior à fala: os alunos param, olham e copiam. Podemos concluir que, nessa sala de aula, a escrita possui uma hierarquia superior à oralidade para os alunos, hierarquia esta que não foi fomentada pelo professor, mas foi produzida pela tradição escolar. Os alunos reconhecem a escrita como de maior valor que a oralidade. Assim, a tradicional frase – *é para copiar?* – está dirigida a elementos escritos no quadro e, quando o professor deseja que os alunos escrevam o que ele está falando, ele sinaliza anteriormente.

A explicação do conteúdo é geralmente realizada de forma oral, enquanto o livro didático é usado como gatilho para o encaminhamento do assunto. Em geral, o professor parafraseia o discurso proferido no livro. Nesse sentido, *Caio* considera que o livro, além de possuir um vocabulário que facilita a compreensão dos alunos, já está organizado para o ensino e, dessa forma, é compreendido como fundamental no processo pedagógico.

Outra expectativa fundamental em relação à explicação é que os alunos sejam capazes de, a partir da fala do professor, produzir um texto escrito com autonomia. Essa concepção tão presente no senso comum de que o indivíduo alfabetizado seria capaz de transferir informações do âmbito da oralidade para escrita, também encontra eco na escola (SOARES, 2004a). A explicação centrada na oralidade vem carregada dessa expectativa e de uma concepção de letramento do modelo autônomo (STREET, 2003) - concepção que não compreende as práticas de oralidade, leitura e escrita em suas dimensões de poder e hierarquia dimensionadas pelos processos sócio-históricos.

O professor, ao falar – *tentem lembrar o que o professor escreveu... falou...* –, traz a expectativa de que o aluno faça essa transferência de conhecimento – afinal ele é alfabetizado. Essa concepção de alfabetização e letramento está no cerne da instituição escola e de suas expressões curriculares. Desse modo, a concepção do modelo autônomo possui uma grande incidência sobre o ensinado, marcando a face da produção de sentido em práticas de letramento, sejam na história ensinada sejam em outras disciplinas escolares.

A escola, como principal agência de propagação da alfabetização (GRAFF, 1994), apresenta uma concepção de letramento, em sua maioria, não vinculada às práticas sociais, mas a um modelo escolar (ROJO, 2008). Esse padrão qualifica as práticas de oralidade, leitura e escrita avaliadas e dimensionadas na perspectiva de competência individual (KLEIMAN, 1995). O *simulado*, como uma prática de letramento escolar, reforça essa perspectiva de letramento e contingencia a construção de sentido efetivada na história ensinada.

A competência individual é um marcador profundo nas práticas de letramento escolar, pois é fixada por ações locais, tais como: o ritual que envolve o *simulado* e as ações do Estado em dimensões mais macro. As avaliações do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) possuem um forte marcador que dimensiona as práticas de letramento circunstanciadoras da avaliação em sua dimensão individual e meritocrática, descontextualizando o uso social da leitura e da escrita. Tais avaliações, aplicadas e difundidas pelo Estado, possuem um grande efeito nas práticas cotidianas escolares, e o *simulado* se constitui como uma estratégia da escola pesquisada para enfrentar esse fato.

O *simulado* na escola que pesquisamos é um evento repleto de ritualidade. A dinâmica escolar cotidiana é rompida, pois os alunos são levados a participar de um evento de letramento extremamente regrado. Esse ritual visa a formar o aluno para as provas às quais serão submetidos ao longo de sua formação. O ritual do *simulado* é compreendido pela comunidade escolar como uma prática muito positiva, segundo a coordenação pedagógica, a qual afirma que o evento promove a escola e que a comunidade “*acha que a escola é forte e organizada*”. O *simulado*, um elemento local de identidade curricular dessa escola, já faz parte de seu ritual avaliativo e é contemplado no calendário e no planejamento.

O professor *Caio* é muito comprometido com a escola e com suas práticas. Na cena “Estou sendo prático”, ele descreve sua ação em sala de aula vinculada ao *simulado*: *Com relação à escrita do Egito Antigo, comentando com um pouquinho mais de detalhe... inclusive lendo o livro, por causa do simulado de vocês*. Percebemos o quanto o *simulado* é um evento de forte impacto sobre os sentidos produzidos nas práticas de letramento.

A leitura do livro não ocorre livremente. Ela possui um propósito e uma função social. Uma das funções sociais, circunstanciadas por questões de diferentes ordens, é o “conhecimento pedagógico do conteúdo” (SHULMAN, 1986). Nesse sentido, *Caio*

reconhece o livro como um facilitador no processo de explicação, como um instrumento utilizado para amarrar o processo de ensino. O livro, assim, conduz a narrativa inicial da explicação e serve ao propósito de prender a atenção da turma. A leitura coletiva do livro é utilizada pelo professor como estratégia para concentrar a atenção dos alunos, e prender-lhes a atenção é um desafio fundamental para os professores, é uma ação imprescindível para ensinar os conteúdos propostos nas diferentes disciplinas escolares (TARDIF, 2007).

O conhecimento que o professor mobiliza para ensinar é oriundo de diferentes espaços sociais (MONTEIRO, 2007b) e um dos campos discursivos que estruturam esse conhecimento é o da ciência de origem (CHEVALLARD, 1991). Em nossa pesquisa, a história e sua materialidade discursiva, a historiografia, permeiam profundamente o encaminhamento do ensinado. Vale reforçar que concebemos, em nossa tese, a historiografia como uma prática de letramento que, como tal, é circunstanciada por questões pertinentes a esse campo discursivo. Logo, a ação do professor é impactada por esse campo, porém não de forma definidora e aprisionante.

A cena “Fontes históricas” apresenta essa relação constitutiva dos discursos, mas também apresenta sua diferença fundamental. A história ensinada se estrutura em uma relação híbrida e baseada em outros princípios discursivos. O professor *Caio* define fontes históricas – *O que são fontes históricas? /Xiu/... Todo tipo de vestígio...* – em uma concepção mais próxima à história acadêmica: fonte vem de originais, é subjacente a algo fundamental (JENKINS, 2009); vestígio é um elemento que deve ser lapidado, categorizado e compreendido, ato e efeito da ação do historiador. Logo, fonte e vestígio são expressões históricas distintas, pois possuem princípios de verdade e validação diferenciados. Mas, a definição usada pelo professor, em que essas duas expressões são igualadas, se caracteriza como híbrida, diferenciando a estética composicional do ensinado da que constitui a escrita e as definições historiográficas. A ação do historiador se realiza em um processo longo e reflexivo e, para sua execução, ele emprega procedimentos analíticos, comparações e classificações. O historiador, ao final de sua investigação e escrita, é submetido a seus pares, sendo por eles validado ou não, fazer que se desdobra em anos e, em alguns casos, em décadas. A ação do professor se realiza no momento da sala de aula, tempo de produção que possui uma importância vital para compreendermos as práticas letradas desenvolvidas pelo professor e pelo historiador e os sentidos por eles produzidos.

A história ensinada se desdobra em outros imperativos, respondendo a questões do momento e a interferências de ordens diferentes da acadêmica, em diálogo com campos discursivos que vão além da historiografia. Não podemos negar o papel fundamental que a historiografia acadêmica e escolar possuem sobre o ensinado, mas não podemos reduzir a capacidade criativa e produtiva da história ensinada e da ação do professor. O que move os esforços do professor é ensinar, em nosso caso história, e, para tanto, ele utiliza diferentes conhecimentos originários de múltiplas saberes para tecer seus argumentos e ensinar os alunos (TARDIF, 2004).

A explicação do professor é tecida em meio a interferências múltiplas. Entre elas, está a própria fala dos alunos os quais dialogam com sua explicação, solicitam esclarecimentos, modificam o ritmo inicial, constituindo uma dinâmica típica da sala de aula, muito diferente da acadêmica e da ciência de origem. Em outras palavras, a validade, em sala de aula, se compõe de uma racionalidade distinta da realizada na academia (TARDIF, 2004, p. 223). A racionalidade escolar está sujeita a imperativos diferentes que constroem e proporcionam movimentos distintos no processo criativo do enunciado. Dessa forma, as práticas de letramento que se constituem na sala de aula possuem uma estética diferenciada da historiografia e uma finalidade outra – ensinar e fixar os conteúdos históricos.

O discurso no ensinado está mais próximo ao cotidiano e, por conseguinte, sua estética sofre um impacto maior do contexto, pois é na ação imediata que seu valor é urgido. *“A obra estabelece assim vínculos com o conteúdo total da consciência dos indivíduos receptores e só é apreendida no contexto dessa consciência que lhe é contemporânea”* (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2002, p. 121). – diferente da historiografia que se constitui por processos reflexivos individuais e coletivos. Essa coletividade é múltipla – referências bibliográficas, documentos e indícios, seminários, etc –, enquanto a aula responde a outros imperativos sociais, os quais constituem estruturalmente seus enunciados. Nessa perspectiva, os sentidos produzidos em práticas de letramentos materializadas na sala de aula são impactados por elementos distintos das práticas de letramento historiográficas.

[...] a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que

constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística. (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2002, p. 124)

A sala de aula de história é compreendida em nossa pesquisa como um espaço enunciativo impactado pelo conjunto das condições de vida e, dessa maneira, os atos enunciativos são produtos da interação social. Tendo esse panorama como lente investigativa e orientadora da compreensão que tecemos sobre as práticas de letramento efetivadas na história ensinada, não podemos negar a produção de sentido como eixo orientador dos processos discursivos tecidos e materializados no ensinado.

As práticas de letramento produzidas no espaço do ensinado possuem uma relação individual e uma perspectiva social, isto é:

“[...] A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação [...]. (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2002, p. 127-128)

Desse modo, somente compreendemos as práticas de letramento em sua dimensão relacional, em seu contexto social e histórico, porque assim tecem os sentidos produzidos e atribuídos a sua materialidade. O *simulado* e as práticas de letramento que o caracterizam só podem ser analisadas, na perspectiva teórica que adotamos, quando são compreendidas em uma perspectiva sócio-histórica situada, pois o ensinado se insere diretamente no contexto.

5.1 Para concluir

Para compreender a história ensinada, é fundamental, no viés teórico que usamos, lançar um olhar sobre a produção de sentido, pois esse movimento dimensiona o ensinado em uma perspectiva sócio-histórica e o percebe em seu tempo-espaço situado.

As práticas de letramento que se constituem na história ensinada são significadas em seu contexto sócio-histórico; logo, falar, ler e escrever não podem ser analisados de forma isolada ou puramente quantitativa. Para compreender tais práticas, é necessário compreender os sentidos produzidos de forma contextualizada, pois as enunciações são

impregnadas de coisas presumidas e não ditas (PONZIO, 2008), elementos estes compreendidos na vivência de produção do ato discursivo.

As práticas de letramento na história ensinada são constituídas nesse todo relacional. Os atos de ler o livro, copiar do quadro, escrever no caderno e responder a prova são práticas contextualizadas na vida escolar. Seus sentidos e suas significações enunciativas são de natureza social; dessa forma, é no contexto social que os sentidos são (PONZIO, 2008) produzidos e sua validade é aceita (HABERMAS, 1998).

As práticas de letramento possuem uma singularidade significativa do tempo-espço que as constitui de sentido e validade – o aqui e o agora que fomentam a capacidade responsiva do enunciado –, porém não podemos esquecer que esses elementos do ato em si estão posicionados historicamente. O reconhecimento do outro é fundamental para que a resposta ocorra, pois o enunciado conclama o outro para uma resposta, mesmo que esta seja o silêncio.

Como dito, a produção de sentido em práticas de letramento na história ensinada ocorre em uma perspectiva sócio-histórica. Nesse caminho, ao investigarmos a sala de aula que compôs a nossa pesquisa de campo, estávamos mergulhados nesse todo relacional, contextualizado e validado pelo processo que o constitui enquanto ato. A aula de história se constitui em práticas de letramento, visto que a propagação da história acadêmica ou escolar se veicula via leitura e escrita e em práticas oralizadas mediadoras do escrito. Nesse sentido, a história ensinada em nossa sociedade grafocêntrica produz sentido em práticas de letramento que ousamos chamar de “letramento histórico”.

As práticas de letramento, sejam na história ensinada sejam no mundo, são circunstanciadas e validadas pelo contexto de vida, não podendo ser analisadas, categorizadas ou compreendidas fora da produção de sentido que as constitui e estrutura seus atos. Em virtude disso, tais práticas são sempre sociais e marcadas pelo tempo-espço que as compõe enquanto materialidade e validade. No caso, na história ensinada, elas são constituídas pela perspectiva escolar, histórica, social e filosófica que recobre seus atos e, assim, os sentidos produzidos em práticas de letramento.

Apresentamos algumas questões como possibilidades futuras de desdobramento de nossa pesquisa, ou seja, possíveis diálogos com este trabalho. Trata-se de desafios e pistas ainda não esgotados em nossa pesquisa que podem ser ampliados em relação à historiografia, tais como: 1) como se produz a historiografia escolar?; 2) como se

constituem as práticas de letramento no processo de escrita da historiografia escolar?; 3) como se estabelece o diálogo entre a historiografia acadêmica e a sua veiculação nos espaços escolares?

O que mais nos suscitou questionamentos e que, por opção metodológica, não investigamos, foi a questão do aprendido e seus desdobramentos: 1) como os alunos operam com o letramento de caráter histórico?; 2) que instrumental de partida os alunos utilizam para compreender o campo discursivo que está sendo apresentado?; 3) como os alunos significam a história ensinada?

Percebemos, no momento em que finalizamos nossa tese, que outras possibilidades investigativas – que não temos como investigar por ora – se abrem à nossa frente. Apresentamo-las como desdobramentos para trabalhos futuros, como possibilidades investigativas para o campo do ensino de história.

Bibliografia

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 4ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 2003.
- ABREU, M. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.
- ABREU, M. e SOIHET, R. (org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (coordenação). *Usos e abusos da história oral*. 4º ed. Rio de Janeiro, FGV, 20001.
- AMORIN, M. **O detetive e o pesquisador**. In. *Documento*. nº 8, ano V, 1997.
- _____. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- _____. **Cronotopo e exotopia**. In. BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. **Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”**. In. BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.
- ANDRADE, E. P. **Mais história e ainda mais docência: Por uma epistemologia da prática docente no Ensino de História**. Dissertação de Mestrado, Niterói, UFF, 2001.
- ANDRÉ, M. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2002.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAGÃO, L. **Habermas; filósofo e sociólogo do nosso tempo**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 2002.
- AZEVEDO, P. B. **Ensino de história e memória social: A construção da história-ensinada em uma sala de aula dialógica**. Dissertação de Mestrado, Niterói UFF, 2003.
- _____. **História ensinada: o tempo-espaço na produção de sentido**. In. *Revista Percursos*. Florianópolis, v. 11, n. 02, jul. / dez. 2010.
- _____. **História ensinada e letramento: o filme como pretexto pedagógico**. In. CAMPOS, M. L. de. FONSECA, L. C. de S. *Oficinas de Ensino: III semana Paulo Freire*. Seropédica: Ed da UFRRJ, 2010.
- _____. **História ensinada como espaço de letramento escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. In. NASCIMENTO, A. M do. *Educação Infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau Editora: EDUR, 2011.
- BAGNO, M. [et al]. **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)**. 4ª ed. São Paulo: Unesp, 1998.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

_____. **Problema da poesia em Dostoiévski**. 5º Ed. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2010.

_____. **O freudismo: um esboço crítico**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.

BALL, S. J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. *Currículo sem fronteira*, v.1, nº 2. pp 99 – 116, Jul/Dez, 2001.

BARTON, D. **Literacy – an Introduction to the Ecology of Written Language**. Oxford: Blackwell. 2007.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRATH, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

_____. **Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem**. In. BRATH, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

_____. (org.). **Bakhtin: conceitos chave**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. (org.). **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

BLOCH, M. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BITTENCOURT, C. M. F. **Proposta Curricular de História: Continuidade e Transformações**. In BARRETTO, Elba Siqueira Sá (ORG.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, Fundação Carlos Chagas, 1998.

_____. **Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar**. Tese de Doutorado em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1993.

_____. **Práticas de leitura em livros didáticos**. In. Revista da Faculdade de Educação. Vol. 22, Nº 1 jan/jun, 1996.

_____. **Saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1997.

BURKE, Burke (org.). **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo, UNESP, 1992.

_____. **História e teoria social.** São Paulo, UNESP, 2002.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** 4 rd. São Paulo: Ed. EdUSP, 2008.

CANDOU, V. M. (org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. (org.). **Reinventar a escola.** 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARBONARI, M. R. **Que fazemos com a história?** In DAVIES, N. (org.). *Para além dos conteúdos de História.* Niterói, EdUFF, 2000.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CERRI, F. L. (org.). **Ensino de história e educação: olhares em convergência.** Ponta Grossa: UEPG, 2007.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer.** Petrópolis, Vozes, 1994.

_____. **A Escrita da História.** 2 ed. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2008.

CHARTIER, A. M. **Escola, culturas e saberes.** In. XAVIER L. N., CARVALHO, M. C. de. MENDONÇA, A. W. e CUNHA, J. L. da. *Escola, culturas e saberes.* Rio de Janeiro: FGV, 2005.

_____. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade.** Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1995.

CLARK, C. HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

COX, M. I. P. ASSIS-PERTERSON, A. A. (org.). **Cenas de sala de aula.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

DAVIES, N. (org.). **Para além dos conteúdos de História.** Niterói, EdUFF, 2000.

DOSSE, F. **A história.** Bauru: SP: EDUSC, 2003a.

_____. **A história em migalhas: dos Annales à nova história.** Bauru: SP: EDUSC, 2003b.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as idéias do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FONSECA, Selma Guimarães. **Ser professor no Brasil**. São Paulo: Papirus, 1997.

_____. **Caminhos da história ensinada**. 5^a ed. Campinas, Papirus, 2001.

_____. **Didática e prática de ensino de história: Experiências e aprendizado**. São Paulo, Papirus, 2003.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FONSECA, T. N. L. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.p.167

GABRIEL, C. T. A. **O saber histórico escolar: entre o universal e o particular**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, PUC, Rio de Janeiro, 1999.

_____. **O Conceito de História-ensinada: entre a razão pedagógica e a razão histórica**. In. CANDAU, V. M. (org.). *Reinventada Escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **A identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural**. In: CANDAU, V. (org.). *Cultura(s) e Educação. Entre o Crítico e o Pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”**. In. MOREIRA, A. CANDAU, V.M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2008a.

_____. **Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa**. In. CANDAU, V. M. (org.). *Reinventar a escola*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

_____. **“Exercícios com documentos” nos livros didáticos de história: negociando sentidos da história ensinada na educação**. In. ROCHA, H. A. B. REZINIK, L. MAGALHAES, M. de S. *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

GALVÃO, A. M. de O. (et al.). **História da cultura escrita: século XIX e XX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GARCIA, R. L. MOREIRA, A. F. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortes, 2003.

GATTI JÚNIOR, D. **A escrita da história: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In. GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOULART, C. M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. In. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez 2001.

_____. **universalização do Ensino Fundamental, e o papel político-social da escola e o desafio das novas políticas para alfabetização e letramento**. In SOUZA e FARIA, Donaldo e Lia. (org.) *Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin**. In. *Pro-posições*, v. 18, n. 3(54) set./dez. 2007.

_____. **Em busca de balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula com base em Bakhtin**. In. *Revista de Educação Pública*, v. 18, nº 36, p. 15-31, 2009.

_____. **Sujeitos, espaços educativos e processos de ensino-aprendizagem: uma discussão a partir de Bakhtin**. In. *Revista Teias*, p. 1-9, 2009.

_____. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. In. *Pro-posições*, v. 18, n. 3(54) set./dez. 2007.

_____. Em busca de balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula com base em Bakhtin. In. *Revista de Educação Pública*, v. 18, nº 36, 2009. p. 15-31.

GRAFF, H. J. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.

GRILLO, S. V. de C. **Esfera e campo**. In. BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2008.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1990.

_____. **Consciência Moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1998.

_____. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições.** São Paulo, Marins Fontes, 2000.

_____. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada.** Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 2002.

_____. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos.** São Paulo: Loyola, 2004.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** Disponível em: <http://w3.ufsm.br/mundogeo/geopolitica/more/stuarthall.htm>. Acesso em: 15 mai. 2009.

_____. **Da diáspora: identidade e mediações culturais.** Belo Horizonte: ed. UFMG, 2003.

HORN, G. B. GERMINARI, G. D. **O ensino de história e seu currículo: teoria e método.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

JANOTTI, M. de L. **O livro Fontes Históricas como fonte** IN: PINSKY, C. B. (Org.) *Fontes históricas.* São Paulo: Contexto: 2006.

JENHINS, K. **A história repensada.** 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Introdução: o que é letramento?** In. KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função?** (2005) In. KLEIMAN, A. B. SIGNORINI, I, (orgs.) *O ensino e a formação de professores.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. (2005) **É preciso ensinar letramento? Ou basta ensinar a escrever.** http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf, acessado em 10.10.2010.

_____. **Alfabetização e Letramento: implicações para o ensino.** Revista da FAGED, nº 06, 2002.

_____. MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes os projetos da escola.** Campinas: Mercado das Letras, 1999.

LEAL, T. MORAIS, A. G. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LE GOFF, J. **História e memória**. 4 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LIMA, M. A. **Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes**. Tese de Doutorado, São Paulo, USP, 2007.

_____. **Ensinar a escrever no âmbito do livro didático de história**. In: ROCHA, H. A. B., REZNIK, L. e MAGALHÃES, M. S. *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

LOPES, A. C. MACEDO, E. (org). **Currículo: debates contemporâneos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MARTÍN-BARBEIRO, J. **Dos meios às mediações, cultura e hegemonia**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

MATÊNCIO, M. de M. **Leitura, produção de textos e a escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1994.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. In. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, jul/dez, 2006. pp. 98-113.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria da Costa. **Ensino de História: das dificuldades e possibilidades de um fazer**. In: DAIVES, N. (org.) *Para além dos conteúdos no ensino de História*. Niterói: Eduff, 2000.

_____. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro, PUC, 2002.

_____. **A história ensinada: algumas configurações do saber escolar**. *História e Ensino*, Revista do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, vol. 9, 2003.

_____. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007a.

_____. GASPARELLO, A. M. MAGALHÃES, M. S. (org) **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007b.

_____. **Ensino de História: entre história e memória.** In: SILVA, G. V. da, SIMÕES, R. H. S., FRANCO, S. P. (Orgs) *História e educação. Territórios em convergências.* Vitória(ES): UFES/PPGH, 2007c. (59-80).

_____. **Professores e livro didático: narrativas e leituras no ensino de história.** In. ROCHA, H. A. B. REZINIK, L. MAGALHAES, M. de S. *A história na escola: autores, livros e leituras.* Rio de Janeiro: FGV, 2009.

_____. **Didática da história e teoria da história: produção de conhecimento na formação de professores.** Dalben, A. Diniz, J. Leal, L. Santos, L. (org). *Coleção didática e prática de ensino. Convergência e tensões no campo da formação do trabalho docente: currículo, ensino de educação física, ensino de geografia, ensino de história e escola, família e comunidade.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOREIRA, A. *A crise da teoria curricular crítica.* In. COSTA, M. V. (org). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 4º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. CAUDAU, V. M. (orgs). **Multiculturalismo: diferença culturais e práticas pedagógicas.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. TOMAZ, T. da SILVA. (orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo/ 1876-1994.** São Paulo: ENESP, 2000.

_____. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana.* São Paulo: Contexto, 2008.

PROST, A. **Doze lições sobre a história.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROCHA, H. A. B. **O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UFF, 2006.

_____. **A aula de história que bagagem levar?** In. ROCHA, H. A. B. MAGALHAES, M. de S. GONTIJO, R. *A escrita da história escolar: memória e historiografia.* Rio de Janeiro: FGV, 2009a.

_____. MAGALHAES, M. de S. GONTIJO, R. **A escrita da história escolar: memória e historiografia.** Rio de Janeiro: FGV, 2009b.

_____. REZINIK, L. **A história na escola: autores, livros e leituras.** Rio de Janeiro: FGV, 2009c.

ROJO, R (org). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

_____. **O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso escolar.** In. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

RÜSEN, J. 2006 **Razão da história: fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.** *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.- dez.

_____. **Reconstrução do passado.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. **História viva.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucautianos.** 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SHULMAN, L. **Those who understand: Knowledge growth in teaching.** *Educational Researcher* 15(2), 1986, p. 4-14.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** In. *Educação e Sociedade*. Vol. 23, n. 81, p. 143 – 160, dez. 2002.

_____. **Letramento e escolaridade.** In. RIBEIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004a.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** In. *Revista Brasileira de Educação*. Jan /Fev /Mar /Abr 2004b.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004c.

_____. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2005.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In. BRAIT, B. (org). *Bakhtin: conceitos-chaves*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

STREET, B. (2003). **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**, http://www.media-anthropology.net/drackle_comment.pdf, acessado em 02.10.2010.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humana.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. _____. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TERZI, S. B. **Afinal, para quê Ensinar a Língua Escrita? A formação do cidadão letrado.** In. *Revista da Faced*, nº 07, 2003.

_____. PONTE, G. L. **A identificação do cidadão no processo de Letramento crítico.** In. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 665-686, jul./dez. 2006.

VIDAL, D. G. **Culturas escolares: estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX).** Campinas: Autores Associados, 2005.

XAVIER, L. N. [et al.]. **Escola, cultura e saberes.** Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ANEXO I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Termo de Cessão de Uso de Imagem

Eu, _____, brasileiro
(a), solteiro (a), domiciliado no Município do Rio de Janeiro
, Estado do Rio de Janeiro. Autorizo a pesquisadora **Patricia Bastos de Azevedo**, a utilizar e veicular gratuitamente, em qualquer forma e/ou em qualquer mídia, em qualquer País e por prazo indeterminado, todas as minhas imagens que vierem a ser captadas e fotografadas no processo de pesquisa realizada durante o ano de 2009, para as finalidades acadêmicas e de pesquisa, sem prejuízo para minha pessoa, em todos os veículos de comunicação com a finalidade de divulgação de estudos, pesquisas e trabalhos de cunho acadêmico e educacional.

Por ser esta a expressão da verdade firmo o presente.

Nova Iguaçu, 31/03/2009

R.G.: _____

ANEXO II

TESES DISPONÍVEIS NO BANCO DE TESES DA CAPES PALAVRA CHAVE: ENSINO DE HISTÓRIA.		
Autor	Título	Palavras-chave
Adelino Zacarias Ivala	O ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES ENTRE OS PODERES AUTÓCTONE E MODERNO EM MOÇAMBIQUE, 1975-2000.	currículo; moçambique; pátria
Ana Maria Ferreira Da Costa Monteiro.	ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE SABERES E PRÁTICAS.	saberes e práticas
Antonio Américo Muinatele.	CURRÍCULO E ENSINO: ANÁLISE DO ENSINO DE HISTÓRIA NO SEGUNDO CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL EM MOÇAMBIQUE.	currículo; educação; ensino de história, moçambique; identidade
Antonio Simplicio De Almeida Neto.	DIMENSÃO UTÓPICA NAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIAS DE PROFESSORES.	professores de história
Arlette Medeiros Gasparello	CONTRUTORES DE IDENTIDADES: OS COMPÊNDIOS DE HISTÓRIA DO BRASIL DO COLÉGIO PEDRO II (1838-1920).	identidades; compêndios; colégio pedro ii
Carmem Teresa Gabriel Anhorn	UM OBJETO DE ENSINO CHAMADO HISTÓRIA: A DISCIPLINA HISTÓRIA NAS TRAMAS DA DIDATIZAÇÃO..	ensino de história,epistemologia escolar,
Claudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci.	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DE HISTÓRIA. ESPAÇOS E DIMENSÕES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS (BELO HORIZONTE, 1980/2003).	formação de professores; professor de história
Cláudia Regina Kawka Martins.	A DISCIPLINA ESCOLAR DE HISTÓRIA NO ENSINO PÚBLICO PARANAENSE: 1931 A 1951.	disciplina escolar de história; ensino secundário;

Daniel Hortêncio De Medeiros.	A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COMO OBJETIVO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: O LUGAR DO MATERIAL DIDÁTICO.	educação histórica; consciência histórica; material didático
Eliane Mimesse Prado	AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS ESTADUAIS PAULISTANAS NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980.	prática dos professores, ensino de história, metodologia
Everardo Paiva De Andrade.	UM TREM RUMO ÀS ESTRELAS: A OFICINA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA (O CURSO DE HISTÓRIA DA FAFIC).	formação docente; ensino de história
Helenice Aparecida De Bastos Rocha	O LUGAR DA LINGUAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA.	ensino de história; interação verbal; letramento escolar
Hipólito Francisco Moisés Sengulane	ENSINO DE HISTÓRIA NO NÍVEL PRIMÁRIO DO 2º GRAU EM MOÇAMBIQUE: UM ENFOQUE CRÍTICO PEDAGÓGICO SOBRE OS PROGRAMAS E SISTEMAS DE AVALIAÇÃO.	currículo, moçambique, ensino primário do segundo grau
Itamar Freitas De Oliveira	A PEDAGOGIA DA HISTÓRIA DE JONATHAS SERRANO PARA O ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO(1913/1935).	ensino de historia, ensino secundario
João Maria Valença De Andrade.	O CONTEXTO DE CULTURA E A APREENSÃO DA HISTORICIDADE NA 4ª SÉRIE.	ensino de 1º grau - educação básica
José Evangelista Fagundes.	HISTÓRIA LOCAL E SEU LUGAR NA HISTÓRIA: HISTÓRIAS ENSINADAS NO MUNICÍPIO DE CEARÁ-MIRIM.	ensino fundamental, história local, ens. história
Jose Raimundo Lisboa Da	ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS:	ensino, educação de adultos,

Costa.	ENTRE O ENSINADO E O VIVIDO - AS DIMENSÕES DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.	consciência histórica
Leide Divina Alvarenga Turini.	O TEMPO HISTÓRICO NA PESQUISA SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA - UM BALANÇO HISTORIOGRÁFICO..	tempo histórico; progresso; experiência
Luiz Alberto De Souza Marques.	A CULTURA ITALIANA E O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..	metodologia; ensino; pesquisa; cultura popular; história
Margarida Maria Dias De Oliveira.	O DIREITO AO PASSADO (UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA À FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE HISTÓRIA.	história do brasil república
Maria Antonieta Campos Tourinho.	O ENSINO DA HISTÓRIA: INVENTOS E CONTRATEMPOS	ensino de história; inventos e contratempos; interesse
Das Graças Ribeiro Moreira Petrucci.	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA 4A. SÉRIE DO 10. GRAU EM RELAÇÃO A PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA: UM ESTUDO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE FRANÇA.	construtivismo (educação); história (ensino de primeiro grau)
Maria Deus Amida Maman	O ENSINO DE HISTÓRIA NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL EM MOÇAMBIQUE: APROPRIAÇÃO DA MEMÓRIA SOCIAL COMO PRIORIDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA	currículo ensino de história; memória social; memória oral
Maria Lucia Morrone	REVISTA NOVA ESCOLA: DISCURSO, REPRESENTAÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA - 1986-1995.	revista nova escola; ensino de história
Olavo Pereira Soares.	A ATIVIDADE DE ENSINO DE HISTÓRIA: PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS.	atividade de ensino, agir comunicacional

Raimundo Nonato Araújo Da Rocha.	IDENTIDADES E ENSINO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO EM ESCOLAS DO RIO GRANDE DO NORTE.	ensino de história, ensino no rio grande do norte, formação
Regina Coelli Gomes Nascimento	INSTITUINDO NORMAS, DISCIPLINANDO CORPOS E MENTES: O ENSINO DE HISTÓRIA NO CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ (1973 - 1987).	ensino superior; seridó; normatização; disciplina
Sebastião Peres.	O ENSINO DE HISTÓRIA E AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO MERCOSUL.	ensino de história, reformas educacionais, currículo
Selva Edilmar Guimarães Fonseca	SER PROFESSOR DE HISTÓRIA: VIDAS DE MESTRES BRASILEIROS	professor; história; brasileiros
Silma Do Carmo Nunes	O PENSADO E O VIVIDO NO ENSINO DE HISTÓRIA..	história; educação; currículo; práticas de ensino
Sonia Regina Miranda	SOB O SIGNO DA MEMÓRIA: O CONHECIMENTO HISTÓRICO DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS	ensino de história; saberes docentes; saber histórico escola
Ubiratan Rocha	CURRÍCULOS DE HISTÓRIA DO RIO DE JANEIRO, COTIDIANO ESCOLAR E ENSINO: RECUPERANDO OS "ELOS PERDIDOS".	ensino de história, estudos sociais , história.
Vilma De Lourdes Barbosa	CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR, FAZER E ENSINAR A HISTORIA LOCAL	historia, ensino, identidades sociais
Vitória Rodrigues E Silva.	CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA E DE ENSINO EM MANUAIS PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIROS, ARGENTINOS E MEXICANOS.	ensino de história, livro didático, concepção de ensino

ANEXO III

Ano	Programa	Instituição	Quantidade
1996	Educação	UNICAMP	01
1996	História Social	USP	01
1998	Educação	UFRN	01
2001	Educação	UNICAMP	01
	Educação	UFMG	01
	Educação	UFRS	01
	Educação	USP	02
2002	Educação	PUC/RJ	01
	Educação	PUC/SP	02
	Educação	USP	01
2003	Educação	PUC/RJ	01
	Educação	PUC/SP	01
	Educação	UFP	01
	História Social	USP	01
2004	Educação	PUC/SP	03
	Educação	UFBA	01
	Educação	UNICAMP	01
	Educação	USP	01
2005	Educação	UFMG	01
	Educação	UFP	01
	Educação	UFRN	01
	Educação	USP	02
2006	Educação	PUC/SP	01
	Educação	UFF	02
	Educação	UFP	01
	Educação	UFRN	01
	Educação	UNICAMP	01
2007	Educação	USP	01