

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ricardo Vicente da Cunha Júnior

O texto na aula de história e a formação do leitor no ensino fundamental

Juiz de Fora

2023

Ricardo Vicente da Cunha Júnior

O texto na aula de história e a formação do leitor no ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas

Orientadora: Prof^ª Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva

Juiz de Fora
2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Vicente da Cunha Júnior, Ricardo.

O texto na aula de história e a formação do leitor no ensino fundamental / Ricardo Vicente da Cunha Júnior. -- 2023.

149 p.

Orientadora: Hilda Aparecida Linhares da Silva

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Ensino de História. 2. Ensino de Leitura. 3. Filosofia da Linguagem. . I. Aparecida Linhares da Silva , Hilda , orient. II. Título.

Ricardo Vicente da Cunha Junior**O texto na aula de história e a formação do leitor no ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 23 de março de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Yara Cristina Alvim

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 23/02/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, Professor(a)**, em 28/03/2023, às 18:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Yara Cristina Alvim, Professor(a)**, em 28/03/2023, às 19:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Helenice Aparecia Bastos Rocha, Usuário Externo**, em 17/04/2023, às 12:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.uffj.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1159944** e o código CRC **7C7AA4AC**.

AGRADECIMENTOS

Bakhtin é um daqueles autores que se tornam mais do que uma referência acadêmica, vez que nos permite olhar para a vida, para os nossos atos enquanto sujeitos em constante inacabamento, que possuem, nos outros, o diálogo que nos confere o acabamento no devir da existência. Por esse motivo, escrever os agradecimentos desta pesquisa é um momento único de oferecer a esses outros, que me perpassam, me constituem e me formam, a contrapalavra de gratidão.

Não poderia, portanto, iniciar de outro modo que não expressando a gratidão que nutro pela minha família, por tudo que representam na minha existência única e singular. Aos meus pais, Jussara e Ricardo, agradeço pelos inúmeros momentos em que abdicaram de si mesmos para prover a mim, e aos meus irmãos, uma vida digna, mesmo com todos os percalços que a caminhada incerta e tortuosa da vida os logrou. Às minhas avós, Izabel e Maria do Rosário, pelo carinho (cada uma ao seu modo) que me deram ao longo de toda a minha vida. Ao meu avô, Pedro, que nos deixou em 2013, antes mesmo de o sonho com a Universidade ser uma realidade. Pergunto-me se seria possível chegar até aqui sem a sua presença em todos os momentos de dificuldade - de diferentes naturezas. Aos meus irmãos, Ramon, Breno, Thales e Sarah, meus tios, tias, primos, primas e à minha sobrinha, agradeço a confiança, o apoio e o respeito.

Agradeço ao Danilo, meu amigo, meu companheiro, que esteve presente comigo ao longo de toda a caminhada do mestrado, acreditando, dando força, mas, sobretudo, ajudando-me a respirar fundo em momentos que o ar parecia não existir. Te amo!

Existe um clichê que os/as nossos/as amigos/as são a família que escolhemos. Concordo e agradeço aos/às amigos/a que tenho desde os tempos de escola! Pessoas que me tornaram o que sou hoje e que sempre estão dispostas a dar a mão, falando o que nem sempre estamos dispostos a escutar, mas também falando aquilo que desejamos muito escutar. Daiane, Bruno, Wesley e Igor (*im memorian*), obrigado por tanto!

Aos/Às amigos/as que a UFJF me deu, sob a alcunha de *Revolucionários*, Edmo, João, Renata e Ana, agradeço pelos trabalhos juntos realizados, pelos debates e crença profunda no papel que o ensino de história desempenha na formação de crianças e jovens no âmbito da Educação Pública. A vocês, sou grato por todo o companheirismo ainda existente, mesmo após a graduação!

Agradeço ao Colégio de Aplicação João XXIII que, mais do que campo para a pesquisa, é também a instituição que ajudou na minha formação como professor. Foi no João que pude ter o prazer de conhecer a professora Rosângela, que hoje chamo de amiga e a quem agradeço por toda a confiança, gentileza e suporte dado desde os primeiros anos de trajetória na educação e pesquisa. Aprendi com você, Rô, o que significa ser um professor comprometido com a docência na escola pública. Também à professora Vania, que me ensinou a tomar Paulo Freire enquanto lente para ver e viver a escola. Agradeço também a todos/as os/as demais docentes, funcionários/as e bolsistas com quem tive a oportunidade de conviver.

Ainda sobre o João, minha gratidão às professoras e estudantes que abriram o espaço de suas interações na aula de história e tornaram possível as reflexões trazidas nesta pesquisa.

À professora Hilda agradeço a orientação sensível, atenta, respeitosa, responsiva... faltam palavras para definir sua postura enquanto professora orientadora, que traz, em si, na sua prática cotidiana, o ato responsivo bakhtiniano.

Agradeço às professoras Yara e Helenice, pelas contribuições que trouxeram para a dissertação, porém, mais do que pelas contribuições, sou grato pela chance de ter tido uma banca de conclusão sensível, aberta e dialógica, cujas contrapalavras foram oferecidas de modo leve e respeitoso ao que esta pesquisa se propôs a discutir.

Agradeço ao grupo de pesquisa LINFE que, semanalmente, permite que diferentes vozes compartilhem seus sentidos e visões sobre o papel da linguagem na formação de estudantes e professores/as. Tudo que aprendi sobre Bakhtin devo aos nossos encontros.

Agradeço a todos/as os/as professores/as, da educação básica ao ensino superior, por toda a bagagem que me foi dada para chegar a este momento.

Agradeço aos/às funcionários/as do PPGE, pela prontidão e atenção sempre dispensada ao longo dos dois anos, assim como agradeço aos/às pós-graduandos/as do programa.

Agradeço, também, à CAPES pelo tempo de bolsa concedida, reafirmando que políticas públicas como essa tornam possível o desenvolvimento da ciência e educação no país.

Por fim, agradeço a Deus!

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, com os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011, p. 348)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar as práticas de leitura empreendidas nas aulas de história, partindo do pressuposto de que o ensino de leitura é tarefa de todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, parte do princípio de que a atividade de leitura demanda especificidades no interior de cada disciplina com vistas a promover a aprendizagem dessa prática. As reflexões desta pesquisa buscam relacionar a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, que evidencia a centralidade da linguagem nas relações sociais estabelecidas dialogicamente entre sujeitos, com autores do campo da história e do ensino de história. Para tanto, dois procedimentos metodológicos foram adotados: o estudo bibliográfico das produções acadêmicas acerca do tema do ensino de leitura na aula de história e a análise de interações realizadas no âmbito do Ensino Remoto Emergencial em três anos distintos do ensino fundamental – 4º, 5º e 6º -, em uma escola pública federal, visando identificar como a leitura nas aulas de história eram realizadas. À luz do referencial teórico da filosofia da linguagem, buscamos analisar as relações dialógicas estabelecidas no âmbito da plataforma digital com vistas a compreender o que caracteriza um texto de história a partir da sua apropriação nas aulas desse componente curricular e quais aspectos que caracterizam a mediação docente na promoção da leitura de textos de diferentes gêneros nas aulas de história, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Ensino de História. Ensino de Leitura. Filosofia da Linguagem.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the reading practices undertaken in history classes, based on the assumption that teaching reading is a task for all areas of knowledge. In this sense, it assumes that the activity of reading demands specificities within each discipline in order to promote learning to read. The reflections of this research seek to relate Mikhail Bakhtin's philosophy of language, which highlights the centrality of language in social relations dialogically established between subjects, with authors from the field of history, especially those who focus on the concept of historical consciousness and history teaching . To this end, two methodological procedures were adopted: a bibliographic study of academic productions on the subject of teaching reading in history classes and an analysis of interactions carried out within the scope of Emergency Remote Teaching in three different years - 4th, 5th and 6th -, in a federal public school, aiming to identify how reading in history classes was carried out. In the light of the theoretical framework of the philosophy of language, we seek to analyze the dialogical relationships established within the scope of the digital platform in order to understand what characterizes a history text from its appropriation in the classes of this curricular component and which aspects characterize the mediation of the teacher in promoting the reading of texts of different genres in history classes, in the early and final years of elementary school.

Keywords: History Teaching. Reading Teaching. Philosophy of Language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Artigos que discutem teoricamente a relação entre leitura e ensino de história.....	24
Quadro 2 - Artigos que versam sobre experiências com a prática de leitura na aula de história.....	29
Quadro 3 - Informações sobre as docentes acompanhadas durante a pesquisa de campo.....	76
Quadro 4 - Excerto do material disponibilizado para a aula de história na turma do 6º ano no período de 05/04 a 19/04.....	90
Figura 1 - Respostas do estudante M. às questões apresentadas no quadro	91
Figura 2 - Respostas da estudante E. às questões apresentadas no quadro 4.....	92
Figura 3 - Reportagem utilizada no encontro síncrono.....	103
Quadro 5 - Excerto do material disponibilizado para a aula de história na turma do 6º ano no período de 27/09 a 11/10.....	102
Quadro 6 - Excerto do material disponibilizado para a aula de história na turma do 5º ano no período de 30/08 a 12/09.....	111
Quadro 7 - Respostas do estudante I.S. às questões apresentadas no quadro 6.....	114
Quadro 8 - Respostas do estudante I.L. às questões apresentadas no quadro 6.....	115
Quadro 9 - Respostas do estudante E.A. às questões apresentadas no quadro 6.....	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativos de artigos, teses e dissertações sobre os descritores leitura e ensino história, letramento científico e formação do leitor e ensino de história.....	20
Tabela 2 - Distribuição por décadas dos artigos, teses e dissertações sobre os descritores leitura e ensino história, letramento científico e formação do leitor e ensino de história.....	20
Tabela 3 - Levantamento dos gêneros textuais trabalhados durante as aulas de História no ano de 2021.....	84

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	LEITURA E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA BUSCA PELO DIÁLOGO	19
2.1	LEITURA E ENSINO DE HISTÓRIA: UM CAMPO ABERTO AO DIALOGISMO	20
2.2	LEITURA EM ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGO COM OS ARTIGOS	24
2.3	LEITURA EM ENSINO DE HISTÓRIA: DIALOGANDO COM AS TESES E DISSERTAÇÕES	35
2.4	A PESQUISA: UM ELO DA CORRENTE DE ENUNCIADOS.....	42
3	LEITURA E TEMPORALIDADE: UMA TEORIA DA LEITURA NA AULA DE HISTÓRIA	45
3.1	LEITURA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA.....	46
3.2	LEITURA DIALÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA	61
4	AS PRÁTICAS DE LEITURA NAS AULAS DE HISTÓRIA	71
4.1	CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DA PESQUISA	73
4.2	A AULA COMO ACONTECIMENTO	80
4.3	O QUE SE DÁ A LER NA AULA DE HISTÓRIA?	83
4.4	ACONTECIMENTO I: OS CEGOS E OS ELEFANTES	92
4.5	ACONTECIMENTO II: CRONOTOPOS NA AULA DE HISTÓRIA	104
4.6	ACONTECIMENTO III: “POR QUE VOCÊ TÁ RINDO, PROFESSORA”?	113
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICES	133

1 INTRODUÇÃO

Ler é, ou pode ser, o meio ilimitado pelo qual conhecemos um pouco mais sobre o mundo e sobre nós mesmos, não por oposição, mas pelo reconhecimento de palavras dirigidas a nós individualmente, de longo e há muito tempo (ALBERTO MANGUEL, 2021, p. 13-14).

Leitura e ensino de história: por onde pensar os primeiros fios de uma trajetória que reverbera no cotidiano escolar e desafia pesquisadores a pensar sobre como esse processo pode se constituir na e pela linguagem na sala de aula durante a aula de história? Os fios primeiros nos levam ao encontro de intelectuais que pensam a história na relação com a leitura ou que pensam a leitura na relação com a história. Alberto Manguel é um dos autores que traz considerações importantes para que possamos compreender a história da leitura. A ele somam-se outros autores, que são referência no campo, como Chartier (2003; 2007; 2009), que também se interessou por esse universo da leitura, buscando demonstrar seu papel na história. É inegável que, desde o momento em que a escrita foi criada, com o objetivo de facilitar a vida social dos homens, foi sendo necessário pensar o papel da leitura.

O texto inventa o leitor e o leitor inventa o texto - talvez seja essa a síntese que podemos extrair da citação de Manguel que abre esta introdução. O texto inventa o leitor na medida em que este tem papel central na atribuição de sentidos para o que lê e no compartilhamento da mensagem que o autor pretende trazer; assim como o leitor, ao participar desse jogo de sentidos, inventa o texto, pois um texto sem leitor existe somente enquanto um vazio, uma ideia “à deriva”.

Desse modo, o texto traz à tona um elemento central da espécie humana: a linguagem. Talvez, a partir da tarefa de leitura e de escrita, possamos compreender que esta é a ferramenta central para que a sociedade possa compartilhar os conhecimentos acumulados ao longo da história. O texto, portanto, pode vir ganhando uma dimensão de unicidade na medida em que os sentidos a ele atribuídos se delineiem na e pelas interações dos leitores com as palavras do autor que, embora historicamente situadas, possam romper o tempo cronológico de sua produção. O próprio movimento de escrita da história tornou-se uma importante ferramenta de poder, sobretudo diante daqueles povos para os quais a escrita não tinha um papel central tal como no mundo ocidental, mas foi através

dela, da escrita e, por conseguinte, da leitura, que esses mesmos povos tiveram a chance de “disputar” as narrativas sobre o passado e sobre si próprios.

Diante de tal constatação, a leitura foi se delineando enquanto uma peça-chave na sociedade, exigindo cada vez mais o processo de letramento¹ dos sujeitos para uma participação na cultura e na sociedade. Diante disso, a escola foi se constituindo uma instituição fundamental nessa tarefa de contribuir para que todos pudessem participar ativamente dessa sociedade que nos exige a capacidade de ler e escrever.

Freire (2020), ao discorrer considerações sobre o tema da inclusão social pelo acesso à leitura em defesa de uma “pedagogia da autonomia”, desafia-nos a pensar que a leitura do mundo precede a leitura das palavras. O alcance dessa afirmativa pode estar vinculado a experiências dos sujeitos historicamente situados na busca pela (re)construção de significados para o processo de inclusão no e pelo acesso à leitura. É possível pensar, pois, em um movimento dialético diante dessa constatação do patrono da educação brasileira: o mundo ganha sentido quando expresso em textos, e os textos constroem um mundo. Dessa forma, “o que desejamos é formar um aluno capaz de realizar uma leitura histórica da humanidade, obra na qual todos têm participação, de forma consciente ou não. Uma leitura complexa do mundo não pode prescindir da leitura da palavra, tarefa fundamental da escola” (SEFFNER, 1998, p. 109).

Diante do exposto, alguns pesquisadores vêm se dedicando especialmente a esse tema, mobilizando reflexões sobre a natureza da leitura e o papel da escola em seu ensino (KLEIMAN, 2002, 1989; KOCH, 2003; KOCH; ELIAS, 2008). Ensinar a ler é um compromisso de uma escola democrática, plural e que visa à formação integral de sujeitos para que possam participar ativamente desse universo letrado. Todavia, constatamos que essa tarefa, muitas vezes vista como “natural”, vem sendo secundarizada no interior das salas de aula, de modo que o ensino da leitura é visto como atribuição das professores dos anos iniciais do ensino fundamental e, após essa etapa, dos professores responsáveis pelo ensino da língua materna. Quais as implicações disso?

O resultado desse quadro do (des)compromisso com o ensino de leitura pelos demais campos do conhecimento resulta em uma visão simplista da tarefa de ler, assim como delega toda a responsabilidade desse ensino aos professores de língua portuguesa.

¹ O termo letramento refere-se à aquisição de habilidades que permitam o sujeito adentrar em uma cultura do escrito de forma ampla, considerando que a leitura e escrita requerem apropriações e aprendizagens que fujam a uma mera decodificação do escrito. Nesse sentido, o termo letramento está diretamente implicado com uma maior autonomia leitora, mobilizando, assim, aspectos sócio-históricos que permeiam a sociedade letrada que vivemos.

Desse modo, quando partimos - nós, professores de áreas de conhecimento distintas da língua portuguesa, como a história, que é o meu lugar de fala neste texto²- do pressuposto que todos os estudantes sabem ler e que, portanto, o nosso compromisso é ensinar aquilo que está previsto para nosso componente curricular, temos uma visão que não coaduna com o que aqui se busca defender. O resultado dessa concepção é que averiguamos as dificuldades da leitura, que, em muitos casos, é um dificultador para a continuidade de nosso compromisso pedagógico, mas pouco ou nada fazemos para resolver a problemática.

É comum a afirmativa de que não nos formamos para isso, ou seja, não somos formados para ensinar a ler. Mas, se a leitura é um componente intrínseco à nossa atividade de ensino e, também, de formação - e aqui me refiro sobretudo aos professores de humanidades -, precisamos nos perguntar se estamos, de fato, muito distantes da perspectiva do que é leitura para que nenhuma ação seja realizada. Mais do que isso, desde a invenção da imprensa mecânica, a leitura foi se tornando uma atividade relativamente comum, de modo que não é possível que se afirme não saber o que é ler.

Obviamente, para ensinar a ler, é necessário que se tenha um arcabouço teórico, afinal, estamos apontando que essa atividade não é natural, mas, sim, uma atividade cognitiva que requer ensino sistemático. Portanto, podemos voltar à problemática: não somos preparados para isso. Parece-nos um paradoxo: somos leitores competentes - para utilizar o termo de Kleiman (2002) -, mas não sabemos ensinar a ler. De igual modo, a leitura é uma tarefa presente no dia a dia de nossa prática pedagógica em sala de aula, pois o texto está ao nosso redor a todo o tempo.

De fato, parece-nos um paradoxo, mas um paradoxo que não pode imobilizar nossa ação e sim nos convocar a pensar sobre o que significa essa atividade que chamamos de leitura. Guedes e Souza (1998), em um livro bastante sugestivo, *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*, dizem-nos que o ensino da leitura e escrita de textos históricos compete ao professor de história, pois

ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento. Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação [...] (GUEDES; SOUZA, 1998, p. 15).

² Embora a opção seja por trazer a 1ª pessoa do plural junto com a 3ª do singular para dissertar neste texto acadêmico pela compreensão de que o exercício dialógico é com as múltiplas vozes que nos constituem como sujeitos históricos, em algumas passagens, com intencionalidade argumentativa, trazemos a 1ª do singular.

É com base nas considerações até aqui esboçadas que esta pesquisa se debruça sobre o compromisso da história, como campo do conhecimento escolar, de ensinar a ler. Nesse sentido, assumimos como objetivos desta investigação: i) analisar a produção acadêmica que discute a leitura em aulas de história; ii) compreender o que caracteriza um texto de história a partir da sua apropriação nas aulas desse componente curricular; e iii) identificar aspectos que caracterizam a mediação do professor na promoção da leitura de textos de diferentes gêneros nas aulas de história, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Todo esse percurso investigativo poderá lançar luzes para a compreensão e a reflexão acerca das práticas de leitura realizadas em aulas de história, com vistas a refletir sobre papel da formação leitora para a aprendizagem da disciplina, buscando responder à seguinte questão de pesquisa: como os professores que respondem pela disciplina de história, seja nos anos iniciais seja nos finais do ensino fundamental, lidam com o texto?

Para tanto, o principal referencial teórico que nos move em direção à compreensão da questão de investigação é a denominada filosofia da linguagem do russo Mikhail Bakhtin. Esse autor defende que a linguagem é constitutiva de todos os campos da atividade humana, tal qual delineamos nas linhas introdutórias deste texto, e que os usos da linguagem nas relações humanas ocorrem via enunciados, sejam eles orais ou escritos (BAKHTIN, 2011). A teoria bakhtiniana nos oferece subsídios teóricos para pensar o caráter dialógico e social da linguagem, partindo do pressuposto de que é pela e na interação que nos formamos e adquirimos conhecimentos.

Pautados nos princípios teóricos dessa filosofia, trazemos tanto os enunciados advindos da empiria como aqueles que nos ajudam a compreender o que se opera no campo. Nesse sentido, somam-se aos intelectuais que pensam a história aqueles que se debruçam sobre estudos referentes à formação leitora. Trata-se, portanto, de uma tríade – os textos produzidos nos encontros-aula de história trazendo múltiplos enunciados, os autores, e, de forma transversal, o percurso de análise, os enunciados numa acepção bakhtiniana.

Referimo-nos a nomes importantes para as pesquisas em torno do tema da leitura (KLEIMAN, 2002, 1989; KOCH, 2003; KOCH; ELIAS, 2008), cujas proposições teóricas sobre o ensino de leitura estabelecem uma relação estreita com a perspectiva bakhtiniana de linguagem. Em diálogo com esses autores e como uma forma de amalgamar as reflexões sobre a natureza da leitura nas aulas de história, recorreremos a

autores do próprio campo, cujo interesse pela linguagem é central em suas obras (RICOUER, 2010; JENKINS, 2005), assim como a autores canônicos sobre o tema da aprendizagem em história (BITTENCOURT, 2008; ROCHA, 2014, 2006; FONSECA, 2003; MIRANDA, 2004, 2013).

Além deste primeiro capítulo introdutório, a presente pesquisa está organizada em mais quatro capítulos.

No segundo capítulo, realizamos um mapeamento das pesquisas que vêm sendo produzidas no âmbito dos programas de pós-graduação, assim como textos apresentados em eventos acadêmicos que versam sobre o tema da leitura e do ensino de história. O objetivo com esse levantamento é situar academicamente como a temática está sendo discutida em termos teóricos, buscando, também, perceber se é uma preocupação de professores e pesquisadores se debruçarem sobre o tema e como vem sendo entendido. Nesse capítulo, situamos a presente pesquisa frente às produções que foram analisadas, a fim de demonstrar lacunas que nos parecem existir no que até agora foi produzido, considerando o nosso objetivo, assim como propor de que maneira as reflexões advindas desta pesquisa podem adentrar e fortalecer as reflexões acerca das práticas de leitura na aula de história.

Diante desse levantamento, foi possível perceber certos traços em comum, sobretudo acerca da concepção de leitura que orientam as produções analisadas. Desse modo, o nosso terceiro capítulo visa discutir uma perspectiva do que é o ato de ler e suas relações com a temporalidade no ensino de história. Trata-se de uma reflexão advinda daquilo que acreditamos ainda não ter sido amplamente discutido nos textos que mapeamos, além de objetivar apontar caminhos teóricos que efetivamente compreendam a leitura enquanto uma atividade que requer ensino. Nesse sentido, pretendemos iniciar uma proposição teórica acerca das especificidades do ensino da leitura e do trabalho com os textos na aula de história.

No quarto capítulo, avançamos no argumento dessas especificidades a partir da análise dos dados advindos da pesquisa de campo, que nos permitiram pensar em caminhos possíveis para a leitura na aula de história, buscando compreender a aula como um acontecimento (GERALDI, 2015) mediado pelos textos e pelos sujeitos que dela participam. Para tanto, fazemos um levantamento dos gêneros textuais que circularam durante um ano letivo no contexto do Ensino Remoto Emergencial, além de interações realizadas em uma plataforma digital de ensino e encontros-aula síncronos a partir de textos e atividades propostos aos estudantes das três séries analisadas. Paralelamente,

discutimos, no quarto capítulo, elementos que marcam a especificidade da leitura na aula de história, assim como o que caracteriza a dimensão histórica dos diferentes gêneros que circulam no interior dessa disciplina, compreendendo como o ato de ler provoca a produção de um conhecimento e de um agir, que são bases do que podemos chamar de uma consciência histórica.

O último capítulo destina-se à apresentação das considerações finais.

2 LEITURA E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA BUSCA PELO DIÁLOGO

Em realidade, repetimos, todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam. O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro...
(MIKHAIL BAKHTIN, 2011, p. 300)

O objetivo deste capítulo é apresentar um mapeamento das produções acadêmicas que abrangem a relação entre leitura e ensino de história. Nesse sentido, pretende-se analisar de que forma tais temáticas vêm sendo tratadas nos últimos anos a partir da busca por artigos, dissertações e teses, objetivando inserir a presente pesquisa no bojo das discussões e pesquisas que versam sobre tais assuntos.

No campo da metodologia de pesquisa, esse tipo de procedimento é comumente denominado como pesquisa bibliográfica ou estado da arte. Em síntese, são pesquisas que buscam realizar um “levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (FONSECA, 2002, p. 32, apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 37). Para Fonseca (2002), esse movimento permite buscar produções e pesquisas que já versaram sobre o objeto da pesquisa que se pretende realizar, com a intenção de fazer um levantamento sobre quais discussões são travadas acerca de determinado tema. Ferreira (2002) vai definir as pesquisas denominadas como estado da arte “como de caráter bibliográfico”, pois, para a autora,

elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Tendo como referencial teórico a filosofia da linguagem, buscamos compreender, nesta pesquisa, a prática de levantamento bibliográfico como uma busca por enunciados produzidos no curso do tempo por pesquisas sobre educação, ensino de história e leitura. Partir dessa perspectiva possibilita ampliar a definição de “revisão de literatura”, ora apresentada pelos autores citados anteriormente, pois, mais que um mapeamento, pretende-se estabelecer uma relação dialógica com essas produções acadêmicas.

Compreendemos o conceito de enunciado como a forma por excelência de emprego da língua, entendendo que todo e qualquer campo da atividade humana ocorre através da linguagem (BAKHTIN, 2011). Retomando a epígrafe que abre este capítulo, entendemos que, ao considerar as teses, as dissertações e os artigos já produzidos sobre os temas que nos mobilizam, estamos operando na lógica de que as pesquisas se constituem enquanto produções dinâmicas, que dialogam, respondem, refutam, confirmam, complementam umas às outras, formando o que Bakhtin vai denominar como elos “na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272). Portanto, os enunciados formam uma cadeia com outros enunciados no curso do tempo, de maneira que toda e qualquer pesquisa é um diálogo com as produções anteriormente escritas. Todo texto constitui-se enquanto um elo dialógico na cadeia de enunciados e passa a fazer parte dessa cadeia infinita.

Dessa maneira, nossa perspectiva, ao pesquisar o ensino de história e sua relação com a leitura, está ancorada no dialogismo bakhtiniano, o que exige da pesquisa uma atitude responsiva de se colocar no “palco de encontro” com as palavras enunciadas por outros pesquisadores. Nesse palco, responsivamente, dialogaremos com elas e buscaremos evidenciar de que forma esta pesquisa pode constituir-se enquanto mais um elo nessa cadeia enunciativa contínua.

2.1 LEITURA E ENSINO DE HISTÓRIA: UM CAMPO ABERTO AO DIALOGISMO

Com base no exposto, defendemos que pensar o ensino de história e sua relação com a leitura é um campo profícuo para reflexões e diálogos. Para efetivar esses diálogos, foram pesquisados trabalhos que versassem sobre o tema leitura e ensino de história apresentados nos encontros nacionais da Associação Nacional de História (ANPUH)³, nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)⁴, Grupo de Trabalho 12 (GT12), nos encontros da Associação Brasileira de

³ Fundada em 1961, a Associação Nacional de História (ANPUH) é uma entidade que reúne professores e pesquisadores de história, sendo uma organização importante para os profissionais da área, pelo seu compromisso com o “O aperfeiçoamento do ensino de História em seus diversos níveis; b. O estudo, a pesquisa e a divulgação de assuntos de História; c. A defesa das fontes e manifestações culturais de interesse dos estudos históricos; d. A defesa do livre exercício das atividades dos profissionais de História; e. A representação da comunidade dos profissionais de História perante instâncias administrativas, legislativas, órgãos financiadores e planejadores, entidades científicas ou acadêmicas”. Disponível em: < <https://anpuh.org.br/index.php/quem-somos>>. Acesso em: 26 jul. 2021.

⁴ A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, fundada em 1978 com o compromisso de lutar em prol do desenvolvimento e universalização da educação no Brasil, reúne

Pesquisa em Ensino de História (ABEH)⁵ e, ainda, em artigos disponíveis no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)⁶, assim como em teses e dissertações produzidas no âmbito dos programas de pós-graduação brasileiros⁷. Nesta pesquisa, foram privilegiados os trabalhos encontrados a partir dos descritores “leitura e ensino de história”, “letramento científico”, “formação do leitor e ensino de história”. Realizado esse levantamento, obtivemos os seguintes números:

Tabela 1 - Quantitativos de artigos, teses e dissertações sobre os descritores leitura e ensino de história, letramento científico e formação do leitor e ensino de história

Repositório das produções acadêmicas	Quantitativo
Artigos Anpuh	16
Artigos Anped	0
Artigos Abeh	11
Artigos SciELO	5
Dissertações	5
Teses	4

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos sítios da Anpuh, Anped, Abeh, SciELO e Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Esse conjunto de trabalhos concentra-se, em especial, na última década, tal como é possível verificar na tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição por décadas dos artigos, teses e dissertações sobre os descritores leitura e ensino história, letramento científico e formação do leitor e ensino de história

	2000 a 2010	2011 a 2020
Artigos	5	27
Teses	1	3
Dissertações	1	4

Fonte: Fonte: Elaborado pelo autor com base nos sítios da Anpuh, Anped, Abeh, SciELO e Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

programas de pós-graduação, professores, estudantes e pesquisadores que se dedicam a estudar e pesquisa a educação. Para saber mais, acesse: < <https://www.anped.org.br/sobre-anped>>. Acesso em: 26 jul. 2021.

⁵ A Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História reúne pesquisadores que trabalham especificamente com o campo do Ensino de história. Para saber mais, acesse: https://www.abeh.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=413. Acesso em: 26 jul. 2021.

⁶ SciELO é uma biblioteca *on-line* que reúne artigos publicados em periódicos. Para saber mais, acesse: <https://www.scielo.org/en/about-scielo/scielo-data-en/about-scielo-data/>. Acesso em: 26 jul. 2021

⁷ A pesquisa das teses e dissertações foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que reúne trabalhos de instituições brasileiras. Para saber mais, acesse: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

Como forma de ampliar esse levantamento, não foi estabelecido um recorte temporal específico, de forma que a limitação no que se refere aos dados apresentados diz respeito à disponibilidade dos trabalhos nos bancos de dados analisados. Em que pese esse limite, as produções acadêmicas analisadas estão concentradas especialmente na última década, de forma que é possível inferir uma hipótese para esse recorte temporal, que será desenvolvida no parágrafo a seguir.

A pesquisa sobre o ensino de história, enquanto um campo de pesquisa e atuação de professores/historiadores, vem ganhando cada vez mais espaço, segundo Schmidt (2019), com o aumento dos cursos de pós-graduação na década de 1990. Apesar de haver, ainda, uma defasagem entre a história acadêmica e as reflexões historiográficas em relação à história escolar (MENDES, 2020), é preciso reconhecer os avanços do campo nas últimas décadas. Paralelamente, desde a década de 1980, a própria historiografia passa por alterações quanto ao “fazer” da disciplina, com a emergência da História Cultural, que amplia as possibilidades de escrita e de reflexões sobre o trabalho histórico. Conseqüentemente, é de se esperar que o movimento de fortalecimento do campo e as reflexões sobre ensino de história estejam cada vez mais presentes nas pesquisas acadêmicas, sobretudo quando consideramos o forte incremento dos programas de pós-graduação no país na última década, como é refletido na tabela 2.

Essa análise faz sentido com a própria concepção de enunciado que defendemos nesta pesquisa, quer seja: o enunciado como discurso produzido em um dado contexto, de forma que tal produção carrega em si as preocupações e questões sociais implicados no momento em que é proferido, levando em consideração o próprio sujeito que enuncia a partir de sua existência única, mas carregada de sentidos construídos socialmente. Portanto, o que o recorte temporal sugere a partir das pesquisas é que há uma preocupação em torno de duas questões que motiva a produção de enunciados sobre elas.

A primeira delas diz respeito à própria necessidade de resignificação do ensinar história. Nas últimas décadas, as pesquisas no campo do ensino apontam para a importância de esse campo disciplinar buscar novas possibilidades e sentidos no interior das salas de aula. A história que objetivava a construção dos estados-nação a partir de uma identidade nacional, cujo enfoque eram as grandes narrativas sobre sujeitos “importantes”, vai sendo deixada de lado em favor de um ensino de história que focalize a própria sociedade em que o conhecimento é produzido, de forma que o ensino de história só adquire plenamente o seu sentido, ao criar condições para um pensar crítico

acerca da realidade em que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem estão envolvidos.

Uma segunda questão que podemos considerar dentro desse contexto é a leitura. As preocupações em torno da leitura ganham cada vez mais urgência no cenário educacional brasileiro. Essa preocupação advém dos próprios resultados das avaliações em larga escala da leitura no Brasil⁸. Portanto, concordamos com Kleiman (2002), ao dizer que o problema acerca da leitura não é de exclusiva responsabilidade do professor de língua portuguesa, tendo em vista que as dificuldades em ler é um fator que interfere na compreensão de todo e qualquer campo disciplinar. Essa afirmação encontra subsídio no pensamento do historiador Roger Chartier (2003), que defende a importância da leitura tendo em vista que, em nossa sociedade, o ato de ler adquire cada vez mais espaço. Ao traçar uma história da leitura, o historiador irá dizer que, com a maior circulação dos livros, as práticas leitoras começam a se expandir, fato que pode remeter-se diretamente à invenção da prensa por Gutenberg, no século XVI, sendo, na atualidade, o próprio texto eletrônico visto como uma revolução da leitura, desde as formas de ler, até a revolução do próprio suporte (CHARTIER, 2003).

Em síntese, o contexto de produção dessas pesquisas aponta para a importância de se assumir um compromisso com a leitura, compromisso esse que perpassa todas as áreas de conhecimento, de forma que compreendamos que há especificidades no ensino de leitura no interior de cada disciplina e que esse ensino contribui para a formação do leitor que constrói sentidos na interação com o texto (KOCH; ELIAS, 2008).

⁸ Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) demonstram que, no 5º ano, mais de 60% dos estudantes estão concentrados entre os níveis 0 e 4 (sendo 17,99% no nível 4 e 4,31% no nível 0), em uma escala de 0 a 9. Enquanto que o 9º ano concentra-se mais de 81% (a maioria - 18,66% - no nível 3, sendo um total de 15,78% no nível 0), algo parecido com o ensino médio que concentra mais de 82%, sendo a maior parte deles - 19% (ou seja, quase 1/5 do total) - concentrada no nível 0, em uma escala de 0 a 8. Em síntese, é possível afirmar que esses estudantes conseguem lidar com diferentes textos de forma mais simples, especialmente conseguindo realizar operações que tangenciam na superfície do texto. Quanto ao grupo do ensino médio abaixo do nível 1, é um grupo que requer muita atenção, pois apresenta lacunas elementares na sua formação leitora. Para mais informações, acesse: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 26 jul. 2021. Corroborando com essa análise, dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) – 2018 - revelam que metade dos estudantes brasileiros não atingiu os requisitos mínimos de leitura. Para mais informações, acesse: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 26 jul. 2021.

Diante do exposto, perguntamo-nos: qual a concepção de leitura defendida nas pesquisas recentes sobre o ensino de história? Para responder a essa questão, trazemos, no tópico a seguir, o processo de mapeamento dos trabalhos acadêmicos que privilegiam esse tema. Buscamos caminhar no sentido de propor uma concepção de leitura na relação com o ensino de história que esteja implicada nos enunciados produzidos sobre o tema nas diferentes produções apresentadas, de maneira que a pesquisa possa contribuir com o avanço das reflexões sobre o tema da leitura, tão caro para a referida disciplina.

2.2 LEITURA EM ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGO COM OS ARTIGOS

Como explicitado no início deste capítulo, foi realizado um levantamento de textos a partir dos anais dos Encontros Nacionais de História, promovidos pela Associação Nacional de História, com o objetivo de identificar os trabalhos que tivessem como tema o ensino de história e leitura, no intuito de compreender de que forma e se os trabalhos acerca do campo do ensino discutem a questão da leitura e dos diferentes gêneros textuais nas aulas de história. Para realizar esse levantamento, foram usados os descritores “ensino de história e leitura”, “letramento científico” e “formação do leitor”, para pesquisa nos anais disponíveis *on-line* no período de 2005 a 2019. A partir desse levantamento, foram selecionados 16 (dezesesseis) textos, localizados por meio da pesquisa para esses descritores. A partir da leitura de seus resumos, pôde-se constatar que se enquadravam no tema da leitura no/para o ensino de história⁹.

O segundo evento em que a pesquisa foi realizada foram os anais do “Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História”, promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História. Em relação a essa pesquisa, pela indisponibilidade dos anais dos eventos *on-line*, foram analisadas as edições de 2015, 2018 e 2020, ou seja, a 9ª, 10ª e 11ª edições do evento. A partir dos descritores anteriormente referidos, foram selecionados 11 (onze) trabalhos¹⁰.

O mesmo levantamento foi realizado nos trabalhos apresentados no GT 13 – Educação fundamental – nos anais das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, no período entre 2000 e 2019. O recorte temporal foi estabelecido por uma questão técnica, tendo em vista que os anais anteriores ao ano de 2000 não se encontram disponíveis *on-line*. O levantamento de textos também

⁹ O levantamento completo dos textos com título, ano e autoria encontra-se no Apêndice A.

¹⁰ O levantamento completo dos textos com título, ano e autoria encontra-se no Apêndice B.

foi proposto a partir dos descritores “ensino de história e leitura”, “letramento científico” e “formação do leitor e ensino de história”. Na pesquisa, cinco textos que tratavam sobre o ensino de história foram localizados, entretanto, suas temáticas giravam em torno do significado do ensinar história, ou seja, os sentidos da história ensinada, de forma que não foram considerados para análise. Por fim, o levantamento também foi realizado no banco de dados do Scielo, gerando um resultado de cinco textos para análise¹¹.

É inegável o avanço no campo do ensino de história nos últimos anos, o que podemos verificar pelos trabalhos, eventos, pesquisas de pós-graduação, grupos de pesquisa que se dedicam a debater o tema. Nesse bojo de avanços, a didática da história e metodologias de ensino estão em constantes debates, assim como a dimensão do currículo. Numa clara tentativa de demonstrar a relevância dessa disciplina para uma formação reflexiva, crítica, os trabalhos acabam ganhando uma multiplicidade de temas, o que é um indício da pluralidade do que significa ensinar e aprender história.

Partindo dessa questão, os trabalhos selecionados nesse levantamento discutem, cada um em seu contexto, em função de seus objetivos e com diferentes recortes teóricos, a leitura em aulas de história. Ciente dessa multiplicidade, a proposta, nesta dissertação, é analisá-los a partir da reflexão de como os referidos textos dimensionam a leitura nas aulas de história. Nesse universo de 32 (trinta e dois) textos analisados, podemos dividi-los em duas categorias analíticas que favoreçam a compreensão de seus temas, quais sejam: i) trabalhos que discutem teoricamente o campo do letramento nas aulas de história, a partir das práticas de leitura, escrita e oralidade; e ii) trabalhos que narram e/ou refletem sobre experiências com gêneros textuais nas aulas de história. Sobre essa última categoria, cabe dizer que há textos que efetivamente apresentam um relato de experiência, enquanto outros estão propondo uma discussão teórica sobre a possibilidade de trabalho com os diferentes gêneros nas aulas de história.

Daqueles trabalhos que se enquadram em uma primeira categoria de análise, estão os seguintes textos:

¹¹ O levantamento completo dos textos com título, ano e autoria encontra-se no Apêndice C.

Quadro 1: Artigos que discutem teoricamente a relação entre leitura e ensino de história

continua		
Texto	Autoria	Ano
Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História	Vitória Rodrigues e Silva	2004
A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história	Helenice Aparecida Bastos Rocha	2010
Práticas de letramento na história ensinada	Patricia Bastos de Azevedo	2011
História ensinada, dialogismo e letramento na produção de sentido	Patricia Bastos de Azevedo	2013
A leitura e a escrita: importantes ferramentas no ensino de história	Luiza Irene de Lima Elizama Neri de S. e Silva Lúcia Falcão Barbosa	2013
Trabalho pedagógico com escrita em aula de história: o que dizem as diretrizes oficiais?	Wagner Rodrigues Silva, Elcia Tavares, Luciana de Carvalho Barbalho Velez	2017

Fonte: Elaborado pelo autor com base em consulta aos anais da ANPUH, ENPEH/ABEH e SCIELO

A categorização desses textos em recortes teóricos específicos ocorre por não buscarem tratar efetivamente de experiências com práticas de leitura, mas discutir o papel da leitura, e também da escrita e oralidade, no ensino de história. Um ponto que interliga os textos é a presença de conceitos relativos ao letramento e alfabetização, de maneira que, implícita ou explicitamente, apontam uma lacuna na formação de professores no que tange a discussões relativas ao ato de ler para pensar os campos disciplinares, neste caso, a história. Dessa forma, entre as referências mobilizadas por esses textos, estão autores do campo da linguagem, em especial o filósofo Mikhail Bakhtin, assim como Ângela Kleiman, Isabel Solé e Magda Soares, que discutem estratégias de leitura e alfabetização, dentre outros autores.

Segundo a autora do primeiro texto - *Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História* (SILVA, 2004) -, a concepção de que estudantes dos anos finais do ensino fundamental chegam a essa etapa de escolarização sabendo ler e escrever, sendo as disciplinas específicas de diferentes áreas de conhecimento responsáveis por um aprimoramento que, no imaginário social, está relacionado a uma maior complexidade dos textos, vem sendo repensada em função das dificuldade leitoras que estudantes até mesmo do ensino médio possuem. Portanto, o

trabalho com a linguagem precisa ocupar os outros saberes escolares, para além das aulas de língua materna. Para tanto, a autora parte da concepção de estratégias leitoras de Isabel Solé, entendidas como procedimentos de leitura que envolvem saberes prévios e saberes que vão se constituindo com o ato de ler, em que este passa a ser mais que decodificação, mas torna-se uma atividade significativa, para demonstrar que, nas aulas de história, também é necessário ensinar a ler através da explicitação dos objetivos daquela tarefa, das dificuldades na leitura, por exemplo.

Já Rocha (2010), pautando-se em dados do SAEB acerca da leitura dos estudantes brasileiros, demonstra que o déficit na formação leitora impacta na aprendizagem histórica. Isso porque, para ela, aprender história "não só requisita o conhecimento prévio da leitura e da escrita, mas requisita o domínio da leitura, da escrita e da narrativa histórica, como forma de organizar o discurso sobre o tempo" (ROCHA, 2010, p. 129). Dessa forma, um estudo de inspiração etnográfica, segundo a própria autora, permitiu mapear possibilidades e limites no que tange a essa lacuna. Assim, de acordo com tal estudo, ensinar a ler é um ato contínuo e que pode ocorrer nas aulas de história para além do escrito, já que, em um processo de constituição de sentido, é possível pensar o letramento como um processo complexo, amplo e heterogêneo. Nessa perspectiva, quanto mais precárias a leitura e a escrita, mais forte é o apelo para que a condição de professor de linguagens seja assumida, pelos professores de diferentes áreas de conhecimento, especificamente, neste caso, da linguagem histórica.

No 3º e 4º textos – *Práticas de letramento na história ensinada* (AZEVEDO, 2011) e *História ensinada, dialogismo e letramento na produção de sentido* (AZEVEDO, 2013) -, a filosofia da linguagem é a referência teórica principal da professora Patrícia Bastos de Azevedo, que possui como formação as licenciaturas em Pedagogia e História e cujo campo de pesquisa são as práticas de letramento no ensino de história.

Ao discutir tais práticas, a autora parte da concepção de letramento enquanto evento que integra textos que permitem aos sujeitos a participação na sociedade a partir da interpretação do que leem. Para ela, a sala de aula é um espaço historicamente constitutivo de eventos de letramento e no qual as práticas de letramento que constituem a história são hibridizadas, de forma que um novo texto é criado nessa interação. Para a autora, o espaço escolar é um ambiente em que enunciados são proferidos, de maneira que estudantes trazem para sala de aula concepções historicamente construídas, fazendo o professor uso de seu repertório cultural para ensinar história e construir conceitos. Consequentemente, a defesa é de que as licenciaturas precisam valorizar o ensino das

habilidades de leitura, oralidade e escrita de textos historiográficos, pois a escola, na visão da autora, é um espaço privilegiado para difusão do conhecimento histórico através da historiografia escolar. Essa construção transita pela história, leitura, escrita e oralidade.

Por se tratar da mesma temática, o segundo texto da autora analisado – *História ensinada, dialogismo e letramento na produção de sentido* (AZEVEDO, 2013) -, que tem seu referencial teórico pautado no conceito de dialogismo, enfoca os enunciados e o dialogismo compreendidos como construções históricas que se dão com o outro. Nessa perspectiva, o texto dimensiona que o saber escolar na disciplina de história está permeado dos saberes da vida, ou seja, questões socioculturais que desafiam a "palavra de autoridade" (AZEVEDO, 2013, p. 8), em que leitura e escrita extrapolam o espaço escolar e encontram referências em um mundo social. Para a autora, a escola, enquanto espaço de propagação da cultura letrada, objetiva formar leitores críticos de textos que são diferentes de outros elementos da cultura de massas, cujo compromisso com a criticidade não é inerente à sua função social. Nessa linha de raciocínio, a professora traz ao debate a dimensão de letramento, defendendo que, na história ensinada, a dimensão do letrar foge a uma mera aquisição inicial de alfabetização, mas é permeada por signos históricos, em que o conceito de letrar está associado a expressões e conceitos relativos a saberes próprios da disciplina. Na última parte do texto, o enfoque se dá nos anos finais, em que, para a autora, ler e escrever são usados para aprender conteúdos diversos, ao contrário do que ocorre em um período de alfabetização, em que a disciplina é um espaço para aprendizagem da leitura e escrita. Para finalizar, seguindo a linha do pensamento historiográfico, a autora traz o fato de que o 6º ano é um momento de dificuldade no que tange aos saberes disciplinares, cujo falar e explicar do professor é estranho ao aluno, defendendo que as ações de formação de professores não pensam o letramento para o ensino, de forma que cada professor vai descobrindo e construindo formas de desenvolver a oralidade, a leitura e a escrita em sala de aula.

O quinto texto categorizado – *A leitura e a escrita: importantes ferramentas no ensino de história* (LIMA et. al., 2013) - possui como autoras uma pedagoga e historiadora e a professora Lúcia Falcão Barbosa, do departamento de história da Universidade Federal Rural de Pernambuco. No trabalho, as autoras partem da questão da linguagem para pensar o ensino de história nos anos iniciais, defendendo que não basta ler textos didáticos de história, mas que é necessário adquirir conhecimentos que permitam ultrapassar os muros da escola, de forma que ler, interpretar e produzir narrativas sobre fatos históricos devem ser habilidades construídas no cotidiano escolar,

de maneira que somente se alfabetizar não é suficiente. No texto é defendido que ensinar a ler não é uma tarefa exclusiva da disciplina língua portuguesa, pois o professor de história tem muito a contribuir com a capacidade de argumentação na mobilização de conceitos históricos. As autoras mobilizam Vygotsky para defender a importância da mediação entre o estudante e o conhecimento, sendo o professor um "facilitador" da aprendizagem, de maneira que o texto sirva para propor reflexões e mobilizar nos educandos ideias, de forma que o conhecimento tornar-se-á significativo quando o docente considera as experiências e os conhecimentos de mundo dos estudantes.

Por fim, assentado na perspectiva de que ler e interpretar é atividade essencial nas aulas de história, Silva et. al (2017) defendem a necessidade de que seja vencida a lógica de aula de história como memorização, para uma melhor compreensão dos processos históricos em que os sujeitos (estudantes) estão envolvidos. Tendo como pano de fundo uma definição de letramento baseada nos escritos de Magda Soares, o texto advoga no sentido de pensar o letramento no ensino de história entendido como uma prática contextualizada, múltipla e diretamente ligada às práticas sociais. Para subsidiar a reflexão, os autores analisam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), demonstrando que o tema da leitura e escrita é pouco abordado na disciplina de história, mas que os documentos caminham para uma aproximação com os debates acadêmicos, ao privilegiarem um processo de "investigação científica", demonstrando a importância de um trabalho interdisciplinar entre história e língua portuguesa.

Apesar de apontar para a necessidade de pensar o ato de ler para/na história, assim como a lacuna na formação de professores para abordar o campo do letramento, a análise dos textos evidencia que o trabalho com gêneros textuais e práticas de leitura é parte inerente ao trabalho de professores na educação básica. Vale salientar que, ao trabalharem com aspectos relativos ao campo do letramento e alfabetização, os três textos agrupados em torno da discussão mais teórica (ou seja, que buscam abordar conceitualmente o debate sobre o tema) sobre o letramento nas aulas de história, a partir das práticas de leitura, escrita e oralidade, de alguma forma, ajudam a refletir sobre os anos iniciais, por se tratar da fase de alfabetização em que esses temas fazem parte da formação docente e da prática escolar. Quando avaliamos os textos que apresentam experiências que narram o uso de diferentes textos na aula de história, percebe-se que não ocorre um debate teórico sobre o que significa ler, em especial, o que significa ler textos históricos, apesar de todos apontarem para a relevância e a potencialidade de gêneros textuais para o ensino de

história. O que interliga esses textos é o fato de serem experiências direcionadas aos anos finais e ensino médio, ou seja, de alguma forma, é como se essas questões do letrar e alfabetizar já estivessem vencidas e não fizessem parte da reflexão teórica que estrutura os textos categorizados como experiências e reflexões sobre os gêneros textuais na aula de história.

Cabe destacar que o objetivo de muitos trabalhos que foram analisados é traçar o papel de determinado texto para a formação de uma consciência histórica, assim como romper com um modelo de ensino pautado em um positivismo ancorado nos eventos e grandes narrativas. Portanto, discutem teoricamente o ensino e a própria historiografia, mas, com exceção de um dos trabalhos, fruto da pesquisa de mestrado em literatura de sua autora, não realizam um debate teórico do campo do letramento ou linguagem ou o fazem na perspectiva historiográfica das relações entre história e literatura, que, em síntese, diz respeito mais propriamente a uma operação historiográfica da escrita histórica do que efetivamente ao que isso significa para o trabalho com textos na aula de história.

Os trabalhos categorizados como experiências e reflexões sobre uso dos gêneros textuais na sala de aula recobrem um período maior do que aqueles alocados na categoria anterior (cujo recorte era 2011 a 2013), como se percebe pelo quadro 2:

Quadro 2 - Artigos que versam sobre experiências com a prática de leitura na aula de história
continua

Anais ANPUH	
Título	Ano
Narrativas e leituras no Ensino de História	2005
A utilização da literatura no ensino de história: estabelecendo a trama como fronteira	2007
Leitura, Canção Popular Brasileira e Educação Histórica	2009
O uso da linguagem literária no ensino de História: cordel	2013
HQs no ensino de História: V de Vingança e o conceito de Fascismo	2013
A inserção das tirinhas e charges nas aulas de História: uma estratégia de ensino que promove a reflexão crítica em sala de aula ¹	2013
Materiais didáticos e as múltiplas linguagens no ensino de História dos anos iniciais	2013
Biografia e ensino de História: análise de uma experiência	2015
Ensino de História e cultura Africana e afro-brasileira no ensino médio a partir da Literatura maranhense: em especial a obra “Os Tambores de São Luís” de Josué Montello	2017
Por um ensino de história que ultrapasse os muros das escolas: uma experiência de formação cidadã e de produção do conhecimento histórico na educação básica.	2017

Ensino de História, cotidiano e literatura: a escravidão no conto Pai contra mãe (1906) de Machado de Assis	2017
O uso de jornais como recurso didático no ensino de história sobre a Balaiada	2019
O uso da poesia no Ensino de História do Brasil: uma proposta	2019
Anais Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História	
Centenas de vozes: mulheres soviéticas relatam suas vivências de guerra	2018
Imagem e Narrativa como fontes no ensino da história regional: o relato de uma experiência	2018
O uso de sambas-enredo nas aulas de História: uma proposta metodológica	2018
Consolidação da leitura e da escrita: uma experiência com a elaboração de diários e ensino de História no Ensino Fundamental	2018
Ensino de História e as Histórias em Quadrinhos: possibilidades e reflexões	2018
Ensino de história, historiografia e literatura: trabalho escravo e trabalho livre no conto Virginius (1864) de Machado de Assis	2018
Uma História a ser ensinada: a instrução em Mato Grosso nas páginas da imprensa de circulação geral e a história regional nos anos finais do século XIX (1880-1890)	2015
Análise da competência interpretativa na coleção História e Vida Integrada (2008)	2015
Ensino de História, práticas de leitura e de escrita: uma investigação acerca das relações entre aprendizagem histórica e letramento	2015
LiDEs: A literacia histórica- veredas e desafios	2015
Os textos didáticos de História na visão de estudantes do Ensino Fundamental	2015
SciELO	
Sobre juventude e leitura na idade média: implicações para políticas e práticas curriculares	2013
A “tagarelice” de Macedo e o ensino de história do Brasil	2004

Fonte: Elaborado pelo autor com base em consulta aos anais da ANPUH, ENPEH/ABEH e SCIELO

Antes de tecer considerações sobre esse grupo de trabalhos, vale destacar aqueles apresentados no evento “Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História”, no ano de 2015. Os trabalhos selecionados faziam parte do Grupo de Discussão “Leitura de textos históricos escolares”, cuja apresentação evidencia uma preocupação, do referido grupo, com o campo da leitura, conforme citado a seguir:

As discussões e pesquisas sobre a leitura no ensino de História ainda são raras. Pouco se sabe a respeito do trabalho que os professores realizam em prol do letramento e da aprendizagem da leitura em História. Existe uma diversidade de práticas de leitura a ser conhecida, visto que os leitores – professores e alunos – são diversos e leem em condições singulares e diversas. A leitura de textos de natureza histórica requer a compreensão da especificidade da História. Isto é, de um conhecimento que envolve a compreensão do mundo social e de sua complexidade, com existência de conflitos e de atores com diferentes interesses; que se faz a partir de pontos de vista diversos e nas relações entre fatos políticos, religiosos, culturais, sociais e econômicos, estruturados pelas dimensões espaço-temporais presentes na

compreensão da História. A leitura dos textos de natureza histórica depende da capacidade do leitor de “entrar” no texto, ou por intermédio dele, entrar no mundo das experiências, das ações, das causas ou motivações das quais o texto fala, e deste modo, (re)construir o “mundo histórico” retratado pelo autor. Além disso, ao entrar no mundo das experiências do texto, o leitor poderá também realizar confrontos e aproximações entre essas experiências e as suas próprias, criando-se um movimento dinâmico que enlaça temporalidades, sujeitos e contextos diferentes (GD8 - LEITURA DE TEXTOS HISTÓRICOS ESCOLARES, 2015, p. 718)

Analisando essa definição, é possível apontar dois elementos: o primeiro diz respeito à necessidade de cada vez mais profissionais do campo da história se debruçarem sobre o tema da leitura, entendendo, tal qual explicitado no trabalho de Rocha (2010), que o déficit da formação leitora impacta diretamente a aprendizagem histórica. Um segundo aspecto presente nessa citação é a concepção de leitura manifesta. Ler é entendido como uma atividade que demanda o domínio de fundamentos do conhecimento da história, para ser possível adentrar no texto histórico retratado pelo autor e acessar experiências de mundo.

Com isso, fica evidente que a história é abordada a partir da atividade leitora, todavia, a leitura é abordada a partir da história, de forma que, se o estudante sabe história, ele consegue ler. Aqui reside uma questão importante, pois acreditamos que o conhecimento sobre como proceder à leitura pode ser um instrumento importante para o estudante compreender o texto histórico, entendido enquanto objeto de leitura. Ao tomar esse objeto a partir do conhecimento acerca da leitura, é possível a esse estudante desenvolver um pensamento histórico a partir do “mundo histórico” retratado no texto. A citação nos permite ainda colocar em evidência mais uma questão acerca do que é caracterizado enquanto um texto histórico, de forma que, se um texto não se enquadra nessa categoria, como mobilizar os saberes históricos para a sua compreensão? Este é um ponto que será debatido no decorrer do capítulo seguinte, mas que já nos desafia a pensar que o aprendizado da leitura potencializa a compreensão e a construção do saber histórico, inclusive através do estabelecimento de sentido com textos de diferentes gêneros que circulam socialmente.

Interessante notar, nesse sentido, que os trabalhos que compõem os anais desse grupo de trabalho concentram-se especialmente na lógica de discussão sobre a questão de textos e livros didáticos e debatem a relevância que a leitura tem para o desenvolvimento do saber histórico. Entretanto, em função de serem resumos expandidos, nos trabalhos

que constam nos anais, pouco se desenvolve teoricamente sobre o tema das especificidades do ato de ler em história.

Um dos textos até toma como ponto de partida uma reflexão sobre letramento, mas na perspectiva de que letrar garante a possibilidade de tecer narrativas sobre o conhecimento histórico. Uma questão que pode ser apontada é o fato de que as pesquisas consultadas percebem uma lacuna e dificuldade na leitura de textos didáticos, presentes nos livros, e caminham para uma constatação sobre a necessidade de ampliar o uso de gêneros na sala de aula, o que pode ser verificado no evento de 2018, no qual há uma prevalência de trabalhos com gêneros textuais na aula de história. Ainda com base na afirmação desse grupo de discussão, é possível inferir que a entrada de gêneros diversos enquanto potenciais para o ato de fazer pensar historicamente vem ganhando mais espaço nas aulas de história. Dos 13 trabalhos analisados nos anais da ANPUH, a maior parte concentra-se na última década.

Dito isso, nessa categoria de experiências e reflexões sobre os textos na aula de história, vale salientar a multiplicidade de gêneros que são mobilizados para esse fim e que são citados pelos trabalhos: crônica, charge, literatura, tirinha, música, texto paradidático, jornais e poesia. Desse universo de 26 trabalhos, todos pontuam alguma discussão historiográfica que defende a importância/relevância dos gêneros textuais para a historiografia e para o ensino. Outro aspecto que os interliga: a defesa de que ler diferentes gêneros possibilita uma leitura crítica da realidade, assim como uma possibilidade maior de compreensão do conhecimento histórico acerca do passado. Além disso, todos se situam numa abordagem que vê a entrada dos gêneros textuais no ensino de história como uma forma diferenciada e “agradável” de trabalhar a aprendizagem histórica, defendendo a potência que cada gênero possui para pensar historicamente a partir de algo mais atrativo ao aluno.

Contudo, algo que não ocorre, como já citado, é uma reflexão mais aprofundada sobre o que significa trazer textos e gêneros para aula de história, assim como de que forma é possível discutir um letramento histórico a partir desses textos, fazendo uso do termo mobilizado nos trabalhos pertencentes à categoria “teóricos”.

Nesses trabalhos, os diferentes gêneros são mobilizados para possibilitar a leitura de um contexto, analisar conjuntura, compreender os modos de ser e viver de outro tempo, de modo que professores e alunos leiam e discutam, atribuindo sentido ao que leram na relação com o saber histórico. Conquanto esse debate não esteja bem demarcado em todos os trabalhos, de alguma forma, está subjacente à experiência narrada.

No trabalho *Biografia e ensino de História: análise de uma experiência* (ALCÂNTARA, 2015), essa dimensão do que significa ler na aula de história merece ser destacada, pois o objetivo é narrar uma experiência com o uso do gênero biografia com estudantes do ensino médio, cujo foco é fazer pensar historicamente acerca da questão política brasileira, tendo em vista que foi selecionada uma biografia do imperador D. Pedro II. A escolha pelo gênero decorre de a biografia ser um gênero de “forma esteticamente agradável”, segundo o autor. A articulação da curiosidade humana em saber da vida do outro, com a estética (mais) agradável do gênero biográfico, facilitaria a introdução dessas obras no ensino de história” (ALCÂNTARA, 2015, p. 6), ao transformar o conhecimento científico em algo mais agradável.

Para o desenvolvimento da experiência, foi aplicado um questionário sobre o gênero, seguido do voluntariado de quem gostaria de ler, com um prognóstico de leitura, no qual metade dos estudantes que se dispuseram a ler disseram não ter gostado da experiência, três por apresentarem dificuldades com a narrativa em função de conceitos e um afirmando ser cansativo o texto. Ao indagar se conseguiram compreender mais sobre o período, a maior parte dos voluntários respondeu negativamente, metade afirmou que não seria mais fácil compreender o conteúdo por meio de biografias. Apesar dessas respostas, o autor afirma, com base em uma avaliação aplicada, que a leitura pode vir a ser um ponto interessante para levar conhecimento histórico aos estudantes, finalizando com a defesa de que a extensão dos textos é um dificultador para sua leitura, mas que o trabalho ainda é incipiente para análises mais amplas.

Essa experiência parece ter revelado o que talvez possa ser uma constatação a partir do trabalho com outros textos nas aulas de história: a falta de compreensão de como o conteúdo dos textos ajuda a pensar historicamente. Poucos textos alocados nesta categoria de análise trazem uma narrativa ampla da experiência apresentada no trabalho de pesquisa, pois, em sua maioria, discutem teoricamente a importância de determinado gênero ou a defesa de seu potencial para o ensino de história, o que dificulta uma análise de como a interação dos estudantes com esses textos foi mediada e quais os impactos na sua aprendizagem na aula de história. Mas o que pode ser levantado como hipótese, a partir dessa experiência com as biografias, é: o professor está ciente das especificidades do gênero e de como pode auxiliar a pensar historicamente, pautado em debates historiográficos acadêmicos, em especial os que ocorrem a partir dos anos 1980, em que a História Cultural possibilitou a reflexão sobre outras linguagens como fontes e, até mesmo, como produção histórica. Entretanto, como transpor, didaticamente, esse saber

teórico sobre a relevância dessas linguagens para a sala de aula? Os trabalhos que narram efetivamente uma experiência com a leitura de algum gênero se limitam a apontar que, ao ler, foram discutidas e apontadas as questões relativas ao saber histórico, presentes naquele texto, mas não se apresentou a estratégia para fazer com que isso acontecesse, fato que se comprova ao perceber que somente um desses textos (AZAMBUJA, 2009), que traz resultados de uma pesquisa de mestrado em literatura, discute o gênero “canção” como uma “prática de leitura”, tematizando a relação texto e leitor de forma teórica, mas sem expor qualquer estratégia pedagógica.

Em síntese, a incursão aos trabalhos consultados neste levantamento indica que o ensino de história avança no sentido de garantir uma reflexão sobre o saber histórico a partir de outras fontes de conhecimento, rompendo com o paradigma da verdade que permeia os livros didáticos de história e seu uso nas escolas. Podemos concluir também, pelos temas e conteúdo dos trabalhos elaborados por docentes do componente curricular história, que os professores compreendem o papel de os diferentes textos circularem nas aulas e da possibilidade de fazer pensar historicamente, permitindo e, inclusive, ampliando a visão de sociedade dos estudantes, ao analisarem gêneros que circulem socialmente no cotidiano, como jornais, charges, tirinhas.

Na mesma medida, por mais que não esteja explicitamente presente na maior parte dos textos consultados neste levantamento, ler é uma atividade essencial para a aprendizagem histórica, leitura que, de acordo com as perspectivas dos trabalhos, está para além da decodificação do escrito, mas envolve interpretação, compreensão, olhar e situar-se no tempo-espaço, que seria, de forma simplificada, o desenvolvimento de uma consciência histórica. Contudo, ainda parece pouco claro quais estratégias devam ser mobilizadas no trabalho com os gêneros; quais contribuições do professor de história para o ensino dessas estratégias, assim como a clareza de que é um compromisso da área formar leitores e escritores e quais são as contribuições do letramento para pensar o desenvolvimento da consciência histórica.

2.3 LEITURA EM ENSINO DE HISTÓRIA: DIALOGANDO COM AS TESES E DISSERTAÇÕES

Diferentemente dos artigos analisados, que apresentam certa diversidade de gêneros textuais para pensar a leitura na aula de história, as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação direcionam sua atenção especialmente para o livro didático.

Do total de nove trabalhos analisados, temos as seguintes informações, apresentadas na tabela 3.

Tabela 3 - Levantamento das teses e dissertações com tema da leitura e ensino de história¹²

	TESES	DISSERTAÇÕES
Discussão sobre leitura a partir do livro didático	3	3
Discussão sobre leitura a partir em uma perspectiva mais ampla	2	1

Fonte: Elaborado pelo autor com base em consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Ao analisar a construção textual do livro didático, a pesquisa de Carie (2015) aponta um obstáculo para compreensão histórica, tendo em vista que

[...] a narrativa didática selecionada [pelo livro didático], na medida em que não explicita diversas informações, apresenta fragilidade no que se refere à coesão textual temática entre alguns dos parágrafos; utiliza diferentes expressões para se referir aos mesmos sujeitos, sem deixar claro que se referem aos mesmos sujeitos; apresenta um apagamento dos sujeitos; não apresenta uma tematização clara; apresenta a espacialidade como se estivesse à margem do espaço de vivência dos sujeitos do passado e não integrada à vida cotidiana. Observou-se que tais ocorrências no texto acabam por dificultar a compreensão dos processos históricos pelos estudantes. (CARIE, 2015, p. 6)

A pesquisa entende a narrativa como maneira de dar sentido e forma aos acontecimentos ao longo do tempo, sendo seu enfoque os textos que se enquadram no gênero didático, em especial aqueles presentes nos livros didáticos. Tendo esse pano de fundo, a autora busca analisar o papel das narrativas históricas didáticas para o ensino de história e sua relação entre alunos e professores, de forma que a pesquisa parte em busca da compreensão da relação direta com o texto presente nos livros didáticos. O tema da leitura é tratado, assim como na maior parte das demais pesquisas, na perspectiva de Koch (2006) para quem ler é atribuir sentido ao que foi lido. Em síntese, o objetivo da pesquisa é discutir teoricamente o papel da narrativa histórica na constituição de uma consciência histórica, entendida enquanto uma orientação temporal que permite a compreensão do mundo ao redor, buscando evidenciar quais as lacunas dessas narrativas no livro didático,

¹² As referências completas dos textos, com autor, ano, instituição e título, estão disponíveis no Apêndice D desta dissertação.

em especial a falta de informações e a abstração, e como isso interfere no processo de compreensão da narrativa histórica pelo estudante.

De forma similar, a pesquisa de Silva (2009) buscou identificar as concepções de compreensão em leitura e formação leitora presentes em uma das coleções do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de História de 2009. Corroborando com a perspectiva que orienta esta pesquisa, o autor advoga que o desenvolvimento da leitura e da escrita é de responsabilidade de todas as áreas do conhecimento. Solé (1998) é a referência central para a definição do conceito de leitura, entendida como um ato interativo entre leitor e texto, em que a construção dos sentidos está condicionada às próprias experiências e conhecimentos de mundo do leitor. Um ponto interessante do trabalho é a discussão acerca das estratégias de leitura, ainda apoiada nas discussões de Solé, que visam guiar o leitor diante de um texto em busca de uma leitura proficiente.

Além das concepções de leitura e letramento ora apresentadas, que corroboram com a pesquisa de Carie (2015), Silva (2009) discute a forma como a ideia de letramento ganha contornos nas áreas de conhecimento, demonstrando a relação entre letramento e consciência histórica, tendo como pressuposto teórico os trabalhos de Peter Lee (2001, 2003 e 2006, apud SILVA, 2009) e Jorn Rusen (2006, 2007, apud SILVA, 2009). Portanto, para o autor, “o conhecimento histórico deve servir como uma ferramenta de orientação temporal que levaria a uma leitura do mundo no presente e embasaria uma avaliação quanto às perspectivas de futuro alicerçadas nas experiências humanas do passado” (SILVA, 2009, p. 78). Na pesquisa, é analisada a coleção Araribá¹³ e suas concepções de competência leitora, o que, segundo Silva (2009), não está claramente delineado teórica e conceitualmente na obra.

Andrade (2013), tendo o livro didático como orientação, em função de sua predominância no ambiente escolar, busca elucidar, através de uma imersão etnográfica, como ocorre a leitura de textos de história por estudantes da 5ª série (6º ano) de uma escola. A pesquisa, em conformidade com o que acreditamos neste texto e corroborando com as demais teses e dissertações analisadas nesta dissertação, parte da leitura como uma prática social, compreendida como construção de significados possíveis na interação entre sujeitos e textos. No que diz respeito aos textos históricos, a autora discute a importância de uma imersão no texto, de maneira que esse mundo histórico por ele

¹³ A coleção Projeto Araribá é uma coleção de livros didáticos da Editora Moderna, destinada a estudantes do ensino fundamental II. No guia do PNLD de 2008, a coleção é apresentada como tendo a competência leitora em seu eixo organizador, o que resulta na pesquisa de Silva (2009).

retratado seja compreensível. Um dos desafios apontados pela pesquisa é o fato de que há uma consideração sobre a importância da leitura por parte dos professores de história, entretanto, essa tarefa é compreendida como dada, de forma que não há engajamento dos docentes nas práticas de formação do leitor, ao que a autora se contrapõe, defendendo, com base em Soares, que há elementos específicos na leitura em história¹⁴.

Coelho (2009) é o único trabalho que focaliza os anos iniciais do ensino fundamental. Ao evidenciar as razões pelas quais as professoras desse ciclo optam pelo livro didático de história, demonstra que este não é definidor do currículo que esses docentes mobilizam. A autora defende que a própria disciplina é muitas vezes pouco valorizada exatamente em função de defasagens no campo da leitura e escrita por estudantes do ensino fundamental. Nas análises do trabalho das professoras que são os sujeitos da pesquisa, é possível perceber que o uso do livro de história está concentrado em ler as informações que o livro traz, seguido de atividades acerca daquele tema, o que é uma característica muitas vezes presente nos livros de história, cujo espaço para reflexão por vezes é diminuído em favor de uma narrativa dos fatos.

De forma parecida, Vieira (2015) faz um movimento de identificar a apropriação do livro, caminhando no sentido de entender a necessidade de certa autonomia dos sujeitos em relação ao livro didático, demonstrando, a partir das entrevistas e grupos focais realizados com os sujeitos da pesquisa, que o uso desse objeto no cotidiano possibilita certa inventividade e usos plurais do texto didático.

Com o pressuposto de que pensar os temas da leitura, letramento e escrita são fundantes para a aprendizagem histórica, Lacerda (2019) defende que esses temas contribuem para a formação de cidadãos conscientes e transformadores da realidade social. A pesquisa parte de uma premissa com a qual concordamos, quer seja: tornar o conhecimento histórico significativo, que vise romper com a perspectiva de decorar e restringir o saber histórico simplesmente a um estudo do passado, requer, antes de tudo, o domínio de certas habilidades, as quais, para o autor, são a leitura e a escrita, para que seja possível mobilizar conceitos históricos. A perspectiva de letramento que emerge da pesquisa é aquela em que mais do que ser alfabetizado, ser um sujeito letrado cria condições para um olhar sobre a realidade de maneira mais compreensiva, permitindo

¹⁴ Sobre essas especificidades, a autora aponta em sua pesquisa os mesmos elementos destacados no texto de abertura do GD8 - Leitura de textos históricos escolares do IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Isso porque a autora foi a responsável pela coordenação desse grupo de trabalho, sendo que o texto de abertura do Grupo de trabalho compõe a tese da autora em sua argumentação sobre a especificidade da leitura nas aulas de história.

entender, interagir, atribuir sentidos e significados de maneira crítica aos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade. Especificamente no caso do letramento histórico, defende o autor, permite-se a construção de um “pensamento historicizante”, possibilitando “que o aluno, ou qualquer indivíduo, seja capaz de lidar com as informações históricas presentes em documentos, textos, gráficos, imagens e outras demais fontes” (LACERDA, 2019, p. 12). Apoiando-se em Solé (1998), Lacerda (2019) entende a leitura como um processo de compreensão da linguagem escrita, no qual o texto e o leitor estão em diálogo. Isso porque aquilo que o texto escrito traz será processado a partir das experiências de mundo do sujeito leitor. Esse entendimento do conceito de leitura torna possível o letramento na disciplina de história, pois permite a autonomia necessária para buscar os significados dos diferentes textos e interagir socialmente com o mundo ao qual se circunscrevem.

Resende (2013), assim como Lacerda (2019), não analisa o livro didático, mas busca observar a leitura de textos disponíveis na internet por estudantes da educação básica, compreendendo esse espaço digital como ambiente de aprendizagem que permite a busca por informações e a interação entre aqueles envolvidos nessa comunicação digital. Para problematizar tal questão, o autor parte da compreensão de que aprender história significa formular perguntas que visem “colocar esse aprendizado histórico em movimento” (RESENDE, 2013, p. 61). Na pesquisa, é possível observar que as informações encontradas na internet compõem diferentes gêneros textuais, em especial textos informativos, como de divulgação científica, notícias e reportagens, além de verbetes disponíveis em sites como Wikipedia. Na pesquisa, o autor defende que, na internet, o leitor converte-se em um leitor imersivo, o que, para ele, é “um leitor que lê de maneira nova, rápida, que salta de um ponto da informação a outro em rotas não esperadas” (RESENDE, 2013, p. 126). Dessa forma, a tarefa de leitura na internet se constitui enquanto uma leitura-decifração, pois requer a decifração de signos diversos envolvidos em um processo de leitura *on-line*. Para análise dessa tarefa leitora, o autor discute a ideia de literacia histórica, que “implica dar significado especializado ao passado, utilizando marcas específicas da história, tais como as noções de acontecimentos, situação, evento, causa, mudança, entre outros” (RESENDE, 2013, p. 174).

Por fim, destacamos especialmente a pesquisa de Braz (2017), que tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas de leitura, tanto na sua natureza prática como sua própria concepção no interior de uma sala de aula por parte de um professor de

história. Cabe destacar que a orientação teórica parte do pensamento de Vygotsky e Bakhtin, para propor uma pesquisa que vise ser colaborativa. Essa pesquisa nos parece interessante em função da concepção clara de leitura que adota, a qual corrobora com a que buscamos defender nesta dissertação. A defesa da autora é a de que a leitura é uma prática social, o que está em confluência com o pensamento de Koch e Elias (2008) que defendem a leitura como construção de sentidos a partir do confronto entre o texto lido e a própria realidade. Partindo do conceito de alteridade de Bakhtin, a autora caminha no sentido de considerar o ato de ler como possibilidade

de se colocar no lugar do outro e ampliar o próprio olhar a partir do olhar desse outro, evitando-se, assim, os famosos anacronismos que minam a compreensão dos conceitos históricos, e possibilitando a constituição de sentidos, de interpretações, das subjetividades de cada leitor a partir da própria historicidade, fazendo da leitura uma atividade autônoma e prazerosa” (BRAZ, 2017, p. 54)

Dessa forma, a defesa da autora é por uma prática de leitura dinâmica, reflexiva, que considere a construção de sentidos por parte de todos os sujeitos envolvidos no dialogismo que requer a prática de leitura na sala de aula. No decorrer da pesquisa, são discutidos alguns pressupostos teóricos, em especial a concepção do docente, sujeito da pesquisa, sobre a leitura. Na problematização da leitura enquanto uma atividade ligada ao prazer, a autora discute o fato de que, na aula de história, a leitura não se resume ao entretenimento, mas é uma possibilidade de entender e dar sentido ao mundo.

Na mesma busca por respostas acerca das práticas do professor com a leitura, a autora defende que ser um leitor maduro, que lê tudo, com é o caso do sujeito de sua pesquisa (um professor de história), permite que o professor direcione essa maturidade para as práticas de leitura na sala de aula. Portanto, podemos afirmar, em confluência com a autora, que não se trata somente de ser um professor leitor, mas ser um professor leitor que forma leitores, ou seja, um sujeito que se coloque enquanto um mediador.

Aqui reside um ponto que merece destaque com relação ao trabalho de Braz (2017): essa mediação dialógica para produção de sentidos para a leitura precisa estar em consonância com as próprias experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Mediar a leitura na aula de história não significa colocar em prática o exercício de textos didáticos ou textos considerados canônicos, mas valorizar a própria bagagem intelectual e leitora dos estudantes. Vivemos em uma sociedade letrada, portanto, ignorar os sentidos múltiplos de leitura dos estudantes acaba por “minar” a valorização do ato de ler na aula

de história. Retornamos, então, ao argumento da autora supracitada: ser um leitor maduro não é ter simplesmente o repertório para dar a ler, mas conseguir direcionar essa maturidade para a mediação da leitura, valorizando, inclusive, aquilo que permeia o cotidiano leitor dos estudantes. Nesse sentido, concordamos com a autora quando nos diz que, nas

[...] práticas de leitura, em qualquer disciplina, precisamos fugir de certos discursos institucionais escolares que fomentam as práticas escolarizantes de leitura. Não podemos ignorar o que acontece fora da escola, mas geralmente, as práticas, as estruturas, a forma como a educação formal se institucionalizou, hierarquizou e burocratizou não considera a comunicação como instância estratégica para se produzir, operar e circular o conhecimento. O conhecimento, paradoxalmente, é sempre o último fim, a avaliação o primeiro. A linguagem tem várias formas, e em todas elas se configura como forma de comunicação carregada de valores, ideologias, visões de mundo, percepções que precisam ser consideradas e compreendidas contextualmente para que a comunicação se faça. A escola, geralmente, exclui esse caráter comunicativo da linguagem e privilegia práticas decodificadoras e avaliativas para cumprir processos burocráticos. (BRAZ, 2017, p. 270)

Ainda em diálogo com as análises empreendidas por Braz (2017) em sua pesquisa, é possível perceber que a dificuldade encontrada para a inserção da leitura de gêneros diversos e assuntos múltiplos advém da própria dificuldade de inserir aquela leitura no conteúdo da disciplina, de forma que são “autorizadas” na aula de história somente aquelas leituras que criam condições para discutir um determinado tópico do conteúdo. Mas, para melhor compreender tal afirmativa, é preciso conceber alguns apontamentos sobre o que significa ler na aula de história, entendendo o desafio do “conteúdo”, o que nos conduz a pensar o que é ensinar história. Uma exposição de conteúdos passados? Um livro, uma música, um quadro, a despeito de seu momento de produção, não oferecem condições para reflexões históricas? O que é ler na aula de história?

Na esteira das reflexões apresentadas com base nas pesquisas analisadas, com as quais corroboramos em vários aspectos, delineamos alguns apontamentos que surgem do diálogo entre a presente pesquisa e aquelas consultadas nesta revisão de literatura. Tais apontamentos visam, tal como tratado no início deste capítulo, inserir dialogicamente as possíveis contribuições deste estudo como um elo na corrente de enunciados produzidos sobre a relação entre leitura e história. Portanto, reiteramos que, tal como defendido por quase todos os trabalhos analisados, mesmo que, em alguns, tal ideia não esteja suficientemente explícita, partimos de uma concepção da leitura enquanto uma prática

social na qual os leitores vão produzindo sentidos para os textos que leem numa relação dialógica com outros textos.

2.4 A PESQUISA: UM ELO DA CORRENTE DE ENUNCIADOS

Ao analisarmos as produções ora apresentadas, podemos caminhar no sentido de encontrar algumas conclusões. No que tange aos artigos publicados, é possível observar que, em sua maioria, apresentam experiências didáticas ou propostas didáticas com o trabalho com a leitura na aula de história a partir de diferentes gêneros textuais, o que, inclusive, é um ponto de partida enfatizado pelos diferentes textos. Logo se percebe que, considerando que esses artigos são enunciados produzidos por professores que vivenciam e/ou se colocam a pensar sobre a metodologia da aula de história, a busca por diferentes linguagens é uma tarefa considerada relevante para o ensino desse componente curricular. E por que pensar a leitura na aula de história? A resposta a essa pergunta, que move o diálogo que esta pesquisa busca estabelecer com o campo do ensino de história, tem como ponto central a possibilidade de a leitura contribuir com a formação crítica dos estudantes, ampliar o pensar historicamente, que é entendido a partir de múltiplas definições, como: facilitar a compreensão sobre a relação passado e presente; auxiliar os estudantes a pensarem os textos de forma crítica, mobilizando o próprio “fazer” historiográfico de interrogar as fontes; possibilitar o estabelecimento de uma relação de alteridade com o passado.

Essa visão é, de certa forma, ampliada pelas teses e dissertações que foram aqui discutidas. Ancoradas em autores como Ângela Kleiman, Ingedore Koch, Magda Soares, os trabalhos analisados mobilizam as definições de leitura em uma relação diretamente implicada com a concepção de letramento. Como vimos, a atenção da grande parte das pesquisas é direcionada para os livros didáticos, em função de sua forte presença nas instituições públicas brasileiras. Em que pese o desenvolvimento mais amplo de uma dissertação ou tese, a pergunta sobre o porquê pensar a leitura na aula de história é respondida de forma parecida: ler é condição importante para o processo de ensino e aprendizagem de história, sendo a leitura compreendida como uma relação social mediada pelo texto, mobilizando conhecimentos e vivências prévias para essa relação dialógica. Logo - e podemos ampliar essa concepção também aos artigos, por mais que eles não tenham diretamente estabelecido esse debate teórico – a leitura é um fator que contribui

com o pensar historicamente e auxilia os sujeitos a se colocarem de maneira crítica no mundo, oportunizando uma leitura ampla desse mundo.

Até aqui observamos que há uma reflexão interessante e que leitura na aula de história é algo que merece nossa atenção de pesquisa. A partir da aproximação que tecemos nos parágrafos anteriores, conseguimos afirmar uma proposição importante para esta pesquisa: há especificidades para a leitura na aula de história, especificidades essas que nos desafiam a pensar como [e se seria possível] definir o papel da leitura na aula de história. Ou, ainda, como pode a história contribuir com a formação leitora de estudantes a partir dos saberes construídos no interior da aula dessa disciplina.

São questões relevantes, pois, a despeito de os referenciais teóricos mobilizados serem amplos e advoguem no sentido de dizer que as definições de leitura que discutem servem para professores dos diferentes componentes curriculares, ainda assim, algumas especificidades do campo podem não ser tão evidentes, especialmente no que tange a conceitos abstratos, que não são, necessariamente, tópicos curriculares, mas que são fundamentais na aprendizagem histórica. Referimo-nos a conceitos como, por exemplo, consciência histórica, tempo, memória, narrativa, alteridade...

Uma segunda questão que nos parece interessante destacar é: apesar de termos os artigos que demonstram a importância da leitura no cotidiano escolar nas aulas de história, a formação docente ainda nos parece lacunar no que diz respeito à formação de professores que formam outros leitores e que trabalham com o texto no cotidiano escolar, o que nos leva a inferir que as práticas com a leitura emergem da própria experiência docente com a leitura ou do contato com livros didáticos (que podem ou não trazer orientações para o trabalho com os diferentes textos que o compõem) ou, ainda, do próprio contato com o professor de língua portuguesa.

Em síntese, este capítulo buscou mapear e dialogar com as pesquisas sobre leitura e ensino de história, objetivando identificar as perspectivas que orientam essas produções e quais concepções estão subjacentes às práticas de leitura na aula desse componente curricular. Ao empreendermos essa análise pelas lentes do dialogismo bakhtiniano, buscamos dialogar (compreender) com essas produções, para identificar aproximações (convergências) e mapear lacunas (ou divergências) para oferecer uma resposta ativamente responsiva, que emerja da tecitura desta dissertação. Nessa perspectiva, nosso foco, mais que mapear, é valorizar as produções acadêmicas sobre o tema, partindo do princípio da epígrafe que abre este capítulo: os enunciados são produzidos e adentram em uma cadeia enunciativa que, de alguma forma, respondem entre si.

Podemos, a partir das produções analisadas, concluir que a leitura é tema central na sala de aula, pois possibilita uma apropriação do conhecimento histórico e está intrinsecamente presente nas relações estabelecidas nas aulas de história (mesmo que não conscientemente). Em razão disso, ao entender que a escola tem como compromisso potencializar a entrada dos sujeitos no mundo letrado, podemos atribuir à história o papel de contribuir para que estudantes possam realizar essa entrada de forma crítica e reflexiva a partir de um processo de leitura e compreensão das relações estabelecidas entre as diferentes temporalidades, a fim de melhor compreender a sua própria constituição enquanto sujeitos histórico-sociais.

3 LEITURA E TEMPORALIDADE: UMA TEORIA DA LEITURA NA AULA DE HISTÓRIA

Em cada caso é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. (ALBERTO MANGUEL, 2021, p. 20)

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2019), a teoria é pensada comumente enquanto uma busca pela descoberta daquilo que compõe a realidade. Todavia, para o autor, “a teoria não se limitaria, pois, a descobrir, descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção” (SILVA, 2019, p. 11). Já Rusen (2001), ao tratar sobre a teoria da história, entende o campo teórico enquanto uma possibilidade de autorreflexão, de forma que a teoria não se limitaria a um procedimento de empiria, mas é o que “ilumina o caminho”, possibilitando organizar racionalmente o pensamento.

Partimos dessa definição sobre a ideia de teoria e por isso ela intitula o presente capítulo. Mais que isso, pretendemos aqui ampliar as reflexões sobre o tema da leitura tentando objetivamente pontuar quais seriam os elementos que organizam a prática de leitura na aula de história. Vale destacar que não se trata de uma elaboração teórica homogênea, mas cuja própria essência teórica busca diálogo entre diferentes autores e conceitos. Desse modo, temos como central neste capítulo a dimensão dialógica da leitura, que, inclusive, é o seu primeiro tópico. Nele, nosso objetivo é sintetizar o que caracteriza a leitura enquanto uma atividade dialógica, mapeando que a complexidade do ato de ler requer reflexões sobre o campo da história, tendo em vista que é eixo norteador de nossa pesquisa, assim como as questões inerentes à própria atividade de leitura.

3.1 LEITURA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA

A leitura é uma prática cultural complexa, ampla em sua definição, apesar de muitas vezes ser tratada com certo simplismo, especialmente quando tomada como objeto de reflexão em campos específicos, como a história, por exemplo. Na escola, a leitura é um tema em muitos casos marginalizado ou secundário para pensar os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes dentro dos demais campos disciplinares que compõem a matriz curricular. Com isso, é necessário apontar de antemão que acreditamos, e é esse o cerne do nosso argumento, que há especificidades no ensino da leitura, assim como na sua mobilização no interior de cada componente curricular. Ler, sendo uma prática cultural complexa, demanda movimentos diferenciados para mobilizar e despertar determinados saberes que marcam cada campo do conhecimento, de modo que não é possível atribuir a responsabilidade desse ensino somente aos professores de língua portuguesa, por exemplo, vistos como os responsáveis pelo sucesso ou fracasso no aprendizado de leitura. Portanto, caminharemos, no decorrer deste capítulo, com algumas considerações sobre aquilo que consideramos essencial e potencial da leitura para a aprendizagem histórica ou, como apontaremos mais à frente, a potencialidade da leitura para a compreensão da temporalidade.

Antes de mais nada, é preciso dizer que o que comumente chamamos de conhecimento histórico está implicado diretamente com as reflexões acerca do que é e como se constitui a história enquanto campo de pesquisa específico. Acreditamos que compreender os significados da história nos permite apontar para os caminhos que orientem o que é ler em história. Se nossa opção, por exemplo, for compreender o objetivo de uma educação histórica no século XIX, de constituição de uma história nacional, veremos o delineamento objetivo do que se pretende com esse saber. Naquele momento, a história era vista como forma de narrar grandes eventos e personagens de uma história nacional, o que, segundo Bittencourt (2008), visava a uma formação moral e cívica no contexto de consolidação dos estados-nação. Portanto, ler em história, naquele contexto, era ler narrativas de grandes feitos, grandes personagens.

Diferentemente dessa visão, a chamada *Nova história*¹⁵ inaugurada pelos *Annales*, traz no cerne de sua epistemologia histórica o processo de crítica às fontes, buscando

¹⁵ Burke nos aponta que, em que pese essa perspectiva crítica estar diretamente associada a figuras como Marc Bloch e Lucien Febre, outros pensadores já vinham apontando os limites da história rankeana. Um segundo aspecto que é relevante apontar é que centramos a nossa síntese nos debates fortemente presentes na historiografia francesa, o que decorre da sua forte influência na

distanciar-se da historiografia oitocentista, tida como uma história positivista. O que essa chamada *Nova história* também nos traz é a diversidade do que se define como história. Burke (1992) aponta para a dificuldade de definir com clareza o que organiza essa nova forma de conceber a historiografia, apontando, inclusive, que é mais fácil compreendê-la pelas oposições trazidas em relação à história rankeana, referenciando o historiador alemão Leopold Von Ranke, do que encontrar a convergência nesse novo formato de produção do saber.

Mesmo diante da concepção de que “a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana” (BURKE, 1992, p. 11), é preciso compreender os próprios limites da visão de história inaugurada no início do século XX pelos *Annales*. Face a sua constante preocupação em manter uma distância do século XIX e de seu profundo interesse com a constituição narrativa de grandes feitos e sujeitos, essencialmente política, a ideia de estrutura é particularmente cara para essa nova historiografia, deixando claros, portanto, os limites do que é história e, nesse sentido, do que é “autorizado” ler em história.

É sobre essa estrutura que Ginzburg (1989) vai apontar que os paradigmas constituintes desse novo *topos* historiográfico são os estruturalistas e galileanos. Nesse jogo teórico que visa construir um conhecimento, o autor vai apontar os limites desses conceitos para provocar a abertura da corrente historiográfica preocupada com a *micro-história*. Seu apontamento mais conhecido em relação a esse estruturalismo histórico está na obra *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*, em que Ginzburg (1989) diz:

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 [...] Mas vem a dúvida de que este tipo de rigor é não só inatingível, mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana (GINZBURG, 1989, p. 178).

Nesse debate, o autor busca exatamente responder a paradigmas que se estruturam e buscam apresentar respostas às questões sociais pautadas em uma concepção de ciência atrelada aos procedimentos inerentes às pesquisas do campo matemático e das ciências

formação dos historiadores brasileiros. Além disso, não é nosso objetivo mapear de forma mais exaustiva as críticas e as concepções historiográficas ao longo dos séculos XIX e XX. Sobre estes temas, consultar: BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.

naturais. Em sua proposta, ele aponta um dilema que seria aceitar a “fragilidade” das ciências humanas (comparada ao saber das ciências naturais) ou fortalecer seu estatuto de ciência, ignorando saberes realmente significativos para a constituição do campo das humanidades.

Atrelado a isso, com o advento da História Cultural, assistimos à abertura a novas concepções para ensinar e aprender história, especialmente quando temas até então ignorados passam a ser considerados centrais para a pesquisa e para o desenvolvimento do saber histórico, assim como a diversidade de fontes oriundas da literatura, cinema, música, dentre outros.

Interessante observar, a partir dessa breve reflexão historiográfica empreendida até aqui, que a perspectiva da história tradicional – século XIX – e sua crença na possibilidade de mostrar como os fatos realmente aconteceram, ainda é um paradigma fortemente sustentado no ensino de história. Quando lemos os textos históricos, especialmente os didáticos, é necessário assumir uma posição ativa como leitor. Tal posição requer cotejar os textos e seus contextos, sob pena de o leitor assumir uma posição passiva, compreendendo o texto como narrativa de um tempo que não lhe pertence e a história simplesmente como conhecimento do passado.

Ao abordar o texto histórico em sala de aula, o professor contribui para a construção de uma determinada concepção de história por parte dos estudantes, pois a seleção de saberes e narrativas torna o docente um co-criador da história que ensina. Desse modo, é necessária uma postura responsiva do professor que o conclama a pensar que toda narrativa é fruto de escolhas, e que tais escolhas permitem produzir diferentes sentidos para o narrado por sujeitos que, por sua vez, são também sujeitos históricos. Os estudantes ocupam um lugar na existência a partir do qual produzem sentidos para a narrativa histórica de formas diversas, o que deve ser considerado pelo professor. Sobre isso, Bakhtin (2011) aponta que

o enunciado nunca é apenas reflexo ou expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.) (BAKHTIN, 2011, p. 326)

E é deste modo que buscaremos compreender o sentido da leitura nas aulas de história, qual seja: um processo de perda de controle da narrativa por parte do autor dos textos que circulam no interior dessa disciplina. Ao se perder o controle desse personagem que chamamos de passado, ou melhor, de tempo, diferentes sentidos são produzidos para vida, sentidos estes diretamente dependentes do lugar de existência e da relação de cada estudante com o conhecimento produzido por meio da leitura desses textos. Para tanto, debruçar-nos-emos sobre a filosofia da linguagem do círculo intelectual de Bakhtin, buscando, também, compreender o papel do materialismo histórico-dialético, que é a base filosófica na qual os conceitos do círculo estão pautados.

Segundo Hobsbawm (2013), frente aos limites da corrente positivista do século XIX, foi da teoria marxista, especialmente do materialismo histórico-dialético, a busca por uma mudança na forma de compreender a história a partir do olhar para as dimensões econômicas e sociais na análise da história da humanidade. Porém, mais que simplesmente analisar sistemas socioeconômicos, a principal contribuição do materialismo para a história reside, segundo o historiador, no entendimento das relações entre os seres humanos e no movimento dialético que atribui significado às mudanças no curso da história. Bakhtin (2017), por sua vez, defendendo que a insatisfação com uma filosofia contemporânea (a seu tempo), provoca uma aproximação com o materialismo histórico-dialético. Isso porque tal corrente filosófica

procura construir o seu mundo de tal modo que um ato determinado concretamente, histórico e real encontre um lugar nele, por isso, uma consciência que tem um propósito e age se descobre em tal mundo. Nós podemos, aqui, deixar de lado a questão <palavra ilegível> particular e das inadequações metodológicas por meio das quais o materialismo histórico realiza a sua saída do mundo teórico mais abstrato para entrar no mundo vivo do ato como realização histórica responsável. O que conta para nós, aqui é que nesse mundo tal saída acontece; e é nisso que está sua força, o motivo de seu sucesso. (BAKHTIN, 2017, p. 68-69)

Desse modo, a grande contribuição que o materialismo histórico traz ao pensamento da filosofia da linguagem do círculo intelectual de Bakhtin reside nas bases materiais em que se apoia, sem se perder em uma abstração sem sentido que concebe o sujeito como produto do acaso ou mesmo não possui uma visão sobre um sujeito real, um mundo real, em que cada um vive, age, orienta-se, ama, sofre. É no materialismo, a despeito de seus limites, que está a centralidade do sujeito, de seus atos e seu inacabamento. E é, pois, nessa concepção de um inacabamento que está alicerçada a

defesa do caráter dinâmico da linguagem, em que a manifestação por enunciados está em uma constante mudança, sempre tendo a centralidade no sujeito, que diz e enuncia a partir e sobre a sua realidade.

A visão marxista de história compreende o papel da revolução enquanto força motriz da história da humanidade. Assim, a explicação histórica tem como alicerce de sua formulação a base material da vida dos homens, considerando, nesse sentido, a historicidade dos estágios materiais do desenvolvimento social e compreendendo as forças de produção, Nessa perspectiva, o primeiro ato histórico, que diferencia o homem dos demais animais, não é a sua capacidade de pensamento, mas sim a produção dos meios necessários para a sua sobrevivência, pois, assim, o homem passa a construir a “a sua própria vida material”. Segundo Engels e Marx (2007, p. 43),

essa concepção mostra que a história não termina por dissolver-se, como “espírito do espírito”, na “autoconsciência”, mas que em cada um dos seus estágios encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial – que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias.

Nesse sentido, na visão materialista proposta no materialismo histórico-dialético, a história deixaria de ser uma mera abstração ou conjunto de eventos passados a partir do entendimento dos sujeitos ativos da vida, que existem, ou seja, “parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida” (ENGELS; MARX, 2007, p. 94).

Desse modo, situar a filosofia da linguagem na esteira das reflexões do materialismo histórico nos convida a entender a linguagem como um produto da força produtiva social, que se manifesta a partir dos signos ideológicos que organizam e medeiam as nossas relações sociais, portanto, a nossa relação com a própria história. Nesse sentido, os homens, assim como são afetados pelas forças produtivas e pela cultura acumulada, também tomam para si a responsabilidade de criar as circunstâncias

necessárias para o seu pensar autônomo. Em um texto de 1929¹⁶, assinado por Volóchinov com notas de Bakhtin, o intuito dos autores é responder ao que seria a linguagem do ponto de vista de uma reflexão pautada no materialismo histórico. Já de início, o autor destaca que a linguagem é desafiadora no processo de elaboração de um texto, pois nos coloca duas problemáticas: uma primeira que é a linguagem em si e uma segunda que decorre do movimento de composição da obra, ou seja, o uso dessas palavras para compor um todo.

Apontadas essas problemáticas iniciais, somos convidados a uma imersão no significado da linguagem, vez que esta requer do escritor um movimento artístico de esculpir em palavras aquilo que está expresso em seu pensamento, o que os autores denominam como material de criatividade artística. Todavia, há um limite próprio da linguagem nesse ato de esculpir as palavras: ela não pode ser fruto da mera intuição, considerando que precisa ser algo comunicável, de modo que “não se pode atribuir com arbitrariedade um significado absolutamente impróprio” (VOLÓCHINOV/BAKHTIN, 1993, p. 218), pois, se não forem respeitadas as leis linguísticas, seria impossível uma compreensão entre os sujeitos.

É necessário, portanto, compreender que a linguagem não surge de forma inventiva, mas sim como resultado da necessidade de comunicação entre sujeitos, visando ao alcance de determinados objetivos, ou seja, num processo de socialização. Segundo os autores, à medida que os homens iam “dominando” a natureza e estabelecendo grupos que viviam em uma coletividade, foi surgindo “a necessidade de se dizer algo um a outro” (ibid, p. 221). Com isso, assim como o desenvolvimento material, econômico e de técnicas de sobrevivência, a linguagem passa por um lento processo de desenvolvimento. Um primeiro estágio de desenvolvimento da comunicação ocorria por gestos, movimentos, até que, durante milhares de anos, essa linguagem pudesse se transformar em uma linguagem fônica. A linguagem fônica, ainda segundo os autores, precisa ser buscada nas condições particulares da vida laboral dos povos primitivos, somando-se a essas atividades também a arte (canto, dança e música), pois ambas possuem algo em comum: as ações mágicas (movimentos do corpo, das mãos, gritos). Com isso, a gênese da linguagem esteve diretamente ligada a elementos do trabalho (extrair da natureza

¹⁶ O texto aqui referenciado compõe o livro SILVESTRI, A.; BLANCK, G. **Bajtín y Vygotsky: La organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1993.

alimentos). Desse modo, a organização primitiva desses grupos humanos aos poucos foi ganhando novos estágios de compreensão e relação com o mundo.

Para além desses apontamentos, um elemento é decisivo para o surgimento da linguagem: o entrecruzamento linguístico que surge com as novas etapas do desenvolvimento das atividades econômicas. Com isso, a linguagem precisa ser compreendida enquanto o “produto da atividade humana coletiva, e refletida em todos seus elementos tanto a organização econômica, quanto a sócio-política da sociedade que a gerou” (ibid., p. 227). Logo, essa comunicação primitiva não somente contribui com a atividade de trabalho, mas também permite a organização do pensamento social, ou seja, uma coletividade que se faz comunicável graças a uma consciência social.

É essa consciência social, inclusive, que vai permitir a existência de uma divisão social, na qual, em função dos caracteres sagrados e mágicos (totêmica) da linguagem primitiva, surgem a figura dos sacerdotes, aqueles conhecedores dessa linguagem sagrada, que passam a ser venerados e assumem uma posição social de destaque. Dito isso, a linguagem, desde sua origem, vai estar implicada com a divisão de classes sociais, como é o caso, por exemplo, da linguagem jurídica, que vai constituir-se uma possibilidade de assegurar o direito à propriedade privada. Linguagem religiosa e jurídica vão, assim, favorecer a uma minoria, submetendo uma maioria à condição de servidão.

Nesse sentido, a linguagem sempre esteve estritamente relacionada com as atividades da vida real e, portanto, é preciso compreender, de igual modo, a relação entre linguagem e consciência. Dessa forma, todo ato humano requer essa linguagem interior para ser possível se expressar conscientemente, mesmo que dentro de nós mesmos. Da mesma maneira, toda e qualquer expressão humana está condicionada pelo elemento sócio-histórico e ideológico que nos forma, mesmo aquelas necessidades de caráter mais fisiológico. “Na realidade, o homem não pode pronunciar nenhuma palavra permanecendo um homem puro e simples, individual” (VOLÓCHINOV/BAKHTIN, 1993, p. 234), pois “toda expressão tem uma orientação social” (ibid., p. 235). Assim, a expressão (enunciado) só existe em uma situação real com sujeitos reais, pois a consciência precisa tornar compreensível todo material ideológico.

Isso posto, o processo de compreensão para a filosofia da linguagem de Bakhtin perpassa, necessariamente, a compreensão ideológica dos signos. Sobre isso, a obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, nas palavras de Volóchinov (2017), representa um primeiro esforço de construir uma filosofia da linguagem a partir do pensamento marxista, tendo como pano de fundo central o estudo da ideologia, compreendida como toda

consciência dos atos que tomamos cotidianamente. Dessa forma, agimos de maneira consciente, orientados por uma concepção de mundo que dá significado às ações. Essa chamada ideologia cotidiana dá origem a sistemas ideológicos mais estruturados, como a ciência, a política, a filosofia, que preservam sempre algum vínculo com a ideologia cotidiana. Tal ideologia possui uma dimensão criativa e nasce do contato entre os sujeitos.

Assim, a premissa é a de que o signo é uma construção social, sendo, portanto, uma criação ideológica. A ideia de um mundo dos signos decorre do fato de que o “signo não é somente parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 93). Desse modo, como apontamos, a interpretação da realidade na perspectiva do materialismo histórico-dialético considera o papel da produção material na organização dessa mesma realidade. Nesse sentido, um signo só se constitui como tal quando seu significado é compartilhado pelos sujeitos, entre consciências, isto é, quando possui um valor volitivo-emocional nascido da interação entre sujeitos cognoscentes.

Assim sendo, na perspectiva do materialismo histórico-dialético é essencial considerar o papel dos signos e sua formação ideológica enquanto resultado da vida cotidiana. Com base nessa perspectiva, não seria possível entender determinado fato histórico somente pela busca daquele sentido passado, que nos é inacessível, sendo, portanto, somente possível na leitura em história a compreensão dos signos que explicam e dão sentido a uma realidade em processo de inacabamento ou, como aponta Bakhtin (2002) acerca da autoconsciência do mundo do herói em Dostoievski, a “autoconsciência vive de sua inconclusibilidade, de seu caráter não-fechado e de sua insolubidade (BAKHTIN, 2002, p. 59).

Retomando a teoria da história de Marc Bloch (2001), a função do historiador é inquirir, na investigação histórica, as fontes, de modo que elas respondam a uma questão cujas hipóteses são previamente formuladas. Estabelecendo aqui a relação com o ensino de história, podemos compreender que a leitura, nas aulas desse componente curricular, demanda uma seleção de textos que atenda a determinadas intencionalidades docentes. Entretanto, tais intencionalidades podem tomar direções não previstas a partir da leitura, sempre contextualizada e dialogada, dos sujeitos, historicamente situados, que fazem parte do contexto da aula.

Desse modo, o espaço da alteridade da consciência é marcado pelo lugar único e inconcluso do indivíduo no mundo, mas, ao mesmo tempo, a alteridade do outro para

mim converte-se em possibilidade de contemplar e dar conclusibilidade a esse outro a partir de um excedente de visão que tenho sobre ele. Da mesma forma, o outro, este ser externo a mim, permite a minha completude a partir de seu horizonte. É essa relação alteritária que guia o ato ético da minha compenetração da alteridade do outro, mas que, enquanto ato, retorna a mim mesmo no acabamento advindo de minha consciência social. Bakhtin (2011) exemplifica essa relação quanto ao sofrer. Em minha compenetração, passo a vivenciar a dor enquanto um sentimento que não é meu, mas é daquele sujeito com quem interajo, de modo que a única coisa que a ele posso oferecer é um consolo, mas nunca compartilhar um sofrimento que é externo à minha consciência. O momento que “enformamos e damos acabamento ao material da compenetração” (BAKHTIN, 2011, p. 25) constitui o material de nossa atividade estética.

Essa atividade estética, advinda do acabamento e compenetração alteritária, constitui a centralidade da atividade dialógica que, em nosso caso, é o que nos permite caracterizar a leitura em história como uma leitura dialogada com a experiência dos sujeitos no tempo. Entendemos que a centralidade da atividade de leitura, na perspectiva da alteridade tal como abordada pela filosofia da linguagem bakhtiniana, advém do fato de que o historiador possui, enquanto sujeito envolvido na atividade de pesquisa do acontecimento, a mediação do texto, de tal modo que a história ensinada também está fadada a lidar com o texto. E, quando tomamos o texto como um fato histórico, estamos diante de uma criação humana, consistindo intuito da atividade historiadora construir uma narrativa extratextual na busca pelo fato histórico (LOTMAN, 2013).

Nesse sentido, se a leitura é entendida como uma relação dialógica, alteritária, do leitor com o texto, entendemos que ela é um ato, pois mobiliza uma atitude, uma tomada de consciência que extrapola os limites de interpretação, mas aciona uma consciência da realidade social que abarca o plano objetivo e subjetivo dos sujeitos. Sobre esse aspecto, Bakhtin (2017) assevera que pensamos e agimos a partir de uma veracidade que é alheia a qualquer determinação teórica, mas que somente agimos a partir de um contexto único e real. Com isso, partindo do entendimento de que a tomada de consciência orienta uma atitude responsiva no mundo, estamos diante daquilo que Bakhtin denomina “ato responsável”. O ato é o não-álibi, a impossibilidade de se eximir, de provocar uma mudança no plano real da existência. É o ato, enquanto agência, que une o mundo da cultura – aquilo que herdamos – com a compreensão teórica, quando esta passa a integrar esse ato, deixando de ser mera formulação abstrata para ser incorporada à experiência vivida por cada um.

Esse espaço de agência do sujeito, assim como o papel dado ao homem enquanto construtor de uma realidade, como assinalamos, é o que Bakhtin considera o grande salto qualitativo do materialismo histórico em relação a outras correntes filosóficas. Para Engels e Marx (2007), a condição material é o que determina a história do homem e seu ato histórico, uma vez que o ato histórico necessita dos meios para satisfazer às necessidades do homem. A busca pelas necessidades é constante no ato histórico do homem, pois “a ação de satisfazê-la [necessidade] e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico” (ENGELS; MARX, 2007, p. 33). A história da humanidade, desse modo, precisa ser compreendida enquanto uma história de produção da vida social e sua relação com o trabalho, cuja manifestação ocorre pela linguagem enquanto uma manifestação da consciência do homem social, pois ela, a linguagem, nasce, “do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens” (ibid., p. 34-35). Sendo assim, na lógica do materialismo histórico-dialético, a linguagem é um produto da consciência social dos homens, de maneira que a consciência é compreendida numa acepção da realidade imediata, pois é no agir produtivo do homem que ocorre o pensar social que nasce no plano material.

Dessa forma, entendemos que o ato de leitura, enquanto uma ação do sujeito, ou seja, uma atividade, requer compreender dialeticamente o texto a partir daquilo que nele se expressa, mas cuja atribuição de sentido e valoração pelo leitor demandam o estabelecimento de uma relação dialógica com aquilo que leu face ao contexto social em que se insere. Em nosso caso, o papel da leitura na aprendizagem história demanda uma relação com o texto que destaque elementos de sua historicidade, isto é, em que medida aquilo que foi lido permite entender e atribuir um sentido histórico a uma dada realidade.

Concordamos, nesse sentido, com a clássica análise de Marc Bloch quando, ainda nos anos 1930, aponta para a centralidade da realidade imediata como o contexto enunciativo que permite uma incursão e interpretação do pretérito, não um movimento simplista e anacrônico, mas um entendimento de que não é possível abandonar o nosso lugar no mundo, em dado tempo-espaco, para transmutar a nossa consciência a outro tempo. Na visão desse historiador, que conflui com as nossas interpretações acerca do papel da leitura na aula de história, o passado é uma reconstituição consciente ou não de nossa interpretação de mundo, cujos contornos somente nós podemos supor e, ultrapassando aqui os limites da análise de Bloch, mobilizar enquanto uma reconstituição que oferece sentido e orienta uma ação no tempo. Essa possibilidade de conclusibilidade

do passado corresponde àquilo que, na filosofia da linguagem de Bakhtin, é denominado como excedente de visão.

A partir do exposto, defendemos que ler é um processo dialógico, que mobiliza a produção de enunciados a partir de outros enunciados. No capítulo anterior, foi possível perceber que essa perspectiva é de certa forma unânime dentre as pesquisas que versam sobre o trabalho com a leitura em sala de aula. Todavia, Kleiman (2002) adverte acerca da dificuldade que professores possuem no trabalho com a formação do leitor em suas aulas, o que nos provoca a pensar os motivos que levam aos limites do ensino de leitura, especialmente em aulas de outros componentes curriculares que não língua portuguesa.

Um desafio para o ensino de leitura é tornar uma prática leitora significativa à realidade dos estudantes, de forma a contribuir com a sua leitura da realidade. Freire (2020), ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, elucida que todos nós, no plano de nossa existência única e singular, enxergamos e concebemos ideologicamente o mundo que nos rodeia. Portanto, essa visão da realidade e dos lugares enunciativos de cada sujeito precisa contribuir para que a leitura adquira sentidos e alcance os objetivos a que se pretende com seu trabalho na sala de aula. Dessa maneira, é importante compreender que, enquanto enunciado, o texto pressupõe um outro – o leitor – para que suas lacunas possam ser preenchidas pelas concepções de mundo do sujeito que com ele interage através da leitura.

Como vimos no primeiro capítulo, embora os gêneros textuais que circulam na sala de aula de história sejam diversos, percebe-se uma falta de clareza sobre práticas de leitura a serem empregadas para sua apropriação pelos estudantes, de forma que os textos parecem funcionar como simples suportes, ou apêndices, a uma questão muito mais ampla, que, no fundo, permaneceria sendo o conhecimento objetivo sobre o passado. Perguntamo-nos: para que, então, o texto? Se o texto, como enunciado, “cria algo novo, que não existia antes dele” (BAKHTIN, 2011, p. 326), o professor é parte desse processo de criação ao contribuir para que os estudantes/leitores possam estabelecer uma interação com os textos, de modo a se apropriarem, progressivamente, das problemáticas que atravessam a profundidade do conhecimento histórico.

Brandão (2005) aponta que ler é “uma atividade de co-enunciação, o diálogo que o autor trava com o leitor possível, cujos movimentos ele antecipa no processo de geração do texto e como atividade de atribuição de sentido ao texto promovido pelo leitor no ato da leitura” (BRANDÃO, 2005, p. 272). Se o texto é apresentado fechado de sentidos em si ou em nada mobiliza o universo de saberes dos estudantes, perde-se a “potencialidade

significativa” (ibid., p. 271), que é o preenchimento das lacunas do texto. Em que pese a autora apontar que o texto impõe certos limites interpretativos, quando colocado em interação no âmbito de uma aula de história, ele possibilita a conjugação de tempos, espaços e sujeitos muito diversos e, ao encontrar a voz do leitor como co-criador, os limites interpretativos são alargados e produzem-se enunciados que envolvem, também, uma certa leitura de mundo. Ainda conforme a máxima freiriana, a leitura de mundo precede a leitura da palavra, mas a leitura da palavra retoma, completa, dá sentido, modifica a leitura preexistente de mundo. É algo sobre o que buscaremos discorrer mais à frente, mas que se constitui numa dialética da atividade leitora, que parte da realidade e a ela retorna, de forma que os enunciados vão se constituindo e modificando-se no curso do tempo, a partir dos sentidos produzidos na “atividade cooperativa de recriação” (BRANDÃO, 2005, p. 271), que afeta a dimensão volitivo-emocional e axiológica dos sujeitos.

Desse modo, precedendo as questões “por que meus alunos não leem?”; “por que meus alunos não gostam de ler?”, é preciso questionar o que entendemos por ler, e, principalmente, como buscamos dar a ler. Enfoquemos essa problemática no campo da história, que é o nosso objeto. Segundo Kleiman (2022), algumas práticas tendem a minar as possibilidades de trabalho com a leitura, despertando, conseqüentemente, uma visão limitada do que é ler, o que afasta os estudantes dos textos e da atividade leitora. Em sua análise, a pesquisadora demonstra que, no caso da língua portuguesa, práticas que limitam o texto a um suporte para ensino de regras sintáticas, assim como práticas que abordam o texto como um “depósito de informações” e nas quais “o papel do leitor consiste em apenas extrair essas informações através do domínio das palavras que, nessa visão, são o veículo de informação (KLEIMAN, 2002, p. 18) não contribuem para a formação do leitor. Essa segunda concepção de texto nos parece interessante no que tange ao papel da leitura na aula de história, pois muitas vezes os textos que circulam nessas aulas são abordados como fontes. Todavia, contrariamente às concepções de fontes que orientam a pesquisa historiográfica, tais textos são abordados como objetos simplesmente para a extração de dados, nomes e eventos, de maneira que sua veiculação ocorre para que seja possível “desvendar” o passado.

Se tomarmos o livro didático, por exemplo, vemos que sua estrutura está pautada em textos expositivos de natureza informativa. Como nosso objeto de estudos não é o livro didático, não nos deteremos em uma análise da estrutura desse objeto. É importante, inclusive, salientar as mudanças dos livros de história na tentativa de despertar reflexões

críticas, mesmo que esses momentos estejam circunscritos, em muitos casos, a atividades e “box” com tal objetivo. Todavia, é possível afirmar que a organização dos livros, em geral, acaba por transmitir uma concepção de verdade sobre o passado, uma narrativa do que realmente ocorreu, principalmente quando os docentes não fazem seleções com base em suas intencionalidades ao utilizarem tais materiais. Nos textos didáticos, a finalidade de ensinar algo muitas vezes é confundida com a mera exposição de um conteúdo, com o intuito de informar o leitor. Nesse sentido, quando o texto, mesmo do livro didático, é tomado como dotado da verdade, corremos no risco de distorcer a tarefa de leitura, formando um leitor passivo, que não estabelece uma relação dialógica com o texto, gerando uma acomodação que, geralmente, reforça uma concepção de história como um campo de estudo do passado, cujo objetivo de ensino seria a memorização, remontando a modelos de ensinar e aprender história do século XIX, ainda que muito fortemente presente na atualidade, como já apontado.

Talvez possamos pensar que tal concepção pode vir a tornar o ensino de história um campo de extenso relativismo, já que a narrativa da “verdade” começa a ser contestada. Ora, sobre isso é preciso compreender que história se pretende ensinar, assim como considerar que partir desses pressupostos significa atribuir ao professor uma tarefa importante de mediação e, inclusive, a responsabilidade com a produção do conhecimento. Afinal, assim, o livro deixa de ser o veículo da informação verdadeira e saber história começa a ser entendido como uma produção enunciativa dialógica, que mobiliza axiologicamente os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Burke (1992), ao analisar a dimensão da narrativa e os debates que sua concepção traz à história, argumenta que o próprio trabalho da pesquisa histórica já compreende que não é possível ilustrar o que realmente ocorreu, de forma que os

narradores históricos necessitam encontrar um modo de se tornarem visíveis em sua narrativa, não de auto-indulgência, mas advertindo o leitor de que eles não são oniscientes ou imparciais e que outras interpretações, além da suas, são possíveis. (BURKE, 1992, p. 337).

White (2017), um autor importante nas reflexões sobre formas de se escrever história, salienta que é preciso colocar em suspensão esse estatuto de verdade, não para apontar a inverdade, mas deixar evidentes os limites do saber. Segundo ele, tal

“verdade” sobre a “história” é sempre provisória, sujeita à revisão à luz de novas evidências e novos métodos de pesquisa e composição, e deve

ser julgada de acordo com sua utilização perante o avanço do conhecimento em direção a novas percepções pelas quais a humanidade constrói a si mesma, por meio de técnicas de auto-constituição ou auto-modelagem que, a longo prazo, fazem não apenas da verdade, mas também da autoridade do portador da verdade, matéria relativa (WHITE, 2017, p. 17, grifos do autor)

Um ponto especial nesse trecho é a questão da relatividade do portador da verdade e, especialmente, a negociação acerca do estatuto de verdade, de forma que o autor nos permite compreender a importância de que se leia história com o olhar crítico. Quando pensamos nessa leitura reflexiva e provisória na escola, permitimo-nos, cada vez mais, atribuir aos próprios estudantes a possibilidade de construir interpretações sobre o tempo a partir de suas necessidades. Dessa maneira, é possível cada um reconstruir concepções e ideias sobre o tempo e sobre si a partir do conhecimento da história, sem negar, e isso é importante dizer, o papel do conhecimento, o que traz ao professor uma responsabilidade ímpar de dialogar e mediar as relações com o saber na sala de aula. Desse modo, abandonamos uma perspectiva verticalizada de saber e operamos com a horizontalidade do conhecimento construído dialogicamente. Portanto, se retomamos a questão que estamos nos colocando a pensar, não é que não se lê ou não se goste de ler, mas é necessário envolver os sujeitos na leitura, permitindo-lhes construir caminhos em sua própria subjetividade a partir dos acordos tácitos de leitura e dos enunciados que circulam nesse ambiente de ensino e aprendizagem.

Trago, nesse sentido, um exemplo simples de minha prática enquanto professor de história implicado com o ensino de leitura, na tentativa de ilustrar essa reflexão e evidenciar que não se trata de um relativismo. No 7º ano do ensino fundamental, um tema que compõe a maior parte dos currículos escolares para o ensino de história é a colonização e o contato dos diferentes povos no processo de invasão europeia na América. Mesmo sendo objeto de uma parte dos estudos no ano anterior de escolarização, a compreensão sobre os modos de ser e viver dos povos originários desse continente é um tema que tem um espaço reduzido ou, em muitos dos casos, limitado ao contato e ao processo violento empreendido na colonização. Tendo como escopo de reflexões a transcrição da palestra *O perigo de uma história única*¹⁷, da escritora nigeriana

17 Disponível em: <<https://www2.ifmg.edu.br/governadorvaladares/noticias/adelia-a-poesia-e-a-vida-convite-para-o-3o-encontro-do-dialogos/o-perigo-de-uma-historia-unica-chimamanda-ngozi-adichie-pdf.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Chimamanda Ngozi Adichie, propus aos estudantes pensarem sobre as consequências de uma história única sobre os povos originários, na tentativa de despertar-lhes uma visão crítica sobre o que significam as disputas envolvidas no processo de escrita da história.

O texto, portanto, de tipologia narrativa, foi um disparador de inquietações para os estudantes que, a partir da leitura, foram provocados a olhar para o tema dos povos originários de forma mais cuidadosa. A tarefa seguinte foi dividir a turma em grupos e determinar para cada um deles o levantamento de dados referentes a esses povos, assim como de materiais que possibilitassem a compreensão sobre suas formas de ser e de viver, ampliando o estudo dessas sociedades a partir delas próprias, sem tomar como ponto de partida o contato dessas civilizações com os europeus. De posse do resultado dessa pesquisa, cada grupo dispôs suas informações em um quadro compartilhado, denominado *Padlet*¹⁸, para que toda a turma pudesse ver os materiais pesquisados e interagir com os dados. Ao fazer isso, toda a turma pôde ir navegando por informações – muitas delas curiosidades, inclusive – sobre as civilizações que viviam em nosso continente antes da presença europeia.

O próximo passo da atividade, que é o nosso foco aqui, foi realizar uma leitura coletiva do livro didático utilizado pelos estudantes. Nessa leitura, a nossa pergunta central era: qual história desses povos está sendo contada pelo livro didático? O primeiro ponto observado pelos discentes foi o seguinte: séculos de histórias dessas civilizações limitavam-se a uma, no máximo, duas páginas. Segunda conclusão: as informações dispostas no livro eram extremamente sintéticas, basicamente uma “pincelada” nessas civilizações para adentrar no tema da colonização de fato. De forma comparativa, vimos que, ao discorrer sobre Idade Média europeia, mais de um capítulo e algumas dezenas de páginas, imagens, atividades e indicações de sites, livros, textos, filmes estavam disponíveis, assim como consideráveis dezenas de páginas estavam disponíveis para abordar a presença europeia nesse continente. Todas essas conclusões, apesar de estarem expostas de forma sintética e objetiva, foram construídas a partir da minha interação com os estudantes que leram o livro didático de forma crítica. Nesse exemplo, que, dados os objetivos deste trabalho não detalharei pormenores das descobertas, discussões e produções da turma, revela-se a busca por um ensino de leitura crítica cujo foco foi

¹⁸ *Padlet* é uma ferramenta *on-line* que permite diferentes pessoas postarem textos, vídeos, áudios, imagens e links, criando, assim, quadros colaborativos que permitem a interação entre os sujeitos que o compõe. Para saber mais, acesse: <https://pt-br.padlet.com/>

“conscientizar o aluno da intencionalidade do autor” (KLEIMAN, 2002, p. 20) presente nas escolhas do livro. Não se trata de relativizar o estatuto de verdade ou não, mas de provocar a produção de sentidos e um olhar crítico sobre a própria constituição do saber histórico que orienta a escolha curricular na sala de aula.

Aqui, a leitura não se resumiu a uma busca de informação, mas a um cruzamento de dados, que retoma uma análise crítica sobre a leitura da história e o pano de fundo das reflexões sobre “quais as consequências de uma história única”. Partimos do texto e voltamos ao texto, produzindo novos enunciados e uma visão outra da realidade, pois o desenrolar das discussões foi guiado pelo objetivo de pensar os impactos dessa história única do continente americano pelo olhar europeu, evidenciando o quanto da colonização molda nossa visão de mundo, inclusive sobre os povos originários do território brasileiro, que hoje são vítimas de um estado omissivo às suas lutas. Nesse sentido, a leitura é provocativa, tendo o intuito de “despertar” uma atitude de responsabilidade na forma de ver o mundo, entendendo os desafios que esses povos enfrentam ainda no presente, frutos de um passado que lhes negou voz e condições materiais de existência. Em outros termos, é o movimento de mobilizar uma consciência sobre os sujeitos no curso do tempo histórico, ponto de que trataremos no tópico seguinte deste capítulo.

3.2 LEITURA DIALÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Em uma cena clássica da indústria audiovisual brasileira, o personagem Acerola, da série televisiva *Cidade dos Homens*, desafia a sua professora de história em busca da autorização de um passeio ao museu pela classe: o personagem se dispõe a explicar o contexto do período napoleônico e o faz, mediante aceite do desafio pela docente, estabelecendo conexões entre as conquistas territoriais do governante francês no início do que chamamos de contemporaneidade e as disputas entre facções criminosas na comunidade em que vive. Nessa espécie de “história comparada”, Acerola demonstra não somente compreender os movimentos de expansão de Napoleão Bonaparte, como entrelaça tal evento histórico com sua realidade imediata. É necessário compreender que o objetivo desse exemplo não é elucidar que os diferentes momentos históricos narrados nesse episódio remetem a uma mesma história. Todavia, a situação descrita evidencia um processo cognitivo de uso da história para o entendimento de uma situação presente ou,

e imagino que ainda é potente pensar assim, faz uso de uma situação corrente do dia a dia para atribuir um sentido aos eventos históricos narrados no interior da sala de aula.

O episódio que trazemos para dar início às discussões deste capítulo, apesar de profundamente provocativo para refletir acerca dos usos da história, pode igualmente ser analisado a partir da indagação acerca dos usos efetivos que a história do período napoleônico traz para a apreensão da realidade. Acerola estabelece elos comparativos, entretanto, é uma tarefa um tanto ousada buscar, em um evento do início do século XIX, no contexto francês pós-revolucionário e de dissolução dos modelos absolutistas, elementos para explicar a realidade de disputas territoriais promovidas pelo tráfico no interior de comunidades do Rio de Janeiro. Essa aparente ambiguidade do episódio parece nos mostrar uma utilidade do passado, mas, ao mesmo tempo, desvela a dúvida sobre como tais narrativas do pretérito contribuem para uma análise sistemática da realidade, cujos ecos remetem ao passado daquela sociedade ou do sujeito que se dispõe a pensar historicamente.

Para desenvolver o argumento acerca da possível ambiguidade de usar a história pretérita para compreender o presente e alargar o argumento em torno da especificidade do ato de ler em história, buscaremos amparo teórico nas discussões sobre a educação para compreensão da temporalidade (MIRANDA; OLIVEIRA, 2010; MIRANDA, 2013). Na seção anterior deste texto, avançamos no sentido de apontar o elemento subjetivo da leitura como forma de compreensão do “outro”, ou seja, entendendo que o ato de leitura, na qualidade de atividade intelectual, demanda a perda do controle dos sentidos possíveis para as narrativas – os textos – de forma que cada sujeito possa construir sentidos singulares que mobilizem o seu entendimento da realidade posta. Desse modo, ensinar a ler na aula de história é ensinar a olhar esse personagem complexo que é o tempo, provocando e despertando o interesse para a autonomia reflexiva diante do aprendizado.

Quando analisamos os trabalhos produzidos nos últimos anos, especialmente os artigos que tratam de experiências com o texto na sala de aula, percebemos que, de alguma forma, falta um delineamento mais pontual e reflexivo da especificidade da leitura nas aulas de história. Essa lacuna parece advir da não observância do elemento central que organiza o pensamento histórico, que é a temporalidade, de maneira que o entendimento da consciência temporal e suas operações de constituição de sentido acabam ficando em segundo plano.

Retomemos, portanto, o exemplo da narrativa de Acerola e seu movimento de entendimento sobre um evento histórico específico. No empreendimento cognitivo que o

personagem realiza, temos a realidade imediata como forma de compreensão do evento passado. Rusen (2001), ao elaborar um conjunto de considerações sobre a teoria da história, demonstra que o processo de produção do conhecimento histórico requer uma autorreflexão, de maneira que não “se pode de forma alguma pensar um processo de conhecimento em que o próprio sujeito do conhecimento deixasse de debruçar-se sobre si mesmo” (RUSEN, 2001, p. 25), pois, “o cotidiano do historiador constitui a base natural da teoria da história” (ibid.). Desse modo, a história surge como resposta à carência de orientação temporal, de maneira que o pensamento histórico permita a compreensão do sujeito no e pelo tempo, uma vez que o passado oferece respostas às indagações de orientação, visando à projeção de um futuro.

Em que pese o pensamento de Rusen (2001), ao elaborar essas constatações, estar de forma mais diretamente relacionado com o trabalho do historiador profissional, é possível tomar tais considerações para o campo da história escolar. Ao fazer isso, entendemos que a narrativa de Acerola toma seu cotidiano como referente de explicação das conquistas napoleônicas. Assim, a chave que lhe permite entender os eventos passados advém do movimento refletivo de si mesmo. Mas, aqui, o pensamento do autor também nos permite apontar a contradição que encontramos, ou seja, de que forma essa comparação de eventos tão díspares oferece orientação? Será que o evento francês do século XIX permite efetivamente uma orientação ou, da forma como foi posto, reduz-se simplesmente a uma operação intelectual de entendimento de um evento singular?

Tentaremos esboçar a resposta a essa questão, pois acreditamos que nos permitirá avançar significativamente em nosso argumento sobre a leitura. Para tanto, retomemos o pensamento bakhtiniano acerca da relação entre o “eu” e o “outro. Segundo o autor,

captamos os reflexos da nossa vida no plano da consciência dos outros, os reflexos de momentos isolados e até do conjunto da vida, consideramos o coeficiente de valor inteiramente específico com que nossa vida se apresenta para o outro e inteiramente distinto daquele coeficiente com que a vivenciamos em nós mesmos. (BAKHTIN, 2011, p. 14)

Para Bakhtin (2011), sempre vemos no outro algo que a ele é inacessível e, portanto, esse outro depende da minha existência para compreender, dar forma, dar sentido àquilo que para si não é permitido compreender, pois, “em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver” (BAKHTIN,

2011, p. 21). Do mesmo modo, através desse outro me constituo e este outro vê em mim aquilo que me é inacessível, de forma que ele me oferece completude.

Em sua análise sobre a obra de Dostoievski, Bakhtin (2002) aponta para a excepcionalidade da escrita do romance do autor, que, para o filósofo russo, é uma escrita polifônica. Isso porque, nos romances de Dostoievski, várias vozes se encontram, de tal modo que a construção do herói pelo autor ocorre de modo a fazer encontrar-se na obra a voz da personagem e do autor, que foge ao recurso monológico de escrita do romance e inaugura a possibilidade de deixar o herói falar, pensar, enunciar a si mesmo e sua consciência. Contudo, essa consciência é limitada, pois o herói só conhece o seu mundo – o mundo do romance – e quem possui um excedente de visão sobre ele é o autor. No mundo do texto, o herói não pode lhe oferecer acabamento, pois o seu mundo é o mundo da vida, vivido e sentido, tal qual nós vivemos nossa historicidade inacabada nunca plenamente conhecida. Porém, o excedente de visão do autor sobre o herói, sobre seu destino lhe permite oferecer a conclusibilidade da personagem.

Nossa defesa parte do mesmo princípio: a visão sobre a história é uma visão conclusiva, de atribuição de sentido a um todo disperso que encontra significado na forma de organizar narrativamente o passado, mas a nossa conclusão é provisória, pois, à medida que tomamos consciência desse passado, não o isolamos, mas o realocamos enquanto produção de sentido à própria experiência, de modo que essa conclusibilidade do passado passa a integrar a nossa consciência do tempo. “A consciência se forma e se realiza no material sócio criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 97). Isso significa que é preciso compreender a consciência como algo maior do que uma subjetividade idealizada, mas como produto de uma interação dialógica que permite ao sujeito orientar-se e produzir também significados para uma realidade que o circunscreve. Nesse sentido, a leitura, em uma perspectiva dialógica e orientadora, requer que o fato histórico e os conceitos apreendidos possam oferecer bases para a compreensão dos signos ideológicos com os quais estamos em constante relação na sociedade.

A especificidade da compreensão desses signos, quando falamos sobre a aprendizagem histórica, decorre da possibilidade de conferir o valor ideológico a eles com base em uma consciência de sua temporalidade, o que podemos chamar, também, de consciência histórica. Desse modo, ao ser formada por esse material sócio ideológico, a consciência histórica toma o passado como experiência de sujeitos que permite à história, na sua qualidade de curso e mudança temporal, ser orientadora e provocadora de

mudanças, em uma perspectiva dialética, demonstrando, assim, sua função prática enquanto produto de uma consciência das mudanças.

Nesse sentido, quando afirmamos a relevância da leitura na aula de história em uma perspectiva dialógica, compreendemos que a leitura provoca uma contrapalavra. Essa resposta do leitor ao enunciado proferido no texto é a manifestação da consciência do leitor, ou seja, um ato expresso pela palavra, compreendida como a expressão da consciência. A linguagem, desse modo, “torna o pensamento real para o outro e só assim para mim mesmo” (BAKHTIN, 2011, p. 334). Essa afirmativa de Bakhtin aproxima-se da teoria da história de Rusen (2007; 2010), ao apontar que a narração é a forma como o saber histórico manifesta-se enquanto atividade orientadora. No caso de Acerola, temos uma narrativa que visa aproximar uma realidade imediata a um fato passado, que é produto de uma consciência da temporalidade.

Nesse sentido, o que efetivamente dota o passado enquanto “história” é a possibilidade de interpretação de ações e eventos pretéritos, o que significa que “nem tudo o que tem a ver com o homem e com seu mundo é história só porque já aconteceu, mas exclusivamente quando se torna presente, como passado, em um processo consciente de rememoração” (RUSEN, 2001, p. 68). Acerola cita um acontecimento pretérito, sendo sua narrativa produto de uma consciência que remonta a algo que ganha um sentido histórico. Dessa forma, o passado surge enquanto história graças ao valor que adquire para os sujeitos presentes em dado contexto enunciativo.

Assim, somente quando as experiências no tempo permitem orientar temporalmente as carências no presente, pode-se falar de história. Por conseguinte, não basta simplesmente conhecer um conjunto de ações e eventos para que seja possível efetivamente aprender história, pois o objetivo último dessa disciplina escolar é oferecer orientação para o agir no tempo. A temporalidade é um dos elementos que mais desafiam os professores de história em sua prática temporal. Isso porque, conforme aponta Miranda (2013), a relação com a temporalidade é uma relação de estranhamento, considerando que os processos de mudança, permanência e simultaneidade nem sempre são conceitos assimilados por estudantes. Desse modo, educar para a compreensão do tempo é olhar para esse “estranho”, provocando deslocamentos que permitem o diálogo com a temporalidade que “ativam outras sensibilidades” (MIRANDA, 2013). Miranda (2013), ancorando-se na discussão sobre a dimensão sógnica da filosofia bakhtiniana, aponta para a necessidade de sistematização do trabalho com a temporalidade a partir de diferentes recortes e circunstâncias para que seja possível dialogicamente produzir práticas em que

o deslocamento temporal seja compreensível a estudantes. Tais deslocamentos possibilitam, portanto, que o tempo permaneça esse “estranho”, mas cujos ecos se fazem presentes e orientadores, considerando um abandono da naturalização do cotidiano, para o entendimento de sua dimensão temporal. Assim, quando pensamos o ensino de história e a leitura que cada estudante mobiliza nas aulas de história, somos levados a concluir que esse estudante está conseguindo compreender um pouco mais o seu próprio horizonte de vivência, ou seja, a sua própria temporalidade na relação com a temporalidade do passado, que a ele é evidenciada no tratamento dado à leitura dos textos, a partir de um olhar exotópico. A exotopia possibilita ainda olhar o passado enquanto esse tempo que já foi, ao qual ofereço significado a partir de uma posição distante dele, fora dele, mas, ainda sim, inserido em uma temporalidade que exige ação orientada por esse tempo que nos constitui.

Sendo assim, podemos concluir que não é possível alterar o tempo, mas podemos, a partir da compreensão desse tempo que não é o nosso, dar-lhe o acabamento necessário. Para isso, a leitura na aula de história requer a mobilização de um entendimento e de uma complementação ao tempo passado, de forma que a aprendizagem histórica não se limite a uma curiosidade ou ao descortinar de um tempo desconhecido e agora revelado, mas implique uma posição ativa diante do tempo, de forma que seja possível atribuir sentido ao conhecimento histórico a partir de sua própria historicidade. Posto isso, é preciso frisar que a concepção de história enquanto verdade pouco ou nada significa no plano do ensino, reduzindo a possibilidade da disciplina a uma mera descrição dos resultados interpretativos do movimento das pesquisas conduzidas pelos historiadores profissionais. Não pretendemos aqui diluir ou ignorar a pesquisa científica acadêmica, mas começar a olhar para essas pesquisas como fontes de um sentido em aberto, cujo ensino de história visa ir adicionando camadas de sentidos através da mediação entre diferentes temporalidades que abrem espaço para a elaboração de enunciados cada vez mais conscientes de seu curso temporal, em que os sentidos nunca se esgotarão. Portanto, o estatuto de verdade não é ponto de partida ou de chegada, quiçá, o elemento central do ensino, que deve focalizar a potência da aprendizagem em história para a orientação prática, de forma que o passado deixe de ser um “fantasma” e passe a se tornar elemento presente para as interpretações da nossa realidade.

É precisamente por isso que defendemos um ensino de história que esteja implicado com uma leitura acerca da realidade, que possibilite pensar historicamente, cuja temporalidade perpassa o ato de produção de sentidos para a realidade imediata. Isso

porque essa perspectiva é o que rege a consciência histórica. Aprender a ler a realidade, na qual os textos se colocam aos estudantes como fruto de diálogos de ação, possibilita uma compreensão constante do presente para a análise do vivido em sua perspectiva temporal. Ao fazer isso, é possível que a leitura desperte e possibilite assumir cada vez mais o caráter contingente do conhecimento, rompendo com um determinismo de que “tudo é”, mas compreendo que “tudo está”.

Nessa perspectiva, corroboramos com a ideia de que história “não é entendida como uma disciplina ou área especializada do conhecimento, mas como toda produção de conhecimento que envolva os indivíduos e coletividades em função do tempo” (CERRI, 2011, p. 28). Desse modo, selecionar temas em nome de uma cientificidade é uma operação de poder, vez que o ensino de história defendido aqui é pautado no estar/agir no mundo. Portanto, não é possível ensinar história com saberes prontos e acabados, pois caímos na armadilha de transformar o passado em um “cemitério” de mortos, que desejamos visitar ao nosso bel-prazer, mas cuja utilidade inexistente para o cotidiano no qual vivemos. Mais que isso, é negar a consciência histórica no ato de ensinar história, ignorando sua potencialidade para a construção dos múltiplos “eus” que estão em uma sala de aula enquanto parte de um coletivo, que é amplo, heterogêneo e se constrói no tempo.

O tempo como elemento central à consciência histórica, como vimos defendendo, desafia-nos a pensar sobre a própria crise da temporalidade, como aponta Hartog (2017). Segundo o autor, o século XX foi minando o poder da história a ponto de ela “ter passado de toda poderosa a impotente” (HARTOG, 2017, p. 25), sendo o tempo aquele responsável por lançar “o golpe mais rude”. Isso porque a história perde seu poder de estar entre passado e futuro, já que a relação com a temporalidade na sociedade contemporânea transformou o futuro em algo opaco, tornando os sujeitos imersos naquilo que denominou de presentismo. Ora, se essa ideia afeta o historiador e seu caráter divino, como não considerar essa problemática na história escolar? Ainda nos vemos diante de um ensino de história pautado na linearidade cronológica quadripartite europeia¹⁹, como função simplesmente propedêutica, pautada na concepção de que é necessário saber o “todo da história”. O ensino de história ainda opera enquanto um saber que pensa o significado do tempo na lógica do progresso, fazendo com que o saber histórico escolar,

¹⁹ A quadripartição da história refere-se à divisão tradicional de acordo com o modelo francês de organização do tempo em quatro eras/idades: antiga, medieval, moderna e contemporânea, considerando os eventos da história europeia.

muitas vezes, esteja resumido a um tempo do “outro”, um tempo da “curiosidade ingênua”, para usar o termo de Freire (2020).

Como não levar em conta esse fenômeno do presentismo, muito arraigado no século da tecnologia, em que o passado é um outro estranho, em que parece que a geração atual se encontra em um “presente contínuo” (HOBSBAWN, 1995). É essa certeza das verdades enquanto um dado certo e sempre existente que torna o ensino de história cada vez mais esvaziado de sentidos aos sujeitos, já que a temporalidade acelerada do avanço tecnológico parece ter esvaziado a história de sua temporalidade constante e do eterno fazer e acontecer da História.

Nietzsche (apud BILATE, 2016, p. 44), certa vez, afirmou que a “observação direta de si mesmo não basta para se conhecer: nós necessitamos da história, pois o passado continua a fluir em mil ondas dentro de nós; e nós mesmos não somos senão o que a cada instante percebemos desse fluir”. O perceber das ondas é, portanto, o processo de tomar consciência da historicidade que se vai materializando na leitura constante da realidade, possibilitando a compreensão do acúmulo cultural, tal como dito por Tomasello (2003), como forma de entender a temporalidade, sobretudo por se tratar de um conceito complexo, em função de sua abstração.

Ensinar a ler em história é, portanto, atribuir “contextos a um texto”, partindo do seu cotejamento com a realidade imediata e com a temporalidade que potencializa a leitura e, dessa forma, ir “recuperando parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com quem concorda, com quem polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem” (GERALDI, 2014, p. 18). Ao tomar a leitura como um elemento que pode contribuir com a produção do conhecimento histórico, acreditamos que se abre uma ampla possibilidade de conectar os saberes históricos ao cotidiano dos estudantes, ao mesmo tempo que visa tornar esse conhecimento algo palatável, em contraposição a uma lógica de mera transposição de saberes.

Tomar consciência de que o saber é interacional significa ampliar a ideia de produção dos saberes historicamente constituídos, pois, no ensino de história, mais que a interação entre professor e estudantes, ocorre uma interação entre diferentes temporalidades, o que, quando não tomado de maneira crítica, reproduz lugares comuns ao saber histórico. Entender a interação entre as temporalidades é ampliar as possibilidades de efetivação da orientação temporal que organiza a vida em sociedade, ou seja, ampliar a compreensão da temporalidade, que já é parte constitutiva dos sujeitos.

Nesse sentido, a compreensão temporal que precisa guiar e orientar o trabalho com o ensino de história necessita partir da concepção de que os sentidos da consciência do tempo precisam ser tecidos na interação entre os sujeitos, de forma que não é suficiente tomar a história enquanto um acúmulo de fatos passados. É preciso contribuir para a produção dos sentidos através das palavras, que entendemos aqui nessa interpretação como os conceitos que tecem e orientam a compreensão do tempo e das relações entre as temporalidades. Dessa maneira, não é suficiente que sejam aprendidos os significados dos eventos históricos, mesmo que haja nessa compreensão todo o trabalho metodológico do agir do historiador. O ensino de história que ora defendemos precisa ir adiante, precisa contribuir para que a consciência história seja acionada a partir da reflexão dos sujeitos sobre o mundo, provando sentidos que permitam orientar o agir prático.

Heller (1993) aponta que somos tempo e espaço e que a consciência dessa relação, que a autora denomina como consciência histórica, é a forma pela qual repensamos as condições de nossa existência. Portanto, a experiência torna-se significativa à medida que passa a ser compreendida como uma existência temporal que nos dota de identidade. Para a autora, a consciência história mobiliza a nossa constante relação com o “outro” nas diferentes temporalidades, sendo nós mesmos os “outros” de um passado e de um futuro no qual não estamos presentes. Nessa relação de alteridades, vamos aprendendo um passado que nos constitui sujeitos que agem intencionalmente.

Somos intermediários de nossa linguagem socialmente herdada, de costumes e do uso de objetos para gerações vindouras, cujos tempos “por vir” e cujo fim constituem o futuro absoluto em comparação com o nosso. Ao plantar uma árvore, o fazemos para este futuro absoluto. (HELLER, 1993, p. 55)

Esse processo, por conseguinte, é uma assimilação do passado em que o horizonte de experiência de ação de outro tempo é compreendido por mim, visando, desse modo, orientar minha própria ação. Dessa forma, à luz das considerações ora apresentadas, nosso objetivo é encaminhar uma síntese das elaborações conceituais até aqui discutidas, objetivando construir uma reflexão sobre a leitura na aula de história, enfocando as suas possibilidades diante do que iremos denominar como dialética da leitura.

Se tomarmos a função orientadora de uma educação para a temporalidade, a leitura torna-se um dos meios pelos quais os signos se materializam na comunicação discursiva, sendo o texto um signo. Isso porque entendemos que o texto, na aula de história, deixa de ser mero objeto, para se tornar uma ferramenta de comunicação dialógica que visa intercambiar a palavra. Volóchinov (2018) aponta que a palavra pode

adquirir qualquer função ideológica. Nesse sentido, na aula de história, ela passa a ter um valor histórico, que interpela não somente uma realidade presente, mas passa a ser carregada de uma historicidade que conjuga uma síntese temporal. Por isso, acreditamos que a palavra é um ato, pois revela uma tomada de atitude, uma ação, tal como a leitura é um ato, pois é o movimento de estar em diálogo entre consciências que produzem enunciados que não se limitam à dualidade da comunicação cotidiana, trazendo consigo, porém, uma cadeia de elos enunciativos.

Com isso, buscaremos tecer alguns apontamentos que visem responder a questões como: o que confere historicidade ao texto? Como a leitura histórica dos textos arquiteta a ideia de uma historicidade que confere sentido ao agir? Ao elaborar reflexões acerca dessas ponderações, acreditamos que conseguiremos efetivar uma concepção de ensino de história que dê conta da relação entre leitura e temporalidade que demarca a especificidade das práticas de leitura nas aulas de história.

4 AS PRÁTICAS DE LEITURA NAS AULAS DE HISTÓRIA

Analisando os casos de dois pacientes clínicos [...] o dr. Oliver Sacks afirmou que “a fala — fala natural — não consiste somente de palavras. [...] Consiste de elocução — uma expressão verbal do pleno sentido de alguém combinado com o ser total de alguém —, cuja compreensão envolve infinitamente mais do que o mero reconhecimento de palavras”. Algo bem parecido pode-se dizer da leitura: ao seguir o texto, o leitor pronuncia seu sentido por meio de um método profundamente emaranhado de significações aprendidas, convenções sociais, leituras anteriores, experiências individuais e gosto pessoal (ALBERTO MANGUEL, 2021, p. 60).

Para Bakhtin (2011), a linguagem, como já dito, assume papel central na relação entre os sujeitos e, também, na elaboração dos conhecimentos. Partindo desse pressuposto, compreender os enunciados enquanto posições ativas dos sujeitos do discurso significa captar mais do que é simplesmente dito, mas implica necessariamente o fato de que toda e qualquer enunciação precisa ser compreendida a partir dos elementos extraverbais dos contextos enunciativos. Isso posto, a pesquisa em ciências humanas, para esse autor, tem como peculiaridade o fato de lidar com sujeitos, de modo que cada enunciado precisa ser tomado em sua totalidade, o que nos aponta a necessidade de considerar os contextos em que se dão os enunciados analisados.

A pesquisa em ciências humanas, ao contrário dos métodos das ciências naturais e exatas, produz seu conhecimento tendo como centralidade o texto. Isso porque o texto é a manifestação do humano e o pesquisador só pode partir dessa enunciação na produção de um saber. Esse é o ingrediente novo que as pesquisas em ciências humanas trazem, o fato de que deixamos de ter um “objeto” e passamos a ter um “sujeito” em nossas pesquisas. Um sujeito que enuncia, que diz de si, que tem voz e que nos desafia a ouvir essa voz, que requer considerá-lo um verdadeiro interlocutor, que nem sempre diz o que queremos ou pretendemos escutar, mas que exprime na fala sentidos que não estão colocados *a priori*.

Com isso, as leis gerais que organizam o conhecimento das ditas “ciências duras” tornam-se obsoletas ou podem não dar conta de aspectos singulares e significativos que

pretendemos saber/conhecer/compreender. Nesse sentido, nas humanidades, o foco recai sobre a “complexa inter-relação do texto (objeto de estudo e reflexão) e do contexto emoldurado a ser criado (que interroga, faz objeções, etc.), no qual se realiza o pensamento cognoscente e valorativo do cientista (BAKHTIN, 2011, p. 311). Nesse sentido, as leis gerais das ciências naturais e matemáticas passam a dar lugar a pesquisas que busquem o singular, que visem compreender fenômenos, explicar as diferentes realidades sociais, dentre outras questões que as quantificações podem não elucidar.

Se a pesquisa em ciências humanas está centrada em sujeitos de linguagem, que enunciam, que dizem, é impossível um conhecimento ser produzido a partir da neutralidade, de modo que as indagações que surgem no campo das humanidades e as respostas produzidas no movimento de pesquisa refletem a visão dos sujeitos implicados no processo de produção do conhecimento. Nossas palavras estão sempre carregadas de intencionalidades discursivas e refletem nossas visões de mundo. Toda palavra está carregada de ideologia, de concepções de mundo, crenças, valores, em síntese, “uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto de interação viva das forças sociais” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 140). Desse modo, as análises apresentadas neste capítulo se fazem a partir do lugar que o pesquisador, também ele sujeito de linguagem, ocupa na sociedade e do excedente de visão que, desse lugar, oferece aos eventos da pesquisa. Essa afirmação é necessária, pois elucidada, desde já, que as escolhas e as visões refletidas nas páginas desta dissertação são fruto do movimento reflexivo que mobilizo a partir dos autores que me movem enquanto pesquisador. Todo acontecimento que será analisado e discutido parte do acontecimento real do que ocorre nas aulas que foram observadas, mas cujos subsídios teóricos nascem das provocações que ofereço ao campo de meu lugar único de enunciação.

Por conseguinte, em ciências humanas, os sujeitos implicados (sujeitos e pesquisador) na pesquisa se alteram, geram mudanças uns nos outros, em outras palavras, provocam afetações. O trabalho de pesquisa que lida com sujeitos em perspectiva interacionista – e que, portanto, centra-se na voz dos sujeitos da pesquisa - permite compreender como os enunciados são produtores de significados para os sujeitos envolvidos no movimento de pesquisa. Se produzimos sentidos em uma interação dialógica, estamos respondendo ao enunciado do outro e, ao mesmo tempo, produzindo os nossos próprios a partir do que foi dito (BAKHTIN, 2011). Nessa dialética, estamos o tempo todo sendo afetados a partir do diálogo, da interação com os sujeitos que se constituem enquanto verdadeiros parceiros na construção do conhecimento.

4.1 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DA PESQUISA

Ao final de 2019, assistimos, inicialmente de forma um pouco distante, a uma nova doença surgindo no oriente, mais especificamente na cidade de Wuhan, na China. Não demorou muito para que o mundo, já no início de 2020, começasse a dar atenção para o que vinha se desenhando como uma pandemia até então nunca vista no último século. Provocada pelo vírus Sars-Cov, a doença Covid-19, em função de sua fácil transmissão pelas vias aéreas, logo se alastrou, exigindo que o Brasil, ainda em fevereiro de 2020, declarasse estado pandêmico. No mês seguinte, sem ainda nenhuma perspectiva do que se sucederia, as escolas suspenderam as suas atividades presenciais, assim como outros setores sociais. Em poucos meses, a pandemia da Covid-19 logo evidenciou sua gravidade em um país que, embora com um sistema universal de saúde, não contou com uma gestão pública responsável da crise de saúde pública. O resultado foi um saldo de milhares de mortes e uma sensação profunda de incerteza do que viria pela frente.

Nessa situação complexa, as redes de ensino de todo o país se colocaram diante da discussão sobre quais ações e medidas adotar: a suspensão completa das aulas ou sua permanência em formatos assíncronos. Ainda repleto de incertezas, o ano de 2021 iniciou com uma preocupação latente com a educação, preocupação esta que fará parte, sem dúvida alguma, das discussões sobre a educação ainda por anos a seguir, em função dos impactos da pandemia a estudantes e professores de todo o país, sobretudo aqueles oriundos das escolas públicas.

Diante de um contexto complexo como esse, o trabalho de campo da pesquisa tornou-se ainda mais desafiador, mas, ao mesmo tempo, permitiu que a pesquisa partisse de contextos reais. Neto (1994) define o trabalho de campo nas pesquisas como a possibilidade de uma “aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (NETO, 1994, p. 51). Desse modo, mais que simplesmente apreender as práticas de leitura que ocorreram nesse contexto, o trabalho visa produzir questionamentos que permitam a efetiva construção de um conhecimento a partir de uma situação real.

Segundo Minayo (1992 apud NETO, 1994, p. 53), o campo é um “recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”. Dessa forma, no âmbito de uma pesquisa educacional, o trabalho de campo também é a

chance de o saber acadêmico se debruçar sobre situações e práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, de modo que seja possível escapar de certos determinismos produzidos por debates teóricos. Mobilizando o referencial teórico da filosofia da linguagem, isso significa que é preciso se colocar em interação com os outros, pois, no campo das humanidades, como nos aponta Bakhtin (2011), é preciso considerar os textos, que são resultados das enunciações dos sujeitos, de modo que a pesquisa se torna um grande diálogo a partir de uma posição responsiva do pesquisador para com os sujeitos envolvidos no processo de constituição da pesquisa. Freitas (2007) nos diz que as

questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento (FREITAS, 2007, p. 27)

Isso posto, o processo de aproximação com o campo requer uma posição de abertura diante das situações que nele se operam, de modo que a pesquisa seja realizada em uma dimensão de troca e o campo deixe de ser um espaço que confirme hipóteses teóricas previamente definidas, tornando-se, efetivamente, parte integrante da construção do conhecimento da pesquisa (NETO, 1994). Com isso, o trabalho de campo e as análises dele advindas representam uma réplica dialógica do pesquisador aos seus achados de pesquisa. É com base nesses pressupostos que as análises e as reflexões teóricas deste capítulo se sustentam, ou seja, na explicitação das práticas de leitura realizadas em salas de aula de história amalgamadas pelas interpretações sustentadas nos referenciais teóricos que orientam o desenvolvimento deste trabalho.

Feita essa reflexão acerca do papel da pesquisa de campo em educação, apresentamos o campo escolhido para o desenvolvimento da pesquisa. Os dados aqui analisados foram resultado das interações realizadas no âmbito de uma escola pública federal no município de Juiz de Fora, o Colégio de Aplicação João XXIII (Cap. João XXIII), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Os colégios de aplicação têm como objetivo servir de lócus de pesquisa e inovação da prática pedagógica na educação básica. Sua criação tem como marco o Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946, que estabelece a vinculação desses espaços às Instituições de Ensino Superior (IES) do país. O Cap. João XXIII, lócus da pesquisa, foi criado em 1965 como parte da Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora, sob o nome de

Ginásio de Aplicação João XXIII, com o objetivo de servir como espaço de experimentação e demonstração aos graduandos de cursos de licenciatura. Em 1998, o colégio tornou-se uma unidade acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), contando com o ensino nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos (EJA) e cursos de especialização. Segundo o site institucional, o colégio possui 24 turmas de ensino fundamental e 9 turmas de ensino médio, sendo três de cada ano/série, além das turmas de EJA, totalizando cerca de 1350 estudantes²⁰.

No dia 17 de março de 2020, seguindo as determinações da reitoria da UFJF, o Cap. João XXIII suspendeu as suas atividades acadêmicas, as quais só foram retomadas no segundo semestre de 2020, seguindo as determinações do Conselho Superior da Universidade, no contexto do Ensino Remoto Emergencial, adotando o formato de atividades síncronas e assíncronas. De acordo com os documentos orientadores da universidade, as atividades síncronas são aquelas realizadas em tempo simultâneo, em que estudantes e professores possuem contato em tempo real por meio de plataformas digitais de áudio e vídeo. Já as atividades assíncronas são aquelas realizadas a distância, em um tempo não simultâneo, desenvolvidas em plataformas digitais que permitam a realização de atividades pedagógicas. É nesse contexto que o Cap. João XXIII torna-se lócus para o desenvolvimento desta pesquisa.

Além disso, a escolha pela referida instituição de ensino como campo desta pesquisa também está alicerçada no compromisso da instituição com o tripé de sustentação das IES, ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão. É sobre esse tripé, inclusive, que apontamos um terceiro fator que demarcou a escolha do Cap. João XXIII como campo de pesquisa. Meu contato com o colégio precede o início desta pesquisa. Foi em 2015 que conheci o João XXIII durante um processo de seleção de bolsas de Treinamento Profissional e Iniciação Científica. Os planos de trabalho relacionados a essas bolsas tinham como objetivo pensar o ensino de história e geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo ambas pautadas na formação do leitor. Aprovado na bolsa de Treinamento Profissional, inseri-me no contexto da docência nos anos iniciais do ensino fundamental, compreendendo o compromisso das pesquisas e atividades que realizava e que visavam à formação do leitor. Nesse mesmo momento, tomei

²⁰ Disponível em: < <https://www.ufjf.br/joaoxxiii/institucional/historia/> >. Acesso em: 10 set. 2022.

conhecimento do grupo de pesquisa Linguagens, Infâncias e Educação, que frequentei durante um curto espaço de tempo, já que os horários dos encontros eram incompatíveis com a grade horária da licenciatura.

Entre 2015 e 2020, passei por diferentes projetos de bolsa no Cap. João XXIII, o que tornou o colégio o meu lócus privilegiado de formação enquanto professor, mesmo que a experiência com os anos iniciais não fosse exatamente igual a que eu viria a ter como professor de história nos anos finais e ensino médio, considerando que a licenciatura em história tem como público essas etapas de escolarização. Podemos dizer, portanto, que meu encontro com o campo se deu diante de condições adversas (pandemia), mas não de modo fortuito e desprezioso: havia ali uma certa certeza de encontrar situações reais que contribuíssem com a compreensão das questões que movem esta pesquisa, sobretudo em virtude de esses interesses terem surgido naquele espaço.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram selecionadas turmas do 4º, 5º e 6º ano do ensino fundamental. A escolha por esses anos/séries se deu em virtude da possibilidade de apreender como se dá a transição entre anos iniciais do ensino fundamental, nos quais os docentes não são licenciados em história, e os anos finais, nos quais o docente responsável pelo componente curricular história é licenciado nessa área, especificamente. Nesse sentido, comumente, o 6º ano do Ensino Fundamental possui um alto índice de reprovações e desafios aos estudantes e professores. Diferentes fatores podem contribuir para isso, sendo um deles a própria alteração da dinâmica de organização: geralmente, um novo horário de estudo, a presença de um número maior de professores de diferentes áreas de conhecimentos, uma fragmentação maior do currículo em diferentes disciplinas que nem sempre dialogam entre si e, o que toca diretamente nosso interesse de pesquisa, problemas relacionados à alfabetização e letramento inicial dos estudantes que se traduzem em dificuldades de leitura e de escrita, dentre outros.

Especificamente no ensino de história, parece haver uma certa ruptura entre o que se aprende nos anos anteriores da vida escolar e essa nova etapa. Quando observamos normativas curriculares, dentre elas a Base Nacional Comum Curricular, é perceptível uma certa distância entre os temas abordados nos anos iniciais do ensino fundamental e aquilo que se torna objeto de estudo dessa disciplina nos anos finais. Vemos uma ênfase, nos anos iniciais, em temas mais correlatos à vivência e realidade próximas dos estudantes, sobretudo do 1º ao 3º ano do EF, enquanto, a partir do 6º ano, há uma prevalência de estudo da história mundial, a partir da interrelação entre culturas, lugares, pessoas e, também, o tratamento de conceitos mais abstratos.

A partir dessa análise, a escolha por acompanhar o 4º e 5º anos decorre da própria possibilidade de identificar o que se elabora enquanto um conhecimento histórico nessa etapa de escolarização. Nesses dois anos do Ensino Fundamental já se inicia, de forma ainda introdutória, a discussão sobre alguns conceitos mais abstratos, como política, tempo, mudanças, permanências, sujeitos históricos, dentre outros.

Já no 6º ano do ensino fundamental, a norma curricular pressupõe que alguns aspectos estruturantes da configuração do saber histórico sejam consolidados, como defendido na BNCC, que parte do princípio de que os estudantes deem início a uma reflexão mais profunda sobre a própria epistemologia do conhecimento histórico, de forma que está no cerne desse ano escolar uma reflexão sobre a elaboração do saber histórico.

No Colégio de Aplicação João XXIII, unidade da Universidade Federal de Juiz de Fora, desde os anos iniciais, há uma divisão de disciplinas assumidas por professores diferentes. É comum, no caso dos anos iniciais, termos uma única professora (utilizamos o feminino em função de a grande maioria das professoras dos anos iniciais serem mulheres) formada em Pedagogia que ministra todas as disciplinas. No caso do colégio, uma professora é responsável por ministrar uma ou mais disciplinas nos anos/séries. O processo de escolha de qual disciplina ministrar, mesmo sendo todas as professoras formadas em Pedagogia, parece interessante de ressaltar, pois demarca um lugar único de atuação. Isso porque a escolha da turma e disciplina no Cap. João XXIII se faz com base na trajetória de pesquisa e formação das professoras. As duas docentes cujas aulas acompanhamos, uma professora no 4º e outra no 5º ano, são pedagogas com mestrado e doutorado em Educação e vêm desenvolvendo pesquisas na área do ensino de história no interior do colégio²¹. Ambas possuem, em sua formação na pós-graduação, uma convergência com o campo da história, mesmo que não necessariamente no campo do ensino de história. No quadro a seguir, sintetizamos as informações sobre as docentes acompanhadas durante o trabalho de campo.

²¹ Durante a atividade de campo de observação das aulas síncronas, a professora do 4º ano encontrava-se de licença, de modo que foi uma professora substituta que respondia pelos encontros síncronos naquele momento.

Quadro 3 - Informações sobre as docentes acompanhadas durante a pesquisa de campo

Docente	Formação	Tempo de docência no Cap. João XXIII
Professora de história no 4º ano do Ensino Fundamental	Licenciada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação	Início em 2010
Professora de história no 4º ano do Ensino Fundamental (substituta)	Licenciada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia e em Educação, Mestre em Políticas Sociais e Doutoranda em Educação	Entre 2021 e 2022
Professora de história no 5º ano do Ensino Fundamental	Licenciada em Pedagogia, Especialista em Alfabetização e Linguagem, Mestre e Doutora em Educação	Início em 2010
Professora de história no 6º ano do Ensino Fundamental	Licenciada em História, Mestre e Doutora em Educação	Início em 2017

Fonte: Entrevista com as docentes participantes da pesquisa

Acreditamos que demarcar esse lugar é importante, pois aponta que o critério de seleção das turmas, além dos motivos expostos, também se justifica pela inserção que as docentes desses anos/série possuem no ensino de história, o que contribui para romper com uma visão estigmatizada dos anos iniciais como um momento em que a história possui um lugar menor. Já no 6º ano, a professora responsável pela disciplina é licenciada em história, com mestrado e doutorado em Educação. No caso dessa docente, toda a sua trajetória de pesquisa é focada no ensino de história, sendo esse o seu campo de atuação e interesse acadêmico. Desse modo, foram essas três docentes que se abriram para receber esta pesquisa e que tornaram possível o seu desenvolvimento.

Posto isto, passamos a uma descrição de como olhamos para o campo. Foram analisadas as interações realizadas no formato síncrono – as aulas realizadas em tempo simultâneo, em que estudantes e professores possuem contato em tempo real por meio de plataformas digitais – e, principalmente, aquelas realizadas de forma assíncrona – via plataforma *Moodle*. O acompanhamento das aulas síncronas foi realizado no último trimestre letivo de 2021 nos três anos séries; já as atividades assíncronas foram analisadas em sua totalidade, desde o início do ano letivo. Em função da concomitância desses dois formatos, a carga horária das aulas foi dividida entre as modalidades, o que impactou a carga horária de encontros síncronos e o trabalho dos professores, que agora não somente ministravam as aulas no momento síncrono, mas elaboravam e corrigiam as atividades via plataforma. Com isso, os encontros de história nos anos iniciais ficaram reduzidos a

uma aula semanal de 50 minutos²² em cada uma das três turmas dos 4^{os} e 5^{os} ano do ensino fundamental. Já no 6^o ano, do quantitativo de 3 (três) aulas semanais, 2 (duas) eram síncronas. Porém, para que essa carga horária pudesse ser cumprida, as aulas síncronas de história eram ministradas para duas turmas do 6^o ano ao mesmo tempo²³. Com essa redução, percebemos que as aulas síncronas possuíam, em muitos dos casos, uma função de sistematização dos tópicos discutidos na plataforma. Nesses momentos, as professoras retomavam textos que foram discutidos ou que seriam discutidos na plataforma, além de utilizarem outras linguagens que contribuíssem para tal sistematização.

No que tange às atividades assíncronas, em ambas as etapas, materiais de estudo eram enviados quinzenalmente. Nos anos iniciais, recebiam o nome de “Cadernos de atividades assíncronas” e, nos anos finais, “Momentos de atividades assíncronas”. Nas aulas assíncronas, eram enviadas tanto atividades a serem realizadas pelos estudantes quanto materiais para estudo, como textos, vídeos, músicas, dentre outros.

Desse modo, para que fosse possível compreender as práticas de leitura, foi realizada uma análise de atividades postadas na plataforma digital *Moodle*, no contexto pandêmico, assim como a produção de notas de campo dos encontros síncronos. Essas notas de campo são fruto de observações advindas do diálogo estabelecido entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. São marcas da visão interpretativa do que ocorre no momento da pesquisa que coadunam com as reflexões teóricas e exprimem o ponto de vista do pesquisador sobre o campo. Segundo Neto (1994), esses registros servem para “colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas (NETO, 1994, p. 63).

Para Amorim (2007), os conhecimentos produzidos na pesquisa nascem de uma “arena onde se confrontam múltiplos discursos”, de modo que diferentes vozes se fazem ouvir quando uma pesquisa no campo das humanidades assume como seu objeto de estudo o texto (no sentido mais amplo do termo). A autora advoga ainda que essa

²² Importante destacar que, no caso dos anos iniciais, a disciplina de história é dada em “conjunto” com a disciplina de geografia, criando, muitas das vezes, a ideia de Ciências Humanas, ao invés de dois campos disciplinares distintos. Com isso, somente um encontro de 50 minutos era reservado para as duas disciplinas, o que, obviamente, provocou a necessidade de escolhas mais pontuais em cada aula, assim como também requereu dos professores um esforço de manter as duas disciplinas intimamente relacionadas.

²³ O Colégio de Aplicação possui três turmas de cada ano série. Com isso, no 6^o ano, foram acompanhadas duas turmas que tinham as aulas ministradas pela mesma professora. A terceira turma contava com uma outra docente e, em função da incompatibilidade de horário, não foi objeto das análises da pesquisa.

verdadeira “polifonia” não isenta o pesquisador do trabalho de análise. Na verdade, o movimento de análise é a efetivação da réplica dialógica que uma pesquisa instaura, a partir do momento que o ato de pesquisar produz com os sujeitos parceiros da pesquisa um olhar exterior a eles, daí a relevância desse instrumento denominado nota de campo. Tomando como referência essas considerações, as análises que seguem representam exatamente esse movimento exotópico: enunciados produzidos sobre o outro, cuja responsabilidade assumo do meu lugar exterior de observador que configuro o que vejo (AMORIM, 2007).

4.2 A AULA COMO ACONTECIMENTO

Diante do contexto ora apresentado, uma das primeiras questões que se impõe à pesquisa é como considerar uma plataforma digital enquanto espaço dialógico. Uma pesquisa que parte do pressuposto de que o espaço escolar e a aprendizagem se fazem a partir da interação entre os sujeitos, com certeza, pode encontrar a mediação em plataforma como um percalço. Entretanto, acreditamos que é possível considerar os eventos enunciativos na plataforma enquanto uma interação dialógica entre sujeitos.

Na teoria dialógica de Bakhtin, está expresso que o diálogo pressupõe duas consciências que intercambiam significados. Tudo aquilo que se expressa no intercâmbio comunicativo é um enunciado e, portanto, uma resposta, mesmo que esta não seja imediata. Desse modo, toda enunciação está dirigida a alguém, de quem se espera uma posição. Com isso, acreditamos que o cerne de nossa questão não é a plataforma, pois ela, por si, obviamente, não enuncia, porém, coloca-se enquanto uma instância mediadora entre sujeitos que possuem nela o meio para enunciar. Nesse sentido, as atividades e as orientações postadas consistem em enunciados porque se dirigem a alguém com uma intenção comunicativa, motivam uma contrapalavra, ainda que esta seja o silêncio daqueles que não interagem com as proposições. A plataforma, portanto, é um instrumento que medeia as relações dialógicas entre sujeitos distantes no espaço-tempo e próximos no que tange, porém, ao contexto enunciativo que estabelecem entre si. Desse modo, nosso enfoque no movimento de análise a que se dedica este capítulo é compreender as atividades assíncronas enquanto eventos enunciativos de produção de significados a partir da atividade de leitura que obrigatoriamente é acionada nesse espaço. Essa perspectiva leva em consideração que as próprias orientações demandam um movimento de ler e compreender para despertar uma ação que pode reverberar nos

momentos síncronos. Quando as professoras, por exemplo, solicitam a leitura de um texto, espera-se uma ação dos sujeitos – ler o texto –, o que já demanda essa réplica dialógica que não está limitada à resposta verbal. Na sequência de uma proposição como essa, vem um conjunto de questões as quais requerem uma posição responsiva dialógica dos estudantes, pois não basta ler, é preciso acionar um conjunto de conhecimentos que lhes possibilite se colocar em diálogo com o texto e com a professora com vistas a oferecer uma resposta àquilo a que tiveram acesso.

Todo evento é único e irrepetível, pois é impossível recriarmos uma situação em que dada comunicação é efetivada. Portanto, se uma aula decorre do processo de interação entre sujeitos, esta nunca poderá ser a mesma, ainda que todos os sujeitos se coloquem no mesmo lugar, com os mesmos materiais, pois tudo ali será novo. Mas, em se tratando de uma plataforma de ensino a distância, na qual os textos, as informações e as orientações ficam disponíveis sem que se pressuponha uma interação síncrona entre os participantes, pode-se compreender “a aula como um acontecimento?” (GERALDI, 2015).

Acreditamos que sim! Isso porque a ideia de acontecimento, nesse caso, decorre não da existência contínua daquilo que na plataforma está disponível, mas da maneira como cada consciência entra em contato e responde ao que é proposto. Em outros termos, cada estudante, ao adentrar à plataforma e estabelecer a relação dialógica com o material, está envolto em uma atmosfera única de aprendizagem. Assim, as palavras com as quais ele resolve responder ao que lhe é apresentado não poderão nunca ser as mesmas, ainda que este faça um movimento de “copiar e colar”, pois aquilo que pensou, sentiu, refletiu, no momento único de dialogismo, não será o mesmo.

Além disso, a escolha dos materiais a serem postados, a forma como estão organizados, o encaminhamento das orientações para a interação com esses materiais são expressões de um sujeito (o docente) que busca, por meio desses recursos, pôr-se em interação com outros. Portanto, são também fruto de uma consciência que se manifesta na figura de um sujeito que busca a contrapalavra de outros sujeitos, numa relação que se constitui um acontecimento único e irrepetível para cada sujeito que vai interagir com esses recursos. O que há de específico nessa situação é o fato de que, por não haver a sincronidade da interação, a contrapalavra que o interlocutor dará ao que é proposto é sempre uma antecipação, uma pressuposição do sujeito que organiza a situação discursiva no ambiente virtual de aprendizagem. É, portanto, um acontecimento dialógico de ensino e de aprendizagem específico, tanto no que se refere ao próprio acontecimento quanto no que diz respeito ao fato de se tratar de uma situação de leitura também específica, razão

pela qual é importante refletir sobre essas especificidades e como elas impactam os processos de aprendizagem, nesse caso, do conhecimento histórico.

Com isso, toda resposta, a partir do primeiro contato, está irremediavelmente dotada de novos significados de uma consciência que não está mais indiferente no que tange àquilo que leu/viu. Afirmamos, então, a existência de um discurso vivo, no sentido que nos traz Bakhtin (2014):

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-a, baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo. (BAKHTIN, 2014, p. 89)

Discutir, portanto, as interações estabelecidas no interior de uma plataforma digital significa dar a devida atenção aos acontecimentos que nela se operam, considerando que a particularidade de sua utilização demanda reconhecer a existência de sujeitos historicamente situados que são provocados de modo particular, em função de um contexto atípico, mas com vistas a construir um momento de aprendizagem. A escolha dos textos e as formas pelas quais eles são abordados no ambiente da plataforma virtual de aprendizagem (AVA) apontam para a expectativa das respostas que os estudantes podem oferecer-lhes, em que se estabelece um diálogo vivo, não com a plataforma, mas no plano de duas consciências: do professor e do estudante, ambas mediadas pela existência do texto e produzindo significados/aprendizagens por meio de textos. Nas respostas, ecoam não somente os significados que cada estudante atribuiu ao texto, mas também reverbera certa intencionalidade das professoras, pois as nossas palavras estão sempre repletas dessas intencionalidades.

Trazemos essa discussão pois é a partir dela que elencaremos alguns episódios que subsidiarão o nosso movimento de análise, visto que, nos termos de Geraldi (2015, p.100), “tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado”. Para as nossas reflexões sobre o papel do texto na aula de história, elencamos três acontecimentos em que objetivamos apontar, em certa medida, algumas possibilidades de pensar a formação do leitor nas aulas de história.

4.3 O QUE SE DÁ A LER NA AULA DE HISTÓRIA?

Desde que leitor e texto compartilhem uma linguagem comum, qualquer leitor pode descobrir *algum* sentido em qualquer texto.
(ALBERTO MANGUEL, 2021, p. 122)

Alberto Manguel (2021), em sua obra *Uma história da leitura*, convida-nos para uma verdadeira imersão histórica, social e cultural nas práticas de leitura, no papel dos livros ao longo do tempo. No decorrer de sua obra, o leitor tem a chance de perceber como a leitura foi se fazendo presente no cotidiano das pessoas, de forma que o próprio ato de ler recebeu contornos específicos no decorrer da história. Nesse percurso histórico, Manguel (2021) vai nos convencendo de que “descrever o mundo como texto ou um texto como o mundo são formas de nomear a arte do leitor (MANGUEL, 2021, p. 214).

Essa verdadeira arte de ler convida a pensar como o texto vai se delineando na sociedade e como as relações para com ele também são relevantes para a definição da leitura. Manguel (2021), ao se apoiar em uma distinção de Roland Barthes entre o *écrivain* e *écrivain*²⁴, aponta uma possível distinção entre dois papéis do leitor. Aquele para o qual o texto justifica sua existência no ato da própria leitura, sem motivo ulterior (nem mesmo diversão, uma vez que a noção de prazer está implícita na realização do ato)” (MANGUEL, 2021, p. 231-232); e um segundo tipo de leitor que busca “um motivo ulterior (aprender, criticar), que toma o texto como veículo para outra função” (ibid.)

É sobre esse segundo tipo de leitor que buscaremos delinear o movimento de análise deste capítulo da pesquisa. Esse segundo leitor é aquele que toma o texto buscando atribuir a ele uma função, um objetivo, uma leitura, que, tal como apontamos anteriormente, é marcada pela perspectiva dialógica: se tomo o texto como motivo, atribuo a ele sentidos aos quais busco no ato de leitura, dialogando com o texto, produzindo a partir dele novos enunciados que me servem. Desse modo, é preciso questionar quais textos, então, busco selecionar para extrair deles uma função ou, talvez, algo ainda mais provocativo para essa questão é se perguntar: quais as funções do texto?

Para tentar iniciar esse percurso reflexivo, iremos nos ater a um ponto que nos parece relevante aqui: os gêneros textuais. Se buscamos dialogicamente embarcar no texto de forma que ele seja uma ponte para uma função que ultrapasse os limites de sua

²⁴ “Para o *écrivain*, escrever é um verbo intransitivo; para o *écrivain*, o verbo sempre leva a um objetivo – doutrinar, testemunhar, explicar, ensinar” (MANGUEL, 2021, p. 231).

verborragia, precisamos nos perguntar para que servem os textos. Para isso, é importante justificar qual a relevância dessa discussão para os interesses desta pesquisa.

Ao analisar a leitura na aula de história, um pressuposto que se colocou foi o de que era preciso compreender como o ato de ler era mobilizado nas aulas de história com objetivo de contribuir com a aprendizagem dessa disciplina. Uma expressão que surgiu de sobressalto desde o início foi a ideia de “texto histórico”. Essa nomenclatura foi central e adotada desde o princípio como a possibilidade de se compreenderem os movimentos de leitura na aula de história. Todavia, vimo-nos diante de uma gama bem diversa de textos durante a realização da pesquisa. Assim, perguntamo-nos: o que é essa qualidade histórica que nos permite dizer sobre um “texto histórico”?

Segundo Rusen (2001), a ideia científica de história não residiria na capacidade de “descortinar” o passado pelos textos escritos em outro tempo, mas, sim, da tentativa de tecer um enredo que chamamos de história, cuja matriz disciplinar estaria orientada para que seja possível orientar os homens na vida prática. Com isso, a história não constrói um passado dado e definitivo, mas, antes, a possibilidade de uma série de reescritas que se ajustam a “critérios de sentido novos, que levam a novas representações do que há de especificamente histórico na experiência do passado” (RUSEN, 2001, p. 37).

Sobre isso, Bakhtin (2011) contribui para uma ressignificação dessa concepção de uma ideia de “história” enquanto um passado acessível a nós via textos. Segundo o autor, compreender o passado enquanto território de cultura significa olhar para ele de forma ampla, pois estamos constantemente recriando e formulando perguntas a um passado que vai se revelando a nós. Conforme esse autor, colocamos à “cultura dos outros novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades de sentido” (BAKHTIN, 2011, p. 366).

De acordo com Machado (2020, p. 161), tal pensamento revela que, para Bakhtin, “uma linguagem é sempre uma imagem criada pelo ponto de vista de outra linguagem”, pois toda e qualquer linguagem está permeada pela carga ideológica dos sujeitos que a produzem. Portanto, todo e qualquer texto é resultado de um posicionamento ideológico, que mira em linguagens que atendem a questões específicas para responder a suas perguntas. Nossa compreensão do passado nunca é total e nem pode ser, pois, se o fosse, estaríamos fadados a viver em um mundo sem história.

Nossa pergunta sobre a natureza do texto histórico permanece em aberto, na verdade, complexifica-se. Tentemos avançar, então, partindo de um trecho do livro *Austerlitz*, do autor alemão W. G. Sebald (2008). Em determinada passagem, ele diz que

nossa relação com a História, esta era a tese de Hilary, era uma relação com imagens já predefinidas, impressas no recôndito dos nossos cérebros, imagens que continuamos a mirar enquanto a verdade reside em outra parte, em algum lugar remoto que ninguém ainda descobriu (SEBALD, 2008, p. 75).

Uma relação com imagens, um movimento constante de busca, que independe de uma concepção de verdade, movimenta-nos, coloca-nos cientes do processo de inacabamento do devir histórico e de sua natureza movente, um processo dinâmico de re/des/construções. É essa a síntese proposta por Hilary, professor de História de Austerlitz, personagem do livro de mesmo nome do autor alemão. Austerlitz é um homem que busca sua própria identidade, percorrendo diferentes lugares de memória da Europa, como forma de se encontrar e, dentre lugares de memória que remontam ao contexto da 2ª Guerra Mundial, vai descobrindo a si, uma das milhares de pessoas que tiveram sua história afetada pelo regime nazista.

Na obra de Sebald (2008), Hilary, professor de história de Austerlitz, compreende que nossa relação com o passado é construída com imagens, mas como são construídas essas imagens e para que servem? O conhecimento hábil e enciclopédico de Hilary permite a ele efetivamente “pintar quadros” de cenas de batalhas históricas em que, ciente da incapacidade de uma verificação da imagem construída, transporta todos os estudantes para aquele momento, aquele instante que ele, professor, efetivamente constrói. Porém, o que a obra literária de Sebald nos diz é que a ideia de uma “verdade” é impossível. Toda e qualquer relação com o passado, portanto, está sustentada na possibilidade de representação de uma cultura alheia que interrogamos e da qual nos enriquecemos mutuamente. Assim, a ideia de um texto histórico não pode ser compreendida nessa dimensão de um “retrato do passado”, aliás, nenhum texto pode. Com isso, uma questão central pode contribuir com a sequência da argumentação sobre essa categoria: mais do que a definição do que seria um “texto histórico”, é preciso nos perguntar como lemos e atribuímos a ideia de historicidade a esses textos? Ou, na formulação de Manguel (2021), o que aquele modelo de leitor poderia buscar em um texto que possibilitasse o pensar a história?

Dito isso, até aqui foi possível perceber que tratar a ideia de texto histórico em um modelo diretamente ligado a fontes apresenta limites que nos parecem já superados. Ademais, com base no que o campo da pesquisa nos mostrou, não seria coerente dizer de um texto histórico nessa perspectiva, já que não se sustentaria com base no que observamos durante o trabalho de campo. Na verdade, o que a pesquisa nos evidenciou é que existe uma gama heterogênea de textos que circulam em sala de aula e que são abordados com o intuito de fazer pensar sobre a história, como apresentamos na tabela a seguir.

Tabela 4 - Levantamento dos gêneros textuais trabalhados durante as aulas de história no ano de 2021

Textos/anos	4º ano (15 cadernos de atividades)	5º ano (15 cadernos de atividades)	6º ano (12 momentos de atividades)	Total
Literário (contos e narrativas, músicas e poemas)	7	6	2	15
Didáticos (artigos e outros gêneros)	15	17	18	50
Reportagens e notícias	0	9	3	12
Correspondência (Carta)	1	0	1	2
Total	23	32	24	79

Fonte: Elaborada pelo autor com base no material disponível na plataforma *Moodle* do Colégio de Aplicação João XXIII.

Antes de seguir com as reflexões em torno da ideia de texto histórico, é preciso esclarecer as categorias elencadas para essa síntese dos textos que foram mobilizados durante as aulas de história das turmas acompanhadas durante a pesquisa de campo. Para isso, precisamos recuperar uma indagação apresentada no início deste tópico sobre a categoria de gêneros, estabelecendo uma distância da visão estática dos gêneros textuais, buscando aqui discuti-los na perspectiva de gêneros discursivos como possibilidade de defender que a presença de todo e qualquer texto na aula de história torna-o um texto histórico.

Bakhtin (2011) contribui com essas considerações a partir das suas reflexões sobre os gêneros do discurso. Segundo Machado (2020), o estudo dos gêneros em uma perspectiva clássica remonta às teses de autores como Aristóteles, Platão, de forma que o campo de estudos dos gêneros tenha se concentrado no âmbito dos estudos da Poética e da Retórica. Desse modo, a partir do que a autora vai chamar de “emergência da prosa”,

é preciso ressignificar tais categorias classificatórias do modelo clássico, vez que os estudos de Bakhtin possibilitam uma mudança paradigmática. Para ela, os “estudos que Mikhail Bakhtin desenvolveu sobre os gêneros discursivos considerando não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo, estão inseridos no campo dessa emergência” (MACHADO, 2020, p. 152.)

Dessa forma, o pensamento de Bakhtin sinaliza para o fato de que os enunciados são mobilizados de forma individual dentro de *tipos relativamente estáveis*, que são os gêneros discursivos. Segundo o autor, esses gêneros são múltiplos e heterogêneos “porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em 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 determinado campo” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Considerando, pois, essa diversidade, Bakhtin (2011) aponta para a possibilidade de diferenciar o que chamou de gêneros primários e gêneros secundários. Segundo o autor, os chamados gêneros secundários “surgem nas condições de um convívio social mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito)” (BAKHTIN, 2011, p. 263). Na contrapartida desses gêneros mais complexos, os gêneros primários são aqueles que possuem certa simplicidade, que são constitutivos das relações de comunicação imediata entre os sujeitos envolvidos no diálogo.

Com isso, em cada esfera da atividade humana, diferentes gêneros são empregados considerando a situação comunicativa de cada campo, o que exige certos estilos a esses enunciados empregados, que carregam em si certa composição relativamente estável. Relativamente estável, pois é necessário compreender que a língua é viva e dinâmica, portanto, os gêneros, enquanto enunciados que se abrem para a comunicação discursiva, também se alteram no curso do tempo, visto que os “enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da língua” (BAKHTIN, 2011, p. 268). Considerando esse apontamento da questão “relativa” da estabilidade dos enunciados, a filosofia da linguagem proposta por Bakhtin vai elucidar que o falante adapta seu enunciado a esses gêneros relativamente estáveis a partir da sua intencionalidade discursiva, pois “todos os enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo) (ibid., p. 282). Isso porque todo conhecimento que adquirimos da língua perpassa por gêneros discursivos, ou seja, comunicações discursivas que nos rodeiam a todo o tempo e constituem nosso saber sobre a língua materna. Com isso, os gêneros do discurso

“organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais” (ibid., p. 283). De acordo com Faïta (2005, p. 156),

os enunciados produzidos por diferentes locutores, em circunstâncias diferentes, num domínio de atividade idêntica, como o ensino, apresentam uma soma de traços recorrentes, indicando que pertencem a um mesmo tipo, podemos afirmar então que cada um desses enunciados é a realização individual do estilo geral ao qual ele pertence.

Na sequência dessa afirmação, o autor aponta que tal constatação faz-se necessária a partir do momento que o enunciado produzido pelo texto passa a ser direcionado a uma esfera diferente daquela inicialmente considerada. Com isso, aproximamo-nos da questão que nos trouxe até aqui, na qual, segundo Manguel (2021), o leitor ulterior busca no texto uma função. Assim, podemos considerar que os textos aos quais chamamos de “didáticos” objetivariam, conforme padrões socialmente estabelecidos no que se “espera” dessa tipologia textual, ou seja, informar sobre determinado conhecimento. Em termos bakhtinianos, significa dizer que esses textos, enquanto enunciados, são diferentes em cada situação comunicativa, inclusive se considerarmos as réplicas que evocam (respostas), porém, é possível dizer que esses enunciados carregam “uma natureza *verbal* (linguística) comum” (BAKHTIN, 2011, p. 263, grifo do autor).

Seguindo essa perspectiva, esclarecemos a categoria do que denominamos textos didáticos, que podem ser assim classificados a partir de certos elementos relativamente estáveis. Bittencourt (2008) vai chamar esses textos de “suportes informativos”, vez que são materiais didáticos cujo objetivo é “comunicar elementos do saber das disciplinas escolares” (BITTENCOURT, 2008, p. 297). Esses textos, segundo a autora, são produzidos com o intuito de fornecer determinado conhecimento acumulado e teórico de um campo disciplinar. Bastante conhecidos dos professores, os livros didáticos são clássicos exemplos desse gênero textual. Em sua análise estritamente relacionada com a narrativa construída pelos livros didáticos e a natureza didática dos textos que estão presentes nesse artefato cultural, Bittencourt (2008) argumenta que, geralmente, há a predominância de um discurso unitário e simplificado, cujo objetivo de informar torna sua leitura um movimento de reconhecimento da imposição das informações ali obtidas.

Será, então, que a ideia de texto histórico poderia estar relacionada à capacidade de síntese dos textos que apresentam elementos textuais próprios ao campo? Sem sombra de dúvidas, poderíamos pensar que sim. Contudo, ficaríamos limitados a definir o texto histórico enquanto um texto didático, ou seja, que apresenta informações sobre conceitos

próprios ao campo. Entretanto, quando acionamos a concepção bakhtiniana de gêneros, podemos inverter essa noção de atribuir ao que chamamos de texto histórico uma ideia marcada pela estrutura linguística e pelo estilo e pensar a dimensão discursiva desse gênero. Por isso, mesmo quando o estudante extrai elementos do próprio texto para a sua argumentação, demonstra conseguir dividir o texto em pequenas informações, que correspondem a cada uma das perguntas. Desse modo, o que nos interessa é a maneira pela qual é estabelecido o diálogo com o texto, nessa forma relativamente estável de apresentar uma ideia.

Como é possível observar, na tabela 4, os textos de natureza didática aparecem em maior quantidade seguidos dos textos que denominamos literários. Ao analisarmos essa categoria que elencamos, entendemos que a natureza literária do texto é marcada pela presença daqueles elementos que são próprios a esses textos, ou seja, uso específico da linguagem, no qual o componente estético é determinante, e por mobilizar elementos ficcionais. Nesse sentido, são aqueles elementos relativamente estáveis que permitem que, ao termos contato com as primeiras palavras desses gêneros, seja possível atribuir a eles a especificidade com base nesses elementos que os constituem socialmente.

Observemos, nesse sentido, uma informação disponível na tabela em relação aos textos que circulam nos anos iniciais, em que há um quantitativo maior de textos que denominamos como literários. Como já vimos apontando, é possível afirmar que o ensino de história vem passando por profundas transformações, seja em sua própria definição enquanto campo de pesquisa, seja também nos debates em torno dos objetivos da história ensinada e das práticas pedagógicas instituídas em sala de aula. À guisa do que vimos defendendo no decorrer deste capítulo, percebemos essa modificação na práxis cotidiana através da presença dos textos apresentados na tabela 4. Nela, vemos a presença de uma gama diversa de textos que permeiam o cotidiano das aulas de história, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais. Fonseca (2003), uma das autoras que constituem o cânone no campo do ensino de história no Brasil, assevera que essa entrada massiva de outras linguagens no campo do ensino de história nas últimas décadas está diretamente implicada com a formação que considera os estudantes enquanto cidadãos e sujeitos e suas experiências como elemento central à aprendizagem.

Desse modo, a presença de diferentes gêneros discursivos nas aulas de história diz da possibilidade de abarcar múltiplas “experiências culturais”, que permitam ao ensino de história estar implicado com os próprios saberes da vida. Enquanto linguagens que dizem de um contexto, sempre urge a necessidade de compreender os usos e os

significados dos usos que se faz ou se pode fazer de cada linguagem na sala de aula, sobretudo em torno do que cada uma pode dizer e responder a uma demanda de historicidade.

Detendo-nos ainda sobre a tabela 4, percebemos que há uma predominância de textos do campo poético/literário nos anos iniciais do ensino fundamental. Uma hipótese inicial reside na própria dimensão narrativa dos textos desse campo. Isso porque, embora a narratividade seja constituidora também dos textos e trabalhos historiográficos, possui uma dimensão artística que contribuiria para uma melhor assimilação e receptividade no âmbito da sala de aula, especialmente quando tratamos dos anos iniciais do ensino fundamental. Paralelamente a essa hipótese, a relação que tais textos estabelecem com determinados temas também pode ser adequada para elucidar os motivos que acabam por, de algum modo, contribuir com a existência significativa destes na primeira etapa do ensino fundamental, ao contrário do que acontece na segunda etapa de escolarização.

Para apontar a questão nos anos iniciais, destacamos uma obra que se repetiu no 4º e 5º ano, que é o texto literário *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. Escrito originalmente em língua inglesa pela escritora australiana Mem Fox (1995), a obra, cujo cerne da narrativa é o jovem Guilherme Augusto Araújo Fernandes partir em uma odisséia para auxiliar Dona Antônia a recuperar a sua memória, é permeada de sensibilidade. A pergunta central que o jovem Guilherme faz, após escutar uma conversa de seus pais sobre Dona Antônia, é: *o que é memória?* Muitos historiadores se debruçaram e ainda se debruçam sobre essa questão, sempre debatendo a relação entre história e memória, assim como os seus usos. Porém, arriscamos afirmar que nenhum teórico tenha dito de forma tão ampla, significativa, sensível e ao mesmo tempo de modo complexo o que é memória como Guilherme Augusto e sua cesta de objetos que permitiram a Dona Antônia rememorar partes de sua experiência de vida.

No 4º ano, a obra de Mem Fox (1995) foi desencadeadora de uma atividade que solicitava aos estudantes que trouxessem um objeto que fosse significativo para eles e, assim, pudessem experimentar o que é a memória e aquilo que ela potencializa no ensino de história, sobretudo em torno dos temas de temporalidade, fonte e sujeito. Além do objeto, na turma do 4º ano, foi feita também a solicitação de que os estudantes escolhessem uma pessoa que vivesse na mesma casa e pesquisassem um acontecimento importante que tivesse ocorrido no momento de nascimento dessa pessoa. Aqui, o foco deixa de estar no objeto, mas insere-se na perspectiva de que os sujeitos estão sempre envolvidos pela história, o que aponta para a própria possibilidade de sincronização entre

o tempo da vida pessoal com o tempo de eventos históricos em maiores proporções. Entre o conjunto de respostas dadas pelos estudantes, destaca-se um conjunto de eventos que estão intimamente relacionados no espaço-tempo, de modo que, nessa atividade, a questão de como certos eventos marcam a memória dos sujeitos parece estar evidente, em paralelo com o objeto de memória.

Esse exemplo permite compreender que o texto literário, por meio da mediação da professora, insere-se numa situação discursiva que permite abordar e problematizar temas que permeiam o ensino de história. A proposta de trabalho em torno do texto literário na turma do 4º ano fornece pistas importantes sobre o motivo que leva à presença maior de textos do campo artístico literário nessa etapa de escolarização, especialmente quando o objetivo é discutir conceitos basilares para a compreensão histórica, conceitos esses que, abordados a partir de uma exposição, parecem esvaziar-se de significados diante da potencialidade da experiência e sensibilidade que podem fazer emergir entre os sujeitos.

Miranda (2004) aponta para a o lugar muitas vezes acrítico no qual as crianças desde muito jovens são convidadas a realizar um movimento explanatório nas aulas de história, enfaticamente pautadas, ainda, em uma lógica “positivista”. Diante disso, urge a necessidade de buscar percursos que permitam que as crianças estejam envolvidas em um ensino de história que possibilite a percepção de “questões fundamentais vinculadas à construção da temporalidade e à percepção da historicidade” (MIRANDA, 2004, p. 56). Para tanto, o uso de linguagens, como a literária, a mobilização da leitura enquanto uma atividade que permita a interação com texto e realidade, potencialize as bases de uma educação para a temporalidade enquanto chance de orientação, entendendo o lugar da coletividade social na formação dos sujeitos. Posto isso, parece-nos que a mobilização das narrativas literárias nos anos iniciais preconiza um caminho para ensinar temas complexos, não materializados, mas percebidos e compreendidos pela experiência. Com isso, a narrativa literária parece-nos apontar para uma resposta à questão da quantidade significativamente maior de textos de cunho literário nos anos iniciais.

Quando pensamos que a narrativa do livro de Mem Fox (1995) desencadeia um movimento de olhar a si na busca por aquilo que constitui e marca a própria história das crianças, percebemos a tentativa de contextualizar na experiência dos sujeitos o conceito de memória, além de trazer para o discurso historiográfico as marcas da singularidade de cada um, aproximando esse saber abstrato, em muitos casos, da vivência cotidiana. Na relação com a leitura do livro, no 4º ano, o olhar para diferentes acontecimentos também

aponta para uma dimensão social da memória, focalizando a coletividade e os eventos que ganham destaque na memória coletiva. Assim, há um “jogo” interessante na percepção da memória, que traz consigo os objetos pessoais, mas evoca também os eventos político-sociais que se relacionam com o cotidiano dos sujeitos.

Desse modo, a memória enquanto *algo quente, que faz rir, faz chorar, vale ouro*, ganha contornos singulares no diálogo que os sujeitos puderem estabelecer, tendo a leitura do livro a possibilidade de despertar uma leitura mais ampla, que evoca o tempo e sua potencialidade de compreensão e atribuição de sentidos pelos sujeitos, sejam eles próprios (estudantes) com os seus objetos, sejam os sujeitos que vivem com eles e aqueles diretamente envolvidos nos eventos narrados.

Nesse exemplo, percebemos a provocação de Cerri (2011) quando discorre sobre o fato de que a consciência histórica é uma primazia de todos nós, não requerendo dos professores sua “construção”, mas, sim, o acionamento das bases dessa consciência, permitindo aos sujeitos a orientação temporal enquanto um olhar sistematizado sobre o tempo que nos constitui. Desse modo, a relação texto-estudante-professor ganha contornos que permitem atribuir significados e construir sentidos a partir do processo pedagógico consciente no trabalho com o texto, neste caso, um texto que denominamos como literário, apontando para a potencialidade dessas leituras para a produção de um conhecimento histórico. Daremos continuidade a essa reflexão a partir da apresentação de três acontecimentos que, acreditamos, serem relevantes para a argumentação que iniciamos no presente capítulo.

4.4 ACONTECIMENTO I: OS CEGOS E OS ELEFANTES

Quadro 4 - Excerto do material disponibilizado para a aula de história na turma do 6º ano no período de 05/04 a 19/04

continua

Momento 1 - 05/04 até 19/04²⁵

"Para que serve a História?"

Queridos estudantes, quando estamos descobrindo coisas novas na escola, é comum nos perguntarmos qual o sentido daquilo que estamos aprendendo. Essa pergunta é fundamental e nos leva ao objetivo da aprendizagem. Partindo então desse princípio, que tal começarmos nosso ano letivo perguntando: para que serve a História?

²⁵ Nossa opção foi por trazer os materiais e enunciados disponíveis na plataforma em itálico, assim como as notas de campo dos encontros síncronos.

OS CEGOS E O ELEFANTE

Há muitos anos vivia na Índia um rei sábio e muito culto. Já havia lido todos os livros de seu reino. Seus conhecimentos eram numerosos como os grãos de areia do Rio Ganges. Muitos súditos e ministros, para agradar o rei, também se aplicaram aos estudos e às leituras dos velhos livros. Mas viviam disputando entre si quem era o mais conhecedor, inteligente e sábio. Cada um se arvorava em ser o dono da verdade e menosprezava os demais.

O rei se entristecia com essa rivalidade intelectual. Resolveu, então, dar-lhes uma lição. Chamou-os todos para que presenciassem uma cena no palácio. Bem no centro da grande sala do trono estavam alguns belos elefantes. O rei ordenou que os soldados deixassem entrar um grupo de cegos de nascença.

Obedecendo às ordens reais, os soldados conduziram os cegos para os elefantes e, guiando-lhes as mãos, mostraram-lhes os animais. Um dos cegos agarrou a perna de um elefante; o outro segurou a cauda; outro tocou a barriga; outro, as costas; outro apalpou as orelhas; outro, a presa; outro, a tromba. O rei pediu que cada um examinasse bem, com as mãos, a parte que lhe cabia.

Em seguida, mandou-os vir à sua presença e perguntou-lhes: – Com que se parece um elefante?

Começou uma discussão acalorada entre os cegos. Aquele que agarrou a perna respondeu: – O elefante é como uma coluna roliça e pesada.

– Errado! – interferiu o cego que segurou a cauda. O elefante é tal qual uma vassoura de cabo maleável.

– Absurdo! – gritou aquele que tocou a barriga. É uma parede curva e tem a pele semelhante a um tambor.

– Vocês não perceberam nada – desdenhou o cego que tocou as costas. O elefante parece-se com uma mesa abaulada e muito alta.

– Nada disso! – resmungou o que tinha apalpado as orelhas. É como uma bandeira arredondada e muito grossa que não para de tremular.

– Pois eu não concordo com nenhum de vocês – falou alto o cego que examinara a presa. Ele é comprido, grosso e pontiagudo, forte e rígido como os chifres.

– Lamento dizer que todos vocês estão errados – disse com prepotência o que tinha segurado a tromba. O elefante é como a serpente, mas flutua no ar.

O rei se divertiu com as respostas e, virando-se para seus súditos e ministros, disse-lhes: – Viram? Cada um deles disse a sua verdade. E nenhuma delas responde corretamente a minha pergunta. Mas se juntarmos todas as respostas poderemos conhecer a grande verdade. Assim são vocês: cada um tem a sua parcela de verdade. Se souberem ouvir e compreender o outro e se observarem o mundo de diferentes ângulos, chegarão ao conhecimento e à sabedoria.

(Conto do budismo chinês. Extraído de DOMINGUES, Joelza Ester. História em Documento. Imagem e texto. São Paulo: FTD, 2012.)

Após ler o texto “Os cegos e o elefante”, anote em seu caderno:

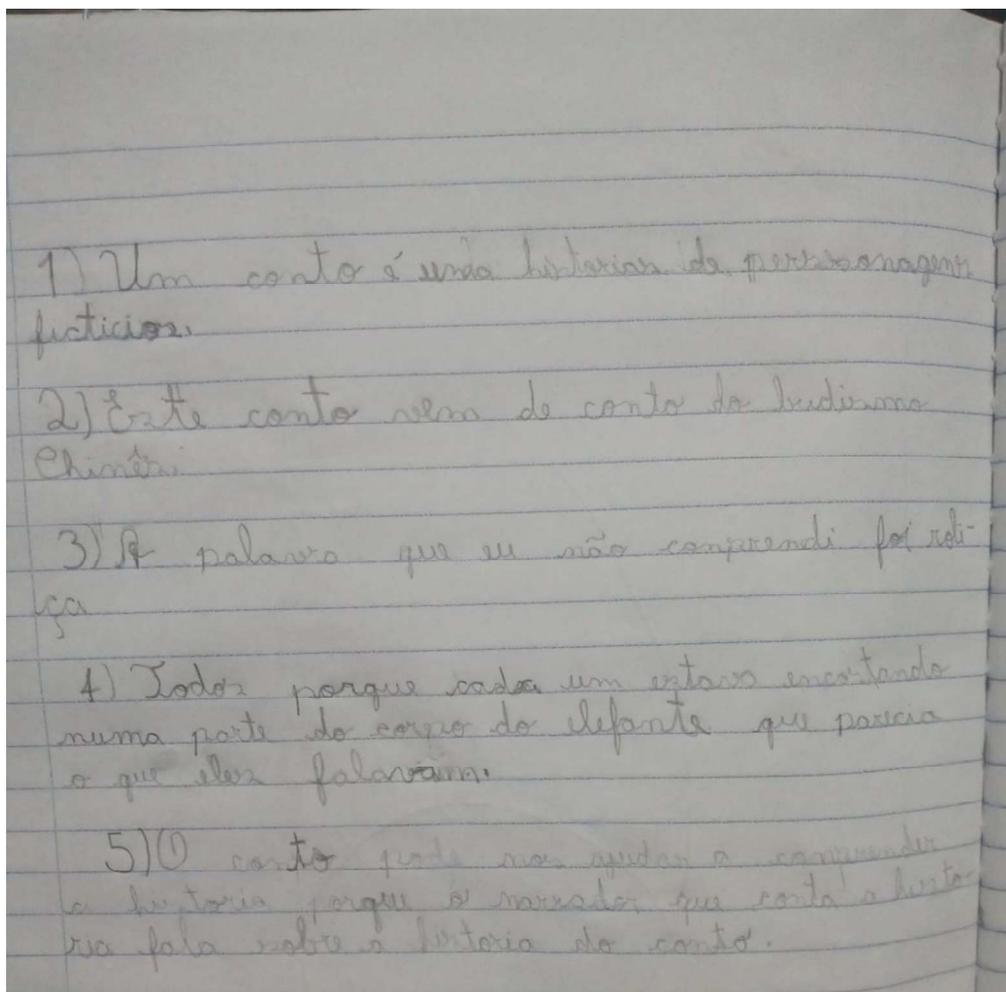
- 1) O que é um conto?*
- 2) Qual a origem deste conto?*
- 3) Anote no caderno as palavras que não compreendeu no texto.*

4) No conto, quem estava com a razão?

5) Pense um pouco: Como o conto pode nos ajudar a compreender a História?

Fonte: Plataforma Moodle de ensino a distância do Colégio de Aplicação João XXIII.

Figura 1 - Respostas do estudante M. às questões apresentadas no quadro 4



Fonte: Plataforma Moodle de ensino a distância do Colégio de Aplicação João XXIII.

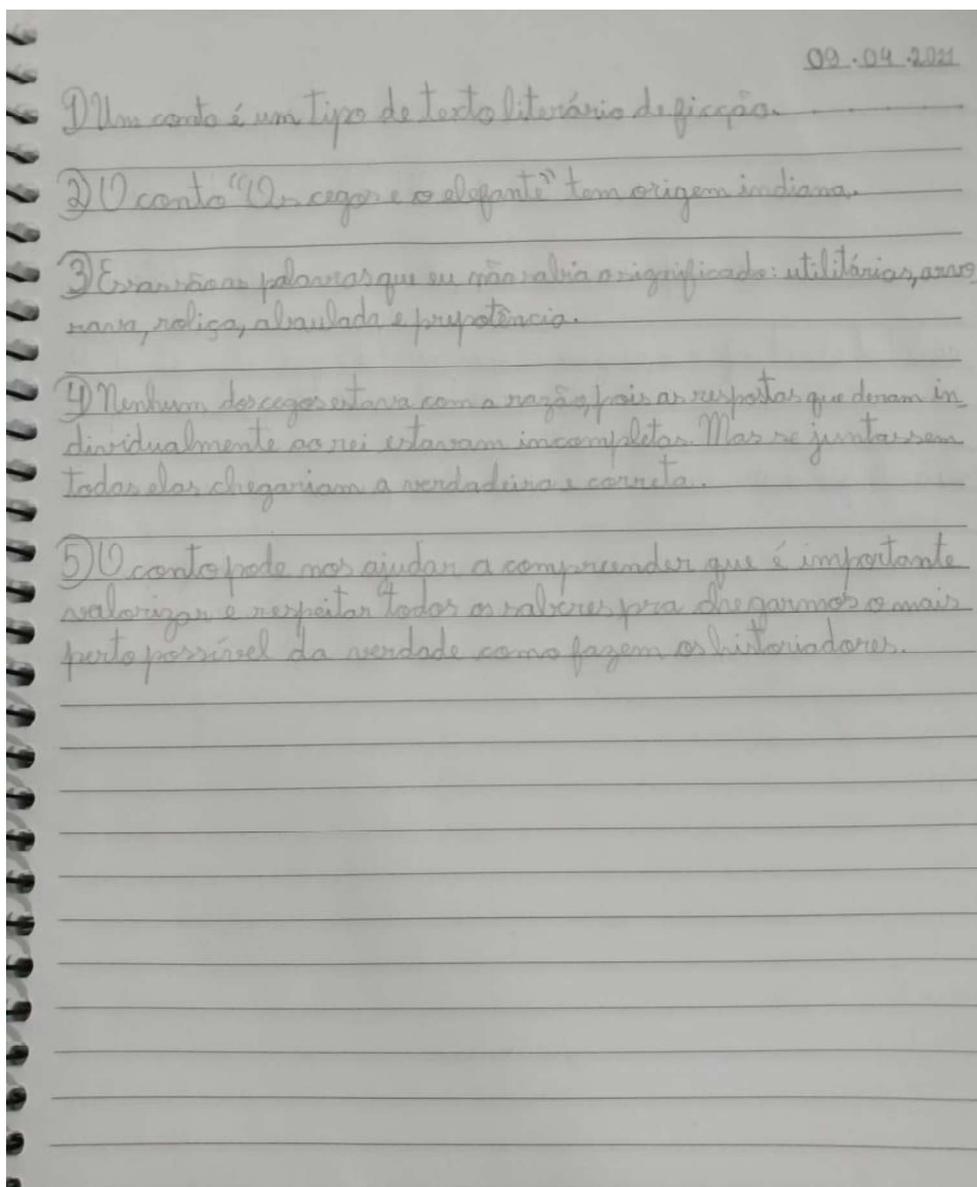
M., tudo bem?²⁶

Obrigada pelo retorno das atividades! A questão 3 vamos corrigir nas aulas síncronas, com a ajuda dos colegas! A resposta da questão 4 está ótima!!

²⁶ Informamos que optamos por trazer as imagens no caso do 6º ano para manter na análise o material exatamente como está disponível na plataforma. Todavia, é importante destacar que somente o 6º ano mantinha o hábito de encaminhar foto dos registros no caderno, tendo em vista que era a orientação da professora. No 5º ano, em que traremos algumas respostas da plataforma para análise, as respostas eram dadas diretamente na Plataforma Moodle, as quais reproduzimos aqui do mesmo modo, com a única alteração no que tange ao nome dos/as estudantes, apresentado somente com as iniciais.

A resposta da questão número 5 está no caminho, mas precisará ser melhor elaborada por você. Vou te ajudar, será que podemos conhecer "toda" história da humanidade ou somente uma parte?

Figura 2 - Respostas da estudante E. às questões apresentadas no quadro 4



Fonte: Plataforma Moodle de ensino a distância do Colégio de Aplicação João XXIII.

*Oi E.,
parabéns pela correção! Você desenvolveu bem as ideias, estou muito orgulhosa!*

No acontecimento que narramos neste tópico, temos como objetivo aprofundar a nossa argumentação em torno da especificidade dos textos que circulam nas aulas de história. A nossa hipótese pode ser formulada do seguinte modo: a tarefa de leitura enquanto uma atividade cultural demanda percursos e reflexões que favoreçam não somente a compreensão do código escrito, mas também mobilize saberes próprios da disciplina, de modo que a fronteira volátil apresentada por Bakhtin (2011) acerca dos gêneros discursivos nos possibilita dizer que todo texto presente na aula de história configura-se como um texto histórico, na medida em que, nesse contexto enunciativo, desperta diálogos que visam atribuir sentido e significado à temporalidade e compreensão dos sujeitos no espaço-tempo.

Para discorrer sobre esse aspecto, abrimos nossa reflexão com um acontecimento, no sentido daquilo que já apontamos na introdução deste capítulo da dissertação. No acontecimento em tela, ocorrido na turma do 6º ano do ensino fundamental, a professora provoca os estudantes na primeira atividade disponível na plataforma a pensarem sobre o que constitui essa disciplina escolar denominada história. Terminamos o tópico anterior apontando que, nos anos iniciais, os textos literários parecem ser importantes no tratamento de conceitos que, em certa medida, podem parecer abstratos. Não que os demais temas discutidos estejam dados, pelo contrário, o fato histórico é um texto, de modo que é pela linguagem que determinado evento é construído. Entretanto, quando o assunto são conceitos historiográficos que permeiam a epistemologia da disciplina, pode parecer um tanto quanto mais complexo e pouco tangível, de modo que a mobilização do gênero literário e sua linguagem, em muitos casos metafórica ou constituída em uma narrativa, contribui significativamente para o processo de ensino de determinados temas. É o que ocorre no evento que narramos.

Dizer ou definir o que é história é tarefa que historiadores estão constantemente discutindo e para a qual formulam interpretações. Bloch (2001) é especialmente caro para nós em sua formulação sobre o papel da temporalidade enquanto o percurso pelo qual os historiadores visam empreender um movimento analítico sobre os sujeitos, cujas formulações historiográficas perpassam, necessariamente, pelo escopo da linguagem. É sua a contribuição de que a história se constitui como uma disciplina que formula hipóteses e, por meio da inquirição do passado, chegamos à elaboração do que denominamos como história. A contingência da ideia de verdade sempre nos parece especial no trabalho histórico, sendo um tópico, em certa medida, consensual entre a comunidade de historiadores. Ainda, como formular didaticamente essa visão sobre a

disciplina, de modo crítico, sem perder de vista a importância da história escolar na forma de ver o mundo, abdicando de um hiper-relativismo que pode colocar em xeque as elaborações sobre a contingência da verdade?

Parece-nos que, por isso, nenhuma explanação dicionarizada sobre o tema poderia ser suficientemente clara e sensível como o conto “O cego e os elefantes”, elencado pela professora para o trabalho inicial com a definição de história e seus objetos de estudo. Mas, tendo em vista a escolha de um texto literário, poderia ser uma escolha infeliz, considerando que a escolha de uma narrativa ficcional para tematizar e definir história, quando mesmo dentro da academia os debates em torno da dimensão ficcional ou não da história fazem emergir, entre a comunidade, falas eufóricas e até mesmo incisivas entre aqueles que ousam se arriscar na discussão da ficcionalidade da história? Um texto em que se define história, a partir de autores canônicos, como o próprio Bloch (2001), não seria uma escolha mais fiel à tradição? Em outros termos, esse conto, enquanto um texto narrativo-literário, poderia substituir um texto histórico? Posto isso, é preciso caminhar mais um pouco na argumentação sobre os gêneros, para entendermos a potencialidade que o conto traz no acontecimento selecionado.

Segundo Faraco (2009), a ideia de gênero está etimologicamente ligada a uma concepção de criação e o que convencionalmente tratamos como gêneros na prática pedagógica é uma classificação pautada em certos traços em comum que os textos possuem, ou seja, o que chamamos de gêneros textuais. Todavia, essa denominação que faz uso da teoria bakhtiniana pode trazer em si uma contradição, pois a concepção dos gêneros textuais na forma habitual que usamos remete a uma certa estagnação, a uma rigidez conceitual que permite classificar. Essa visão nos parece ir na contramão do pensamento de Bakhtin, que, embora reconheça haver certa estabilidade em determinados gêneros, destaca que não é possível tratá-los de forma estanque, mas compreender os gêneros enquanto categorias sócio-discursivas de uso da linguagem em situações reais de comunicação.

Desse modo, os gêneros nascem da prática social, na qual é empregada uma gama de gêneros discursivos que favorecem as interações, sendo que cada acontecimento demanda o uso de certo gênero. É na situação real de comunicação que empregamos um gênero, compomo-lo tematicamente e o estruturamos temática e composicionalmente, o que, segundo Faraco (2009), aponta para o fato de que as atividades humanas não podem ser compreendidas apartando-as da interação ou do agir, mas, sim, compreender que enunciados se estruturam a partir de esferas da atividade humana. Nesse sentido, os

gêneros precisam ser entendidos a partir da situação de sua utilização em um contexto, de modo que os enunciados criados nessa situação se materializam nos gêneros. Posto isso, acreditamos ser possível afirmar que o texto na aula de história assume um caráter historicamente discursivo, ou seja, desperta uma busca pela orientação temporal que perpassa a compreensão do texto e o envolve de certos elementos próprios de significado que nascem, necessariamente, da situação comunicativa em que circulam. Em outros termos, a ideia de texto histórico significa o uso e os significados de historicidade que lhe são atribuídos, o que torna todo texto potencialmente um texto histórico, sempre demandando os usos que dele se fazem em uma situação enunciativa.

Nas respostas dadas ao conto que apresentamos, ele ganha semanticamente uma dimensão histórica e pode tornar-se um texto histórico. Todavia, não é só nas respostas, mas principalmente nas perguntas que guiam a interação entre o leitor e o texto, pois são essas perguntas que vão suscitar as respostas por meio das quais é produzido, pelo estudante, um sentido histórico para o texto. A dimensão da possibilidade e da potencialidade – algo que pode vir a ser – decorre exatamente da dialogicidade envolta na utilização do gênero. É somente a partir do diálogo interessado em elementos que contribuam com a historicidade que se pode qualificar um texto como histórico, do ponto de vista da transposição didática dos textos que circulam em diferentes esferas da vida social para a aula de história. Bakhtin (2014), sobre a questão da compreensão interessada, assevera que

ela [resposta] cria um terreno favorável à compreensão de maneira dinâmica e interessada. A compreensão amadurece apenas na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra (BAKHTIN, 2014, p. 90)

É nesse movimento dialético de pergunta, resposta e compreensão que o texto pode ser chamado de histórico. Isso nos possibilita compreender de forma ampla as possibilidades de uso e de leitura na aula de história, o que aponta a necessidade de termos clareza de como um texto contribui com determinado acontecimento em que os enunciados produzidos possam favorecer uma aprendizagem histórica. Sem isso, ou seja, abstraída a compreensão, nenhum texto, mesmo aquele que possui características técnicas que nos levaria a chamá-lo de histórico, contribui para trazer a discursividade do texto.

Detenhamo-nos no acontecimento que elencamos para abrir esta seção. Ali temos o conto, *Os cegos e o elefante*, aparentemente distante de uma definição de texto histórico, pois é uma narrativa ficcional que apresenta um “ensinamento”, de modo que não foi

produzido com o intuito de narrar um acontecimento real, histórico. Entretanto, o que vemos é que ele efetivamente permite pensar o conceito de história. A professora instiga os estudantes a pensarem sobre alguns elementos que ultrapassam o limite do texto ficcional, incitando a produção de outros sentidos possíveis para a narrativa, estimulando uma reflexão acerca dos saberes, de modo que seja possível aproximar-se da ideia de uma verdade. Se nos atentarmos para as respostas do primeiro estudante e o retorno da professora, destaca-se que o texto, por si só, não determina o movimento de aprendizagem, mas requer uma sistematização do processo de análise da analogia que o conto visa despertar no que tange à contingência do saber história. Nesse caso, o estudante aparenta ter certa dificuldade na assimilação dessa ideia, focando exclusivamente nos elementos de composição do conto, no qual o elemento história em sua enunciação está estritamente ligado à possibilidade de o narrador dizer sobre a narrativa. História confunde-se com o evento narrado e a mediação da professora, formulando uma nova pergunta, visa contribuir para que o estudante avance na sua compreensão do texto. Nesse caso, temos a formação da tríade dialógica estudante-texto-professora, cuja mediação é um dos pontos que contribuem para o movimento dialógico entre estudante-texto.

Como já apontamos, na segunda metade do século XX, assistimos a uma realocação da ideia de linguagens que possibilitassem a produção historiográfica, com o avanço de pesquisas que tomavam, como fontes, filmes, imagens, textos literários, em função de sua potência para compreender determinados períodos ou fatos históricos. Essa compreensão perpassa a dimensão da cultura, ou seja, uma realocação da ideia de grandes eventos para uma análise das produções culturais de cada momento como possibilidade de narrar sobre os sujeitos e sobre uma cultura popular, em contraposição a uma historiografia focada na narrativa de eventos estritamente políticos e econômicos. Paralelamente a isso, o ensino de história também foi passando por modificações que visassem à inserção dessas linguagens no interior das salas de aula. Como apontado na tabela de textos utilizados nas aulas analisadas por esta pesquisa, percebemos a presença de textos literários, vídeos, textos jornalísticos, que vão adquirindo um papel relevante na aprendizagem histórica.

Bittencourt (2008) vai definir essas linguagens como uma segunda categoria de material didático denominada de “documentos”. Segundo a autora, esse “conjunto de signos, visuais ou textuais, que são produzidos em uma perspectiva diferente dos saberes das disciplinas escolares” (BITTENCOURT, 2008, p. 297), vão sendo incorporados ao cotidiano escolar para fins didáticos, ou seja, escolhas que possibilitem aprender com

essas linguagens - textos, no sentido amplo do termo - os quais são mediados com vistas a produzir um saber histórico.

O acontecimento que trazemos neste tópico está imerso nessa perspectiva. O conto apresentado aos estudantes é parte da cultura de um povo e sua escrita não foi motivada com fins de ensinar um saber histórico. Sobre esse aspecto, é importante salientar a dimensão dialógica no tratamento dos textos, ou seja, atribuir a eles a dimensão discursiva. Podemos afirmar que nenhum texto, nem mesmo na pesquisa historiográfica, foi produzido unicamente com o objetivo de transmitir algo, mas adquire o sentido histórico a partir do momento que mobilizamos na interação com eles certos conceitos que nos permitem apreender uma ideia de história. Segundo Moniot (1993), nada “é uma fonte por sua própria natureza e é o problema colocado pelo historiador que, identificando um traço que fornece uma resposta, transforma assim um documento em uma fonte histórica” (MONIOT, 1993, p. 26 apud BITTENCOURT, 2008, p. 328). Estabelecendo um nexos com essa explicitação, podemos afirmar que uma linguagem assume o papel de documento na aula de história quando certos saberes dela são extraídos. Não se trata de transformar os estudantes em “pequenos historiadores”, mas atribuir a essas linguagens uma perspectiva histórica, ou seja, ler tendo como objetivo (previamente pensando pelo professor ou não) um conceito histórico.

É possível notar que as questões formuladas pela professora visam não a uma análise histórica do conto, no sentido da transformação deste em uma fonte, mas, sim, guiar os estudantes para a mobilização de certos saberes que contribuem com a construção do conhecimento sobre a natureza desse campo do conhecimento. A primeira questão para reflexão sobre o texto - *O que é um conto?* - é importante nesse sentido. Qual o objetivo dessa pergunta? Parece que é necessária para demarcar que não se trata de um texto que traz dados de natureza histórica, ou seja, informações que diretamente apresentam um conhecimento. Mais que isso, trata-se de elucidar a natureza social de um gênero cujo finalidade não seria a de contribuir com a aprendizagem em história. Essa elucidação faz-se necessária para o estabelecimento de um outro “pacto” de leitura entre leitor e texto. Ricoeur (2010), ao tratar sobre a relação entre história e ficção, vai dizer que os pactos de leitura do leitor diante de cada gênero se modificam. Na leitura de um texto com a informação histórica - no caso, o autor analisava o texto produzido pelo historiador -, há uma certa expectativa de verdade na representação do passado, no qual

o pesquisador possui certa “dívida” para com os “mortos”²⁷. Já os textos literários estão, em certo sentido, descompromissados com este pacto, pois a leitura pode ser encarada como um piquenique: “o autor traz as palavras e o leitor a significação” (RICOUER, 2010, p. 289).

Estabelecido o pacto inicial de ficção, os estudantes não contestam se as falas ou o enredo estão pautados em uma “realidade”, mas estabelecem com o texto uma posição de aceitação do que é narrado, uma aceitação no sentido de que à primeira vista não se trata de uma definição sobre um conhecimento. Na verdade, o que vai atribuir o movimento de historicidade ao texto são as reflexões propostas, que não estão dadas *a priori*, mas mobilizadas através da intencionalidade que a escolha desse texto tem para a aprendizagem. Vejamos que as questões são provocativas e visam guiar o leitor para além da interpretação literal do enredo do texto, mas guiá-lo de modo a produzir outros sentidos para a leitura. Conteúdo e forma parecem se encontrar para dimensionar uma visão de história. Todos estão certos ou nenhum cego está certo? Ora, não é essa a própria divergência entre os dois enunciados dos estudantes que trouxemos para exemplificar as discussões em torno do texto? Vejamos que não se trata somente da discussão a partir do conteúdo, mas, ao mobilizar os estudantes a pensarem sobre a origem do texto e sua definição (o que é um conto), aciona-se uma atitude crítica sobre o texto, que vai ganhando significado a partir da sua inserção em dado contexto que modula e melhor dimensiona sua leitura. Trata-se de uma leitura que está intimamente implicada com uma atitude reflexiva, de crítica e análise de fonte.

Desse modo, o domínio de aspectos específicos do gênero também foi necessário para que os estudantes pudessem compreender o texto como um todo, como, por exemplo, a escrita das palavras que o estudante desconhece. Acessar esses termos é mais do que saber seus significados, mas criar condições para que um vocábulo específico passe a ser um meio de olhar ao redor, ou seja, de ler o mundo a sua volta.

Ademais, quando se questiona em que medida o conto permite compreender a história, abre-se um outro leque de discussão, qual seja: o conto é transformado em uma fonte de conhecimento que permite aos estudantes elaborarem suas próprias definições teóricas sobre história. Mas é importante apontar uma questão: o texto não poderia ser o

²⁷ Sobre este aspecto, Ricoeur também vai dizer do compromisso do leitor em atribuir ao texto dos historiadores o sentido do que está sendo “representado”, de modo que essa *representância* possui certo compromisso com os documentos, os vestígios, e se submete a um pacto de confiança com o leitor.

elemento fim da aprendizagem ou por si só garantir a visão histórica, pois o entendimento e o significado a ele atribuído demanda certa léxico epistemológico com vistas a atingir uma certa intencionalidade.

Já apontamos que o movimento de leitura e diálogo com o texto permite aos sujeitos elaborarem suas visões e interpretações, mas a professora é um dos elementos dessa tríade de leitura, cuja função mediadora é contribuir para a elaboração de uma reflexão e um determinado entendimento sobre o texto, ainda que abra outras possibilidades. O retorno da professora ao estudante, no caso da atividade apresentada na figura 1, por exemplo, aponta para o fato de que ainda falta uma reflexão maior diante da leitura, ou seja, ela dá um retorno guiando o olhar para que seja possível atingir uma certa intencionalidade em face da qual o texto foi selecionado. Os limites da resposta, diferentemente daquela da atividade apresentada na figura 2, ocorrem, pois as questões exigem uma relação inferencial entre texto e um certo saber histórico que é possível dele extrair, de modo que não basta explicitar um trecho, é preciso uma relação dialógica mais complexa. Em outros termos, não se trata de uma simples tarefa interpretativa, mas da mobilização de uma leitura que ultrapasse os limites de sentido literal da narrativa, visando contribuir com uma visão de mundo mediada pelo conhecimento histórico que é acionado metaforicamente. Segundo Manguel (2021, p. 231),

as metáforas, escreveu o crítico alemão Hans Blumenberg, em nossos dias, não são mais consideradas primeiro e antes de mais nada como representação da esfera que guia nossas hesitantes concepções teóricas, como um hall de entrada para a formação de conceitos, como um dispositivo temporário dentro de linguagens especializadas que ainda não foram consolidadas, mas sim um meio autêntico de compreender contextos.

Ricoeur (s/d) aponta que uma construção metafórica só faz sentido em uma situação discursiva, de forma que a “metáfora não existe em si mesma, mas numa e por uma interpretação” (RICOUER, s/d, p. 62). Diante disso, entende-se que o movimento interpretativo é o que denota de sentido histórico esse conto, dado que não era seu objetivo primário atribuir significado ao saber histórico a estudantes do 6º ano do ensino fundamental. Essa construção metafórica, portanto, exige uma relação dialógica de compartilhamento de sentidos, acionados pela intencionalidade da professora e pelo que os estudantes conseguem extrair de reflexão sobre o texto.

Ainda sobre a construção metafórica, segundo Kleiman (2002), sem dúvidas, pode ser um dificultador, quando os estudantes não são colocados diante de diferentes gêneros,

pois quanto menos se lê uma variedade de gêneros textuais/discursivos, mais difícil é entrar em uma relação dialógica com eles, conseguindo, no caso da história, extrair algum conceito, ideia, pensamento próprio da disciplina. Eis aí um ponto que reverbera naquilo que vimos defendendo: ensinar a ler é um compromisso de todas as áreas, pois todas as áreas trabalham com gêneros diversos que requerem a mobilização de conhecimentos para uma relação dialógico-compreensiva sobre os textos, assim como os temas específicos podem ser mobilizados para uma compreensão igualmente responsiva de outros gêneros que não especificamente de um campo de estudos específico.

Apesar de ser um conto, é interessante notar que, quando ele passa a integrar um conjunto de atividades de história, de algum modo, há uma expectativa do que se pode aprender com aquele texto. Ao saber que é uma narrativa ficcional, os estudantes se preparam para uma leitura mais “aberta”, menos preocupada com as informações que devem ser dele extraídas, sendo isso, inclusive, característico da leitura literária. Isso porque a ideia de um “real” ou de uma narrativa “verdadeira” sobre o passado deixa de ser central para dar lugar a uma leitura mais fluida, porém, não menos preocupada com a questão do conhecimento. Desse modo, a situação comunicativa na qual a leitura do texto se realiza é o que atribui a ele uma dimensão efetivamente discursiva e, no caso em tela, a produção de enunciados para um certo conhecimento sobre história.

Com isso, avançando na tentativa de responder à questão sobre os textos que circulam nas aulas de história, podemos apontar que são de natureza histórica não pela sua qualidade documentária de determinada época que evocaria a necessidade de sua análise, como ocorre no trabalho documental dos historiadores. A dimensão histórica dos textos advém de sua potencialidade de provocar nos sujeitos a produção de significados que visem contribuir com uma aprendizagem histórica. Partindo desse pressuposto, apoiamo-nos novamente na concepção de leitura que compreende que todo texto é produzido e situado no tempo e no espaço, portanto, não somente as condições de sua produção são relevantes, mas também os enunciados que despertam a partir do momento em que os sujeitos estabelecem com ele uma postura dialógica. Tal dialogismo é marcado pela ideia de que um texto, a despeito de qual for e de em qual momento foi produzido, desperta nos sujeitos visões, interpretações e condições únicas de produção de sentidos a partir da condição sociocultural na qual estão situados.

4.5 ACONTECIMENTO II: CRONOTOPOS NA AULA DE HISTÓRIA

Quadro 5 - Excerto do material disponibilizado para a aula de história na turma do 6º ano no período de 27/09 a 11/10

Momento 12 - 27/09 até 11/10

ESTADO, SOCIEDADE E CIDADANIA NA HISTÓRIA ANTIGA

Queridos e queridas estudantes,

Neste momento 12 iremos discutir um outro ponto fundamental de conhecimento sobre as sociedades da História Antiga, que envolve os aspectos políticos e sociais. O lugar que cada sujeito ocupava na sociedade diz muito sobre seus poderes, privilégios, direitos ou ausência deles.

Leiam o material²⁸ e façam a atividade!

Você sabe em que consiste um "mapa mental"?

O mapa mental é uma forma de organizar os conhecimentos em diagramas. Nesse sentido, as informações são representadas de forma sintética a fim de facilitar nossa compreensão sobre uma temática.

Na última página do nosso material do momento 12 fizemos um mapa mental sobre a sociedade do Egito, certo? Seguindo este modelo, faça um mapa mental para uma das sociedades que estamos estudando (China, Hebreus, Povos Iorubás, Grécia, Roma, Maias e Tupis-Guaranis), tire a foto do seu caderno e envie neste espaço

Fonte: Plataforma Moodle de ensino a distância do Colégio de Aplicação João XXIII.

Nota de campo – aula de História 6º ano (21/10/2021)

Durante essa semana de atividades, o 6º ano do Ensino Fundamental estava estudando a relação entre as sociedades antigas e o tempo presente. O objetivo central era compreender o período da antiguidade como momento de criação de diferentes cidades e todas as suas maneiras de organização. A seleção dos povos esteve pautada na relação das sociedades com o tempo presente, tendo sido objeto de estudos dois povos de cada continente.

No material disponibilizado aos estudantes, a professora elaborou um conjunto de slides com informações sobre os povos da China, os iorubás, maias, tupi-guarani, hebreus, gregos e egípcios. Nesse conjunto de slides, informações como estrutura social, atividades econômicas e organização religiosa compunham o estudo desses povos. Dada a diversidade de temas, a proposição de atividade da semana consistia em produzir um mapa mental sobre um dos povos da antiguidade.

Durante o momento síncrono, o foco nos Hebreus, de modo não despretensioso, mas especialmente em função dos conflitos que a região vinha sofrendo naquele momento. A professora traz como tema para a aula a discussão em torno dos conflitos que permeiam a região da Palestina, ou seja, conflitos que envolvem os povos hebreus. Para tanto, nessa retomada temos a leitura em um primeiro momento com a manchete de uma notícia sobre os conflitos. A professora não trouxe a notícia inteira, mas somente a manchete. Em sua fala, destaca que a manchete tem como objetivo ilustrar o conflito na região.

²⁸ Trata-se de um conjunto de slides sobre a organização social das sociedades antigas.

Figura 3 - Reportagem utilizada no encontro síncrono



Fonte: Plataforma Moodle de ensino a distância do Colégio de Aplicação João XXIII. Reportagem completa disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/05/21/conflito-entre-israel-e-palestinos-por-que-os-2-lados-reivindicam-vitoria-apos-cessar-fogo.ghtml>. Acesso em: 09 fev. 2022.

A partir da manchete da notícia “Conflitos entre Israel e palestinos: por que os dois lados reivindicam vitória após cessar-fogo”, a professora faz uma breve explicação do título, quando é interrompida por um dos estudantes que solicitou fazer a leitura do “subtítulo” da reportagem.

A manchete deu o “pontapé” inicial para a conversa, em que a turma foi discutindo palavras-chaves da manchete que retomam as consequências do conflito. Um dos estudantes traz em sua fala que a guerra traz um prejuízo estrutural. A professora pergunta:

Professora: B., de onde você tirou isso de prejuízo estrutural?

B: Por causa das casas destruídas ai na imagem.

A professora explorou o texto, destacando a data da notícia, o que possibilitou pensar sobre a permanência do conflito, chamando atenção dos estudantes para essa datação, que poderia passar despercebida pela turma. Outra questão que a professora mobiliza, ao criar estratégias de leitura da manchete, é formular perguntas sobre os prejuízos pessoais, mobilizando e guiando a turma a olhar para o número de mortos que o conflito suscita.

Durante o decorrer da aula, com a tentativa de fazer localizar a origem do conflito, a professora convida os estudantes a fazerem uma leitura do globo, focalizando a região palestina. Nessa interação, o convite é fazer a leitura do mapa com foco na localização da região, em que a turma foi trazendo hipóteses.

Tendo o mapa e o conflito presente, a professora vai tecendo a história do povo hebreu e da região em que viviam, de forma a iniciar uma explicação para o conflito. Em síntese, nós temos a aula de

História como forma de explicação do tempo presente, em que o passado é mobilizado como forma de compreender o evento destacado. Outro ponto de destaque é a mobilização de diferentes temporalidades, de maneira a ir compreendendo que os conflitos e a história são perpassados por diferentes experiências temporais.

Como já apontamos, é preciso considerar a leitura enquanto uma atividade. Isso significa romper com uma visão de passividade do leitor diante dos textos, sendo necessário que cada sujeito estabeleça uma relação ativa com o que lê. Nesse sentido, há um movimento dialógico, no qual um texto oferece elementos para a compreensão de outros textos nas situações de interação em sala de aula. Esses novos textos criados na interação é o que acreditamos ser o efetivo manejo da consciência histórica, enquanto possibilidade de orientação temporal. Posto isso, estamos constantemente buscando significados para o que lemos a partir de nosso contexto, ou seja, a temporalidade que nos interessa, que é o presente.

Vejamus que, no acontecimento que relatamos, a professora resolve utilizar uma notícia, o que se enquadra no que denominamos textos jornalísticos na tabela 4. Nessa utilização, ela mobiliza saberes que guiam o leitor diante de informações características desse texto, sobretudo a data. Observar a data, no caso da aula de história, é uma tarefa importante, pois aponta para uma dimensão temporal da escrita do texto. Não é uma notícia distante temporalmente, mas contemporânea aos sujeitos que, por mais que não experienciem o que ela retrata, diz de um mundo em que nos encontramos, mais que isso, diz dos vários enunciados com os quais temos contato cotidianamente, por meio de notícias, redes sociais, livros, *podcasts* e demais espaços comunicativos. O caso da data nos evoca uma questão apresentada por Geraldí (1997) em torno do “para quê” resolvemos ler determinado texto. No exemplo citado, a resposta não é ingênua, lê-se para extrair uma informação sobre o mundo contemporâneo, sobre um conflito que permanece na atualidade e esse “para quê” é a informação necessária para que se justifique a escolha desse texto e não de outro. Portanto, o processo de escolha do texto perpassa as possibilidades que ele possui de responder politicamente a uma demanda de orientação. A resposta ao “para quê”, no caso do acontecimento citado, pode ser construída da seguinte forma: a leitura de um texto na aula de história funciona enquanto um catalisador de temporalidades que visa oferecer uma visão sobre os sujeitos no tempo, na busca por atribuir significados a essa temporalidade que nos constitui.

A questão da temporalidade nos interessa especialmente nesse exemplo, pois aponta para o fato de que todo texto na aula de história pode caminhar no sentido de

oferecer uma orientação no espaço-tempo, seja na sua produção, seja no acionamento de outras camadas de temporalidade que atribuem significado ao texto. Daí, é importante ressaltar o processo de escolha das leituras na sala de aula, pois não se trata de optar por qualquer texto, mas de como ele pode contribuir no acionamento e na compreensão de uma temporalidade. Dessa forma, é o mundo da vida despertado pelo texto, um mundo vivido, em certa medida conhecido do leitor, um mundo que responde ao tempo que ele vivencia e abre a possibilidade de outras vozes serem ouvidas.

No evento que apresentamos, o texto evoca outros textos, como, por exemplo, o mapa. Significa olhar para o mapa enquanto um texto e abandonar o olhar de ingenuidade a essa localização espacial evocada pela notícia, mas identificar que ali é o local onde o *prejuízo estrutural* acontece, em que a imagem é a representação espacial do evento localizado em determinado tempo-espaço. A mediação da leitura, realizada pela professora, evoca, portanto, respostas e um processo de referenciação e interpretação da palavra do outro que, quando existente na aula de história, passa a evocar múltiplas vozes, pois são múltiplas as temporalidades que concorrem no espaço da sala de aula. A notícia e toda a sua estrutura, assim como todo o material que a professora dispõe aos estudantes e os textos que ela enuncia enquanto explicação, tornam-se objeto de uma “transmissão interessada” em que as palavras da notícia evocam mudanças de significados: não é somente um conflito da atualidade, mas um conflito que traz consigo as marcas de uma historicidade que remonta às suas origens. Seria, portanto, um olhar teleológico sobre a história ensinada?

A questão da teleologia, sem dúvidas, junto ao anacronismo, são ameaças aos historiadores e ao saber histórico ensinado. Todavia, são aspectos que fazem parte do processo de orientação, afinal, a confusão temporal é parte da orientação dos sujeitos no tempo. Bakhtin, ao tratar sobre as palavras que utilizamos e os significados que lhes atribuímos, aponta-nos que, em “todos os domínios da vida e da criação ideológica, nossa fala contém em abundância palavras de outrem” (BAKHTIN, 2014, p. 139). Essas palavras não são vistas enquanto teleologia, no sentido de que automaticamente a palavra de outro adentra na consciência individual, mas dizem respeito à dimensão sócio-histórica das palavras em que, irremediavelmente, somos envolvidos. É nesse mesmo sentido que destacamos a questão da compreensão do conflito e da forma como as palavras na sala de aula oferecem um caminho interpretativo e compreensivo de como o tempo nos constitui. Não basta dizer que é um processo linear que leva a determinado fato presente, mas entender os movimentos históricos que as marcas do pretérito deixam naquilo que nos

constitui. Dito de outro modo, “não há possibilidade do reflexo de uma época fora do curso do tempo, fora da ligação com o passado e o futuro, fora de sua plenitude” (BAKHTIN, 2014, p. 263).

A mediação do professor conduz o leitor de modo que encontre no texto uma orientação que o conduz a seu caráter historicamente semântico, o que contribui para que compreenda o fluxo dos fatos (eles mesmos, um texto) no tempo. Desse modo, a palavra lida e os diálogos estabelecidos na tríade leitor-texto-professor assumem sua carga ideológica que orienta um agir, em outros termos, as nossas palavras internas surgem de um intercâmbio de sentidos e significados e vão se desenvolvendo “livremente, adaptando-se ao novo material, às novas circunstâncias, a se esclarecer mutuamente, com os novos contextos (BAKHTIN, 2014, p. 146). Não propomos, obviamente, quais são as palavras interiores que cada sujeito forma na sua relação com o texto, mas apontamos que a leitura desperta um saber interessado e evoca múltiplas vozes na temporalidade, o que contribui para que cada sujeito constitua, internamente, sentidos a partir da leitura mediada e dos diálogos em torno dos textos, na aula de história, tendo como foco sempre a orientação temporal. Abstrair a atualidade de sua relação com o passado significaria dizer de um conglomerado de eventos isolados e abstratos no espaço, retirando dos acontecimentos a sua dimensão de unicidade, que é a relação entre a tríade temporal passado-presente-futuro (BAKHTIN, 2014).

É, portanto, na relação mediada com o texto que outros tempos e espaços são revelados, abrindo-se aos estudantes para atribuição de sentidos. Na notícia apresentada pela professora, a imagem deixa de ser uma mera ilustração para materializar o significado de um conflito que está espacialmente localizado e possui, em si, temporalidades que estão relacionadas com esse evento presente, ou seja, o conflito possui raízes de natureza histórica. A notícia - texto multimodal, composto pela imagem e escrita - possibilita uma posição axiológica diante do evento, que, na sua condição de texto (o fato histórico como texto), abre-se às interpretações.

Um dos principais conceitos de Bakhtin (2014) em seu amplo estudo sobre as formas do romance é a definição do cronotopo. O cronotopo, que seria uma junção do espaço-tempo do romance, é aquilo que permitiria a criação de uma imagem literária. O autor analisa o cronotopo ao longo da evolução do gênero romanesco. Na análise dos grandes cronotopos, outros pequenos também incidem sobre a obra literária, cujas interrelações marcam o caráter dialógico desse conceito que, segundo Bakhtin (2014, p. 357),

[...] não pode penetrar no mundo representado na obra nem em nenhum dos seus cronotopos; ele está fora do mundo representado, embora não esteja fora da obra no seu todo. Esse diálogo ingressa no mundo do autor, do intérprete e no mundo dos ouvintes e dos leitores. Esses mundos também são cronotópicos.

Não é nosso objetivo fazer, aqui, uma imersão no conceito de cronotopo, mas mobilizar essa concepção bakhtiniana de que os diálogos estabelecidos com a obra reverberam cronotopos que partem do mundo vivido por aqueles que se debruçam sobre a obra. Isso evidencia, para nós, a possibilidade de o diálogo com a história ser o elemento que nos permite olhar externamente o passado e adentrar em nossa temporalidade. Nesse sentido, a leitura na aula de história sempre busca o eu, na relação de um eu para o outro (temporalmente distante), assim como um eu para mim, a partir do momento que moldo a minha realidade a partir do que leio/conheço. Os tempos e os espaços do passado vão sendo delineados a partir de nosso ponto de vista sobre os eventos, reverberando em nós os sentidos que atribuímos ao pretérito.

No acontecimento-aula que apresentamos, a busca é pelo espaço (onde espacialmente o conflito ocorre), mas também pelo tempo, o que molda e torna possível aquele acontecimento. Esse tempo e espaço do fato histórico chegam a nós, mediados por textos, “mas encontram da mesma forma num mundo uno, real, inacabado e histórico que é separado pela fronteira rigorosa e intransponível do mundo representado no texto” (BAKHTIN, 2014, p. 358).

Quanto mais intencional a atividade de leitura, em termos da escolha do texto e das mediações realizadas a partir dele, mais possível será a criação de um acontecimento-aula que permita a atribuição pelos estudantes de sentidos cujo controle os professores perdem, mas criam a atmosfera necessária para uma compreensão dos significados dos eventos no curso do tempo. Desse modo, será possível que a unicidade temporal se evidencie, não em uma totalidade ingênua, mas na unicidade enquanto história, enquanto o enredamento dos acontecimentos localizados no espaço-tempo que só ganham significado a partir da busca por respostas ao nosso tempo da vida. Passado, presente e futuro não se fundem em um todo indiferente, mas ganham unicidade no mundo da vida em que buscamos constantemente significar.

Essa concepção, acreditamos, pode ser um meio de romper ou ao menos amenizar o sentimento de um presente onipresente, que marca a crise da temporalidade histórica que nasce da diacronia entre o tempo vivido e o tempo histórico. Em algumas aulas, por

exemplo, percebemos o grande interesse dos estudantes por temas contemporâneos, sempre acompanhados de informações advindas de vídeos disponíveis em redes sociais. Esse interesse ilustra, em certa medida, uma curiosidade em relação ao passado que está diretamente relacionada com uma certa popularização de eventos que despertam interesses, como é o caso das guerras mundiais e outros eventos catastróficos (ROCHA, 2014). Essa curiosidade, pautada na ideia de um passado distante, aguça-se na busca do mero entretenimento, o que aponta para a necessidade desse olhar às temporalidades. Trazemos um excerto de uma nota de campo produzida no contexto do evento que analisamos até aqui. Trata-se da aula síncrona subsequente.

Nota de campo – aula de História 6º ano (26/10/2021)

Aula com o tema do Império Romano, cuja opção da professora foi dar início ao estudo dessa civilização partindo do contexto de queda do Império Romano, fazendo, assim, um movimento contrário do modo como usualmente esse conteúdo é trabalhado. Ela dá início apontando a importância de realizar a atividade na plataforma, cujo texto é extenso. Na plataforma, os slides trazem uma síntese da história romana, especialmente em torno das organizações políticas nessa região. A aula teve início com uma discussão acerca das migrações no tempo presente, conduzindo a conversa sobre o evento migratório.

A discussão ocorre através tem um tema recente: o drama na região do Talibã e as migrações naquela região. Interessante notar como os estudantes da turma se envolvem com o tema que é proposto, pois era uma temática presente na mídia no momento.

Interessante notar como a turma possui uma demanda do tempo presente, especialmente temas relativos ao século XX. A escolha para a discussão do tema é uma reportagem sobre o Afeganistão. Entretanto, o texto não foi discutido, somente apresentado pela professora à turma, mas o material está disponível como atividade assíncrona²⁹.

Fazendo a conexão passado e presente, a professora traz a diáspora judaica na antiguidade, enquanto uma primeira experiência de migração.

Há um esforço de conexões temporais da professora, em uma lógica de pensar as temporalidades por trás dos eventos históricos. Outra diáspora apresentada pela professora é a diáspora grega.

Interessante notar os vários momentos de uso dos mapas, em que ocorre um processo de leitura, segundo a professora, se referindo ao mapa, “a gente lê mapa também”.

Neste momento, há uma breve discussão sobre a concepção “classista” da sociedade grega e romana. Nessa problematização, a professora novamente mobiliza as temporalidades por trás da história, quando pensa a temporalidade antiga, cronológica, mas também os tempos da razão e da colonização, que atribui ao povo ocidental o poder de determinar e inventar o clássico. Diz ela “A história se faz a partir daquele que tem o poder de narrar”.

²⁹ Disponível no apêndice E.

Uma outra diáspora é a africana, com objetivo de demonstrar os múltiplos tempos da diáspora.

Ao final do encontro, a professora trouxe a explicação da música Diáspora, do grupo Tribalistas, para fazer pensar sobre os movimentos diaspóricos que estão nos textos lidos, as reportagens.

A escolha é por discutir a crise dos refugiados no mundo contemporâneo e no mundo antigo: “Por que discutir a crise migratória?”, questiona ela para finalizar o encontro: “Porque é um dos motivos de fim do império.”, responde para concluir a relação entre os acontecimentos que foram narrados e que são objeto de reflexão dos estudantes na plataforma Moodle.

Vê-se, nas escolhas feitas pela professora dos textos a serem lidos pelos alunos e na forma de mediar a leitura desses textos pelo uso de outras linguagens, como a música, a busca por uma ideia de passado que quer clarificar um presente a partir da potencialidade desse passado de compor os sentidos atribuídos à realidade imediata, mobilizando, assim, uma multiplicidade de tempos que estão evocados na aula, todos sendo interpretados à luz de um evento atual. Rocha (2014) aponta para as múltiplas presenças da ideia de passado e de seus usos, sendo um deles essa história voltada ao consumo, o que traz, para o espaço da sala de aula, disputas narrativas que se confrontam com as explicações históricas muitas vezes trazidas pelos professores. Nesse sentido, dar significado ao passado em toda a sua complexidade e entender sua implicação com o tempo presente constituem uma tarefa reflexiva que contribui com a leitura de mundo, problematizando, inclusive, esses usos do passado disponíveis na mídia e redes sociais.

Diante disso, torna-se urgente, cada vez mais, na contemporaneidade, uma diversidade de linguagens que permita aquilo que vimos apontando: refletir sobre o presente a partir daquilo a que o passado nos permite responder enquanto tarefa de orientação, escapando desse consumo massivo do pretérito em nome de um entretenimento vazio. Nosso objetivo, dados os próprios limites impostos pelo tema da pesquisa, não é adentrar fortemente em torno das discussões sobre a indústria cultural e as formas de publicização do passado voltado ao consumo, mas, sim, apontar como a leitura na aula de história pode cumprir um compromisso político e social (ideológico) de contribuir para uma leitura das camadas de temporalidade que nos circunscrevem.

Segundo Heller (2003), somos constituídos de historicidade, o que nos coloca situados no espaço-tempo, de modo que não fuçamos da história, mas retomemos e nos apresentemos a ela constantemente. Seria esse o desafio do ensino da leitura na aula de história, que é mobilizada a partir dos diferentes textos: fazer emergir o *insight* de historicidade a partir da consciência de nossa constituição enquanto sujeitos imersos no

devir histórico. Nas palavras de Oliveira e Miranda (2010, p. 273), “nossa experiência de relação com um presente nos leva ao desafio de compreensão da mudança e da percepção de que o que somos hoje só foi possível em virtude de um vasto legado humano”.

Na sua análise da obra de Goethe, Bakhtin (2011) aponta para a visão crítica do autor em relação a um passado “insulado”, o que postula uma aversão à visão romântica de um passado idílico, distante, que diz por si e se encerra em si. Ao contrário, a visão de Goethe é de um passado com laços com o presente, enquanto uma presença na “série contínua do desenvolvimento histórico” (BAKHTIN, 2011, p. 235). A plenitude do tempo, portanto, na obra do autor, seria a concepção de um passado que é criado e deve se fazer “eficaz no presente”. Essa eficácia, concluímos, pode ser compreendida no próprio movimento de agir sobre o passado, tomá-lo para si enquanto uma categoria temporal que demarca a nossa diferença do outro, de maneira que lhe ofereçamos o acabamento necessário e, dessa exterioridade de olhar o passado enquanto diferente, possamos também olhar e ler o nosso presente. É pela diferença e pelo acabamento que oferecemos ao outro, que podemos, pelo outro, compreender a nós mesmos: é o conceito de exotopia formulado por Bakhtin (2011), presente em sua análise sobre a relação do autor com o herói no romance.

O autor-criador é aquele que possui todos os domínios da vida de seu herói, que vive de modo cotidiano, aberto às possibilidades e percalços que o decorrer da vida nos impõe. Os acontecimentos abertos da vida. O autor-criador, diferentemente, possui exotopicamente o excedente de visão necessário para dar completude ao herói. Tezza (2005) aponta para a dimensão temporal presente no olhar exotópico: o autor-criador está sempre à frente dos acontecimentos da vida de seu herói. A consciência do herói constitui-se desse excedente de visão, distante no espaço-tempo que separa autor e herói, que possibilita oferecer “uma forma e um acabamento que jamais podemos ter por conta própria, na estrita solidão de nossa voz” (TEZZA, 2005, p. 214).

Realizando um paralelo com que vimos defendendo, é o olhar exotópico que confere relevância à leitura na aula de história enquanto forma de conferir um acabamento a um passado que molda a nossa própria consciência. Nosso olhar exotópico permite não somente oferecer a concretude e o acabamento ao passado, mas nos colocar na fronteira desse acabado, abrindo um universo inteiro de inacabamento no qual nos inserimos e agimos conscientemente.

Os eventos que narramos não necessariamente organizam o que teorizamos, mas encontram, na elaboração teórica desta dissertação, um caminho para que tenhamos um horizonte para agir com o texto na sala de aula e, aos poucos, ir refletindo e problematizando o papel da leitura e aquilo que ela pode apresentar enquanto potencialidade. Nesse sentido, quanto maior a ciência que temos daquilo que pode o texto e a leitura, melhores serão as nossas escolhas enquanto docentes e melhores serão as mediações e leituras promovidas em sala de aula com os nossos estudantes. Os acontecimentos que destacamos direcionam para isso, todavia, estamos cientes de que o movimento teórico e analítico surge do lugar exotópico da pesquisa em sua análise dos acontecimentos produzidos no campo.

Por fim, a conclusão a que podemos chegar com relação ao que significa ler na aula de história é de como a formação do sujeito leitor em história demanda especificidades que visam romper com uma visão sobre o texto enquanto portador da verdade. Na obra de Goethe, segundo Bakhtin (2011), o espaço é habitado pela vida, pela existência histórica dos sujeitos, constituindo-se enquanto um “cantinho do mundo histórico”, de modo que esse espaço possa adentrar no curso da história humana. Nesta dissertação assumimos a premissa da necessidade de ler e, por meio da leitura e dos diálogos provocados nessa atividade, possamos habitar conscientemente o espaço-tempo singular que nos constitui.

4.6 ACONTECIMENTO III: “POR QUE VOCÊ TÁ RINDO, PROFESSORA”?

Quadro 6 - Excerto do material disponibilizado para a aula de história na turma do 5º ano no período de 30/08 a 12/09

<p style="text-align: center;">CADERNO DE HISTÓRIA/GEOGRAFIA - 1ª QUINZENA DE SETEMBRO</p> <p><i>Vamos aprender sobre a região Nordeste?</i></p> <p><i>Olá, queridas e queridos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental!</i></p> <p><i>Este é o nosso quarto caderno do 2º trimestre, o décimo da sequência de atividades assíncronas. No caderno anterior, tivemos a chance de pensar sobre o patrimônio histórico cultural afro-brasileiro, com foco especial no patrimônio imaterial – capoeira e jongo.</i></p> <p><i>Neste caderno iremos conhecer um pouco mais sobre uma das regiões que tivemos a chance de ler no caderno anterior: a região Nordeste! Nos diários que compõem este caderno, teremos a chance de ir descobrindo informações sobre essa região a partir de vídeos, músicas, textos informativos e mapas.</i></p> <p><i>Um abraço da equipe de História e Geografia!!</i></p> <p><i>Vamos assistir ao clipe de uma música de Luiz Gonzaga e Patativa do Assaré?</i></p>

Objetivo: Compreender fatores que contribuíram com a migração do povo nordestino, identificando elementos geográficos que caracterizam o sertão nordestino.

Agora que você conhece os autores da música “A Triste Partida”, assista ao clipe da música, acompanhando a letra e navegue pelo link que apresenta imagens fotográficas do sertão nordestino.

A TRISTE PARTIDA

Acompanhe a letra da música³⁰. Isso vai ajudar você a entender a força do que dizem Luiz Gonzaga e Patativa do Assaré.

Pense no clipe da música de Luiz Gonzaga, “A triste Partida” e nas imagens fotográficas para responder:

- 1. O que as cenas e as palavras da música “A triste partida” provocaram em você? Comente.*
- 2. Por que, em sua opinião, a música tem o título “A triste partida”? Retire da letra da música um ou mais versos que justifique(m) o título.*
- 3. Quais fatores levaram nordestinos a saírem de sua terra natal?*

Observação: Retome o vídeo do Diário 1, que pode te ajudar a responder essa questão.

- 4. Releia os versos abaixo:*

Eu vendo meu burro

Meu jegue e o cavalo

Nós vamo à São Paulo

Viver ou morrer

(Ai, ai, ai, ai)

Nóis vamo à São Paulo

Que a coisa tá feia

Por terras alheias

Nóis vamo vagar

Qual o assunto tratado nesses versos?

Fonte: Plataforma Moodle de ensino a distância do Colégio de Aplicação João XXIII.

Durante a primeira quinzena de setembro, foi proposto aos estudantes do 5º ano do ensino fundamental conhecer a Região Nordeste brasileira. Nessa quinzena, foram apresentados, em um primeiro momento, dados sobre a região, como os estados que a compõem, população e, o foco central, os patrimônios e os aspectos históricos dessa região do país. Nesse contexto, a literatura de cordel ganhou centralidade nas atividades disponíveis na plataforma Moodle para a turma. As atividades sobre a literatura iniciam com um texto expositivo sobre a literatura de cordel³¹, assim como um vídeo no formato de documentário sobre esse patrimônio cultural nordestino. Na sequência, dois grandes

³⁰ Disponível no apêndice F.

³¹ Disponível no apêndice G.

expoentes da cultura nordestina ganham destaque: Luiz Gonzaga e Patativa do Assaré. Uma biografia dos artistas³² é apresentada para que a turma possa conhecer mais sobre a trajetória e a importância desses dois poetas nordestinos, especialmente considerando o papel que possuem na divulgação e popularização da literatura nordestina.

A apresentação desses dois autores justifica-se pela escolha da música “A triste partida”, cantada na voz de Luiz Gonzaga e escrita por Patativa do Assaré. A escolha dessa música na semana elencada para estudos na plataforma decorre da discussão em torno dos movimentos migratórios da população nordestina em função das desigualdades regionais brasileiras, o que é um tema previsto para os estudos em história nos anos iniciais do ensino fundamental. A música, que veio acompanhada de um vídeo³³ com montagem de imagens de diferentes regiões do Nordeste, narra a partida de uma família rumo ao Sudeste do país, expressando, em sua letra, a tristeza dessa partida e as saudades que ficam da terra natal do eu-lírico diante da necessidade de ir rumo a melhores condições de vida. Associadas a isso, algumas imagens sobre os desafios da seca³⁴ também compuseram o conjunto de materiais disponibilizados aos estudantes.

Importante salientar que uma reportagem completa integrou o conjunto de linguagens que discutem a Região Nordeste. Essa última discute o movimento reverso ao descrito na canção, em que, nos últimos anos, um número grande de pessoas retorna ao Nordeste em função das melhores condições de vida que essa região oferece graças aos investimentos econômicos em alguns estados.

Para analisar esse acontecimento, escolhemos nos concentrar especialmente nas discussões sobre a música que foi apresentada aos estudantes, em função dos eventos ocorridos naquela situação. Para tanto, trazemos a maneira como a música foi discutida na plataforma *Moodle*. Após escutar a canção e navegar pelo conjunto de imagens, as questões apresentadas no quadro 6 são propostas aos estudantes na plataforma³⁵. Tais questões nos parecem interessantes, especialmente a questão 1, pois, ao contrário de uma busca por informações, ela objetiva promover, junto aos estudantes, uma reflexão de

³² Disponível no apêndice H.

³³ Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=8n2bIOESPRO>>. Acesso em: 05 out. 2022.

³⁴ Disponível em:< <https://noticias.uol.com.br/album/2012/05/15/veja-imagens-da-seca-no-Nordeste.htm>>. Acesso em: 05 out. 2022.

³⁵ Esclarecemos que a nossa opção foi trazer as intervenções dos estudantes tal como se encontram na plataforma, sem fazer correções ortográficas nem apontar os desvios em relação à norma padrão da língua, uma vez que plataforma funciona como um “espaço e fala” dos estudantes” não cabendo, portanto, para os fins desta pesquisa, tais correções.

natureza pessoal, subjetiva ou, em outros termos, ela busca motivar uma postura reflexiva pautada na experiência estética. O estudante I. S., por exemplo, responde, a partir dessas questões, que:

Quadro 7 - Respostas do estudante I.S. às questões apresentadas no quadro 6

I. S. Última edição: segunda, 6 set 2021, 11:06

1. que alguém vai embora e não vai voltar

2.

Setembro passou

Outubro e novembro

Já tamo em dezembro

Meu Deus, que é de nós

(Meu Deus, meu Deus)

Assim fala o pobre

Do seco nordeste

Com medo da peste

Da fome feroz

3. Com medo da peste da fome feroz

que ele vende seus animais porque a situação ta complicada e assim ele foi para São Paulo porque lá ta bem melhor

4. sobre que ele vai para são Paulo viver ou morrer porque ele quer sair do calor escaldante da aquela região

Fonte: Plataforma Moodle de ensino a distância do Colégio de Aplicação João XXIII.

Uma outra estudante, I. L., também relata algo parecido, quando aponta que:

Quadro 8 - Respostas do estudante I.L. às questões apresentadas no quadro 6

I. L. Última edição: terça, 7 set 2021, 13:13

1. Tristeza porque as letras e imagens são muito tristes.

2. Porque é uma música triste,

Mas nunca ele pode

Só vive devendo

E assim vai sofrendo

É sofrer sem parar

3. A seca que tem no sertão.

4. Que eles tem que ir à São Paulo pra não ficar na seca.

Fonte: Plataforma *Moodle* de ensino a distância do Colégio de Aplicação João XXIII.

Em contraposição ao que parecia ser um elemento em comum – o sentimento de tristeza que os estudantes relatam a partir da temática tratada na música -, apresentamos a narrativa de um outro estudante, E.A, que enuncia as seguintes réplicas às questões:

Quadro 9 - Respostas do estudante E.A. às questões apresentadas no quadro 6

E. A Última edição: sexta, 15 out 2021, 21:29

1) Nada

2) o título e esse pq essa família não queria sair do nordeste mais eles tem poucas condições eles tem que sair com muita tristeza

3) Pq lá é muito seco

4) o assunto tratado nesse verso e ele vendendo os animais para ir para um lugar novo (são paulo) so que ele nunca foi lá e lá tá uma crise

Fonte: Plataforma *Moodle* de ensino a distância do Colégio de Aplicação João XXIII.

E. A. traz, em sua narrativa, uma resposta mais restrita à letra da canção, o que podemos observar quando questionado acerca do que a música provoca e diz que “nada”, enquanto, nas respostas anteriores, podemos destacar que a narrativa dos estudantes destaca a ideia de saudade e tristeza em função da partida da terra natal. A escolha pelos versos da canção que corroboram com esse sentimento, assim como responde à indagação sobre o título da música. E.A. destaca que a música traz a ideia da tristeza, perceptível pelos versos que entoam a saudade do nordestino em sua partida rumo ao Sudeste.

Como dissemos, as atividades da plataforma são completadas pelas discussões nos momentos síncronos, em que algumas questões são retomadas. A escolha por esse evento, decorre, especialmente, de uma situação no momento síncrono.

Nota de campo – aula de História 5º ano (06 de outubro de 2021)

A aula inicia-se e a professora questiona os estudantes se já concluíram ou deram início às atividades da plataforma. Alguns estudantes respondem que sim, que já escutaram a música, citando inclusive esse elemento de que é uma canção triste. A professora segue a aula fazendo uma apresentação mais geral da região Nordeste, assim como do material que abriu o caderno de atividades na plataforma Moodle, apresentando os estados e a população. Na sequência, ela discorre brevemente sobre a literatura de cordel, destacando ser um patrimônio imaterial da região, explorando informações sobre a sua origem e sobre o seu papel. Uma característica das aulas síncronas são as interações dos estudantes através do chat. Nesse momento, eles vão comentando que viram o material, respondendo que essa literatura é um

patrimônio imaterial, enfim, interações mais pontuais em um caráter mais de resposta a questões objetivas.

Em seguida, a professora propõe à turma que assistam juntos ao vídeo disponibilizado na plataforma. Ela projeta a música “A Triste Partida”. Ao final, questiona os sentimentos que a canção desperta. Alguns estudantes concordam no chat sobre a tristeza e respondem que é triste ter que partir de sua terra rumo a outro lugar. A aula segue. A professora vai destacando em sua fala esses diálogos que a turma estabelece no chat e, em sua explicação, vai destacando que no vídeo a escolha das imagens, a lentidão da canção, tudo isso concorre para que as pessoas que escutem fiquem sensibilizadas com a situação e, inclusive, queiram fazer algo para mudar. A questão da lentidão é uma resposta ao estudante B.M., que diz que a música desperta um certo tédio (reposta que ele inclusive deu na plataforma, na atividade assíncrona). Enquanto ia destacando essa fusão forma e conteúdo da canção, I.S. interrompe a professora, utilizando o áudio

I. S.: Por que você está rindo, professora? Parece que você está feliz falando isso.

A entonação de I.R. é de dúvida, de questionamento, mas para ele, a partir da forma como enuncia e da própria ação de ativar o microfone chama a atenção. Sua indagação e sua entonação parecem ser de certa incredulidade, no sentido de que, diante das imagens do vídeo, não seria possível assumir aquela expressão facial. Ele menciona no chat, assim como os demais estudantes, durante a exibição da música, como ela é triste. A professora explica: sim, ela tem um pequeno sorriso no rosto, não sobre a música, mas ela explica que naquele momento está satisfeita em perceber como a turma foi compreendendo a música, principalmente a relação forma e conteúdo. Ela diz a I.S, o aparente sorriso não é sobre a canção, mas sobre o momento de diálogo e compreensão em que todos estão envolvidos.

Professora: Entendeu, I.S.?

I.S. [via chat]: ah tá professora, entendi

A aula segue com a professora explicando elementos da migração, mas sem abrir mão de parabenizar o estudante pela maneira sensível que ele interpretou a música, assim como a importância da fala dele. O estudante menciona, mais uma vez, pelo chat, como a música para ele era triste.

I.S. é o autor da primeira resposta que destacamos na análise das interações na plataforma digital. Em sua resposta, é possível perceber uma sensibilização no que diz respeito ao que a canção provocou nele. Em suas palavras *que alguém vai embora e não vai voltar*. O mesmo estudante escolhe na canção um trecho que remete à tristeza da partida, mas a justifica a partir dos desafios que o eu-lírico da canção destaca de sua vida naquela região. Essa retomada nos revela que o estudante já havia atribuído sentidos à canção a partir da atividade proposta na plataforma, de modo que o encontro-aula síncrono é um momento em que pode trazer para a turma suas impressões. Quando ele se coloca diante daquela situação de interação, percebe que a expressão facial da professora não condiz com aquilo que ele próprio assinalara em suas respostas. Sua interrogativa à professora é uma contrapalavra que revela a potencialidade da leitura como forma de fazer pensar a partir da sensibilização. Naquele momento, sua incredulidade fica evidente em função de todo o conjunto de leituras que o estudante havia realizado que apontavam para o fato de que aquele acontecimento narrado merecia uma sensibilidade cujo riso

(mesmo que em um sentido diverso daquele que o estudante havia pensado inicialmente) não fez sentido. Sua contrapalavra traz a sua relação com o texto e, na situação de interação síncrona, a relação dialógica, como aponta Bakhtin (2011), sempre evoca respostas, nesse caso, a discordância do estudante no modo como a contrapalavra da professora respondia aos significados que atribuiu ao texto.

Esse acontecimento traz a essência dialógica que vimos apontando, pois a sequência é a réplica também sensível da professora em acolher a indagação o estudante, colocando-se em interação com o diálogo previamente travado entre estudante-texto. Nesse sentido, acreditamos que todo o percurso de leitura nas aulas de história requer essa tríplice relação dialógica entre estudante, texto e docente, compreendendo que é no diálogo que o conhecimento pode ser produzido de modo sensível.

Para analisar mais a fundo esse acontecimento, retomamos uma das grandes contribuições de Marc Bloch (2001) à história que foi a sua especial atenção ao objeto dessa disciplina em particular, que, diferentemente de todas as outras ciências sociais, têm como objetivo compreender os percursos dos sujeitos no tempo. Bloch (2001) aponta, nessa linha argumentativa, que a história é por definição aquela disciplina que foca a sua análise no sujeito situado no espaço-tempo. A história, diz o autor, é uma ciência na infância, não pela falta de seu estatuto científico, tal qual era a preocupação naquele contexto de consolidação das ciências sociais, mas na infância pelo dinamismo próprio a um campo do conhecimento que se destina a compreender o espírito humano.

É por meio dos textos que compreendemos o passado e o tornamos inteligível, pois, ao lidar com os seres humanos, precisamos ter a consciência de que estes enunciam sobre si próprios, sendo, pois, impossível renunciar a essas palavras. Tanto Bloch com Bakhtin concordam com essa afirmativa. Dito isso, como exprimir nos textos aquilo que nos revela, em certa medida, um espírito de uma época? Seria possível ou a nossa produção está calcada unicamente em uma descrição rígida, petrificada e objetiva dos sujeitos que habitam o tempo?

Algumas correntes historiográficas, como a história das mentalidades e até mesmo a micro-história, em certa medida, trouxeram, para o debate historiográfico, a possibilidade de adentrar mais intensamente no cotidiano do espaço-tempo e tentar compreender mais dos fatos vazios, mas as ambições, as motivações, as razões desses sujeitos que a nossa disciplina toma como seu núcleo epistemológico. Pesavento (2007) destaca que “capturar as razões e os sentimentos que qualificam a realidade, que expressam os sentidos que os homens, em cada momento da história, foram capazes de

dar a si próprios e ao mundo, constituiria o crême de la crême da história!” (PESAVENTO, 2007, p. 10).

Nessa perspectiva de compreensão, as sensibilidades visam a um rompimento com a produção do conhecimento estritamente objetivo, científico na sua essência (a moldes que o aproximam das ciências naturais e exatas). Pesavento (2007) traz uma distinção importante entre os conceitos de *studium* e *ponctum* presentes na obra de Roland Barthes. Assim, enquanto o primeiro remete ao campo do saber daquilo que conhecemos sobre o mundo, o segundo é o campo das emoções, das experiências e sensações. Também Larossa (2015) aponta uma explicação parecida quando trata da experiência. Para este, um dos principais desafios da sociedade contemporânea e o seu cotidiano acelerado dizem respeito à experiência, à possibilidade de deixarmos de sermos indiferentes em relação ao mundo que nos circunscreve e deixar que algo nos perpassa. É o saber da experiência, entendida enquanto afetação.

A nossa escolha por trazer essa dimensão da sensibilidade advém da maneira como a qual a professora optou por aliar conteúdo histórico a ser tratado a uma forma de provocar os estudantes. Como vimos apontando, o diálogo na plataforma e aqueles nascidos do cotidiano no espaço escolar, no caso em tela, das aulas síncronas, sempre tem, no horizonte de interlocução, uma possível resposta. A réplica dialógica é medida pelos sujeitos envolvidos em situações comunicativas, o que nos leva, como aponta Bakhtin (2011), a fazer uso de certos gêneros discursivos. É por isso que cada tema e a expectativa de aprendizagem conduzem as docentes a escolherem textos e orientarem um “roteiro” de leitura com base nas questões que elaboram para os estudantes. Toda pergunta não é despreziosa, mas leva em conta aquilo que ela poderá agregar de conhecimento objetivo, mas sem perder de vista os sentidos subjetivos que nascem do acontecimento-aula. É da coletividade que os significados nascem.

Nos excertos das respostas na plataforma, percebemos esse elemento que acreditamos ser importante destacar: a compreensão não é homogênea, pois dela depende as leituras possíveis que cada estudante estabelece com o texto. Nos dois enunciados, trazidos nos quadros 7 e 8, chama-nos a atenção a semelhança no sentimento, mas, ao mesmo tempo, a maneira como buscam na canção aquilo que atribui significado à sua experiência. Os trechos citados pelos estudantes são distintos, o que aponta para o fato de que a maneira como lemos e buscamos atribuir sentido é diversa, mesmo que experienciemos uma sensação semelhante diante da experiência que nos é proporcionada.

Posto isso, a sensibilidade precisa ser compreendida enquanto individual, alicerçada, entretanto, em práticas sociais coletivas que, nos contextos de ensino, objetivam despertar nos estudantes determinadas sensações na forma de ler o passado. Assim sendo, em que pese o fato de termos clareza de que os enunciados na plataforma apontam para uma não homogeneidade nas formas de ler e lidar com o conjunto de textos – e aqui textos são compreendidos não somente como a letra da música, mas o vídeo e as imagens disponíveis –, gostaríamos de nos deter em como o material da plataforma reverberou na aula síncrona.

No acontecimento-aula, a voz da professora é interrompida com uma interposição de I.S. Sua entonação na elaboração da questão nos pareceu vir acompanhada de certo estranhamento na forma como leu o enunciado proferido pela professora. Seu estranhamento e sua indagação não parecem ser somente dúvida, mas, em nossa análise, pode ser compreendido enquanto um alerta. É possível estar com essa expressão diante de um evento como o que estava sendo explicado? Elucidamos que a explicação da professora pareceu ser compreendida pelo estudante, a partir de sua resposta, mas o acontecimento chama a nossa atenção.

Podemos aprofundar o nosso olhar sobre o evento a partir da discussão acerca da filosofia bakhtiniana de ato, conceito este desenvolvido na obra *Para uma filosofia do ato responsável*, em que o filósofo russo emprega o que pode ser considerada a base de seu empreendimento teórico. O ato, em Bakhtin (2017), é o agir consciente, a assunção de responsabilidade do existir singular que constitui a todos e a cada um. O ato é a materialização da consciência do sujeito, no qual o estético e o teórico adentram no existir, deixando de ser somente um produto abstrato, de modo que o mundo da cultura e o mundo da vida se encontram em uma “unicidade de uma responsabilidade bidirecional, seja em relação ao seu conteúdo (responsabilidade especial), seja em relação do seu existir (responsabilidade moral)” (BAKHTIN, 2017, p. 43).

O ato é a nossa existência sem álibi, a assunção da responsabilidade de agir expressa em nossa própria atividade enunciativa, de modo que o ato, para Bakhtin (2017), não é algo opcional, pois a nossa existência requer ação. Quando Bakhtin (2011) aponta a especificidade da pesquisa em humanidades como aquela que lida essencialmente com textos, pois o sujeito da pesquisa em humanidades enuncia, fala, sente, pensa, em certa medida, podemos compreender que são os atos que tomamos como objeto e fruto de nossas pesquisas. Assim, são considerados os enunciados enquanto atos, enquanto um existir singular em que assumimos o nosso lugar na existência do evento.

Seria muita pretensão, e impossível, inclusive, de nossa parte, aferir ou apontar a dimensão da consciência e de sentido que I.S. atribui à música e ao evento em que esteve dialogando com a professora. Mas, a partir de sua interposição diante dos textos produzidos pela professora, que envolvem mais do que a sua fala, mas também a sua postura, entonação, expressão, podemos dizer sobre a ação do estudante diante do evento. I.S. não hesitou em oferecer a sua contrapalavra para o que ele não conseguia produzir um sentido de razoabilidade: a professor sorrir diante de um fato tão triste, retratado na canção: sorrir diante de um dado triste. Ele assume, na situação, a sua responsividade, de modo que o texto nesse acontecimento narrado é mais do que um objeto carente de significado, mas ele vai ganhando camadas de sentido que despertam o agir do estudante.

A leitura enquanto ato nos permite dizer dos posicionamentos assumidos pelos sujeitos diante do texto com o qual esse sujeito se põe em interação e por meio do qual assume uma posição no mundo da vida que cada sujeito estabelece diante do texto, que a partir deste se coloca em interação para a tomada de uma posição no mundo da vida. O ato, portanto, é “dar um passo” intencional, que abarca a experiência, a sensibilidade, a historicidade, a atividade estética na unidade do sujeito. Ninguém está no mundo e age no mundo de modo mecânico, o que não nos permite relação com o texto dessa maneira, mas exige a contrapalavra, enquanto ato, ato porque enunciar é agir, é mobilizar no plano da fala, do enunciado, uma percepção da realidade.

Posto isso, o conjunto de escolhas de textos que estão presentes no acontecimento citado, assim como o movimento dialógico estabelecido durante o encontro síncrono, parece-nos ter em vista promover uma situação comunicativa que mobilize os sujeitos a agir, o que ocorre de modo não abstrato, mas na réplica dialógica estabelecida na tríade estudante-texto-professora. Se afirmarmos haver, nessas escolhas da professora, uma certa busca por uma contemplação estética, empática, que Bakhtin (2014) denomina como sendo um dos momentos essenciais do olhar estético, podemos notar que os modos do agir, a partir dos enunciados elencados, nunca são os mesmos, ou seja, o plano teórico (o planejamento e escolha dos materiais) não determina os significados e os sentidos dos sujeitos, pois estes estão decorrentes à vida-como-ato irrepitível. A empatia é a capacidade de olhar fora de si, contemplando e completando a individualidade que nos é alheia, mas que retorna a nós de modo a adquirir forma estética que localiza o outro fora de nós, mas que, de algum modo, objetiva a nossa ação.

I.S. enuncia o sentimento que a canção e todos os textos lhe trouxeram. Os significados que ele próprio atribui para a experiência de contato com aquele conjunto de

materiais parecem responder ao papel da sensibilidade histórica, enquanto uma forma de empatizar com o passado e, na contrapalavra, mobilizar uma consciência do agir. A empatia, segundo Sobral (2019), é parte constitutiva do ser e surge da capacidade de, do seu lugar único na existência, olhar o outro e o seu sofrer. É importante destacar que a posição de E.A. também é manifestação de uma sensibilidade histórica. Isso confirma a ideia de que a produção de sentidos é um ato pessoal. O texto não é, por si, portador de sentidos, pois ele se põe em interação com a experiência do sujeito individual. Isso se faz em relação a uma posição axiológica do sujeito.

Desse modo, ao contrastarmos os enunciados dados a partir das questões disponíveis na plataforma *Moodle*, fica evidente que o sentimento aparentemente presumido pela professora não advém do texto em si, mas da contemplação estética do outro, enquanto uma visão concludente que ofereço ao outro. A empatia é um processo vivido ativamente e não é uma ação da coletividade despertada por outro em nós, mas é ato individual, vivido de nosso lugar único. Enquanto ato único e irrepetível, não nos arriscaríamos nem poderíamos dizer do que cada sujeito empaticamente experienciou diante do material, mas o acontecimento nos aponta para um ato, um enunciar, uma atitude sem álibi, que, naquele momento, diante da atividade estética que todos estavam em interação, não poderia deixar de ocorrer. Vemos diferentes atos frente a uma mesma situação: os posicionamentos de I.S. e de I.L. e E.A. frente a um mesmo texto. I.S. e os demais estudantes, em mais de um momento, apontam para o elemento de “tristeza” despertado pela música, mas sabemos que esse dado não é unitário, ou seja, não representa a totalidade dos sujeitos. Se retomarmos as respostas da atividade assíncrona, vemos, a partir das enunciações dos sujeitos, que os significados não foram os mesmos, assim como o olhar estético (e sua tentativa de potencializar uma vivência empática) também não. E.A., por exemplo, mostra-se indiferente à canção, ao afirmar que ela não lhe despertou “Nada”.

Nesse sentido, a nossa argumentação em torno do acontecimento apresentado é a de que o ato, enquanto realização diante do texto, mobiliza a singularidade da vida e do mundo a partir dos elementos de historicidade. Nessa singularidade, argumenta Bakhtin (2017), o ato é a tomada de decisão que, em nossa interpretação, parte da relação com a possibilidade que a leitura possui enquanto instância de mediação com o mundo da vida. Ler é ato, pois se parte do princípio de que é um “desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha uma vez por todas” (BAKHTIN, 2017, p. 81). Portanto, mais que interpretação do que é lido, mais que uma operação racional, a leitura enquanto ato é

a assunção da responsabilidade, cuja dialeticidade entre o universal e o individual dialogam e orientam uma consciência do real.

No âmbito da aula de história, o ato convida os sujeitos a participarem do encontro com cronotopias (ROCHA, 2006) distintas que integram a consciência do ato, exprimível no contexto de leitura a partir da contrapalavra ofertada. Essa palavra ofertada na réplica dialógica existente na tríade estudante-texto-professor é a não indiferença. No acontecimento narrado, a fala de I.S. representa essa não indiferença. Não lhe era possível permanecer em silêncio (por mais que este também seja uma réplica), mas era preciso, naquele contexto, a partir de sua atitude de leitura e o sentido que atribuiu à experiência estética com os textos, posicionar-se, mobilizando uma “atitude avaliativa em relação ao objeto – o que nele é desejável e não desejável – e, desse modo, movimentando-o em direção do que ainda está por ser determinado nele, tornar-se movimento de um evento vivo” (BAKHTIN, 2017, p. 85-86).

Se o agir só é possível na unidade da cultura, pois, enquanto sujeitos, vivemos em um mundo culturalmente constituído, o que nos exige tomar posição diante dele, o ato pensado a partir da possibilidade de leitura na aula de história aponta para a necessidade de que essa disciplina potencialize o agir pautado na compreensão da historicidade e interpretação do mundo da cultura, em que o mundo da vida seja o ponto de partida e ponto de chegada. Trata-se de tomar a verdade (*pravda*) como o ponto de problematização, considerando a dúvida, a desestabilização dos valores volitivo-emocionais que convidam ao agir no existir-evento singular dos sujeitos. É em nome dessa verdade, que não se confunde com a dimensão de verdade epistêmica positivista, mas sim enquanto a plena necessidade de participação singular no existir, que a aula de história pode participar do ato. Presente, passado e futuro se abrem para os lugares únicos de cada sujeito, mobilizando a sua não indiferença.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem é lugar de interação. Qual é seu lugar no ensino de história? Preliminarmente, compreendo que ela constitua esse ensino, pois o ensino ocorre na interação da linguagem. E ela é uma ação que supõe a relação de ensino e seus componentes essenciais: o professor, o aluno e o conhecimento histórico escolar. A partir dessas afirmações, conhecimento histórico escolar, não sendo um objeto dado e sim constituído pela ação da linguagem, não pode ser separado do discurso produzido em sala de aula (ROCHA, 2006, p. 23)

A epígrafe escolhida para iniciar as considerações finais desta dissertação evidencia a centralidade da linguagem enquanto constituidora do sentido do saber histórico, além de apontar o caráter dinâmico e dialógico desse saber que se constrói na relação entre sujeitos. Ao longo da pesquisa, o nosso intuito foi apontar de que forma a leitura é potencializadora desse conhecimento construído, compreendendo que a história ensinada foge a uma atitude passiva de tomar ciência de eventos passados, mas entendendo que, enquanto um saber constituído por sujeitos situados em dado tempo-espço, é catalisadora de vivências que possibilitam que os sujeitos se situem em seu contexto de vida

Partindo dessa premissa, buscamos, ao longo desta investigação, traçar um percurso que permitisse refletir, de modo sistemático e objetivo, o papel da formação do leitor no âmbito das aulas de história, tendo como objeto de análise o sujeito, as relações e os enunciados que produziram em situações de ensino e aprendizagem. Quando nos questionamos sobre como os professores, que respondem pela disciplina de história, seja nos anos iniciais seja nos finais do ensino fundamental, lidam com o texto, colocamo-nos diante de uma complexa reflexão.

Primeiramente, entendemos que a leitura ocupa uma centralidade nas aulas de história, fato que verificamos em toda a investigação das aulas da disciplina, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais. A partir de nossa análise das aulas de história, percebemos que as professoras tomam o texto como mediador de uma relação com o saber histórico, visando a uma leitura que produzisse sentidos que pudessem atribuir historicidade a uma realidade, além de provocar um movimento reflexivo acerca do

pretérito. Desse modo, o trabalho com a leitura ao longo das aulas pautou-se na tríade estudante-texto-professor, na qual a interação com o conhecimento histórico esteve diretamente implicado com reflexões que permitissem aos estudantes oferecerem uma contrapalavra ao texto, advinda de uma leitura compreensiva e ativa, mas também às próprias professoras, tendo o texto como suporte para essa relação dialógica.

Percebemos, assim, que as professoras que participaram da pesquisa buscam, nos textos que escolhiam para as aulas de história, um aporte teórico, conceitual e exemplar dos conhecimentos que pretendem mobilizar, ao mesmo tempo que a leitura ganha contornos históricos à medida que se relaciona como determinado evento/conceito que se pretende ensinar. A dimensão da temporalidade nos pareceu central a partir do momento que a leitura nas aulas de história buscou evocar relações entre temporalidades, seja na distância temporal do texto, seja pelo intuito de provocar a pensar sobre um dado tempo.

Em relação a nosso objetivo de analisar, a partir da relação com a leitura, a transição dos anos iniciais para os anos finais, é possível também apontar para algumas especificidades que demarcam o ensino de leitura nessas etapas de escolarização. Nos anos iniciais, a relação com o texto assume uma característica mais “presentista”, no sentido de buscar uma apreensão maior de uma realidade imediata. Além disso, a presença de textos do campo artístico-literário aponta para uma leitura metafórica que busca relações inferenciais entre a narrativa literária e a aprendizagem em história. Essa relação inferencial busca, na leitura, possibilidades de atribuir significado ao saber histórico, na medida em que permite entender conceitos mais complexos na aprendizagem histórica, como é o caso dos conceitos de memória e tempo. Nesse sentido, a leitura está mais fortemente ligada a uma sensibilização histórica, cujos atos enunciativos aproximam os acontecimentos/conceitos à vida cotidiana. Nessa etapa, o texto parece adquirir uma centralidade maior, à medida que oferece elementos que medeiam a aprendizagem de temas da história.

Quanto aos anos finais, a leitura possui um papel central no que tange às relações que se estabelecem entre diferentes temporalidades. A atividade de leitura nessa etapa escolar nos parece mais direcionada para uma aprendizagem mais objetiva, a partir do momento que oferece explicações sobre um tempo-espaço distante cronologicamente, mas que se relaciona com a contemporaneidade a partir de eventos que estão diretamente associados a acontecimentos. Observa-se, por exemplo, a presença de textos mais expositivos que são colocados em relação a outros que abarcam eventos mais contemporâneos a partir da correlação com outras temporalidades. Dessa forma, a leitura

nos anos finais parece se complexificar no que diz respeito à relação dialógica entre presente e passado.

Quando afirmamos que o ato de leitura constitui um diálogo com o texto em busca de determinado sentido histórico, buscamos demonstrar que várias cronotopias são colocadas em interação, de modo que há um determinado significado histórico a ser retirado dessa leitura, qual seja: uma intencionalidade docente de produzir determinado saber histórico. Todavia, enquanto ato, a leitura é também uma relação do eu com o outro, sendo esse outro, no caso da aprendizagem histórica, o passado, que “se abrem a mim do meu lugar único como fundamento do meu não-álibi no existir” (BAKHTIN, 2017, p. 106). Nesse sentido, o conhecimento produzido a partir da leitura passa a ter o potencial de se constituir um saber reconhecido pelo sujeito, cuja compreensão da temporalidade permite o vir a ser uma verdade (*pravda*) orientadora do agir responsável. Bakhtin (2017) aponta que o saber responsabilmente reconhecido mobiliza de modo compulsório um viver responsabilmente participante.

Essa leitura compreensiva é o ponto a partir do qual os estudantes podem, balizados no conhecimento histórico, orientar-se temporalmente, sendo os atos a manifestação dessa leitura responsiva-ativa. Compreendemos os atos responsivos como aquele “dar um passo”, seja na mudança de estar/ser no mundo, sejam nas próprias réplicas dialógicas estabelecidas em dado contexto de interação. Isso porque os atos constituem a responsividade do sujeito que não se exime da responsabilidade de ocupar o lugar único da existência, uma singularidade que convoca a uma participação na realidade, pois “o ato se desenvolve e vivem em um mundo que não é mundo psíquico” (BAKHTIN, 2017, p. 57).

A partir do que foi exposto, a leitura é uma das possibilidades de que o ensino de história possa, efetivamente, contribuir com uma formação histórica que pode ser compreendida como um movimento reflexivo que permite ao estudante atribuir sentido a uma realidade, tendo como pressuposto a temporalidade que o circunscreve, contribuindo, assim, com o seu agir consciente. Rusen (2007) vai determinar que a formação histórica é uma relação entre saber e agir, de maneira que as carências de orientação, entendidas enquanto a busca por respostas acerca de uma realidade, possam ser força motriz da ação. Com isso, a formação histórica, enquanto constituidora da consciência da temporalidade histórica, é a presunção de que o viver é inacabado e que o tempo é constituidor de nossa existência.

Toda essa reflexão teórica nos aponta a necessidade de que a leitura e a formação do leitor para e na aula de história requer escolhas conscientes de textos de variados gêneros que permitam um pensar a história. Essas escolhas, no entanto, não podem se dar de forma aleatória, mas devem ser pensadas estrategicamente pelos docentes, para que seja efetivamente realizada uma leitura que contribua com a compreensão histórica. Sobre esse aspecto, acreditamos que é preciso levar em consideração as dificuldades inerentes aos professores quanto a essa escolha e também as mediações com o texto.

Esses apontamentos não intentam defender a necessidade de “receitar” os caminhos pelos quais essa formação do leitor em história deve acontecer. Tampouco esta pesquisa visou trazer um “como” fazer. Porém, o nosso objetivo com essa provocação, assim como as reflexões teóricas pautadas na filosofia da linguagem na relação com os acontecimentos analisados no estudo, visa apontar algumas das especificidades a que os professores precisam se atentar nessa formação leitora dos estudantes. Acreditamos que é necessário defender a formação do leitor na escola e a potencialidade da leitura em contribuir com a consciência de uma temporalidade, mas isso não pode ser uma ação que só ocorre quando o docente, já formado, percebe as lacunas: isso precisa ser parte de sua formação enquanto um professor que também ensina a ler.

Desse modo, é imperativo que outras pesquisas possam aprofundar e detalhar outros percursos e caminhos para apontar as especificidades da leitura na aula de história. Porém, acreditamos que, para isso ocorrer, é preciso um investimento na formação inicial de professores, para que possam se colocar o desafio de pensar o papel da leitura ainda em seu processo formativo como docente.

Em nossa pesquisa, buscamos analisar situações de interação que ocorreram no âmbito de uma plataforma digital, o que demarca a especificidade das reflexões aqui desenvolvidas, mas sem que inviabilize as informações produzidas e os movimentos teóricos empreendidos em busca de uma definição acerca da leitura. Com isso, esta pesquisa passa a compor uma cadeia de enunciados sobre o papel da leitura na aula de história. Ao nos inserirmos nesses elos de enunciados que caracterizam as produções acadêmicas, acreditamos que lançamos a nossa palavra ao diálogo com a contrapalavra alheia. Com isso, finalizamos a nossa investigação do modo como começamos: convidando os leitores/pesquisadores a tecerem novos enunciados que fortaleçam a discussão sobre o papel da leitura e sobre a formação do leitor de textos históricos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Clarice Gonçalves Rodrigues. Ensino de história e teoria histórico-cultural: reflexões sobre a organização do processo de ensino-aprendizagem. **Educação: Teoria e Prática**, v. 28, n. 58, p. 426-441, 30 ago. 2018

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia Kramer (org.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernardini. São Paulo: Hucitec, 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, leitura e dialogicidade. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora Unicamp, 2005.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.

CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

FAÏTA, Daniel. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora Unicamp, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2021

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**, São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1995.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

GERALDI, João Wanderley. **A Aula como Acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Da língua para a linguagem: outros rumos de pesquisa**. Recife, 2014. (Mimeo.)

GERALDI, João Wanderley. Práticas de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2015.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOULART, Cecília. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et. al. (orgs.). **Ler e escrever: Compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

HARTOG, François. Ainda cremos em História? In: HARTOG, François. **Crer em história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

HOBSBAWN, Eric, J. **A era dos extremos: o breve século XX. 1941-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, Eric J. **Sobre história: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

JENKINS, Keith. **A História repensada**. Tradução de Mario Vilela. São Paulo: Contexto, 2005.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes. 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2020.

MANGUEL, Alberto. **Uma história de leitura**. São Paulo: Cia das Letras, 2021.

MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. **Revista TransVersos**, [S.l.], n. 18, p. 107-128. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/49959>>. Acesso em: 02 mai. 2021.

MIRANDA, Sonia Regina. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. **Revista História Hoje**, v. 2, p. 35-79, 2013.

MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das series iniciais**. 2004. 254p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2004.

NETO, Octávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira, (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; MIRANDA, Sonia Regina. Por que refletir sobre o que significa educar para a compreensão do tempo? **Cadernos CEDES [online]**. 2010, v. 30, n. 82. Disponível em: www.scielo.br/j/ccedes/a/hQshwkfnCs5W9zjgwpHq5Zz/.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; LANGUE, Frederico. (orgs.). **Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2007.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo III. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. O discurso e o excesso de significação. trad. de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, s/d.

ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de História. In: MAGALHÃES, Marcelo (org.). **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **O lugar da linguagem no Ensino de História:** entre a oralidade e a escrita. Tese (Doutorado em Educação). Niterói, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **História viva – Teoria da História III:** Formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História.** Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O historiador e a pesquisa em educação histórica. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 35-53, 2019. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000200035&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 05 mai. 2021.

SEBALD, Winfried Georg. **Austerlitz.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et. al. (orgs.). **Ler e escrever:** Compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOBRAL, Adail. **A filosofia primeira de Bakhtin:** roteiro de leitura comentado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

TEZZA, Cristóvão. A construção das vozes no romance. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido.** Campinas: Editora Unicamp, 2005.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Grillo, Sheila; Américo, Ekaterina Vólkova. Ensaio introdutório de Grillo, Sheila. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin/BAKHTIN, Mikhail. Que es el lenguaje? In: BAKHTSILVESTRI, A.; BLANCK, G. **Bajtín y Vygotsky:** La organización semiótica de la conciencia. Barcelona: Anthropos, 1993.

WHITE, Hayden. Como não escrevi Meta-história. In: BENTIVOGLIO, Julio; TOZZI, Verónica (orgs.). **Do passado histórico ao passado prático:** 40 anos de Meta-história. Serra: Milfontes, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Artigos apresentados nos Encontros Nacional da Anpuh

TEXTO	ANO
Narrativas e leituras no Ensino de História	2005
A utilização da literatura no ensino de história: estabelecendo a trama como fronteira	2007
Leitura, Canção Popular Brasileira e Educação Histórica	2009
Práticas de letramento na história ensinada	2011
História Ensinada, dialogismo e letramento na produção de sentido	2013
O uso da linguagem literária no ensino de História: cordel	2013
HQs no ensino de História: V de Vingança e o conceito de Fascismo	2013
A leitura e a escrita: importantes ferramentas no ensino de história	2013
A inserção das tirinhas e charges nas aulas de História: uma estratégia de ensino que promove a reflexão crítica em sala de aula	2013
Materiais didáticos e as múltiplas linguagens no ensino de História dos anos iniciais	2013
Biografia e ensino de História: análise de uma experiência	2015
Ensino de História e cultura Africana e afro-brasileira no ensino médio a partir da Literatura maranhense: em especial a obra “Os Tambores de São Luís” de Josué Montello	2017
Por um ensino de história que ultrapasse os muros das escolas: uma experiência de formação cidadã e de produção do conhecimento histórico na educação básica.	2017
Ensino de História, cotidiano e literatura: a escravidão no conto Pai contra mãe (1906) de Machado de Assis	2017
O uso de jornais como recurso didático no ensino de história sobre a Balaiada	2019
O uso da poesia no Ensino de História do Brasil: uma proposta	2019

APÊNDICE B - Artigos apresentados nos Encontros Nacional Perspectivas do Ensino de História

TEXTO	ANO
Centenas de vozes: mulheres soviéticas relatam suas vivências de guerra	2018
Imagem e Narrativa como fontes no ensino da história regional: o relato de uma experiência	2018
O uso de sambas-enredo nas aulas de História: uma proposta metodológica	2018
Consolidação da leitura e da escrita: uma experiência com a elaboração de diários e ensino de História no Ensino Fundamental	2018
Ensino de História e as Histórias em Quadrinhos: possibilidades e reflexões	2018
Ensino de história, historiografia e literatura: trabalho escravo e trabalho livre no conto Virginius (1864) de Machado de Assis	2018
Uma História a ser ensinada: a instrução em Mato Grosso nas páginas da imprensa de circulação geral e a história regional nos anos finais do século XIX (1880-1890)	2015
Análise da competência interpretativa na coleção História e Vida Integrada (2008)	2015
Ensino de História, práticas de leitura e de escrita: uma investigação acerca das relações entre aprendizagem histórica e letramento	2015
LiDEs: A literacia histórica- veredas e desafios	2015
Os textos didáticos de História na visão de estudantes do Ensino Fundamental	2015

APÊNDICE C- Artigos disponíveis no banco de dados do Scielo.

SCIELO	
Sobre juventude e leitura na idade média: implicações para políticas e práticas curriculares	2013
Trabalho pedagógico com escrita em aula de história: o que dizem as diretrizes oficiais?	2017
Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História	2004
A “tagarelice” de Macedo e o ensino de história do Brasil	2004
A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história	2010

APÊNDICE D - Levantamento das teses e dissertações sobre ensino de história e leitura

TESES			
Título	Autor	Instituição	Ano
Leituras de textos didáticos de história por estudantes do Ensino Fundamental	Nayara Silva de Carie	UFMG	2015
Práticas de Leitura em aulas de História: um estudo de caso etnográfico	Luísa Teixeira Andrade	UFMG	2013
O pensamento histórico em redes hipertextuais	Murilo José De Resende	USP	2013
Usos do livro didático de História: entre prescrições e táticas	Araci Rodrigues Coelho	UFMG	2009
DISSERTAÇÕES			
Título	Autor	Instituição	Ano
Leitura, Escrita e Letramento no ensino de História. A formação de alunos autores, escritores e contadores de História.	Thiago Saldanha Lacerda	PUC-Rio	2019
Práticas da leitura e usos do livro didático de História na cultura da EMEF Jardim Guarani	Liz Araujo Martins Garcia	Unifesp	2019
Leitura e ensino de História: concepções e práticas docentes e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem	Andrielly Karolina Duarte Braz	UFRN	2017
O livro didático e o ensino de história: o que ler, como ler e para que ler	Cassiane Bechelin Vieira	Universidade de Caxias do Sul	2015
A formação leitora no livro didático de História	Marco Antonio Da Silva	UFMG	2009

APÊNDICE E- Textos disponibilizados na plataforma Moodle aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental

Leia com atenção, trechos da reportagem da BBC, abaixo, sobre a difícil situação vivenciada atualmente pela população do Afeganistão, um país localizado na Ásia (como mostra a figura abaixo):

Afeganistão: o drama dos que fogem da ofensiva do Talebã
14 agosto 2021

Milhares de pessoas fogem de diferentes partes do país em direção à capital para escapar do grupo extremista Talebã que, em poucos dias, retomou o controle de várias cidades em uma rápida ofensiva que o Exército afegão não consegue conter.

A ONU pediu aos países vizinhos do Afeganistão que mantenham suas fronteiras abertas à medida que aumenta o número de civis que busca abrigo fora do território.

A escassez de alimentos é "grave", informaram funcionários do Programa Mundial de Alimentos (PMA) da ONU, alertando sobre uma catástrofe humanitária. Na sexta-feira (13/8), o Talebã conquistou a segunda maior cidade do país, Kandahar, a mais recente capital de província a cair. A cidade de 600 mil habitantes no sul já foi um reduto do grupo extremista e é estrategicamente importante devido ao seu aeroporto internacional e à produção agrícola e industrial.

O Talebã também retomou o controle da cidade vizinha de Lashkar Gah e agora passa a dominar cerca de metade das capitais regionais do Afeganistão.

A última avaliação da inteligência dos Estados Unidos aponta que o grupo extremista pode tentar avançar sobre Cabul em 30 dias.

Neste sábado, em um breve pronunciamento, o presidente afegão, Ashraf Ghani, disse que a remobilização das forças armadas é uma "prioridade máxima" e que está mantendo conversas com líderes locais e parceiros internacionais sobre os acontecimentos no país.

"Como seu presidente, meu foco é evitar mais instabilidade, violência e deslocamento de meu povo", declarou ele.

"Na situação atual, a remobilização de nossas forças de segurança e defesa é nossa principal prioridade e medidas sérias estão sendo tomadas nesse sentido", acrescentou.

Ghani disse que não permitiria que uma guerra "imposta" às pessoas "causasse mais mortes" e elogiou as "corajosas" forças de segurança que vêm tentando defender as cidades do Talebã.

O discurso foi feito em meio a especulações de que Ghani estava prestes a anunciar sua renúncia, o que, por enquanto, não aconteceu.

O secretário-geral da ONU, António Guterres, disse que a situação no Afeganistão está saindo do controle e que os civis pagariam o preço mais alto se o conflito continuasse.

A ofensiva do Talebã ocorre em meio à retirada das tropas americanas e estrangeiras, após 20 anos de operações militares. Mais de mil civis morreram no Afeganistão apenas no mês passado, de acordo com as Nações Unidas.

'Tempos sombrios'

Sahraa Karimi, uma cineasta afegã em Cabul, disse à BBC que sentiu que o mundo havia virado as costas ao Afeganistão e temia um retorno a "tempos sombrios".

A vida sob o Talebã na década de 1990 forçou as mulheres a usar a burca — veste que cobre todo o corpo, e apresenta uma estreita tela, à altura dos olhos, através da qual se pode ver. Os islamistas radicais restringiram a educação para meninas com mais de 10 anos e punições brutais foram impostas, incluindo execuções públicas.

"Estou em perigo, (mas) não penso mais em mim", disse Karimi. "Penso em nosso país, penso em nossa geração. Fizemos muito para que essas mudanças ocorressem."

"Penso nas meninas... Existem milhares de mulheres bonitas e talentosas neste país", acrescentou. Fresha Karim, fundadora e diretora da biblioteca móvel Charmaghz em Cabul e defensora dos direitos das crianças, concorda.

"O Talebã não mudou. Eles nos consideram espólios de guerra. Então, aonde vão, obrigam as mulheres a se casar e acho que essa é a pior vingança que têm contra nós", disse ela à BBC.

"Esta é a maior guerra contra as mulheres da atualidade. E infelizmente o mundo está assistindo em silêncio", lamentou.

Tenho feito reportagens do Afeganistão por mais de uma década. Fiz amizades com mulheres jornalistas, juízas, parlamentares, estudantes universitárias e ativistas de direitos humanos.

Todos elas me disseram que deram um passo à frente porque os americanos e seus aliados as encorajaram a fazê-lo. Por 20 anos, o Ocidente inspirou, financiou e nutriu essa nova geração de afegãs. Essas mulheres cresceram com as liberdades e oportunidades que agora o Talebã parece querer tirar delas.

Em minha última viagem a Cabul, conversei com comandantes do Talebã. Eles me disseram que estão determinados a reimpor sua versão da sharia, a lei islâmica, que inclui apedrejamento por adultério, amputação de membros por roubo e proibição de meninas com mais de 12 anos de ir à escola.

Fonte: BBC

Localizado em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-58214482>. Último acesso em 20 de outubro de 2021.

Agora, leia esse material sobre outras diásporas que marcaram a História:

Dispersão da nação hebraica em territórios fora da Palestina

A diáspora judaica refere-se ao distanciamento forçado dos hebreus de sua terra natal – Israel – em razão das invasões de povos inimigos e, conseqüentemente, deixando-os dispersos em várias partes do mundo.

Os povos hebreus eram tradicionalmente organizados em doze tribos em torno de um reino monárquico, que era o de Israel. As tribos referiam-se a cada filho de Jacó, filho de Isaac e neto de Abraão, e constituía-se com um clã familiar. Os seus nomes eram: Rúben, Simeão, Judá, Zebulom, Issacar, Dã, Gade, Aser, Naftali, Benjamim, Manassés e Efraim, sendo Abraão e sua descendência, depois de um chamado divino, considerado o marco da fundação da nação hebraica. Séculos depois, o reino dos hebreus se dividiu em razão de interesses políticos.

Em 935 a. C., os interesses políticos se intensificaram entre os hebreus depois da morte do rei Salomão. Com isso, a unidade tribal se perde e formam-se dois reinos – o reino de Judá e o reino de Israel. Essa divisão ficou entre os dois filhos de Salomão - Roboão e Jeroboão.

Essa separação tornou os povos hebreus extremamente fragilizados aos ataques de inimigos. A partir de então, iniciava-se a saga da diáspora judaica. Continue lendo esse artigo e conheça as migrações dos hebreus pelas várias partes do mundo.

Os estudiosos afirmam que, a hostilidade com a fé dos hebreus; os cultos realizados a sua divindade no templo situado na cidade de Jerusalém; e a fixação da nação hebraica na região da Palestina, foram os principais aspectos motivadores da diáspora.

A dispersão dos hebreus inicia-se a partir de dois momentos históricos. Em 586 a.C., ocorre a primeira deportação dos hebreus para a Babilônia. Em seguida, em 70 d.C., acontece a segunda deportação. Agora, para várias partes do mundo.

Sionismo

O Sionismo é um movimento político idealizado pelo jornalista húngaro Theodor Herzl no final do século XIX. A principal proposta do movimento foi a criação de um Estado Nacional para os judeus no território onde ocorreu a diáspora judaica – a Palestina.

É importante destacar ainda que o projeto sionista também foi uma reação às ações de perseguições ao povo judeu em várias partes da Europa. Inclusive, na Alemanha nazista com os ideais do antissemitismo, que levou à morte milhões de judeus durante a Segunda Guerra Mundial.

Estado de Israel

Em 14 de maio de 1948, iniciou-se no Oriente Médio discussões diplomáticas para a criação do Estado de Israel na Palestina. A população predominante da região era de origem árabe e a administração política e econômica estava nas mãos dos britânicos.

Mesmo com aprovação política da Organização das Nações Unidas (ONU), através da resolução 181, a ideia dos governantes judeus em dividir o território palestino em dois desagradou as autoridades e população árabe.

Desde então, a região da Palestina tem sido um campo de constantes batalhas e a saga da dispersão do povo hebreu está longe de se concretizar.

Localizado em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/diaspora-judaica>. Último acesso em 20 de outubro de 2021.

Primeira diáspora grega

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

A primeira diáspora grega foi um processo migratório, ocorrida por volta do século XII a.C., devido à onda de invasões dóricas na Grécia antiga, resultando na dispersão de povos gregos pelas bacias do Mar Mediterrâneo e do Mar Negro.[1] Esse evento marcou o fim da civilização micênica e o deslocamento de populações da Grécia continental, como jônios e eólios, para as ilhas do Mar Egeu e para o litoral da Ásia menor, durante o período pré-homérico.[2]

Diáspora grega é o termo usado para definir a dispersão dos gregos fora de sua tradicional terra natal (sobretudo a Grécia, mas também Chipre e partes de alguns outros países como Turquia, Albânia e Macedônia). O principal país de imigração grega é o Estados Unidos, com mais de um milhão de imigrantes gregos e descendentes. Outras nações com considerável contingente de imigrantes gregos: Chipre, Austrália, Alemanha, Chile, Canadá, África do Sul, Rússia, Ucrânia, Albânia, França, Brasil etc.

Chile é o país de língua espanhola, que tem a maior comunidade grega, entre 90.000 e 120.000 mil descendentes. No Brasil, estima-se que vivam entre 25.000 e 30.000 mil gregos e descendentes

https://pt.wikipedia.org/wiki/Di%C3%A1spora_grega

Primeira Diáspora Grega

Por Pedro Eurico Rodrigues

Mestrado em História (UDESC, 2012)

Graduação em História (UDESC, 2009)

Durante o período que conhecemos como Civilização Minoica, que se desenvolveu na Ilha de Creta, localizada no Mar Egeu, ocorreram diversas invasões de povos indo-europeus. Os aqueus foram os primeiros a invadir Creta, seguidos pelos jônios e os eólios. Porém, a invasão mais violenta deu-se por parte dos dórios. A chegada dos aqueus e seu domínio sobre a região

marcaram o início da Civilização Micênica. Tanto a Civilização Minoica como a Micênica foram marcadas pelas atividades no mar, especialmente o comércio via navegação e a prática da pesca, que até hoje marca a gastronomia mediterrânea. Entretanto, com a invasão dórica na Civilização Micênica houve uma significativa crise que acabou com muitas das práticas e dos avanços alcançados até então. Inicialmente acreditava-se que tinham sido os únicos responsáveis pela destruição da região, entretanto, atualmente entende-se que uma conjunção de fatores levou à crise que atingiu a região, como fatores climáticos, por exemplo.

A civilização micênica foi marcada pelo comércio e pela navegação. Com a invasão dórica e a consequente destruição da civilização estas atividades diminuíram consideravelmente. Como a população estava em pleno crescimento, foi preciso sair em busca de alternativas para sobrevivência. Assim, homens e mulheres fugiram em massa para outras regiões, espalhando-se pelas Ilhas do Mar Egeu e pela Ásia Menor. O acesso aos rastros da Civilização Micênica é bastante difícil. Pesquisadores acreditam na existência de construções e palácios micênicos, mas entendem que houve uma conjunção de fatores que ocasionaram no fim desta civilização. Dentre eles estão as invasões dóricas, um dos povos indo-europeus que dominaram a região e usaram da violência para exercer seu domínio, além de desastres naturais como terremotos que podem ter ocorrido no período.

A Primeira Diáspora Grega foi marcada pelas invasões na Hélade. Entre 1500 e 1150 a.C. ocorreu o florescimento da Civilização Micênica. Os invasores dórios foram responsáveis por uma nova organização e divisão social na região. Eram os genos, divisão das terras em pequenas propriedades familiares com a produção voltada para a subsistência. Entretanto, como a população tinha atingido um nível considerável de crescimento, as terras disponíveis não eram suficientes para todos. Isso ocasionou em uma profunda desigualdade social pois as famílias mais próximas aos chefes locais eram recompensadas com as terras mais férteis, enquanto as famílias com menor influência entre o poder local encontravam sérias dificuldades para sobreviver. Os proprietários de terra detinham também o poder político, enquanto os demais membros da sociedade lutavam para sobreviver.

Enquanto a população aumentava, mais pessoas passavam por dificuldades em sobreviver. Assim, o fluxo migratório em busca de terras férteis se intensificou. Ao procurarem se estabelecer em um novo local, enfrentavam conflitos para conquistar e ocupar as novas terras. Entre os séculos IX e VIII a.C. as terras eram insuficientes para a agricultura, enquanto os aristocratas concentravam as terras consigo. Os camponeses, por sua vez, trabalhavam para os aristocratas em suas terras e as dívidas eram bastante comuns. Por vezes o camponês acabava escravizado. Foi esta relação que entrou em colapso fazendo com que homens e mulheres saíssem em busca de novas terras e melhores condições de vida, caracterizando a primeira diáspora grega. É preciso lembrar: a história da humanidade, deste a antiguidade, foi marcada pela migração, que ocorre até os dias atuais entre diferentes nações.

A Segunda Diáspora Grega ocorreu pela necessidade da busca por novas terras de cultivo. Os povos que viviam à margem da sociedade, submetidos à concentração da terra na mão de poucos, precisavam encontrar solos que fossem férteis para o cultivo para sua subsistência e expandiram-se em direção à Península Itálica e ao Mar Negro. Com a nova organização da sociedade a partir dos genos, unidade de terras onde viviam as famílias que cultivavam para a subsistência do grupo, houve uma concentração de renda por parte de poucos e uma exploração dos camponeses sem posses. Essa relação ocasionava em sérias crises e dívidas que podiam levar à escravização.

Assim, enquanto a população dos genos aumentava, as desigualdades sociais aumentavam na mesma proporção. Os membros das comunidades mais próximos ao líder local ficavam com as melhores terras para cultivo enquanto aqueles que não tinham parentesco próximo ficavam com as piores e menos férteis terras. Esse sistema entrou em colapso significativo, mas formou um grupo dominante, que detinha além do poder sobre as terras o poder político da região. Eram os chamados eupátridas, ou bem-nascidos, aqueles que estiveram à frente da organização do sistema de pólis posteriormente.

Durante a Primeira Diáspora Grega as invasões dóricas e as condições climáticas ocasionaram em uma saída em massa da Hélade. As invasões eram constantes à época, e os povos indo-europeus como os aqueus, os jônios, os eólios e os dórios, por meio de invasões, formaram a sociedade grega. Já o movimento que culminou na segunda diáspora grega é resultado de uma nova

organização social na região, baseada na pequena propriedade familiar que formava uma sociedade gentílica, onde cada núcleo era responsável por uma pequena produção destinada à subsistência. Entretanto, as terras férteis não eram numerosas e a população estava em processo de crescimento. Enquanto líder político ocupava as melhores terras para o cultivo, as famílias mais próximas a ele ocupavam as terras ainda férteis levando uma camada significativa da sociedade a viver de forma marginalizada. O líder político era também o proprietário não só de terras como de escravos. Comandava o trabalho dos camponeses, que viviam uma relação bastante desigual: para que pudessem plantar e colher nas terras do líder deveriam pagar a ele pelo uso da terra com os insumos produzidos. Nessa lógica a dívida era comum e constante.

Ao se encontrarem em situação desfavorável ao seu próprio sustento e sobrevivência, homens e mulheres saíram em busca de novas terras férteis. Mesmo enfrentando conflitos com outros povos, estabeleceram-se em regiões já ocupadas, principalmente na Península Itálica e ao longo do Mar Negro. As pessoas que migraram em busca de melhores condições de vida e do seu sustento carregaram consigo a cultura grega, que passou a ser expandida por eles. Assim, foram se formando novos povoados de colonização grega. Esse movimento fez emergir novamente as relações comerciais intensificadas, através dos mares, atividade que entrou em crise após a civilização micênica.

O processo da segunda diáspora grega marcou não só a saída de pessoas da região visando a sobrevivência, mas também uma expansão da cultura grega com a formação de colônias nos entornos do Mar Mediterrâneo. Esse cenário ocasionou em um estímulo ao comércio marítimo, propício graças à geografia da região e à tradição e ao conhecimento do mar por parte dos gregos.

Referências:

FUNARI, Pedro Paulo. Grécia e Roma. São Paulo: Contexto, 2002.

GUARINELLO, Norberto Luiz. História Antiga. São Paulo: Contexto, 2013.

Localizado em: <https://www.infoescola.com/historia/segunda-diaspora-grega/>.

<https://www.infoescola.com/historia/primeira-diaspora-grega/>.

Diáspora africana, você sabe o que é?

O termo diáspora tem a ver com dispersão e refere-se ao deslocamento, forçado ou não, de um povo pelo mundo. Foi largamente utilizado para nomear os processos de ‘dispersão’ dos judeus entre os séculos 6 a.C (cativo na Babilônia) e o século XX (perseguições na Europa). Além da diáspora judaica, outros processos diaspóricos são importantes para a compreensão das relações históricas e sociais entre os povos ao longo do tempo. Nesse sentido, é importante para nós, enquanto brasileiros e latino-americanos, destacar a diáspora africana.

A diáspora africana é o nome dado a um fenômeno caracterizado pela imigração forçada de africanos, durante o tráfico transatlântico de escravizados. Junto com seres humanos, nestes fluxos forçados, embarcavam nos tumbeiros (navios negreiros) modos de vida, culturas, práticas religiosas, línguas e formas de organização política que acabaram por influenciar na construção das sociedades às quais os africanos escravizados tiveram como destino. Estima-se que durante todo período do tráfico negreiro, aproximadamente 11 milhões de africanos foram transportados para as Américas, dos quais, em torno de 5 milhões tiveram como destino o Brasil.

Compreende-se que a diáspora africana foi um processo que envolveu migração forçada, mas também redefinição identitária, uma vez que estes povos (balantas, manjacos, bijagós, mandingas, jejes, haussás, iorubas), provenientes do que hoje são Angola, Benin, Senegal, Nigéria, Moçambique, entre outros, apesar do contexto de escravidão, reinventaram práticas e construíram novas formas de viver, possibilitando a existência de sociedades afro-diaspóricas como Brasil, Estados Unidos, Cuba, Colômbia, Equador, Jamaica, Haiti, Honduras, Porto Rico, República Dominicana, Bahamas, entre outras.

Ao embarcar nos navios negreiros, jejes, iorubas e tantos outros, eram obrigados a deixar para trás sua história, costumes, religiosidade e suas formas próprias de identificação. Passavam, então, a ser identificados pelos traficantes com base nos portos de embarque, nas regiões de procedência ou por identificações feitas pelos traficantes. Neste contexto, na diáspora, novas configurações identitárias iam surgindo: bantus (povos provenientes do centro-sul do continente), nagôs (povos de língua ioruba), minas (provenientes da Costa da Mina). Além destes, crioulos (escravizados nascidos na América) e, em um contexto de fim da escravatura, afrodescendentes.

A diáspora, neste sentido, constituiu um processo complexo que envolveu a promoção de guerras em África e a destruição de sociedades; captura de homens, mulheres e crianças; travessia do atlântico que durava em média 40 dias (entre Angola e Bahia, por exemplo); a inserção brutal em uma nova sociedade; lutas por liberdade e sobrevivência e a construção de novas identidades. As sociedades construídas com base no processo de diáspora africana, apesar das marcas estruturais decorrentes do passado escravocrata, conectam-se social e culturalmente, seja por meio da história e deste passado comum, das manifestações artísticas, da ciência, da religiosidade, da black music, do jazz, do soul, do reggae, do samba.

Fonte: Fundação Cultural Palmares

Localizado em:
<https://www.palmares.gov.br/?p=53464#:~:text=O%20termo%20di%C3%A1spora%20tem%20a,de%20um%20povo%20pelo%20mundo.&text=A%20di%C3%A1spora%20africana%20%C3%A9%20o,o%20tr%C3%A1fico%20transatl%C3%A2ntico%20de%20escravizados.> Último acesso em 20 de outubro de 2021.

APÊNDICE F: Letra da música disponibilizada na plataforma Moodle aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental

A triste Partida

Luiz Gonzaga e Patativa do Assaré

Setembro passou
Outubro e novembro
Já tamo em dezembro
Meu Deus, que é de nós
(Meu Deus, meu Deus)

Assim fala o pobre
Do seco Nordeste
Com medo da peste
Da fome feroz
(Ai, ai, ai, ai)

A treze do mês
Ele fez experiência
Perdeu sua crença
Nas pedra de sal
(Meu Deus, meu Deus)

Mas noutra esperança
Com gosto se agarra
Pensando na barra
Do alegre Natal
(Ai, ai, ai, ai)

Rompeu-se o Natal
Porém barra não veio
O Sol bem vermeio
Nasceu muito além
(Meu Deus, meu Deus)

Na copa da mata
Buzina a cigarra
Ninguém vê a barra
Pois barra não tem
(Ai, ai, ai, ai)

Sem chuva na terra
Descamba janeiro
Depois fevereiro
E o mesmo verão
(Meu Deus, meu Deus)
Entonce o nortista

Pensando consigo
Diz: Isso é castigo
Não chove mais não

(Ai, ai, ai, ai)

Apela pra março
Que é o mês preferido
Do santo querido
Senhor São José
(Meu Deus, meu Deus)

Mas nada de chuva
Tá tudo sem jeito
Lhe foge do peito
O resto da fé
(Ai, ai, ai, ai)

Agora pensando
Ele segue outra tria
Chamando a família
Começa a dizer
(Meu Deus, meu Deus)

Eu vendo meu burro
Meu jegue e o cavalo
Nós vamo à São Paulo
Viver ou morrer
(Ai, ai, ai, ai)

Nóis vamo à São Paulo
Que a coisa tá feia
Por terras alheias
Nóis vamo vagar
(Meu Deus, meu Deus)

Se o nosso destino
Não for tão mesquinho
Daí pro mesmo cantinho
Nóis torna a voltar
(Ai, ai, ai, ai)

E vende seu burro
Jumento e o cavalo
Inté mesmo o galo
Vendero também
(Meu Deus, meu Deus)

Pois logo aparece
Feliz fazendeiro
Por pouco dinheiro
Lhe compra o que tem
(Ai, ai, ai, ai)

Em um caminhão
 Ele joga a família
 Chegou o triste dia
 Já vai viajar
 (Meu Deus, meu Deus)

A seca terrível
 Que tudo devora
 Ai, lhe bota pra fora
 Da terra Natal
 (Ai, ai, ai, ai)

O carro já corre
 No topo da serra
 Olhando pra terra
 Seu berço, seu lar
 (Meu Deus, meu Deus)

Aquele nortista
 Partido de pena
 De longe inda acena
 Adeus meu lugar
 (Ai, ai, ai, ai)

No dia seguinte
 Já tudo enfadado
 E o carro embalado
 Veloz a correr
 (Meu Deus, meu Deus)

Tão triste coitado
 Falando saudoso
 Um seu filho choroso
 Exclama a dizer
 (Ai, ai, ai, ai)

De pena e saudade
 Papai sei que morro
 Meu pobre cachorro
 Quem dá de comer?
 (Meu Deus, meu Deus)

Já outro pergunta
 Mãezinha, e meu gato?
 Com fome, sem trato
 Mimi vai morrer
 (Ai, ai, ai, ai)

E a linda pequena
 Tremendo de medo
 Mamãe, meus brinquedo
 Meu pé de fulô?
 (Meu Deus, meu Deus)

Meu pé de roseira

Coitado ele seca
 E minha boneca
 Também lá ficou
 (Ai, ai, ai, ai)

E assim vão deixando
 Com choro e gemido
 Do berço querido
 Céu lindo e azul
 (Meu Deus, meu Deus)

O pai pesaroso
 Nos fio pensando
 E o carro rodando
 Na estrada do sul
 (Ai, ai, ai, ai)

Chegaram em São Paulo
 Sem cobre quebrado
 E o pobre acanhado
 Percura um patrão
 (Meu Deus, meu Deus)

Só vê cara estranha
 De estranha gente
 Tudo é diferente
 Do caro torrão
 (Ai, ai, ai, ai)

Trabaia dois ano
 Três ano e mais ano
 E sempre nos plano
 De um dia voltar
 (Meu Deus, meu Deus)

Mas nunca ele pode
 Só vive devendo
 E assim vai sofrendo
 É sofrer sem parar
 (Ai, ai, ai, ai)

Se alguma notícia
 Das banda do norte
 Tem ele por sorte
 O gosto de ouvir
 (Meu Deus, meu Deus)

Lhe bate no peito
 Saudade de móio
 E as água nos zóio
 Começa a cair
 (Ai, ai, ai, ai)

Do mundo afastado
 Ali vive preso

Sofrendo desprezo
Devendo ao patrão
(Meu Deus, meu Deus)

O tempo rolando
Vai dia e vem dia
E aquela família
Não volta mais não
(Ai, ai, ai, ai)

Distante da terra
Tão seca, mas boa
Exposto à garoa
A lama e o baú
(Meu Deus, meu Deus)

Faz pena o nortista
Tão forte, tão bravo
Viver como escravo
No norte e no sul
(Ai, ai, ai, ai)

APÊNDICE G: Texto sobre cordel disponibilizado na plataforma Moodle aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental

Vamos ler um texto e assistir a um documentário para entender melhor o que é a Literatura de Cordel e sua importância para os brasileiros?

Reconhecer a Literatura de Cordel como um patrimônio cultural imaterial da região Nordeste do Brasil.

Leia o texto, retirado do site oficial do IPHAN e, na sequência, assista ao episódio Especial temático do Globo Rural que trata do tema Literatura de Cordel.

LITERATURA DE CORDEL

A Literatura de Cordel foi inscrita no Livro de Registro das Formas de Expressão em setembro de 2018. Esse bem cultural imaterial tem origem no Nordeste e no Norte do país, mas hoje circula em diversas Unidades da Federação, especialmente Paraíba,

Pernambuco, Ceará, Maranhão, Pará, Rio Grande do Norte, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Distrito Federal, Rio de Janeiro e São Paulo. Sua difusão por todo o território nacional é somente um dos fatores que demonstram a sua relevância cultural para a sociedade brasileira.

A Literatura de Cordel refere-se não apenas ao gênero literário, mas também a um veículo de comunicação, ofício e meio de sobrevivência para inúmeros cordelistas. Inserido na cultura nacional em fins do século XIX, o cordel é elemento constituinte da diversidade cultural brasileira, com contribuições das culturas africana, indígena, europeia e árabe. Conjugando tradições da oralidade, da poesia e das narrativas em prosa, o bem cultural se constituiu como uma relevante forma de expressão da nossa sociedade. Seu desenvolvimento associado às narrativas orais, à cantoria, ao repente, à embolada, à glosa e à declamação ensejou a grande popularidade do gênero, devido à estruturação dos poemas que possibilita uma fácil memorização dos versos.

Inicialmente, o termo cordel era principalmente associado à forma editorial dos textos, veiculados em pequenas brochuras impressas em papel barato e vendidas suspensas em cordões de lojas de feiras e mercados com vistas à ampla difusão dos livros. Nos dias de hoje, poetas cordelistas também definem o cordel como gênero literário constituído obrigatoriamente de três elementos principais, a saber: métrica, rima e oração. Tais componentes, associados às ilustrações das histórias estampadas nas capas dos livretos, tradicionalmente em xilogravura, são partes da cultura encantadora da Literatura de Cordel.

Sua inserção na cultura brasileira representa a vivência de diversos grupos sociais muitas vezes não contemplados pelos preceitos da literatura de tradição acadêmica. O desenvolvimento dessa forma de expressão perpassa pela transmissão de conhecimentos elementares para a formação da nossa sociedade e, por isso, a Literatura de Cordel recebe o título de Patrimônio Cultural do Brasil.

Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1943>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

APÊNDICE H: Biografia de Patativa do Assaré e Luiz Gonzaga disponibilizada na plataforma Moodle aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

Vamos ler a biografia de Luiz Gonzaga e Patativa do Assaré?
Reconhecer a importância de artistas que representam a cultura nordestina.

Conheça os autores da música “A Triste Partida”, lendo a biografia.

APRENDENDO MAIS... O GÊNERO BIOGRAFIA

Biografia é um texto que conta parte da história da vida de uma determinada pessoa. É a descrição dos fatos particulares da vida de alguém. Contém dados e acontecimentos importantes, pode ou não ter fotos, ou entrevistas de pessoas próximas ao personagem. A Biografia é construída com dados precisos, incluindo nomes, locais e datas dos principais acontecimentos importantes.

As principais características da biografia são: i) podem estar em textos curtos ou longos, como grandes livros; ii) possui uma estrutura jornalísticas, investigativa, cronológica e organizada; iii) é um tipo de texto que busca chegar o mais próximo da realidade do biografado; iv) é considerada um gênero literário não-ficcional; v) é escrito em terceira pessoa; vi) é um texto narrativo.

A estrutura básica de uma biografia geralmente inclui: apresentação inicial do protagonista (introdução); a descrição dos principais fatos que compõem a história (desenvolvimento); uma parte final de caráter subjetivo (conclusão).

Em geral, são feitas biografias de figuras públicas e reconhecidas mundialmente, como políticos, escritores, cientistas, esportistas, artistas, ou de pessoas que deram uma contribuição importante para o mundo.

Luiz Gonzaga (1912-1989) foi um músico brasileiro. Sanfoneiro, cantor e compositor, recebeu o título de "Rei do Baião". Foi responsável pela valorização dos ritmos nordestinos, levou o baião, o xote e o xaxado, para todo o país. A música "Asa Branca" feita em parceria com Humberto Teixeira, gravada por Luiz Gonzaga no dia 3 de março de 1947, virou hino do Nordeste brasileiro.

Gonzaga nasceu em 13 de dezembro de 1912, na Fazenda Caiçara, em Exu, distante 603 Km da Capital Pernambucana. Segundo dos nove filhos da união do casal Januário José dos Santos e Ana Batista de Jesus (Santana), veio ao mundo dividido entre a enxada e a sanfona. Foi observando seu pai animando bailes e consertando velhas sanfonas, que lhe desperta a curiosidade por tal instrumento. Certa vez seu pai encontrava-se na roça e sua mãe na beira do rio, o mesmo pegou uma velha sanfona e começou a tocar. Santana, que não queria que o filho trilhasse o mesmo caminho do pai, dava-lhe puxões de orelha que nada adiantavam. Luiz seguia em frente, acompanhando seu pai em diversos forrós, revezando-se com ele na sanfona e ganhando seus primeiros trocados. Um belo dia Januário foi pego de surpresa quando o Srº Miguelzinho, dono de um forró, pediu para que Gonzaga tocasse, este havia acordado com um outro tocador que não apareceu. A salvação foi convidar o então menino Gonzaga que já mostrara suas habilidades no mesmo terreiro, sem a anuência de seus pais. Fez muito sucesso. E Januário, pai de Luiz GonzagaSantana, mãe de Luiz Gonzaga por aquelas “bandas” era conhecido por Luiz de Januário. Assim o Forró rolou solto ao longo da noite, Gonzaga sentia-se feliz, empolgado, era a primeira vez que tocava com o consentimento da mãe.

Dizendo que ia a uma festa deixou a terra natal rumo ao Crato, no Ceará, cidade maior e mais próspera, onde vendeu a sanfona e pegou o trem para Fortaleza, alistando-se em seguida. Com a Revolução de 1930, o batalhão de Gonzaga percorreu muitos Estados até chegar à cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais. Ali, conheceu outro sanfoneiro, Domingos Ambrósio, o grande amigo que lhe ensinara os ritmos mais populares do Sul: valsas, fados, tangos, sambas. Gonzaga tirou de letra. Em 1939 deu baixa no Exército e seguiu para São Paulo e em seguida para o Rio de Janeiro. Passou então, a apresentar-se em bares da zona do meretrício carioca, nos cabarés da Lapa e em programas de calouros, sempre tocando músicas estrangeiras. Em uma dessas apresentações, um grupo de estudantes cearenses chamou-lhe a atenção para o erro que estava

cometendo: por que não tocava músicas de sua terra, as que Januário lhe ensinara? Luiz seguiu o conselho e passou a tocar e compor músicas do Sertão Nordestino. Foi no programa do Ary Barroso que Gonzaga recebera calorosos aplausos pela execução do Vira e Mexe, música de sua autoria, proporcionando ao até então desconhecido Gonzaga o seu primeiro contrato pela Rádio Nacional, no Rio de Janeiro.

A partir de 1953 Gonzaga passou a apresentar-se trajado com roupas típicas do Sertão Nordestino: chapéu (inspirado no famoso cangaceiro Virgulino Ferreira, O Lampião, de quem era admirador), gibão e outras peças características da indumentária do vaqueiro nordestino. Alia-se a esta imagem a presença de sua inconfundível Sanfona Branca – A Sanfona do Povo. Com o surgimento de novos padrões na música popular brasileira, o apogeu do Baião começa a apresentar sinais de declínio, apesar disso, Gonzaga não cai no esquecimento, pelo menos para o público do interior, principalmente no Nordeste.

Após longo período de atividade profissional, cerca de 35 anos, é chegada a hora de retornar a sua terra natal. Em Exu dá início à construção do tão sonhado Museu do Gonzagão, localizado às margens da BR-122, dentro do Parque Aza Branca (escrevia desta forma por pura superstição, embora soubesse do erro ortográfico). Lá se encontra o maior acervo de peças pertencentes ao Rei do Baião: suas principais sanfonas, inclusive a que tocou para o Papa em Fortaleza; suas vestimentas; seus discos de ouro; troféus; diplomas; títulos; fotos e presentes a ele ofertados ao longo de sua brilhante carreira.

Disponível em: <<https://gonzagao.com/historia-de-luiz-gonzaga/>>. Acesso em 22 jul. 2021.

Patativa do Assaré (1909-2002) foi um poeta e repentista brasileiro, um dos principais representantes da arte popular nordestina do século XX. Com uma linguagem simples, porém poética, retratava a vida sofrida e árida do povo do sertão. Projetou-se nacionalmente com o poema "Triste Partida" em 1964, musicado e gravado por Luiz Gonzaga. Seus livros, traduzidos em vários idiomas, foram tema de estudos na Sorbonne, na cadeira de Literatura Popular Universal.

Patativa do Assaré (Antônio Gonçalves da Silva) nasceu no sítio Serra de Santana, pequena propriedade rural, no município de Assaré, no Sul do Ceará. Foi o segundo dos cinco filhos dos agricultores Pedro Gonçalves da Silva e Maria Pereira da Silva. Com seis anos, perdeu a visão do olho direito em consequência do sarampo. Órfão de pai aos oito anos de idade teve que trabalhar no cultivo da terra, ao lado do irmão mais velho, para sustentar a família.

Com a idade de 12 anos, Patativa do Assaré frequentou uma escola durante quatro meses onde aprendeu um pouco da leitura e se tornou apaixonado pela poesia. Com 13 anos começou a fazer pequenos versos. Com 16 anos comprou uma viola e logo começou a fazer repentes com os motes que lhe eram apresentados.

O Apelido de Patativa do Assaré

Descoberto pelo jornalista cearense José Carvalho de Brito, Patativa publicou seus textos no jornal Correio do Ceará. O apelido de Patativa surgiu porque suas poesias eram comparadas com a beleza do canto dessa ave nativa da Chapada do Araripe.

Com vinte anos, Patativa do Assaré começou a viajar por várias cidades do Nordeste e diversas vezes se apresentou na Rádio Araripe. Viajou para o Pará em companhia de um parente José Alexandre Montoril, que lá morava.

Patativa passou cinco meses cantando ao som da viola em companhia dos cantadores locais. Nessa época, incorpora o Assaré ao seu nome. Patativa do Assaré que foi casado com D. Belinha, teve nove filhos.

Primeiro Livro de Poesias

Entre 1930 e 1955, Patativa permanece na Serra de Santana, quando compõe a maior parte de sua poesia. Nessa época, passa a declamar seus poemas na Rádio Araripe, quando é ouvido pelo filólogo José Arraes, que o ajuda na publicação de seu primeiro livro, “Inspiração Nordestina” (1956), onde reuniu vários de seus poemas.

Triste Partida

Mesmo com um linguajar rude falado pelo sertanejo, crivado de erros e mutilações, a poesia de Patativa do Assaré teve projeção por todo o Brasil com a gravação de "Triste Partida" (1964), pelo cantor Luiz Gonzaga:

Últimos Anos

Ao completar 85 anos, Patativa do Assaré foi homenageado com o LP "Patativa do Assaré - 85 Anos de Poesia" (1994), com participação das duplas de repentistas Ivanildo Vila Nova e Geraldo Amâncio e Otacílio Batista e Oliveira de Panelas.

Os livros de Patativa do Assaré foram traduzidos em diversos idiomas e seus poemas tornaram-se temas de estudo na Sorbonne, na cadeira da Literatura Popular Universal, sob a regência do Professor Raymond Cantel.

Patativa do Assaré, sem audição e totalmente cego desde o final dos anos 90, faleceu em consequência de falência múltipla dos órgãos, em sua casa em Assaré, Ceará, no dia 8 de julho de 2002.

Disponível em: < https://www.ebiografia.com/patativa_assare/>. Acesso em 22 jul. 2021.