



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROFHISTÓRIA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
HISTÓRIA**

Dissertação

**A Operação Analógica no Ensino de História: usos e parâmetros para a
Educação Básica**

Gabriel Henriques Augusto Teixeira

Seropédica, RJ
Setembro de 2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROFHISTÓRIA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
HISTÓRIA**

**A Operação Analógica no Ensino de História: usos e parâmetros para a Educação
Básica**

Gabriel Henriques Augusto Teixeira

Sob a orientação da professora Dra. Maria da Glória de Oliveira

Dissertação submetida como requisito parcial para
obtenção do grau de **Mestre em História**, no
Programa de Pós-Graduação em História.

Seropédica, RJ
Setembro de 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROFHISTORIA – MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

**A Operação Analógica no Ensino de História: usos e parâmetros para a Educação
Básica**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Mestrado Profissional em Ensino de História), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Aprovada em 26 de setembro de 2016.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria da Glória de Oliveira – Orientadora
Departamento de História - UFFRJ

Prof^a. Dr^a Rebeca Gontijo Teixeira
Departamento de História – UFFRJ

Prof. Dr. Fernando Penna de Araújo
Departamento de Educação – UFF

Prof^a. Dr^a. Helenice Rocha
Departamento de História – UERJ

Seropédica
2016

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo a minha família. Com meus pais (Elias e Helienai) e minha irmã Rebeca, adquiri enorme dívida por todos os momentos que tiveram de tolerar as crises e lamentações que fizeram parte das dificuldades do trabalho. Sou muito grato pela constante compreensão, apoio diário e pelo amor incondicional que sempre me dedicaram. A vocês, meus queridos, minha eterna gratidão.

Aos meus queridos tios, Wildson e Elisiane, Luciane e Marcos, Heliomar e Helienay, pelo carinho que dedicam a mim desde pequenino.

Às diretoras do Instituto Educacional Radeane, Idenir Oliveira, Maria Marques e Maricinéia Meirelles, pelo apoio e compreensão durante a minha caminhada.

Aos meus queridos colegas do ProfHistória, pelo companheirismo, risadas e, sobretudo, por partilharem comigo suas dúvidas, inseguranças, êxitos e experiências.

Aos professores Dra. Rebeca Gontijo e Dr. Fernando Penna, por terem contribuído tão decisivamente durante a banca de qualificação.

Ao professor Dr. Alexander Martins Vianna, pela leitura tão cuidadosa e crítica do ainda projeto de pesquisa.

À minha orientadora, Dra. Maria da Glória, pela generosidade com que compartilhou comigo seu tempo, seu conhecimento e, sobretudo, sua experiência. Muito obrigado pelas palavras de encorajamento e por ter acreditado em mim durante todo o processo. Sua amizade e confiança serão, sempre, motivos de alegria.

Aos meus queridos amigos e amigas, Ronaldo, César, Elaine Meireles, Elaine Rocha, Paulo, Elenice (in memoriam), Matheus Pereira, Eduardo, Matheus Henriques, Abner, Tamires, Diego, Thalane e tantos outros que não economizaram conselhos, abraços e incentivos durante os momentos mais difíceis.

E, finalmente, agradeço ao Eterno, o autor e consumidor da minha Fé.

RESUMO

TEIXEIRA, Gabriel Henriques A. A operação analógica no ensino de história: usos e parâmetros para a educação básica. Dissertação (Mestrado em História) Instituto e Ciências Humanas e Sociais. , Curso de mestrado em Ensino de História/PROFHSTÓRIA. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

Esta pesquisa teve por objetivo analisar criticamente os usos da analogia no ensino de história. Para tanto, nossa reflexão partiu dos sentidos atribuídos por professores da educação básica acerca da presença desse recurso em suas aulas. Nossa abordagem teve como mote o seguinte questionamento: quais os limites e potencialidades epistemológicas dos usos da racionalidade analógica na constituição e transmissão do saber histórico escolar? A partir de uma reflexão que caminhou entre a teoria do pensamento histórico segundo Paul Ricoeur e a teoria da argumentação de Perelman-Tyteca, propusemos que a analogia seja compreendida como técnica argumentativa e ferramenta cognitiva para a reelaboração da narrativa histórica dentro da sala de aula. A partir da premissa de que os principais destinatários deste trabalho são os professores da educação básica, buscamos em uma rota propositiva, propor parâmetros crítico-reflexivos que estariam presentes na categoria “operação analógica no ensino de história”. Tal expressão comportaria o papel heurístico da analogia e o uso controlado do anacronismo.

Palavras chave: Analogia, Ensino de História, Temporalidade.

ABSTRACT

TEIXEIRA, Gabriel Henriques A. A operação analógica no ensino de história: usos e parâmetros para a educação básica. Dissertação (Mestrado em História) Instituto e Ciências Humanas e Sociais., Curso de mestrado em Ensino de História/PROFHSTÓRIA. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016

This research aimed to analyse critically the uses of analogy in teaching history. To this end, our reflection broke the senses assigned by teachers of basic education about the presence of this feature in their classes. Our approach had as motto the following question: what are the limits and potential uses of epistemological analog rationality in the Constitution and transmission of transcripts? From a reflection between the theory of historical thinking according to Paul Ricoeur and the theory of argumentation of Perelman-Tyteca, we proposed that the analogy is understood as argumentative technique and cognitive tool for reworking of historical narrative inside the classroom. From the premise that the main recipients of this work are the teachers of basic education, we seek in a route proactive, propose critical-reflective parameters that would be present in the category "analog operation in teaching history". Such expression would play the role of heuristic analogy and the controlled use of anachronism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
Estrutura da dissertação percurso teórico metodológico.....	5
CAPÍTULO 1. RETÓRICA, TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO E ANALOGIA...10	
Por que a Retórica?.....	10
A Retórica antiga.....	13
Teoria da Argumentação.....	17
O orador e o seu auditório pela perspectiva do ensino.....	19
Técnicas argumentativas.....	23
Exemplo e Ilustração.....	24
Analogia.....	26
CAPÍTULO 2. TEMPO, NARRATIVA E HISTÓRIA ENSINADA.....30	
O saber histórico ensinado.....	32
A questão da narrativa em Paul Ricoeur: breves considerações.....	38
A mediação entre tempo e narrativa e o ensino de História.....	45
CAPÍTULO 3. OPERAÇÃO ANALÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....53	
O professor de História e a analogia.....	55
A Operação Analógica no ensino de História.....	58
A analogia e o uso controlado do anacronismo.....	62
A analogia como elemento provocador.....	71
A operação analógica em ação.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....83	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....92	
ANEXOS.....95	

Introdução

Em pesquisas no Portal Capes - Teses e Dissertações e Periódicos - com os termos “analogia” e “ensino” uma importante literatura foi encontrada, sobretudo, com estudos voltados para o ensino de ciências. De modo geral, esses trabalhos buscam não apenas compreender o papel da analogia no processo cognitivo de aprendizagem, mas também trazem contribuições que caminham na direção de uma abordagem de caráter mais metodológico. Tais pesquisas centram suas reflexões nos diferentes sujeitos do processo de aprendizagem, isto é, professor e aluno.¹

Apesar do grande número de perspectivas que abordam a relação entre analogia e ensino, optamos neste balanço bibliográfico por uma análise mais direcionada à abordagem metodológica MECA (Metodologia de Ensino com Analogias). A escolha se justifica porque, como veremos a seguir, ela propõe ser um caminho metodológico para as diversas disciplinas escolares, incluindo aí a história ensinada.

Desenvolvida pelo professor Nagem, a MECA constitui-se como um modelo didático de apoio ao docente no trabalho com analogias. Trata-se, portanto, de “uma contribuição, como fundamentação teórica e prática, a ser utilizada como uma ferramenta auxiliar do professor na introdução e elaboração de conceitos e na definição de conteúdos e metodologias a serem trabalhadas.”²

O referencial teórico que percorre a criação da MECA dialoga diretamente com a premissa de Duit acerca da relação entre o uso de analogias no ensino com a abordagem construtivista de correlação *de* conceitos familiares *para* a compreensão de conceitos não familiares. Isto é, parte-se do pressuposto de que o aprendizado é um processo de construção ativo e que ocorre através de conhecimentos previamente adquiridos. Para este autor, o raciocínio analógico em sala de aula só tem condições de ocorrer se existir uma identidade profunda entre as partes a serem cotejadas. Nesse sentido, sua função principal é aproximar o discente do não familiar, tendo como ponto de ancoragem aquilo que lhe é familiar.³

¹ Ao analisarem a produção bibliográfica sobre o tema, os autores apresentam as suas linhas específicas. Ver anexo: FABÍÃO, L. M. e DUARTE, M. C. As analogias no ensino de química: um estudo no tema equilíbrio químico com alunos/futuros professores de Ciências. In: NARDI, R. & ALMEIDA, M. J. P. M. *Analogias, leituras e modelos no ensino da ciência: a sala de aula em estudo*. São Paulo: Escrituras, 2006, pp.29-44.

² NAGEM, R., Carvalhaes, D. e DIAS, J. *Uma Proposta de Metodologia de Ensino com Analogias*. *Revista Portuguesa de Educação*, 2001, pp. 197-213.

³ DUIT(1991) apud NAGEM, R., Carvalhaes, D. e DIAS, J. *Uma Proposta de Metodologia de Ensino com Analogias*. *Revista Portuguesa de Educação*, 2001, p. 198.

Vale ressaltar que, embora constituída dentro da didática das ciências, a MECA pretende ser metodologicamente universal para a todas as matérias escolares. No entanto, acreditamos que tal pretensão apaga a singularidade epistemológica das diversas áreas de conhecimento.

Este risco pode ser observado no artigo que menciona um caso em que ela foi utilizada como diretriz para a temática “Conflitos no mundo contemporâneo”, tendo como tópico específico o conteúdo “Guerra Fria”.⁴ Para sua explicação, o professor analisado utilizou como *veículo* [a analogia] o programa televisivo Big Brother Brasil, já que se tratava de uma atração midiática de grande alcance entre os estudantes. A escolha do análogo, que seguiu um critério de busca por uma adequação entre o veículo e o perfil do público discente, tendeu a evitar qualquer tipo de estranheza causada pelo novo. Nesse sentido, a forma como foi concebida a estratégia de aproximação analógica atenuou a singularidade da aprendizagem.

No caso citado, percebemos que o problema não está apenas na conduta hermenêutica de *eliminação da estranheza*, mas no *parâmetro equivocado da escala analógica*, que transforma *políticas externas de Estado* em algo equivalente a um *jogo doméstico midiático de aliança/eliminação*, em cujo *ethos* estrutural relativo as questões da “grande política” estão completamente ausentes.

Acreditamos que neste exemplo houve uma aplicação equivocada e simplificadora do raciocínio analógico, pois não se cumpriu, por falta de melhor repertório crítico, a premissa da metodologia escolhida de figurar a analogia por meio da “*identidade profunda entre as partes das estruturas*” a partir das especificidades do saber histórico ensinado.

Ainda sobre o ensino de ciências temos a contribuição de Alice Casemiro Lopes.⁵ A autora situa a discussão sobre os usos da analogia a partir da noção de *mediação didática*, isto é, o processo de apropriação dos conceitos científicos realizados pela escola. Durante este processo, o saber escolar constituído caracteriza-se por sua especificidade epistemológica, resultado de uma (re) construção do conhecimento científico. No entanto, de acordo com a autora, “o conhecimento escolar não deve ser constituído como uma deturpação do conhecimento científico, pelo uso excessivo de

⁴ FONSECA, Eliane Geralda Silva; FERREIRA, Emanuele Berenice Marques; NAGEM, Ronaldo Luiz ; SILVA, V. C. *O uso sistemático de analogias na EJA: uma ferramenta para auxiliar o educador no processo de construção de aprendizagens*. I Congresso Internacional de Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa.

⁵ LOPES, A.R.C. Conhecimento escolar em química: processo de mediação didática da ciência. *Química Nova*, 1997, v. 20, nº 5, pp. 563-568.

metáforas e analogias, capazes de promover o mascaramento da ruptura entre conhecimento comum e conhecimento científico.”⁶

Segundo Lopes, se a aproximação entre concepções científicas e cotidianas não seguir um padrão de reflexão pelo docente, corre-se o risco de reforçar a continuidade, impedindo assim que o aluno compreenda diferenças fundamentais entre as instâncias dos dois saberes. Dito de outro modo, o uso indiscriminado da analogia no ensino atenua a ideia de que o aprendizado exige necessariamente “o estranhamento, a percepção do inusitado e da não familiaridade.”⁷ Vale ressaltar que Lopes fundamenta tais argumentos na epistemologia de Gaston Bachelard que, por sua vez, defendia uma descontinuidade ou ruptura epistemológica entre conhecimento científico e o senso comum.⁸

Ana Maria Monteiro, em artigo intitulado “O estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de História” busca uma primeira abordagem de caráter mais sistemático sobre o tema, à luz do ensino de história.⁹ A autora defende a ideia de que o raciocínio analógico deve ser compreendido como um importante recurso para professores, pois possibilita, no decorrer do processo de ensino, mediações simbólicas e aprendizagem significativas.

Operando com a noção de saber escolar e suas especificidades, Monteiro afirma que, ao aproximar o estranho do familiar, as analogias atuam no processo de ressignificação de saberes e práticas. Isto é, a racionalidade analógica carrega consigo a potencialidade de síntese da criação do próprio saber escolar. Não obstante o reconhecimento da efetividade didática, a autora defende que o uso recorrente das analogias não pode ser naturalizado; o risco epistemológico deve ser colocado no centro da discussão.

Monteiro, ao abordar as implicações da analogia no ensino de história, cita os argumentos de Alice Lopes que, como já vimos, afirma que o principal problema deste recurso, ao aproximar o estranho do familiar, é levar o saber escolar a uma simplificação tão exacerbada a ponto de aproximá-lo do senso comum.

⁶ Ibidem, p. 564.

⁷ Ibidem, p. 565.

⁸ Sobre a ideia da formação de um espírito científico em detrimento do conhecimento cotidiano, Ver: BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Tradução de Estela dos Santos Abreu, Rio de Janeiro. Contraponto, p.316.

⁹ MONTEIRO, Ana M. F. C. “Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história”. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, set./ dez. 2005, p. 333-347.

Esse “perigo” do saber comum pode ser traduzido para a história ensinada pelo “risco” ou “ameaça” do anacronismo.¹⁰ No entanto, vale ressaltar que a autora abre uma rota propositiva para que o uso de analogias não resulte em uma prática anacrônica. Conforme Monteiro, durante o raciocínio analógico “a comparação opera com a identificação de diferenças e semelhanças pensada em perspectiva diacrônica.”¹¹ Nessa direção, o docente deve mobilizar o análogo partindo das similitudes, mas sem deixar de considerar as dissemelhanças.

Helenice Rocha, ao analisar a relação intrínseca entre linguagem e compreensão na *história ensinada*, também reconheceu o uso da perspectiva analógica como um importante instrumento de aproximação dos alunos com o conhecimento.¹² Rocha diagnosticou que a analogia é um *recurso argumentativo* recorrente para a introdução de algum tema ou conceito que seja estranho aos alunos. Como referencial para pensar a relação entre analogia e argumentação no ensino, a autora utiliza-se das noções de *tema* (conteúdo menos conhecido) e *foro* (conteúdo mais conhecido), oriundos da Teoria da Argumentação de Perelman-Tyteca.

Além disso, a autora também chama atenção para as implicações no tocante às diferentes temporalidades envolvidas entre o *tema* e o *foro*. Mobilizando os argumentos de Alice Lopes, Rocha também destaca o risco de não diferenciação entre o conhecimento cotidiano e o saber escolar. No caso específico da história ensinada, essa não distinção se caracteriza não apenas pela presença do anacronismo, mas também por um suposto padrão axiológico entre professores, alunos e conteúdo.

Tanto a questão do anacronismo quanto a dimensão axiológica seriam problematizadas na medida em que o professor explicitasse o “deslizamento temporal entre foro e tema, que ocorre entre a analogia e o fato ou processo histórico. Assim, os alunos podem completar o circuito discursivo necessário para poderem eles mesmos explicar o que ocorre na história, e não na analogia.”¹³

Vale ressaltar que a discussão da autora não estava voltada especificamente para o uso de analogias. Embora a reflexão sobre esta temática tenha sido realizada em poucas linhas, sua contribuição para os pressupostos da presente pesquisa são inegáveis,

¹⁰Ibidem, p.343.

¹¹Ibidem, p.345.

¹² ROCHA, Helenice A. B. *O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita*. Niterói: PPGFE-UFF, 2006 (Tese de Doutorado em Educação).

¹³ Ibidem, pp.357-358.

sobretudo a perspectiva da teoria da argumentação Perelmaniana acerca do raciocínio analógico.

Notadamente, Rocha e Monteiro apontam, em certa medida, para um mesmo risco de ordem temporal, isto é, o anacronismo. Isso demonstra que a preocupação quanto às temporalidades envolvidas no processo de usos desse recurso no ensino de história são nodais. Além de adotarem a perspectiva de Lopes acerca da descontinuidade entre saber comum e saber escolar, ambas as autoras destacam o papel que o raciocínio analógico tem no processo de constituição do saber histórico ensinado e indicam os cuidados epistemológicos que o professor deve ter ao mobilizá-lo.

Quando, enfim, analisamos atentamente esse breve quadro bibliográfico, alguns questionamentos tornam-se latentes. Em primeiro lugar, se cotejarmos o número de trabalhos na área do ensino de ciências que discutem o papel das analogias no processo de ensino-aprendizagem com as pesquisas produzidas por historiadores, torna-se evidente a longa trajetória que ainda temos a percorrer.

Além disso, a partir da análise dos trabalhos que se propuseram a discutir o tema pela perspectiva da história ensinada, constatamos certas lacunas quanto à ampliação e aprofundamento das concepções de analogia e de tempo, necessárias ao entendimento dos usos desse recurso em sala de aula.

Nessa direção, nosso trabalho pretende oferecer uma contribuição nessa ainda incipiente jornada reflexiva. Acreditamos que a escolha de nosso tema de pesquisa, isto é, *os usos da analogia enquanto recurso argumentativo mobilizador do saber histórico escolar*, tem como principal relevância a possibilidade de elaboração de um arcabouço reflexivo para as demandas de professores da Educação Básica acerca dos múltiplos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem do saber histórico escolar, considerando que a linguagem analógica é um recurso didático habitual e recorrente na prática escolar e, portanto, precisa ser adensado em seus pressupostos, limites, e consequências específicas.

Estrutura da dissertação e percurso teórico-metodológico

Para a discussão a respeito do papel que a linguagem analógica desempenha no ensino de história, optamos pela reflexão sobre como o professor percebe o uso das analogias enquanto recurso didático em sala de aula. Inicialmente, nosso objetivo era o trabalho com a etnografia escolar; no entanto, o ano de escrita da dissertação foi

marcado por inúmeras greves do setor público da educação. Não obstante a conjuntura grevista que impossibilitou a execução do plano inicial, a tentativa com os profissionais do setor privado também se mostrou pouco eficaz.¹⁴

Nesse sentido, a metodologia empregada para a coleta de dados foi a da entrevista estruturada, isto é, “é aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido”.¹⁵ Diferentemente do questionário que tende a ser muito engessado e atingir um grupo mais amplo, esse método contribuiu efetivamente para que conseguíssemos explorar pontos específicos. O objetivo da padronização foi o de obter dos entrevistados respostas às mesmas perguntas, permitindo que pudéssemos identificar semelhanças e diferenças no discurso de cada entrevistado.

Entendemos que, quando o professor entrevistado é colocado no papel de atribuir sentidos aos usos de um recurso específico e comum como a analogia, algumas ponderações de caráter crítico precisam ser realizadas. A interpretação desse material aconteceu através de uma conduta hermenêutica com perguntas-modelos aferidoras de sentidos, como por exemplo:

- Quais as concepções de Tempo e História do professor entrevistado?
- Qual a percepção do professor acerca da finalidade do ensino de História no âmbito da educação básica?
- O que o professor entende por analogia?
- Quais os objetivos do docente com o recurso analógico durante a explicação?
- As analogias são mobilizadas de forma improvisada ou planejada?
- Quais critérios o professor utiliza para a escolha do análogo?
- Em que medida o professor percebe a relação entre os usos da analogia e a questão do anacronismo no ensino de história?

Ressaltamos que a presente pesquisa buscou adotar o princípio da relativização. Tal princípio consiste no descentramento dos referenciais do entrevistador, colocando o eixo de referência no entrevistado. Em linhas gerais, é a prática de um olhar mais “distanciado” em relação às situações a serem estudadas, de modo a evitar encaixá-las ou enquadrá-las em concepções, valores e teorias prévias do professor-pesquisador.

¹⁴ O principal argumento desses profissionais e, sobretudo, das escolas, foi o possível incômodo causado pela presença de um pesquisador (figura estranha em sala de aula).

¹⁵ LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. *Metodologia científica*, 2006, p.199.

Partimos do pressuposto de que tal postura “relativizante” na pesquisa, ou seja, mais aberta e menos carregada de preconceções, trará um ganho analítico e, posteriormente, propositivo ao trabalho. Esperamos com isso que os parâmetros críticos sobre a operação analógica no ensino de história sejam mais reflexivos e menos prescritivos.

Sobre os critérios para seleção dos entrevistados, consideramos o fator da *experiência docente*. Acreditamos que um tempo mínimo de práticas e vivências oriundas do exercício docente torna o diálogo mais dinâmico; nesse sentido, optamos por entrevistar professores com mais de cinco anos de sala de aula.

Estabelecidos os critérios de seleção, seguimos com a busca pelos possíveis participantes. A partir de inúmeras formas de contato, cinco professores manifestaram interesse em integrar o estudo. Deste conjunto de entrevistados, quatro professores responderam a todas as perguntas, apenas um professor optou por deixar algumas questões em branco, motivo pelo qual ele terá suas respostas analisadas somente no primeiro capítulo. Acreditamos ser importante a exposição de algumas informações acerca dos docentes:

- Paulo Roberto Nascimento: leciona história para o segundo segmento do ensino fundamental. Graduou-se no ano de 2011 e tem uma pós-graduação (*lato sensu*) em ensino de filosofia e sociologia.
- Djalma Augusto: leciona história para todas as séries do ensino médio. Graduou-se no ano de 1995, tem especialização em geopolítica ambiental e história contemporânea.
- Carlos Gustavo: leciona história para todas as séries do ensino médio. Graduou-se no ano de 2000. Cursa mestrado em Ensino de História.
- Hugo Monteiro: leciona história para o segundo segmento do ensino fundamental. Graduou-se em 2005, tem especialização em Filosofia.
- Sílvio Augusto: leciona história para o segundo segmento do ensino fundamental. Graduou-se em 1997.

O material colhido servirá para que, a partir de sentidos observados, as reflexões sobre os usos do raciocínio analógico pelo professor possam se desdobrar em parâmetros críticos que auxiliem os docentes a modularem a aprendizagem histórica de forma criteriosa e reflexiva por meio do uso de analogias.

Durante a entrevista com esses professores percebemos que o uso recorrente desse recurso e de outras estratégias não significa necessariamente um uso consciente. Quando perguntados sobre os mecanismos utilizados com mais frequência, os professores responderam em sua maioria com expressões genéricas como, por exemplo: “faço um link” “traço um paralelo” “tento trazer para a realidade do aluno”; quando na verdade faziam claramente referências ao uso de analogias, ilustrações, etc.

A partir das falas e dos silêncios desses profissionais ficou mais evidente a urgência de um trabalho que discutisse os usos de analogias no ensino de história a partir de um embasamento teórico cujo diálogo com a empiria da pesquisa fosse substancial para a construção de uma abordagem tanto teórica quanto propositiva sobre o tema.

Na busca por esse arcabouço nos voltamos para as contribuições do campo da retórica feitas por Perelman e Olbrechts-Tyteca, no seu *Tratado da Argumentação*, sobretudo por sua importância e caráter de referência, especialmente no que se refere à extensiva taxionomia das técnicas discursivas.¹⁶ Além disso, o embasamento teórico de nossa pesquisa buscou referenciais que nos auxiliassem a pensar nas implicações epistemológicas de constituição da história ensinada, sobretudo as questões que envolvem a noção de tempo histórico presente no processo de mobilização do análogo.

Vale ressaltar que a proposição do uso consciente desse recurso está inserida na noção *operação analógica no ensino de história*, isto é, a perspectiva de ver o análogo como um recurso argumentativo da narrativa histórica docente. Nesse sentido, algumas reflexões de ordem epistemológica foram fundamentais para a construção da presente pesquisa. Para dar conta desse desafio, a presente dissertação foi dividida em três capítulos.

No primeiro, abordaremos o campo teórico que orienta todo o entendimento sobre analogia que esta pesquisa buscou adotar, isto é, a Teoria da Argumentação. Segundo essa perspectiva, a analogia é uma técnica que remete a uma similitude de relações entre dois pares de elementos de natureza diferente. Entendemos que essa dinâmica, quando vista pela perspectiva do saber histórico escolar, toma a forma de um jogo temporal entre o estranho e o familiar e, portanto, tem a força de atuar no processo constituição da matéria escolar.

¹⁶ PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

No segundo capítulo, a discussão da categoria *saber histórico ensinado* a partir da teoria da *transposição didática*, nos ajudou a compreender não apenas o processo de constituição do saber escolar, como também o caráter de referência que o saber acadêmico possui no processo de constituição da história em sua versão escolarizada.

Além disso, nesta segunda parte, abordaremos a perspectiva que vê o ensino de história enquanto uma reelaboração da estrutura narrativa. Nessa etapa, buscamos empreender uma investigação a partir da visão do filósofo Paul Ricoeur sobre a narrativa histórica. Nosso enfoque será na mediação entre tempo e narrativa por meio da tripla *mimesis* e na leitura original que Ricoeur realiza sobre o debate acerca do “retorno” da narrativa à historiografia.

Nessa direção, a premissa de que a *aula é, acima de tudo, um ato narrativo de criação do saber histórico escolar* fundamentada a partir do diálogo com a obra *Tempo e Narrativa* do filósofo francês, ajudou a estreitar o diálogo entre Teoria e Ensino de História.

No terceiro e último capítulo, analisaremos os sentidos atribuídos por professores de História da educação básica sobre os usos da linguagem analógica no cotidiano escolar. A partir das respostas oriundas do questionário realizado e, fundamentados pelas perspectivas teóricas adotadas durante a construção da pesquisa, buscamos pontuar as potencialidades e as implicações epistemológicas dos usos de tal recurso, dividindo nossos parâmetros em duas direções: a analogia como elemento provocador e o uso controlado do anacronismo.

CAPÍTULO 1. Retórica, Teoria da Argumentação e Analogia.

O objetivo deste capítulo é discutir a perspectiva teórica que orienta todo o entendimento sobre analogia que a presente pesquisa buscou adotar, isto é, a Teoria da Argumentação. O capítulo será dividido em três partes.

Na primeira parte, vamos traçar brevemente o percurso da retórica na Grécia antiga, pois é a partir dos antigos, em especial da tradição aristotélica que Perelman desenvolve seus estudos sobre a argumentação. Na segunda parte, falaremos mais especificamente sobre a constituição da Teoria da Argumentação. Já na terceira e última seção, discutiremos a relação entre o argumento por analogia e o ensino de história.

Não faz parte dos objetivos desta dissertação uma discussão aprofundada sobre retórica, teoria da argumentação e o ensino de história.¹⁷ Interessa-nos na verdade, destacar pontos importantes que nos permitam chegar com certa coerência nas discussões sobre a analogia como argumento. Vale ressaltar que serão colocadas as possibilidades de interseção das categorias de orador e auditório com as aulas de história pensando o professor como orador, a sala de aula como auditório e a analogia como técnica argumentativa para a transmissão do saber.

Por que a retórica?

Um de nossos entrevistados, o professor Sílvio, quando questionado sobre a relação didática entre professor e aluno durante suas aulas, fez as seguintes afirmações:

I. “Mesmo tendo minhas posições, procuro passar outras posições. Eu vejo colegas meus que encaram o ensino de história como trincheira ideológica. Eu não concordo. A História é um campo que você pode passar suas opiniões, mas sem precisar fazer uma defesa radical das suas ideias. Na verdade, você deve buscar passar diversas visões pra o aluno. *Você tem que debater, até pra você convencer o aluno das visões que a história oferece.*” (grifo meu)

II. “Eu adoro quando o aluno erra uma pergunta, mas *ele responde errado da maneira dele, e isso não está errado, uma ciência humana nos permite isso.* Às vezes eu dou aula e digo: consulta o livro. [...] eu quero que eles leiam e interpretem. *Eu quero que eles leiam, e quero que eles respondam coisas que eles acham que estão certas.* Meu objetivo é dar certo ou errado dependendo daquilo que ele interpretou.

¹⁷ Essa discussão foi brilhantemente realizada pelo professor Fernando Penna em sua tese de doutoramento. Ver: PENNA, F. A. *Ensino de história: operação historiográfica escolar*. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE-UFRJ. Rio de Janeiro, 2013.

Claro que você não pode aceitar o erro de determinados fatos. Eles não podem defender uma visão baseada em algo errado.”

A análise dos trechos citados acima renderia algumas boas discussões em qualquer roda de pesquisadores. No entanto, alguns aspectos quando associados às perspectivas da presente pesquisa, merecem uma maior atenção.

No primeiro trecho, vemos uma clara associação do entrevistado entre o ato de ensinar história e o ato de convencer: *“Você tem que debater, até pra você convencer o aluno das visões que a história oferece”*. Nota-se, porém, que esse processo de convencimento, segundo a visão do docente, não pode ser acompanhado de imposições, mas sim através do debate. Dito de outro modo, a prática de ensinar história, segundo o professor Sílvio, deve contar com um interlocutor ativo no processo de construção do saber histórico escolar. Para ele, o aspecto dialógico do processo não retira o protagonismo do professor: *“Eu quero que eles [os alunos] leiam e interpretem”*, mas *“eles não podem defender uma visão baseado em algo errado”*.

Outro ponto importante está na possibilidade do aluno “defender” um posicionamento, mesmo que aparentemente errado. Segundo Sílvio, a possibilidade disso acontecer deve-se ao próprio estatuto científico da história: *“a área humana tem essa vantagem”*.

Se nos dessem o desafio de resumir as falas do professor com palavras-chaves da retórica, não hesitaríamos em escolher “argumentação” e “verossimilhança”. Em resumo, ele defendeu que o saber histórico escolar é constituído através da argumentação e do debate, e que sua principal característica reside justamente no aspecto dialógico do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme o entrevistado, isso se dá porque a verdade desse saber não se encontra no âmbito da demonstração irrestrita das ciências exatas, mas sim na “área humana” que oferece a vantagem de se ter “opiniões”, mas sem que isso resulte no risco do relativismo.

Ao compreendermos a retórica como sendo uma técnica pela qual o orador tenta, através de seus argumentos, levar o ouvinte a crer nas teses por ele defendidas, nos deparamos com uma prática tão antiga quanto difícil de ser historicizada. A saber, a retórica não é uma exclusividade dos antigos e, nos dias de hoje, ela continua presente na política, na publicidade, no cotidiano e também no ensino. São muitos os lugares e as situações em que usamos a linguagem como um meio de fazer as pessoas entenderem

o que desejamos que elas entendam. Às vezes, usamos desse artifício para convencer a nós mesmos. Consciente ou inconscientemente, em algumas circunstâncias, somos orador e auditório ao mesmo tempo.

Reboul conceitua a retórica como “a arte de persuadir.”, isto é, de levar alguém a crer em alguma coisa.¹⁸ No entanto, segundo o autor, para além de sua dimensão persuasiva, a retórica carrega consigo outras potencialidades, a saber: hermenêuticas, heurísticas e pedagógicas.

A perspectiva hermenêutica da retórica diz respeito ao processo de compreender o discurso de outrem, isto é, de interpretar o texto do outro. Segundo o autor, para ser persuasivo, o orador deve antes compreender o discurso de seus interlocutores e pares; não basta saber falar, é preciso saber também a quem se está falando ou ouvindo.¹⁹

Reboul também confere destaque à função heurística da retórica, ou seja, sua possibilidade de descoberta. Não de uma descoberta limitada pela ideia de um mundo utopicamente científico, mas sim de um mundo onde a realidade quase sempre não comporta certezas científicas e que nem por isso está entregue ao aleatório, ao relativismo exacerbado. Embora não possamos determinar certas coisas com total certeza, é possível prever com mais ou menos certeza, com alguma probabilidade; entre o verdadeiro e o falso, a retórica pode nos auxiliar a descobrir o verossímil.

Por último e não menos importante, o autor destaca a função pedagógica da retórica. Embora tenha sido riscada dos programas escolares desde o fim do século XIX, a retórica aparece no dia-dia das salas de aula, porém de forma desarticulada, privada de sua unicidade interna e de sua coerência. Entendemos que quando um professor de história elabora uma narrativa encadeando argumentos de modo coerente e eficaz; ou utiliza-se de figuras de linguagem como a metáfora e a analogia para ser compreendido; ou fala com vivacidade e propriedade sobre um determinado assunto, ele está fazendo, mesmo que de maneira inconsciente, um exercício retórico.

Essa perspectiva de Reboul e os trechos citados da entrevista com o professor Sílvio reforça nossa visão de que a sala de aula e, sobretudo o ensino de história, é um importante *locus* de observação para os estudiosos da retórica na contemporaneidade.²⁰

Embora não faça parte das pretensões da presente pesquisa relacionar a retórica antiga com o ensino de história, consideramos pertinente uma digressão até os antigos,

¹⁸ REBOUL, O. *Introdução à Retórica*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. XVIII.

¹⁹ *Ibidem*, p. XIX

²⁰ *Ibidem*, p. XX

pois é a partir deles que a nova retórica de Perelman, e, portanto, a visão de analogia que este trabalho buscou adotar, será construída.

A Retórica antiga

Dito isso, é preciso compreender a historicidade da retórica. A retórica antiga remonta ao ano de 465 a.C e, antes de ganhar notoriedade em Atenas, teve sua gênese entre os juristas da Sicília Grega. Sua origem jurídica e não literária - ou filosófica - se explica pelos efeitos da tirania que os habitantes das cidades-estados gregas enfrentavam no período de transição para a democracia. Ainda durante aquela fase da política grega, muitos homens viram seus bens serem perdidos, graças ao processo de desapropriação conduzido pelos antigos tiranos, que entregavam esses mesmos bens da população como forma de pagamento a mercenários. Mesmo com a passagem para democracia, os que foram lesados pela tirania tiveram que entrar com processos em júris populares a fim de reaverem seus bens. Sem o auxílio de advogados, estes homens tinham de recorrer a si mesmos em suas defesas nas tribunas.²¹

Nesse contexto, a retórica surge, servindo a homens que precisavam de um modo para orientar de maneira justa as suas ações frente a um tribunal sem recorrer à violência física. Nesse contexto, Coráx e seu discípulo Tisíás, publicaram uma “arte oratória” que, *grosso modo*, pode ser traduzida como sendo um guia para que aquelas mesmas pessoas que precisavam recorrer à justiça, irem munidas de um repertório repleto de preceitos que lhes fossem úteis em suas defesas. Nessa obra, Córax sentença a função da Retórica: “criadora de persuasão”.²²

Sabe-se que Atenas mantinha relações comerciais com a Sicília e, por isso, rapidamente a retórica encontrou seu espaço por lá. Entre os seus maiores divulgadores na Grécia, encontramos o siciliano Górgias, orador reconhecido pela sua maestria com a linguagem. Górgias e seus discípulos – os sofistas – ensinavam lições sobre eloquência cujo objetivo principal era preparar o cidadão na arte do convencimento em qualquer circunstância. Reboul afirma que, para estes mestres da linguagem, a finalidade última da retórica, diferente da filosofia, não estava na busca pela verdade, mas sim na dominação através da palavra.

²¹ ALEXANDRE JÚNIOR, M. Introdução. In: ARISTÓTELES. *Retórica*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2005, pp. 15-84.

²² Idem.

Essa premissa inviabilizou num primeiro momento a associação entre filosofia e retórica sofista, pois a segunda ia frontalmente de encontro às convicções da primeira.²³ Em outras palavras, para os sofistas a retórica deveria priorizar o poder em detrimento do saber. “Com a sofística, a retórica é rainha, mas rainha despótica porquanto ilegítima. Agora, o elo entre retórica e sofística é fatal: será possível salvar a primeira da segunda?”²⁴

Filósofo e grande crítico dos sofistas, Platão tornou-se um grande opositor da retórica daquele tempo. Fez isso apontando seu caráter “perigoso” de não comprometimento com a verdade, isto é, com a realidade objetiva. Conforme Freire, diferente dos sofistas, Platão não acreditava na relativização da verdade. Se Protágoras dizia que o homem é a medida de todas as coisas, isto é, as coisas se definem a partir da visão de cada indivíduo, Platão rebate afirmando que "tais como aparecem a mim, as coisas existem para mim, existem para ti, tais como aparecem a ti". Nesse combate ao relativismo, Platão vê na retórica sofista um alvo a ser atacado: de técnica criadora da persuasão, a Retórica se torna a arte da ilusão, do engodo e da mentira.²⁵

Platão era defensor da dialética, isto é, a arte do diálogo. Segundo o filósofo, ela se caracteriza a partir do questionamento, da resposta e da refutação; o método da dialética busca uma síntese sempre passível de ser racionalizada, novamente decomposta e criadora de uma nova síntese, num movimento infinito de busca por ideias comprometidas com realidade objetiva e não com pontos de vistas suscetíveis a mudanças. Segundo a perspectiva do filósofo grego, enquanto a dialética estava comprometida com a verdade - e, portanto, com a filosofia - a retórica associava-se ao engano e à subversão da verdade.

Conforme Lazarotto, Platão delegou a retórica a uma preocupação exclusiva com a crença (doxa), que por sua vez, pode ser verdadeira ou falsa, desligando-a totalmente do saber (episteme), centrado exclusivamente no conhecimento verdadeiro, uma vez que se exclui a possibilidade de um falso conhecimento. Nesse sentido, segundo Platão, a retórica ignorava as verdades universais e absolutas que dizem

²³ REBOUL, 1998 op. cit., p. 245.

²⁴ Ibidem, p. 245.

²⁵ FREIRE, Sônia. *A teoria da argumentação de Chaim Perelman*. Dissertação (Mestrado em Educação) Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1994, p. 12.

respeito a qualquer assunto, em função do assentimento dos membros do auditório à tese que lhes era exposta.²⁶

Todavia, será apenas com Aristóteles, discípulo de Platão, que as discussões sobre a retórica serão retomadas com outro viés. O filósofo estagirita²⁷ afirmava que ela deve ser compreendida a partir de sua “capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso como fim de persuadir. (...) a retórica parece ter, por assim dizer, a faculdade de descobrir os meios de persuasão sobre qualquer questão dada.”²⁸

Nesse primeiro esforço de definição, Aristóteles busca demonstrar o caráter mais teórico de sua análise. Não se trata apenas de apontar a funcionalidade persuasiva da retórica, mas sim de analisar as estratégias e os preceitos que regem os discursos persuasivos. A retórica, nesse sentido, além de ser o meio de persuasão passa também a ser a teoria e o ensinamento dos discursos verbais – da linguagem escrita ou oral, que tornam um discurso persuasivo.

Segundo Júnior, uma das maiores qualidades da retórica aristotélica reside no fato de ela ser uma técnica aplicável a qualquer assunto, pois proporciona simultaneamente um método de trabalho e um sistema crítico de análise, utilizáveis não só na construção, mas também na interpretação de qualquer forma de discurso.²⁹

Embora a obra se dedique a uma diversidade de objetivos, podemos notar que uma das primeiras preocupações de Aristóteles está na reabilitação da Retórica pela via da associação com a dialética. Nas palavras do estagirita:

“A retórica é a outra face da dialética; pois ambas se ocupam de questões mais ou menos ligadas ao conhecimento comum e não correspondem a nenhuma ciência em particular. De facto, todas as pessoas de alguma maneira participam de uma e de outra, pois todas elas tentam em certa medida questionar e sustentar um argumento, defender-se ou acusar.”³⁰

Essa aproximação entre dialética e retórica é fundamental para a compreensão do pensamento de Aristóteles, uma vez que ele vê a dialética comprometida com as regras da lógica, sua relação com a retórica pressupõe que ela absorva os mesmos

²⁶ LAZAROTO, C. C. *Argumento, argumentação e auditório universal: a nova retórica de Perelman*. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2009, p.10.

²⁷Referência ao local de nascimento de Aristóteles, a cidade de Estagira.

²⁸ALEXANDRE JÚNIOR, M. Introdução. In: ARISTÓTELES. *Retórica*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2005, p.95.

²⁹Ibidem, p. 19.

³⁰ARISTÓTELES. *Retórica*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2005, p.31.

critérios de ordenamento da primeira. Dito de outro modo, retórica e dialética são, segundo Aristóteles, duas disciplinas diferentes, mas que se cruzam como dois círculos em intersecção.

Conforme Reboul, a retórica em Aristóteles é apenas uma “aplicação”, entre outras, da dialética. Inversamente, a retórica utiliza a dialética como um meio de persuadir. Seguindo o raciocínio analógico do autor, a retórica associa-se à dialética como o médico utiliza a biologia, mas também a psicologia, a psicanálise, etc. Enquanto a dialética pode ser entendida como um jogo com regras, porém especulativo, a retórica deve ser compreendida com um instrumento de ação social cujo domínio é o do verossímil, porém presente no âmbito do racional.³¹

Esta racionalidade do verossímil pela perspectiva da associação entre retórica e dialética de Aristóteles, explica-se, segundo Reboul, pela divisão que Aristóteles faz entre a demonstração analítica e a argumentação dialética. A demonstração analítica é aquela fundada em proposições evidentes, capaz de conduzir o pensamento à verdade, isto é, em proposições com condições de garantir certeza sobre aquilo que está sendo dito. Já na argumentação dialética, temos a argumentação sobre premissas prováveis, onde a verossimilhança é o caminho menos incerto na direção de uma possível verdade.

Segundo Alexandre Júnior, neste ponto reside mais uma grande colaboração de Aristóteles para a retórica, isto é, o lugar central que foi dado ao argumento lógico na arte da persuasão; a retórica aristotélica é, sobretudo, uma retórica da prova, do raciocínio, do silogismo retórico; isto é, uma teoria da argumentação persuasiva.³²

Conforme Perelman-Tyteca:

“Aristóteles distinguiu, no seu *Organon*, duas espécies de raciocínios: os raciocínios analíticos e os raciocínios dialéticos. O estudo que daqueles empreendeu nos *Primeiros* e nos *Segundos Analíticos* valeu-lhe ser considerado, na história da Filosofia, como o pai da lógica formal. Mas os lógicos modernos esqueceram, porque não lhes tinham percebido a importância, que ele tinha estudado os raciocínios dialéticos nos *Tópicos*, na *Retórica* e nas *Refutações Sofísticas*, o que faz dele, igualmente, o pai da teoria da argumentação.”³³

A argumentação lógica com base no raciocínio dialético confere à Retórica de Aristóteles tons de primazia entre seus pares na antiguidade e isso está relacionado com

³¹ REBOUL, 1998, op. cit., p. 245.

³² ALEXANDRE JÚNIOR, M. Introdução. In: ARISTÓTELES. *Retórica*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2005, p. 19.

³³ PERELMAN. *O império Retórico*. Porto: Ed. Asa, 1993, p. 21.

a questão das provas retóricas. Penna afirma que a noção de prova é fundamental dentro dos limites da retórica de Aristóteles. Para o autor, as provas retóricas são uma maneira de “domesticar” o poder “selvagem” da persuasão – não de aboli-la, mas de retificá-la – e de marcar a prioridade do argumento objetivo. Justamente sobre este vínculo entre a persuasão e o gênero de prova verossímil está constituído o edifício de uma retórica aristotélica. Ao contrário dos sofistas, Aristóteles acreditava que a verdadeira retórica deve se fundamentar em provas, entendendo por prova uma espécie de demonstração, ou seja, um raciocínio argumentativo constituído por exemplos e entimemas (silogismos lógicos). É por meio deles que Aristóteles introduz a teoria da lógica em sua teoria retórica.³⁴

Conforme Reboul, Aristóteles foi o primeiro retórico a propor uma distinção entre os tipos de argumentos. Tal classificação, como já vimos, abrange duas categorias básicas: entimemas (argumentos que derivam de raciocínios dedutivos) e exemplos (argumentos por indução). Os primeiros, mais próximos à lógica, são adequados a uma argumentação que visa à adesão de auditórios especializados, ao passo que os segundos, mais “afetivos”, mostram-se eficientes quando dirigidos ao público leigo.³⁵

Ressaltamos que para além das provas retóricas e do reconhecimento da heterogeneidade dos públicos, Aristóteles fez a distinção entre os meios de prova. Tais meios são divididos em três: os derivados do caráter do orador (*ethos*); os derivados da emoção despertada pelo orador nos ouvintes (*pathos*); e os derivados de argumentos verdadeiros ou prováveis (*logos*). São esses três elementos de prova que juntamente contribuem para o papel persuasivo dos raciocínios entimemático e exemplares.

Como veremos a seguir, Perelman-Tyteca com uma vasta taxionomia das técnicas discursivas avançam significativamente na discussão sobre as provas retóricas, incluindo aí, o argumento por analogia.

A Teoria da Argumentação

Segundo balanço biográfico realizado por Oliveira, Chaïm Perelman (1912-1984) nasceu na cidade polonesa de Varsóvia e mudou-se para Bruxelas em 1925, naturalizando-se belga. Em seus primeiros passos intelectuais, Perelman obteve uma dupla formação, jurídica e em lógica formal. Sua primeira tese de doutoramento em

³⁴ PENNA, A.F., 2013, op. cit., p. 39.

³⁵ REBOUL, 1998 op. cit., p. 245.

Direito foi defendida em 1934, já sua tese em lógica formal teve sua defesa em 1938. A partir de 1948 e durante dez anos de pesquisas em conjunto com Lucie Olbrechts-Tyteca, estudiosa de ciências econômicas e sociais, Perelman motivado por sua dupla formação e pelas angústias que um intelectual de origem judia estava sujeito em plena Segunda Guerra Mundial, dedicou seus estudos aos valores que fundamentavam a justiça. *Grosso modo*, passou a investigar as razões que levavam determinadas regras e valores a prevalecerem sobre outras. Sua primeira incursão nesses estudos, baseada primeiramente em premissas positivas como “certezas e evidências coercitivas” se mostrou insuficiente frente à arbitrariedade dos valores. Logo depois, Perelman, já com a colaboração de Olbrechts-Tyteca, passou a estudar os juízos de valor a partir da lógica formal; utilizando-se do método lógico de Gottlob Frege, Perelman mais uma vez reconheceu os limites da lógica formal assim como do positivismo para sua empreitada. No entanto, dessa vez compreendeu que a resposta para as suas questões não estava nas limitações impostas pela lógica formal ou pela racionalidade moderna em geral, mas sim na Retórica antiga. Segundo Oliveira, com o advento da modernidade e a busca das evidências, quer de natureza racional, quer de natureza empírica, as opiniões, o provável e a verossimilhança foram sendo colocadas no campo dos saberes secundários. Nesse sentido, não é razoável supor que um valor como o Mal, por exemplo, seja visto da mesma maneira que um axioma matemático. De fato, podemos presumir que os valores são bem mais considerados a partir de raciocínios dialéticos e/ou retóricos.³⁶

A partir da retórica antiga, Perelman e Olbrechts-Tyteca se debruçaram sobre as questões que envolvem a relação entre a argumentação e a própria racionalidade que fundamentava o pensamento daquele tempo. Com base em uma “nova retórica”, os autores refutam toda uma tradição moderna de racionalidade que vinha desde Descartes e passam a afirmar que o racional não se limita ao demonstrável ou o que é redutível ao cálculo matemático, mas se estende também pelos domínios da argumentação, vista por ele como ponte para verossímil e por vezes distante do mensurável. Conforme a interpretação de Perelman, a concepção claramente expressa por Descartes, em sua obra *O Discurso do método*, era a de considerar “quase como falso tudo quanto era apenas verossímil”.³⁷ Foi Descartes quem fez da evidência a marca da razão, e por isso “não quis considerar racionais senão as demonstrações que, a partir de ideias claras e

³⁶ OLIVEIRA, R. *A nova retórica e a educação – as contribuições de Chaïm Perelman*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos Editora, 2010.

³⁷ PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação*. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p.1.

distintas, estendiam, mercê de provas apodíticas, a evidência dos axiomas a todos os teoremas.”³⁸

Portanto, na contramão da racionalidade moderna restrita à lógica formal e aos cálculos matemáticos, Perelman-Tyteca defenderam uma razão também pautada pela argumentação, âmbito que não lida com verdades inquestionáveis, mas sim com os raciocínios que estão no campo da verossimilhança. Segundo Freire, a teoria da argumentação é elaborada por Perelman “como resposta ao conceito restrito de razão desenvolvido pela lógica formal e imposto aos domínios que expressam nossas preferências e embasam nossas decisões.”³⁹

Nesse sentido, o que a teoria da argumentação de Perelman propõe é uma compreensão alargada da razão. Ora, se não estamos mais sendo guiados a partir de verdades absolutas e definitivas, estamos lidando com o que se considera razoável, aceitável, plausível, ou seja, estamos fundamentalmente dentro da dimensão retórica do verossímil.

Ressaltamos que a revitalização Perelmaniana da retórica pode ser vista como uma importante ferramenta na inteligibilidade do mundo e na ampliação da racionalidade. Assim, como quadro teórico, a teoria da argumentação permite relacionar várias questões importantes, pois se constitui num sistema de referência que abarca questões relativas ao conhecimento em geral e, por conseguinte, à educação.

O orador e o seu auditório pela perspectiva do ensino

Como já vimos anteriormente, os estudos sobre retórica estão inseridos, desde a segunda metade do século passado, dentro de um movimento inaugurado por Perelman e Olbrechts-Tyteca denominado de Nova Retórica ou Teoria da Argumentação. Mas em quais aspectos a nova retórica se aproxima ou se distancia da retórica antiga?

Segundo Perelman-Tyteca, para os antigos o objeto da retórica era, acima de tudo, a arte de falar em público de modo persuasivo, perante uma multidão reunida na praça pública, com o intuito de obter a adesão dos ouvintes a uma tese que se lhe

³⁸ Idem.

³⁹ FREIRE, S. 1994, op. cit., p.2.

apresentava.⁴⁰ Nesse sentido, a proximidade entre a antiga e a nova retórica está na natureza comum dos seus objetivos.

No entanto, Perelman inclui na persuasão o elemento argumentativo que, segundo Penna, carrega consigo a dimensão do *fazer compreender*. O historiador e também pesquisador do ensino de história defende “(...) que a dimensão argumentativa da persuasão seja entendida como a operação de *fazer compreender*, pois qualquer pessoa, compreendendo uma ideia, entendendo o seu sentido para o seu interlocutor, pode optar por aderir a ela ou não, conferindo o seu próprio sentido a ela.”⁴¹

Além disso, outra importante especificidade da Teoria da Argumentação está na natureza do seu objeto. Mais do que analisar a eloquência do orador, faz parte da Nova Retórica compreender, sobretudo, a estrutura da argumentação. Segundo Perelman-Tyteca, o seu tratado versava “sobre os recursos discursivos [argumentos] para se obter a adesão dos espíritos”, tendo por foco, portanto, “apenas a técnica que utiliza a linguagem para persuadir e para convencer”⁴²

Segundo a Teoria da Argumentação, enquanto a demonstração é independente de qualquer sujeito, até mesmo do orador, uma vez que um cálculo pode ser efetuado por uma máquina, a argumentação por sua vez necessita que se estabeleça um contato entre o orador que deseja convencer e o auditório disposto a escutar.⁴³ Perelman-Tyteca salientam que “para que haja argumentação, é mister que, num dado momento, realize-se uma comunidade efetiva dos espíritos. (...) toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual”⁴⁴

Assim como os antigos, Perelman entende que é em função de um auditório que qualquer argumentação se desenvolve. Todavia, tal noção é significativamente ampliada. Conforme Perelman:

A nova retórica, em oposição à antiga, diz respeito aos discursos dirigidos *a todas as espécies de auditórios*, trate-se de uma turba reunida na praça pública ou duma reunião de especialistas, quer nos dirijamos a um único indivíduo ou a toda a humanidade; ela examinará inclusivamente os argumentos que dirigimos a nós mesmos, aquando de uma deliberação íntima. Considerando que o seu objeto é o estudo do discurso não demonstrativo, a análise dos

⁴⁰PERELMAN-TYTECA, 2005, op. cit., p.6.

⁴¹PENNA, A.F, 2013, op. cit., p.186.

⁴²PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p.8.

⁴³Ibidem, p.6.

⁴⁴Ibidem, p.16.

raciocínios que não se limitam a inferências formalmente corretas, a cálculos mais ou menos mecanizados, a teoria da argumentação concebida como uma nova retórica (ou uma nova dialética) cobre todo o campo do discurso que visa convencer ou persuadir, *seja qual for o auditório a que se dirige e a matéria a que se refere.*⁴⁵

Segundo a nova retórica, na tríade “auditório-discurso-orador”, o auditório, isto é, o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação, possui certo protagonismo na medida em que ele conduz o discurso do orador. Conforme Perelman-Tyteca, “o grande orador, aquele que tem ascendência sobre outrem, parece animado pelo espírito de seu auditório.”⁴⁶ Se, de fato, cabe ao auditório o papel principal de determinar a qualidade da argumentação e o comportamento dos oradores, é natural que se pressuponha a heterogeneidade dos auditórios. Para Oliveira:

“a nova retórica o expandiu para além da visão clássica, que considerava apenas o público reunido, geralmente em praça pública, para ouvir os discursos proferidos por um ou mais oradores. Os auditórios podem ser diferenciados em categorias, a saber: particular, heterogêneo, de elite, universal, de uma única pessoa e de foro íntimo.”⁴⁷

Instrumentalizando essas categorias para as preocupações que norteiam a presente pesquisa, isto é, o processo de ensino-aprendizagem da história, entende-se que professores-oradores se dirigem a autênticos auditórios, isto é, salas de aulas que podem ser particulares (pela sua natureza específica) e, ao mesmo tempo, heterogêneas (pela diversidade dos ouvintes que as compõem). Quando concebemos a sala de aula como um corpo único formado por diferentes alunos, com suas idiosincrasias e histórias de vida, reconhecemos que o desafio do ponto de vista do professor-orador está na construção e escolha de argumentos que possibilitem a interação dos alunos-ouvintes, a fim de que o processo de adesão ao discurso proferido seja potencializado. Dito de outro modo, é a partir da argumentação que o saber a ensinar torna-se saber ensinado.

Essa associação entre as noções de orador e auditório com as de professor e sala de aula, evidencia o grande potencial da Teoria da Argumentação para se pensar a dinâmica de constituição do saber histórico escolar por uma perspectiva dialógica. Mesmo o professor assumindo o papel de detentor de conhecimentos que os alunos ainda não possuem plenamente, a argumentação torna-se o instante em que ambos se

⁴⁵Ibidem, p.24.

⁴⁶Ibidem, p. 27.

⁴⁷ OLIVEIRA, 2010, op. cit., p. 48.

veem ativos no processo de constituição de um novo saber. Embora o docente ocupe o local de fala do discurso, do aluno não é retirada a possibilidade de se manifestar e, evidentemente, de contribuir para a construção (ou destruição) dos argumentos do professor e, por conseguinte, conduzir a aula para direções que potencializem o processo de aprendizagem.

A partir da perspectiva da teoria da argumentação, reforçamos que na interseção entre as falas do professor-orador e dos alunos, quem rege a argumentação é o auditório e não o orador. Isso não significa, a nosso ver, retirar do professor o protagonismo que lhe é de direito. Pelo contrário, acreditamos que a centralidade do auditório só existe quando o professor-orador é capaz de realizar uma leitura da sala de aula que lhe permita tomar certas escolhas discursivas. Quando o professor, em razão de seus ouvintes, utiliza certas técnicas argumentativas em detrimento de outras, ele está demonstrando uma capacidade necessária a um orador: a de leitura de seu auditório.

O protagonismo do professor durante processo de ensino-aprendizagem começa quando professor produz as formas de explicações (analogias, metáforas, ilustrações, exemplos, etc.) em função das especificidades de seu auditório. Segundo Perelman-Tyteca, “o único conselho, de ordem geral, que uma teoria da argumentação pode dar na ocorrência é recomendar ao orador que se adapte ao seu auditório”⁴⁸

Essa relação entre o orador e o professor foi destacada por Reboul. Para o autor, o professor é um legítimo orador que deve atrair e prender a atenção, ilustrar os conceitos e facilitar a lembrança, motivar o esforço, etc. Indo mais longe, Reboul afirma que hoje o que chamamos de “transposição didática” faz parte da retórica; ensinar um saber é, às vezes, dar-lhe uma clareza, uma coerência que ele não tem como ciência. Até em casos onde a demonstração é possível, só se obtém resultados de aprendizagem com a argumentação.⁴⁹

Mas em que medida a argumentação, pela perspectiva da nova retórica, está presente no processo de ensino e aprendizagem da história? Como ultrapassar a barreira que distancia o saber a ensinar e o saber ensinado através da argumentação?

⁴⁸PERELMAN-TYTECA, 2005, op. cit., p.33.

⁴⁹REBOUL, 1998 op. cit., p. 105.

Técnicas argumentativas

A Nova Retórica caracteriza a argumentação como a busca pela persuasão e convencimento para que haja a adesão do auditório. Dayoub afirma que na argumentação há um duplo movimento: persuasão e prova, onde a lógica do segundo precede e eficácia do primeiro. Para tanto, a retórica fornece ao orador numerosos mecanismos ou estratégias argumentativas.⁵⁰

Associando tal premissa ao processo de ensino e aprendizagem, percebemos que o professor-orador e, portanto, autor de uma aula, recorre a diversas técnicas com o objetivo de convencer seu auditório, isto é, potencializar os processos de aprendizagem.

A taxionomia das técnicas argumentativas na obra de Perelman -Tyteca é ampla e possui uma grande variedade. Os autores as dividem em duas: ligação e dissociação. Com a primeira, busca-se a adesão a partir de pressupostos admitidos pelo auditório para assim chegar a conclusões; já com a segunda, ocorre o processo de desconstrução de noções já estabelecidas. As técnicas de ligação compreendem os argumentos quase-lógicos que buscam validade em seu aspecto mais formal e demonstrativo; os argumentos baseados na estrutura do real, que buscam estabelecer certa solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procura promover; e as ligações argumentativas, que fundamentam novas estruturas do real a partir de casos particulares, isto é, parte-se de algo familiar ou bem conhecido para se estruturar algo novo ou desconhecido do auditório.

Com destaque para as *ligações que fundamentam a estrutura do real*, acreditamos que uma relação de semelhança entre o que já é conhecido pelo estudante e o novo conceito científico pode significar um indispensável componente na prática do ensino de história. A teoria da argumentação agrupa diversas técnicas, a saber: exemplo, ilustração, modelo e o anti-modelo, a analogia e a metáfora. As três primeiras reúnem os argumentos que se apoiam na generalização do que já é aceito para um caso particular; já as duas últimas buscam “reestruturar certos elementos do pensamento em conformidade com esquemas aceitos em outros campos do real.”⁵¹; nesse sentido, tais técnicas auxiliariam no processo de ancoragem de apreensão de uma categoria nova a partir de outra já conhecida.

⁵⁰ DAYOUB, Khazzoun Mirched. *A Ordem das Ideias – Palavra, Imagem, Persuasão: A Retórica*. Barueri, S.P.: Manole, 2004, p.69.

⁵¹ PERELMAN-TYTECA, 2005, op. cit., p.17.

Vale ressaltar que a presente pesquisa tem por objetivo a abordagem de uma técnica em especial: o argumento por analogia. No entanto, a linha tênue que separa a analogia das outras técnicas inseridas no grupo supracitado, exige que façamos uma breve diferenciação entre essas figuras à luz da teoria da argumentação. Quando analisadas a partir da perspectiva do ensino, a distinção torna-se mais que uma simples sistematização teórica, mas uma necessidade propositiva, pois cada um dos tipos de argumentos apresentam particularidades que devem ser reconhecidas e exploradas, não só como recursos didáticos, mas também como categoria de análise.

Portanto, optamos por inserir em nossa discussão o argumento pelo exemplo e pela ilustração. Tal escolha se justifica pelo caráter empírico de nossa pesquisa; uma vez que durante todo o trabalho de entrevistas, tais técnicas foram amplamente citadas fazendo parte da prática de ensino dos professores entrevistados. Não obstante este enfoque, outras técnicas como a comparação e a metáfora também terão seus estatutos discutidos quando cotejadas com o raciocínio analógico.

Exemplo e Ilustração

Argumentar pelo exemplo é trazer para dentro do discurso uma situação exemplar que fundamente e fortaleça a tese do orador. Assim, a partir de um ou mais casos particulares, os exemplos são generalizados e levados a uma determinada ideia - sobre a qual não há acordo explícito - a fim de legitimá-la.

Segundo Perelman-Tyteca, em algumas situações o caso particular que serve de exemplo pode desempenhar implicitamente o papel de regra que, por sua vez, permita a passagem de um caso a outro. Nesse sentido, a determinação do tema precede a escolha dos exemplos que irão fundamentá-lo, pois, conforme a perspectiva dos autores, é em relação a uma regra que alguns fenômenos são intercambiáveis.⁵²

Nas aulas de história, a recorrência aos exemplos para se justificar uma explicação, são extremamente comuns. Um dos professores entrevistado, afirma que ao explicar o golpe-civil militar estabelece a noção de “golpe militar” como regra para o contexto da América Latina entre os anos 60 e 70. Para isso, ele recorre a exemplos que

⁵² Ibidem, pp. 399-407.

tenham a força de fundamentar a explicação inicial. A cada exemplo dado, a ideia inicial é fortalecida e fundamentada.

Nota-se, portanto, que o exemplo deve gozar de certa legitimidade a ponto de ele também tornar-se regra. Segundo Perelman-Tyteca “o exemplo invocado deverá, para ser tomado como tal, usufruir de estatuto de fato, pelo menos provisoriamente; a grande vantagem de sua utilização é dirigir a atenção a esse estatuto”.⁵³

Perelman-Tyteca afirmam que a ilustração difere do exemplo em razão do estatuto da ideia inicial que um e outro servem para apoiar. Para os autores, enquanto o exemplo tem a incumbência de *fundamentar*, a ilustração tem a função de, através de casos particulares, *reforçar* a regra já conhecida.⁵⁴ Outra diferença importante destacada pelos autores está na natureza do caso escolhido em ambas as argumentações; enquanto o exemplo deve ser incontestável, a ilustração pode ser duvidosa e fictícia, mas deve impressionar vivamente a imaginação.

Uma estratégia bastante utilizada pelo professor Sílvio está em mobilizar a história dos alunos para reforçar ou gerar interesse. Quando perguntado sobre as estratégias utilizadas em sala de aula para prender a atenção do seu auditório, ele foi bastante enfático quanto ao uso constante de ilustrações:

“[...] Lembro que o primeiro professor na época da faculdade que me deu aula era de didática da história. Eu aprendi com ele uma estratégia: quando eu encontro o aluno pergunto assim: De onde você veio? Você tem fotos? Mostro que ele pode curtir sua própria história, a história do seu bairro, do seu time. Dessa forma, o aluno passa a se interessar pela matéria a partir da história dele.”

Para convencer o discente acerca da importância da história (regra geral), o professor afirma que é preciso conferir importância à história de vida de cada um. Com esse método, ele cumpre o desafio de conhecer o seu auditório e reforça a importância do saber histórico escolar. O caso particular (a biografia dos alunos) serve como elemento que reforça a regra geral defendida pelo professor, isto é, a importância de se aprender história. Tal estratégia não pode ser associada ao exemplo, pois se trata de um caso particular contestável (a “história” de vida dos alunos não é a mesma “história” que se pretende ensinar), mas tem força suficiente para reforçar no auditório a importância deste saber.

⁵³ Ibidem, p. 402.

⁵⁴ Ibidem, p. 407.

O desafio de diferenciar a ilustração do exemplo se torna ainda mais complexo quando se pretende estabelecer os limites que os separam da analogia. A ilustração e o exemplo partem de situações em que gênero do caso particular é igual ao da regra, enquanto nas analogias os termos entre as duas são sempre heterogêneos.⁵⁵ Voltaremos a essa questão mais adiante.

Analogia

É importante ressaltar que a analogia não nasceu com a argumentação. Pelo contrário, seu histórico remonta ao uso matemático de proporcionalidade; a própria etimologia do termo indica tal relação. No entanto, segundo a nova retórica, a analogia como argumento, diferentemente da proporcionalidade matemática, remete a uma similitude de relações entre dois pares de elementos de natureza diferente.

Perelman-Tyteca afirma que a analogia ocorre quando há uma similitude de *relações* e não uma similitude de *termos*. Em linhas gerais, quando dizemos que A está para B, não estamos raciocinando analogicamente, mas quando dizemos que A está para B *assim como* C está para D estamos operando como uma similitude de relações, mesmo que com termos heterogêneos. Para que a analogia cumpra uma função argumentativa, o primeiro par (A-B) deve ser menos conhecido em alguns aspectos que o segundo par (C-D). Em síntese, quando a compreensão do menos conhecido ocorre através de uma similitude de relações com o mais conhecido, temos a presença de um legítimo raciocínio analógico. Perelman-Tyteca denomina o análogo, isto é, o mais bem conhecido de *Foro* e o assunto a ser esclarecido de *Tema*.⁵⁶

A própria etimologia da palavra analogia como a raiz grega do termo sugere (*ana*= reinteração, comparação e *logos*=razão), indica a transposição da razão, do *logos*, de um determinado domínio conhecido a outro.⁵⁷

Nessa direção, corremos o risco de idealizar um falso sentido sinônimo entre analogia e comparação. Ressaltamos que, no conjunto das técnicas argumentativas de Perelman, a comparação é um argumento quase lógico, ou seja, ela pretende certa força

⁵⁵ REBOUL, 1998 op. cit., p. 182.

⁵⁶ PERELMAN-TYTECA, 2005, op. cit. p.17.

⁵⁷ RODRIGUES, P.L. *Analogias, modelos e metáforas na produção de conhecimento nas ciências sócias. Pensamento Plural*, 2007, p. 19.

de convicção na medida em que se associa a raciocínios formais ou matemáticos.⁵⁸ Por outro lado, a analogia é uma ligação que fundamenta a estrutura do real, estabelecendo assim uma similitude de relações entre domínios de diferentes naturezas, distanciando-se das pretensões mensuráveis e da coerção matemática. Na seara aberta por Perelman, Reboul afirma que “raciocinar por analogia é construir uma estrutura do real que permita encontrar e provar uma verdade graças a uma semelhança”.⁵⁹

Nessa definição, destacamos a palavra “semelhança”. Assim como similitude, tal termo não pode ser tomado como sinônimo de identidade. Em um argumento por analogia, foro e tema podem guardar profundas relações de semelhança, mas ainda assim, as sutis diferenças entre os gêneros dos termos caracteriza, de maneira efetiva, o teor argumentativo de um raciocínio analógico. Duas coisas assemelham-se porque não são nem totalmente idênticas entre si, nem totalmente diversas. A semelhança em uma analogia é uma espécie de mediação dialética entre o idêntico e o diverso.

Destacamos esse aspecto da analogia a fim de afirmar as distâncias quanto à metáfora. No ato de argumentar, o professor de história pode lançar mão de diferentes recursos, dentre eles, a metáfora. Esta, segundo a teoria da argumentação, pode ser definida como um processo de condensamento da analogia, caracterizado pela transferência das características de um elemento para outro. Operar com a analogia é a possibilidade de reconhecer que uma coisa *é como* outra coisa. É justamente sobre o elemento de conexão *como* que recai a substancial diferença entre analogia e metáfora. O que a analogia explica, explicitando a similitude de relações, a metáfora resume.

Em outras palavras, a analogia ao estabelecer uma relação de similitude entre duas relações que unem duas entidades, não pressupõe uma semelhança entre as entidades, mas sim entre as relações que ligam cada um dos pares: “não é uma relação de semelhança; é uma semelhança de relação”, afirma Perelman. O raciocínio analógico postula que a relação entre A e B é semelhante à relação entre C e D. Por esse motivo, a analogia tem a força de fundar uma metáfora.

A teoria da argumentação afirma que, para haver a analogia, foro e tema devem preferencialmente pertencer a áreas diferentes, pois quando duas relações que

⁵⁸ Monteiro, em artigo já citado, quando discute a analogia no ensino de História, faz uma clara associação entre raciocínio analógico e o ato de comparar. Em nossa opinião, não se trata tanto de um equívoco, mas sim de uma questão de escolha teórica. Por não mobilizar a cartografia de técnicas argumentativas perelmaniana, a autora toma o termo “comparação” com outra carga semântica, isto é, comparar dois termos para lhe determinar diferença, semelhança ou relação. Nesse sentido, a escolha de Monteiro pelo termo “comparar” está totalmente de acordo com as concepções de Perelman sobre o raciocínio analógico e, nesse sentido, será usada eventualmente durante a presente pesquisa.

⁵⁹ REBOUL, 1998 op. cit., p. 182.

confrontamos pertencem a uma mesma área e tornam-se passíveis de serem subsumidas sob uma estrutura comum, a analogia é trocada por um raciocínio pelo exemplo ou pela ilustração, pois tema e foro fornecem dois casos particulares de uma mesma regra.⁶⁰

Se seguirmos nessa direção, nos confrontamos com um suposto primeiro impasse. Se foro e tema precisam ser de áreas diferentes, o argumento por analogia, pela perspectiva perelmaniana, terminaria por não atender às demandas teórico-conceituais da presente pesquisa, uma vez que pressupomos usos de analogias também pertencentes a um mesmo campo, isto é, a história ensinada. Entretanto, a própria teoria da argumentação oferece uma brecha a essa questão. Segundo Perelman-Tyteca “podemos perguntar-nos se, no interior de uma mesma disciplina, encontram-se analogias propriamente ditas. A questão deve, pensamos nós, ser respondida afirmativamente, mas é muito delicada.”⁶¹

Como associar o argumento por analogia, segundo a teoria da argumentação, com as especificidades que envolvem o ensino de história? Acreditamos que o movimento do familiar em direção ao estranho, quando visto pela perspectiva do ensino de história, toma a forma de um jogo temporal no qual a heterogeneidade dos termos encontra-se justamente na distinção das temporalidades que envolvem *foro* e *tema*, enquanto a similitude de relações está na proximidade entre os conceitos, eventos, sujeitos e etc.

Normalmente o foro é retirado de um domínio concreto, enquanto o tema é, em geral, abstrato, devendo então ser provado.⁶² O "foro", que designa aquilo que já é conhecido e representa, dessa forma, um saber que *já faz parte do próprio contexto social e de aprendizagem* dos alunos é, portanto possuidor de determinada validade/aceitação e constitui-se num elemento fundante para a sustentação do novo conhecimento.

Nossa hipótese é de que a questão das temporalidades, nesse processo, atribui à analogia o papel de recurso narrativo de racionalização aproximativa em relação ao passado, criando implicações específicas na forma de construção do saber histórico ensinado. Entendemos que é da ordem lógica do raciocínio analógico, enquanto recurso didático, criar possibilidades específicas de senso ou percepção de deslocamentos históricos, pois de uma inicial *semelhança estrutural* constatada, provocada ou

⁶⁰ PERELMAN-TYTECA, 2005, op. cit., p.17.

⁶¹ *Ibidem*, p. 426.

⁶² *Ibidem*, p. 438.

percebida, pode-se ponderar a *dissemelhança* que leve ao *estranhamento* em relação aos hábitos de percepção e categorização que formam visões de mundo.

CAPÍTULO 2. Tempo, narrativa e História ensinada.

A partir das entrevistas realizadas, identificamos que o professor de história, enquanto autor de uma aula, ao construir uma narrativa que traduza o saber a ensinar em um saber ensinado, enfrenta diariamente o imprescindível desafio de tornar o passado inteligível para os alunos. Conforme Peter Lee, essa peleja pressupõe levar os discentes através da(s) narrativas(s) históricas “a um lugar estranho, como uma *casa* de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então numa casa com pessoas exatamente como nós, mas absurdamente tontas.”⁶³

Todavia, segundo Monteiro e Penna, para responder a este desafio, os docentes realizam, muito frequentemente, um movimento para relacionar os fatos estudados com a realidade imediata dos alunos. Como fazem isso? Por que fazem isso?⁶⁴

Como resposta ao desafio supracitado, partimos da hipótese de que, durante a narrativa docente, a transmissão do conteúdo a partir do argumento por analogia tem a força retórica de aproximar o que está distante e tornar inteligíveis conceitos ainda novos. Em diversas ocasiões durante as entrevistas, observamos que quando mobiliza tal recurso, o docente busca gerar, a partir do análogo, certa cumplicidade entre a realidade do seu auditório e o conteúdo a ser ensinado, tomando sempre como referenciais de ancoragem cenários da realidade social dos alunos ou conteúdos da própria matéria escolar, assimilados por eles em anos anteriores.

Como analisar o saber escolar implica, necessariamente, pensar suas relações com o saber acadêmico de referência, torna-se fundamental perguntar qual o papel que a teoria da história desempenha nesse processo. Este capítulo, portanto, tem por objetivo discutir a operação analógica enquanto um recurso privilegiado da *narrativa histórica* no ensino, tendo por base a discussão acerca da constituição deste saber em situação escolar.

O conceito de narrativa histórica será abordado de forma sucinta com o objetivo de investigar possibilidades de seu uso como categoria de análise, visando um melhor entendimento acerca das implicações epistemológicas que a operação analógica pode

⁶³ LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. Compreensão da vida no passado. In. BARCA, Isabel (org). Educação Histórica e museus, *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2001.

⁶⁴ MONTEIRO, A. M. F da C. & PENNA, F. de A. Ensino de História: saberes em lugares de fronteira. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan./ abril, 2011, p. 193.

trazer para a história ensinada. Ressaltamos a premissa de que produzimos, distribuímos e consumimos história com o intuito de significar nossa experiência temporal individual e coletiva. Assim como Carmem Gabriel, acreditamos que a reflexão no e com o tempo tem marcado a particularidade da história no conjunto das ciências humanas.⁶⁵

Ressaltamos que o processo de correlação analógica entre o novo e o familiar traz para o debate esta importante especificidade da história ensinada, que é a maneira pela qual a questão do tempo será (ou não) tratada e considerada pelo docente. Temos como hipótese que a analogia no ensino de história desempenha a função de um recurso argumentativo e *narrativo* de aproximação entre passado e presente e, portanto, opera a partir do tecido *temporal* que percorre todo o processo de ensino e aprendizagem.

Em diálogo com a hermenêutica de Paul Ricoeur, o presente capítulo aposta no entendimento da narrativa como uma dimensão incontornável na reflexão sobre a natureza epistemológica desse conhecimento, estreitando assim o diálogo entre teoria e ensino de história. Nesse sentido, a tese do filósofo francês sobre a inter-relação entre temporalidade e narratividade para a constituição do tempo histórico será essencial para compreendermos as concepções de pensamento histórico que percorrem o ato narrativo de transmitir e legitimar esse saber em sala de aula.

Todavia consideramos que somente os referenciais do campo da teoria não nos ajudariam a enfrentar plenamente a questão elencada, uma vez que esses referenciais abordam quase que exclusivamente a produção do conhecimento histórico no âmbito acadêmico e, portanto, não trazem em si uma reflexão direta sobre este conhecimento em sua versão escolarizada.

Nesse sentido, nossa abordagem sobre as implicações epistemológicas da operação analógica no ensino de história será realizada também a partir das especificidades que caracterizam a constituição do saber escolar e, portanto, do saber histórico em sua versão escolarizada. Só assim, isto é, a partir da inter-relação entre contribuições advindas desses campos, teremos condições de perceber as nuances do jogo temporal que envolve a operação analógica deste saber em situação escolar.

⁶⁵ GABRIEL, C.T. Teoria da história, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História*, vol., 32, N.64. São Paulo. 2012.

O saber histórico ensinado: algumas considerações.

São muitos os autores que trabalham com a categoria de *saber escolar*.⁶⁶ No entanto, dentro dos limites e objetivos deste trabalho, optamos por mobilizar quase que exclusivamente as interpretações do matemático Yves Chevallard sobre essa categoria.⁶⁷

Em linhas gerais, esse autor defende a especificidade epistemológica do saber escolar, cuja constituição acontece através de um processo denominado “transposição didática”. Embora o alvo das análises de Chevallard tenham sido as questões relativas ao ensino da Matemática, sua contribuição com a releitura do conceito de transposição se fez sentir em diversas áreas, incluindo a História ensinada.

O autor dá início às suas reflexões com base no conceito de “sistema didático” – composto por uma tríade que liga docente, saber e alunos. Ao operacionalizar com esse conceito, Chevallard não apenas possibilitou uma análise mais individualizada do *saber*, como também permitiu compreender as inter-relações entre saber, professor e aluno. Nesse sentido, algumas questões são centrais dentro da reflexão: como esse saber se constitui à luz da academia? Em que medida a ação docente interfere na legitimidade desse saber em situação escolar?

Segundo Chevallard, saber acadêmico, saber a ensinar, saber ensinado e saber aprendido são, em certo sentido, etapas de uma trajetória epistemológica denominada de “transposição didática”. O autor define esse conceito como aquele que remete à “passagem do saber acadêmico ao saber ensinado, e, portanto, à distância eventual e obrigatória que os separa, que dá testemunho deste questionamento necessário, ao mesmo tempo em que se converte em sua primeira ferramenta”.⁶⁸

Em síntese, este processo ocorre quando um conteúdo da academia é designado para ser ensinado dentro do espaço escolar. Para o autor, entre o saber ensinado (identificado no sistema didático) e o saber “sábio” (oriundo dos centros científicos), há uma instância intermediária, condicionada por uma estrutura social mais ampla, onde ocorrem os processos de seleção e de *deformações* dos conteúdos a serem ensinados, denominado de *noosfera*. Esse espaço é composto, segundo Chevallard, por representantes do sistema de ensino, associações científicas e sindicais, pais,

⁶⁶ Dentro da vasta bibliografia sobre saber escolar, destacamos: FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993; LOPES, A.R.C. *Conhecimento escolar: Ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

⁶⁷ CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1995.

⁶⁸ *Ibidem*, p.16.

especialistas e professores militantes. Quando escolhido, o saber escolar agora textualizado na forma de manuais e livros didáticos não mais pertence ao seu lugar de origem, isto é, o mundo científico, muito menos se aproxima do senso comum dos alunos, mas passa a ser dotado de configurações epistemológicas que lhe são próprias.⁶⁹

Corroborando tal perspectiva a partir da história ensinada, Nicole Lautier afirma que os saberes escolares têm um *status* específico. Embora sua principal referência seja científica ou artística, literária ou esportiva, todos os saberes escolares são o produto de uma trajetória disciplinar. São elaborados antes de serem apresentados sob a forma oficial de conteúdos de programas. Nem completamente científicos, nem completamente comuns, esses saberes são o resultado de um longo processo de vulgarização. Descontextualizados em relação à sua instância de produção original, reformulados para serem simplificados, revestidos, propostos sob a forma de sequências de ensino-aprendizagem nas salas de aula, esses saberes são frutos de uma metamorfose que, embora tenha início dentro da *nooesfera*, continua a correr em menor ou maior grau dentro da própria sala de aula.⁷⁰

Sobre isso, Chevallard afirma que o processo de transformação dos saberes não se esgota na noosfera. Para o autor, “*Cuando los programas son preparados, conformados y adquieren fuerza de ley, comienza outro trabajo: el de la transposición didáctica interna*”.⁷¹ Acerca da distinção do caráter externo e interno da transposição, o matemático explica:

Porque la noosfera opta prioritariamente por un reequilíbrio por médio de una manipulacion del saber. Es ésta, pues, la que va a proceder a la selección de los elementos del saber sábio que, designados como “saber a enseñar”, serán entonces sometidos al trabajo de transposició; tambien es esta la que va a assumir la parte visible de esse trabajo, lo que podemos llamar el trabajo externo de ta transposición didáctica, por oposición al trabajo interno, que se realiza en el interior mismo del sistema de enseñanza, bastante después de la introducción oficial de los nuevos elementos en el saber enseñado.⁷²

Segundo Penna, a transposição externa, situada na noosfera, produz uma versão do saber que visa um público amplo e heterogêneo, ou seja, todo um sistema de ensino ou, pelo menos, grande parte dele. Já a transposição didática interna, por sua vez, é fragmentada,

⁶⁹ Ibidem, p.18.

⁷⁰ LAUTIER, N. Os saberes históricos em situação escolar; circulação, transformação e adaptação. *Educação e Realidade. Ensino de História*. v. 36, n. 1, jan/abr. 2011, pp. 39-58.

⁷¹ CHEVALLARD, 1995, op. cit. p.22.

⁷² Ibidem, p. 23.

pois acontece em cada um dos sistemas didáticos que compõem o núcleo do sistema de ensino *stricto sensu*. Cada docente, em última instância, vai produzir a sua versão local daquele texto de saber produzido pela noosfera. Relacionando a teoria da transposição didática com a teoria da argumentação, Penna sustenta que:

Se pensarmos, como propõe Chevallard, na transposição didática como uma textualização do saber, ou sua explicitação discursiva, o discurso produzido por cada uma destas operações tem um caráter muito diferente. Utilizando o referencial da teoria da argumentação, a noosfera produziria um discurso que visa um auditório vasto e heterogêneo enquanto os professores produziram um discurso voltado para um auditório muito específico. A transposição didática externa teria como objetivo a produção de conhecimento histórico escolar materializado em novas políticas curriculares (diretrizes, programas, parâmetros, etc.) ou materiais didáticos (livros didáticos, apostilas, etc.) para um público vasto e heterogêneo; e a transposição didática interna, de conhecimento histórico escolar materializado em materiais didáticos voltados para o uso das suas turmas específicas e, principalmente, nas próprias aulas de história.⁷³

Na transposição externa (*lato sensu*), o saber é definido e adaptado pela noosfera e, na transposição interna (*strictu sensu*), esse saber a ensinar torna-se ensinado a partir de uma nova roupagem realizada pelos professores. Nesse momento, os docentes mobilizam versões, modos de explicar, e fazem usos de *técnicas argumentativas* que potencializam o processo de ensino e aprendizagem durante a composição da narrativa em sala de aula. Nesse sentido, a contribuição de Chevallard para o ensino de História tem um potencial instigante, pois pode fornecer um instrumental para a melhor compreensão dos processos de ensino, considerando as especificidades dos saberes em função de seus locais de origem.

A importância atribuída ao saber acadêmico por Chevallard no processo de transposição tem sido alvo de crítica. Para os críticos, essa perspectiva não apenas negaria ou reduziria o papel referencial de outras instâncias de saber, como também traduziria uma visão hierarquizada na análise da relação entre saberes. Sobre a questão, Monteiro afirma:

Para o autor [Chevallard], no entanto, o contraste com o saber acadêmico é fundamental, pois permite que ele desvele a ficção da unidade do saber ensinado com o saber acadêmico, possibilitando a articulação da análise epistemológica com a análise didática. É a análise do conceito no saber acadêmico comparada com a análise do

⁷³ PENNA, A.F., 2013, op. cit., p. 152.

mesmo conceito no saber ensinado que pode levar à especificidade da construção didática realizada.⁷⁴

A teoria da transposição didática explicita a relação dialética entre os campos de saber e por isso possibilita a percepção de que o historiador produz o saber histórico especializado, a *noosfera* seleciona e textualiza sua versão a ensinar e o professor continua o processo com fundamental protagonismo, produzindo sua versão do saber dentro da sala de aula.

Enquanto categoria de análise, ela [a transposição] demonstra a necessidade de uma epistemologia da História acadêmica que seja o fio condutor entre essas instâncias de saber. Embora o campo escolar seja permeado por preocupações educativas que engendram mudanças significativas nesse processo de transformação, a legitimidade epistemológica do saber não pode ser negociada em detrimento de uma simplificação exacerbada. Nesse sentido, ressaltamos a importância da compreensão do processo interno da transposição, pois é nesse instante que o docente consegue garantir a manutenção da legitimidade epistemológica do conhecimento histórico.

É na análise comparativa entre o conceito de saber acadêmico e o saber ensinado que se revela a especificidade da construção didática realizada. Embora o saber histórico escolar sofra influências externas e de outras instâncias de saber, temos no âmbito dos centros de pesquisas o lugar onde a história ensinada vai buscar legitimidade. Dito de outro modo, a pertinência desse conceito para a presente pesquisa é a identificação das mudanças conceituais efetuadas durante o processo de transposição didática, sobretudo internamente, em função de uma lógica que exige que o saber ensinado seja ensinável e compreensível.

O pressuposto de que a transposição continua a se desdobrar, em certo sentido, dentro do sistema didático, sugere que o processo de *didatização* dos saberes - selecionado pela noosfera e agora transmitido pelo docente - gera potencialmente um significativo impacto na constituição do saber ensinado. Não obstante certo distanciamento da primeira etapa de seleção e transformação dos saberes, o já citado protagonismo do professor nessa transmissão influirá diretamente na garantia do estatuto epistemológico do saber escolar. Nesse sentido, falar em transposição é antes de tudo reconhecer a inter-relação dos dois regimes de saber, o acadêmico e o escolar.⁷⁵

⁷⁴ MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Ensino de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: PUC, 2002. Tese (Doutorado em Educação), PUC, 2002 p. 85.

⁷⁵ CHEVALLARD, 1995, op. cit., p.47.

Lautier quando analisa a inter-relação entre saber acadêmico e ensinado também utiliza a noção de transposição didática para fundamentar sua perspectiva acerca da singularidade epistemológica da matéria escolar. A abordagem da autora, que gira em torno dos processos de circulação, transformação e/ou adaptação e recepção desse saber, sugere que, embora seu referencial seja no campo científico, sua jornada é condicionada por uma *tripla* elaboração.

Em um primeiro momento, temos o processo em que os saberes são transformados, simplificados e adaptados (*noosfera*) para a sequência de ensino-aprendizagem, cujo resultado se dá na montagem oficial dos programas de conteúdo (neste sentido, a “*transposição didática*” ocorre atendendo a uma lógica curricular); no segundo momento, outra adaptação é realizada pelo próprio professor que, deliberadamente, faz suas escolhas didatizantes para o ensino do conteúdo pretendido; e por último, ocorre o processo de recepção do conteúdo por parte desses alunos. Dito de outro modo, os manuais e outros suportes constituem vetores de vulgarização; as escolhas pedagógicas do professor completam e diversificam ainda mais suas formas de apresentação.

Mas, em que medida as noções de *saber escolar* e de *transposição didática* podem nos auxiliar a pensar o papel do argumento por analogia no processo de constituição do saber histórico ensinado?

Partimos do pressuposto de que, durante o processo de transposição didática interna, o uso de analogias ganha destaque por seu potencial explicativo e potencializador da aprendizagem. Para tanto, na transposição interna conduzida pelo professor, tal recurso tem a força de atuar na constituição epistêmica do saber histórico ensinado.⁷⁶

Segundo Monteiro, a analogia se configura como recurso pertinente para auxiliar os alunos a avançar no processo de construção de conceitos, pois o exercício comparativo com vista a promover a compreensão do tema a ser aprendido se dá, na maior parte das vezes, por meio de uma contextualização a partir da “realidade” do aluno. Desta forma, podemos inferir que o papel constitutivo da analogia e de outras técnicas argumentativas pelo docente corrobora o pressuposto de que a trajetória de construção do saber histórico escolar não se esgota na noosfera, mas tem na sala de aula, entre a narrativa docente e a recepção do aluno, sua última fase.

⁷⁶ MONTEIRO, Ana M. F. C. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, set./ dez. 2005, pp. 333-347.

Neste sentido, consideramos que é a partir da transposição didática interna que a operação analógica atua na constituição do saber histórico ensinado. No entanto, quais as implicações epistemológicas que esse processo promove?

Segundo Lopes, durante o processo de “mediação didática”⁷⁷, somos influenciados por um *didatismo* quando tentamos aproximar os conceitos científicos para uma racionalidade do senso comum, incorporando-os em uma matriz eminentemente realista e empirista. A autora, que apoia seus argumentos na epistemologia de Gaston Bachelard, defende uma descontinuidade ou uma ruptura epistemológica entre conhecimento científico e conhecimento ou senso comum.

O pensador francês defendia que o aprendizado científico ocorre quando há uma mudança de cultura e de racionalidade. Os antigos hábitos intelectuais, se não colocados em questão, podem resultar em um bloqueio do processo de construção do novo conhecimento. Estes “obstáculos epistemológicos” devem ser superados para que ocorra a formação de um espírito efetivamente científico.⁷⁸

Segundo Bachelard, “o ato de conhecer dá-se *contra* um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização”. Assim, as intuições/experiências primeiras e o senso comum (conhecimentos gerais) se incrustam no conhecimento não questionado, impedindo a concretização dos três estágios necessários à formação do espírito científico, porque “diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber”⁷⁹

A partir dessa perspectiva, Lopes afirma que as analogias quando mobilizadas de maneira inconsciente, tornam-se verdadeiros embaraços epistemológicos. Entretanto, como bem nos orienta a autora, o enfrentamento dessa problemática não passa pelo abandono da linguagem metafórica, mas sim pela vigilância para que tal recurso não perca sua ligação com a linguagem formal, isto é, enquanto o uso da metáfora (e

⁷⁷ Com o objetivo de evitar equívocos semânticos, Lopes utiliza o conceito de Mediação Didática em detrimento do conceito de Transposição. Para a autora, o termo transposição pode sugerir um movimento de um lugar para outro onde os saberes não passariam por nenhum tipo de alteração. Em contrapartida, o termo mediação didática, tem a força de indicar um movimento de caráter mais dialógico, onde os saberes são (re) construídos a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas e com um profundo sentido dialético.

⁷⁸ LOPES, A. R. C. Contribuições de Gaston Bachelard ao Ensino de Ciências. *Caderno Catarinense do Ensino de Física*, Florianópolis, v.13, n.3, dez. 1996, pp. 248-273.

⁷⁹ BACHELARD, G. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 18.

analogias) não perde de vista seu processo de construção — sua estreita ligação com a linguagem formal —, não se constitui como obstáculo epistemológico.⁸⁰

Ainda que os comentários de Alice Lopes remetam ao ensino de ciências, eles não perdem sua pertinência como ponto de reflexão para o nosso caso. Entendemos que a operação analógica no processo de ensino-aprendizagem da história deve proceder de acordo com as considerações de Lopes desde que a partir de um horizonte-conceitual que contemple nossas especificidades de saber.

Nesse sentido, ratificamos a importância de parâmetros sobre o uso da operação analógica no ensino de história. Para isso, objetivamos ponderar que o processo de operação analógica só tem sentido de uso como recurso à medida que, dialeticamente, cria perspectiva sobre o (e é perspectivado pelo) não-familiar, por meio de uma identificação prévia de similaridade que será, em seguida, posta à prova por meio de outros indícios, para justamente provocar no aluno a percepção sobre rupturas e permanências. Como dissemos no início do texto, isso só ocorre através da reelaboração da narrativa histórica promovida pelo docente em sala de aula.

Para que a operação analógica enquanto recurso narrativo se torne uma ferramenta potencializadora e, ao mesmo tempo, garanta a legitimidade epistemológica do saber histórico escolar, é preciso que o docente tenha clareza das especificidades que compõem a narrativa histórica.

A questão da narrativa em Paul Ricoeur: breves considerações.

Desde as eras mais remotas, quando homens e mulheres registravam suas ações, seus sentimentos e suas emoções nas paredes das cavernas, até o atual tempo moderno, onde imperam as realidades virtuais, a narrativa sempre se fez presente na vida dos seres humanos. A narrativa está, assim, circunscrita na criação subjetiva, pois é ela que possibilita que a experiência individual ou coletiva, fonte a que recorrem os narradores, seja comunicada através do tempo e do espaço.

Isso resulta num processo de relação entre o narrador, as histórias narradas e o auditório de ouvintes. Dessa forma, a narrativa é um saber com o qual interagimos o tempo todo em nosso cotidiano: jornais, filmes, imagens, histórias em quadrinhos, textos de ficção, publicidade, todos esses elementos nos contam diariamente, muitas e

⁸⁰ LOPES, A.R.C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, p. 218.

diferentes histórias. Sendo assim, não seria o historiador ou o professor de História exemplos clássicos de narrador?

A narrativa, como forma de expressão encontrada para a construção do discurso historiográfico, vem se tornando um assunto cada vez mais atual e ao mesmo tempo inesgotável. Como tema privilegiado de discussões e em torno do qual se cristalizam posições teóricas substancialmente dicotômicas e excludentes, o entendimento sobre a narrativa enquanto categoria de análise não tem sido consenso entre os pesquisadores da História.

Podemos considerar como marco importante dessa discussão o final da década de vinte do século passado, quando, em 1929, os historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre fundaram a revista *Annales d'histoire économique et sociale*. Uma das críticas elencadas pelo movimento dirigiu-se à ênfase dada pelos historiadores da tradição metódica francesa à história política protagonizada por grandes homens e em uma incisiva recusa da história-narrativa.

Em evidente sintonia com o processo de modernização e de racionalização da ciência histórica, o combate travado contra a função da narrativa, em especial pelos historiadores da primeira geração dos *Annales*, buscava em última instância reivindicar rigor científico através da defesa da “história-problema”, em detrimento do uso da narração.

Segundo Hartog, a rejeição da narrativa pelos *Annales* está relacionada a uma crítica contra *um* método de se fazer história, até então dominante. Isso significa dizer que o rompimento com essa maneira de conceber a história pressupunha o afastamento de um paradigma que reservava o primeiro plano aos indivíduos e aos acontecimentos. Na esteira do que acontecia entre as ciências sociais, para quem o objeto da ciência dita social já não é o indivíduo, mas os grupos sociais, a história se tornou essencialmente social e/ou econômica.

“Tendo-se tornado econômica e social, a história pretende, pela parte que lhe compete, contribuir para a construção dessa nova ciência da sociedade sobre si mesma. Passando do nacional (sua principal preocupação, durante o século XIX) para o social, a história abandona, em breve, a narrativa das origens, a narração contínua dos faustos da nação, em favor do “recitativo da conjuntura” (ela quantifica, constrói séries, elabora tabelas e curvas). Deixando de se contentar com a ordem de sucessão e com a linha da cronologia (subentendida unicamente pela ideia de progresso), ela procede a comparações, de

múltiplas maneiras, preocupada em mostrar repetições e remanências.”⁸¹

Contudo, a visão de narrativa proclamada e criticada pelos Annales pressupunha basicamente a narração como dois acontecimentos ou situações ordenadas de forma linear no tempo, sucedendo-se um após outro, e protagonizados por indivíduos promovidos a heróis. Por esse motivo, Hartog afirmou que “a história moderna renunciou à narrativa sem nunca ter formulado a questão da narrativa enquanto tal.”⁸²

O resultado dessa perspectiva restritiva foi que o abandono da narrativa não impossibilitou seu ressurgimento, uma vez que o debate que se travava sobre ela incidia unicamente sobre o aspecto do acontecimento. Quando narrar passou a não mais significar elencar os acontecimentos linearmente, percebeu-se que não era a narrativa em si que estava sendo preterida, mas sim uma forma particular de narrativa.

A mudança de perspectiva sobre a noção de narrativa, permitindo explorá-la como categoria de análise, propiciando assim a emergência de um novo instrumental teórico no campo da história, deve-se muito às reflexões desenvolvidas no âmbito da hermenêutica de Paul Ricoeur. A tese do filósofo francês quanto à epistemologia é de que o saber histórico procede da compreensão narrativa sem nada perder de sua ambição científica.

Já na análise da obra *O Mediterrâneo*, do historiador francês Fernand Braudel, Ricoeur demonstrou que, mesmo dando ênfase na longa duração, essa obra constitui-se como uma meganarrativa, sendo o próprio mediterrâneo um “quase-personagem”.⁸³ Para Ricoeur, o modelo de tempo braudeliiano (a longa duração) não era incompatível com o caráter narrativo.

A constatação de que a narrativa se fazia presente mesmo nos discursos historiográficos que a rejeitavam, alterou significativamente o modo como a História e os historiadores passaram a olhar para a narratividade.

Paul Ricoeur, em *Tempo e Narrativa*, desenvolve a ideia de que toda história é permeada por uma lógica narrativa, fomentando o debate acerca da função epistemológica da narrativa na produção de conhecimento histórico. Levando em consideração a complexidade das inúmeras questões teóricas contidas nessa obra e os objetivos e limites desta pesquisa, optamos por destacar apenas algumas considerações

⁸¹ HARTOG, F. *Evidência da História: o que os historiadores veem*. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2011, p. 176.

⁸² Ibidem, p.182

⁸³ RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, pp. 168-184.

que permitem colocar em evidência o caráter recíproco entre narratividade e temporalidade para a constituição do tempo histórico. Dessa forma, vamos nos concentrar na primeira e na segunda parte, intituladas, respectivamente, “o círculo entre narrativa e temporalidade” e “A história e a narrativa”, ambas inseridas no primeiro tomo da trilogia.

Cabe, como ponto de partida, fazermos uma pergunta relativamente simples, porém fundamental para a compreensão da tese ricoeuriana: qual o sentido da narrativa, segundo a perspectiva do filósofo francês?

A resposta para tal questão pode começar a ser desenhada a partir de uma citação potencialmente sintetizadora da obra em questão: “O tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de maneira narrativa; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que desenha os traços da experiência temporal”.⁸⁴

Tempo e Narrativa traz como objeto de reflexão filosófica precisamente a relação condicional entre “temporalidade” e “narratividade” – ou, dito de outra maneira, entre “tempo vivido” e “narração”. Entre o “tempo cosmológico e poético” de Aristóteles e o “tempo da alma” de Santo Agostinho, o filósofo projeta uma ideia cuja base está na interação dialética dessas duas perspectivas como elemento *sine qua non* para a constituição de uma narrativa histórica ou ficcional. Devido aos objetivos da presente pesquisa, nos limitaremos às questões relativas à narrativa histórica.

Segundo Ricoeur, na filosofia de Santo Agostinho, o tempo é interior e, portanto, inescrutável fora dos domínios da alma. Para o autor, Agostinho, de certa forma, ignora a perspectiva aristotélica de um tempo cronológico que é definido a partir do movimento dos astros. Para o bispo de Hipona, a medida do tempo se encontra no próprio espírito e é interpretada a partir de uma tripla presença: do passado, através da *memória*; do presente, através da *atenção*; e do futuro, através da *expectativa*.⁸⁵

A leitura desse tempo dentro de cada indivíduo acontece de acordo com uma profunda vivência humana. Segundo Ricoeur, por ser a experiência temporal agostiniana efetivamente da alma, ela torna-se incomunicável, pois está repleta de subjetividade. Até mesmo quando busca externar o caráter aporético do tempo, o texto de Agostinho serve mais para aguçar os paradoxos temporais do que sugerir alguma resposta.

⁸⁴ Ibidem, p. 93.

⁸⁵ Ibidem, p. 35.

Das *Confissões*, sobretudo o capítulo XI, Ricoeur inicia sua abordagem dando destaque a esse aspecto de aporia do tempo, isto é, da impossibilidade de se obter uma resposta conclusiva para indagação filosófica e ontológica sobre a *medida do tempo*. Não obstante as reflexões que a questão suscita, ela também dá ensejo à outra aporia relacionada à própria condição do “ser e do não ser do tempo”, pois “só pode ser medido o que, de algum modo, é.”⁸⁶

É justamente essa dimensão aporética da tese agostiniana sobre o tempo que se torna o mote essencial para que a *necessidade* da narrativa seja elencada. Conforme o filósofo francês:

Esse estilo aporético adquire, ademais, uma significação particular na estratégia de conjunto do presente trabalho. Uma das teses permanentes deste livro será a de que a especulação sobre o tempo é uma ruminância inconclusiva cuja única réplica é a atividade narrativa. Não que esta resolva por suplência as aporias. Se as resolve, é num sentido poético e não teórico do tempo. A composição da intriga, diremos mais adiante, responde à aporia especulativa por um fazer poético capaz, decerto, de esclarecer (este será o principal sentido da catarse aristotélica) a aporia, mas não de resolvê-la teoricamente.⁸⁷

No outro polo da análise ricoeuriana está a Poética de Aristóteles que, por sua vez, ao construir sua teoria da *intriga* dramática, não se ocupou com a dimensão temporal do mundo vivido. Sobre esse aspecto, Ricoeur reconhece um verdadeiro *silêncio* de Aristóteles.⁸⁸ No entanto, em que pese ambas as teses terem sido produzidas em contextos culturais díspares e parecerem, à primeira vista, incomunicáveis, Ricoeur dirá que “cada uma engendra a imagem invertida da outra”. Em outras palavras, a “ausência” de uma visão é completada pela tese da outra, e vice-versa. O aspecto central dessa inter-relação entre a narrativa aristotélica e a temporalidade agostiniana está na superação da discordância do segundo a partir da concordância do primeiro.

Segundo as palavras de Ricoeur:

(...) encontrei no conceito de composição da intriga a réplica invertida da *distantio animi* de Agostinho. Agostinho geme sob a pressão existencial da discordância. Aristóteles discerne no ato poético por excelência – a composição do poema trágico – o triunfo da concordância sobre a discordância.⁸⁹

⁸⁶ Ibidem, p. 16.

⁸⁷ Idem.

⁸⁸ Ibidem, p.57.

⁸⁹ Ibidem, p.58.

Como já dissemos, a perspectiva agostiniana afirma que a relação que o ser humano estabelece com cada uma das dimensões do tempo – o passado, o presente, o futuro – se dá na alma e, portanto, a tendência é de que essas interpretações sejam naturalmente discordantes, até mesmo no interior de um único indivíduo. Como estas três instâncias temporais não coincidem, há então um movimento de distensão na alma (*distentio animi*), caracterizada por um tríplice desdobramento: o passado torna-se memória; o futuro, expectativa; e o presente, atenção.

Quando Ricoeur afirma que em Agostinho a *alma geme*, é porque ela sente que essa discordância se impõe sobre qualquer concordância lógica, pois o passado não é mais, o futuro não é ainda e o presente não permanece. O que a alma mais anseia, neste sentido, é coincidir consigo mesma, um instante eterno no qual não mais haverá a instabilidade e a incerteza da finitude, mas a estabilidade do reconhecimento de si, da presença de si.

A perspectiva fenomenológica de Santo Agostinho, por ocultar o tempo cosmológico do mundo, potencializa a dimensão aporética do tempo vivido pela alma; em contrapartida, a concepção cosmológica do tempo de Aristóteles – considerado como movimento dos corpos e analisado pela “lógica” da composição da intriga – oculta o tempo da alma. Justamente o caráter dialético entre essas duas premissas que traduz a tese central de que o tempo torna-se “humano” precisamente quando é organizado à maneira de uma narrativa, e a narrativa extrai o seu sentido exatamente da possibilidade de retratar os aspectos da experiência temporal. A justaposição entre o tempo da alma agostiniano e a intriga aristotélica em Ricoeur é, na verdade, a busca por uma concordância narrativa em meio a uma discordância temporal. Segundo Ricoeur,

A análise agostiniana dá do tempo uma representação na qual a discordância não cessa de desmentir o anseio de concordância constitutivo do *animus*. A análise aristotélica, em contrapartida, estabelece a preponderância da concordância sobre a discordância na configuração da intriga.⁹⁰

Esse trabalho de síntese para a diversidade temporal que ocorre a partir do ato narrativo é, a partir de Aristóteles, resultado da composição da intriga (*mythos*) relacionada à imitação e/ou representação (*mímesis*) da ação da experiência. Apropriados da *Poética*, *mythos* e *mímesis* tornam-se conceitos centrais para a associação entre narratividade e temporalidade. Sobre a inter-relação e o cuidado na

⁹⁰ Ibidem, p. 10.

interpretação desses conceitos, Ricoeur afirma que essa equivalência exclui em primeiro lugar qualquer interpretação da mimesis de Aristóteles em termos de cópia, de réplica ao idêntico; a imitação ou a representação é uma atividade mimética na medida em que produz algo, ou seja, precisamente o agenciamento dos fatos pela composição da intriga (*mythos*).⁹¹

O impasse entre o vivido e o lógico, caracterizado por Ricoeur pelo “abismo cultural” que separa as duas filosofias, torna-se então o ponto convergente de onde o filósofo passa a desenvolver sua importante reflexão sobre a narrativa histórica. Temporalidade e narratividade reforçam-se reciprocamente e passam a *constituir o tempo histórico*.

Segundo Ricoeur, se a história rompesse todo e qualquer laço com a competência básica que temos de seguir uma história através compreensão narrativa, ela perderia seu caráter de especificidade em meio às ciências sociais. “Minha tese repousa na asserção de um laço indireto de derivação pelo qual o saber histórico procede da compreensão narrativa sem nada perder de sua ambição científica. Nesse sentido não é uma tese do meio termo.”⁹²

Para analisar as condições de inteligibilidade da história, ou seja, seu caráter essencialmente narrativo, o autor divide a operação cognoscível entre temporalidade e narratividade em um percurso de três fases: mimesis I, mimesis II e mimesis III, algo que Ricoeur denominou de *chave do problema da relação entre tempo e narrativa*.⁹³

A mimesis I é o momento da pré-compreensão da ação humana. Em linhas gerais, essa primeira dimensão pressupõe levar em conta uma forma de inteligibilidade característica do senso comum e que está presente antes mesmo da composição da intriga, isto é, diz respeito a nossa interpretação do mundo vivido através de suas estruturas inteligíveis, de seus recursos simbólicos e de seu caráter temporal. Segundo Ricoeur, a riqueza da *mimesis* I consiste em entender que representar ou imitar a ação através da narrativa é antes de tudo pré-compreender o que é o agir humano: sua semântica sua simbólica, sua temporalidade. É nessa compreensão, comum ao historiador e a seu leitor, que se delinea a construção da intriga e, com ela, a mimética textual.⁹⁴

⁹¹ Ibidem, p. 61.

⁹² RICOEUR, 2010, op. cit., pp.133-134.

⁹³ Ibidem, p. 95.

⁹⁴ Ibidem, p. 112.

A refiguração do tempo na narrativa corresponde à composição do texto literário ou histórico; quando a intriga a ser narrada é armada, reconstruída a partir dos recursos específicos de cada modalidade narrativa. É nesse momento que, segundo o autor, abre-se o “*como se*”.⁹⁵ Na tessitura da intriga, o escritor pretende dar forma e extensão à experiência vivida. Os eventos são agenciados através de um todo significativo, com início, meio e fim, que seja “inteligível” e, sobretudo, faça sentido. Constrói-se uma *síntese do heterogêneo*, uma estrutura onde a concordância narrativa consiga prevalecer sobre a discordância temporal. Nesse sentido, a *mímesis II* (refiguração textual) tem a função de mediar a *mímesis I* (pré-compreensão do mundo vivido) e a *mímesis III* (leitura).⁹⁶

O terceiro momento, o da leitura do tempo, corresponde ao encontro do mundo do texto com o mundo do leitor. Nesse estágio, dá-se o contato do campo de experiência reconfigurado na narrativa. Segundo Ricoeur, a narrativa só alcança seu sentido pleno quando é restituída ao tempo do agir e do padecer na *mímesis III*. Neste processo, o leitor é co-autor, uma vez que o ato da leitura pode ser considerado como o *vetor* da capacidade que a intriga tem de modelizar a experiência.⁹⁷

Nesse sentido, a tese de Paul Ricoeur procurará recolocar este complexo de questões em um círculo eternamente renovado, no qual adquirem a mesma importância os escritores e os leitores, integrando-os dialogicamente em um movimento criador que parte de experiência do vivido, refigura-se textualmente e retorna para este mesmo vivido através da recepção da leitura. O círculo mimético possibilita associar as temporalidades históricas ao tempo subjetivo do leitor (*mímesis III*), além de articular o modelo de compreensão narrativa ao modelo conceitual-explicativo (*mímesis II*).

A mediação entre tempo e narrativa e o ensino de História.

Em sua *Apologia da História*, o historiador francês Marc Bloch afirmou que a “História é a ciência dos homens no tempo”⁹⁸. Embora a categoria *tempo* não seja exclusividade do nosso campo, podemos afirmar, a partir da definição do historiador francês, que tal perspectiva caracteriza e fundamenta o que denominamos de História.

⁹⁵ Idem.

⁹⁶ Idem.

⁹⁷ Ibidem, p. 122.

⁹⁸ BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou, O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

Podemos inclusive pressupor o consenso que, entre os historiadores, não pairam dúvidas quanto à importância imprescindível dessa categoria. No entanto, quando deslocamos nossos olhares para o contexto escolar, deparamo-nos com alguns desafios reflexivos que ainda precisam ser enfrentados.

Embora Paul Ricoeur não tenha dedicado sua obra às questões relativas ao ensino de História, acreditamos que a construção de uma interface entre os objetivos da presente pesquisa com alguns aspectos do pensamento histórico do autor pode ser promissora para uma abordagem mais teórica sobre *o papel do argumento por analogia enquanto um recurso da narrativa histórica docente e também para a avaliação das implicações epistemológicas que essa conduta pressupõe para a constituição do saber histórico ensinado no tocante à sua dimensão temporal.*

Nessa direção, uma pergunta nos parece importante na construção desse referencial: em que medida a hermenêutica de Paul Ricoeur e sua interpretação sobre a relação entre tempo e narrativa podem contribuir para pensarmos a operação analógica no ensino de História?

Assim como Gabriel, defendemos a perspectiva *de pensar o processo de transposição didática no âmbito da história como um processo de reelaboração da 'estrutura narrativa' em situação didática.*⁹⁹ Acreditamos que a hermenêutica de Paul Ricoeur tem o potencial de contribuir para a reflexão a partir do conceito de refiguração do passado. Na *mimesis* II, ocorre propriamente o agenciamento dos fatos que compreendem a ação; é nessa fase que se localiza o eixo central da estrutura narrativa, isto é, a operação de uma mimética textual que parte do mundo vivido e quer alcançar o leitor.

No trabalho de pesquisa do historiador, a função mediadora da intriga aparece realizando o que Ricoeur denominou a *síntese do heterogêneo*. Durante a transposição didática, podemos considerar que o professor de História, à sua maneira e dentro das especificidades do seu campo de atuação, realiza uma espécie de refiguração didática do saber histórico. Traduzindo para o eixo *stricto sensu* da transposição, podemos inferir que a reelaboração da narrativa docente institui a ponte de inteligibilidade que vai do Professor (autor de uma aula) para o aluno (leitor da História ensinada).

⁹⁹ GABRIEL, C.T. Teoria da história, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História*, vol., 32, n. 64, 2012, p. 201.

A compreensão da “aula como texto”, do professor Ilmar Mattos, muito contribuiu para fundamentarmos com mais clareza a premissa de que *a aula é, acima de tudo, um ato narrativo de criação do saber histórico escolar*. Segundo o autor:

[...] por meio de uma aula, também se conta uma história; [...] ao se contar uma história por meio de aula, também se faz história; e [...] somente ao se fazer história por meio de uma aula nos tornamos professores de história. Por lermos de um modo singular uma proposição, podemos afirmar que também somos autores. Mas o fazemos não para afirmar uma semelhança, e sim para sublinhar a diferença que nos identifica.¹⁰⁰

Certos de que o processo de ensino-aprendizagem se difere fundamentalmente do processo de pesquisa, acreditamos que a sentença “professores e escritores de história contam uma história; ao texto escrito corresponde a aula. Ambos são autores; ambos fazem História”¹⁰¹, reafirma o protagonismo docente na reelaboração da estrutura narrativa dentro do processo de transposição.

Conforme Gabriel, o trabalho com a categoria de narrativa histórica ricoeuriana contribui para pensarmos dois princípios da transposição didática. Um primeiro consiste em garantir que, no processo de didatização, a cientificidade do conhecimento histórico, a partir centralidade da dimensão temporal, seja efetivamente assegurada. O segundo, e que está intimamente ligado ao primeiro, diz respeito ao fato desse processo garantir a inteligibilidade do saber histórico ensinado aos alunos da educação básica. A presente pesquisa considera esses princípios *fundamentais* para um uso consciente e reflexivo do argumento por analogia em sala.

Tais princípios reforçam a ideia de que retomar a narratividade como dimensão fundamental para as aulas de História não pode significar um mergulho absoluto na ficção ou em simples anedotas. Quando traz para o centro da discussão o tempo histórico como um terceiro tempo narrado e criado pelos historiadores para dar conta de nossa experiência temporal aporética, Ricoeur fala de uma “intencionalidade histórica” que marca o *corte epistemológico* separador da narrativa histórica e da narrativa ficcional.¹⁰² Penna afirma que tal intencionalidade, característica definidora do

¹⁰⁰ MATTOS, I. R. Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de história. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, jul./dez. 2006, p. 12.

¹⁰¹ Idem.

¹⁰² RICOEUR, 1995, op. cit., p. 290.

conhecimento histórico nos centros acadêmicos, também deve fazer parte da pretensão do professor, traduzida pela busca de uma verdade histórica em suas explicações.¹⁰³

Segundo Penna, o cuidado especial de Paul Ricoeur ao construir o conceito de intencionalidade histórica foi o de demonstrar a especificidade da narrativa historiográfica frente à narrativa ficcional, e não de confundir estas duas modalidades narrativas. Distanciando-se de uma posição que não se incomodava em confundir história e ficção, o filósofo francês empenhou-se em demonstrar que uma das singularidades da narrativa histórica era a de também se apresentar como discurso cuja intencionalidade apontava para um referente real (ou existente) do passado. O potencial explicativo-narrativo trazido pela dimensão analítica da história, e a narratividade inerente à mesma – ambos orientados pela intenção de verdade – constitui em Ricoeur o ponto nodal que permite definir a história como um gênero narrativo específico.¹⁰⁴

Além da intencionalidade, o recorte epistemológico supracitado, segundo Ricoeur, se dá em outros três níveis durante a pesquisa histórica: o dos procedimentos, o das entidades e o da temporalidade. Como exemplos desse processo, podemos citar: o trabalho crítico sobre as fontes; a construção das temporalidades; a intervenção de personagens e “quase-personagens” e o controle da validade contextual dos conceitos.¹⁰⁵ Nesse sentido, Paul Ricoeur investiga a epistemologia da historiografia a partir dos procedimentos explicativos, das entidades construídas e pelo tempo histórico. Trata-se, portanto, da dialética entre a explicação histórica e da compreensão narrativa.

No tocante à operação analógica no ensino, a questão da didática das temporalidades fica em evidência. O jogo temporal como condição intrínseca desse processo exige do docente certa vigilância em relação à legitimidade epistemológica do saber ensinado frente à construção do tempo histórico em sala de aula. O recurso à analogia não pode esvaziar esse saber de sua dimensão temporal. Por isso, mobilizar a relação entre tempo e narrativa em Paul Ricoeur contribui para a manutenção da cientificidade do saber ensinado, na medida em que garante o *tempo* como inerente ao ato narrativo. Desta forma, o “jogo temporal” passa a gozar de certa centralidade para a afirmação e consolidação desse saber durante a transposição didática interna.

Quanto à relação entre a narrativa docente e a questão das temporalidades, Gabriel avança em sua análise afirmando que, a despeito das mudanças curriculares

¹⁰³ PENNA, A.F., 2013, op. cit., p. 111.

¹⁰⁴ *Idem.*

¹⁰⁵ LAUTIER, N. Os saberes históricos em situação escolar; circulação, transformação e adaptação. *Educação e Realidade*. Ensino de História. v. 36, n. 1, jan/abr. 2011, p. 43.

quanto à forma de se pensar o tempo histórico no ensino, uma permanência curiosa tem sido observada. Apesar de fortes críticas, a concepção linear de história tem sido presença marcante em livros didáticos e também nas formas como muitos professores conduzem suas explicações.

Como explicar que depois de quatro décadas de acúmulos de críticas dos efeitos nocivos dessa concepção linear do tempo para o ensino e aprendizagem ela permaneça, se não como a única alternativa, ainda como um elemento central na organização dos conteúdos históricos ensinados na educação básica? Ou ainda: será que a dificuldade, apontada por professores de História da Educação básica, em ‘quebrar’ a linearidade do tempo cronológico pode ser lida apenas como ‘resistência ao novo’ ou ela expressaria um saber de experiência por parte dos docentes que, preocupados com o aprendizado de seus alunos, sabem que não podem perder o fio da meada da história que lhes é ensinada?¹⁰⁶

Como professor atuante e pesquisador, as perguntas acima nos instigam a refletir sobre a prática docente com um olhar menos *idealista* frente às propostas curriculares que emergem continuamente desde meados da década de 1980. O debate que coloca, de um lado, uma “história narrativa”, “romantizada” e ultrapassada, e, de outro, uma “história-problema” (revestida de diferentes nomes como, por exemplo, ‘história conceitual’, ‘história por eixos temáticos’, ‘história temática’) de cunho científico, parece não dar conta da realidade do que acontece em sala de aula.

O leitor mais atento notou, guardadas as devidas proporções, que a polarização desse debate lembra aquele que ocorreu em relação à narrativa no início do século passado. Isto é, de um lado, a percepção de narrar como sendo sinônimo de uma História marcada pela ‘cronologia’, ‘datação’, ‘memorização’, ‘linha do tempo’. Do outro, as temporalidades múltiplas, de curta, média e longa duração, de ritmos diferenciados, continuidades e permanência; mudanças, rupturas, simultaneidades.

No entanto, quando Ricoeur enxergou a dimensão narrativa no *Mediterrâneo*, obra referência de Fernand Braudel, demonstrou que pensar a narratividade histórica a partir de uma *estrutura* que toma a temporalidade como elemento intrínseco à composição da intriga, não anula necessariamente o caráter analítico do fazer historiográfico. A hermenêutica ricoeuriana reconheceu uma forma de explicação interna ao próprio ato de narrar: narrar já é explicar, através da conexão lógica do

¹⁰⁶ GABRIEL, C.T, 2012, op. cit., p.199.

compor a intriga (um por causa do outro). Essa relação causal não deve ser confundida com a sequência cronológica (um após o outro).

Neste sentido, a inter-relação entre tempo e narrativa aprofunda a discussão sobre a cientificidade da História, pois pressupõe que todas as concepções analíticas estão de uma maneira ou de outra, imersas em um universo temporal inteligível somente quando narrado. No caso específico do Ensino de História, tal entendimento pode muito contribuir para a garantia da legitimidade epistemológica. Conforme Gabriel:

(...) a preocupação com o aprendizado *do e no* tempo por meio da disciplina escolar História mobiliza para além da escolha entre, por exemplo, uma concepção historiográfica marxista e uma concepção historiográfica positivista. Nessa discussão não está em jogo tanto a escolha de uma ou mais matrizes historiográficas. Com efeito, essa preocupação envolve um plano de análise que se relaciona com a própria ‘razão de ser’ desse conhecimento, isto é, com aquilo que justifica sua existência como formação discursiva e que, como tal, participa da configuração de uma grade racional de leitura do mundo.
107

Dito isso, a analogia enquanto recurso da narrativa histórica se situa em um duplo paradigma: ela carrega consigo o elemento explicativo e facilitador da aprendizagem e, ao mesmo tempo, tem a força de preterir da dimensão temporal da História, seja na negação da cronologia, seja no tratar a relação entre passado-presente no nível de uma identidade irrestrita entre ambos, negando assim o caráter processual e, portanto, de transformação que a intriga na História pressupõe.

Neste sentido, a forma como os professores lidam com tal desafio em sala de aula pode ser analisado a partir de outro importante conceito da obra ricoeuriana, que é a ideia de “representância” histórica. Segundo Ricoeur:

A palavra “representância” condensa em si todas as expectativas, todas as exigências e todas as aporias ligadas ao que chamamos em outro momento de intenção ou intencionalidade histórica: ela designa a expectativa ligada ao conhecimento histórico das construções que constituem reconstruções do curso passado dos acontecimentos.¹⁰⁸

A categoria de “representância” é criada justamente com o intuito de postular o paradoxo realidade/imaginação que caracteriza a especificidade do objeto da pesquisa

¹⁰⁷ Ibidem, p. 141

¹⁰⁸ RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Trad. Alain François et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2007, p.359.

histórica. Podemos visualizar essa problemática a partir da noção de “passadidade”: “A passadidade de uma observação no passado não é ela própria observável, mas memorável.”¹⁰⁹

Assim como os historiadores profissionais, professores de História (conscientes dos *recortes epistemológicos* elencados acima) também recorrem ao passado a partir de um processo imaginativo e representativo. Segundo Gabriel, é justamente o conceito de representância que permite pensar a modalidade analógica de apreensão do passado que mobiliza a ideia de “como se”, considerada como recurso de produção de sentido mais adequado. Em Ricoeur, “o Análogo, precisamente, guarda consigo a força da reafirmação e do distanciamento, na medida em que ‘ser-como’ é ‘ser’ e ‘não ser’”¹¹⁰.

Essa presença do análogo na explicação dos professores se explica através daquilo que Lautier denominou de uma dupla compreensão fenomenológica da História amplamente compartilhada. A autora afirma, referindo-se principalmente à epistemologia acadêmica, que os modos mais espontâneos de apropriação da História são comuns a todos.¹¹¹ Do aluno mais leigo ao historiador especializado, é uma mesma compreensão *fenomenológica* que permite o interesse e a eficácia da aprendizagem de ambos. Ou seja, para interpretar o passado, acadêmicos profissionais, docentes e alunos não têm recursos a formas de pensamento muito diferentes uns dos outros.

Embora não persigam os mesmos objetivos e, portanto, acabem estabelecendo relações com o conhecimento histórico em condições diferentes (de pesquisa e escrita para os historiadores, de transmissão para os professores, de aprendizagem para os alunos), eles têm este ponto em comum: todos entram na compreensão dos homens do passado por formas de pensar relativamente próximas, mobilizando uma *compreensão narrativa* a partir do seu conhecimento do *mundo vivido*.¹¹² Seria possível que a dimensão narrativa e a compreensão pelo mundo familiar, tão presentes na história acadêmica, estivessem ausentes durante a reelaboração da narrativa realizada pelo docente? Em que medida o recurso às analogias atua nesse processo?

¹⁰⁹ RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Volume 3. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, p. p.274.

¹¹⁰ Ibidem, p.261.

¹¹¹ Quando analisa as dinâmicas de circulação, transformação e adaptação do saber histórico em situação escolar, Lautier faz uma notória associação entre as temáticas que envolvem o ensino de História e as contribuições de Ricoeur para a epistemologia do conhecimento histórico. Vale ressaltar que o artigo da autora não se limita ao trabalho de transmissão da história ensinada, mas tem como horizonte reflexivo todo o processo de circularidade do saber dentro do sistema didático. Todavia, reafirmamos que nossa pesquisa, embora não negue a complexidade que envolve os modos de apropriação do saber histórico escolar pelos alunos, buscará refletir exclusivamente sobre um aspecto desse processo que é o da narrativa docente, isto é, a *forma* como o professor reelabora o discurso histórico em sala de aula.

¹¹² LAUTIER, op. cit., p. 42

Como já vimos no capítulo anterior, segundo a nova retórica, a analogia é uma técnica de ligação que *fundamenta a estrutura do real*. Ou seja, o argumento por analogia reestrutura certos elementos do pensamento em conformidade com esquemas aceitos em outros campos do real.¹¹³ Perelman-Tyteca afirma que essa técnica remete a uma similitude de relações entre dois pares de elementos de natureza diferente. Portanto, o raciocínio analógico só ocorre quando há uma similitude de *relações* e não uma similitude de *termos*. Entendemos que o movimento do familiar em direção ao estranho, quando visto pela perspectiva da aprendizagem histórica, toma a forma de um *jogo temporal*, no qual a heterogeneidade dos termos se traduz na distinção das temporalidades que envolvem *foro* e *tema*, enquanto a similitude de relações está na proximidade entre os conceitos, eventos, sujeitos envolvidos e etc.

Dito isso, ressaltamos a importância de uma reflexão teórica que nos possibilite analisar a operação analógica com mais profundidade, para que a utilização de uma técnica tão recorrente e importante não se transforme em uma simples anedota.

Vale ressaltar que o trabalho de conscientização em relação ao uso de analogias não ocorre da mesma maneira com historiadores e professores, pois é característica do processo de transposição didática certa *simplificação* do saber acadêmico em sua versão escolar. No entanto, acreditamos que a sala de aula, sobretudo através da transposição didática interna, é o lugar legítimo para elaborar conhecimentos mais formalizados, para escolher, classificar, reorganizar as informações propostas por todos os outros canais de vulgarização. No âmbito de uma aula de história, *caberia aos professores* suscitar as condições da simples narrativa passar à narrativa histórica, ou, pelo menos, a uma forma aligeirada da narrativa histórica.¹¹⁴

¹¹³ PERELMAN-TYTECA, 2005, op.cit., p.17.

¹¹⁴ LAUTIER, 2011, op. cit., pp.50-51.

CAPÍTULO 3: A operação analógica no ensino de História

Os usos da analogia por professores de história é o tema que estrutura o desenvolvimento desta pesquisa. O levantamento dessa problemática nasceu diretamente das trocas de experiências e ideias com outros professores, prática comum entre os colegas mestrados do PROFHISTÓRIA, a respeito dos inúmeros desafios que envolvem o ato de ensinar. De certa forma, esse e tantos outros questionamentos são também resultados das reflexões acerca da nossa própria identidade profissional, pois o exercício de atuar como professor em concomitância à elaboração do presente trabalho significou ainda mais nossa percepção de que o caminho teórico que nos propusemos a realizar se confunde com a nossa própria práxis. Enquanto professor-pesquisador, a suposta linha que separa teoria e empiria por alguns momentos sequer existiu.

O caráter propositivo que a dissertação de um mestrado profissional pressupõe se mostrou o primeiro grande desafio durante a fase inicial de construção do ainda projeto de pesquisa. Nesse sentido, a questão que nos pareceu urgente foi: como dar uma feição propositiva a um trabalho que, desde o início, foi pensado nos moldes de um diálogo com a teoria do pensamento histórico?

Talvez devido ao ranço de uma formação pedagógica que enxerga a didática como uma “caixa de ferramentas”, nossa reflexão tendeu no início a confundir “proposição” com “prescrição”, isto é, projetamos *a priori* a possibilidade de criar um “manual” com procedimentos que orientaria os docentes a mobilizarem a analogia “corretamente” em suas aulas.

Em tempo, percebemos que, além de um resultado efetivo improvável, tal pretensão resultaria em um natural esvaziamento reflexivo do trabalho. Por esse motivo, passamos então a buscar, mesmo dentro de nossas limitações, um adensamento na discussão sobre um tipo de pensamento histórico – e, por conseguinte, de história ensinada – que poderia nortear os usos da analogia em sala de aula, e assim compartilhar com nossos leitores e colegas de profissão um caminho que tem como primazia a busca por uma legitimidade epistemológica do saber que é ensinado em sala de aula.

Nosso objetivo principal com a trajetória da pesquisa foi contribuir para que o trabalho docente com esse recurso saia do intuitivo ou da improvisação e se torne uma ação didática consciente e, portanto, comprometida com a cientificidade que, acreditamos, deve caracterizar a história ensinada.

Nessa direção, a concepção de narrativa histórica (segundo Paul Ricoeur) e a leitura da analogia enquanto uma técnica retórico-argumentativa (segundo Perelman-Tyteca), foram analisadas e discutidas em suas respectivas especificidades de modo que, por meio do enfrentamento intelectual singular de cada uma, sempre à luz das questões que motivam a presente pesquisa, nos pusemos a realizar em caráter dialógico uma correlação entre essas perspectivas conceituais, possibilitando assim uma proposição original que denominaremos de *operação analógica no ensino de História*.

Ressaltamos que as categorias com as quais trabalhamos não foram tomadas no sentido de nos dar uma fórmula, senha ou álibi teórico. A analogia segundo a teoria da argumentação ou a narrativa histórica segundo a hermenêutica ricoeuriana não tiveram a função de “instrumentos” para a pesquisa, mas serviram para provocar criticamente nossa reflexão, possibilitando assim certo deslocamento também a partir de uma autopercepção de nosso próprio ofício. Em certo sentido, não seria exagero afirmar que o professor-pesquisador tem em si mesmo o primeiro e mais crítico destinatário de suas reflexões.

Sendo assim, neste terceiro e último capítulo, faremos primeiramente um esforço de conceituação do que denominamos de operação analógica no ensino de história. Para isso, fez-se necessário a retomada de algumas discussões dos capítulos anteriores. Vale ressaltar que, durante a primeira e segunda parte deste trabalho, pontuamos a respeito do papel dúbio da analogia enquanto recurso de ensino, pois o análogo que facilita a aprendizagem pode também se tornar obstáculo para que essa aprendizagem goze de legitimidade epistemológica.

Para compreender esse papel contraditório, buscamos analisar os sentidos construídos pelos professores sobre como e quando a linguagem analógica se constitui meio para o ensino e aprendizagem em suas aulas. Só então buscamos abordar as implicações que tais sentidos podem gerar para a constituição do saber histórico escolar, sobretudo quanto à dimensão anacrônica do raciocínio analógico em história.

Esperamos com isso oferecer, ainda que sumariamente, parâmetros reflexivos que dê ao futuro leitor deste trabalho uma direção, para que, cada vez mais, não apenas o uso de analogias, mas o ensino de história torne-se uma prática consciente e comprometida com o seu saber de referência.

O professor de história e a analogia.

Se assumirmos a perspectiva de Perelman-Tyteca de que as analogias desempenham cognitivamente um papel semelhante ao do processo indutivo, podemos, então, assumir também que o *raciocínio analógico* parece não ser (formalmente) ensinado a ninguém, uma vez que ele nasce como uma propriedade da própria natureza intelectual humana. Isso nos leva a crer que a analogia nas aulas de história pode ser vista *a priori* como um ato cognitivo, como uma faculdade da cognição mesma, em que a própria razão busca realizar comparações, correlações e similaridades de personagens, conceitos, eventos, conjunturas, modos de agir e pensar entre duas ou mais temporalidades distintas, em que pelo menos uma dessas temporalidades seja conhecida, mapeada, compreendida e aceita.

Para além do caráter indutivo da analogia, propomos com este trabalho uma *operação* didática consciente a partir do análogo. Isto é, desejamos com nossa discussão contribuir para que a transmissão do saber histórico escolar realizado pelo docente a partir desse recurso saia do intuitivo ou da improvisação e se torne uma ação planejada e, portanto, comprometida com a cientificidade que, acreditamos, deve caracterizar a história ensinada.

Iniciamos nossas entrevistas com questões que consideramos urgentes para a compreensão acerca da presença de certas técnicas argumentativas no ensino de história: a motivação dos alunos para a aprendizagem e a forma como os professores conduzem suas explicações a partir de barreiras que, em muitos casos, são impostas pela própria sala de aula.

Nessa direção, perguntamos aos docentes acerca do interesse dos discentes em aprender história e, em seguida, pedimos para que eles justificassem suas afirmativas. *De uma maneira geral, você considera que os alunos sejam interessados em aprender História? Por quê? Conforme nossos entrevistados:*

Não. Vivemos numa cultura do imediato; o “velho”, no imaginário jovem, não é mais aquele sábio que tem o conhecimento acumulado a passar para os mais novos, mas sim o que ficou pra trás, sendo substituídos por novas ideias, modos de pensar e agir, tendências, etc. Acredito que essa mesma relação seja feita na hora de avaliar a necessidade de se aprender com “o que já se foi”, ou seja, não enxergam a História como algo intrinsecamente relacionado com o atual, mas como algo desligado da modernidade tão constantemente atualizada. Soma-se a isso uma visão que o ensino é algo útil

estritamente para a área profissional, o que limita muito o potencial da disciplina. (Hugo Monteiro)

Uma grande parte realmente não demonstra inicialmente muito interesse pela matéria, seja por não compreenderem alguns temas ou simplesmente pela falta de empatia com o passado. Mas conforme a forma de abordar os assuntos a serem estudados, e a condução das aulas, se torna perceptível o interesse e as curiosidades de muitos sobre a História. (Paulo Roberto)

Poucos. Não existe no Brasil um incentivo à leitura de livros que façam os alunos terem um contato mais significativo com o passado. (Djalma Augusto)

De modo geral demonstram interesse pelos aspectos pitorescos, anedóticos, mas não se encontram mobilizados para buscar uma compreensão mais aprofundada sobre o passado. Grande parte deste desinteresse se deve ao uso de estratégias pedagógicas que não são eficientes para despertar e prender a atenção dos alunos, já que a maioria das aulas de nossa disciplina se constrói sobre longas explanações feitas pelo professor. (Carlos Gustavo)

A partir desses testemunhos, percebemos com certa clareza e até unanimidade entre os docentes entrevistados, de que há um descaso evidente por parte dos alunos em aprender história, e que os motivos estão efetivamente relacionados à própria dimensão temporal do saber histórico. A presença de uma “cultura do imediato”, a falta de “empatia histórica”, a deficiência de uma formação literária que permita ao aluno um “contato mais significativo com o passado” ou mesmo um interesse marcado pelo viés pitoresco e anedótico da história, foram apontamentos pertinentes que corroboram a dificuldade que uma didática das temporalidades representa para o ofício desses profissionais.

Em seguida, quando questionamos o modo como esses professores-oradores encaram o desafio de ensinar história para um auditório que reage àquilo que define este saber, isto é, o passado, percebemos claramente a presença (não-declarada) do recurso à analogia. *Como você encara o desafio que é despertar o interesse dos alunos para o ensino de história?*

Deve-se despertar o interesse dos alunos usando pontos de interesse dos alunos, isto é, a partir de algo que esteja ligado a realidade dele no presente. Deve-se fazer isso para que a história não passe para o aluno como erudição, mas como instrumento de entendimento e transformação da realidade. (Hugo Monteiro)

Realizo comparação de causa e aspectos históricos. Acho importante que os alunos compreendam e analisem os fatos de maneira que fique

simples para seu entendimento, mesmo que para isso eles encontrem meios próprios de realizarem suas conclusões. (Paulo Roberto)

Procuro aproximar o conteúdo com algo que seja mais atual. (Djalma Augusto)

Buscando estabelecer um paralelismo entre as estruturas do passado e as atuais. (Carlos Gustavo)

Acreditamos que a constatação de que o principal motivo do desinteresse de alguns alunos esteja relacionado à dificuldade de compreensão do passado histórico tem a força de influenciar efetivamente nas escolhas didáticas dos docentes.

Quando perguntados sobre os recursos utilizados com mais frequência, nota-se que as respostas giraram em torno de estratégias que buscam, em certa medida, preterir do estranhamento natural que é específico da aprendizagem histórica. Podemos destacar as seguintes falas: “busco estabelecer um paralelismo” “procuro aproximar o conteúdo com algo que seja mais atual” “tento trazer para a realidade do aluno”, isto é, caminhos que, sem a devida ancoragem no saber de referência, podem representar implicações epistemológicas para o processo de constituição do saber histórico escolar, sobretudo no tocante à questão das temporalidades.

Além disso, as respostas indicam que a mobilização recorrente do análogo e de outras estratégias não pressupõe necessariamente um uso consciente. Em momento algum os professores citam diretamente o termo “analogia”; no entanto, não deixam de fazer claras referências ao uso desse raciocínio para aproximar o passado estranho a partir de um presente mais próximo.

Foi possível perceber a partir das primeiras perguntas que, em muitos casos, os professores desconhecem as potencialidades e os limites desse e de outros recursos argumentativos por, muitas vezes, não terem a devida consciência da própria existência deles. Nesse sentido, retomaremos nas linhas a seguir o conceito de analogia enquanto uma técnica retórico-argumentativo (presente no primeiro capítulo), mas à luz da narrativa histórica docente (presente no segundo capítulo).

Da associação dessas duas perspectivas propomos a noção de uma “operação analógica no ensino de História”.

A operação analógica no ensino de História

O exercício de analisar a relação entre ensino de história e analogia suscita uma questão que nos parece urgente: como pretender que professores de história mobilizem a analogia de maneira consciente sem que isso signifique uma descaracterização ou afastamento da dimensão temporal?

A resposta para essa questão possui duas direções: a primeira tem a ver com a perspectiva de analogia adotada nesta pesquisa, isto é, enquanto um recurso retórico-argumentativo; já a segunda, está relacionada ao tipo de pensamento histórico que deve fundamentar o recurso ao análogo em sala de aula, ou seja, a premissa de que o ensino de história seja uma reelaboração didática da narrativa histórica. A dialética entre esses dois pressupostos teóricos resultará naquilo que denominaremos de “operação analógica no ensino de história”.

Como vimos anteriormente, o termo analogia tem dois significados fundamentais: o primeiro, extraído do uso matemático pelos gregos e ainda aplicado à lógica e à ciência, quer dizer equivalente à proporção num sentido de igualdade de relações; já o segundo, empregado pela filosofia moderna e contemporânea, tem o sentido de extensão provável do conhecimento mediante o uso de semelhanças genéricas que se podem aduzir entre situações diversas.¹¹⁵ Podemos presumir, a partir dessa definição, que a perspectiva de Perelman-Tyteca esteja mais próxima de um sentido filosófico do termo, pois nega em tese o sentido de proporcionalidade irrestrita entre *foro* (conhecido) e *tema* (desconhecido).

As analogias são concebidas como uma similitude de estruturas, cuja fórmula mais genérica seria: A está para B *assim como* C está para D. Este seria o modelo de uma analogia-padrão composta por dois domínios: o tema e o foro. No tema, teríamos o conjunto dos elementos A e B, relativos às conclusões a que se quer chegar, já no foro os elementos C e D serviriam para ancorar o entendimento, sendo, portanto, geralmente o âmbito conhecido cuja finalidade, nesse sentido, é fazer compreender o tema. Segundo a Teoria da Argumentação, a especificidade da analogia residiria no confronto de estruturas semelhantes, embora pertencentes a áreas diferentes.¹¹⁶

¹¹⁵ ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 1999, p.55-56.

¹¹⁶ PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p.424.

Dessa forma, a analogia, segundo a nova retórica, não pressupõe a existência de igualdade simétrica entre termos, mas como técnica argumentativa quer estabelecer uma similitude de relações entre domínios de diferentes naturezas. Perelman-Tyteca postulam a composição de sua estrutura destacando o interesse da oposição em detrimento da proporção. Ou seja, em uma analogia o tema é “como” o foro e não “igual” ao foro.

As analogias fornecem, assim, uma similitude de relações entre um termo que se deseja explicar e outro já conhecido. Conquanto a analogia seja um raciocínio referente a relações (as existentes no interior do foro e no interior do tema) o que faz com que ela difira profundamente da simples proporção matemática é que a natureza distinta dos termos, em um argumento por analogia, nunca é indiferente ao orador.

Se a especificidade da analogia reside no confronto de estruturas semelhantes (não iguais) pertencentes a áreas diferentes, podemos presumir que quando essas estruturas não são percebidas, qualquer aproximação entre foro e tema tenderá a ser explicada por características comuns, notadamente uma semelhança irrestrita de termos. Por outro lado, a distinção das áreas nem sempre é fácil de constatar; ela depende dos critérios empregados para estabelecê-la.

Ao comentarem sobre a precariedade do estatuto da analogia, Perelman-Tyteca afirmam:

Acrescentemos que o estatuto da analogia é precário ainda de outra maneira: cotejo de estruturas, a analogia pode, por causa da interação entre termos, ocasionar aproximações concernentes a estes. Essa semelhança dos termos quase sempre fornece efeitos cômicos, o que indica que é um uso abusivo do argumento por analogia. Aquele que, na analogia clássica entre o bispo e seus fiéis, o pastor e suas ovelhas, vir acima de tudo uma semelhança entre ovelhas e fiéis, e qualificar o fiel que reza de ovelha que bale, obterá um efeito fácil, mas desviando indevidamente a analogia de sua função.¹¹⁷

Portanto, segundo a teoria da argumentação, foro e tema podem guardar profundas relações de semelhança, mas ainda assim, o reconhecimento das diferenças entre os gêneros dos termos caracteriza de maneira efetiva o teor argumentativo de um raciocínio analógico, isto é, duas coisas assemelham-se porque não são nem totalmente idênticas entre si, nem totalmente diversas; a semelhança é uma espécie de mediação ou de mistura entre o idêntico e o diverso. Em outras palavras, o análogo carrega o ser e o não-ser dentro de uma mesma sentença.

¹¹⁷Ibidem, p. 451.

Ora, nessa direção, qual a influência desse recurso retórico-argumentativo para a construção do conhecimento histórico escolar?

Reafirmamos nossa hipótese de que o movimento do foro em direção ao tema, quando visto pela perspectiva do ensino de história, toma a forma de um jogo temporal onde a heterogeneidade na área dos termos se encontra justamente na distinção das temporalidades que envolvem *foro* e *tema*, enquanto que a similitude de relações está numa aparente proximidade entre os conceitos, eventos, modos de pensar e de agir dos sujeitos e etc.

Um exemplo disso pode ser a comparação entre a Revolta do Vintém, episódio da manifestação popular que aconteceu no governo imperial de D. Pedro II no período de 1879 a 1880 no Rio de Janeiro e Curitiba, e o estopim das manifestações que tomaram as capitais brasileiras no ano de 2013, durante o governo da presidente Dilma Roussef. A compreensão de um momento histórico narrado menos conhecido torna-se mais “acessível” na medida em que um evento familiar é trazido a partir de um raciocínio analógico. Aqui, ambas as narrativas possuem um elemento comum: a insatisfação popular com o aumento das tarifas do transporte público. Mas será que ambas as conjunturas podem ser tratadas em um nível de igualdade irrestrita? Quais os apontamentos necessários para que a dimensão temporal não seja preterida durante a explicação? A Revolta do Vintém foi “como” ou “igual” as manifestações de 2013?

A perspectiva *de pensar o processo de transposição didática no âmbito da história como um processo de reelaboração da ‘estrutura narrativa’, segundo Paul Ricoeur*, reforça a ideia de que o uso da analogia, enquanto recurso retórico-argumentativo da narrativa docente, por considerar as dissemelhanças temporais entre foro e tema, potencializa a didática das temporalidades como elemento intrínseco e estruturante da composição da intriga. A operação analógica no ensino de História implica que o recurso ao análogo leve em consideração o tempo histórico como instrumento de inteligibilidade e de atribuição de sentidos aos processos e fenômenos, qual seja, um legítimo objeto de explicação do professor.

Como vimos no segundo capítulo, Paul Ricoeur ofereceu uma contribuição fundamental para esclarecer a construção de uma “narrativa histórica”- simultaneamente lógica e temporal. Para o autor francês, a inteligibilidade histórica não pode excluir o vivido. O tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de maneira narrativa. A narratividade docente é significativa na medida em que, a partir dela, o texto-aula desenha os traços da experiência temporal do conteúdo estudado a partir do

mundo vivido do aluno (o análogo). Entre a atividade lógica de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana existe uma intrínseca correlação.

Segundo Prost, o que define a diferença do historiador em relação aos demais cientistas sociais é o trabalho incondicional e nodal com o tempo. Acreditamos que, assim como o profissional da pesquisa histórica, o professor também formula suas problemáticas “do presente em relação ao passado, incidindo sobre as origens, evolução e itinerários no tempo através de datas. A história faz-se a partir do tempo: um tempo complexo construído e multifacetado.”¹¹⁸

Ressaltamos, nesse sentido, que o ensino de história, dentre várias prerrogativas, tem como elemento básico possibilitar o desenvolvimento da compreensão do *tempo histórico*.¹¹⁹ Embora não seja uma categoria trabalhada explicitamente em sala de aula, a noção de *tempo* percorre e envolve qualquer temática desenvolvida durante o processo de ensino-aprendizagem. Não há como falarmos em História sem mobilizarmos aquilo que talvez seja a sua espinha dorsal; a questão das temporalidades é a substância que nos confere identidade enquanto disciplina escolar e ciência e, portanto, deve ser o fio condutor de nossas aulas, independente do tema ou da atividade.

Segundo Prost:

Em vez de ser um relato de lembranças, ou uma tentativa da imaginação para atenuar a ausência de lembranças, fazer história é construir um objeto científico, historicizá-lo – de acordo com a palavra utilizada por nossos colegas alemães; ora, acima de tudo, historicizá-lo consiste em construir sua estrutura temporal, espaçada, manipulável, uma vez que entre as ciências sociais, a dimensão diacrônica é o próprio da história.¹²⁰

Peter Lee compreende o tempo no ensino de história como um conceito de segunda ordem, não no sentido hierárquico, mas como categoria que possibilita a articulação e a contextualização dos conteúdos específicos a serem ensinados nas aulas. Para autor, o tempo (assim como o espaço), enquanto uma categoria própria à natureza do conhecimento histórico pode ser considerado como instrumento de análise estruturante para a transmissão e aprendizagem dos conteúdos.

¹¹⁸ PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p.95.

¹¹⁹ NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe M. F. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY J. (Org.). *O ensino de história e a construção do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.

¹²⁰ PROST, A, 2008, op. cit., p. 106.

Aplicar tais premissas ao ensino com analogias é reconhecer a constituição do tempo histórico como um exercício interno ao próprio ato de narrar: narrar *uma* história já é explicar *a* história, através da conexão lógica do compor a intriga (um por causa do outro), em uma perspectiva processual. Em uma operação analógica, o *jogo temporal*, enquanto parte heterogênea do raciocínio tem de ser considerado para que os elementos similares da relação não sejam confundidos.

O professor de história, quando mobiliza o argumento por analogia enquanto recurso da narrativa histórica, precisa estar atento para que as diferenças no tocante às dimensões temporais sejam devidamente apontadas e problematizadas. A operação analógica desempenha, nesse sentido, o papel de elemento modalizador cuja força está em apontar a dinâmica das diferentes temporalidades entre foro e tema, contribuindo para a garantia do caráter processual que a intriga na narrativa histórica pressupõe.

Dito isso, apresentaremos dois aspectos propositivos que, acreditamos, podem auxiliar nossos leitores a operarem de uma maneira mais consciente com a analogia no ensino de história. São eles: a analogia como elemento provocador, e não facilitador; o uso controlado do anacronismo.

A analogia e o uso controlado do anacronismo

A partir da coleta e análise das entrevistas, constatamos que no cotidiano de uma aula de história, a aproximação analógica, proposta pelo aluno ou pelo professor, está efetivamente presente. Mobilizada consciente ou inconscientemente, recusada, negada ou aceita, a racionalidade analógica faz parte da prática pedagógica de todos os professores entrevistados.

Comparar o passado com o presente, ou o passado pouco conhecido a um passado melhor dominado, possibilita ao mesmo tempo o procedimento da compreensão natural, familiar, e o risco de um tratamento anacrônico dos conteúdos do *foro* e do *tema*. Em uma operação analógica no ensino de história, quando as estruturas temporais da narrativa são tratadas no nível de igualdade irrestrita, os valores, os modos de pensar e os conceitos do conhecido são transportados para o desconhecido, contribui-se para o que denominamos de *potencial de confusão*.

A bibliografia que tratou desse assunto à luz da história ensinada traduziu acertadamente esse “potencial de confusão” a partir da perspectiva do anacronismo.

Segundo Monteiro, a analogia se configura em recurso pertinente para auxiliar os alunos a avançar no processo de construção de conceitos do tema em estudo por meio de sua contextualização na “realidade” do aluno, no tempo presente. Para a autora, o uso constante da racionalidade analógica - por ter a força de criação do saber histórico escolar - não pode resultar em uma naturalização, pois ao aproximar o estranho do familiar, o raciocínio analógico pode levar a um esvaziamento epistemológico da história ensinada, na medida em que a questão das temporalidades não é considerada. Nesse sentido, a autora alerta para que o exercício comparativo seja conduzido a partir da identificação de diferenças e semelhanças, pensada em perspectiva diacrônica.

Helenice Rocha também reconheceu o uso da perspectiva analógica como um importante instrumento de aproximação dos alunos com o conhecimento histórico.¹²¹ Assim como Monteiro, a autora chama atenção para as implicações no tocante às diferentes temporalidades envolvidas entre o *tema* e o *foro*. Rocha destaca o risco da não diferenciação entre o conhecimento prévio e o saber escolar. Para a autora, no caso específico da História, essa questão se caracterizaria não apenas pela presença do anacronismo, mas também por um suposto padrão axiológico entre professores, alunos e o conteúdo ensinado. Uma possível solução para esse problema ocorreria na medida em que o professor explicitasse o “deslizamento temporal entre o foro e o tema, que ocorre entre a analogia e o fato ou processo histórico. Assim, os alunos podem completar o circuito discursivo necessário para poderem eles mesmos explicar o que ocorre na história, e não na analogia...”¹²²

Notadamente, Rocha e Monteiro apontam, em certa medida, para um mesmo risco de ordem temporal, isto é, o anacronismo. Isso demonstra que a preocupação quanto às temporalidades envolvidas na mobilização de analogias no ensino de História são nodais. No entanto, constatamos a possibilidade de ampliação e aprofundamento das concepções de tempo e analogia contidas em ambas as análises.

Acreditamos que a consciência da utilização de analogia numa aula de história pressupõe o manejo comparativo entre tempos distintos. Portanto, como “escapar” do anacronismo durante a analogia, quando esse recurso se constitui a partir de um movimento efetivamente anacrônico? Além disso, discussões mais recentes sobre anacronismo não nos permitem pensá-lo sob o epíteto de “ameaça” ou “risco”. Pelo

¹²¹ ROCHA, H. A. B. *O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita*. Niterói: PPGFE-UFF, 2006 (Tese de Doutorado em Educação).

¹²² *Ibidem*, pp.357-358.

contrário, acreditamos que o uso controlado do anacronismo tem a força de transformar o *potencial de confusão* da analogia em *potencial heurístico*, como propôs Perelman.

Ora, mas o que é o anacronismo? Em que medida é legítimo o docente trabalhar com categorias do presente ou de outro tempo histórico já conhecido para ensinar história? Em que momento o professor desavisado desliza para a prática descontrolada do anacronismo - que corresponde à projeção e permanência indevida de um tempo sobre o outro? Existe um modo eficaz e controlado de se operar com o anacrônico?

“Evitar o pecado dos pecados – o pecado entre todos irremissível: o anacronismo”. Segundo o dicionário de conceitos históricos de André Burguière essa exortação de Lucien Febvre no início de seu *Rabelais* nos dá a medida da função do anacronismo para uma definição a contrário da história.¹²³

Segundo essa perspectiva poderíamos afirmar que os historiadores, no desafio diário de suas pesquisas, buscam sempre escapar do problema, na medida em que esse seria um “erro mortal” a ser evitado em toda e qualquer pesquisa séria e bem executada. Como era de se esperar, essa tendência não atinge somente os profissionais da história acadêmica, mas também faz parte do dia a dia das salas de aula. De forma geral, não apenas muitos alunos buscam criar interpretações sobre o passado com base nos seus próprios valores, como também professores, ao mobilizarem elementos do mundo vivido desses alunos.

Em resumo, ensinar história em regime de anacronismo ou anticronismo consiste basicamente em utilizar os conceitos e ideias de uma época para analisar os fatos de outro tempo. Isto é, uma forma efetivamente equivocada, onde o ensino de um determinado tempo histórico é conduzido à luz de premissas que não pertencem a esse mesmo contexto.

Segundo Leandro Karnal, fazer um texto de história é estabelecer o diálogo entre o passado e o presente. Isso significa que não há um passado “puro”, “total”, que possa ser reconstituído exatamente “como era”. Também, significa que não podemos fazer um texto ou dar uma aula de história baseados apenas em uma concepção atual, pois isso leva a projeções do presente no passado: os famosos anacronismos.¹²⁴

¹²³ BURGUIÈRE, A. Anacronismo. In: *Dicionário das Ciências Históricas*. Rio de Janeiro: Imago, 1993, p. 48.

¹²⁴ KARNAL, L. *História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas*, São Paulo, 2013, p.7.

A maioria dos professores pesquisados pontuou o cuidado com o risco do anacronismo durante suas aulas. Quando perguntados sobre a importância do tempo para o ensino de História alguns docentes fizeram referência a essa questão:

“É fundamental, pois caso não seja apreendido de forma eficiente dificulta a aprendizagem histórica, levando, por exemplo, a interpretações anacrônicas.” (Carlos Gustavo)

“Fundamental, mas confesso ter dificuldade em fazer com que os alunos compreendam as dimensões do tempo histórico. Quase sempre tenho a impressão que meus alunos entendem determinados conteúdos de maneira anacrônica.” (Hugo Monteiro)

“Acho de grande relevância a abordagem temporal em sala de aula, utilizo amplamente a linha do tempo para a compreensão de acontecimentos históricos pelos alunos. Isso auxilia os alunos a não confundirem os tempos históricos e evita o anacronismo.” (Paulo Roberto)

O título do artigo “Elogio do Anacronismo” da historiadora Nicole Loraux carrega consigo um teor provocativo para nós profissionais da história. Ao indicar que sua reflexão pretende ser elogiosa àquele que foi condenado como o “maior pecado do historiador”, a autora toca numa questão incômoda para historiadores e professores.¹²⁵

Claramente preocupados em garantir certa legitimidade epistemológica no tocante à dimensão temporal da história, os profissionais responsáveis pela produção e transmissão desse conhecimento parecem lutar e reagir contra um suposto inimigo cuja presença nos parece inevitável.

Destacamos aqui o posicionamento de dois dos professores entrevistados acerca desse tema:

Observo com certa preocupação a prática anacrônica, tanto por meios de alguns pesquisadores e professores, quanto pelos alunos na em busca por compreender certos conceitos e eventos históricos, que não condizem temporalmente com suas percepções sobre os assuntos abordados pelo professor em sala de aula. Uma vez que a História está inserida dentro de uma cronologia, penso que esta deve ser respeitada, assim também como os conceitos, ações e sentimentos do período estudado. Para mim, o anacronismo não deve ser permitido e/ou incentivado, mesmo que sirva para facilitar a aprendizagem dos

¹²⁵ LORAUX, Nicole. Elogio do Anacronismo. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura, 1992. Pp. 57-70.

alunos, pois estes estarão compreendendo equivocadamente os assuntos abordados. (Paulo Roberto)

Nesse primeiro testemunho, o professor evidencia uma preocupação não somente quanto à prática do anacronismo em sala de aula, como também na pesquisa. No entanto, quando trata do anacronismo no âmbito escolar, o destaque do docente recai sobre as eventuais interpretações anacrônicas que partem dos alunos. A fim de evitar isso, o professor pontua que o anacronismo “não deve ser permitido e/ou incentivado, mesmo que sirva para facilitar a aprendizagem dos alunos, pois estes estarão compreendendo equivocadamente os assuntos abordados.”

Não obstante a visão reativa quanto à presença do anacronismo em suas aulas, o professor parece se contradizer ao discorrer sobre a utilização de analogias:

“Quando observo os riscos que envolvem o uso de analogias, tento ao máximo utilizá-las apenas como uma estratégia para facilitar as compreensões dos alunos e fazer uso de seu potencial de forma didática. Tento não deixar minha aula se perder cronologicamente.”
(Paulo Roberto)

É bastante notável que a preocupação do professor em relação à cientificidade do saber histórico escolar está intimamente relacionada à questão do risco do anacronismo. Isto é, a partir de uma tradição herdada da famosa sentença de Febvre, o docente nutre uma concepção negativa sobre o tema.

Vale ressaltar que constatamos um fato que consideramos pertinente para a nossa reflexão: o professor condena o anacronismo na mesma proporção em que exalta o uso de analogias em sala de aula. A problemática dessa contradição fica evidente quando cotejamos as falas do professor Paulo com as do professor Gustavo.

“Deve-se deixar claro que nossos conceitos contemporâneos em grande medida são inadequados para compreender atitudes e acontecimentos do passado. Acredito que toda analogia é anacrônica, mas a aproximação ou o distanciamento que a analogia proporciona auxilia de forma tão positiva a aprendizagem que vale à pena o risco.”
(Carlos Gustavo)

Entendemos que a associação entre analogia e anacronismo realizada pelo professor Gustavo é correta. Isto é, corroboramos o pressuposto de que recorrer ao análogo promove a consciência de que a narrativa docente esteja atuando em regime de anacronismo. Nessa direção, estamos diante da impossibilidade de operarmos com o uso

da comparação sem recorrer ao pecado de Lucien Febvre, uma vez que *o próprio raciocínio analógico em História já opera a partir de uma premissa anacrônica*.

Destacamos que Nicole Loraux é uma pesquisadora da Antiguidade e, portanto, suas questões naturalmente remetem a problemáticas que estão relacionadas ao estudo desse período da história. Por esse motivo, o artigo começa com perguntas que já elencam o “temível” problema do anacronismo: “O que pode fazer uma historiadora da Antiguidade com o tempo presente?”/ “E o que tem ela a dizer aos seus contemporâneos desde já mais convencidos da ironia da história, ou da violência de seus movimentos de aceleração, do que da evidência de seu sentido?”.¹²⁶

O anacronismo, segundo a autora, é o pesadelo do historiador, pois enquanto pecado contra o método, sua simples menção oferece margem para a séria acusação que nega o próprio estatuto que define o ofício do pesquisador, uma vez que manejar o tempo e os tempos de maneira errônea é ir *de encontro* àquilo que funda nossa especificidade perante as outras ciências sociais.¹²⁷

Por esse motivo, o profissional da história – pelo menos o que ainda quer ser chamado assim – em geral evita cuidadosamente importar noções que sua época de referência supostamente não conheceu e evita mais ainda proceder a comparações entre contextos muitas vezes separados por séculos.

Entretanto, conforme Loraux, com essa aparente postura cuidadosa o historiador corre o inevitável risco de ser tolhido criativamente. Diferente do antropólogo que recorre sem perturbação de consciência à prática da analogia, o historiador, por reconhecer o jogo temporal que tal prática implica, renuncia à fecundidade desse raciocínio em função de um rigor metodológico.

Mas será essa precaução um caminho eficaz e plenamente presente no discurso daqueles que censuram a prática do anacronismo? Nessa linha de questionamento, a autora questiona:

“[...] seria possível, pelo menos, que ele (o historiador da Antiguidade) deva ao extremo afastamento de seu objeto o fato de ser necessariamente levado, por bem ou por mal, a passar pelo anacronismo quando, desejando dar vida e conteúdo a fatos que, a tal distância, correm o risco de se reduzir a uma pura forma, recorre, na construção de seu raciocínio, algum *analagom*. Como subtrairia ele a tal necessidade, quando mesmo os arcaizantes (os mais tradicionalistas) que recusam todo trabalho com o presente – para

¹²⁶ Ibidem, p. 57.

¹²⁷ Idem.

evitar, dizem eles, “fazer política” ou, pior ainda, “jornalismo” – procedem a todo instante a comparações?”¹²⁸

Remando contra a maré daqueles que negam o anacronismo em função de uma boa consciência para si, a autora afirma que importa menos ter esta consciência para si do que ter a “audácia de ser historiador”, o que equivale, talvez, a assumir o risco do anacronismo (ou, pelo menos, de certa dose de anacronismo).

Porém (sempre há um, porém!), tal postura vem carregada da responsabilidade de que tal prática deve ser efetuada com inteiro conhecimento de causa e escolhendo as modalidades corretas. Loraux encontra eco para a tese de um “anacronismo controlado”, em duas citações de Marc Bloch presentes no clássico *Apologia para a História ou o Ofício do Historiador*, obra em que o co-fundador dos Annales escreveu em seu retiro no centro da França, entre a resistência e o fuzilamento pelos nazistas. Reproduziremos as citações do historiador francês para melhor compreendermos a trajetória reflexiva de Loraux. Palavras de Marc Bloch:

1) Por certo, hoje já não consideramos que, como escrevia Maquiavel, como pensavam Hume ou Bonald, haja no tempo “pelo menos alguma coisa de imutável: é o homem”. Aprendemos que o homem também mudou: em seu espírito e, sem dúvida, até nos mais delicados mecanismos de seu corpo. Como poderia ser de outra maneira? Sua atmosfera mental transformou-se profundamente, sua higiene, sua alimentação, não menos. É preciso, entretanto, que exista na natureza e nas sociedades humanas um fundo permanente, sem o qual o mesmo os nomes de homem e de sociedade não quereriam dizer nada.¹²⁹

2) Ao renunciar a toda a tentativa de equivalência, é muitas vezes à própria realidade que causaria dano[...]Por certo[...] os nomes se agarram às realidades com uma apreensão demasiado forte para jamais permitir descrever uma sociedade sem que um vasto emprego seja feito de suas palavras, devidamente explicadas e interpretadas [...] Mas isso aplica-se sobretudo aos detalhes das instituições, das ferramentas ou das crenças. Considerar que a nomenclatura dos documentos possa bastar inteiramente para fixar a nossa equivalência, em suma, a admitir que eles nos fornecem a análise completamente pronta. A história, nesse caso, não teria grande coisa a fazer.¹³⁰

Segundo a leitura realizada por Loraux, na primeira citação, temos uma crítica à visão puramente relativista que encerra os comportamentos humanos numa determinada época. O complemento a esse raciocínio na segunda citação exige do historiador o dever

¹²⁸ Ibidem, p. 58.

¹²⁹ BLOCH (1974) Apud LORAUX, 1992, p.60.

¹³⁰ Ibidem, p.6.

de traduzir esse passado a partir de sua atividade imaginativa. A “fórmula” para isso estaria na célebre frase “é preciso compreender o presente pelo passado e o passado pelo presente”.

A partir da inversão das duas operações da fórmula supracitada, a autora traça o caminho que compõe seu método de uma prática controlada do anacronismo, que consiste “em ir para o passado com questões do presente para voltar ao presente, com o lastro do que se compreendeu do passado.”¹³¹ É assim que Loraux faz o elogio deliberado do anacronismo em história para propor *uma prática efetivamente controlada*. Segundo a autora:

É invertendo a ordem na qual eram enunciadas estas duas operações que, por meu lado, refletirei sobre o método que consiste de ir para o passado com perguntas do presente para retornar ao presente, marcado com o que se compreendeu do passado. Ainda convém precisar [...] que para a pesquisa isto consiste em uma etapa da qual não se saberia a nenhum preço fazer a economia porque ele constitui uma condição necessária e um momento prévio ao vai-e-vem entre o antigo e o novo: falo dos momentos em que se tenta suspender as suas próprias categorias para delimitar as dos “outros” que, por hipótese, foram os antigos Gregos. Momento insubstituível e que contribui infalivelmente para desfazer a ilusão meramente cultural de uma familiaridade; mas, por ser necessária, a condição não é suficiente e o trabalho não termina o distanciamento. É, portanto, uma prática controlada do anacronismo que defenderei.¹³²

Como tal caminho pode ser útil para que pensemos a operação analógica no Ensino de História?

Analogia e anacronismo, enquanto recursos da narrativa histórica situam-se em um duplo paradigma: carregam consigo o elemento explicativo e potencializador da aprendizagem e, ao mesmo tempo, tem a força de preterir da dimensão temporal da História, seja na negação da cronologia, seja no tratar a relação entre passado-presente e passado-passado em um nível de equivalência. Dito de outro modo, podemos afirmar que ambos trazem em si, ao mesmo tempo, risco e potência.

Lourax afirma que o historiador da antiguidade pode usar do anacrônico para ir em direção à Grécia antiga, com a condição de assumir o risco de colocar precisamente a seu objeto grego questões que já não sejam gregas, isto é, fazer indagações sobre os antigos que os próprios antigos não fizeram ou pelo menos não formularam da mesma forma que o pesquisador pretende.

¹³¹ LORAUX, 1992, op. cit., p.61.

¹³² Idem.

Acreditamos que, guardadas as devidas proporções, assim também age o professor de história durante a operação analógica. Parafraseando Lourax, podemos afirmar que entre o foro e o tema, quem pretende controlar o jogo do anacronismo durante a operação analógica deve, portanto, jogar com cautela; a maior mobilidade é requerida: é preciso saber ir e vir, e sempre se deslocar para proceder às necessárias distinções. Em outros termos, nenhuma identificação com sentido único é duradouramente possível. Por isso, o que garante a legitimidade epistemológica da história ensinada em regime de anacronismo é estar consciente do objetivo visado durante a mobilização do análogo.

Ressaltamos que a contribuição de Perelman é sentida na medida em que a analogia enquanto um recurso retórico-argumentativo exerce seu papel heurístico, isto é, quando o foro exerce seu poder de criação, mas em seguida desaparece de cena dando ao tema o protagonismo que lhe é de direito. Faz-se referência aqui à analogia não como simples figura retórica, mas como um recurso da linguagem capaz de auxiliar na compreensão daquilo que se concebe como realidade do passado histórico.

Nem tudo é possível quando se aplicam ao passado questões do presente ou vice-versa, mas se pode pelo menos experimentar tudo, com a condição de estar a todo o momento consciente do ângulo de ataque e do objeto visado. O perigo da operação analógica e do anacronismo está em que os docentes podem levar a analogia longe demais e, conseqüentemente, gerar confusão entre tema e foro. Isto, porém, não implica na diminuição do valor heurístico desses recursos, mas sim torna urgente a necessidade do professor estar consciente de seus limites e das suas potencialidades.

Reafirmamos, nesse sentido, que trabalhar em regime de um anacronismo controlado ou a partir de uma operação analógica é considerar que há ainda mais a tirar da caminhada que consiste em voltar para o presente, como o lastro de problemas antigos. Essa dinâmica encontra, mais uma vez, reflexo nas concepções que Perelman realiza acerca do papel heurístico das analogias. Conforme o autor, a analogia:

“será eliminada a partir do momento em que tenha exaurido o seu papel (heurístico), só permanecendo os resultados das experiências que ela pôde sugerir: o seu papel será o de andaimes de uma casa em construção que são retirados quando o edifício está terminado.”¹³³

¹³³ PERELMAN, C. *Analogia e metáfora*. Enciclopédia Einaudi, Lisboa, v. 11, 1987, p.208.

Por esse caminho, acreditamos que com a desconstrução da analogia, a linguagem analógica é capaz de contribuir para o caminho de volta, proposto por Loraux. Neste processo, é difícil separar o passado do presente, exceto quando o presente seja uma espécie de bilhete não apenas de ida, mas também de retorno.

A analogia como elemento provocador.

Ressaltamos que esta pesquisa teve como objetivo geral investigar os usos de analogias como técnica argumentativa por professores de história da educação básica. Para tanto, buscamos investigar os sentidos atribuídos por esses docentes acerca da relação entre o raciocínio analógico e a constituição desse saber em situação escolar.

A partir da análise do material das entrevistas e das reflexões teóricas desenvolvidas até aqui, buscamos propor parâmetros críticos e reflexivos sobre a mobilização desse recurso em sala de aula. Desse exercício reflexivo, nasceu o que denominamos de “operação analógica no ensino de história” que, *grosso modo*, poderia ser resumido pela perspectiva de enxergar a analogia enquanto um recurso retórico-argumentativo da narrativa histórica.

Tendo reconhecida função na construção do conhecimento histórico, a linguagem analógica também desempenha essencial papel na reelaboração desse conhecimento no âmbito escolar. Durante a transposição didática interna, constatamos a partir do material coletado com as entrevistas, a presença frequente de analogias como veículo de comunicação.

Porém, defendemos que um dos parâmetros que compõem a operação analógica proposta na presente pesquisa está na superação do lugar-comum que tal recurso acabou tomando no discurso dos professores, isto é, a ideia de que a analogia não é nada mais do que um elemento “facilitador” para a transmissão do conteúdo.

Como já vimos anteriormente, o emprego das analogias no ensino de história promove um trânsito entre um tempo conhecido e um tempo desconhecido. Podemos vê-la assim como uma estrada entre o estranho o familiar. Não obstante a dimensão didatizante desse recurso, pontuamos a partir dos nossos referenciais teóricos elencados até aqui que o análogo carrega consigo qualidades e riscos. Isto é, ele pode efetivamente facilitar o caminho da explicação e do entendimento de determinado conteúdo, mas também, enquanto caminho mal trilhado, pode sugerir ou reforçar falsas associações e levar os alunos a desenvolver erros conceituais entre *foro e tema*.

Quando Perelman-Tyteca põe a analogia na classe dos *argumentos que fundam a estrutura do real*, pressupõe-se que ela extrapole o papel do modelo ou do exemplo que generaliza o que é aceito em um caso particular. Em contrapartida, segundo a teoria da argumentação, o argumento por analogia tem o papel de evocar certa presença a algo completamente desconhecido, isto é, sua mobilização não pode implicar em uma generalização do caso particular: “como uma forma de raciocínio, o argumento por analogia e o uso das metáforas são indispensáveis a todo o pensamento criador”¹³⁴.

Com relação ao passado histórico, a operação analógica é o que torna pensável para o aluno atualmente um fato que lhe é distante e, por vezes, completamente estranho; é um ponto entre presente e passado, entre noções, palavras, conceitos. No imprescindível desafio de reelaborar a narrativa histórica em situação escolar, o análogo torna-se um recurso que permite ao professor “traduzir” o passado em uma aula-texto.

No processo da transposição didática interna, destacamos o papel do professor agindo como um narrador, articulando os eventos históricos de forma a possibilitar aos alunos a capacidade de atribuir certos sentidos ao que é apresentado. Quando a narrativa docente fornece correlações entre diferentes temporalidades, o processo de aprendizagem é potencializado a partir de uma aproximação analógica.

Modalizar o ensino a partir de uma operação analógica é, nesse sentido, provocar a assimilação de conteúdos novos através da comparação com outros conteúdos já conhecidos. Em outras palavras, partimos do pressuposto de que o recurso a esse raciocínio auxilia na compreensão do conhecimento histórico na medida em que aproxima os conteúdos estudados, muitas vezes distantes e considerados inacessíveis pelos alunos, a conhecimentos ou conceitos já apropriados e aceitos por eles e, portanto, mais próximos. Assim, o análogo se mostra como um recurso argumentativo capaz de promover a ancoragem de novos conceitos a partir dos conhecimentos prévios.

Ao conceber a analogia enquanto um argumento segundo a *teoria da argumentação*, conferimos a ela a complexidade necessária ao seu uso sistemático e, sobretudo, de garantidor da legitimidade epistemológico do saber histórico escolar. Graças à concepção perelmaniana, consideramos que a chave de interpretação do recurso ao análogo no ensino de história pode ser resumida na seguinte sentença: *a analogia deve ser eliminada no momento em que o seu papel de elemento provocador tiver se exaurido*. Portanto, entendemos que a operação analógica no ensino de história

¹³⁴ PERELMAN, C. *Analogia e metáfora*. Enciclopédia Einaudi, Lisboa, v. 11, 1987, p.207.

deve partir do parâmetro que busca explorar a analogia a partir de seu potencial heurístico. Segundo Perelman:

Nunca ninguém contestou o papel heurístico das analogias: quando se trata de explorar um domínio desconhecido, de sugerir a ideia daquilo que não é cognoscível, um modelo extraído de um domínio conhecido fornece um instrumento indispensável para guiar a investigação e a imaginação.¹³⁵

O poder de criação das analogias para a construção de um novo saber não acontece desvinculada dos saberes já assimilados e também presentes na realidade social do aluno. Em certos casos, seria possível até mesmo afirmar que, a partir das analogias, se dá a gênese ou a "descoberta" do passado histórico em sua singularidade. Perelman compara as analogias a andaimes em uma casa em construção que são retirados quando o edifício está terminado.¹³⁶

Dessa forma, torna-se evidente que a presença de prática em sala de aula exige certos cuidados por parte do professor para que conceitos não desejáveis da *temporalidade do análogo* acabem passando para a *temporalidade do tema*. Reconhecer e apontar a alteridade temporal entre tema e foro é tarefa imprescindível para que o andaime (foro) não permaneça após a construção do prédio (tema).

Durante as entrevistas, percebemos que os professores recorrem às analogias para tornarem suas aulas mais atrativas e compreensíveis, o que de fato nos parece compreensível. No entanto, para além dessa dimensão, propomos que analogia pode desempenhar, acima de tudo, o papel de um elemento criativo e provocador, e não apenas facilitador.

Vejamos o sentido que os professores entrevistados atribuem à importância das analogias em sala de aula:

Trazer o conteúdo para algo mais próximo do entendimento do aluno ou algo mais assimilável. (Hugo Monteiro)

Quando faço uso deste recurso tento busco facilitar a aprendizagem do aluno, mas fico atento para que o uso de anacronismo não ocorra. (Paulo Roberto)

Facilitar o aprendizado e demonstrar as permanências da História. (Djalma Augusto)

¹³⁵ Ibidem, p. 208.

¹³⁶ Idem.

Dotar a aula de um dialogismo, já que, por exemplo, sobre o tema referido na questão anterior, todos tem uma opinião a oferecer. Mostrar a permanência de estruturas de controle e expropriação ao longo do tempo e discutir possibilidades de transformação desta realidade. (Carlos Gustavo)

Um tópico importante que desejamos assinalar com este trabalho é a necessidade de superar um sentido vulgar da noção de didática/didatização que foi percebido na fala de nossos entrevistados. Ensinar história a partir da operação analógica não é simplesmente ver a analogia como elemento “facilitador” ou “aproximador da realidade do aluno”, mas sim usar o análogo como um recurso provocador e deslocador, contribuindo para uma aprendizagem histórica comprometida em compreender o passado em sua singularidade.

Percebemos que quando o docente atua apenas como “facilitador” ou concebe que a analogia deve ter tal fim, provoca um empobrecimento epistemológico do saber ensinado e do recurso argumentativo em si, pois elimina a possibilidade de seu aluno crescer a partir do enfrentamento e do estranhamento sobre personagens, ideias, valores, manifestações artísticas, processos políticos, modos de economia e visões de mundo.

A presença do análogo e a posterior desconstrução da analogia é o que justamente pode criar as primeiras provocações e percepções temporalizadoras da narrativa histórica. No ensino, a analogia não pode ser a última palavra. Segundo Perelman:

“Quando a analogia não preenche senão um papel heurístico, quando ela não constitui senão um meio mais ou menos fecundo para orientar as investigações, sendo a sua fecundidade julgada pelos novos resultados cuja descoberta facilitará, não há lugar para se interrogar se a analogia é verdadeira ou falsa. Aquilo que importa é a sua utilidade como hipótese de trabalho. Analogias diversas e mesmo incompatíveis podem servir como modelo provisório, ao sugerirem experiências novas.”¹³⁷

Podemos desenvolver um entendimento sobre os pressupostos que abarcam nossa ideia de operação analógica afirmando que sua potencialidade diz respeito ao controle dialógico, reflexivo e criterioso (quanto a meios e fins) de uma leitura do passado que o docente pretende provocar num ambiente escolar de ensino. Acreditamos que o saber ensinado em sala de aula deve se diferenciar dos saberes já apreendidos,

¹³⁷ Ibidem, p. 209.

sem, contudo, ignorar os repertórios formativos prévios que a realidade do aluno comporta.

Segundo Perelman, a argumentação é essencialmente comunicação, diálogo, discussão. Enquanto a demonstração é independente de qualquer sujeito, até mesmo do orador, uma vez que um cálculo pode ser efetuado por uma máquina, a argumentação por sua vez necessita que se estabeleça um contato entre o orador que deseja convencer e o auditório disposto a escutar.¹³⁸ Embora nosso trabalho busque analisar apenas o processo interno da transposição didática, isto é, a transmissão do saber histórico escolar realizada pelo docente, não negamos a importância dialógica que o aluno possui no processo de uso espontâneo ou elaborado da analogia por parte do professor.

Quando perguntados sobre os quais critérios utilizados para a escolha do “análogo” (o assunto já conhecido), os professores enfatizaram a importância do auditório nesse processo:

Eu repito as que tiveram melhor recepção por parte dos alunos. Às vezes uma analogia dá certo em uma turma, mas em outra não. Isso varia bastante. (Hugo Monteiro)

Tento utilizar a proximidade temporal entre os temas trabalhados. Levo muito em consideração a turma em que estou. Por exemplo, acho o nono ano mais “maduro”, com uma relação mais longa com o saber histórico escolar e, portanto, estão mais preparados para entender algumas analogias. (Paulo Roberto)

Varia com o grau de maturidade da turma e capacidade de situar-se no tempo e espaço. (Djalma Augusto)

O critério básico é o da inteligibilidade e varia conforme o grau de maturidade da turma, sempre buscando estar o mais próximo possível da realidade vivida na comunidade na qual estamos situados. (Carlos Gustavo)

A Teoria da Argumentação abre inúmeras possibilidades de reflexão sobre tais questões. A associação da perspectiva relacional entre orador e auditório (“o grande orador, aquele que tem ascendência sobre outrem, parece animado pelo espírito de seu auditório.”¹³⁹) com a dinâmica de uma sala de aula composta pelo professor-orador e sala de aula-auditório, contribui efetivamente para a discussão acerca do processo de

¹³⁸ Ibidem, p. 235

¹³⁹ PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação*. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p.27.

constituição da história ensinada a partir de um olhar mais dialógico, característico da argumentação.

Tal premissa corrobora o pressuposto de que, no momento da transmissão do conteúdo, ambos os sujeitos (professor e aluno) exercem papéis ativos no processo de elaboração do novo saber. Embora caiba ao docente o papel de modalizador do discurso, do discente não é retirada a possibilidade de contribuir, mesmo que indiretamente, na elaboração e na escolha dos argumentos do professor.

Acreditamos que na interseção entre as falas do professor-orador e dos alunos, quem, de certa forma, rege a argumentação é o auditório, e não o orador. Isso não significa retirar do professor o protagonismo que lhe é de direito e de fato. Pelo contrário, acreditamos que a centralidade do auditório só existe quando o professor-orador é capaz de realizar uma leitura da sala de aula que lhe permita tomar certas escolhas discursivas. A escolha coerente de uma escala analógica está diretamente ligada a essa questão. O auditório se apresenta como aquele que ouve e, portanto, deve ser ouvido para que haja uma significância da escolha do análogo. Assim, “o conhecimento daqueles que se pretende conquistar é, pois, uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz”.¹⁴⁰

Reportando tais reflexões ao cenário da sala de aula, fixamos como figura central o professor em sua condição de orador, frente a um auditório que possui trajetórias díspares de experiências quanto à matéria escolar e também de vida social. Estas devem ser levadas em consideração, uma vez que o orador-professor deve adaptar-se a seu auditório-alunos de modo a transformar o saber aprendido em um elemento provocador de compreensão do passado histórico.

Por esse ângulo, o saber histórico já assimilado ou aquele conhecimento ancorado em uma realidade social representam para o aluno e para o professor elementos importantes para a potencialização da aprendizagem histórica. Quando o docente, em razão de seus ouvintes, utiliza de uma escala analógica em detrimento de outra demonstra efetivamente uma habilidade didatizante imprescindível a um professor, qual seja, o (re) conhecimento do seu auditório.

A respeito do papel primordial desempenhado pelo professor quando do uso de analogias, decidimos elencar alguns aspectos que consideramos importantes para que a operação analógica represente um caminho eficaz para a aprendizagem histórica:

¹⁴⁰ PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. 2005, op. cit., p. 23.

- A definição clara para si acerca do pensamento histórico que fundamente suas explicações;
- A compreensão da analogia enquanto um argumento retórico-argumentativo, cujo potencial heurístico é fundamental;
- O apontamento da inter-relação entre a analogia no ensino de história e a questão do anacronismo, isto é, o reconhecimento de um jogo temporal entre foro e tema que precisa ser considerado;
- A utilização de uma escala analógica que faça sentido ao aluno;
- A certificação de que os alunos compreenderam efetivamente a preteridade do passado histórico, apesar das similitudes sugeridas pelo análogo.

A julgar pelo testemunho da maioria dos professores, entendemos o quanto é essencial uma postura mais crítica dos docentes. Acreditamos que esse olhar consciente só é possível se houver uma reflexão que esteja, acima de tudo, fundamentada em referenciais teóricos.

Vale ressaltar que para evitar uma compreensão anacrônica dos conceitos do *tema*, é de suma importância que o professor recorra ao raciocínio analógico à luz dos pressupostos da epistemologia do saber histórico. Ressaltamos que a percepção da distinção, da conexão ou da descontinuação e o estranhamento são fundamentais para se criar um primeiro ato hermenêutico histórico-temporalizador no aluno. Apesar de os usos de analogias serem recorrentes, o recurso a esse raciocínio de maneira indutiva e espontânea pode ser nocivo à aprendizagem; a operação analógica pressupõe orientações consideráveis.

O acesso ao conhecimento novo a partir do conhecido é potencializado por semelhanças superficiais e por dissemelhanças profundas, e somente este segundo aspecto tem poder de inferência. Aqui está justamente o desafio crítico-reflexivo do professor-pesquisador de história: refletir a respeito do tipo de constituição narrativa histórica que compõe a modulação dos seus recursos didáticos e as suas escolhas de temas e objetos para ensino. Nessa direção, ressaltamos que nossa perspectiva de temporalização histórica está presente na relação entre temporalidade e narratividade; o que, em linhas gerais, implica em premissas de causalidade histórica.

O pressuposto de que tempo e narrativa sejam categorias imprescindíveis tanto para a história acadêmica quanto para a sua versão escolar nos remete em primeiro lugar

a uma discussão mais ampla e que tem a ver com a própria constituição do saber histórico ensinado a partir do seu lugar de origem, isto é, os centros de pesquisa acadêmicos. O desafio que se apresenta é pensarmos que a analogia enquanto recurso da narrativa histórica desempenha não apenas um recurso facilitador no processo de mobilização do saber, mas, sobretudo, tem a força de gerar implicações epistemológicas, que por sua vez só podem ser diagnosticadas no sistema didático à luz do saber de referência.

A “aproximação do cotidiano” por meio de “conteúdos próximos e atrativos” abordados quase sempre na chave da analogia, se não refletidos pode alimentar o sufocamento do jogo temporal inerente à narrativa histórica. Por isso, é importante ressaltar que não há o “conteúdo em si”, pois este não está separado de sua forma de transmissão. Ressaltamos que não devemos ignorar os necessários embates na escolha do currículo, mas efetivamente apontar para a necessidade de uma densa reflexão sobre a modalização da aprendizagem histórica desejada (que o campo da Teoria da História nos possibilita), pois cria *sentido* e *forma* para tal “conteúdo”, dos quais o docente deve estar consciente quando escolhe técnicas para a transmissão do conteúdo, sobretudo por meio de recursos específicos que provoquem interesse investigativo no discente, como é o caso da analogia.

Em outras palavras, podemos afirmar que a operação analógica não tem a força de constituir o saber histórico escolar somente por conta de supostos “conteúdos mais próximos dos alunos”, mas sim pelas “formas de concebê-los” na *negociação de semelhança e estranhamento* que devem ser tomadas igualmente como processos abertos e não como essências acabadas.

Nesse sentido, desejamos com este trabalho encorajar os professores a não confundirem eficácia no aprendizado escolar com aproximação à linguagem cotidiana. Se o docente caminhar de maneira irrestrita por essa direção, sua prática pode não garantir a legitimidade epistemológica do saber histórico ensinado. A analogia pode ser a primeira etapa, mas não a única ou a última. O uso não planejado desse recurso didático pode causar confusões e favorecer o surgimento ou a manutenção de concepções alternativas inadequadas nos alunos.

A percepção da distinção, da descontinuação ou do estranhamento a partir da operação analógica, é fundamental para se criar um primeiro ato hermenêutico histórico-temporalizador em nosso aluno em termos da narrativa histórica. Por isso, o espaço escolar não pode ficar apenas retido no enunciado do *conhecido*; pelo contrário,

deve provocar, em vários momentos, situações que promovam um deslocamento reflexivo em relação aos hábitos domésticos. A escola não pode ser a extensão da casa, da rua ou do mercado – tampouco pode ser insensível a estas esferas.

Nesse sentido, o recurso à aproximação analógica auxilia na compreensão do conhecimento histórico, desde que este não pressuponha a existência de uma igualdade ou equivalência irrestrita, mas de um tempo histórico que é assimilado a partir de outra realidade, com a finalidade de esclarecer, estruturar e avaliar o desconhecido a partir do que se conhece. Entendemos que isso provoca escolhas, daí a importância da reflexão acerca do *modus operandi* da analogia. Acreditamos que é nosso papel promover a partir do conhecido, estranhamento em relação a esse próprio conhecido– e isso começa com a singularidade da linguagem viva que empregamos para provocar aprendizagem histórica.

Deve-se ter clareza epistemológica sobre o que se quer com determinada forma de aprendizagem histórica na escola, mas sabendo, de antemão, que tal reflexão não se dá fora do campo da teoria, pois é onde mais se especializa a reflexão sobre formas de enunciados históricos e seus contextos.

Por todas as reflexões teóricas e empíricas realizadas até aqui reafirmamos que para que a relação analógica não incorra em um obstáculo epistemológico, sua superação em determinado momento é fundamental. Por isso, consideramos de suma importância que o professor saiba formular um discurso crítico sobre essa prática. O papel do que o docente exerce no processo de utilização de tal recurso é indispensável, pois como mediador, é dele a tarefa de direcionar a atenção dos alunos para os aspectos que sejam mais relevantes, isto inclui tanto a similaridades quanto a alteridade temporal entre o foro e o tema, pois tais mediações são veiculadas por meio do discurso docente.

A operação analógica em ação: algumas considerações.

A relevância da problemática levantada pela presente pesquisa foi corroborada com o conteúdo da questão dissertativa na prova para o ingresso da segunda turma do ProfHistória, em 2016. Com base no texto de Nicole Loraux, que defende a perspectiva de se efetuar uma prática controlada do anacronismo, a proposta da questão foi a de que os candidatos elaborassem um plano de aula que tratasse explicitamente da dinâmica “passado-presente”. Para isto, a questão sugeriu uma fonte (a página do jornal Extra)

que propõe explicitamente uma analogia, sugerindo uma narrativa imagética, entre o “tronco” do castigo escravista do passado colonial brasileiro e o “poste” do linchamento de um negro no tempo presente.¹⁴¹

De início, cogitamos a hipótese que reproduzir a questão neste terceiro capítulo seria uma boa oportunidade de aplicação das premissas teóricas até aqui elencadas. No entanto, decidimos pela realização não de um plano voltado diretamente para os alunos, mas sim apresentar algumas considerações que auxiliassem o professor na elaboração de uma aula que partisse do raciocínio analógico.

Partimos de um planejamento voltado para uma turma do 9º ano do ensino fundamental. O conteúdo da aula é a “Revolta do Vintém”. E a pergunta que orienta nossas proposições é a seguinte: quais parâmetros o professor de História pode seguir para transmitir tal conteúdo a partir de uma operação analógica?

O primeiro passo está na *apresentação resumida do tema* a ser estudado, no nosso caso, o episódio da revolta do vintém. A síntese do conteúdo pode, por exemplo, acontecer da seguinte forma: no final de 1879, a cidade do Rio de Janeiro, então capital do Brasil Imperial, assistiu a deflagração de uma revolta de caráter eminentemente popular. Um levante de aproximadamente cinco mil manifestantes se colocou em frente ao campo de São Cristóvão, sede do palácio imperial, para exigir a diminuição da taxa de vinte réis (um vintém) cobrados sobre o transporte público feito pelos bondes de tração animal que serviam a população.¹⁴²

Após este breve resumo, *elencase o foro a fim de provocar no aluno a compreensão do conteúdo ensinado*. Vale ressaltar que a escolha do familiar deve obedecer a uma escala analógica que leve em consideração a presença de similaridades profundas com o assunto a ser estudado, isto é, não basta que ele seja somente próximo a realidade do aluno, mas deve fazer sentido com o objetivo da aula.

Achamos por bem trabalhar como análogo, as manifestações populares de 2013. É importante que nesse estágio da operação analógica a exposição do análogo seja feita em diálogo com a explicação inicial do tema. Podemos citar alguns exemplos de falas do professor que marcam essa preocupação, como:

a) “*assim como* a Revolta do Vintém, as manifestações de 2013 tiveram um caráter popular.”;

¹⁴¹ ver ANEXO 2: Prova de seleção nacional ProfHistória 2016. Disponível em: <http://www.profhistoria.uerj.br>. Acesso em 02/07/2016.

¹⁴² SOUSA, Rainer Gonçalves. "Revolta do Vintém"; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/historiab/revolta-vintem.htm>>. Acesso em 28 de junho de 2016.

b) “*semelhantes* à Revolta do Vintém, as manifestações de 2013 tiveram como estopim o aumento das tarifas dos transportes públicos.”

c) “*assim como* em 2013, alguns revoltosos de 1872 fizeram uso da violência para serem vistos pela sociedade”.

Nota-se por essas três frases, que não pretendemos que o professor se prenda a uma explicação detalhada do *foro*. A apresentação do análogo não pode perder como referência o tema a ser estudado, uma vez que o objetivo da aula não é uma discussão acerca das manifestações de 2013. A presença de um evento familiar durante a explicação desempenha única e exclusivamente o papel de elemento provocador que potencializa a compreensão de um conteúdo novo e distante.

A terceira etapa é, sem dúvida, a mais significativa em uma operação analógica. É nesse momento que realizamos o *mapeamento das diferenças entre o tema e foro*. Este estágio é caracterizado pelo apontamento da alteridade temporal existente na relação entre o estranho e o familiar através do uso controlado do elemento anacrônico da analogia. Convém lembrar que, no momento em que o *foro* é apresentado aos alunos, o uso controlado do anacronismo já havia se iniciado; as expressões “assim como”, “semelhante ao foro” e “como se” já evidenciam o caráter criador, mas, acima de tudo, provisório do análogo.

Como já dissemos anteriormente, o processo da operação analógica só tem razão de ser como recurso, na medida em que, dialeticamente, cria perspectiva sobre o (e é perspectivado pelo) não-familiar por meio de uma identificação prévia de similaridade que será, em seguida, posta à prova por meio de outros indícios, para justamente provocar no aluno a percepção de rupturas e permanências.

No caso de uma explicação realizada a partir de uma operação analógica, a presença desse recurso didático tão caro ao professor de História poder vir a ser explorado para que o trânsito entre as diferentes temporalidades do foro e do tema sejam apresentadas e discutidas.

Enquanto recurso da narrativa história em sala de aula, a analogia quando usada de maneira consciente se torna ferramenta potencializadora e, ao mesmo tempo, garante a legitimidade epistemológica do saber histórico escolar. Em resumo, é aplicação prática da sentença: “ir para o passado com questões do presente para voltar ao presente, com o lastro do que se compreendeu do passado.”

O reconhecimento do jogo temporal existente entre foro e tema precisa ser explorado ao máximo a fim de que passado e presente não sejam tratados em nível de

equivalência. Acreditamos que, nesse momento, a criatividade do professor entra em cena para por à prova o análogo por meio de outros indícios. Podemos fazer referência, por exemplo, à utilização de uma importante ferramenta didática que é a *linha do tempo*; traçar uma linha que demonstre a distância temporal entre os eventos é uma estratégia que nos parece bastante eficaz. Além disso, podemos citar a exposição de imagens (fotografias, quadros, charge de jornais) dos dois eventos; a leitura de textos produzidos pelos indivíduos que viveram tais períodos, além do próprio cotejamento de textos didáticos que tratem de ambos os assuntos.

Não obstante a variedade dos instrumentos a serem utilizados pelo docente, convém reafirmamos que a postura reflexiva do professor no momento de desconstrução do análogo é fundamental. Também vale ressaltar que, nesse momento, o destaque está na desconstrução lenta, porém sistemática, do análogo, pois o protagonismo da aula pertence ao tema.

Entendemos que a superação da analogia ocorre em concomitância a uma apresentação mais detalhada do tema. É quando, por exemplo, o professor mapeia todo o cenário político e social do fim do Segundo Reinado a partir da Revolta do vintém e amplia todo o entendimento da conjuntura que possibilitou a eclosão de tal evento. Através desse exercício, a ideia de que o passado é uma casa de “gente desconhecida fazendo coisas estranhas” parece ser atenuada graças a uma imersão num tempo distante que é efetivamente provocada pelo análogo. Dito de outro modo, o *potencial de confusão* da analogia dá lugar a um *potencial efetivamente heurístico*, pois atua diretamente na criação do saber histórico escolar.

Por último, pontuamos a necessidade de uma avaliação que verifique se o deslizamento temporal entre *foro* e *tema* de fato ocorreu. Uma proposta que consideramos viável nesse processo é a elaboração de uma dupla questão que aborde em primeiro lugar a relação do familiar e não-familiar e, em seguida, uma questão voltada sistematicamente para o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso de elaboração da presente pesquisa, buscamos ter em mente que o PROFHISTÓRIA é um mestrado profissional, e não um curso profissionalizante. Por este motivo, não fez parte de nossas pretensões, apresentar aos nossos leitores “técnicas” para o ensino, mas sim realizar uma reflexão crítica acerca das premissas que formam uma prática docente comprometida com a epistemologia do saber histórico ensinado.

O trabalho com a teoria, voltado para o âmbito escolar, é o momento em que estamos propondo ao docente sair do meramente intuitivo ou da improvisação; consideramos de suma importância que o professor saiba formular um discurso crítico sobre seu ofício para que, a partir disso, possa formar um repertório de técnicas argumentativas que garantam a legitimidade do saber histórico. Nessa direção, partimos do pressuposto de que o trabalho no ensino básico deve ser compreendido em suas dimensões intelectual, investigativa e propositiva.

Vale ressaltar que este trabalho buscou enfatizar a importância do professor estar preparado para ser também um pesquisador capaz de discutir e analisar criticamente sua prática. Por tal viés, acreditamos que quem estuda e pratica reflexivamente a transmissão desse saber em situação escolar atua em/com o pensamento histórico, mas numa determinada direção, porque o seu modelo de auditório é distinto daquele objetivado pela academia. Por esse motivo, Chaïm Perelman e sua teoria da argumentação tornou-se, pelos efeitos críticos em nossa leitura, um agregador metodológico de campo.

O reconhecimento da variedade dos auditórios (salas de aula) e a leitura da analogia enquanto recurso retórico-argumentativo para se alcançar adesão desses ouvintes foi diretamente ao encontro das demandas que nossa discussão suscitou. Quanto a isso, a forma como a teoria da argumentação nos guiou até aqui reafirma seu potencial como instrumental teórico para pensar as dinâmicas de uma aula de história.

Além disso, quando tomamos a analogia segundo a perspectiva da nova retórica, isto é, enquanto um dos *argumentos que fundam a estrutura do real*, cuja especificidade reside no reconhecimento da dissemelhança entre o conhecido e desconhecido - razão pela qual se afirma que o tema não é igual ao foro, mas que é como o foro – surgiu então uma possibilidade de compreender melhor a ideia de que o espaço escolar não pode ficar retido no enunciado cotidiano e, ao mesmo tempo, deve buscar não preterir

de tal dimensão. Dito de outro modo, partimos da premissa de que a escola não pode ser a extensão da casa ou da rua, tampouco pode ser insensível a estas esferas.

A percepção da distinção, da conexão ou da descontinuação e o estranhamento são fundamentais para a constituição de um saber histórico escolar comprometido com seu saber de referência. O que vulgarmente temos chamado de um ensino de história atrativo – confundindo-se tal premissa com a “aproximação do cotidiano” por meio de “conteúdos próximos” abordados quase sempre de maneira inconsciente na chave da analogia – pode alimentar uma aprendizagem fundamentada em anedotas e curiosidades, conseqüentemente abrindo mão do contato crítico e temporalizador dos alunos com o tempo histórico.

Nessa direção, acreditamos que não seja possível ignorarmos certos princípios de modalização do “conteúdo” a partir da operação analógica. Daí a importância de uma discussão que suscite parâmetros reflexivos para a prática de transmissão do saber histórico escolar a partir deste tipo de recurso. Seguindo a perspectiva de Perelman, o raciocínio analógico estabelece uma relação de similitude entre duas relações que unem duas entidades. Não se trata, portanto, de uma semelhança entre as entidades, mas entre as relações que ligam cada um dos pares. Em outras palavras, não é uma relação de semelhança, mas sim uma semelhança de relação.

Entendemos que a consciência da forma como o docente procede em tais raciocínios analógicos para provocar primeiramente aproximação e para depois provocar o estranhamento, se desdobra no apontamento da distância dos referentes temporais contidos entre *foro* e *tema* por meio do jogo investigativo suscitado por perguntas aferidoras de sentido e pelo uso de outras ferramentas, como as fontes. É na desconstrução do análogo onde se criam efetivamente possibilidades de temporalização histórica no discente.

A presença marcante do raciocínio analógico em aulas de história nos parece uma realidade inegável. Escolhemos dar um destaque especial nessas considerações finais a uma cena ficcional que retrata bem o que estamos apontando. Exibida em 2002 pela Rede Globo, a minissérie “Cidade dos Homens”, que teve como temática principal retratar o cotidiano de uma favela a partir do olhar de dois jovens (“Acerola” e “Laranjinha”), apresentou duas cenas que podem nos oferecer uma importante chave de reflexão.

O episódio “A coroa do imperador” nos chama a atenção pela clara referência com o tema de nossa pesquisa. A cena principal acontece dentro de uma sala e o enredo

é justamente a explicação de um conteúdo. O tema da aula é “O processo de independência do Brasil”. A professora começa a explicação da seguinte forma:

“A independência brasileira está diretamente ligada aos acontecimentos da Europa no século XIX. Napoleão queria conquistar a Inglaterra. Napoleão atacou a Inglaterra pelo mar, mas perdeu na batalha de Trafalgar de 1805. Ele percebeu que era muito difícil conquistar a Inglaterra que era uma ilha. Ele conquistou quase toda a Europa, menos a Inglaterra e a Rússia. Então o que ele fez? Ele proibiu todos os outros países a fazerem comércio com os ingleses, inclusive os portugueses.”

Nota-se que, enquanto a professora descarrega mecanicamente um desfile de acontecimentos por meio de projeções, os alunos tentam interrompê-la com perguntas que podemos considerar comuns durante uma aula de história. Como, por exemplo: O que é “xis”? (fazendo referência à grafia romana do algarismo XIX); morreram quantos na guerra?; que armas eles tinham, era rugre, oitão, pistola, fuzil, 762, AR15?

O ponto mais relevante é a conclusão do episódio. No encontro seguinte, os alunos são submetidos a algumas questões. Como nenhum deles obteve bom resultado na avaliação, a professora decidiu cancelar a excursão prometida na aula anterior. Imediatamente, Acerola propõe à professora o desafio de explicar todo o conteúdo ministrado com a condição de que a decisão de cancelar a excursão fosse revogada.

A partir de então, Acerola explica a invasão do território português através de outra história, isto é, a partir de sua própria experiência adquirida no cotidiano da favela onde mora.

“É o seguinte: esse aqui é o morro francês onde um maluco chamado Napoleão mandava, era o dono. Ele mudou o jeito dele de mandar. Esses aqui eram os morros vizinhos. Ele queria que os morros vizinhos fossem da mesma maneira que o morro dele. Antes disso a parada era dos ingleses que vendiam bagulho para todas as regiões. Mas Napoleão vencia de pouquinho a pouquinho e impediu os morros de comprarem o bagulho da Inglaterra. Os ingleses ficaram boladões e deram um coro nesses filhos da puta na batalha de trafalgar. Primeiro ele invadiu o morro dos espanhóis e fechou a boca dos ingleses que tinha lá e depois caiu matando no morro do alemão, assim que ele dominava o morro ele dava pro chegado dele tomar conta, porque era muita boca. Aí o zé bunda foi querer invadir essa parte que era gelada (Rússia). Aí ele estava quase invadindo o morro de Portugal. E o que Portugal fez? Fugiu para o outro morro da América.”

Temos aí um exemplo clássico de uso da aproximação analógica. Seguindo o raciocínio apresentado pelo aluno, Napoleão é associado ao chefe do tráfico; cada país é

chamado de “morro”; os produtos comercializados pela Inglaterra são chamados de “bagulho” e, além disso, expressões como “boladões” e até mesmo palavras de baixo calão evidenciam o uso da linguagem cotidiana durante a explicação. Percebe-se que Acerola associa fatos da sua realidade social, isto é, o mundo doméstico, com a história ensinada. Em razão disto, ele tem certo êxito em passar para o auditório sua perspectiva sobre o assunto, atraindo assim a atenção de seus colegas.

Podemos considerar viáveis as similaridades identificadas por ele entre as invasões napoleônicas e o contexto que marca o jogo de poder da criminalidade nos morros cariocas. Mas teria sido essa uma operação analógica comprometida com a legitimidade do saber histórico escolar? A explicação de Acerola potencializou efetivamente a compreensão da conjuntura que marca a vinda da família Real para o Brasil em 1808 ou simplesmente reforçou através da linguagem cotidiana os saberes domésticos, claramente marcados pela realidade social mobilizada com o análogo? E “se” a professora tivesse conduzido a explicação usando a mesma estratégia de Acerola, quais cuidados deveriam ser tomados?

As questões acima nos remetem a toda trajetória reflexiva que realizamos até aqui. Entendemos que, em uma operação analógica, um paradoxo se instaura. A analogia enquanto recurso da narrativa histórica se situa em um duplo paradigma: ela carrega consigo o elemento explicativo e facilitador da aprendizagem e, ao mesmo tempo, tem a força de preterir da dimensão temporal que caracteriza a aprendizagem histórica, seja na negação da cronologia, seja no tratar a relação entre passado-presente no nível de uma identidade irrestrita. Portanto, entendemos que deixar esse exercício a cargo dos alunos pode representar certo risco para a constituição do saber histórico escolar.

Vale ressaltar que com isso não queremos afirmar que do aluno deve ser retirado o caráter espontâneo que marca o raciocínio analógico. Pelo contrário, consideramos que tal modo de pensar deve ser aproveitado pelo docente como elemento provocador de um ensino que reconhece as questões abordadas no *foro*, mas que, acima de tudo, está comprometido em potencializar no aluno um contato crítico e temporalizador com o passado histórico.

Reconhecemos que, na presente pesquisa, deixamos uma lacuna no que diz respeito a uma discussão mais aprofundada sobre a questão das temporalidades no ensino de história frente ao uso de analogias. Nossa contribuição, nesse sentido, foi apenas um primeiro passo de uma trajetória reflexiva ainda longa e que muito tem a

acrescentar ao trabalho dos professores. Ainda assim, nessas considerações finais, propomos uma rota reflexiva dentro do pensamento histórico de Paul Ricoeur que também pode ser útil para pensarmos a operação analógica.

A categoria de “representância” de Paul Ricoeur postula o paradoxo realidade/imaginação que caracteriza o contato do historiador com o passado histórico. Segundo o autor, este conceito condensa em si todas as expectativas, todas as exigências e, acima de tudo, todas as aporias ligadas ao que ele chama de intencionalidade histórica, pois ela designa a expectativa ligada ao conhecimento histórico das construções que constituem reconstruções do curso passado dos acontecimentos.¹⁴³

Podemos considerar que, assim como os historiadores profissionais, professores e estudantes de história da educação básica recorrem ao passado a partir de um processo imaginativo e representativo. Se Acerola não pode observar as guerras napoleônicas tal como elas ocorreram, ele as imagina, porém a partir de uma chave analógica de representação que parte da sua própria realidade social.

O filósofo francês afirma que diferente do escritor de ficção, o historiador, através e mediante a prova documentária é submetido *ao que, um dia, foi* e, a partir disso, visa à reconstrução do passado histórico. Ele tem, nesse sentido, uma dívida para com o passado, o que faz dele um devedor crônico. Esse processo refiguração, presente no estágio da *mimesis II*, está intimamente relacionado à ideia de representância para a narrativa histórica, isto é, a prática de criar para si uma imagem mental de uma coisa exterior ou ausente, nesse caso, o passado “real”.

Na busca pela distinção entre o fazer historiográfico e o ficcional, os historiadores parecem lançados em um desafio paradoxal: por um lado, defendem a ideia de certa correspondência entre a narrativa histórica e o que realmente aconteceu; por outro, sabem que essa reconstrução é um processo que inevitavelmente difere do curso dos acontecimentos, pois é um trabalho que se caracteriza sempre uma referência indireta. Por essa razão, a questão da locotenência (ou representância), segundo Paul Ricoeur, torna-se uma problemática do próprio *pensamento histórico*.¹⁴⁴

O filósofo francês, a partir da dialética entre “os grandes gêneros” de Platão, articula três modalidades que abordam o *enigma da representância*: o passado sob o

¹⁴³ RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Trad. Alain François et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2007, p.359.

¹⁴⁴ RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Volume 3. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, p.238.

signo do Mesmo, sob o signo do Outro e sob o signo do Análogo.¹⁴⁵ Em resumo, Ricoeur articula essas categorias da seguinte forma: a primeira modalidade tende a apagar a distância entre passado e presente, fundindo as duas temporalidades no presente do historiador; já a segunda, parte do pressuposto, inverte e reforça o distanciamento entre passado e presente; enquanto a terceira opera na dialética do Mesmo e do Outro, da continuidade e da mudança, da familiaridade e do estranhamento na busca permanente de sentido.¹⁴⁶

A partir de uma perspectiva crítica, Ricoeur afirma que a primeira forma – a do Mesmo – é aquela que tende a apagar a distância entre passado e presente, fundindo as duas temporalidades no presente do historiador, eliminando justamente o que estimula a preteridade do passado, ou seja, a distância temporal. Segundo o filósofo francês, para que essa concepção exclusivamente *identitária* do passado tome a dimensão de uma formulação teórica, deve-se:

“a) submeter a noção de acontecimento a uma revisão radical, isto é, dissociar sua face “interior”, que pode chamar pensamento, de sua face “exterior”, qual seja, as mudanças físicas que afetam os corpos; b) em seguida, considerar o pensamento do historiador, que reconstrói uma cadeia de acontecimentos, um modo de *repensar* o que um dia foi pensado; c) por fim, conceber esse repensar como numericamente idêntico ao primeiro pensar.”¹⁴⁷

Conforme Ricoeur, o esquema acima proposto corresponde às três fases percorridas pela análise que o historiador inglês R. G. Collingwood realiza na obra *The Idea of History*, quais sejam: a) o caráter documentário do pensamento histórico, b) o trabalho da imaginação na interpretação do dado documentário, c) por fim, a ambição de que as construções da imaginação operem a “*reefetuação*” do passado.¹⁴⁸

Em síntese, a ideia de uma “imaginação *a priori*” que percorre os argumentos do autor inglês indica que o historiador não conhece nada do passado, mas somente o seu próprio pensamento sobre o passado. Para Ricoeur, essa concepção é limitada do ponto de vista do pensamento histórico, pois em verdade a história só ganha sentido se o historiador sabe que reefetua um ato que não é seu.

Nessa direção, todo o projeto de reefetuação de Collingwood cai por terra devido à impossibilidade de passar do pensamento do passado como *meu* para o pensamento do

¹⁴⁵ Ibidem, p.239.

¹⁴⁶ Ibidem, p.274.

¹⁴⁷ Ibidem, p.240.

¹⁴⁸ Ibidem, p.241.

passado como *outro*. Tal interpretação maximalista da tese identitária não consegue dar conta da alteridade inerente ao processo de recriação feita pelo historiador. Essa perspectiva, segundo Ricoeur:

“(…) está na origem da desarticulação da própria noção de tempo histórico em duas noções que o negam: por um lado a mudança, onde uma ocorrência substitui outra, por outro, a intemporalidade do ato de pensar; são eliminadas as próprias mediações que fazem do tempo histórico um misto: a sobrevivência do passado que torna possível o vestígio, a tradição que nos faz herdeiros, a preservação que, possibilita a nova posse.”¹⁴⁹

Na contrapartida de uma suposta negação da distância temporal, estão os historiadores que agem a partir de outra modalidade de apreensão do passado, isto é, o signo do Outro. Na contramão de Collingwood, estes profissionais veem na história um reconhecimento da alteridade, uma restituição da distância temporal. Ricoeur denominou essa perspectiva de “apologia da diferença”. Para o filósofo francês, a preocupação exacerbada de restituir o sentido da distância temporal naturalmente se volta contra o ideal de reafirmação, uma vez que a premissa está posta na tomada de distância de toda e qualquer forma de empatia em relação à preteridade. Ricoeur afirma que esse enigma da distância temporal passa a ser sobredeterminado pelo afastamento axiológico que nos torna estrangeiros aos costumes dos tempos passados com relação ao presente. Quando a curiosidade predomina em detrimento da simpatia, o estrangeiro torna-se demasiadamente estranho.

Embora o filósofo francês estivesse preocupado com as questões relativas à pesquisa histórica, podemos inferir que tais resoluções acerca do enigma da representância exercem reflexo sobre o processo de reelaboração da narrativa em sala de aula. Quando falamos em um *potencial de confusão* da analogia, podemos pressupor que tal uso esteja associado à forma de pensar o passado histórico sob o signo do Mesmo. Em contrapartida, quando negamos a funcionalidade do raciocínio analógico em sala de aula estamos recorrendo a uma interpretação do passado sob o signo do Outro. Ricoeur considerou essas perspectivas “unilaterais” e propôs um “grande gênero” que contém em si mesmo o Mesmo e o Outro.

Traduzindo essas formas de leitura para as dinâmicas que envolvem o ensino de história, acreditamos que a reflexão sobre a operação analógica pode ser conduzida a partir da modalidade “sob o signo do Análogo”, onde a alteridade temporal e as

¹⁴⁹ Ibidem, p. 247.

semelhanças entre as temporalidades são consideradas. Recorrer ao raciocínio analógico sem levar em conta o caráter de distinção temporal entre *foro* e *tema* é lançar luz ao passado de maneira a anular a distância temporal que separa o passado do presente, gerando assim uma identificação que realça a continuidade e a equivalência. Por outro lado, negar o uso de analogias em sala é ver o passado como estranho e sem a menor relação de unicidade entre passado-presente-futuro, isto é, é cair na unilateralidade do Signo do Outro, rechaçando a possibilidade de olhar um tempo distante a partir de uma perspectiva empática, o que é típico do processo de reelaboração da narrativa história em sala de aula.

Citando Ricoeur, a historiadora Carmem Gabriel afirma que é justamente no conceito de representância que reside a possibilidade de pensar a modalidade analógica de apreensão do passado que mobiliza a ideia de “como se”, considerada como recurso de produção de sentido mais adequado para o ensino de história. Em Ricoeur, “o Análogo, precisamente, guarda consigo a força da reafirmação e do distanciamento, na medida em que ‘ser-como’ é ‘ser’ e ‘não ser.’”¹⁵⁰

Por exemplo: ensinar o totalitarismo a partir de uma menção ao absolutismo pode potencializar a aprendizagem a partir do momento em que a escala analógica marcada pelo “autoritarismo”, característica similar a esses regimes, possa desempenhar o papel de elemento provocador da aprendizagem. O jogo temporal que vai de meados do século XX até século XIV, quando marcado na linguagem do professor pelo “como se” ou posto à prova a partir de outros indícios audiovisuais, imagéticos ou textuais, permite o trânsito controlado entre as temporalidades. A ideia de “autoritarismo” como elemento análogo confere a relação entre o absolutismo e o totalitarismo o “ser” e o “não-ser”.

Dito isso, acreditamos que o processo de elaboração das analogias não pode, portanto, ocorrer de maneira indiscriminada, tampouco pode ser deixado a critério do aluno. Ideias prévias podem ser diagnosticadas por meio do recurso à provocação analógica para, logo em seguida, ser posta à prova pelo docente para que provoque o deslocamento do discente num sentido que transforme em estranho (*singular*) aquilo até então percebido como familiar (*habitual*).

Consideramos que a racionalidade analógica é um recurso didático habitual e recorrente na prática escolar e, portanto, precisa ser adensado em seus pressupostos e

¹⁵⁰ GABRIEL, C.T. Teoria da história, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História*, vol., 32, n. 64, 2012, p. 206.

consequências específicas para a aprendizagem história. Onde alguns autores veem risco de anacronismo, vemos uma possibilidade específica de criar mobilização hermenêutica do conhecimento histórico no sentido do deslocamento do *familiar* para o *não-familiar* (o conhecimento ou percepção nova em relação a um repertório prévio – escolar e extraescolar – dos discentes).

Entendemos que é da ordem lógica da analogia, enquanto recurso retórico-argumentativo de sentido narrativo, criar possibilidades específicas de senso ou percepção de deslocamentos históricos, pois de uma inicial *semelhança estrutural* constatada, provocada ou percebida pode-se ponderar a *dissemelhança* que leve ao *estranhamento* em relação aos hábitos de percepção e categorização que formam visões de mundo.

À guisa de conclusão, consideramos de fundamental importância expandir o repertório e o campo crítico sobre como tal tema tem sido abordado até agora nas pesquisas sobre ensino de história. Usada para comunicar conceitos abstratos e novos, dado que as analogias permitem o trânsito de uma temporalidade para outra, entendemos que a história que é ensinada a partir do análogo não pode se restringir apenas a uma escolha de um foro “mais próximo da realidade do aluno”, uma vez que a existência de uma semelhança estrutural entre o conhecido e desconhecido é o que marca efetivamente a potencialidade de uma escala analógica. Portanto, a questão de ponderar *semelhanças estruturais* (em que medida algumas semelhanças estruturais não são *permanências estruturais*?) como ponto de partida para provocar o deslocamento entre o *familiar* e o *não-familiar* vai muito além da relação antitética assimétrica entre “conhecimento cotidiano” e “saberes escolares”.

A expansão deste campo de reflexão é tanto mais relevante quando ponderamos também que nossos alunos, no mundo atual, formam repertório extraescolar de conhecimento histórico predominantemente por meio de recursos narrativos imagéticos audiovisuais, que são hegemonicamente *analogons*.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. *Retórica*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2005.
- ALEXANDRE JÚNIOR, M. Introdução. In: ARISTÓTELES. *Retórica*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2005.
- ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia na prática escolar*. Campinas, Papirus, 1995.
- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 1999. 23
- BACHELARD, G. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental – História*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BURGUIÉRE, A. *Dicionário das Ciências Históricas*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- CACHAPUZ, A. Linguagem metafórica e o ensino de Ciências. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v.2, n.3, 1989.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 1997.
- DAYOUB, Khazzoun Mirched. *A Ordem das Ideias – Palavra, Imagem, Persuasão: A Retórica*. Barueri, S.P.: Manole, 2004.
- DUARTE, M.C. Analogias na educação em ciências: contributos e desafios. *Investigações em Ensino de Ciências*. Vol. 10. nº1. mar/2005. Acessado em 20 de jun. 20015.
- FABIÃO, L. M. e DUARTE, M. C. As analogias no ensino de química: um estudo no tema equilíbrio químico com alunos/futuros professores de Ciências. In: NARDI, R. & ALMEIDA, M. J. P. M. *Analogias, leituras e modelos no ensino da ciência: a sala de aula em estudo*. São Paulo: Escrituras, 2006.
- FERRY, A. S. e NAGEM, R. L. Analogias e contra-analogias: uma proposta para o ensino de Ciências numa perspectiva bachelardiana. *Experiências em Ensino de Ciências*. Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2008.
- FONSECA, Eliane Geralda Silva ; FERREIRA, Emanuele Berenice Marques; NAGEM, Ronaldo Luiz ; SILVA, V. C. . *O uso sistemático de analogias na EJA: uma ferramenta para auxiliar o educador no processo de construção de aprendizagens*. I Congresso Internacional de Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa.

- FREIRE, Sônia. *A teoria da argumentação de Chaim Perelman*. Dissertação (Mestrado em Educação) Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1994.
- GABRIEL, C.T. Teoria da história, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História*, vol., 32, n. 64, 2012..
- HARTOG, F. *Evidência da História: o que os historiadores veem*. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2011, p. 175.
- KARNAL, L. *História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas*, São Paulo, 2013.
- LAUTIER, N. Os saberes históricos em situação escolar; circulação, transformação e adaptação. *Educação e Realidade. Ensino de História*. v. 36, n. 1, p. 39 – 58. Porto Alegre: UFRGS, jan/abr. 2011.
- LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. Compreensão da vida no passado. In. BARCA, Isabel (org). *Educação Histórica e museus*, *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2001.
- LOPES, A.R.C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.
- LOPES, A. R. C. *Contribuições de Gaston Bachelard ao Ensino de Ciências*. Caderno Catarinense do Ensino de Física, Florianópolis, v.13, n.3, p.248-273, dez. 1996.
- LORAUX, Nicole. Elogio do Anacronismo. In: NOVAES, Adauto (org). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura, 1992.
- LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. *Metodologia científica*, 2006.
- MATTOS, I. R. Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de história. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, jul./dez. 2006.
- MONTEIRO, A. M. F da C. & PENNA, F. de A. Ensino de História: saberes em lugares de fronteira. IN: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, pp. 193, jan./ abril, 2011.
- MONTEIRO, Ana M. F. C. —Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, set./ dez. 2005, p. 333-347
- NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe M. F. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY J. (Org.). *O ensino de história e a construção do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.

- NAGEM, R. L.; CARVALHAES, D. O. e DIAS, J. A. Y. T. Uma proposta de metodologia de ensino com analogias. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 14, n.1, 2001.
- OLIVEIRA, R. *nova retórica e a educação – as contribuições de Chaïm Perelman*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos Editora, 2010.
- PENNA, F, A. *Ensino de história: operação historiográfica escolar*. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE-UFRJ. Rio de Janeiro, 2013
- PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação*. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PERELMAN, C. *Analogia e metáfora*. Enciclopédia Einaudi, Lisboa, v. 11, 1987.
- PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação*. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p.27.
- RICOEUR. Paul. *Tempo e Narrativa*. Volume 1. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- RICOEUR. Paul. *Tempo e Narrativa*. Volume 3. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Trad. Alain François et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- RANCIÈRE, Jacques. O conceito de anacronismo e a verdade do historiador. In: SALOMON, Marlon (org.). *História, verdade e tempo*. Chapecó-SC: Argos, 2011.
- 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.
- SCALDAFERRI, Dilma Célia Mallard. *Concepções de Tempo e Ensino de História*. P.(1 – 17).Disponível em:WWW.ava4.uneb.br Acessado em 20/10/2015
- SIMAN, Lana Mara de Castro. A Temporalidade Histórica como Categoria Central do Pensamento Histórico: Desafios para o Ensino e a Aprendizagem. In: ROSSI, Vera L. Sabongi ; ZAMBONI, Ernesta (orgs.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003.
- REBOUL, O. *Introdução à Retórica*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

Anexo A

	Autores	Descrição sucinta do modelo
Estratégia centrada no professor	Zeitoun (1984)	Modelo Geral para o Ensino de Analogias (General Model for Analogy teaching, GMAT): primeiro modelo proposto e um dos mais complexos, no que diz respeito a incorporar muitas particularidades contextuais dentro de seus nove passos. (1) Identificar as características dos alunos relacionadas à aprendizagem por analogias. (2) Avaliar o conhecimento anterior dos alunos sobre a fonte. (3) Analisar o material a ser utilizado. (4) Julgar se a analogia a ser usada é apropriada. (5) Determinar as características da analogia. (6) Selecionar a estratégia de ensino e o modo de apresentar a analogia. (7) Apresentar a analogia aos alunos. (8) Avaliar os resultados do uso da analogia. (9) Rever as fases deste modelo.
	Brown e Clemente (1989)	Modelo das Analogias de Aproximação (Bridging Strategy): o modelo consiste em estabelecer um raciocínio analógico entre situações que não são vistas pelos alunos como análogas, aproveitando-se das suas intuições para chegar ao conceito científico por meio de uma série de analogias intermediárias, cada uma delas elaborada com base na anterior.
	Spiro <i>et al</i> (1989)	Modelo das Analogias Múltiplas: integra, na abordagem do tema em estudo, analogias múltiplas interligadas, em que cada uma delas é elaborada a partir da anterior. A nova analogia é escolhida para corrigir os aspectos negativos das analogias anteriores. Quando a última analogia é apresentada, muitos dos aspectos essenciais do tópico já foram discutidos, levando a uma compreensão mais substancial de um domínio-alvo complexo do que a que teria sido possível se fosse usada apenas uma analogia.
	Glynn (1991)	Modelo de Ensino com Analogias (Teaching-with-analogies, TWA): consta de seis fases metodológicas: (1) introduzir o conceito-alvo. (2) Propor uma experiência ou ideia como análoga da anterior. (3) Identificar os aspectos semelhantes entre o conceito-alvo e o análogo. (4) Relacionar as semelhanças entre os dois domínios. (5) Esboçar as conclusões sobre o conceito-alvo. (6) Identificar os aspectos em que a analogia não se aplica.
	Harrison e Treagust (1993) Treagust <i>et al</i> (1996)	Versão modificada do Modelo de Ensino com Analogias: a sequência dos dois últimos passos é invertida porque, segundo os autores, só depois de se reconhecer os atributos que não são compartilhados é que se pode partir para as conclusões sobre o conceito. O modelo foi proposto com o intuito de produzir um modelo sistematizado para o ensino com analogias, que reduzisse a concepção de formações alternativas e

		intensificasse a compreensão de conceitos científicos por parte dos estudantes.
	Nagem <i>et al</i> (2001)	Metodologia de Ensino com Analogias (MECA): parte do pressuposto de que a linguagem, a motivação e a bagagem de experiências de cada indivíduo exercem importante papel na criação, transferência e aprendizagem de conhecimentos e deve contemplar os seguintes passos: (1) definição da área específica de conhecimento. (2) Delimitação do assunto a ser abordado dentro da área de conhecimento. (3) Escolha e adequação do veículo a fatores como idade, conhecimento e experiência prévia do aluno. (4) Descrição da analogia. (5) Explicação, de forma objetiva, das semelhanças e diferenças relevantes para a compreensão do alvo. (6) Reflexão para propiciar não apenas o entendimento do conteúdo, mas também uma atitude crítica e reflexiva. (7) Avaliação.
	Galagovsky e Adúriz-Bravo (2001) Galagovsky (2005)	Modelo Didático Analógico (MDA) como derivação do Modelo de Aprendizagem Cognitivo Consciente Sustentável (MACCS): o modelo enfatiza a distinção entre conhecimento e informação, na necessidade que os estudantes construam o conhecimento nas suas mentes a partir da informação que se apresenta, e no papel ativo que o professor tem, não como apresentador da informação, mas como facilitador da construção do conhecimento sustentado por parte dos alunos. Consta de quatro momentos: (1) "anedótico". (2) Conceitualização sobre a analogia. (3) Correlação conceitual. (4) Metacognição.
Estratégia centrada no professor e no aluno	Wong (1993)	Modelo das Analogias Produzidas pelos Alunos: neste modelo, os alunos são envolvidos ativamente na construção e/ou criação das analogias, na sua avaliação e alteração, em vez de serem receptores de analogias vindas do professor. Compreende um conjunto de quatro fases: (1) explicar o fenômeno. (2) Criar as suas próprias analogias que permitam uma melhor compreensão do fenômeno. (3) Aplicar a analogia ao fenômeno por meio da identificação das semelhanças e das diferenças. (4) Participar da discussão para debater a adequação das analogias propostas para a explicação do fenômeno.
	Cachapuz (1989)	Modelo de Ensino Assistido por Analogias: segundo este modelo, pode-se considerar duas estratégias: uma, centrada no professor (ECP) – as analogias funcionam como mediadoras de ensino, estabelecendo "pontes cognitivas" que facilitam a integração da nova informação na estrutura cognitiva do aluno; outra, centrada no aluno (ECA) – utilizada quando se presume que o domínio em estudo já está minimamente estruturado pelos alunos. Apresenta uma sequência de quatro fases de aplicação na sala de aula: (1) apresentação da situação problema/conceito pertencendo ao domínio em estudo. (2) Introdução do(s) conceito(s) que pertence(m) ao domínio familiar. (3) Exploração interativa da correspondência estabelecida. Estabelecimento dos limites da analogia.

INFORMAÇÃO

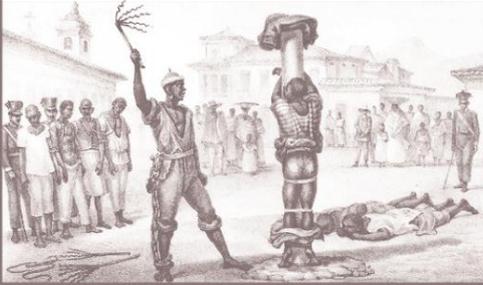
extra.globo.com

SEGUNDA EDIÇÃO
RIO DE JANEIRO
QUARTA-FEIRA, 8 DE JULHO 2015
ANO XVIII
NÚMERO 6893

EXTRA

R\$ 1,25

DO TRONCO



AO POSTE



« Os 200 anos entre as duas cenas acima servem de reflexão: evoluímos ou regredimos? Se antes os escravos eram chamados à praça para serem com os próprios olhos o corretivo que poupava apenas “os homens de sangue azul, juizes, clero, oficiais e vereadores”, hoje avançamos para trás. Cleidenilson da Silva, de 29 anos, negro, jovem e favelado como a imensa maioria das vítimas de nossa violência, foi linchado após assaltar um bar em São Luís, no Maranhão. Se em 1815 a multidão assistia, impotente, à barbárie, em 2015 a maioria aplaude a selvageria. Literalmente — como no subúrbio de São Luís — ou pela internet. Dos 1.817 comentários no Facebook do EXTRA, 71% apoiaram os feitores contemporâneos. **MANA** »

► Os 200 anos entre as duas cenas acima servem de reflexão: evoluímos ou regredimos? Se antes os escravos eram chamados à praça para serem com os próprios olhos o corretivo que poupava apenas “os homens de sangue azul, juizes, clero, oficiais e vereadores”, hoje avançamos para trás. Cleidenilson da Silva, de 29 anos, negro, jovem e favelado como a imensa maioria das vítimas de nossa violência, foi linchado após assaltar um bar em São Luís, no Maranhão. Se em 1815 a multidão assistia, impotente, à barbárie, em 2015 a maioria aplaude a selvageria. Literalmente — como no subúrbio de São Luís — ou pela internet. Dos 1.817 comentários no Facebook do EXTRA, 71% apoiaram os feitores contemporâneos.

PÁGINA 3

Marc Bloch, em fórmula célebre, concluiu ser preciso compreender o presente pelo passado e o passado pelo presente. É invertendo a ordem na qual estavam enunciadas essas duas operações que refletirei sobre o método que consiste em ir para o passado com questões do presente para voltar ao presente, com o lastro do que se compreendeu do passado. Existe na pesquisa uma etapa que se constitui como condição necessária e preliminar ao vaivém entre o antigo e o novo: falo do momento em que se tenta suspender suas próprias categorias para abarcar as dos “outros”. Momento certamente insubstituível e que contribui para desfazer a ilusão de uma familiaridade. Portanto, é de uma prática controlada do anacronismo que farei a defesa.

Adaptado de LORAUX, Nicole. Elogio do anacronismo. In: NOVAES, Adauto (org.). *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

Considerando o texto de Nicole Loraux, que defende a perspectiva de se efetuar *uma prática controlada do anacronismo*, evitando assim a equivalência de condições históricas entre o presente e o passado das sociedades, elabore um **texto dissertativo** no qual apresente **uma proposta de aula de história**. O documento a ser analisado na aula é a página do *Jornal Extra* aqui reproduzida. A aula deve ser destinada a uma turma de um dos anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio. Seu texto deverá atender à norma-padrão da língua e conter entre 20 e 50 linhas.

Os seguintes elementos devem fazer parte da proposta, a ser apresentada na Folha de Resposta:

- título da aula e ano de escolaridade escolhido;
- tema e objetivo da aula (em até 5 linhas);
- indicação dos procedimentos e recursos didáticos a serem utilizados;
- desenvolvimento dos conceitos e conteúdos relacionados ao tema da aula;
- conclusão pretendida para a aula (em até 5 linhas);
- atividade de avaliação de aprendizagem (em até 5 linhas).

Não serão corrigidos os textos que contenham qualquer tipo de identificação. Também não serão corrigidos os textos organizados em tópicos, escritos de forma esquemática ou com menos de 20 linhas.