



PROFHISTÓRIA

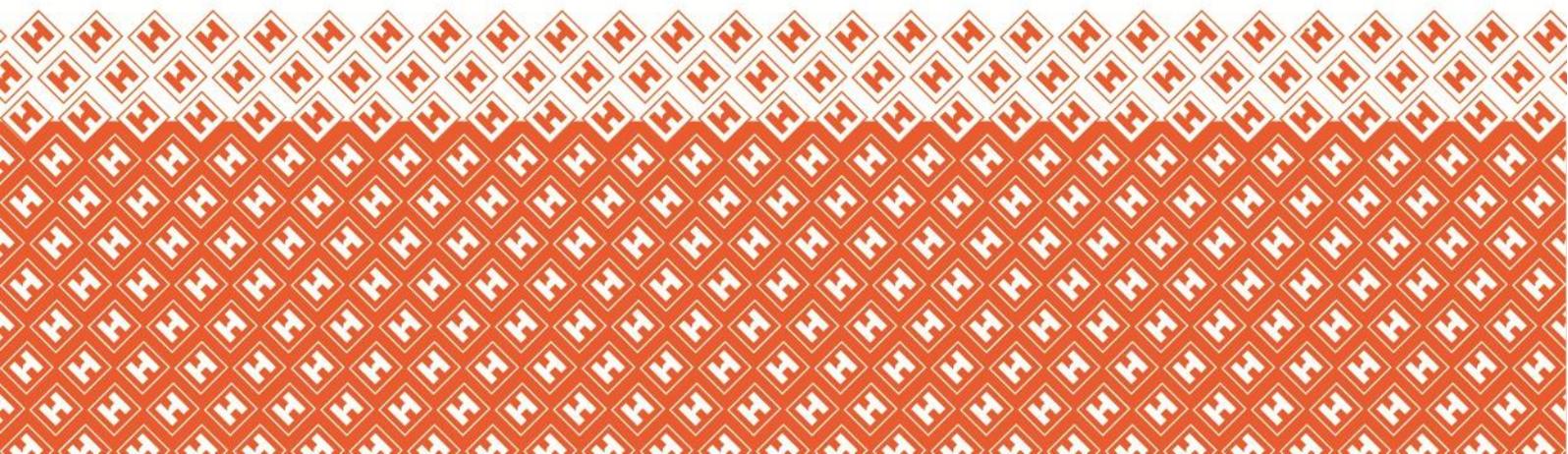
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

SERGIO FELIPE MORAES DA SILVA TEIXEIRA

**Jogo de perguntas e respostas no
Ensino de História: da permanente
problematização ao desenvolvimento
da leitura e da escrita**

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Abril/2022



JOGO DE PERGUNTAS E RESPOSTAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: DA PERMANENTE PROBLEMATIZAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

SERGIO FELIPE MORAES DA SILVA TEIXEIRA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

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

RIO DE JANEIRO

2022

CIP - Catalogação na Publicação

TT266j
j

Teixeira, Sergio Felipe Moraes da Silva
Jogo de perguntas e respostas no Ensino de
História: da permanente problematização ao
desenvolvimento da leitura e da escrita / Sergio
Felipe Moraes da Silva Teixeira. -- Rio de Janeiro,
2022.
178 f.

Orientadora: Ana Maria Monteiro.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional,
2022.

1. Ensino de História. 2. Mediação de perguntas e
respostas. 3. Raciocínio histórico. 4. Letramento
histórico. 5. Análise discursiva foucaultiana. I.
Monteiro, Ana Maria, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em 19 de abril de 2022

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (Orientadora)
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Helenice Rocha
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Alessandra Carvalho
Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho à minha família que sempre tem acreditado e me apoiado em todos os momentos da minha vida. Gratidão por vocês existirem. A meus pais, Julia Paula Moraes e Averaldo Goulart, à minha esposa Fabiana e ao meu querido filho, Felipe Gabriel.

Aos(às) professores(as), que militam,
são resilientes e que cotidianamente
demonstram a força da docência na
transformação da vida de seus
estudantes, e aos(às) alunos(as) de
escola pública do nosso país. É
importante que acreditem no potencial
do conhecimento para tecer novas
possibilidades de futuro.

AGRADECIMENTOS

Escrever esta Dissertação de Mestrado foi muito mais do que cumprir as exigências do aspecto formal da pesquisa. Representou uma oportunidade de *deixar de ser para tornar-se* ser outra pessoa. Esse exercício de deslocar-se de si mesmo foi possível porque vocês estiveram presentes durante o percurso da escrita. O texto possui as marcas das convivências, das conversas e dos aprendizados que tive a oportunidade de ter.

A todos(as) professores(as) do Mestrado Profissional em Ensino de História, pelos conhecimentos aprendidos, pela abertura de novas perspectivas para o trabalho pedagógico e pela excelência na condução das aulas com os mestrandos;

À prof.^a Dra. Helenice Rocha (UERJ) e à prof.^a Dra. Alessandra Carvalho (Cap- UFRJ) pelas contribuições enunciadas durante a Banca de Qualificação. Os questionamentos, os comentários e as sugestões foram cruciais para a mudança significativa do trabalho;

À Julia Paula Moraes, minha mãe, Alfabetizadora e Orientadora Educacional, pelas constantes conversas sobre os conhecimentos pedagógicos. Tive a oportunidade de ter uma interlocução com uma profissional da mais alta qualidade, reconhecida pelos próprios pares da rede Municipal de Duque de Caxias, RJ. Ela foi a que mais confiou na minha capacidade de escrever e de concluir esse trabalho;

Ao grupo de estudos liderado pela prof.^a Dra. Ana Maria Monteiro, Adriana Ralejo, Thays Merolla, Rafaela Albergaria, Luciana Correa, Soraya Alves, Fernanda Albuquerque, Lavínia Bárbara Nascimento, Luís Henrique de Carvalho, Mariana Amorim, Fátima Pires, Vinícius Carneiro, Letícia da Matta, Denise Deodato e Viviane Costa, pela oportunidade de troca de experiências, debates e aprendizados.

À prof.^a Dra. Ana Maria Monteiro, minha orientadora, pelo incentivo, pela paciência em escutar seus orientandos, pela dedicação e pela excelência na condução da orientação do trabalho. Nós, os orientandos, convivemos semanalmente com a professora durante a reunião do grupo de pesquisa. Isso faz toda a diferença. É a dimensão coletiva da experiência vivenciada no GEHPROF – UFRJ que potencializa o desenvolvimento intelectual de cada um de nós.

À Capes e à UFRJ pela iniciativa de proposição do Programa de Pós-graduação em Ensino de História em rede nacional. O programa, ao longo dos anos, se tornou a maior referência no âmbito da Formação de Professores no país.

À escritora Carolina Maria de Jesus (1914-1977) que tive a oportunidade de conhecê-la através da potência de sua voz e de sua história de vida enunciada pelos seus escritos. O livro autobiográfico, “Quarto de Despejo: diário de uma favelada”, publicado pela primeira vez em 1960, impactou-me como leitor e se tornou referência fundamental da Dissertação.



A autora nasceu em Sacramento, interior de Minas Gerais, no dia 14 de março de 1914. A partir dos sete anos cursou a primeira e segunda séries do Primário (atual Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Embora tenha ficado pouco tempo na escola, Carolina desenvolveu o gosto pela leitura e pela escrita. Ao longo da trajetória de vida, a autora morou em vários lugares, mas foi na antiga favela do Canindé (a partir de 1948) que houve o encontro entre a história de vida e da escritora. E, nesse lugar, em contexto de fome e de miséria, teve que criar os seus três filhos, João José, José Carlos e

Vera Eunice, por um longo período.

Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Carolina_Maria_de_Jesus. Acesso: 27/10/2021

O impacto de sua voz ecoa nas críticas cortantes à falta de prioridade na solução de questões sociais do Brasil e na sua “fome” por leitura e por escrita. Considerando as questões adversas vividas por ela, a obra literária produzida por Carolina tem uma grandiosidade impressionante. A imagem que a autora projeta no trabalho produz o efeito de suspender qualquer discurso fatalista em relação ao fracasso escolar. Se os desafios persistem é porque há interesses na perpetuação de determinadas condições sociais. Carolina, presente, hoje e sempre!

RESUMO

MORAES, Sergio Felipe. **Jogo de perguntas e respostas no Ensino de História: da permanente problematização ao desenvolvimento da leitura e da escrita.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

O trabalho tem por objetivo investigar como a mobilização da relação de perguntas e respostas no Ensino de História articulada ao raciocínio histórico pode contribuir com o desenvolvimento da leitura, da escrita e da compreensão dos processos históricos pelos estudantes do Ensino Fundamental. A pesquisa sobre a mediação de perguntas e respostas ancora-se no referencial teórico-metodológico fornecido por Wertsch (1993;1999) e pela análise discursiva foucaultiana (FOUCAULT, 1997; 2019a) como norteadores da discussão, da crítica e da busca do entendimento da “mediação” como responsável por articular o “saber” e o “fazer” no trabalho pedagógico (MONTEIRO, 2007; 2019). Distancia-se e problematiza a divisão entre os que sabem e os que aplicam (docentes e discentes) o que os outros sabem. Desse modo, é vinculada a pesquisa bibliográfica sobre as temáticas do letramento, do letramento histórico (ROCHA, 2021) e do raciocínio histórico relacionadas à mediação da docência no Ensino de História e voltadas para o objeto de análise: a relação de perguntas e respostas. E é realizada a análise discursiva dos enunciados pedagógicos “perguntas de examen”, “perguntas autênticas” e “enseñanza recíproca” como forma de revisitar os escritos de Wertsch (1993;1999) pela lente teórica foucaultiana. A expectativa é a defesa da mediação de perguntas e respostas na aula como uma explicação *com* o aluno, e não *para* o aluno. Como produção didática, a proposta de “jogo de perguntas e respostas no Ensino de História” é explicada e se orienta por um pensar histórico voltado para a expansão permanente do ato de pensar, de ler e de escrever imbricado ao respeito às diferenças. Além disso, é explicitada a elaboração do Planejamento da Aula/ Problematização inicial e de 3 atividades pedagógicas da “Aula como conversa: Caderno de Atividades de História” (Apêndice) sobre “Anos dourados e o Quarto de Despejo sob o olhar de Carolina Maria de Jesus”, cuja temática aborda os anos de 1950 do Governo Juscelino Kubitschek (JK) no Brasil.

Palavras-chave: Ensino de História. Mediação de perguntas e respostas. Letramento histórico. Raciocínio histórico. Prática discursiva.

ABSTRACT

MORAES, Sergio Felipe. **Questions and answers game in the Teaching of History: from the permanent problematization to the development of reading and writing**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

This paper aims at investigating how the mobilization of the relationship between questions and answers in the teaching of History associated with historical thinking can contribute to the development of the Reading, writing and understanding of historical processes by students of Middle School (*Ensino Fundamental* in Brazil). The research on the mediation of questions and answers is supported by the theoretical-methodological reference provided by Wertsch (1993;1999) and by the foucauldian discourse analysis (FOUCAULT, 1997; 2019a) from a critical viewpoint, and in the understanding of mediation as responsible for articulating the “knowing” and the “doing” in the pedagogical work (MONTEIRO, 2007; 2019). It distances and problematizes the division between those who know and those who apply (teachers and students) what others know. The research is linked to bibliography about literacy, historical literacy (ROCHA, 2021) and historical thinking related to the mediation of the teaching of history and is focused on its object of analysis. Then, the pedagogical enunciated “preguntas de examen”, “preguntas auténticas” and “enseñanza recíproca” are discursively analyzed as a way of revisiting Wertsch (1993; 1999) through the Foucauldian lens. The expectation is the defense of the mediation of questions and answers in the class as an explanation with the student, instead of to the student. As didactic production, it is intended to explain the proposal of a “games of questions and answers in the Teaching of History” guided by historical thinking aimed at the permanent expansion of the act of thinking, reading, and writing imbricated with respect for differences. The proposition is explained around the elaboration of “Class planning” and “Initial Problematization” and to the explanation of 3 pedagogical activities of the “Class as a conversation: History Activities Notebook” (Appendix). The activities discuss the 1950’s and the government of Juscelino Kubitscheck (JK) in Brazil, whose name is “Golden Years and the Child of the Dark under Carolina Maria de Jesus’s look”.

Keywords: Teaching of History. Mediation of questions and answers. Historical literacy. Historical thinking. Discursive practices

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Cap – UFRJ - Colégio de Aplicação da UFRJ

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFHISTÓRIA – Programa de Pós-graduação em Ensino de História em rede nacional

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Trajetórias e deslocamentos do processo/ percurso da pesquisa.....	13
Justificativa.....	18
Estrutura do trabalho.....	21
Critérios do recorte teórico metodológico da pesquisa	24
CAPÍTULO 1 – LETRAMENTO (S), LETRAMENTO HISTÓRICO E MEDIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	35
1.1. Letramento (s) e desenvolvimento da leitura e da escrita	35
1.1.1. Letramento e a relação de perguntas e respostas	35
1.1.2. Que imagem a pesquisa projeta sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita dos(as) alunos(as)?	36
1.1.3. Que relação se pode estabelecer entre letramento e desenvolvimento da leitura e da escrita?	39
1.1.4. Desenvolvimento da leitura e da escrita como “práticas” inseridas em contextos históricos, culturais e institucionais	45
1.2. Perspectiva plural de Letramento histórico.....	49
1.2.1. Revisão bibliográfica de pesquisas de letramento em História e/ou letramento histórico	49
1.2.2. Perspectiva plural de Letramento histórico: ensinar/aprender, ler e escrever em História pela mediação da linguagem dentro e fora da escola	54
1.3. Saberes docentes no Ensino de História e teoria da ação mediada	58
1.3.1. Mediação em questão	58
1.3.2. Que aproximações se defende?.....	59
1.3.3. Motivações e pretensões da abordagem priorizada	60
1.3.4. Saberes docentes no Ensino de História.....	62
1.3.5. Mediação: a “interação social e a “relação com o saber”	65
1.3.6. Teoria da ação mediada: a mediação como “condição” para desenvolvimento da mente humana.....	68
1.3.7. Por que é inconsistente a propositura de técnicas de ensino deslocadas da “relação com o saber?.....	70
1.3.8. Mediação no Ensino de História: “saberes que ensinam” e meios mediacionais semióticos	74

CAPÍTULO 2 - RACIOCÍNIO HISTÓRICO, MEDIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA E NARRATIVA HISTÓRICA	77
2.1. Síntese do capítulo.....	77
2.2. O Planejamento e a Problematização Inicial é um problema?	78
2.3. Mediação no Ensino de História: limites e possibilidades da autoria docente....	81
2.3.1. Lugar de autoria	82
2.3.2. Lugar/ espaço de docência	83
2.4. Planejamento e Problematização Inicial da aula de História.....	84
2.4.1. Planejamento da aula e o método de “indução de questões”.....	84
2.4.2. Problematização Inicial da aula de História.....	87
2.5. Raciocínio Histórico.....	88
2.5.1. Raciocínio histórico: possibilidades no contexto escolar	88
2.5.2. Pensamento histórico de Michel Foucault: limites e possibilidades no Ensino de História	91
2.6. Conhecimento histórico escolar: entre a narrativa histórica, a “refiguração narrativa” e o “anacronismo controlado”.....	98
2.6.1. Conhecimento histórico escolar	98
2.6.2. Narrativa histórica e refiguração narrativa.....	99
2.6.3. Anacronismo e verdade histórica	105
2.6.4. Critérios da elaboração da problematização inicial	108
CAPÍTULO 3 PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO E O JOGO DE PERGUNTAS E RESPOSTAS NO ENSINO DE HISTÓRIA	111
3.1. Questão central da pesquisa: o que já se sabe e o desenho do vir a saber	111
3.2. Fundamentação teórica-metodológica da análise discursiva foucaultiana.....	112
3.3. Práticas de mediação: relação de perguntas e respostas	122
3.4. Monopólio das indagações.....	130
3.5. Jogo de perguntas e respostas no Ensino de História	134
3.5.1. Aula como conversa: explicando <i>com</i> os(as) alunos(as).....	134
3.5.2. Indução de questões ao ensino e aos educandos	136
3.5.3. Aula como conversa: Caderno de Atividades de História.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
APÊNDICE	165

INTRODUÇÃO

Trajetórias e deslocamentos no processo/percurso da investigação

Ao longo dos anos de trabalho, desde 2008 quando me tornei professor de História da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis e, posteriormente, a partir de 2010, assumi similar função na Prefeitura do Rio de Janeiro, tem me incomodado que alunos do Ensino Fundamental passam por muitos desafios durante o processo educativo no âmbito da leitura e da escrita. É habitual durante o ano inteiro, ao se trabalhar o conteúdo de História, o(a) professor(a) se deparar com a situação de o aluno pouco discernir o nome de um lugar importante relacionado a um tema estudado, uma data, nome de pessoas ou grupos sociais. O docente se pergunta como pode um aluno(a) não conseguir identificar esse tipo de informação.

É comum no exercício da docência presenciar a utilização de perguntas pré-determinadas em que as respostas se baseiam na identificação de informações explícitas ao texto, não havendo necessidade de domínio do conhecimento específico da disciplina para solucioná-las. E, em situações específicas, as instituições públicas de ensino tentam dar conta desses desafios, agrupando alunos com perfis similares pelo critério de dificuldade na leitura e na escrita e/ou por defasagem na relação série e idade¹ e que tendem, possivelmente, a reduzir as expectativas sobre o estudante. Isso se percebe facilmente nos materiais pedagógicos complementares distribuídos aos estudantes os quais são recheados de exercícios de fixação no modelo de preencher lacunas, cruzadinhas, caça-palavras e questionários voltados mais para identificação de informações explícitas ao texto. É demonstrado que o diálogo com a superação dos desafios de letramento se distancia de uma solução individual, sendo necessária a participação de todos no processo educativo para investigar profundamente o que está acontecendo.

Para que chegasse o momento de ser possível apresentar a abordagem pretendida, foi necessário o trabalho paciente em torno do incômodo a ser mencionado, das leituras para o aprimoramento do diagnóstico da realidade do processo educativo e da mudança da abordagem metodológica diante das

¹Conforme adota o Ministério da Educação, a defasagem idade/ série é confirmada quando o(a) aluno(a) está há pelo menos dois anos acima da idade para a série escolar. Considerando que é assegurado e definido constitucionalmente a obrigatoriedade e a gratuidade da Educação Básica aos estudantes de 4 aos 17 anos. A oferta é assegurada para aqueles que a não tiveram em idade própria.

circunstâncias históricas do mundo em pandemia da COVID-19. O processo/percurso da construção do problema de investigação é narrado a seguir. Enfoca-se no deslocamento estabelecido no transcorrer da pesquisa a partir das leituras no Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores (GEHPROF) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) sob orientação da prof.^a Dra. Ana Maria Monteiro (UFRJ).

A suspeita sobre o problema que está acontecendo no interior escolar começou em 2019 por uma sondagem feita com os(as) alunos(as) de escola pública em relação à compreensão da leitura e da escrita. Produzi um instrumento de investigação preliminar direcionado aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Angra dos Reis e que o resultado disso foi entregue à orientadora da Dissertação no ano de 2019.

Foram selecionados quarenta e sete alunos(as) do Ensino Fundamental de turmas de alguns 6º anos de uma escola pública de Angra dos Reis, dentro da perspectiva que a compreensão textual se inicia pelo entendimento da relação pergunta e resposta presente. Após aplicar as sondagens, evitei fazer uma análise pormenorizada dos dados, pois ainda naquele momento não havia uma consolidação do recorte temático escolhido. Busquei apenas perceber o que há de comum nesses instrumentos de sondagem.

A proposta foi apresentar dois textos com conteúdo de História idênticos com a seguinte descrição: *A história é a ação humana ao longo do tempo. Ela se iniciou por volta de 2 milhões de anos atrás no continente africano com o aparecimento dos humanos.* Sendo que o primeiro, chamado de “atividade diagnóstica 1”, não teve perguntas pré-determinadas e a ideia foi solicitar aos alunos que formulassem as 4 perguntas em que as respostas fossem encontradas na superficialidade desse. Já o segundo, denominado de “atividade diagnóstica 2”, teve 4 perguntas pré-determinadas em que as respostas deveriam ser também encontradas no próprio texto. Primeiro foi distribuída a atividade diagnóstica 1 e, em seguida, após os estudantes a terminarem, outra folha, com texto idêntico, acrescida de 4 perguntas pré-determinadas, foi entregue a eles como atividade diagnóstica 2.

Considerando que os(as) alunos(as) não têm o hábito de construir perguntas escritas e com a pretensão de ajudá-los a entender a proposta, informei quais “palavras de perguntar” (pronomes interrogativos) poderiam utilizar e usei da estratégia de que eles exerceriam naquele momento o “papel do professor” ao

elaborar um questionário de uma suposta prova de História. Em síntese, a maioria contundente dos(as) alunos(as) que realizaram corretamente a atividade diagnóstica 1 (elaborar perguntas em que as respostas estavam no texto) também concluíram satisfatoriamente a 2 (responder o questionário), entretanto, os que fizeram bem a atividade diagnóstica 2 não necessariamente obtiveram êxito na primeira. E os que nem sequer conseguiram responder perguntas pré-determinadas também não elaboraram satisfatoriamente as questões referentes ao texto. O objetivo naquele momento foi comparar as respostas e as perguntas elaboradas pelos(as) alunos(as) das turmas priorizadas.

Ainda que tenha feito experiências com os(as) alunos(as) desde a mencionada época, gostaria de contar algo nesse sentido ocorrido 2 anos depois e que me causou surpresa e estranheza.

Desde o mês de setembro de 2021 passei a dar aula para um 8º ano de escolaridade do Ensino Fundamental numa escola da Cidade do Rio de Janeiro. Essa turma se juntou às outras 9 com as quais já trabalhava desde o início do ano letivo. Como estou acostumado a trabalhar com alunos(as) do 6º e do 7º anos de escolaridade, pouco me surpreende as dificuldades de leitura e de escrita. O 8º ano me causou estranheza.

Toda vez que assumo o primeiro dia de aula numa nova turma, faço uma sondagem envolvendo a compreensão da leitura e da escrita e que possui relação com a condução do raciocínio no processo de ensino. Escolho uma frase bem curta pertencente ao cotidiano da vida dos(as) alunos(as) e solicito que elaborem 2 perguntas de modo que as respostas estejam explícitas na própria frase. E depois, se não conseguirem produzi-las oralmente de forma coletiva, eu as faço e, em seguida, solicito as respostas.

Escrevi uma frase bem curta na lousa parecida com a que vou expor. Faço a ressalva que troquei o nome do(a) estudante e da turma utilizados. A frase parecida foi: “Maria estuda na 1807”. Pedi que imaginassem ser um(a) professor(a) responsável por elaborar um questionário para seus alunos(as). A proposta foi elaborar 2 perguntas em que as respostas pudessem ser encontradas de forma explícita na própria frase. Foi sinalizado que deveriam utilizar obrigatoriamente algumas das palavras de perguntar a seguir: o que, quando, quem, onde, qual, quais, como, por que e para que. Quem estuda na 1807? Em qual turma Maria estuda? Essas eram as perguntas que deveriam ser formuladas pelos estudantes.

Advinha quantos discentes do 8º ano conseguiram realizá-las? Nenhum. Depois que as fiz, eles responderam corretamente.

A primeira imagem que veio na minha mente é das diversas reuniões/formações pedagógicas que participei ao longo de mais de 13 anos de experiência em sala de aula e do impacto da pandemia da Covid-19 na vida escolar dos(as) alunos(as). “Formar cidadão crítico”, “promover autonomia do aluno” e “aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem” eram (ainda são) enunciados pedagógicos muito comuns nos encontros. Fico com a sensação de muitas falas expressarem um exercício de ficção em determinados contextos de escolarização. O que efetivamente se faz em relação ao que se diz pode apresentar uma distância muito grande.

O foco central do trabalho não é abordar o tema da autonomia do(a) aluno(a). Aliás, considero bem complicado falar sobre esse assunto sem saber o que de muito estranho pode estar acontecendo. É preciso primeiro tomar distância da atualidade, estranhar o que consideramos natural, sabido, conforme nos ensina Foucault. Que fissura, ferida ou fratura é tão necessária explicitar? Que situação da atualidade se manifesta como uma “urgência histórica” (o perigo do Presente) a ser abordada? O foco é estranhar a predominante prática irrefletida (no cotidiano escolar) de os(as) alunos(as) responderem uma quantidade muito grande de perguntas pré-determinadas ao longo de toda a vida escolar no Ensino Fundamental. O exemplo fornece uma pista inicial: os(s) alunos(as) respondem o que é perguntado, mas não conseguem perguntar sobre o que está respondido. Realmente é muito estranho isso, considerando que o pequeno texto é curto e familiar aos discentes. A ideia é colocar como objeto de investigação a relação de perguntas e respostas e a expectativa é poder ajudá-los dentro da disciplina de História a expandir a leitura, a escrita, o pensamento e a compreensão de processos históricos.

Desde 2019², após diversas experiências similares com os estudantes, comecei a suspeitar que a indução pelo(a) professor(a) à apropriação pelo discente do raciocínio da pergunta/resposta inerente ao texto pode auxiliá-lo de forma mais eficaz no aprendizado do que organizar o processo educativo na sua maior parte em

² A suspeita sobre a existência de uma tutela de raciocínio do ato de perguntar e de responder em sala de aula possui uma temporalidade maior do que a mencionada, mas destaco o referido ano devido ao olhar voltado especificamente para a investigação aprofundada do que pode estar acontecendo no interior das instituições escolares.

torno de perguntas pré-determinadas a serem respondidas pelos(as) educandos(as). Se para entender um elemento importante do texto presente na narrativa histórica escolar o estudante precisa se apropriar da relação de pergunta e resposta inerente, como fazê-lo perceber isso se ocorre no âmbito educacional o monopólio sobre a elaboração de praticamente todas as questões a serem trabalhadas? Quem supõe sentidos ao que está escrito é quem elabora as questões, os que respondem apenas completam esse processo. Se aos educandos são retiradas as possibilidades de fazê-las, então, eles não têm construído conhecimento de forma autônoma, ou seja, não desenvolvem plenamente as suas potencialidades. A experiência com os(as) alunos(as) do Ensino Fundamental de rede pública de ensino tem permitido acreditar na possibilidade de criar situações de aprendizado em que sejam incentivados a elaborar as perguntas para compreender o raciocínio do conhecimento histórico escolar.

No decorrer do ano de 2019, durante os estudos no Mestrado Profissional em Ensino de História, passei a analisar e a experienciar novas possibilidades. Foi com uma proposta pedagógica, cujo título é “Dandara e Marielle, presentes!”, que experimentei em novembro do ano de 2019 a perspectiva defendida e com produções escritas feitas por alunos(as) do 7º ano do Ensino Fundamental. Essa atividade foi utilizada como pré-requisito para aprovação na Disciplina de Historiografia e Ensino de História da prof.^a Dra. Alessandra Carvalho (Cap- UFRJ). E foi utilizada como exemplo preliminar da abordagem pretendida durante a apresentação do Projeto de Pesquisa.

Até o início do ano de 2020, a pesquisa metodologicamente pretendia escolher dois docentes experientes e que dominassem aspectos teóricos do conhecimento histórico, o que caracterizaria a desenvoltura desses na atribuição de sentidos através de uma articulação temporal. A proposta era experienciar nas aulas de História formas de o docente induzir a relação de perguntas/ questionamentos e respostas para desenvolver o raciocínio histórico dos(as) alunos(as) e contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita de textos de História. A pandemia da COVID-19, predominante no mundo a partir de meados de março de 2020, alterou os planos iniciais do trabalho. Inicialmente pensei que fosse inviável ou fora de propósito realizar pesquisa no Mestrado Profissional em Ensino de História sem a possibilidade de estar numa sala de aula.

As leituras de Foucault no GEH PROF - UFRJ permitiram a abertura de novos

caminhos. Percebi que estava com um preconceito muito grande com o questionário e com as perguntas pré-determinadas em geral. O olhar distorcido poderia levar a uma proposta que inviabilizasse a atividade de ensino e induzisse a elaboração de interpretações sobre o escrito voltadas exclusivamente para a lógica do “aprender a aprender”, descobrir por si mesmo ou também conhecida como incentivo à aprendizagem espontânea. No decorrer do trabalho espero corroborar a perspectiva de que para valorizar a ideia do(a) aluno(a), por exemplo, auto instruir-se na leitura de um livro não significa adesão à concepção embutida na logicidade do “aprender a aprender”.

As leituras no grupo de pesquisa possibilitaram apreender que as perguntas pré-determinadas são dispositivos de poder. Esses não são intrinsecamente negativos ou positivos, mas produtivos. Após a reorientação do olhar, compreendi que as perguntas pré-determinadas não necessariamente prejudicam o aprendizado em História. O problema da existência do domínio sobre as indagações no Ensino de História está relacionado ao controle do que se aprende, pois se restringe, no âmbito pedagógico, o que e como lê, escreve e pensa.

Após a apresentação do Projeto de Pesquisa em outubro de 2020, as sugestões da “Banca de Qualificação”³ para reorientação do recorte metodológico foram consideradas e novamente um novo deslocamento da investigação foi operado. Ancorado na abordagem arqueológica foucaultiana, a pesquisa pretendia investigar como a relação de pergunta e resposta se manifestava em trabalhos de referência no país voltados para o Ensino de História, considerando, especialmente, os discursos enunciados pelos(as) professores(as) pesquisados(as).

Justificativa da pesquisa

Antes de falar sobre a atual abordagem do escrito, apresento algumas motivações que justificam a investigação como um todo. A pesquisa possui relevância historicamente estabelecida devido à preocupação com a referida questão desde a década de 1980, quando emergiu o termo letramento, conforme

³ No dia 23 de outubro de 2020 a Banca de Qualificação composta pela Orientadora prof.^a Dra. Ana Maria Monteiro (UFRJ), pela prof.^a Dra. Alessandra Carvalho (Cap-UFRJ) e pela prof.^a Dra. Helenice Rocha (UERJ) fizeram considerações e análises sobre o Projeto de Pesquisa apresentado pelo autor deste escrito. Sendo o Projeto de Pesquisa aprovado com ressalva de mudança no recorte metodológico.

afirma Rocha (2021). A autora sinaliza que Magda Soares, linguista brasileira, aborda que a preocupação com o iletrismo é presente em países como Portugal, França, Brasil e nações anglófonas. O iletrismo “(...) refere-se a uma parte da população que, mesmo possuindo a proeficiência na leitura e escrita, não realiza de forma plena e permanente práticas sociais (escolares, acadêmicas e profissionais) que caracterizam a condição letrada” (SOARES, 2004, p. 6 *apud* ROCHA, 2021). O letramento histórico se insere no esforço comum das disciplinas escolares em atender as expectativas educacionais de introdução na cultura escrita.

O combate à perpetuação do fracasso escolar associado à dificuldade de leitura e de escrita é algo que precisa ocupar centralidade nas pesquisas acadêmicas e na formação de professores. Os(as) alunos(as) continuam na escola pública sem saber ler (interpretar) e escrever narrativas históricas escolares. Esse cenário se acentuou assustadoramente com escolas fechadas por um período muito prolongado devido a pandemia presente nos anos de 2020 e de 2021. Monteiro (2000) já enfatizava que uma das maiores dificuldades que os(as) alunos(as) apresentam é quando é solicitada a produzir textos e a resolver problemas, sendo a História a disciplina que apresenta um dos maiores desafios. E argumentava pela necessidade de formação de professores nesse sentido. Propunha, conforme a autora, alguns caminhos como: construir coletivamente as interpretações sobre os temas propostos de pesquisa. Produzir pequenos textos feitos pelos próprios estudantes. Caberia ao docente criar situações de aprendizagem onde questões de pesquisa seriam formuladas em busca de uma solução e conceitos seriam explicados dentro de um contexto histórico e isso seria objeto de elaboração pelos próprios(as) alunos(as).

Se todas as disciplinas escolares são responsáveis pelo letramento, e não apenas a área das Linguagens, então, por exemplo, pesquisas em Ensino de História precisam urgentemente abordar essa temática. O que se tem percebido, conforme a revisão bibliográfica, as pesquisas são ainda muito recentes quando voltadas para o Ensino de História. E Rocha (2021) chama a atenção para a ausência de preocupação do poder público em incentivar a formação de professores e o estabelecimento de legislação sobre letramento escolar como responsabilidade de todos. A continuidade desse cenário pode colaborar com a provável falta de interesse na temática e com a perpetuação do fracasso escolar.

Os Anos Finais do Ensino Fundamental têm o papel crucial na suspensão da

lógica do fracasso escolar. Como vou dar aula de História se os estudantes não sabem ler e escrever bem? Essa pergunta instigou Rocha (2006) em sua tese de doutoramento e caracteriza-se por ser a principal questão dos(as) professores(as) de escola pública nessa etapa de escolaridade. Se os desafios de leitura e de escrita eram um incômodo antes da pandemia da Covid-19, esse problema apenas se agravou com o cenário de alunos(as) durante 2 anos, pelo menos, sem aulas presenciais regulares. O que fazer? Por princípio, a postura da docência deveria ser: se o estudante do Ensino Fundamental não sabe ler e escrever bem, ensina! Quem é docente de escola pública sabe que o problema está grave. Eles estão com muita dificuldade de fazer algo simples, por exemplo: anotar informações da lousa, prática muito comum da cultura escolar. Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental já têm como compromisso pedagógico em documentos curriculares o desenvolvimento da leitura e da escrita. Na etapa do 6º ao 9º ano isso não aparece claro e de forma contundente para todos os(as) professores(as). É como se o problema fosse sempre do outro (docentes de Alfabetização ou de Língua Portuguesa). Uma mudança de postura na configuração dessa etapa se apresenta como algo urgente.

Para se explicitar como se entende o processo de constituição e de execução de uma aula de História foi selecionado um conteúdo de História do Brasil de modo que fosse possível apresentar a perspectiva defendida neste trabalho.

A escolha da aula de História, “Anos dourados e o Quarto de Despejo sob o olhar de Carolina Maria de Jesus” para se estudar os anos de 1950 do governo Juscelino Kubitschek, parte de um olhar para que a História do Brasil não se torne um anexo de uma História Geral e que as questões de gênero, de raça e da condição social ocupem centralidade na abordagem histórica. Se esses motivos são grandiosos para a escolha do tema do planejamento de aula a ser dialogado com a perspectiva defendida, há alguns aspectos que me afetaram após a leitura do livro de Carolina Maria de Jesus denominado de “Quarto de despejo: diário de uma favelada”. Talvez o momento da realidade sócio-histórica brasileira de profunda miserabilidade, de gente “perambulando” sobre passos rápidos e em filas intermináveis olhando para o nada à espera de coisa nenhuma (perspectivas de futuro) tenha contribuído para a sensibilidade maior sobre o assunto.

O cenário do livro, documento histórico, é a antiga favela do Canindé em São Paulo, próxima ao rio Tietê, durante os anos de 1955-1960. Em Jesus (2020), a fome insistentemente se repete nas palavras, chega a ser perturbador tanto para

leitores atentos como para os mais apressados. Uma luta por sobrevivência para sair do que denomina de “quarto de despejo” (favela) e uma fome existencial e improvável por leitura e por escrita. Carolina lembra os(as) alunos(as) da EJA⁴ que dei aula ao longo dos anos de trabalho. Eles interromperam seus estudos, porém têm a gana e a expectativa de aprender. Veem no universo da leitura e da escrita uma saída para melhores condições de vida e uma oportunidade de sonhar. Sonhar para eles é um acontecimento, quase um privilégio, uma quebra na rotina do desafio diário pela sobrevivência.

A ideia não é fazer uma aula sobre a biografia ou trajetória de vida de Carolina. O intuito é utilizar o livro de Jesus (2020) como documento histórico, com seleção cuidadosa de fragmentos de sua escrita, a revelar indícios de uma época associada aos “anos dourados” para trabalhar o governo JK no Brasil. Longe de desmerecer a importância de sua história, o propósito é colocar Carolina como escritora e integrante da História, e não a ver como agente histórico isolado a ser simplesmente exaltado, mesmo que a sua luta mereça aplausos em cena aberta.

Estrutura do trabalho

A pesquisa, cujo título é “Jogo de perguntas e respostas no Ensino de História: da permanente problematização ao desenvolvimento da leitura e da escrita”, investiga formas de se trabalhar a relação de perguntas e respostas articulada ao raciocínio histórico com o foco no desenvolvimento da leitura, da escrita e da compreensão de processos históricos. Pressupõe-se que o texto de História possui em todo o seu interior constitutivo uma relação de perguntas e respostas a qual dialoga com o que está além do próprio escrito. Desse modo, é possível perceber uma realidade paradoxal. É predominante a organização do processo de ensino no espaço escolar orientado para a resolução de problemas previamente determinados e, assim, a compreensão de textos de História depende de formulação de questões ao longo da leitura. Em contraponto, defende-se nessa pesquisa que a abordagem do(a) professor(a) de História em sala de aula relacionada à mobilização da relação de perguntas e respostas e ao raciocínio

⁴Nomenclatura denominada à Educação de Jovens e Adultos voltada para o Ensino Básico desde o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano). No caso do texto, me refiro aos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos).

histórico tem repercussões no desenvolvimento da leitura, da escrita e da compreensão dos processos históricos pelos(as) alunos(as).

Nesse sentido, formula-se a questão de pesquisa: como a mobilização da relação de perguntas e respostas articulada ao raciocínio histórico pode contribuir com o desenvolvimento da leitura, da escrita e da compreensão dos processos históricos pelos(as) alunos(as) de História do Ensino Fundamental?

Considerando o exercício da docência na disciplina História, essa pesquisa tem como objetivo geral investigar como a mobilização da relação de perguntas e respostas articulada ao raciocínio histórico pode contribuir com o desenvolvimento da leitura, da escrita e da compreensão dos processos históricos pelos estudantes do Ensino Fundamental.

Objetivos específicos:

Entender como a mobilização de perguntas e respostas se insere nas perspectivas de letramento, de letramento histórico e nos estudos sobre mediação.

Investigar como a questão das perguntas e respostas na disciplina História se articula com os estudos sobre conhecimento escolar, saberes docentes e raciocínio histórico.

Analisar, com base na teorização foucaultiana, como as perguntas e as respostas têm sido enunciadas no âmbito de práticas discursivas escolares.

O capítulo 1 possui o desafio inicial de associar a mobilização de perguntas e respostas ao letramento e ao letramento histórico. No que se refere ao letramento, tornou-se necessário uma discussão dos sentidos de letramento e a relação com o desenvolvimento da leitura e da escrita. A porta de entrada do objeto da pesquisa no referido conceito é estabelecida pela problematização da noção de “prática” e pela apropriação da concepção defendida por Rocha (2021). No âmbito do conceito de letramento histórico priorizado, o aspecto da “análise de discurso” mencionado por Rocha (2021) dentro da configuração da formação histórica dos estudantes no Ensino Básico é crucial para o trabalho. É por esse caminho que a prática de “perguntar o que sabe e o que não sabe” se apresenta como elemento fundamental da “análise de discurso” em sala de aula. A prática pedagógica exerce o papel de ajudar na leitura, na escrita e na compreensão dos processos históricos pelos estudantes como uma elaboração coletiva e colaborativa.

A última parte do capítulo 1 problematiza como o conceito de mediação se insere no trabalho. A aproximação entre a “teoria da ação mediada” (WERTSCH,

1993; 1999) e a abordagem dos saberes docentes no Ensino de História (MONTEIRO, 2007; 2019) oferece condições de articular o saber e o fazer na mediação do processo educativo. O resultado disso permite a categorização da “mediação de perguntas e respostas” dentro do contexto escolar como trabalho intelectual mobilizado no processo de ensino. Assim como, o escrito de Wertsch (1999) produz sustentação teórica para inferir que os meios mediacionais podem tanto possibilitar como restringir o desenvolvimento da mente humana. A prática pedagógica habitual de colocar os(as) alunos(as) para responderem perguntas pré-determinadas podem restringir o desenvolvimento da leitura, da escrita e da compreensão de processos históricos? Esse questionamento é enfrentado apenas no último capítulo pelo potencial do referencial teórico da análise discursiva foucaultiana.

O capítulo 2 inicia a explicitação da metodologia de “indução de questões” operada no Planejamento e na Problematização Inicial da aula de História e analisa os limites (regras do discurso) e as possibilidades do trabalho docente relacionado às discussões do raciocínio histórico, da mediação no Ensino de História e da narrativa histórica. Destaco que o percurso do trabalho até o último capítulo tem como fio condutor as possibilidades de produção do conhecimento escolar, tendo como base a mediação de perguntas e respostas. Primeiramente, elabora-se a problematização inicial da aula de História como parte da produção didática, considerando a produção do “híbrido cultural” (MONTEIRO; CORREA, 2021) em torno do “lugar de autoria” (RALEJO; MONTEIRO, 2020) e do “lugar/ espaço de docência” (MONTEIRO; RALEJO; MEROLLA, 2021, no prelo). Abordam-se as condicionalidades referentes ao saber escolar. Apostam-se nas possibilidades do raciocínio histórico, incluindo a contribuição de Foucault no Ensino de História por meio da perspectiva da História do Presente. Justifica-se a possibilidade de reelaboração/ apropriação da narrativa histórica pelo docente e pelos(as) alunos(as) (*refiguração narrativa*) a partir da perspectiva do conhecimento histórico escolar. Retoma-se as condicionalidades do discurso histórico com os temas do anacronismo e da verdade histórica. O capítulo termina com a apresentação dos critérios utilizados na formulação do planejamento exposto.

O capítulo 3 realiza uma análise discursiva dos enunciados pedagógicos “perguntas de examen”, “perguntas autênticas” e “enseñanza recíproca” como forma de revisar os escritos de Wertsch (1993; 1999) pela lente teórica foucaultiana. Os

conceitos priorizados na discussão são: enunciado pedagógico, prática discursiva e regras de formação do discurso (formação discursiva). A utilização desse repertório conceitual delinea o funcionamento da prática discursiva baseada na mediação de perguntas e respostas em contexto escolar, permite o entendimento das restrições à leitura, à escrita e à compreensão de processos históricos. E, a partir disso, criam-se condições para a elaboração de outra possibilidade pedagógica configurada na ideia da “aula como conversa”. Dentro dessa construção discursiva é que se insere a explicação das formas de se mobilizar a relação de perguntas e respostas organizada em torno de “saberes que ensinam” (MONTEIRO, 2007; 2019). É a tessitura da “mediação” que envolve professores(as) junto com os(as) alunos(as) e entre os(as) próprios(as) alunos(as), ou seja, uma concepção de desenvolvimento da leitura, da escrita e da compreensão de processos históricos construída coletivamente. Explicita-se detalhadamente o método de “indução de questões” mencionado inicialmente no capítulo anterior na parte do Planejamento/Problematização da aula. E explica-se as 3 atividades pedagógicas da “Aula como conversa: Caderno de Atividades de História”. A expectativa resultante do processo da escrita é a ideia de enunciar a possibilidade da produção do conhecimento escolar na disciplina História com base na mediação de perguntas e respostas, sendo esse voltado para a expansão permanente e indissociável do ato de pensar, de ler e de escrever imbricado ao respeito às diferenças.

Crítérios do recorte teórico-metodológico da pesquisa

O primeiro critério que sustenta a priorização da investigação bibliográfica é a definição do escopo referente ao objeto de investigação: a relação de perguntas e respostas. O foco da pergunta orientadora da pesquisa induz que o recorte estabelecido prioriza a abordagem voltada para o desenvolvimento da leitura e da escrita, a mediação e o raciocínio no Ensino de História.

O que justifica a delimitação e a articulação em torno deste eixo: desenvolvimento da leitura e da escrita, raciocínio histórico e mediação? A confiança no potencial do objeto de análise se deve ao pressuposto de que todo texto possui uma relação de perguntas e respostas responsável pela produção de sentidos e por possibilitar o elo ao que pode ser dito/ visto antes e além do próprio texto. O aprofundamento do pressuposto levaria o trabalho para as contribuições do

dialogismo⁵ de Bakhtin, ou seja, para a discussão em torno da Linguagem. Para esse autor, o surgimento da linguagem (comunicação relacionada à produção de sentido) depende do diálogo de interlocutores. Isso significa que a manifestação da linguagem nunca é individual e os sentidos produzidos dependem desse diálogo. A produção e a leitura de um texto nunca é um ato isolado. O próprio texto possui um diálogo no seu interior e que se amplia com os interlocutores que antecedem a sua constituição. O trabalho, nesse sentido, entende a importância da relação de perguntas e respostas⁶ como um instrumento mediacional (suporte) importante e, preferencialmente, utilizado na mobilização desse diálogo. A continuidade da explanação ultrapassaria as pretensões da pesquisa, mas não poderia deixar de mencionar a discussão já realizada em torno do estudo da Linguagem e as possibilidades de aprofundamento em outra oportunidade.

No que se refere à mediação, a mobilização da relação de perguntas e respostas feita por docentes e por discentes em sala de aula precisa ser investigada, considerando, principalmente, a pista enunciada referente ao caso anteriormente narrado da “turma 1807”.

Já o raciocínio histórico, é um aspecto fundamental no Ensino de História. Atua na atribuição de sentidos em torno da articulação temporal. A problematização

⁵ Dialogismo se fundamenta na ideia de que “(...) todo enunciado se constitui a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado (FIORIN, 2020, p. 27). Diálogo não se refere apenas à forma composicional face a face em que esse pode se manifestar. Mas parte da ideia de que “(...) todos os enunciados no processo de comunicação, independente de sua dimensão (por exemplo: pode ser uma palavra ou uma obra de um autor), são dialógicos” (FIORIN, 2016, p. 21). Por exemplo: Quando coloquei na Dissertação a frase “Maria estuda na 1807”, não pertence (hipoteticamente) ao sentido de um diálogo feito com o diretor de uma unidade escolar querendo saber qual a turma de Maria por conta das reiteradas faltas. Esse enunciado (resposta) se relaciona com a demonstração do porquê muitos estudantes não conseguem compreender o texto e um dos motivos é que não sabem perguntar sobre o que está respondido, dito ou sabido nos textos lidos. Dentre os elementos fundamentais, os enunciados são réplicas de um diálogo (o que pode ser respondido), remetem a um evento de situação concreta da realidade, tem um autor (produzido por alguém), possuem ponto de vista (não são neutros) tem um acabamento que permita uma resposta, possuem posição nos discursos e um destinatário, mesmo sendo indefinido ou muito amplo como um “superdestinatário” (ibid. p. 31). A crítica à “escola” pode funcionar, por exemplo, como um superdestinatário, conforme induz o exemplo dito acima.

⁶ Resposta em Bakhtin assume um sentido amplo. Para o referido autor, as respostas dentro do dialogismo podem tomar diversas formas: podem representar uma outra voz citada pelo falante; a fala interna, ou seja, o ato de conversar consigo mesmo (*falar com os seus botões*), simbolizando também uma atividade de raciocínio; a formulação de um argumento para enfrentar antecipadamente contraargumentos de outras vozes (pontos de vista). Também pode a resposta expressar além de uma situação imediata da fala. Pode se dirigir a públicos temporal, espacial, socialmente distantes e indefinidos. (Adaptado de: WERTSCH, 1993, p. 72)

produzida para uma aula de História é que contribui para o conteúdo e os textos se tornarem significativos e compreensíveis aos(as) educandos(as). Aprender a perguntar sobre o que está dito, algo fundamental do trabalho, é a porta de entrada para o exercício efetivo da permanente problematização do conhecimento. E, além disso, essa temática da pesquisa é relevante no estabelecimento do foco do trabalho de sala de aula (questão de pesquisa escolar). Afinal, a aula/ texto nunca diz tudo sobre tudo, implica sempre uma seleção e uma orientação.

O segundo aspecto é o eixo priorizado da discussão: letramento, letramento histórico, raciocínio histórico, isso entrelaçado teoricamente aos “saberes docentes” no Ensino de História (MONTEIRO, 2007; 2019) e à “teoria da ação mediada (WERTSCH, 1993; 1999). A produção didática é o momento da explicação e explicitação do Planejamento/ Problematização Inicial de aula de História, “Anos dourados e o Quarto de despejo sob o olhar de Carolina Maria de Jesus”, e do Caderno de Atividades de História. A produção do planejamento de aula apresenta a “mediação”, ancorada na ideia de “saberes que ensinam”, denominada de “indução de questões”, algo explicado ao longo do escrito.

Autoridades acadêmicas reconhecidas nos assuntos e teorias abordadas são mobilizadas na pesquisa e, delas, são selecionadas bibliografias que demarcam historicamente o campo de pesquisas dos temas e das teorias aqui priorizados. E, estrategicamente, realizou-se a consulta na “Plataforma Lattes”⁷ dos principais autores estudados de modo a encontrar informações atualizadas de suas pesquisas. Isso considerando também a revisão bibliográfica de trabalhos que tenham como objeto de análise o letramento histórico e o letramento no Ensino de História.

O terceiro critério enfoca o entendimento da “mediação” e o relaciona ao papel intelectual da docência no contexto educativo. Para isso, prioriza a articulação dos saberes docentes no Ensino de História (MONTEIRO, 2007; 2019) e a teoria da ação mediada de Wertsch (1993; 1999). Os referidos autores contribuem para a articulação entre o saber e o fazer na “mediação” (interação social e relação com o saber) do processo educativo. O intuito é se distanciar da dicotomia entre ensino e aprendizagem, da desassociação/ hierarquização entre o saber e o fazer

⁷ A Plataforma Lattes é um sistema de currículos virtual concebido e sustentado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) do Brasil. Nele os pesquisadores lançam os seus currículos acadêmicos e os atualizam. Isso possibilita que o público ampliado da sociedade possa fazer consultas sobre as informações integradas às bases de dados curriculares, grupos de pesquisa e instituições em um único sistema de informações.

pedagógico e da visão limitada do docente como aquele que apoia, dá suporte ao(à) aluno(a), a partir de saberes produzidos por outros (Academia).

E, por último, torna-se necessário a realização da análise discursiva orientada pela perspectiva foucaultiana, pois ela oferece um potencial para explicar como o raciocínio dos(as) alunos(as) tem sido tutelado. Existe uma prática social da docência de História baseada na busca pelo conhecimento histórico ou no controle do que efetivamente se aprende? Além disso, são abertas possibilidades de expansão do pensamento e de flerte com a novidade a qual possa potencializar a leitura, a escrita e a compreensão dos processos históricos pelos(as) alunos(as) do Ensino Fundamental da disciplina História.

Análise discursiva foucaultiana

O foco da análise discursiva é referente às “práticas de mediação” com base na relação de perguntas e respostas. Tem destaque a descrição e reflexão em torno dos denominados por Wertsch (1993; 1999) de “gêneros discursivos”⁸ baseados em perguntas e respostas, isto é, dos padrões de discurso de sala de aula. A ideia é revisitá-los e descrevê-los, considerando a lente teórica foucaultiana e, nesse sentido, é que se analisa “preguntas de examen”, “preguntas autênticas” e “enseñanza recíproca” (WERTSCH, 1993;1999). Faço a advertência sobre a importância de aprofundar a investigação, pois a simples inversão de responder

⁸ O trabalho de Wertsch (1993; 1999), considerando a parte referente ao espaço escolar, buscou estudar como o diálogo dos docentes e dos discentes expressos nos enunciados (influência de Bakhtin) utilizados se apropriou de tipos de vozes chamadas de gêneros discursivos (pergunta de examen, perguntas autênticas e enseñanza recíproca) e de linguagens sociais. Essa última, por exemplo, é percebida na especificidade da forma de se expressar própria do estrato social a que um indivíduo pertence no âmbito pedagógico, jurídico, médico, no campo da História, etc.). O autor interpretou que os instrumentos mediadores baseado em signos (suportes, como se faz) categoria produzida na teorização de Vygotsky, podem ser associados a esses tipos de vozes, e, desse modo, os entrelaça aos contextos históricos, culturais e institucionais. Em suma: “Voces de la mente”, título do livro de Wertsch (1993), estuda em especial tipos de vozes chamadas de gêneros discursivos e linguagens sociais. O autor demonstra que a mediação está além do funcionamento em torno da interação social entre mediador e o mediado, um diálogo expresso em duas ou mais vozes localizadas presencialmente no cotidiano escolar (Adaptado de WERTSCH, 1993, p. 166).

Gênero discursivo pode ser entendido como “(...) tipos de enunciados relativamente estáveis (padrões de discurso), caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo” (FIORIN, 2020, p. 68). Os padrões de discursos, tipos de enunciados relativamente estáveis, em sala de aula são exemplos de gêneros discursivos usados no estudo da mediação em Wertsch (1993; 1999). Segundo o autor, eles podem facilitar como produzir restrições à superação dos desafios de leitura e escrita.

perguntas para “perguntar o que se responde”⁹ tem ainda alguns problemas. A ideia consiste em produzir a sustentação e o deslocamento mencionado anteriormente a oferecer condições de atingimento do objetivo central almejado.

Entende-se o método arqueológico de Foucault como aquele que consiste em mapear as continuidades dos acontecimentos discursivos para que se permita a possibilidade de abertura ao desconhecido, à descontinuidade a demarcar a diferença em relação ao sabido e ao regularmente praticado pela cultura. A crítica elaborada permite criar condições para produzir proposta de “mediação” a “flertar”¹⁰ (PEREIRA; CHEPP, 2018) com a diferença, com a descontinuidade ao regularmente praticado no âmbito do Ensino de História. A explicitação de como os enunciados pedagógicos estão sendo trabalhados ocorre no último capítulo.

Em que esta abordagem de Foucault se diferencia de outras existentes e que expectativas se criam? Embora o detalhamento das explicações sobre as continuidades (recorrências, repetições) e descontinuidades (cortes, rupturas) relacionadas ao discurso irão ser tecidas ao longo do trabalho, é necessário explicitar como o pensamento de Foucault é utilizado, apropriado para a Educação e a perspectiva não adotada.

Albuquerque (2019, p. 43) aborda as possíveis contribuições do pensamento de Foucault para os estudos no campo da Educação e tece algumas críticas, ou seja, põe em crise algumas verdades, sobre o uso desse autor em pesquisas acadêmicas. Dentre as mencionadas no artigo, uma delas se destaca como tendência investigativa e da qual o presente escrito pretende se distanciar.

Nesses estudos prevalece o Michel Foucault historiador do poder, do poder disciplinar, o genealogista das técnicas de adestramento dos corpos, o

⁹ No texto apresentado pelo autor da pesquisa no 1º Congresso Nacional do Profhistória em 2019 como parte de uma investigação inicial da pesquisa (MORAES, 2020) propõe-se esta expressão “perguntar o que se responde” com o intuito de se contrapor ao “responder o que se pergunta” e incentivar novas possibilidades dos(as) alunos(as) da Educação Básica para a interação com a leitura e a escrita dos textos de História. A ideia desse escrito foi a defesa de que os(as) alunos sejam incentivados a elaborar questões a partir do que sabe da leitura e da escrita dos textos de História. O escrito possui o incômodo parecido em relação à atual pesquisa. Questiona-se a habitual prática no cotidiano escolar de, prioritariamente, fazer os(as) alunos(as) responderem perguntas pré-determinadas de forma irrefletida e sem desnaturalizar esse processo.

¹⁰ Utilizo como empréstimo a expressão de Pereira; Chepp (2018), pois jamais se tem a certeza ou garantias de o escrito ser a descontinuidade em relação ao contínuo. O propósito é colocar-me em posição de permanente deslocamento ao já estabelecido e de aproximar-me da criação, da imaginação. Isto é fruto da constante crítica a pontos frágeis silenciados ou apagados dos saberes dominantes.

filósofo dos processos de sujeição, aquele que mostrou as aproximações entre o espaço escolar e as formas arquitetônicas e institucionais dos presídios, das casernas, dos conventos e dos manicômios.

Na orientação acima, Foucault é reduzido como autor associado ao poder, à disciplina, ao adestramento dos corpos e dos sujeitos, isto é, à discussão sobre como se estabelece a dominação e o aprisionamento nas relações sociais. Estudar a escola significaria concentrar-se na denúncia das relações de dominação e partir de conclusões tecidas a priori sem a possibilidade de abertura para a novidade. Conforme Albuquerque (2019, p. 45) menciona, “(...) a conclusão já está dada de saída: a escola disciplina, a escola produz corpos dóceis, a escola é panóptica¹¹, a escola adestra”.

Que perspectiva da abordagem foucaultiana a pesquisa assume como posicionamento? Esquiva-se do risco de reduzir o pensamento de Foucault a apenas conhecer e descrever um mundo já sabido, quase sem surpresas ou novidades. Não se deve esquecer que há uma continuidade em toda a metamorfose de seus escritos. A expansão do próprio pensamento para além do já sabido como abertura ao desconhecido é a marca paradoxal que orienta a constante do seu raciocínio. E, ao mesmo tempo, o lança ao descaminho, ao perigo do desconhecido (estranhamento) e a torná-lo pessoa diferente do que se foi, a deixar de ser o mesmo.

A pesquisa se orienta por essa perspectiva confirmada pela citação a seguir de Foucault (1984, p. 27 apud ALBUQUERQUE JUNIOR, 2019, p. 50).

O momento da pesquisa (em Foucault) era uma deriva, uma viagem, uma aventura a terras estrangeiras, na direção do fora do já sabido, do já pensado. Parafraseando o que diz acerca da História em certa passagem de seu texto intitulado “Nietzsche, a genealogia e história”, podemos dizer que, para ele, uma pesquisa no campo do Ensino de História, como qualquer atividade de investigação, só será efetiva na medida em que reintroduzir o descontínuo no próprio ser de quem investiga.

¹¹ Albuquerque Junior (2019, p. 45) diz que a escola cumpriria o papel de materialização do que Foucault denominou de panoptismo. Este é “um dispositivo, tal como ele compreendia esse conceito, constituído por uma maneira de organização espacial, de gestão dos corpos, por um conjunto de saberes e de relações de poder, por um conjunto de práticas e normas, por organização piramidal dos olhares e dos gestos, a qual produzia uma forma particular de governo das crianças e adolescentes”.

“O dispositivo é a rede de relações que pode ser estabelecida entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regamentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, o dito e o não dito” (FOUCAULT, 2010, p. 45 apud ALBUQUERQUE JUNIOR, 2019, p. 45)

Faz sentido para o trabalho, como eixo norteador, utilizar a análise do discurso foucaultiana. O propósito é ousar “flertar” (PEREIRA; CHEPP, 2018) com o corte entre o considerado como repetição e o que seja a diferença em relação ao sabido e ao praticado. Isso significa estar aberto ao desconhecido, à novidade e ao que pode estar sendo silenciosamente exposto em pesquisas sobre ensino e aprendizagem e muitas das vezes praticado por muitos professores(as) no país sem o devido destaque.

Como evitar privilegiar a defesa de proposta pedagógica considerada a priori de preferência? A atenção se fundamenta na descrição das práticas e das regras que orientam o já estabelecido a partir da perspectiva da História do Presente. Assume-se a postura de suspeita em relação à prática pedagógica e de busca pela compreensão dos caminhos que ainda permitem acreditar e aceitar como verdade irrefletida na atualidade determinadas práticas.

É papel do estudo em sentido amplo a análise de práticas enunciadas, ditas e não ditas, tendo como eixo estruturante a relação de perguntas e respostas. A descrição das práticas, especialmente, oferece o caminho para se entender a funcionalidade da pergunta e da resposta na relação com saber. Assim como, revelar a subalternidade ou o protagonismo diante dos saberes associado ao lugar social que a pergunta e a resposta ocupam no contexto educacional. É o percurso analítico a admitir o risco da seguinte questão: há possibilidade de produzir outra prática de mediação envolvendo perguntas e respostas a se distanciar do tradicionalmente exercido no processo educativo?

O foco é traçar determinadas continuidades silenciadas, encobertas e quase imperceptíveis aos olhos de quem vê a orientar a investigação bibliográfica como um todo e a trabalhar com a análise dos enunciados pedagógicos priorizados. Somente uma forma de raciocinar baseada na “obsessão pelo duplo” (DELEUZE, 2019), pelo paradoxo, permite tracejar a ordem disposta no interior das transformações.

A pesquisa, nesse sentido, tem alguns desafios metodológicos. 1) Partir de um elemento frágil na atualidade o qual se torne objeto de crítica, não no sentido de ser um erro ou ilusão. É interrogar-se sobre algo considerado natural ou que é pouco objeto de suspeita e passa a ser visto como uma ferida, fissura. 2) Reconhecer elementos de distanciamento entre os enunciados pedagógicos analisados e estabelecer relações de vizinhança entre eles pela regularidade discursiva, mesmo

em situações que produzam uma contradição. 3) Produzir uma análise que não venha ser nem a afirmação e nem a negação das práticas de mediação de perguntas e respostas historicamente existentes em sala de aula. O caminho é problematizar e afastar-se das regras que produzem restrições aos educandos 4) Tecer uma alternativa à habitual tutela de raciocínio dos estudantes como propositura de “flerte” (PEREIRA; CHEPP, 2018) com a diferença. A pesquisa não pode ser construída com base na restrição do(a) professor(a) e do discente no ato de perguntar e de responder, mas na reorientação de uma possível dinâmica diferente em sala de aula.

Percebe-se uma oportunidade de estudo para além dos padrões dos diálogos associados a perguntas e respostas explicitados em Wertsch (1999). A pergunta foucaultiana é reveladora desse aspecto. Que caminhos nos levam a acreditar e a aceitar num determinado momento histórico uma verdade tão pouco verdadeira? Traduzindo: que caminhos nos levam a acreditar e a aceitar num determinado momento histórico como verdade que docentes, materiais didáticos e outros correlacionados devem exercer o controle da maior parte das perguntas destinadas aos estudantes responderem? Lógico que o enfoque da pesquisa não é material didático, porém não poderia deixar de inclui-lo nessa pergunta foucaultiana arrebatadora, pois está implicado todo o processo educativo.

O trabalho não se propõe a analisar as condições de possibilidade de emergência histórica dos discursos, a prioridade é o aspecto cultural baseado em entender como determinadas práticas funcionam e se estabelecem como verdades naturalizadas e, a partir daí, propor abordagens pedagógicas a se distanciar delas. É compreender se a prática pedagógica restringe ou possibilita o desenvolvimento da leitura, da escrita e da compreensão dos processos históricos pelos(as) alunos(as).

Como responsabilizar os atores sociais da Educação se as práticas não são transparentes, ou seja, se há uma parte naturalizada, encoberta e dissimulada que precisa ser descrita? No tocante à responsabilização dos atores sociais da Educação em relação ao regularmente enunciado, a ideia é rejeitar abordagens explícitas ou implícitas concentradas na denúncia da escola, da má formação do(a) professor(a) nos ambientes universitários ou da simples responsabilização do docente individualmente. Isso não significa a defesa de abordagens a vitimizar e compactuar com práticas docentes não desejáveis ou apresentar um olhar conformado diante das circunstâncias perpetuadoras do fracasso escolar.

É importante afirmar que as práticas inerentes ao meio educacional transcendem a existência dos atores envolvidos na Educação. Elas são naturalizadas no processo educativo e somente o pensar interrogante a problematizá-las, a perceber pontos frágeis, é capaz de suspender as certezas enunciadas que, possivelmente, remonta a tempos longínquos¹². Ao desenvolver as suas aulas, o docente não necessariamente possui consciência plena da prática/discurso enunciado e/ou dos efeitos produzidos. Uma voz sem nome (discurso) pode se alojar na nossa mente/ corpo (através das relações de poder) e nos fazer dizer e acreditar como verdadeiro algo que não nos pertence e nem foi produzido em nossa época histórica (De onde veio essa prática? Quem a engendrou?). A força dela está no silêncio não percebido (pontos frágeis e regras dissimuladas), no que está encoberto, camuflado. Os discursos se alojam na fala para permanentemente se atualizar, para estarem presentes de forma recorrente na nossa consciência. Distanciar-se da ideia de uma intencionalidade do sujeito consciente plenamente do discurso enunciado é um caminho para se compreender o que está acontecendo no entrecruzamento do saber/poder no âmbito educacional sem por o dedo em riste responsabilizando o outro pelo fracasso escolar.

A abordagem não implica desconsiderar transformações importantes nos métodos do Ensino de História, principalmente, no período após a Ditadura civil-militar no Brasil, os quais elevaram qualitativamente o exercício da docência dessa disciplina escolar.

Adotar uma proposta enfatizando a palavra “como” não significa saber a priori do passo a passo para desenvolver a leitura e a escrita dos(as) alunos(as) nem desconsiderar as experiências por mim vivenciadas ao longo dos anos de rede pública. No âmbito educacional se tem muito preconceito com o “como fazer”, habitualmente é associado a quem quer oferecer “receita de bolo” a qual todos devem obedecer. Se o passo a passo é importante, confesso que não ousei tê-lo no início da pesquisa, pois tenho consciência da facilidade de desestabilizá-lo. E, também, é mais interessante escrever algo para modificar o já pensado e o que se é do que reafirmar posições muito estabelecidas. O escrito aposta na possibilidade de

¹² Percebe-se o potencial de transcendência a tempos longínquos devido à crítica feita por Bittencourt (2018) ao que denomina de “ensino catequético”. A abordagem metodológica, responsável por tornar questionários algo relevante, remonta a Educação jesuítica no Brasil do período da Contrarreforma (século XVI). O trabalho reconhece a prática como acontecimento de longa duração a orientar o ensino dos(as) alunos(as) para “responder o que se pergunta” (MORAES, 2020).

investigação do “como fazer”, articulando a “teoria da ação mediada” (WERTSCH, 1993) e o papel de docência de História como “ofício feito de saberes” (GAUTHIER, 1998 apud MONTEIRO; CORREA 2021).

Pesquisar a relação de perguntas e respostas não significa fazer uma tipologia, especialmente, da natureza das perguntas. Isto é, não se preocupa em classificar se as perguntas são informativas, as que solicitam explicitação ou confirmação. Nem analisar se as perguntas são fechadas (por exemplo: perguntas com respostas do tipo sim ou não) ou abertas (aquelas que demandam maior explicação ou opinião em suas respostas). Não se devem hierarquizar as formas de se elaborar perguntas. O uso de perguntas fechadas, por exemplo, pode gerar interessante problematização.

E, durante a explicação da produção didática, no segundo e no último capítulos, utilizo da categoria “saberes que ensinam” (MONTEIRO, 2007; 2019) com o propósito de caracterizar metodologicamente a “indução de questões”. É uma categoria de análise dos saberes docentes apropriada de Shulman (1986 apud MONTEIRO, 2007; 2019). Esse autor a denominou por *pedagogical content knowledge*¹³ (SHULMAN, 1986 apud MONTEIRO, 2019, p. 275). Há um motivo por utilizar a expressão “saberes que ensinam” (a autora também utiliza o termo “conhecimentos que ensinam”) ao invés do “conhecimento dos conteúdos pedagogizados” (conhecimentos em ação (re) elaborados/ transformados para o contexto escolar) de Shulman (1986 apud MONTEIRO, 2007).

Priorizou-se um sentido para comportar os avanços da pesquisa de Monteiro; Penna (2011) em relação à retórica. A mobilização dos “saberes que ensinam” deve estar associada à preocupação de aproximar o que é familiar (o que se sabe) em relação aos saberes estranhos (o que não se sabe), considerando o auditório (público-alvo do discurso proferido) envolvido na relação de ensino e de aprendizagem. É uma dinâmica da mediação a comportar tanto a “interação social”

¹³ Essa categoria criada pelo autor produz a relação imprescindível entre o conhecimento específico da disciplina e a pedagogia. Monteiro (2019, p. 275) menciona que regularmente o conceito é traduzido como “conhecimento do conteúdo pedagógico”. No entanto, a autora prefere apresentá-lo como: “conhecimento dos conteúdos pedagogizados” (tradução de MONTEIRO, 2007; 2019). Embora pareça um aspecto apenas linguístico, a autora entende o conceito como conhecimentos em ação reelaborados e transformados, considerando os saberes da pedagogia e do conhecimento de referência, em conteúdo de ensino. Não basta saber, por exemplo, o que é analogia e produzi-la no contexto escolar sem articular teoricamente ao raciocínio histórico. O risco de os(as) professores(as) produzirem anacronismos no Ensino de História é gigantesco, se pouco se considerar a relação com o conhecimento histórico.

como a “relação com o saber”. É a “relação com o saber” (MONTEIRO, 2007; 2019) operada pelo docente junto com seus estudantes e entre os próprios estudantes, em contextos específicos de reelaboração didática no âmbito de uma construção discursiva, articulando uma mescla de saberes.

CAPÍTULO 1: LETRAMENTO, LETRAMENTO HISTÓRICO E “MEDIAÇÃO” NO ENSINO DE HISTÓRIA

1.1. Letramento(s) e desenvolvimento da leitura e da escrita

O capítulo 1 tem por objetivo entender como a mobilização de perguntas e respostas se insere nas perspectivas de letramento, de letramento histórico e nos estudos sobre mediação. Na primeira parte deste capítulo, **“Letramento(s) e desenvolvimento da leitura e da escrita”**, aborda-se os sentidos de letramento com o foco de perceber a relação do conceito com o desenvolvimento da leitura e da escrita, iniciando pelas considerações envolvendo a relação de perguntas e respostas e o letramento. A reduzida centralidade do objeto da pesquisa na discussão sobre letramento provoca a necessidade de abordar esse tema. É apresentado que os sentidos de letramento possuem uma relação não pacífica em relação à noção de desenvolvimento da leitura e da escrita, muitas das vezes associadas ao “letramento autônomo” (STREET, 2014). Explicita-se os principais sentidos de letramento com base nos autores de referência e as críticas pertinentes a essa situação são acolhidas. E, por último, é percebida uma abertura na discussão do letramento para a problematização da noção de “prática” e, a partir disso, torna-se possível a produção da relação pretendida. As análises se iniciam nesta primeira parte e continuam, posteriormente, com a articulação entre a “teoria da ação mediada” (WERTSCH, 1993; 1999) e os “saberes docentes” no Ensino de História (MONTEIRO, 2007; 2019).

1.1.1. Letramento e a relação de perguntas e respostas

Após as leituras sobre letramento, compreende-se que o objeto de análise da pesquisa possui uma reduzida centralidade na discussão sobre letramento. Isso me despertou curiosidade, pois a mobilização da relação de perguntas e respostas é muito central para a compreensão dos mais variados gêneros textuais e no ato de produzir textos escritos. É tão importante quanto o domínio pelo leitor e pelo escritor das imagens que os textos orais ou escritos projetam. Daí a importância do processo de reelaboração didática em torno da linguagem (saberes docentes) feita por professores(as) no uso de metáforas, de analogias, de ilustrações, de metonímias, de demonstrações, de exemplos e de outras formas de projetar imagens durante o trabalho educativo. Outro incômodo é a relação do conceito dominante de

letramento associado a saber fazer uso social da leitura e da escrita em contextos significativos e concretos de vivência em sociedade. Como estabelecer a relação entre o objeto da pesquisa e o conceito de letramento? A possível saída (ou porta de entrada) é entender primeiro a relação entre o letramento e o desenvolvimento da leitura e da escrita.

1.1.2. Que imagem a pesquisa projeta sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita dos(as) alunos(as)?

Seria a iniciativa aqui apresentada uma técnica de ensino geral de ajudar a ler e a escrever? O que se propõe é parecido com a ideia de ler atentamente o texto todo, relê-lo várias vezes, marcar palavras desconhecidas ou mesmo dizer sobre a necessidade de sublinhar partes importantes do texto?

Quando se observa o título do trabalho e a questão posta acima se tem a impressão de que o texto começa pelo fim e o “jogo”¹⁴ só inicia na última parte do escrito. O título é “Jogo de perguntas e respostas no Ensino de História: da permanente problematização ao desenvolvimento da leitura e da escrita”. É verdade em partes a situação. Realmente, o “jogo de perguntas e respostas”, especificamente, é explicado bem depois na escrita. Aliás, o título já representa a formulação inicial da resposta à questão central da escrita. O jogo, no seu sentido foucaultiano do termo, remete à presença de algo conflitivo e que possui regras (algumas delas estão encobertas).

Considerando as disputas, as condicionalidades, a reorientação e o abandono de determinadas regras, o(a) professor(a) pode exercer a função da mediação intelectual da docência. Nesse sentido, mobiliza “saberes que ensinam” (MONTEIRO, 2007, 2019) “com os(as) alunos(as)” e entre os(as) próprios(as) alunos(as) do Ensino Fundamental em torno de um pensar historicamente para transformar e expandir as possibilidades da leitura, da escrita e da compreensão de processos históricos. No que se refere aos “saberes que ensinam”, prioriza-se o aprendizado permanente pelos(as) educandos(as) da ideia de “perguntar o que sabe e o que não sabe”. E, desse modo, são oferecidas as condições responsáveis por orientar os estudantes a estranhar o que é familiar e a tornar familiar saberes considerados estranhos (incentivo à curiosidade, à compreensão da realidade vivida

¹⁴ Fundamentação em Albuquerque (2004) explicitada no último capítulo da Dissertação.

e à expansão do pensamento). Isso é ancorado na atribuição de sentidos em torno de uma articulação temporal (raciocínio histórico). O propósito é que os estudantes expandam o pensamento e as possibilidades de entender, de desvendar o mundo que os cerca (leitura) e consigam produzir modos de se expressar e codificar, através da escrita, uma visão de mundo. Leitura e escrita como responsáveis por elaborar “respostas a uma urgência histórica” a qual se vivencia/ experiencia na atualidade. Ainda, confesso, parece um código a ser decifrado, explicitado e exemplificado. Ainda projeta uma imagem turva, com pouca nitidez e clareza para algumas pessoas.

Paradoxalmente, o jogo já começa a ser jogado antes da explicação da produção didática. O próprio processo/ percurso da escrita desta pesquisa é a expressão, explicitação desse jogo. É como se já estivesse tentando elaborar, tecer e executar a aula de História antes mesmo de produzi-la de fato. Lembro que a aula tem o título: “Anos dourados e o quarto de despejo sob o olhar de Carolina Maria de Jesus”. A regra do jogo, primeiramente, é: produzir a permanente questão posta/criada e as respostas supostas (abertura à curiosidade, à problematização). É o jogo responsável por desenhar, por projetar, por animar e por imobilizar imagens do que vai sendo dito/ visto a partir de outra regra: saber e fazer não devem estar desassociados. Desse modo, é delineada a pesquisa bibliográfica, a análise discursiva e a produção didática. As regras circunscrevem o possível a ser dito/visto e outros aspectos, inevitavelmente, são postos na penumbra. Dessa situação, dito e não dito (conteúdo latente, manifesto) nenhum escrito possui escapatória.

Letramento se associa ao desenvolvimento da leitura e da escrita? Coloco a questão não para ser obrigatoriamente respondida neste momento, mas para valorizar a atitude de suspeita. Gostaria de responder a questão do presente parágrafo com a inocente felicidade pressuposta no início da investigação bibliográfica: um sonoro e reluzente “sim” na resposta. Já ansiava pensar, de forma açodada, sobre como mobilizar a relação de perguntas e respostas na mediação do Ensino de História sem adotar uma postura de vigilante suspeita em relação a posições tomadas.

Cheguei a utilizar no Projeto de Pesquisa o termo “competência leitora e escrita” para expressar a fundamentação sobre letramento sem mesmo ter o domínio das implicações pronunciadas pelo sentido que a referida expressão carrega. A dicotomia entre aspectos cognitivos e habilidades não satisfazia as

expectativas. Nem a tendência do conceito em delimitar, restringir práticas (saber e fazer) relacionadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Isso faz com que outras práticas, previamente não determinadas, tenham dificuldade de irromper como acontecimento verdadeiro. Adotá-lo implicaria em verificar se o enunciado pedagógico referido acima, articulado a determinadas teorizações da Aprendizagem, valoriza a ideia de saber primeiro e depois aplicar o que sabe na prática. Teria como efeito conceber a mediação da docência como saber fazer (habilidade de) uso dos saberes produzidos por outros (professores(as) sem saberes próprios) através de uma operação em torno da linguagem. O intuito não é aprofundar como as teorias do processo do ensino-aprendizagem reforçam a desassociação entre saber e fazer, mas priorizar análises críticas, abordagens de temas e de teorias que se distanciam dessa situação.

O interesse é pelo elo, sintonia, ligação e articulação entre o saber e o fazer. É uma defesa da sintonia do saber e do fazer em relação ao docente de História na mediação da leitura e da escrita dos(as) alunos(as) e dos próprios educandos na interação com a leitura e a escrita de textos de História. Isso significa que a ação docente não se esgota na apresentação de um conteúdo específico a ser iniciado com a temática de Introdução à História. Como se fosse suficiente o(a) professor(a) falar sobre como ler e escrever em História, sobre a relação temporal ou a diferença entre Memória e História no início do ano letivo. Está tudo resolvido! A partir de agora o aluno vai aprofundar a sua leitura e a escrita de textos de História! Já sabe o que tem que fazer, agora o papel é apenas aplicar o que sabe! O objetivo da pesquisa é muito além de reservar um momento prioritário para trabalhar com os(as) alunos(as) a leitura e a escrita.

Faço a seguinte ressalva: o enfoque nos textos escritos não simboliza reduzir letramento a esses e ignorar as múltiplas semioses (linguagens verbal e não-verbal) e nem apagar os letramentos das culturas locais não dominantes de seus agentes (docente, discente, comunidade escolar e da cultura local marginalizada) inerentes à realidade escolar e social da época em que vivemos. É apenas uma prioridade de análise abordar a leitura e a escrita de textos escritos.

Em suma: transforma-se num leitor lendo e num escritor, escrevendo. É provável que Jesus (2020) com a sua fome existencial por leitura e por escrita soubesse disso. Espero que o conhecimento sobre a escritora Carolina também projete essa ideia como uma “lição” a ser aprendida. A imagem projetada é de uma

mediação permanente do(a) professor(a) de História junto com seus(suas) alunos(as) e entre os próprios(as) alunos(as) para desenvolvê-los na leitura e na escrita de textos históricos. Representa a valorização do trabalho coletivo feito de forma permanente e do compromisso de cada um no processo educativo de ajudar o outro no seu desenvolvimento. Desenvolver-se não é crescer, acúmulo de conhecimentos. É transformar-se e expandir as possibilidades diante de um específico contexto histórico, cultural e institucional (não é algo universal). É um jeito de trabalhar cotidianamente que não reproduza práticas já estabelecidas, problemáticas e articule constantemente o “saber” e o “fazer” na mediação do trabalho pedagógico. Por isso, o trabalho se sente mais confortável em adotar a expressão “desenvolvimento da leitura e da escrita” ancorada nessa imagem. As considerações expostas acima são fundamentadas no transcórre da pesquisa.

1.1.3. Que relação se pode estabelecer entre letramento e desenvolvimento da leitura e da escrita?

Letramento se associa ao desenvolvimento da leitura e da escrita? Como é estabelecida a relação? A ideia de associar esses temas é problemática. É justa e pertinente as críticas proferidas por autores relacionados ao letramento, pois se deve considerar o percurso histórico da discussão desde a abordagem inicial por agências políticas (por exemplo: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO) em torno do conceito. Priorizar o começo da discussão no entendimento histórico apregoado por agências políticas não significa que a abordagem da temática se inicia por elas, é apenas considerá-las como ponto importante de parâmetro internacional das críticas e das sugestões realizadas por autores referência nas tendências de letramento.

Soares (2020) em busca de uma definição de letramento recupera o sentido defendido pela UNESCO em 1958 o qual tinha o objetivo de parametrizar internacionalmente as estatísticas educacionais. Se há um letramento, há o sujeito letrado e não letrado. A agência política faz a distinção da seguinte forma (UNESCO, 1958, p. 4 apud SOARES, 2020, p. 71).

É letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana. É iletrada a pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana.

A UNESCO valorizava em 1958 uma “dimensão individual do letramento”, restringia à ideia de saber ler e escrever com compreensão. Soares (2020) destaca a imprecisão do termo, pois não se apresenta o fundamento para selecionar certa habilidade ou material escrito específico como associado a uma característica específica de pessoa letrada. A autora aborda que a própria UNESCO em 1978 revisa o conceito para relacionar o termo a uma “dimensão social”. O conceito se associa ao conjunto de habilidades para que o “(...) indivíduo funcione adequadamente em um contexto social” (SOARES, 2020, p. 72). “Pessoa funcionalmente letrada” é aquela que se adapta, se conforma às exigências inerentes aos usos sociais da leitura e da escrita necessárias para a sobrevivência em sociedade, desenvolvimento pessoal e da comunidade. Esse é caracterizado como “letramento funcional”, pois enfatiza seu “valor pragmático ou de sobrevivência” (SCRIBNER, 1984 apud SOARES, 2020, p. 73).

A concepção dita acima sofreu contundentes e importantes críticas de Street (2014)¹⁵, que pode ser considerado como precursor da dimensão social do letramento. O autor, referência internacional para os Novos Estudos de Letramento, desloca esse conceito como associado à “prática social” e com uma desconfiança muito forte e presente ao estipulado de “desenvolvimento da leitura e da escrita” pelas agências. Não é uma negação da importância das “habilidades letradas” (STREET, 2014). A tarefa política, segundo o autor, é desenvolver estratégias de alfabetização/ letramento as quais saibam lidar com a “variedade de necessidades letradas da sociedade contemporânea” (STREET, 2014, p. 41).

Parece neste momento da escrita que está ocorrendo um deslocamento em relação à priorização da ideia de desenvolvimento da leitura e da escrita. Apenas o movimento é de colocá-la sob suspeita, considerar o percurso histórico, as críticas já formuladas pelos autores e tentar encontrar um caminho (ou não) a compatibilizar com o conceito de letramento.

O que diz a dimensão social do letramento de Street (2014)? Não há dúvida que o autor propõe questões atuais e pertinentes ao letramento. O letramento se reduz aos impressos? O letramento é neutro e técnico? Possibilita a mobilidade

¹⁵ O material lido pelo autor da presente pesquisa menciona as críticas ao letramento defendido pelas agências políticas, como a UNESCO. Este livro citado é de uma edição recente, porém a primeira é datada do ano de 1995.

social, progresso e avanço cognitivo? O letramento é independente do contexto social? O autor questiona, desde os anos da década de 1980, a redução do letramento à “habilidade letrada” de caráter técnico e neutro apregoado pela agência política (UNESCO). Ou seja, critica a restrição do letramento a habilidades lingüísticas e cognitivas classificadas em níveis. O autor qualifica essa situação de “letramento autônomo”. Esse modelo analítico criado e criticado pelo autor se fundamenta na ideia de que as habilidades genéricas (tecnologias do ler e do escrever e de conhecimentos linguísticos), depois de assimiladas, aplicam-se ao domínio de outras áreas do conhecimento. O raciocínio combatido seria o seguinte: é alfabetizado e tem grandes conhecimentos linguísticos, logo têm condições suficientes para a compreensão e o uso da multiplicidade de práticas letradas. Além disso, esse modelo apresenta como pressuposta a superioridade e a separação da língua escrita em relação à oralidade.

O letramento autônomo é associado à concepção da leitura e da escrita como algo técnico, neutro e que, necessariamente, possibilitaria a mobilidade social e retiraria os indivíduos do atraso, da escuridão. O autor denuncia, com seus argumentos, as falsas expectativas de mobilidade social, o estereótipo de que os analfabetos carecem de habilidades cognitivas, vive na escuridão e no atraso. É contrário à ideia de que a aquisição desse letramento criticado causaria (por si só autonomamente) impactos em termos de habilidades sociais e de desenvolvimento. E pouco acredita, ancorado nos estudos antropológicos, que o progressivo contato com a leitura e a escrita levaria os indivíduos a níveis universais de desenvolvimento.

Defende um novo letramento baseado no reconhecimento da multiplicidade de práticas letradas (letramentos) não hierarquizadas em relação aos letramentos considerados dominantes na sociedade e a esse denomina de letramento ideológico. As pesquisas etnográficas de Street (2014) perceberam que havia uma multiplicidade de práticas letradas (por exemplo: a prática de fazer anotações para comprar e vender frutas e para o uso do Alcorão no Irã) e, que em contexto de escolarização, isso não era considerado como letramento. Na escola, culturalmente se priorizava (ou ainda se prioriza) outros aspectos, como ortografia, sinais, sons e outros conhecimentos linguísticos. Nesse sentido, o autor enfatiza o letramento associado a uma prática social. É a perspectiva que traz para a escola diversos letramentos vivenciados no cotidiano em que o uso da leitura e da escrita parte do

que as pessoas realmente fazem. Em suma: é a defesa do uso social de práticas letradas em contextos sociais e culturais concretos e significativos. E afasta-se da ideia de uso de textos artificiais presentes no contexto escolar e que desconsideram o outro (estudante) nesse processo.

A compreensão da pesquisa em relação ao dito até aqui é tentar colocar o(s) letramento(s) pouco valorizados em destaque articulados aos letramentos considerados “dominantes” oriundos das exigências institucionais, sociais e históricas. A escolha de Jesus (2020) como fonte documental utilizada no planejamento da aula de História vem ao encontro da importante contribuição de Street (2014). Deve-se apenas tomar um cuidado quando utilizar diversos letramentos sociais. Privar ou reduzir expectativas do aprendizado dos(as) alunos(as) referentes aos letramentos considerados “dominantes” (por exemplo: narrativa histórica escolar escrita e com as múltiplas semioses) significaria impedi-los de saber algo para além do já sabido, praticado culturalmente e reproduzir duplamente a desigualdade social disfarçada de empoderamento. É a exclusão social tanto por ainda não saber de aspectos exigidos socialmente como também pela restrição de acessá-los em instituições escolares.

Considerando as relevantes críticas de Street (2014), ainda é possível associar desenvolvimento da leitura e da escrita ao letramento? Se a resposta for “sim”, em que termos, ressalvas e novas possibilidades? Coloco as questões desta maneira, pois não é possível falar algo nesse sentido como exclusivamente neutro e técnico. Street (2014) e as autoras no Brasil com perspectivas próximas ao referido autor, Kleiman¹⁶ (2014), Tfouni; Pereira; Assolini (2019) e Rojo (2019), distanciam o conceito de letramento da dimensão individual e, nesse caso, a ideia de desenvolvimento da leitura e da escrita não estaria obrigatoriamente associada ao conceito especificamente. Primeiramente será necessário entender as nuances do letramento no Brasil para que se consiga compreender como a presente pesquisa se insere na temática.

O conceito de letramento no Brasil, segundo Kleiman (2014) e corroborado por Soares (2020), aparece pela primeira vez em Kato (1986 apud SOARES, 2020) sem uma definição elaborada. Kleiman (2014) afirma que o conceito de letramento começou a ser utilizado nos meios acadêmicos com o intuito de “separar os estudos

¹⁶ Livro publicado em 1ª edição em 1995 apresento esta data para referenciar o percurso histórico.

sobre impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 2014, p. 16). A noção de “impacto social” é a primeira associada ao letramento. Conforme diz a autora, pesquisas acadêmicas começaram a se dedicar a estudar quais as condições do uso da escrita com o objetivo de saber as implicações das práticas de leitura e de escrita em grupos minoritários. Os estudos priorizaram entender como as práticas letradas, por exemplo, ocorrem com grupos de analfabetos inseridos num meio letrado e de tecnologias. Kleiman (apud SOARES, 2002) atualmente compreende o conceito de letramento tanto associado a um conjunto de práticas sociais de leitura e de escrita articulado com os eventos relacionados a essas práticas e a ideia de “impacto social” descrita acima.

Tfouni; Pereira; Assolini (2019, p. 3) apresenta perspectiva semelhante, principalmente, no aspecto de maior tensão entre as diversas nuances de letramento(s). É a noção de “(...) não há iletrados nas sociedades modernas, porque a exposição às práticas sociais embasadas, direta ou indiretamente, no uso da escrita é inevitável”. E propõe “(...) que existem letramentos de natureza variada, inclusive sem a presença da alfabetização” (ibid, p. 3). O conceito de letramento, desse modo, inclui a oralidade (quando está em interação com o mundo da escrita), a leitura e a escrita e, nesse sentido, rejeita-se pautá-lo como dependente da alfabetização, do tempo de escolarização ou do grau de escolaridade. O iletrado apenas poderia estar na situação de sociedades ágrafas que nunca tiveram contato com a escrita.

Rojo (2019), em consonância com Street (2020) e Kleiman (2014), aprofunda a análise sobre o(s) letramento(s) e defende uma educação lingüística ética, crítica e democrática a qual valorize, prioritariamente, os multiletramentos, letramentos locais e marginalizados (por exemplo: rap e funk) e o denominado de “letramentos multissemióticos”, isso inclui o campo das imagens, cores, músicas, sons e outras semioses entrelaçadas num texto. Critica a restrição do letramento aos impressos, oriundos somente do texto escrito, sem considerar as linguagens verbal e não verbal envolvidas.

Diferentemente, Soares (2002) defende o letramento como “estado ou condição de indivíduos ou grupos sociais de sociedades letradas que exercem

efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento¹⁷". Assim como, defende que a leitura e a escrita da "tela" do computador, a cibercultura, também produz um estado ou condição diferenciado dos textos impressos. A existência do hipertexto é um elemento fundamental para a autora no "espaço da escrita" do texto na tela. A leitura do texto deixa de ter obrigatoriamente a sequência linear, da esquerda para a direita, de cima para baixo e o folhear uma página após a outra até o final do escrito. O hipertexto "(...)" é lido de forma multilinear, multi-sequencial, acionando-se links e cria novas maneiras de se ler e escrever" (SOARES, 2002, p. 150). Nesse sentido, é que a autora utiliza o termo letramento(s) no plural. É para "(...)" enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias" (ibid, p. 156).

Soares (2002) se diferencia dos demais autores, pois privilegia o letramento como processo e resultado da alfabetização, isto é, o associa prioritariamente à escolarização. Reconhece que o analfabetismo produz limitações (não naturais) ao uso efetivo e cada vez mais amplo da leitura e da escrita. É a concepção de que quem sabe ler e escrever assume uma condição diferente, uma mudança qualitativa na participação da vida em sociedade. Entendo a visão da autora não no sentido de qualificar alguém de iletrado no sentido de um indivíduo "menos capaz", isso naturalizaria a discussão. É reconhecer que há exigências e complexidades da dinâmica inerente à condição letrada.

Depois de realizar um percurso pelos conceitos de letramento, pode-se inferir que há duas tendências com diferentes nuances: uma com enfoque voltado para

¹⁷ Heath (1982 apud STREET, 2014, p. 173), "define um evento de letramento como qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos". Pode ser um ato de fazer lista de compras, ler email, escrever um texto, ir ao banco no caixa eletrônico, ler um livro didático etc. Já práticas de letramento (STREET, 1981 apud STREET, 2014) se manifestam como padrões culturais que incorporam e são "modelos populares" de eventos de letramento. Por exemplo: copiar matéria do quadro, responder questionários, produzir textos dissertativos, fazer resumos de História poderiam ser colocados como um evento de letramento. Porém, pertencem também a práticas habituais, *de uso recorrente* dentro do universo escolar, portanto, assumem a condição de práticas de letramento. O artigo de Silva, C. (2019) investiga, prioritariamente, essas práticas de leitura e de escrita no uso dos livros destinados aos exames de admissão para o ensino secundário instituídos desde 1931 e com o fim em 1971 no Brasil. Era uma época em que se existia provas de seleção dos(as) alunos(as) que poderiam ingressar no Ginásio (Anos Finais do Ensino Fundamental). A utilização do exemplo acima não significa que as práticas e os eventos de letramento são restritos ao universo escolar, eles, principalmente, pertencem às práticas sociais em geral do conjunto da sociedade, conforme é a ênfase de Street (2014).

prática social sem obrigatoriamente atrelar à alfabetização, ao tempo de escolarização ou ao grau de escolaridade e inclui a oralidade (interação verbal mediadora do escrito) nesse processo. E a outra, proposta por Soares (2002; 2020), concentra esforços em associar a aquisição do sistema de escrita, a alfabetização, às práticas sociais de leitura e de escrita e não inclui explicitamente a interação verbal mediadora do escrito como parte dessas práticas. Possui o conceito de letramento um caráter dirigido, principalmente, à escolarização, com ênfase no uso efetivo e de forma competente de práticas letradas relacionadas à interação com o mundo da escrita.

1.1.4. O desenvolvimento da leitura e da escrita como “práticas” inseridas em contextos históricos, culturais e institucionais

Ler e escrever como algo técnico e neutro ainda precisa ser discutido. Desde o advento da pedagogia freiriana sabe-se o quanto isso pode ser problemático quando deslocado do contexto social concreto do(a) educando(a) e dos saberes a ele inerentes. É pouco proveitosa, por exemplo, associar a importante prática de decodificação da “relação entre fonema e grafema”¹⁸ a combinações sem sentido: “Eva”, “viu” e “uva”. Também há complicações quando se quer perceber o nível de compreensão básica dos(as) alunos(as). Isto é, a prática de extrair informações e relações entre informações inerentes aos textos em diferentes gêneros textuais e linguagens. Na frase lapidar, “Eva viu a uva”, o papel do(a) professor(a) se reduziria a perguntar ao discente: *quem viu a uva, o que Eva viu*. A educação freiriana é um marco a nos alertar para rejeitar textos artificiais não só em Alfabetização, mas no trabalho educacional como um todo. É comum perceber textos parecidos como esse, um pouco mais elaborados em narrativas históricas escolares. Por isso, Paulo Freire, mesmo não utilizando o conceito de letramento, já debatia a necessidade de articular o contexto social significativo em diálogo com os saberes dos educandos com o propósito de transformação da realidade social.

Depois dessa explanação ainda se tem uma questão não resolvida. É possível falar em desenvolvimento de leitura e de escrita como algo restrito a algo

¹⁸ A relação entre fonema e grafema é a relação entre o símbolo gráfico (grafema), formado por uma ou mais letras, representando um fonema, a menor unidade sonora da língua.

técnico e neutro? A questão da ausência de neutralidade foi mencionada e, de certa forma, o que foi dito é uma maneira de parafraseá-la.

Já a questão da “técnica” merece um pouco mais de luminosidade. Pode-se criticá-la usualmente por restringir-se às noções de eficiência (sabe fazer algo) ou eficácia (produzir resultados) e por se esquecer dos propósitos, das motivações (para que/ por que) e dos conteúdos (o que). O que gostaria de chamar a atenção é para uma situação encoberta no uso do termo. Quando alguém diz que algo é “técnico” não se deve desvalorizar a estratégia, o meio utilizado para resolver problemas, o “como fazer”. A gente, primeiramente, tem de se perguntar: quais práticas?

O problema da “técnica” não é só querer responder à pergunta “como” e quem a defende ser acusado de propagar “receitas de bolo” (na maior parte das vezes a crítica é justa!). Há dois problemas imbricados dos defensores árdus das “técnicas” (técnicas de ensino gerais): um é considerá-las como algo natural, um meio cristalizado de resolver um problema em relação a algo previamente já concebido. Sabe o conteúdo acadêmico primeiro e os aplica a partir de saberes previamente produzidos fora do contexto escolar. O segundo problema é a tendência, nos meios escolares, de restringir a “prática” à noção de uso¹⁹, e o apagamento de outras práticas (por exemplo: as ligadas ao raciocínio) como se não fossem práticas também. Uma coisa é o concebido, pensado, sabido de um lado e a outra, é o uso a ser feito do outro. No cotidiano escolar, fazer uso (prática como uso) de variados gêneros textuais não implica, necessariamente, uma postura do docente em fazer o(a) aluno(a) entender como o próprio texto foi concebido. Quem divide o saber e o fazer não os separam, apenas isolam, implicitamente, práticas prioritárias as quais devem ser aprendidas e outras não. Não é difícil entender, por exemplo,

¹⁹ Ver o entendimento da “prática como uso” em Cochran-Smith; Lytle (1999). O texto das autoras fala especificamente sobre a concepção de aprendizagem dos professores que fundamenta metodologias inerentes aos cursos de Formação de Professores. Elas sistematizam em três concepções: “conhecimentos-para-a-prática”, “conhecimento-em-prática” e a posição defendida, “conhecimento-da-prática”. O intuito não é fazer uma descrição dessas concepções, mas focar no que as autoras entendem o conhecimento para o uso. A prática como uso, considerando o exercício da docência, é aquela em que os(as) professores(as) são usuários que possuem habilidades de explicitar o conhecimento elaborado por outros (pesquisadores no nível universitário). Docentes como usuários de conhecimento, e não geradores deles. Apropriando-me dessa noção para a leitura do letramento, a prática como uso implicaria numa habilidade do estudante na utilização de diversos textos sem que ficasse explícito para o cotidiano escolar quais práticas são necessárias serem aprendidas para que os(as) educandos(as) se tornem geradores e intérpretes autônomos dos próprios textos estudados ao longo da vida escolar do Ensino Fundamental.

que o aluno aprende a preencher corretamente (faz uso de) formulários e não consegue produzir o preenchido. Assim como, é compreensível que discentes do Ensino Fundamental saibam fazer uso de textos (com variados gêneros textuais e linguagens) ao responder os questionários em instituições escolares e não consigam entendê-los quando esse “instrumento mediacional” (suporte/ recurso baseado em signos) está ausente.

A inserção do trabalho na discussão do letramento significa distanciar-se da restrição do desenvolvimento da leitura e da escrita a um conjunto naturalizado de habilidades e competências gerais às quais podem ser classificadas pacificamente em níveis universais de compreensão e de interpretação. Como isto aqui ocorre? É preciso suspender a idealização e entendê-las como constituídas de “práticas” históricas, institucionais e culturais que conduzem a leitura, a escrita e o raciocínio em instituições escolares.

A questão não é apenas introduzir práticas de leitura e de escrita baseadas no que as pessoas efetivamente fazem no cotidiano, é pensar como isso tem sido proposto em atividades pedagógicas para os(as) estudantes. Quando o discente olha os textos pertencentes à narrativa histórica escolar com variados gêneros textuais e linguagens, a pergunta continua sendo a mesma: o que é para ser feito? Responder um questionário? Que práticas de letramento estão sendo priorizadas em sala de aula? Os variados textos chegam até aos discentes através de uma mediação. Pensar sobre esse aspecto é fundamental para a discussão da problemática da pesquisa.

Que concepção de letramento é priorizada pela pesquisa? É necessário se distanciar de uma visão restrita de letramento e fixa a algumas questões, conforme defende Rocha (2021). Letramento só acontece na escola? É iletrado ou letrado o discente? Há evolução do iletrado para o letrado completo? A pesquisa defende, conforme a autora, a perspectiva pluralista de letramento. Em termos de intencionalidade e de expectativa da escola é possível falar em desenvolvimento da leitura e da escrita, já em termos de concepção de letramento, não. Sendo assim, a pesquisa se orienta pela definição plural de letramento: “(...) o conjunto de práticas (intencionais ou não) que propicia determinadas condições de inserção na cultura

escrita²⁰ de uma sociedade, para além da escolarização” (ROCHA, 2021, p. 277). Isso significa que o conceito se afasta da ênfase na discussão da teoria dicotômica da grande divisa (letrados e iletrados) e de abordagens hierarquizantes e etnocêntricas envolvendo as diferenças entre a oralidade e a escrita.

Em suma: as grandes contribuições históricas da discussão sobre letramento em relação ao combate do fracasso escolar são percebidas na análise. É fundamental a crítica feita (isso inclui, principalmente, a educação freiriana) à existência de textos artificiais na escola e que não possuíam relação com a realidade e com a cultura do(a) educando(a), uma cultura, muitas das vezes, não dominante e marginalizada a qual dificilmente entrava na escola. É uma iniciativa bem-sucedida de articular a escola e a vida concreta dos sujeitos presentes no processo educativo. Historicamente, o conceito de letramento e o empenho dos seus estudiosos produziram uma resposta contundente aos desafios da leitura e da escrita.

Destacam-se as ideias de que os(as) alunos(as) saibam fazer uso (prática como uso) da leitura e da escrita em situações concretas e significativas da vida cotidiana (questão central: o que os(as) alunos(as) sabem ler e escrever?); da importância de orientá-los em relação à compreensão das múltiplas semioses dos textos (letramentos multissemióticos) e que venham valorizar letramentos não dominantes, marginalizados, ou seja, modos de representação para além dos usos dominantes da leitura e da escrita, modificando de acordo com a cultura e o contexto (multiletramentos). Nesse sentido, é colocada como necessidade ampliar (democratizar) as práticas e os eventos de letramento respeitando, principalmente, os(as) alunos(as) oriundos(as) das classes populares.

Considero uma oportunidade tentar avançar nas contribuições do letramento e estabelecer uma porta de entrada para o escrito nessa discussão. Primeiro: ao enfatizar o sentido duplo que a noção de prática pode assumir: prática como uso e como algo concebido a ser produzido. Segundo: por tentar fundamentar, ao longo do trabalho, a ideia do desenvolvimento da leitura e da escrita articulado ao objeto de pesquisa e interrelacionado a contextos históricos, culturais e institucionais (implica

²⁰ A autora se utiliza do termo cultura escrita como “o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/ para determinado grupo social, comunidade ou sociedade”. Excerto retirado e adaptado por Rocha (2021, p. 277) do verbete Cultura escrita, de Ana Maria Galvão.

distanciamento da defesa de níveis universais de desenvolvimento). Os trabalhos de Wertsch (1993; 1999) vem ajudar nesse aspecto.

As ideias de inserção na temática do letramento são mais uma abertura para o debate do que negar o que tem sido defendido. Por isso, para deixar bem claro o posicionamento, é importante para a pesquisa ter como horizonte a inserção no letramento a partir da seguinte questão: o que os(as) professores(as) e discentes “fazem em relação ao que sabem” (MONTEIRO, 2007), inseridos em práticas discursivas escolares, referente aos textos escritos, orais (interações verbais mediadora do escrito) e interrelacionados a outras linguagens (cores, imagens, sons, etc.)? E como conseguem articulá-los a contextos significativos de uso social da dinâmica social da cultura letrada?

1.2. Perspectiva plural de letramento histórico

Nesta segunda parte do capítulo é pretendido estabelecer a relação entre o objeto de estudo e o letramento histórico. Primeiramente, concentra-se numa revisão bibliográfica de pesquisas sobre letramento histórico e letramento no Ensino de História. O olhar é direcionado para a preocupação com o desenvolvimento da leitura, da escrita e da compreensão de processos históricos e se as pesquisas abordam a relação de perguntas e repostas em textos de História. E segundo, pressupõe-se que o presente estudo se encontra num “lugar de fronteira” (MONTEIRO; PENNA, 2011) entre conhecimentos pedagógicos (saberes docentes, saberes escolares e retórica) e os conhecimentos históricos (História, Memória e Teoria da História). Que perspectiva de letramento histórico considera essa complexidade no Ensino de História? E como a mediação de perguntas e respostas da pesquisa se insere em determinada perspectiva de letramento histórico e os motivos de se afastar de outras orientações?

Recentemente foi publicada por Rocha (2021) a perspectiva de letramento(s) histórico(s) a qual este escrito se fundamenta. Neste artigo a autora entrelaça a mediação e a finalidade do estudo do conhecimento da História para que o conteúdo e textos de História se tornem compreensíveis aos estudantes, sem ficar restrito aos aspectos da escolarização, aos textos escritos ou a determinadas concepções teóricas da História. O foco é análise dos elementos fundamentais (escopo) da formação histórica dos estudantes da Educação Básica.

1.2.1. Revisão bibliográfica de pesquisas em Ensino de História: “letramento histórico” e “letramento em História”

A revisão bibliográfica realizada se fundamenta em alguns procedimentos metodológicos para acesso aos documentos priorizados. O levantamento documental se dedicou a localizar, a reunir, a selecionar e a examinar referências sobre “letramento histórico” e/ou “letramento em História” no título dos trabalhos, nas palavras-chave e nos resumos. Utilizou-se como base o catálogo digital de teses e de dissertações da Educapes pertencente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Foi priorizada a seleção de Dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória)²¹ devido à capilaridade, à especificidade do programa a nível nacional orientado para o Ensino de História e à abordagem da temática ser recente no país, conforme demonstra Azevedo, P. (2011)²². A estratégia utilizada foi selecionar aquelas que fazem menção a esses excertos. E, também, que delimitavam na sua abordagem os Anos Finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio. Isso não significa que outras Dissertações do Profhistória não tenham trabalhado o letramento dos(as) alunos(as) da Educação Básica em suas pesquisas. A seleção priorizou trabalhos que se propuseram a enfrentar o termo “letramento histórico” e “letramento em História” apresentando-os no título, nas palavras-chave ou no resumo.

O primeiro acesso ao repositório digital foi entre os dias 10 e 11 de outubro de 2020. Identificou-se no repositório 3 Dissertações de Mestrado do PROFHISTÓRIA sobre letramento histórico e/ ou letramento em História: Mattos, C. (2016), Azevedo, C. (2016) e Lacerda (2019). O segundo acesso foi no dia 10 de maio de 2021 e possuiu 1498 menções aos termos escolhidos. Dessas menções, segundo o critério escolhido, foi possível revisar a coleta de informações e delimitar a seleção de 8 pesquisas. O intuito foi fazer uma nova busca de trabalhos concluintes ou que

²¹ Segundo Monteiro; Reznik (2021, p. 246) foram defendidas um número expressivo de Dissertações do Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de História no Brasil. “Cerca de 750 trabalhos de conclusão foram defendidos, entre 2016 e 2020, relativo às três primeiras turmas do ProfHistória, ingressantes em 2014, 2016 e 2018”. Segundo os autores, o programa é bem robusto no Brasil, com mais de 500 professores(as) universitários(as) de diversos departamentos e 39 instituições de ensino superior localizadas em 24 estados da federação (do total de 27) envolvidos no país. E defendem que “(...) a formação inicial e continuada precisa ser realizada com pesquisa, articulação entre escola-universidade e com o protagonismo dos agentes envolvidos” (ibid., p. 250).

²² Em sua Tese de doutoramento Azevedo (2011b) não encontrou nenhuma referência de pesquisa sobre letramento histórico no Brasil.

tenham sido incluídos posteriormente na plataforma. Foram encontradas, também, as pesquisas de Silva, Danilo (2018), Vitória (2019), Abreu (2020), Medeiros (2020) e Sella Buss (2020). Ressalvo que os trabalhos de autores de referência desse campo de estudo priorizados são debatidos depois.

A estabilidade conferida ao papel do(a) professor(a) no uso das indagações e ao discente na prática de responder perguntas pré-determinadas é uma temática ainda pouco abordada em pesquisas sobre letramento no Ensino de História. Nas Dissertações de Mestrado do Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), quando circunscrito à temática do “letramento histórico”, o desenvolvimento da leitura, da escrita e da compreensão dos processos históricos pelos(as) alunos(as) apresenta contribuições sobre aspectos diversificados. O aspecto da interpretação de narrativas históricas escolares e o raciocínio histórico inerente é um assunto de limitada priorização diante do universo de dissertações já defendidas.

Mattos, C. (2016) e Lacerda (2019) trabalham com o termo letramento em História e não com o “letramento histórico”. Essa nuance é importante, pois circunscreve o trabalho a se distanciar de determinadas discussões sobre o “letramento histórico”. Essa temática é um território em disputa e exigiria a análise sobre a finalidade do conhecimento histórico associado ao raciocínio histórico conforme aborda Rocha (2021) em artigo.

Mattos, C. (2016) propõe na sua pesquisa o “letramento em História” a partir da elaboração de um material didático voltado para o ensino do tempo histórico para alunos surdos do 6º ano do Ensino Fundamental. Já Lacerda (2019) defende o potencial do desenvolvimento da leitura e da escrita dos(as) alunos(as) através da formação de alunos autores, escritores e contadores de História e dessa forma possibilitar que os educandos sejam “construtores da História” (LACERDA, 2019, p. 16).

O trabalho de Silva, Danilo (2018) se propõe a desenvolver o que denominou de letramento histórico-digital de estudantes da Educação Básica baseado nas influências da literacia histórica, letramento digital e nas ideias de raciocínio histórico voltado para a consciência histórica. Para isso, observou as práticas dos(as) professores(as) do Colégio Marista PIO X, uma escola particular e confessional, as opiniões dos estudantes e isso associado à uma investigação bibliográfica. Descreveu e analisou como foi desenvolvido o caminho investigativo na metodologia

na Plataforma Digital Moodle (já utilizada pelos professores e alunos na escola), bem como as contribuições para o ensino de História em suas potencialidades. Baseou sua pesquisa na seguinte problemática: como construir competências históricas e digitais na produção do conhecimento histórico no Ensino de História.

Essa Dissertação estabelece o entendimento do letramento histórico como associado à “apropriação de habilidades que estimulam o estudante ao raciocínio histórico” (SILVA, Danilo, 2018, p. 64). A ideia é de aplicação dos procedimentos da historiografia para desenvolver o raciocínio histórico com enfoque na consciência histórica. A compreensão da pesquisa aqui desenvolvida é diferente dessa perspectiva. Distancia-se da hierarquização entre os saberes acadêmicos e os produzidos no contexto escolar.

A compreensão da leitura e da escrita em História com base na mediação de perguntas e respostas se difere de Silva, Danilo (2018), pois trabalho o Ensino de História como “lugar de fronteira” (MONTEIRO; PENNA, 2011) onde questões historiográficas e educacionais se articulam em torno de uma problematização, investigação e proposição de caminhos para o trabalho educativo com os estudantes.

O trabalho de Medeiros (2020), que perpassa o contexto da pandemia da Covid 19, reflete sobre essa situação e oferece respostas dentro do Ensino de História sobre como lidar com a referida condicionalidade histórica. Defende a importância do letramento histórico e digital dos(as) alunos(as) do Ensino Fundamental através da construção de narrativas históricas escolares em ambientes virtuais. Teoricamente opera com o recorte semelhante ao de Silva, Danilo (2018), ambos oriundos da UFRN.

Há recentemente trabalhos sobre letramento em História ancorados na perspectiva de “letramentos multissemióticos”, conforme enfatiza Rojo (2019, p. 107), além do denominado pela autora de “letramento tradicional (letra/ livro)”. É a leitura e a elaboração de textos em variadas linguagens (oral, escrita, musical, imagética etc.). Destacam-se os trabalhos de Vitória (2019) sobre os “memes” no Ensino de História. O foco da autora é como se trabalhar com “memes” voltados para a propagação da agenda política conservadora e intolerante. Os memes caracterizam-se por ser uma produção imagética da história recente e circunscrito ao denominado de letramento midiático. A autora propõe intervenção crítica no Ensino de História que desnaturalize o olhar presente nos memes intolerantes. Já a

pesquisa de Abreu (2020), diferentemente, seleciona perfil de memes históricos, e não os que apresentam preconceitos ou discriminações. Produz aulas-oficina com o experimento de 4 atividades didático-históricas explicando como abordar os memes em sala de aula de História com os(as) alunos(as) do 6º e do 8º anos do Ensino Fundamental.

E Sella Buss (2020), também, tem como objeto de estudo o gênero textual meme e a relação com o Ensino de História por meio da articulação da literacia histórica. Esse recorte teórico é uma tendência dominante em boa parte dos trabalhos envolvendo o letramento em História ou letramento histórico. A autora busca saber como os(as) alunos(as) de um Colégio Estadual do Paraná se apropriam dos memes referentes ao comunismo, à ditadura, à democracia, à direita, à esquerda e ao nazismo. E, durante a pesquisa inverte a lógica habitual de consumo dos memes e passa a utilizá-los como fonte de análise histórica. O resultado é o incentivo que os estudantes cheguem por si mesmo às próprias conclusões das análises.

Azevedo, C. (2016) defende o uso de variadas fontes históricas (textos escritos, imagens, fotos, objetos, mapas etc.), como uma operação em torno da linguagem, associado à articulação do raciocínio inferencial como estratégia para promover diferentes tipos de letramento mediados pela interação verbal do(a) professor(a) de História. Pressupõe que a “(...) questão do letramento é de vital importância para melhorar as condições de aprendizagem da disciplina” (AZEVEDO, C, 2016, p. 13). E considera que “(...) não é suficiente esperar que os alunos adquiram certos níveis de domínio da leitura e escrita para que, então, possam aprender história” (ibid, p. 130).

No que se refere ao último aspecto citado de Azevedo, C. (2016) é possível fazer alguns apontamentos. Deve ser considerada a possibilidade do aprendizado da História em descompasso com o desenvolvimento da leitura e da escrita, um dos aspectos do letramento. Assim como, deve-se enfatizar que se não criar condições para o aluno dominar, em seu conjunto, aspectos importantes da constituição das narrativas históricas escolares pouco haverá possibilidade de rompimento com a perpetuação do descompasso mencionado acima.

1.2.2. Perspectiva plural de Letramento histórico: ensinar/aprender, ler e escrever em História pela mediação da linguagem dentro e fora da escola

O denominado por Rocha (2021) de perspectiva plural de letramento histórico é um aprofundamento de discussões que se desenharam em seus estudos desde Rocha (2006; 2010). Esses trabalhos anteriores produziram uma abertura de investigação do letramento em História. Foram os responsáveis por tocar explicitamente no ponto frágil do fracasso escolar relacionado aos desafios urgentes de leitura e de escrita. Os(as) alunos(as) têm dificuldades de leitura e de escrita, então, o que fazer, como os(as) professores(as) têm feito em sala de aula para lidar com essa situação? A resposta central inicialmente colocada é a preocupação central com o lugar da linguagem.

Pensar sobre a linguagem operada pela mediação da docência é fundamental na compreensão dos conteúdos de História, pois se pressupõe que não há transparência. Isto é, o simples fato de algo ser enunciado não significa que será compreendido. Não basta apenas ter o domínio das tecnologias responsáveis por saber ler e escrever (sujeito alfabetizado) para que consiga se apropriar dos diversos textos (entre eles a narrativa histórica), os quais os estudantes entram em contato ao longo da vida escolar.

O lugar da linguagem no letramento em História: contribuições iniciais

Rocha (2006; 2010) e Azevedo, P. (2011) possuem contribuições importantes as quais também me aproximo. Destacam-se por investigar o uso das formas de linguagem para tornar compreensível a leitura e a escrita do conteúdo histórico escolar. Rocha (2006; 2010) e Azevedo, P. (2011) investigaram como se têm tornado compreensíveis os conteúdos históricos estudados por alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Azevedo, P. (2011) estudou práticas de letramento (por exemplo: a resolução de provas de História por estudantes do 6º ano do Ensino fundamental) vinculadas às exigências de leitura e de escrita propagadas pela história acadêmica ou escolar. A ideia foi compreender como o exercício da docência opera com práticas oralizadas mediadoras do escrito com os(as) alunos(as). Isto é, permite entender como os docentes de História ajudam os seus estudantes a compreenderem e resolverem o que se apresenta, por exemplo, em provas de História.

Rocha (2006; 2010) destaca dois aspectos relevantes para o desenvolvimento

da compreensão da leitura e da escrita em narrativas históricas escolares. O primeiro, conforme foi falado anteriormente, a linguagem não é transparente. Outro aspecto, a escrita da História é uma operação discursiva com características próprias, tem suas especificidades e, considerando o universo da escrita como um todo, tem a tendência maior de ser descontextualizante²³.

Há operação da linguagem em torno do conhecimento histórico. Cada texto de História pode mobilizar variados gêneros textuais (memes, entrevistas, poemas, narrativas literárias em prosa etc.) e apresenta uma especificidade do modo de expressar a linguagem de acordo com o campo disciplinar. Imagine como pode ser complicado para o estudante entender que nos textos de História (orais ou escritos) os personagens históricos podem ser pessoas, grupos sociais e instituições. Tem o desafio de entender os diferentes marcadores de tempo cronológico (séculos, por exemplo) e histórico (mudanças/ permanências, durações e simultaneidade). Dizer que estamos no ano de 2022 do século XXI e os primeiros ancestrais dos humanos surgiram por volta de 3,2 milhões de anos atrás pode soar estranho para muitos estudantes do 6º ano que não entendem o Calendário o qual adotamos. O desafio de aprender a relação de causa e consequência atribuída tanto a agentes históricos como a fatores políticos, sociais, econômicos e culturais não é simples. O mesmo evento histórico apresentar interpretações diferentes pode ser uma surpresa para muitos. E, ainda, a existência de significantes iguais, como “Democracia”, ter sentidos diferentes ao longo da História (historicidade) impedem que os conceitos fiquem imortalizados num dicionário de língua portuguesa. Pressupondo a não transparência da linguagem, a mobilização dela é importantíssima para levar os(as) educandos(as) a estranhar conhecimentos a priori já sabidos e para tornar familiar (sabidos) conhecimentos estranhos (desconhecidos). Na perspectiva da presente pesquisa isso envolve os saberes docentes.

Por que da escolha por uma perspectiva de letramento histórico e não outra? Há motivos os quais permitem adotar a perspectiva plural de letramento histórico

²³ Conforme afirma Rocha (2010, p. 127), “(...) a descontextualização é o manuseio da informação de forma a colocá-la em planos diferentes. Uma dessas operações com a informação é a representação gráfica”. E exemplifica como a escrita tem a tendência de ser descontextualizante. “A escrita, assim, teria sido um dos desenvolvimentos de registros que descontextualizavam as informações, como o foram a elaboração de mapas, de plantas baixas de grandes construções, de instrumentos técnicos de navegação e da agricultura” (ibid. 127). Para as crianças menores deve ser bem complicado perceber que o seu nome apresentado numa determinada história literária não é ela mesma, e sim uma personagem do escrito lido.

(ROCHA, 2021) como orientação da pesquisa e se distanciar da “literacia histórica” (LEE, 2006). A concepção defendida pela autora rejeita a noção de que apenas o domínio do conhecimento histórico é suficiente para o desenvolvimento do letramento histórico. A autora evita produzir limitações que dificultem o trabalho em torno da ideia do “híbrido cultural”²⁴ (MONTEIRO; CORREA, 2021) para desenvolver a leitura, a escrita e a compreensão de processos históricos dos(as) alunos(as). Não basta saber História para ensiná-la e nem para letrar o estudante na especificidade (fluência) do conhecimento disciplinar. Coloca em destaque a importância da mediação em torno da linguagem. Permite a abertura para o trabalho com variadas possibilidades de raciocínio histórico, para além dos estudos voltados para a consciência histórica. Além disso, a escolha pelo conceito não implicaria associar-se a teorias da Aprendizagem conflitantes com a perspectiva defendida de Wertsch (1993; 1999). Nem teria a necessidade de utilizar o repertório vocabular baseado em competências e habilidades. O risco de desassociar saber e fazer e/ou limitar-se a prática dos historiadores, convencionalmente estabelecidas, a serem aprendidas pelos(as) educandos(as) seria uma tendência possível.

Há estudos que deslocam a ênfase da discussão para o raciocínio histórico atrelado prioritariamente ao desenvolvimento da “consciência histórica”, como, por exemplo, baseada na ideia de “um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (RÜSEN, 2010, p. 43 apud LIMA, 2014, p. 62). Tem como principal expoente dessa orientação Lee (2006). Associam o letramento em História (literacia histórica) à investigação dos conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) sobre História; à importância dada aos conceitos de segunda ordem ou estruturais (por exemplo: evidências, mudança, permanências, passado/presente, causalidade, fatores, sujeito); aos conceitos explicativos da matéria (revolução industrial, colonização, racismo etc); à empatia histórica (compreensão das condições históricas para além das ações humanas intencionais) e; à apropriação pelos(as) educandos(as) de procedimentos de pesquisa (inicial) da prática dos historiadores (por exemplo: confronto de evidências e o reconhecimento de interpretações de diferentes perspectivas de um evento histórico) responsáveis por desenvolver a “consciência histórica”.

²⁴ O conceito é mencionado em detalhes na última parte do capítulo.

O que é letramento histórico: uma proposta plural?

Rocha (2021) aprofunda as discussões sobre letramento histórico e se insere na discussão sobre o termo “letramento histórico” de forma aprofundada. Defende uma orientação plural de letramento histórico, inserido numa cultura escrita e histórica²⁵ ancorada em dois eixos (linguagem e conhecimento histórico) e associado às dimensões temporal, procedimental, narrativa e conceitual. Esse olhar amplia a noção para que se considere tantos aspectos relacionados às expectativas e intencionalidades da escolarização inerente ao desenvolvimento do letramento disciplinar como a inserção dele para além da escola. O(s) letramento(s) histórico(s), numa perspectiva plural, consiste no conjunto de práticas que priorizam explicitamente tanto o ensino/aprendizado do conhecimento histórico nas variadas dimensões (narrativa, procedimental, temporal e conceitual). Esse articula o desenvolvimento da leitura, escrita e compreensão dos processos históricos por meio da mediação da linguagem (verbal e não verbal), dentro e fora da escola. A inserção/ visita histórica dos Museus (elemento da cultura histórica), por exemplo, é parte integrante do letramento histórico.

Como o objeto da presente pesquisa se insere na perspectiva proposta por Rocha (2021)? Deve ser considerado primeiramente que a mediação de perguntas e respostas é algo que perpassa as diversas áreas do conhecimento e atua na dinâmica da construção de sentidos dos textos (orais e escritos) e suas respectivas interpretações. O trabalho se insere na proposta de Rocha (2021) pela “análise de discurso”. A autora confere importância a esse aspecto de forma contundente. Em todas as dimensões do letramento histórico (conceitual, narrativa, procedimental e temporal) se opera em torno da “análise de discurso”. É a permanente mobilização da Linguagem não buscando apenas compreender os textos, mas como esses são ditos. É um olhar que o historiador ou detetive habitualmente pratica: não apenas entender o que se diz/ vê, mas perceber o próprio texto como objeto de investigação. O texto precisa ser desnaturalizado, pois o seu sentido não existe como um dado a priori. A pesquisa ao longo do escrito explicita um instrumento mediacional ou também categorizado como “conhecimentos que ensinam”

²⁵ Segundo Sanchez Marcos (2009 apud ROCHA, 2021) a cultura histórica como “o conjunto de enfoques e narrativas relativos à compreensão que uma comunidade elabora sobre si num dado presente e suas possibilidades de projeção de futuro, para além do conhecimento erudito e escolar adquirido sobre a história”.

(MONTEIRO, 2007; 2019) a ser trabalhado com os(as) alunos(as) do Ensino Fundamental nesse sentido. É a ideia incentivar os estudantes a “perguntar o que está respondido, dito ou sabido e o que não está respondido, não sabido ou não dito nos textos. Ou reduzindo: “perguntar o que sabe e o que não sabe”.

1.3. Saberes docentes no Ensino de História e teoria da ação mediada

A última parte do capítulo tem por objetivo entender como a mobilização de perguntas e respostas se insere nos estudos sobre mediação. Nesse sentido, discute-se a aproximação da “teoria da ação mediada” (WERTSCH, 1993; 1999) e da abordagem dos saberes docentes no Ensino de História (MONTEIRO, 2007; 2019) como terreno fértil para articular o saber e o fazer na mediação do trabalho pedagógico de sala de aula. Pressupõe-se que a desassociação em fundamentações teóricas da Educação legitima e encobre a hierarquização e/ou a mácula atribuída ao “fazer” pedagógico. Tem-se como efeito o reforço à subalternização do exercício da docência de História. Desse modo, está em questão: que aspectos aproximam os saberes docentes no Ensino de História e a “teoria da ação mediada”? Apostam-se na problematização do sentido de “mediação” e que os “meios mediacionais” empregados pelos(as) professores(as) no espaço escolar podem ser relacionados aos “saberes que ensinam” (MONTEIRO, 2007; 2019) mobilizados na construção de um aprendizado significativo dos(as) alunos(as). É a mediação associada à “interação social” como também à “relação com o saber” (MONTEIRO, 2007; 2019), tendo o exercício da docência um papel intelectual no processo de ensino. É a partir dessas orientações que a pesquisa sobre a mediação de perguntas e respostas se insere.

1.3.1. Mediação em questão

É possível saber/ conhecer sem mediação? Poderia esperar um pouco para colocar a questão. Talvez estivesse antecipando a abordagem de determinado assunto. A escolha por começar desse modo é sugestiva. Toda pergunta provoca um incômodo, ainda mais essa que não permite resposta para além do sim e do não. Parecem aqueles questionários de escola em que o aluno tem 50% de chance de acertar mesmo sem saber o conteúdo do que se trata. Quem sabe do assunto consegue respondê-lo, assim como, quem não sabe o conteúdo também o faz.

Seria, talvez, a pergunta fechada representativa da maravilha terrível e risível montada para encobrir o frequente fracasso escolar. Há algo de bom na pergunta fechada. Parece que um lado vai acertar e o outro errar. Também sugere o lado o qual se defende como perspectiva teórica no âmbito educacional e o outro que se rejeita. Poderia também dizer, não existe o certo e o errado, apenas a orientação defendida. A questão se é certo ou errado ou se não é certo nem errado é melhor deixar com o leitor.

Prefiro argumentar especificamente em torno das respostas “sim” e “não”. A princípio, parece que um lado defende uma perspectiva teórica educacional e o outro, o oposto. A pergunta, se não for objeto de “chute”, pode ser difícil de ser respondida. Não necessariamente porque o assunto é complicado, por exemplo, são muitas teorias e autores envolvidos em torno dessa questão. O mais complicado é que quem responde “sim” ou “não” pode estar defendendo perspectivas similares de concepção pedagógica. Isso não significa que não há um corte. Tem resposta “sim” e “não” que vão para um lado e uma resposta “não” vai para o outro.

1.3.2. Que aproximações se defende?

A pesquisa fica com a resposta “não” mencionada por último no parágrafo anterior. É debatido o sentido de “mediação” (WERTSCH, 1993; 1999) priorizado como relevante para o estabelecimento da articulação do “saber” e do “fazer” no processo educativo e, desse modo, começa a se aproximar da temática dos saberes docentes. A “mediação” pode estar associada ao processo em que se estabelece a ideia de suporte, recurso e de elo responsável por unir o saber e o fazer. Em instituições escolares, no entanto, é comum colocar luminosidade, preferencialmente, sobre a interação social envolvendo dois ou mais interlocutores no momento do diálogo deslocada da “relação com o saber” (MONTEIRO, 2007; 2019), a qual é obscurecida, apagada.

Esse apagamento relacionado ao exercício da docência em torno da “relação com o saber” é percebido por Monteiro; Ralejo; Merolla (2021, p. 1, no prelo) ao tomar como exemplo o documento curricular nacional do Brasil denominado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As autoras, a partir de dados levantados em 22 de fevereiro de 2021, dizem que

(...) os significantes “professor” e “professores” aparecem um total de 89 vezes. Dentre desse montante, 57% das menções estão situadas no contexto das habilidades a serem desenvolvidas, nas quais o docente desempenha um papel de ajuda (principalmente quando se refere aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), apoio, mediação, compartilhamento, orientação, diálogo e interação. Apenas em um momento em todo o documento o significante “professor” aparece associado à ideia de *desenvolvimento* de uma atividade. Aliás, conforme os níveis de ensino avançam, menos esse sujeito aparece na relação com o saber, dando mais espaço para o protagonismo discente, como destaca o documento.

É fundamental unir os dois em torno da mediação: a “interação social” e a “relação com o saber”. Por isso, se torna importante enfatizar neste escrito o que possivelmente ainda está obscurecido. A ideia é entrelaçar a “mediação” com a concepção do exercício da docência do(a) professor(a) de História como “ofício feito de saberes”²⁶ (GAUTHIER, 1998 apud MONTEIRO; CORREA, 2021). Ou seja, é a primeira e fundamental aproximação a relacionar os trabalhos de Wertsch (1993; 1999) referente à “teoria da ação mediada” e de Monteiro (2007; 2019) sobre os saberes docentes no Ensino de História. E decorrente do primeiro aspecto, a segunda parte argumenta por outra aproximação. Propõe-se a defender que os “modos de mediação” no espaço escolar podem ser associados aos “saberes que ensinam” (MONTEIRO, 2007; 2019) mobilizados na edificação de um aprendizado significativo dos(as) alunos(as).

1.3.3. Motivações e pretensões das aproximações pretendidas

Por que/ para que é importante aproximar a “teoria da ação mediada” e os “saberes docentes” no contexto histórico recente? Este texto se localiza num contexto histórico diferente em relação aos anos da década de 1990, momento de publicação dos trabalhos de James Wertsch. Especialmente no Brasil, iniciava-se um período de Redemocratização e o cenário de discentes o tempo todo em silêncio diante de uma fala monopolizada em torno do(a) professor(a) como “transmissor de conhecimentos” era (ainda é) o centro da crítica e do debate. O contexto histórico

²⁶ No artigo as autoras percebem a presença de três tradições e concepções relacionadas à docência. Uma é a ideia de “ofício sem saberes” (um fazer baseado no dom do professor), a outra é “saberes sem ofício”. Nesta o exercício da docência é “(...) orientado por regras e técnicas garantidoras de resultados eficazes (técnicas de ensino gerais)”. E, por último, a defendida é o “ofício feito de saberes”. Ocorre “(...) quando é reconhecida a complexidade e multiplicidade de saberes necessários para fazer aprender crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, contribuindo para que reconheçam as possibilidades e potencialidades da “relação com o saber”” (MONTEIRO; CORREA, 2021, p. 269-270).

recente do escrito é de um mundo em pandemia provocado pelo vírus propagador da doença da COVID 19. No Brasil, a situação se agravou devido à pouca importância dada ao problema, à desorganização e a motivos mais sérios que aqui não cabe abordar. Os(as) educandos(as) da Educação Básica, em sua maior parte, ficaram muito tempo sem aulas presenciais, sendo pouco atendidos regularmente com materiais de apoio e com aulas síncronas online²⁷. O cenário acentuou um processo de implantação de perspectivas de ensino e de aprendizagem responsáveis por defender a reorientação da mediação existente no contexto educativo.

Algumas expressões na atualidade são comuns para se fundamentar a crítica do exercício da docência e a relaciona ao denominado de “escola tradicional”. É comum na crítica atual a existência de uma série de adjetivos e de argumentos que emitem juízo de valor. Constrói-se uma afirmação a partir da negação de um modelo ideal chamado “escola tradicional”. Aliás, é habitual ao longo da história recente da Educação se opor ao dito modelo (o foco não é especificar os fundamentos e as contradições envolvidas nessa expressão) para fundamentar a legitimidade de novas propostas pedagógicas. Outras são regularmente enunciadas na atualidade e associadas ao modelo de educação considerado retrógrado. “Professores não devem mais orquestrar a aula” (maestro da aula, professor(a) que explica em contraponto ao aluno que permanece na maior parte do tempo em silêncio), isso justifica o “fim da aula expositiva”, o “fim da fileirada” (carteiras dispostas uma atrás da outra), da “cultura da verbalização como entrave para desenvolver a autonomia do aluno” e “crítica à centralização operada pelo trabalho do professor”. São expressões que se complementam e colocam o docente e o discente em lados opostos, concorrentes.

O problema é que quando se quer valorizar e argumentar sobre a importância do “trabalho intelectual na mediação do docente” corre-se o risco de ser qualificado como defensor de concepções antiquadas. O docente, diante dessa situação, se vê obrigado a assumir um repertório vocabular, algumas expressões parecem familiares e outras, com analogias estranhas ao debate pedagógico. À medida que vai sendo introjetada essa linguagem, a subalternização do trabalho da docência vai ganhando

²⁷ São aulas realizadas à distância com a presença de docentes e discentes, ao mesmo tempo, com o uso das tecnologias dentro de uma sala virtual.

força, solidificando e naturalizando.

A aproximação pretendida busca produzir novos argumentos para referendar a importância de se delinear a imagem da docência de História associada ao “trabalho intelectual na mediação do processo de ensino”. E que a temática dos “saberes docentes” está além de querer enfatizar o protagonismo dos(as) professores(as) no processo educativo. O campo de investigação esteve e continua a apresentar como prioridade o ensino voltado para o aprendizado dos(as) alunos(as). Bem como, distancia-se de perspectivas voltadas, exclusivamente, à propagação de técnicas de ensino deslocadas da relação com os saberes, perpetuando, desse modo, a dicotomia entre saber e fazer.

1.3.4. Saberes docentes no Ensino de História

Monteiro (2019, p. 274) em uma das vertentes de pesquisas trabalhadas destaca que

(...) questões relacionadas ao conhecimento escolar em História têm sido investigadas na busca de compreender a relação dos docentes com os saberes que ensinam, considerando a originalidade e a especificidade epistemológica dessa construção da cultura escolar.

Isto é, a autora ao longo dos anos de pesquisa tem entendido a necessidade de articulação do saber e do fazer, apostando na investigação da prática pedagógica como “híbrido cultural” (MONTEIRO; CORREA, 2021, p. 270) de saberes articulados por docentes a transformar o conteúdo da matéria escolar em instrução de ensino. As autoras consideram “híbrido cultural” a articulação de

(...) fluxos de saberes que expressam apropriações dos docentes e alunos sobre noções construídas pelos conhecimentos científicos, saberes da experiência, tradições familiares e sociais, mídias e redes sociais e, no caso da disciplina História, por repercussões da História pública. No fazer curricular, expressam opções e processos de mediação realizados na/ para atribuição de sentidos aos saberes ensinados/ aprendidos em contexto marcado pela intencionalidade educativa.

É a relação dos(as) professores(as) com os saberes em sua reelaboração dos conhecimentos pedagógicos e históricos que permite o conteúdo de ensino ser compreensível aos estudantes, a partir de intencionalidade educativa.

O texto de Monteiro (2007), base da pesquisa de doutoramento sobre a

temática do Ensino de História, tem como eixo estruturante “a relação de professores de História com os saberes que ensinam” (MONTEIRO, 2007, p.13). Parte do pressuposto que “os professores dominam e produzem saberes, num contexto de autonomia relativa” (ibid, p. 13), e investiga “(..) como professores de História experientes e bem-sucedidos mobilizam, justificam e avaliam os saberes que dominam para ensinar o que ensinam em aprendizagem significativa para os alunos (ibid, p.16).

É uma pesquisa que, ao reconhecer a originalidade do trabalho desenvolvido em sala de aula proveniente dos saberes mobilizados pelos docentes para ensinar a referida disciplina, relativiza o processo de hierarquização entre o saber de referência e os articulados na injunção escolar. Defende a preponderância do trabalho docente como narrador importante a promover um aprendizado significativo dos(as) alunos(as). E orienta-se por uma perspectiva educacional emancipadora e pluralista em contraponto à visão do “professor como instrumento de transmissão de saberes produzidos pelos outros” (ibid, p.13) e ao fetiche pelas tecnologias.

Os saberes docentes são um campo de pesquisa relativamente recente e teve em Shulman (1986 apud MONTEIRO, 2007) o responsável por apresentar outro caminho para as pesquisas educacionais. Ele desenvolveu um “programa de pesquisas voltado para investigação das operações realizadas pelos professores no processo de ensino em que a mobilização dos saberes a serem ensinados ocupam o lugar central” (ibid, p. 177) e criou o conceito para expressá-los, “conhecimento dos conteúdos pedagogizados” (ibid, p. 190). O conceito inclui “as formas mais comuns de representação de idéias, as analogias mais poderosas, as ilustrações, os exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, modos de representar e formular o assunto de forma a torná-lo compreensível aos outros” (ibid, p. 190).

A perspectiva da autora não é a única relacionada ao saber docente, no entanto, a priorização se justifica devido ao enfoque no entrelaçamento do saber e do fazer em consonância com a imagem do docente aqui defendida como “trabalho intelectual na mediação” do Ensino de História.

Tardif (2014) trata de outro aspecto do saber docente, não necessariamente associada à discussão proposta na pesquisa. O capítulo 1 desse autor, “Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente”, publicado originalmente no ano de 1991 na *Revista Teoria & Educação* e, desde a primeira versão, propõe um modelo conceitual construído a partir de uma categoria

evidenciada nas pesquisas com os próprios docentes e dos saberes que utilizam efetivamente no cotidiano da prática profissional. Contrapõe-se a outros modelos que na visão do autor servem mais para refletir postulados epistemológicos dos próprios autores. O estudo de Tardif (2014) está inserido no grupo de autores que trabalharam com a categoria do saber docente, os quais defendem que a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma transmissão de conhecimentos já constituídos.

Nesse autor, os saberes experienciais, considerados como de autoria dos professores, ocupam uma centralidade no ensino ao “retraduzir” (TARDIF, 2014, p. 60) os saberes disciplinar, curricular e profissional associados pelos professores a uma relação de exterioridade, ou seja, saberes dominados, porém não produzidos precipuamente pelo profissional do ensino. A partir da citada perspectiva, durante o capítulo, expõe “(...) os elementos e etapas de um programa de pesquisa sociológica sobre os saberes dos professores em relação com sua profissão e situação social” (ibid, p. 14). Fornece explicações para compreender a desvalorização social do saber docente em relação a outros conhecimentos sociais. E destaca o papel dos saberes experienciais vistos pelos(as) professores(as) como base do saber-ensinar.

Retomando os trabalhos de Monteiro (2007; 2019), a autora prioriza o trabalho intelectual do docente articulando teoria/prática para atingir o objetivo pedagógico (ensino voltado para o aprendizado do(a) aluno(a)) sem necessariamente se comprometer intimamente com concepções teóricas da Aprendizagem de grande repercussão no Brasil. A perspectiva da autora se contrapõe a concepções teóricas que reforçam o modelo da racionalidade técnica baseada na ação docente como transmissão de conhecimentos ou que negam/subalternizam as perguntas “o que e como se ensina” e somente enfatizam, privilegiam, o “como se aprende”. Há coerência na priorização da “teoria da ação mediada” e a relação entre os saberes docentes? A resposta ao problema, preliminarmente, começa a ser abordada abaixo.

Nesta parte são desenvolvidos dois aspectos a aproximá-los com o propósito de reafirmar a importância de articular o saber e o fazer no Ensino de História. 1) A problematização da “mediação”, tendo destaque para o entendimento dos meios mediacionais como “condição”, e não apenas uma estratégia possível de ser dispensada para o desenvolvimento da mente humana; 2) E a explicação do porquê é inconsistente utilizar técnicas de ensino (como se fossem aplicáveis a todas as

áreas do conhecimento) deslocadas da “relação com o saber”. A explicação depende da compreensão que os meios mediacionais na “teoria da ação mediada” são providos por um cenário sociocultural particular com a característica de possibilitar, de limitar e/ou de restringir as ações humanas.

Nesse sentido, é exposto novos argumentos para reafirmar a importância, como campo de estudo, da análise dos saberes provenientes da ação docente. Sendo relevante posicionar-se pela utilização da teoria da ação mediada de Wertsch (1993; 1999) como uma teoria do desenvolvimento da mente humana. Ela não se relaciona com a ideia de um órgão mental de funcionamento próprio e fechado em si mesmo. A mente como algo que “se extiende más allá de la piel, por lo menos en dos sentidos; su habitual distribución social, y su conexión con la noción de mediación” (WERTSCH, 1993, p. 31). Em relação à terminologia “mais além da pele”, o autor se diz tributário dos teóricos Gregory Bateson (1972) e Clifford Geertz (1973). A afirmação é possível, pois a mediação é a base que sustenta a existência das funções mentais superiores como “el pensamiento, la atención voluntaria y la memoria lógica” (WERTSCH, 1993, p. 47). Sem ela estaríamos num eterno aqui e agora (ausência de consciência e de fala) e orientados por estímulos externos associados às chamadas “funções elementares”. Por exemplo: o modo de viver dos animais e as ações humanas involuntárias (ato de lembrar de algo sem intenção e com base em estímulos externos) são características das funções elementares.

1.3.5. Mediação: a “interação social e a “relação com o saber”

Para abordar especificamente a “teoria da ação mediada” de Wertsch (1993; 1999) e sua interlocução, principalmente, com o pensamento de Vygotsky, considero fundamental retomar a questão: é possível conhecer/ saber sem mediação? A questão nos remonta obrigatoriamente para o pensamento de Vygotsky em que a formulação do conceito é fundamental. Não há desenvolvimento mental da criança se não houver “mediação”. A ideia da mediação representa a existência de um elemento intermediário (elemento externo) numa relação. Funciona como processo em que o indivíduo utiliza um suporte, um recurso que medeia esta relação não direta.

Segundo Carretero (2002), concepções do processo ensino-aprendizagem construtivistas ou socioconstrutivistas entendem como se dá o aprendizado do(a)

aluno(a) por três caminhos. O autor sintetiza de forma coloquial o que ele denomina de três tipos de construtivismo.

1) *A aprendizagem é uma atividade solitária.* Quase um vício solitário, acrescentaríamos por nossa conta, na medida em que a visão de Piaget, Ausubel e da Psicologia Cognitiva se baseia na ideia de um indivíduo que aprende à margem de seu contexto social. (...) 2) *Com amigos se aprende melhor.* Esta posição foi sustentada por pesquisadores construtivistas que podem se considerar a meio caminho entre as postulações piagetianas, as cognitivistas e as vygotskyanas. Por exemplo, pelos que sustentaram que a interação social produz um favorecimento da aprendizagem mediante a criação de conflitos cognitivos que causam uma mudança conceitual. (...) 3) *Sem amigos não se pode aprender.* Esta seria a posição vygotskyana radical que, na atualidade, conduziu a posições como “cognição situada” (num contexto social). Desta posição se sustenta que o conhecimento não é produto individual, mas sim social. (...) Portanto, ainda que o aluno realize também uma atividade individual, a ênfase deve ser colocada no intercâmbio social.

A resposta à pergunta mencionada acima, até o momento, depende se o aprendizado é considerado algo individual ou social. Se a perspectiva teórica adotada no exercício da docência considera o aprendizado algo individual, solitário conforme diz Carretero (2002), a tendência é responder “sim”, é possível aprender sem mediação. Se o social é considerado pelos docentes em instituições escolares, a resposta é “não”, ou provavelmente “não”. As respostas ditas (“sim” e “não”) não são parecidas, no entanto, seguem a mesma ordem: privilegia o uso da ideia de “social”, quando orientada para o contexto educativo, ao diálogo entre dois ou mais interlocutores, à interação social, sem enfatizar os instrumentos mediacionais semióticos (também produzidos em contextos socioculturais particulares) empregados. Wertsch (1999) trabalha com o sentido de social, considerando os dois aspectos, principalmente quando vai analisar, no início do Capítulo 4, os instrumentos mediacionais semióticos trabalhados em sala de aula: “pregunta de examen”, “preguntas auténticas” e “enseñanza recíproca” (WERTSCH, 1999). Relembrando que eles são aqui revisitados e descritos pela lente teórica foucaultiana.

El hecho de que uno se sienta tentado de decir que una y misma instancia de acción mediada está y no está situada socialmente refleja que hay aquí en operación dos nociones de lo que significa la palabra “social”. Uno de los sentidos tiene que ver con cuántos individuos – uno o más – participan en la acción en el contexto inmediato. Empleo las expresiones “interacción social” e intermental (ver más adelante) cuando me ocupo de fenómenos en este nivel de análisis. Estas expresiones contrastan con “individual” e

“intramental”, respectivamente. Un segundo sentido de lo social tiene que ver con la ubicuidad (onipresença) sociocultural de la acción humana, que deriva del hecho de que los modos de mediación son parte de cualquier ámbito cultural, histórico e institucional. (WERTSCH, 1999, p. 173)

A questão é que se enfatiza no contexto escolar o sentido de mediação²⁸, quando se considera o aspecto social, relacionado à ideia da facilitação, do apoio entre discentes e docentes ou entre discentes menos experientes e os mais experientes, experimentados num determinado saber. No caso do entendimento da pesquisa, os instrumentos mediacionais, como um trabalho em torno da linguagem, são mobilizados de variados referenciais que produzem o “híbrido cultural” (MONTEIRO; CORREA, 2021).

Ressalta-se a preocupação de Wertsch (1999) de a ação mediada (agente atuando com ferramentas culturais) e as ferramentas culturais se constituírem no centro da análise. Um dos efeitos da reorientação é permitir que a mediação não seja limitada ao papel de estratégia de ensino-aprendizagem. Ela é condição para o desenvolvimento da mente humana.

O que a resposta “não” de Wertsch (1993; 1999) se difere das anteriores? A pergunta talvez não esteja bem formulada, pois a resposta já foi abordada por Vygotsky e com aprofundamento de Wertsch (1993; 1999). É algo que considero possível e pertinente ser explorado como campo de análise em torno da “mediação”. Segundo Wertsch (1993, p. 36) delineou, são três os temas gerais pertencentes à obra de Vygotsky.

1) la confianza en el análisis genético o evolutivo; 2) la afirmación de que las funciones mentales superiores del individuo derivan de la vida social, y 3) la idea de que la acción humana, tanto en plano individual como en el social, está mediada por herramientas y signos.

Wertsch (1996 apud PEREIRA; OSTERMANN, 2012, p. 24-25) em trabalho anterior já mencionava que “(...) os estudos de tradição vygotstyana conduzidos no Ocidente têm se centrado, em grande medida, no segundo desses três temas, especialmente no modo como se relaciona com a noção de zona de desenvolvimento proximal.” E o

²⁸ Monteiro; Ralejo; Merolla (2021 no prelo) afirmam que a ênfase de associar mediação à facilitação, ao apoio operado pelos(as) professores(as) aos discentes também se reproduz no documento curricular da BNCC. Como esse documento é regulador da prática docente no Brasil, então funciona como dispositivo de poder a perpetuar determinados sentidos de mediação e a apagar outras imagens projetadas sobre o conceito.

autor considerou importante reorientar o foco de análise das origens das funções mentais superiores para o terceiro tema relacionado à “mediação”. Segundo Wertsch (1985 apud PEREIRA; OSTERMANN, 2012, p. 24-25)

a mediação de instrumentos e signos é analiticamente mais interessante porque fornece a chave para se compreenderem as mudanças quantitativas e qualitativas no desenvolvimento, assim como a transição das formas de funcionamento interpsicológico em intrapsicológico.

A seguir entraremos numa discussão sobre a teoria da ação mediada onde a ideia da “ação humana” é um elemento fundamental para a compreensão da mediação de instrumentos e signos.

1.3.6. Teoria da ação mediada: a mediação como “condição” para desenvolvimento da mente humana

A teoria da ação mediada contribui com o entendimento relacionado à mediação e, principalmente, à questão de saber: que aspecto é condicionante do desenvolvimento da mente humana? O defendido é que a ação humana, incluindo também a ação mental, intrinsecamente, emprega ferramentas culturais ou modos de mediação (também denominados de meios mediacionais) que são providos por um cenário sociocultural particular.

Gostaria, primeiramente, de citar dois exemplos para projetar imagens sobre o que Wertsch (1999) está propondo como objeto de análise. Ele amplia o estudo da mediação de Vygotsky ao enfatizar explicitamente os aspectos culturais, históricos e institucionais presentes nos modos de mediação empregados pela ação humana, tendo destaque o estudo de meios mediacionais psicológicos. Exemplo 1: o salto com vara é um exemplo citado pelo autor para responder a seguinte questão: há ação humana sem empregar ferramentas culturais? Em relação ao exemplo acima, seria impossível atingir o objetivo pretendido se não houvesse a “vara”. Também não se poderia fazer o salto sem a presença do agente.

No exemplo 2, também citado por Wertsch (1999), é mencionado um modo de mediação diferente, pois é baseado em signos (mediação semiótica). Imagine uma conta de multiplicar, 343×822 . É o agente isolado a resolver sozinho a multiplicação? Apenas se limitou a multiplicar? Seria possível realizar a multiplicação no formato horizontal conforme está escrito nesse texto? Ou é preciso dispor a conta

na vertical²⁹ para solucionar o problema? Quem resolveu o problema, o agente sozinho? A resolução foi proveniente da ação humana ao empregar uma ferramenta psicológica (modo de mediação semiótico/ como se faz). Primeiramente, usou-se de algarismos indo-arábicos, os dispôs na ordem vertical (um número sobre o outro) e se utilizou, a partir disso, de outros procedimentos (condicionantes) baseados em signos para solucionar a questão.

Algumas conclusões parciais são possíveis de serem proferidas. A ideia do aprendizado do aluno como algo exclusivamente psicológico, que se produz na mente da pessoa sem considerar os modos de mediação (signos ou artefatos que podem tocar e ver produzidos culturalmente) utilizados para se resolver um problema, pouco se sustenta. Se ainda não é possível demarcar que os modos de mediação empregados pelos docentes de História se diferem dos “saberes que ensinam” denominados por Monteiro (2007; 2019), já se pode supor que os “saberes que ensinam” são exemplos de meios mediacionais usados pelos docentes para transformar o conteúdo da matéria em instrução de ensino. Isto é, para criar condições de conteúdo histórico ser aprendido pelos(as) educandos(as). Da mesma maneira, pode-se, a princípio, inferir: nem todo “modo de mediação” mobilizado no processo de ensino representa os “saberes que ensinam”. A abordagem da última afirmação ainda está em suspenso.

O que significa “ação” na teoria da ação mediada? E como a noção permite superar a dicotomia entre saber e fazer? A ação humana denominada pelo autor não se restringe à manipulação de artefatos, os quais podem ser tocados e vistos. A ação mental também é uma ação. O sentido de ação humana é a noção específica da “ação mediada”. Isto é, “implica centrarse en los agentes y sus herramientas culturales” (WERTSCH, 1999, p. 48).

Ao interpretar o escrito de Wertsch (1999), seria um contrassenso considerar o saber desassociado do fazer. Não se pode esquecer: “a mente é algo que se

²⁹ Isso não significa que em outras culturas pelo mundo a realização de contas de multiplicação mais complexas apenas se torne possível pela disposição vertical. Apenas se enfatiza a existência de instrumentos mediacionais como condição para se conhecer. Também não significa que o aprendizado das Matemáticas pelos(as) educandos(as) se resume a aprender as ferramentas culturais semióticas mencionadas acima sem a preocupação com o aprendizado significativo dos(as) alunos(as). Oriente-me pela necessidade da mobilização de fluxo de saberes, em torno de uma mediação intelectual da docência, responsável por ajudar a tornar compreensível e significativo o conteúdo escolar destinado aos educandos da Educação Básica a partir de uma intencionalidade educativa.

estende mais além da pele”, dito anteriormente. A ideia de saber primeiro para depois aplicar na prática o que se sabe é questionável. Primeiro se aprende, a saber, multiplicar 343×822 e, depois, aplica na prática o procedimento de fazer? Ou se utiliza da ação mental, de um fazer concebido, em atuação com os modos de mediação semióticos (utilização de números indo-arábicos e disposição dos números na vertical) para solucionar o problema de multiplicação? Se não faz, não sabe. É pelo fazer, pela ação feita, que se reconhece o que se sabe e onde é o limite e o alcance do saber.

O exemplificado e explicitado anteriormente representa o principal argumento pelo entrelaçamento entre o saber e o fazer percebido na teoria da ação mediada. É a ideia de os agentes e os modos de mediação possuir uma “tensão irreduzível”. Há uma tensão, pois os objetivos dos agentes podem não coincidir com os propósitos das ferramentas culturais utilizadas. O agente não é um ser passivo e condicionado a dominar determinadas ferramentas culturais. Produz resistência a algo não produzido por ele (fala de outro). Por exemplo, quando o conteúdo histórico não é significativo para o aluno, a relação com o aprendizado é complicada. O ensino baseado em “técnicas de ensino gerais” apresenta dificuldade nisso. São “irreduzíveis”, pois os dois elementos (agente e ferramentas culturais) não podem ser entendidos como independentes um do outro. O exemplo já mencionado, o “salto con garrocha” (salto com vara) confirma o argumento. “Resulta inútil, si no ridículo, tratar de entender la acción del salto con garrocha desde el punto de vista de los modos de mediación (la garrocha) o del agente tomados de manera aislada” (ibid, p. 53).

Suspeita-se, desse modo, quando uma teorização do processo do ensino-aprendizagem propaga a existência de um funcionamento próprio da mente responsável por responder a pergunta “como se aprende” sem enfatizar as ferramentas culturais semióticas (práticas/ recursos/ suportes) de caráter não universal mobilizadas.

1.3.7. Por que é inconsistente a propositura de técnicas de ensino deslocadas da “relação como saber”?

Pode-se ainda ter a impressão de o discente não “saber aplicar” muitos saberes aprendidos no cotidiano escolar. A situação é abordada pelos defensores de técnicas de ensino e de teorias pedagógicas gerais apartadas da “relação com o

saber”. A proposição ainda pressupõe a possibilidade de saber sem fazer. Permite questões do tipo: e as pessoas que não sabem aplicar na prática o sabido? Praticase o que sabe. O estudante apenas faz o que é concebido a ele praticar. Se ao estudante é retirada a possibilidade de fazer, de praticar em contextos sociais significativos, então o problema não é que ele não pratica, faz ou que não é concebida uma prática a ser por ele feita.

Existem ações humanas não oportunizadas de serem feitas, portanto, não serão sabidas. Ou seja, há práticas sabidas e outras não se tornam objeto de conhecimento pelos estudantes. Assim, também, ocorre com o concebido à prática do exercício da docência. O exercício da docência é comumente incentivado por propagadores de técnicas de ensino e teorias pedagógicas gerais a compreender a “prática como uso” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). Docentes como usuários de conhecimento produzido por outros, e não capazes de ser geradores do conhecimento fruto de uma permanente reelaboração e ressignificação. Disseminam-se materiais pedagógicos e livros no país em plena pandemia da COVID 19 voltados para ensinar o(a) professor(a) a aplicar na prática, no cotidiano da sala de aula, os conhecimentos a priori aprendidos na Academia. Além de hierarquizar os saberes de referência e os saberes escolares, algo já combatido por Gabriel; Monteiro (2014) com a perspectiva defendida da especificidade do conhecimento histórico escolar, o efeito decorrente disso é paradoxal. Produz a desarticulação do saber e do fazer mesmo “querendo” incentivar a união deles. O problema é: primeiro se sabe e depois se aplica, ou seja, faz o produzido exclusivamente por outros de fora da escola.

É de se chamar a atenção que Wertsch (1993; 1999) não utilize o termo “desenvolvimento cognitivo” e prefira o “desenvolvimento da mente humana”. Um dos motivos é evitar a ideia de um pensar deslocado de um agir, fazer, como se houvesse um funcionamento totalmente interno e próprio da mente. Diferentemente, os “saberes docentes” no Ensino de História defendido por Monteiro (2007; 2019) entende a prática do exercício da docência como algo concebido (elaborado) e a sala de aula é o espaço de produção de saberes. Pensar e fazer, a teoria e a prática, estão imbricados. Por isso, o campo dos saberes docentes possui uma relação muito próxima com a teoria da ação mediada no que se refere à articulação do saber e do fazer.

O trabalho de Wertsch (1993; 1999) pode ser caracterizado a partir de duas

tendências opostas ou, também diria, há um duplo papel dos modos de mediação: possibilitam e limitam e/ou restringem as ações humanas. É através da explicação dessa tendência contrária inerente ao emprego dos modos de mediação que também é argumentado pela inconsistência de proposituras de técnicas de ensino deslocadas da “relação com o saber” (MONTEIRO 2007). Essa expressão enfatiza a ideia dos saberes docentes como próprios da docência, não sendo técnicas de ensino ou pedagógicas gerais. Ou seja, ressalta-se a forma como o(a) professor(a) organiza a explicação da matéria, mobilizando conhecimentos específicos da área de conhecimento e pedagógicos, para que o(a) aluno(a) compreenda em um contexto significativo.

Imagine o estudante sendo ensinado pelos(as) professores(as) e cercados de materiais didáticos orientando a sua interação com o texto de História baseada em questionários, principalmente os de localização de informações explícitas no texto. Diante da circunstância, parece que o docente pouco tem condições de “exigir” habilidades de leitura ao(à) aluno(a) quando esse instrumento mediacional está ausente. O questionário, em parte, já supõe previamente os sentidos importantes para a compreensão textual através das questões a priori formuladas. O trabalho do raciocínio do estudante, no caso, é mínimo. Por que não pensar em outra ferramenta cultural ou ressignificar a já utilizada? Que “saberes que ensinam” os docentes deverão mobilizar junto com seus discentes para tornar a leitura e a escrita de textos de História autônoma e significativa? A escola estabelece ou perpetua o corte (isso não necessariamente é bom ou ruim) das práticas a serem realizadas ou não pelos(as) alunos(as) e professores(as). A partir desse exemplo, é possível reconhecer e continuar a investigação das possibilidades, limites e/ou restrições em relação ao que é culturalmente, historicamente e institucionalmente propagado.

As tendências opostas referidas percorrem todo o trabalho orientado pela aproximação sociocultural à mente de Wertsch (1993; 1999) e está além dos escritos de Vygotsky. Wertsch (1993, p. 52) apresenta os limites da teoria de Vygotsky nesse aspecto.

Contrastando con las conclusiones de Vygotsky sobre las fuerzas que dan forma a los instrumentos mediadores – habitualmente limitados a la dinámica de las funciones interpsicológicas – quisiera seguir otra propuesta más general, según la cual los instrumentos mediadores surgen en respuesta a una extensa serie de fuerzas sociales. Específicamente, pueden estar involucradas otras fuerzas además de las funciones

interpsicológicas localizadas. Ya que Vygotsky y sus colegas estaban influenciados por la teoría marxista, habría sido esperable que su explicación se extendiese hacia fuerzas históricas y económicas más amplias. (...) Pero Vygotsky y sus colegas hicieron muy poco para elaborar esta propuesta en forma concreta.

A longa citação vem dialogar com a seguinte questão: Vygotsky abordou as limitações relacionadas aos instrumentos mediadores em seus trabalhos? Não há dúvida sobre o quanto Vygotsky explicitou as possibilidades desses como condição para o desenvolvimento da criança. Segundo a citação acima, Vygotsky se restringiu às limitações provenientes da dinâmica das “funciones interpsicológicas”³⁰ e não abordou explicitamente a importância de fatores sociais, culturais e institucionais, conforme Wertsch (1993; 1999). Por exemplo: o autor cita que os teclados da máquina de escrever no formato de “QWERTY” foi “(...) especificamente diseñado para asegurar la ineficácia” (WERTSCH, 1993, p. 52). Qual era o problema? A agilidade dos datilógrafos no manuseio das máquinas de escrever poderia provocar um travamento e, conseqüentemente, um defeito nelas. A solução encontrada foi redesenhar a disposição das letras e dos símbolos da máquina de escrever de modo que o processo de datilografar ficasse mais lento. A expectativa foi que as máquinas não dessem mais defeito. Logo, confirma-se a afirmação de que os instrumentos mediacionais não estão presentes necessariamente para possibilitar, favorecer a ação humana. Eles também têm limitações e/ou restrições inerentes ao cenário histórico, cultural e institucional.

As teorias pedagógicas ou técnicas de ensino gerais enfatizam mais as possibilidades e pouco se enfatiza sobre as restrições das ferramentas culturais utilizadas. O campo dos saberes docentes com o recorte pretendido tem uma preocupação maior em afastar práticas pouco pertinentes à compreensão do conteúdo pelos(as) alunos(as) da Educação Básica e, por isso, nem todo modo de mediação poderia ser qualificado como saberes docentes. Percebem-se formas de trabalhar produtoras de restrições ao intelecto dos(as) alunos(as). É fundamental esse entendimento de Wertsch (1999) da mediação de tanto possibilitar como poder restringir, pois estabelece o fundamento teórico do estudo para entender o problema que pode estar acontecendo na mobilização da relação de perguntas e respostas

³⁰ A expressão se refere aos fatores individuais que modelam e impõem limites às ferramentas culturais. O uso da bengala pelo cego, por exemplo, demonstra que a ferramenta cultural se conforma, vem atender às necessidades da ação individual.

em sala de aula e aprofundar as próprias análises feitas por esse autor no referido assunto.

1.3.8. Mediação no Ensino de História: “saberes que ensinam” e meios mediacionais semióticos

Limitações do cenário sociocultural particular

É possível obter o domínio de habilidades gerais as quais garantirão o trabalho pedagógico dos(as) educandos(as) do Ensino Fundamental? O que se vai argumentar é pela importância do domínio e da investigação da especificidade da relação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento relacionado ao saber de referência e se distanciar de perspectivas disseminadoras da ideia de técnicas “benéficas para tudo”. Os modos de mediação estão relacionados a um cenário sociocultural particular. A narrativa histórica, por exemplo, é instrumento mediacional particular ao Ensino da História. Os(as) historiadores(as), no passado, tinham uma visão sobre a narrativa e hoje se tem outra, fruto, principalmente, da contribuição de Ricoeur (1997 apud GABRIEL, 2012). Isso demonstra que há uma especificidade a ser trabalhada. O campo dos saberes docentes no Ensino de História priorizado tem a compreensão da especificidade, pois o associam à produção de um “híbrido cultural” (MONTEIRO; CORREA, 2021). Jamais se aborda os “saberes que ensinam” de forma isolada e universalizante, mas em contextos históricos específicos de (re) elaboração didática permeado por uma construção discursiva.

Nem todo “modo de mediação” é “saberes que ensinam”

Que critérios permitem dizer que determinados modos de mediação são “saberes que ensinam” ou restringem as possibilidades de construção do pensamento histórico pelos(as) educandos(as)? Se o modo de mediação pode implicar numa produção de “restrição”, então se pode supor que nem todo modo de mediação utilizado no contexto escolar facilita, possibilita a compreensão do conteúdo histórico pelos(as) alunos(as). E jamais poderia qualificá-lo de forma irrefletida como “saberes que ensinam”. Por exemplo: o uso de questionários orais ou escritos regularmente (habitualmente) utilizados no Ensino de História e em outras disciplinas (exercícios de fixação) são modos de mediação no processo educativo, porém não foram mencionados por Monteiro (2007) como relacionados aos “saberes que ensinam”. É possível inferir que a autora não legitima de forma

irrefletida práticas docentes, preocupa-se com saberes os quais contribuem para a compreensão³¹ do conteúdo histórico pelos(as) educandos(as).

Em suma, ao final da primeira parte foi possível orientar-se pelo desenvolvimento da leitura e da escrita como constituído de práticas (como concebida a ser produzida) inseridas em contextos históricos, culturais e institucionais. E conforme perspectiva defendida, associa-se ao estímulo à curiosidade, à leitura da realidade em que se vive e à expansão do pensamento (descaminho do que se conhece). Nessa terceira parte, através da aproximação da teoria da ação mediada e do saber docente no Ensino de História, justificou-se teoricamente a associação entre o saber e o fazer na mediação do processo educativo. Mediação a qual se distancia do papel reduzido, de quase anulação, do docente de História para a defesa do “trabalho intelectual da docência na mediação do processo de ensino” (“interação social” e “relação com o saber”). A imagem da proposta do “jogo de perguntas e respostas no Ensino de História” depende da compreensão protagonista do exercício da docência constituída de saberes e das diferentes possibilidades de se estabelecer a interação social com os(as) educandos(as) por meio da mediação de perguntas e respostas. Qualificar práticas pedagógicas como saberes docentes não significa validar qualquer forma de mediação no espaço escolar. Mas valorizar práticas, fruto de uma análise cuidadosa, que possam contribuir com a compreensão do conteúdo da História, da leitura e da escrita dos(as) alunos(as).

Também se introduz um novo argumento que orienta o estudo do objeto de pesquisa e delimita a propositura elaborada. A teoria da ação mediada diz que os meios mediacionais podem possibilitar e limitar (não são universais, mas inseridos em contextos específicos) e/ou restringir as ações humanas. Isso significa um olhar atento para a dupla tendência da mediação: pode possibilitar ou restringir o desenvolvimento da mente humana. Prioritariamente, a prática habitual de

³¹ É importante mencionar que há aspectos a transcender a referida pesquisa. Isto é, o estudo da relação entre saberes docentes e a preocupação com a internalização do conhecimento (“domínio” e “apropriação”) do conteúdo histórico pelos(as) educandos(as). Por exemplo, a pesquisa analisada por Wertsch (1993; 1999) sobre o “ensino recíproco” revela que o emprego de determinado modo de mediação semiótica permitiu não apenas dominar a ferramenta cultural experienciada, mas apropriar-se (internalizar o conhecimento aprendido de modo que se utilize em situações novas) dela. No caso dito, assim como em outros similares, poderia associá-los aos “saberes que ensinam”? E se deve entender como os saberes docentes podem favorecer a “apropriação” de conhecimentos pelos sujeitos escolares, considerando em contextos específicos a produção do “híbrido cultural” (MONTEIRO; CORREA, 2021), em especial os saberes dos educandos.

responder perguntas pré-determinadas em instituições escolares pode restringir o desenvolvimento da leitura e da escrita? Prefiro colocar a frase acima como questão, pensando na possibilidade de se tornar um argumento. Ainda é preciso aguardar o último capítulo, momento da análise discursiva dos enunciados pedagógicos relacionados à relação de perguntas e respostas.

CAPÍTULO 2 - RACIOCÍNIO HISTÓRICO, MEDIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA E NARRATIVA HISTÓRICA

2.1. Síntese do capítulo

O capítulo tem o objetivo de investigar como a questão das perguntas e respostas na disciplina História se articula com os estudos sobre conhecimento escolar, saberes docentes e raciocínio histórico. Dedicar-se à discussão teórica e à explicação da produção didática (o terceiro capítulo possui a outra parte dessa produção) responsável por ajudar os(as) alunos(as) do Ensino Fundamental a compreender os processos históricos por meio da mediação de perguntas e respostas. Nesse sentido, aborda como operar com o “trabalho intelectual na mediação do processo de ensino” durante a construção da Problematização Inicial da aula de História. E se explicita a metodologia da “indução de questões” em torno da articulação do raciocínio histórico orientado para o respeito às diferenças. O estudo do pensamento histórico é fundamental na compreensão dos processos históricos e dos textos da disciplina. Ou seja, é através raciocínio histórico que se atribui sentidos aos assuntos estudados em âmbito escolar e se cria condições para que os textos (orais e escritos) sejam compreensíveis e significativos aos estudantes do Ensino Fundamental.

Inicialmente, é problematizada a importância da produção do planejamento da aula de História. Fundamenta-se a abordagem do Ensino de História associada à produção do “híbrido cultural” (MONTEIRO; CORREA, 2021) levando em conta o “lugar/ espaço de docência” (MONTEIRO; RALEJO; MEROLLA, 2021, no prelo) em que se pode exercer o “lugar de autoria” (RALEJO; MONTEIRO, 2020). São apresentados os limites (regras do discurso) e as especificidades condicionadas pelo saber escolar. Depois é descrito os primeiros produtos da pesquisa: o planejamento e a propositura da problematização inicial da aula de História priorizada.

É continuada a análise dos limites (regras do discurso) e das possibilidades do trabalho docente. Destacam-se o estudo das possibilidades do raciocínio histórico, com destaque para a ideia do descentramento/ deslocamento do tempo presente como contribuição do pensamento histórico de Foucault a ser apropriado para o Ensino de História.

Em seguida, analisa-se que entendimento de História oferece condições de

exercício protagonista dos docentes e dos(as) alunos(as) na reelaboração (refiguração narrativa) do conhecimento histórico. São abordados os conceitos de “narrativa histórica”, “refiguração narrativa”, verdade histórica e anacronismo fundamentados no “conhecimento histórico escolar” (GABRIEL; MONTEIRO, 2014). E, por último, apresenta-se os critérios utilizados no momento da problematização inicial, respeitando os limites e possibilidades oferecidos pelo texto.

2.2. O planejamento e a problematização inicial da aula de História é um problema?

A elaboração do planejamento/ problematização e a explicitação inicial do método de “indução de questões” são produtos da pesquisa e se justificam nesse sentido. No entanto, considero oportuno relatar o incômodo em relação à questão da problematização dentro da configuração escolar.

Percebe-se que algo tão fundamental a ser inserido no planejamento de aula possui importância limitada no cotidiano escolar. Planejar é visto, em muitas situações na escola, como mais uma exigência a atender os desejos da burocracia institucional. É como se inventasse um serviço não tão imprescindível. Vejo muita gente disponibilizando gratuitamente, ou de forma paga, uma série de planejamentos “alinhados” à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Parece algo que pode ser replicado durante 100 anos ou mais. Talvez mudaria um pouco o planejamento se o documento curricular alterasse alguma coisa. O problema não acaba só com o preconceito em relação à noção de planejar, a parte mais grave é a ausência no planejamento da importância de produzir uma “problematização inicial” do conteúdo histórico.

É comum, na esmagadora maioria dos planejamentos de aula dos quais me foi solicitado elaborar durante os mais de 13 anos de experiência de trabalho em rede pública, a ausência de qualquer campo de preenchimento associado ao termo “problematização”. Tem espaço definido nos documentos solicitados pelas chefias imediatas os itens: objetivos, metodologias, recursos utilizados, avaliação e nunca (se não me falha a memória) para “problematização”. Será que problematização não é fundamental no Ensino Fundamental? Ou a problematização é algo específico da área de História? Essas questões não têm como ser respondidas no escrito, mas enfatizam a suspeita de uma discussão eclipsada em torno desse tema nos

planejamentos de aula, podendo ser pesquisada em outra oportunidade.

Destaco que os principais planejamentos de aula formal com a característica de incentivo à elaboração de uma problematização presenciados por mim foram: o processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Ensino de História em rede nacional de 2018 e, agora, recentemente, quando fui convidado a trabalhar no projeto: “Nas Ondas da Educação”³² da Secretaria de Educação de Angra dos Reis.

A elaboração do planejamento pode parecer ainda pouco necessária. O problema é que sem planejamento a gente “conta uma história” sem pensar o que faz e por que faz. Imagino que, boa parte do tempo, a gente pode estar formando efetivamente um discente parecido com “Irineu Funes” (BORGES, 1999) e pensando que desenvolve o pensamento crítico. Ou, com o tempo de exercício da docência, vai percebendo que é um “Irineu Funes” mesmo.

“Funes, o memorioso” é um conto famoso de Borges (1999) e nos ajuda a compreender o que é pensar e o utilizo no diálogo sobre a importância da problematização, tanto no planejamento como no trabalho pedagógico de sala de aula. No conto desse autor, Irineu Funes, personagem principal do escrito e alcunha do título, foi dono de uma “prestigiosa memória” obtida após trágico acidente de cavalo a torná-lo incapaz de tudo esquecer. E, para ele, a referida situação foi bastante perturbadora. O narrador da história de Borges (1999) demonstra isso em algumas passagens abaixo.

Irineu começou por enumerar, em latim e espanhol, os casos de memória prodigiosa registrados pela Naturalis História: *Ciro rei dos persas que sabia*

³² A Prefeitura de Angra, através da Secretaria de Educação, em parceria com a TV Câmara e com o apoio da TV Alerj, lançou desde o dia 2 de junho de 2021 o projeto: “Nas Ondas da Educação”. O projeto tem como principal foco a disponibilização de uma série de videoaulas, com tradução em libras, e de Caderno de Atividades direcionados aos mais de 22 mil alunos da rede municipal, da pré-escola ao 9º ano. Desde o início do projeto, o autor da pesquisa (servidor público e professor de História da Prefeitura de Angra) participa na elaboração, roteirização e execução das videoaulas e Caderno de Atividades referentes aos 6º e 7º anos de escolaridade de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Em poucos meses de lançamento do projeto, foram produzidas mais de 1200 videoaulas. E, considerando a área de História referente aos 6º e 7º anos, foram elaboradas e executadas mais de 30 roteiros-aula, 2 Planejamentos bimestrais (3º e 4º bimestres), 30 Apresentações de Slides em Power Point, 30 videoaulas de História e 36 Atividades (2 laudas escritas cada atividade) dessa disciplina (metade para cada ano escolar) do Cadernos de Atividades durante o ano de 2021. As videoaulas são disponibilizadas para os(as) alunos(as) da rede e para o grande público que se interessar acessar o Canal do Youtube: “Secretaria de Educação de Angra dos Reis”. A divulgação do lançamento do projeto “Nas Ondas da Educação” pode ser encontrada no site oficial da Prefeitura de Angra dos Reis, RJ. Disponível em: <https://www.angra.rj.gov.br/noticia.asp?IndexSigla=imp&vid_noticia=61358>. Acesso: 18 de outubro de 2021.

chamar pelo nome todos os soldados de seus exércitos; Mitridates Eupator, que administrava a justiça nos 22 idiomas de seu império; Simônides, inventor da mnemotécnica; Metrodoro, que professava a arte de repetir com fidelidade o escutado uma única vez. Com evidente boa-fé maravilhou-se de que tais casos maravilhassem. (BORGES, 1999, p. 101)

Não só lhe custava compreender que o símbolo genérico cão abrangesse tantos indivíduos díspares de diversos tamanhos e diversa forma; aborrecia-o que o cão das três e catorze (visto de perfil) tivesse o mesmo nome que o cão das três e quarto (visto de frente). Seu próprio rosto no espelho, suas próprias mãos, surpreendiam-no todas às vezes. (...) Tinha aprendido sem esforço o inglês, o francês, o português, o latim. Suspeito, entretanto, que não era muito capaz de pensar. Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair. No abarrotado mundo de Funes não havia senão pormenores, quase imediatos. (ibid, 104-105)

Temos em Funes um exemplo de memorialista de primeira linha. Se o melhor que a gente pode fazer é incentivar a memorização de eventos e de suas explicações, teremos replicados essa personagem com frequência no cotidiano escolar. Não nos iludamos que o foco na memorização também pode vir de forma sofisticada. Pode-se utilizar variadas fontes históricas, fazendo um trabalho de confrontação de evidências e de interpretações historiográficas sobre o mesmo evento histórico com a utilização dominante de questionários, ainda assim, o foco poderia não mudar. A perspectiva de mudança defendida implica: planejar e pensar sobre o que se faz para ter condições de fazer o que se pensa associado à ideia de atribuir sentidos em torno de uma articulação temporal de forma significativa para os(as) alunos(as). O desenvolvimento da leitura, da escrita e da compreensão dos processos históricos pelos(as) educandos(as) depende da noção de que os textos históricos façam sentido para eles. Desse modo, o estudo sobre raciocínio histórico inserido no planejamento é providencial.

Recentemente, a Dissertação de Mestrado do Profhistória de Alves, S. (2020) fez um estudo do corpus documental referente às provas de História do processo seletivo do Profhistória de 2018. O trabalho buscou analisar uma amostra de planos de aula elaborados pelos(as) professores(as) nessa seleção e com o recorte temático dos Direitos Humanos. Dentre os planos de aula selecionados para apreciação pela autora, alguns não produziram uma problematização inicial ancorada na articulação temporal, outros a fizeram, principalmente, enfatizando a presença do passado no tempo presente. Algo próximo do conceito de “espaço de experiências” de Koselleck (2006) articulado à ideia de “passados que não passam”, persistem no tempo vivido do presente. Gostaria de neste capítulo demonstrar como

o estudo do passado pode ser feito a partir de um descentramento/ deslocamento em relação ao presente numa aula de História. Vejo nesse aspecto uma oportunidade de se pensar a atribuição de sentidos no Ensino de História a tornar significativo os assuntos históricos estudados pelos(as) educandos(as) e com a valorização do respeito às diferenças.

2.3. Mediação no Ensino de História: limites e possibilidades da autoria docente

No capítulo anterior abordamos a importância de enfatizar a ideia de mediação relacionando tanto à “interação social” entre professores(as) e alunos(as) e entre os(as) próprios(as) alunos(as) como também no que se refere à “relação com o saber”. A abertura para essa abordagem foi operada pela aproximação entre saberes docentes (MONTEIRO, 2007; 2019) no Ensino de História e a “teoria da ação mediada” (WERTSCH, 1993; 1999). Articulou-se os meios mediacionais semióticos operados pelos docentes em sala de aula aos “conhecimentos que ensinam” de Monteiro (2019). Isso não significou transformar toda ferramenta cultural semiótica (por exemplo: questionários) como parte da perspectiva adotada de saber docente. Desse modo, fundamentou a possibilidade de defender o “trabalho intelectual do docente na mediação do processo de ensino”.

É preciso saber quais os limites (regras do discurso) e as possibilidades do exercício da mediação intelectual operada pelo docente. Que repertório conceitual ajuda a não ultrapassar o limite da sala de aula e a não enveredar, equivocadamente, numa pesquisa historiográfica (produção de texto histórico inédito)? O que se está entendendo por autor? Defende-se o Ensino de História associado à produção do “híbrido cultural” (MONTEIRO; CORREA, 2021) levando em conta o “lugar/ espaço de docência” (MONTEIRO; RALEJO; MEROLLA, 2021, no prelo) em que se pode exercer a função de “lugar de autoria” (RALEJO; MONTEIRO, 2020).

De acordo com a perspectiva aqui defendida, o sentido de autoria utilizado na Dissertação considera o processo de elaboração do conceito “lugar de autoria” (RALEJO; MONTEIRO, 2020) no contexto de análise da autoria dos livros didáticos a partir da perspectiva de Foucault. E adota o aprofundamento dos estudos por Monteiro; Ralejo; Merolla (2021, no prelo), que passam a defender também o conceito de “lugar/espaço de docência”.

2.3.1. Lugar de autoria docente

É possível que, quando se fala da possibilidade de autoria docente, muitos pensem na lógica de valorizar um profissional que é subalternizado pelas políticas públicas e culpabilizado, preferencialmente, pelo fracasso escolar. Nesse sentido, empoderaria pessoas que não se consideram muito importantes no contexto social. A fundamentação teórica priorizada de autoria docente permite se distanciar desse “empoderamento gratuito” do exercício profissional da docência.

O que é um autor? É o produtor de uma novidade nunca vista ou pronunciada? É o criador de algo original que ninguém nunca viu ou ouviu falar? Segundo Ralejo; Monteiro (2020, p. 124), a autoria é entendida como uma função.

O foco de Foucault ao falar de autoria é a função que o indivíduo desempenha. É o que ele recorta, seleciona, modifica o que pode ser dito ou não em sua obra (*ibid*). O autor localiza-se em um lugar fronteiro porque ao mesmo tempo em que ele é constituído por discursos, ele os mobiliza e os rompe ao classificar, reagrupar, delimitar, excluir, opor e relacionar textos uns dos outros. Eis uma das funções do autor: homogeneizar diferentes discursos que o tocam e dar sentidos a eles.

Nesse caso, o docente não é autor, ele pode ser autor quando estiver desempenhando o papel (função) de estabelecer relações, atribuir sentidos aos conteúdos históricos estudados pelos(as) educandos(as). As relações são mobilizadas a partir de discursos que já existem, conferindo-os o caráter de homogeneidade. Por exemplo: a relação estabelecida na seção a seguir entre a época dos “anos dourados” (governo JK) e o livro de Jesus (2020) para problematizar a fome é uma forma de homogeneizar diferentes discursos e tentar atribuir sentidos numa relação passado e presente. Isso se justifica, pois a fome se apresenta na atualidade brasileira como um problema fundamental que se experiencia, principalmente, no momento da Pandemia da Covid-19.

A característica da autoria mencionada chama-se *agrupamento*. Diante da pluralidade de visões, de posições, o sujeito na função autor os seleciona, os recorta e dá sentido de unidade, estabelecendo relação de vizinhança entre os discursos. Existem outras características referentes à função autor que foram atribuídas ao autor do livro didático por Ralejo; Monteiro (2020) como: *apropriação*, *valor de verdade* e *origem*. Considerando que os saberes da docência não se associam às exigências específicas da autoria do livro didático, a justificativa da função autor se

cumpra pela ideia de *agrupamento*.

2.3.2. Lugar/ espaço de docência

Será que os(as) professores(as) operam no estabelecimento de relações aos conteúdos históricos estudados conforme desejam, querem? Que limite existe ao discurso de sala de aula? Os limites (regras do discurso) e as possibilidades são expressos na produção do “híbrido cultural” (MONTEIRO; CORREA, 2021), fluxos ou mescla de saberes, dito anteriormente no Capítulo 1, que circunscrevem o discurso do exercício da docência ancorado numa intencionalidade educativa. Não se diz ou se faz o que quer. As regras e exigências delimitam as possibilidades da docência, inclusive de autoria. O conceito de “lugar/ espaço de docência” (MONTEIRO; RALEJO; MEROLLA, 2021, no prelo) vem atender a necessidade de qualificar a discussão e se distanciar de duas situações. Rejeita-se a visão restrita da mediação (ênfase somente na interação social) limitada à ideia de conduzir o discente a aprender, de apoiar ou de facilitar a aprendizagem. E se afasta do extremo oposto de aderir uma liberdade ampla e irrestrita da docência no ato criativo. As autoras fundamentam o referido conceito na citação a seguir (MONTEIRO; RALEJO; MEROLLA, 2021, p. 2-3. No prelo).

Nomeamos “lugar de docência”, referenciadas em Certeau (2003, p. 202), porque ali estão definidos posicionamentos e regras, estabelecendo relações de coexistência, coerção e estabilidade. Mas dentro desse lugar, há um “espaço” de docência, no qual se estabelecem possibilidades de produção/modificação de sentidos em enunciados que articulam fatos, sujeitos, tempos, poderes, em intrigas que muitas vezes são articuladas, de forma tácita, em narrativas que induzem sentidos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo (Monteiro, 2019b).

“Lugar” se refere aos limites do exercício profissional: os constrangimentos e as regras. Já o “espaço” representa as possibilidades de atribuição de sentidos, é onde o “lugar de autoria” (RALEJO; MONTEIRO, 2020) pode ser exercido.

As regras de produção do “saber escolar” são um dos limites inerentes ao “lugar de docência”. O planejamento de aula e a problematização produzida estão circunscritas à dimensão axiológica (valores mobilizados no ensino) e às condicionalidades do “processo de didatização”, conforme demonstrou o estudo de

Monteiro (2007) sobre transposição didática³³.

O conceito de transposição didática é importante para se entender os limites do exercício da docência. Ressalva-se as ponderações que Monteiro (2007) faz à hierarquização entre saber de referência e o saber ensinado pressuposta no estudo. Esse conceito, inerente ao processo de didatização, remete àquele que trata da passagem do saber acadêmico ao saber ensinado. É necessário entender que a transposição didática (externa) é feita entre o saber acadêmico e o denominado “saber a ensinar” (por exemplo: BNCC, PCN, DCNs³⁴), portanto, sem a participação direta dos(as) professores(as), esses apenas agem “na transposição didática” (interna) do “saber a ensinar” ao “saber ensinado” (ibid, p. 75).

Conforme explicita Chevallard (apud MONTEIRO, 2007), a transformação dos saberes num objeto a ser ensinado é o “processo de didatização”. Caracteriza-se pela dessincretização (textualização de saberes parciais desvinculados da pesquisa de origem e organizados em nova racionalidade), despersonalização (perda de autoria), programabilidade (sequências progressivas na aquisição do conhecimento), publicidade (definição explícita do saber a transmitir) até o controle social das aprendizagens (procedimento de verificação que autoriza a certificação de conhecimentos adquiridos). Esses elementos podem ser percebidos na organização do planejamento e da problematização inicial abaixo.

2.4. Planejamento e problematização inicial da aula de História

2.4.1. Planejamento da aula e o método de indução de questões

Título: “*Anos Dourados e o Quarto de Despejo sob o olhar de Carolina Maria de Jesus*”.

* *Ano de escolaridade*: 9º ano do Ensino Fundamental

* *Tempo estimado*: 6 horas/aula

* *Conteúdo* (objeto do conhecimento) *da BNCC*:

³³ A teoria da transposição didática foi desenvolvida por Chevallard e voltada especificamente para o ensino das Matemáticas. Monteiro (2007) apropria-se de forma crítica da teoria para trazer aspectos marcantes do saber escolar a serem levados em consideração no exercício da docência.

³⁴ BNCC refere-se ao documento curricular denominado de Base Nacional Comum Curricular vigente no Brasil. O PCN representa um outro documento curricular criado na década de 1990 e chamado de Parâmetros Curriculares Nacionais. E, por último, tem as diretrizes nacionais da educação brasileira agrupadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e os seus desdobramentos em um país em transformação.

* *Habilidades* (BNCC):

(EF09HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.

(EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção de desigualdades regionais e sociais.

* *Metodologia*:

- Uso de fontes históricas: estabelecimento de relações (analogias e contradição) no estudo dos conceitos e eventos históricos.

- Priorização antecipada e mobilização de “conhecimentos que ensinam” (MONTEIRO; 2019) como: exemplos, ilustrações, metáforas, demonstrações e analogias e a “indução de questões” numa dinâmica de reelaboração/apropriação, “refiguração” da narrativa histórica para o contexto escolar (MARTINS; BARBOSA; GABRIEL, 2020).

Observação: a “indução de questões” é uma metodologia responsável por incentivar docentes e discentes a atribuir sentidos pelas questões formuladas num contexto significativo de abordagem do conteúdo e de respeito às diferenças. Ela pode ser dividida em dois eixos: “indução de questões ao ensino” e “indução de questões aos estudantes”. No que se refere à “indução de questões ao ensino” é o momento da elaboração da problematização inicial pelo(a) professor(a) (e/ou em parceria com o(a) aluno(a)). Aspectos relacionados às questões mobilizadas pelos docentes em sala de aula são abordados depois. E a “indução de questões aos estudantes” se refere ao momento em que os(as) educandos(as) são incentivados a formular questões habitualmente reservadas aos docentes e aos materiais didáticos. Os estudantes são orientados a “perguntar o que sabe e o que não sabe” tanto oralmente, como na leitura e na escrita de textos históricos. E a aula expositiva? Não faz o menor sentido diante da disponibilidade do uso das tecnologias o “docente explicar *para* o aluno”. O trabalho caminha para o desenho do “docente explicar *com* o aluno”. A tentativa de detalhamento disso é feita posteriormente.

* *Recursos utilizados*:

- Uso de Caderno de Atividades: 3 atividades pedagógicas de História escritas a orientar o trabalho com o aluno.

- Uso de fontes documentais: textos literários, entrevistas, recursos imagéticos (fotos).

Observação: a utilização de recursos digitais em sala de aula, como os assíncronos³⁵ (Google Sala de Aula/ Microsoft Teams, videoaula, materiais digitais complementares escritos) não diminui, necessariamente, o papel do professor(a). O humano é quem toma as decisões, e não as máquinas. Reconheço a importância de serem bem articulados e do questionamento da predominância da “aula expositiva” na escola. Como a proposta de abordagem pedagógica da pesquisa não é a reprodução da “aula expositiva”, então há possibilidades para novas discussões. Não abordar o uso das tecnologias é apenas questão de enfoque.

* *Avaliação:*

- Atividades de reflexão e de raciocínio: exemplificação dos conceitos históricos estudados; arguição oral em relação ao posicionamento sobre o tema abordado e atividades de História voltadas para os(as) alunos(as) a “perguntar o que sabe o que não sabe”.

- Produção de um “*Diário da minha vida escolar*” (individual e/ou coletivo) com relato de “experiências”³⁶ associadas à problematização da aula e a partir da seguinte questão: que anos dourados queremos ou não para o Brasil? É um diário de memória escolares, uma forma de reelaboração da narrativa histórica escolar pelos(as) alunos(as) sem esquecer o compromisso com a verdade histórica.

A ideia é que os(as) alunos(as) explicitem o aprendizado de História, as reelaborações feitas da narrativa (respeitando o compromisso com a verdade) e ainda poder colocar as “experiências” escolares. O Diário demonstra ser um instrumento mediacional (suporte ou atividade orientadora/ guia) potente para o

³⁵ Os recursos digitais que podem ser trabalhados de forma assíncrona são aqueles que as atividades educativas se desenvolvem sem a presença do(a) professor(a).

³⁶ Entende-se o conceito de experiência como o que “(...) se constitui a partir da relação entre o que nos acontece (vivido) e a significação que atribuímos àquilo que nos afetou, expressa em uma lógica narrativa que seleciona, ordena e atribui sentidos a esses acontecimentos”. (MONTEIRO; RALEJO; AMORIM, 2016, p. 89). Segundo as autoras, elas podem ser experiências vividas pessoalmente. Por exemplo: os(as) alunos(as) que passaram diretamente pelo problema da fome têm uma vivência (experiência vivenciada) nessa situação. E as “experiências narradas” são as que têm origem socialmente, não sendo, necessariamente, uma vivência pessoal. O que se percebe estar acontecendo na atualidade, conforme é abordado na pesquisa, e os sentidos atribuídos a isso, constitui essas experiências. Por exemplo: a fome é algo que famílias abastadas da sociedade brasileira talvez não tenham vivenciado pessoalmente a experiência, no entanto, o referido tema faz parte da experiência da nossa sociedade em tempos pandêmicos. Desse modo, a ideia de considerar a “realidade do aluno” na prática pedagógica se traduz na maneira ampliada de se entender a formação das experiências dos educandos.

desenvolvimento da leitura, da escrita e da compreensão dos processos históricos.

Seguindo o exemplo de Jesus (2020), aprende-se a ler e a escrever, lendo e escrevendo. Que curioso... Não tinha pensado nisso antes... Será que as experiências de Jesus (2020) podem ajudar os estudantes a ler e a escrever? O nome já ajuda, “diário”! Agora descobri mais um motivo de ter escolhido Jesus (2020) como fonte da aula de História. O diário nos obriga a ler a realidade que nos permeia e a escrever com uma frequência constante. São textos produzidos por nós mesmos, e não por outros numa lousa ou material didático.

A avaliação tem duas preocupações: reconhecer o que o(a) aluno(a) sabe sobre o conteúdo histórico, considerando a articulação temporal estabelecida e entender o que ele produz a partir do que sabe, conferindo posição de destaque aos estudantes durante a expressão dos seus escritos.

2.4.2. Problematização inicial da aula de História

** Diagnóstico da atualidade como objeto de crítica:*

O Brasil tem, ao longo de sua história, dificuldade de colocar o combate à fome como debate primordial. Isso ocorre tanto em períodos de bonança ou de maiores desafios econômicos e sociais como na crise assustadora que vivemos. Foram poucos os momentos em que a fome assumiu centralidade na agenda política do país. Enquanto tivermos pessoas na atualidade brasileira devorando carcaça de proteína animal e isso pouco incomodar, precisaremos pensar permanentemente que país nós queremos.

O passado recente da época atribuída como “anos dourados”, o governo Juscelino Kubitschek, foi de significativas mudanças econômicas, sociais, culturais e de enorme otimismo em relação ao futuro do Brasil. No entanto, nesta década de 1950 existiu um acontecimento, ruptura na rotina, a publicação do livro, “Quarto de Despejo: diário de uma favelada”, da escritora Carolina Maria de Jesus em 1960. O livro narra, no formato de um diário, através de uma escrita marcante e contundente, as perturbadoras vivências relacionadas à fome. Tem como cenário a antiga favela do Canindé, às margens do rio Tietê, em São Paulo durante os anos de 1955 a 1960. A produção de Jesus (2020) permite problematizar o governo JK considerado pela memória da época como “anos dourados” para que possamos produzir no tempo presente uma resposta à fome, levando em conta a sua “urgência histórica”.

** Noções-chave (conceitos): fome; anos dourados; democracia e desenvolvimento.*

* *Objetivos da aula:*

- Entender a fome como produto das condições socioeconômicas presentes na sociedade brasileira ao longo da história.
- Reconhecer os motivos responsáveis pela atribuição de “anos dourados” ao Governo JK pela memória da época.
- Problematicar a época atribuída como “anos dourados.

* *Questão de pesquisa da aula:*

“Anos dourados” para quem?

* *Articulação temporal:*

Passados que não passam (passado tornado presente); multiplicidade de passados. Diferença do passado em relação ao próprio passado (eles se anulam; paradoxo). Futuro como progresso e a ideia da perspectiva de futuro constituída a partir da problematização do presente.

Refletindo...

Já pensou sobre o desafio e a complexidade que é o exercício da docência? É complicado ter a certeza se está coerente o que fazemos em sala de aula. O que se sabe é: a aula não é uma simples exposição de conteúdo. E, detalhe, isso nem é a aula presencial propriamente dita. Ainda existe a complexidade da interação entre professor(a) e aluno(a) e entre os próprios estudantes. E o escrito apenas selecionou um aspecto para análise e proposição: como se estabelece a dinâmica da mediação de perguntas e respostas em sala de aula e a relação com a leitura e a escrita. Neste capítulo está sendo explicitado os seguintes produtos: o método de “indução de questões” e a elaboração do planejamento/ problematização inicial da aula de História. Ainda é preciso assumir o risco de explicar/explicitar: o método de “indução de questões aos estudantes” (capítulo 3) como parte da metodologia de “indução de questões”, as 3 atividades pedagógicas da “Aula como conversa: Caderno de Atividades de História” e reorientar a mediação da aula em torno de uma outra dinâmica.

2.5. Raciocínio histórico

2.5.1. Raciocínio histórico: possibilidades no contexto escolar

Há algo em comum nos trabalhos de Monteiro (2005; 2007; 2011; 2012; 2015; 2019) que a pesquisa também o adota. Prioriza-se como elemento fundamental a abordagem do Ensino de História organizada em torno da atribuição de sentidos de

forma significativa para o aprendizado dos(as) alunos(as). Como fazer discentes entenderem textos (escritos ou orais) e processos históricos se não fazem sentido para eles? Dentre os mais diversificados objetos de pesquisa, a autora tem estudado como os(as) professores(as) por ela pesquisados, recorrentemente, relacionam passado, presente e futuro e os cuidados necessários que a Teoria da História exige para não irromper num grosseiro anacronismo. Esse último aspecto é abordado mais a frente quando for falado sobre “refiguração narrativa” na escola (MARTINS; BARBOSA; GABRIEL, 2020). Nesta seção enfoca-se as possibilidades do exercício da docência de História em torno da atribuição de sentidos aos conteúdos históricos escolares pela articulação temporal. O que pode fazer uma aula de História? Defende-se a potencialidade da elaboração da problematização inicial num duplo movimento de raciocínio: orientar os(as) alunos(as) a estranhar o que se considera sabido e a tornar familiar (sabido) o que é visto como estranho (desconhecido). E é explicado o método de “indução de questões” quando operado no planejamento/ problematização, relacionando ao proposto de finalidade da História.

Concentro-me na apresentação das possibilidades produzidas pela historiografia, a qual Monteiro (2012) abordou em seu artigo, com o intuito de sustentar o uso do tempo presente no saber histórico escolar³⁷.

A autora coloca em questão, primeiramente, as variadas finalidades da História que habitualmente se têm dado para estudá-la. A forma de se relacionar com o passado indica que perspectiva teórica se manifesta no Ensino de História. “Para que seve a História? Por que estudar e conhecer a História?” (MONTEIRO, 2012, p. 191). As finalidades da História, por exemplo, podem ser “(...) conhecer o que aconteceu no passado, (...) aprender com o passado” (ibid. 191). Podem associar o estudo da História à “(...) atribuir sentido à experiência do passado com o objetivo de orientar as pessoas na dimensão temporal de suas vidas” (ibid, p. 191), ou seja, voltado para desenvolver a consciência histórica. Assim como, o sentido da História pode estar direcionado “para desnaturalizar o social” (ibid, p. 191), para problematizá-lo.

A autora mobiliza determinada categoria teórica baseada na “meta-história”

³⁷ O termo saber histórico escolar foi utilizado neste momento, pois é assim que é explicitado no texto de Monteiro (2012). Isso não significa que o posicionamento é esse para a Dissertação aqui escrita. Posiciono-me pelo conceito conhecimento histórico escolar, conforme Gabriel; Monteiro (2014) em artigo posterior assim o explicitou.

proposta por Rusen (2010, p. 3 apud MONTEIRO, 2012, p. 191) sem alinhar-se diretamente às proposições da finalidade da História ancorada na consciência histórica. O pensamento histórico pode ser definido como

(...) uma forma de compreender processos, contextos, ações humanas no tempo, mudanças e permanências, semelhanças e diferenças, em suas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais. Pensamento histórico que se desenvolve na busca de compreender e atribuir sentidos às ações humanas e, assim, humanizá-las, além de produzir conhecimento histórico – uma historiografia – que tem na relação entre presente e passado um aspecto central para a possibilidade de sua produção.

De acordo com a citação, a reflexão histórica não se fundamenta em conhecer apenas o que aconteceu do passado. O modo de como lidar com a experiência do passado para atribuir sentido à dimensão temporal das “experiências” no tempo presente é o caminho para conferir finalidade à História. Nesse sentido, passado, presente e futuro não podem ser trabalhados isoladamente. E isso justifica teoricamente o uso do tempo presente no Ensino de História. Compreende-se a articulação temporal como crucial na atribuição de sentidos de forma significativa no contexto escolar e na criação de condições efetivas para a compreensão dos processos históricos e dos textos (orais e escritos) pelos(as) educandos(as).

Possibilidades de atribuição de sentidos pela articulação temporal

Há a possibilidade de constituir articulação temporal baseado na ideia de regimes de historicidade. Esses podem ser abordados como uma codificação que regeria a relação com o tempo mantida por dado indivíduo ou coletividade em determinada época e sociedade. É um conceito elaborado pelo historiador francês François Hartog voltado para nomear as maneiras como determinadas sociedades em dados momentos perceberam, pensaram e se relacionaram com o tempo. Caracteriza-se por organizar a relação com “(...) o passado como uma sequência de estruturas” (ibid, p. 197).

O antigo regime de historicidade se baseava na ideia de aprender com o passado. “O topos da história como mestra da vida era plenamente válido e expressava uma linha de continuidade entre passado e presente, o que possibilitava que exemplos do passado pudessem servir no presente” (ibid, p. 197). O novo topos, regime moderno de historicidade, se estabeleceu a partir do século XVIII com o advento da Revolução Francesa. Em lugar de diversas histórias fundamentadas no

exemplo, delineou-se um processo único, linear, homogêneo em direção ao progresso, ao futuro.

O ponto de vista do futuro domina. A palavra-chave é progresso; história é entendida como processo e tempo como se direcionando a um fim – progressão. O presente é efêmero, transitório, passagem para o futuro que é entendido como um tempo melhor e superior (MONTEIRO, 2012, p. 197).

Segundo Hartog (1996 apud MONTEIRO, 2012), a partir de meados do século XX e de forma paradigmática após a queda do Muro de Berlim em 1989, a humanidade passou a experienciar um novo regime de historicidade denominado por ele de presentismo, ou seja, o domínio da instância temporal do presente sobre todas as outras. Possui a ideia que só existe o presente contínuo, passado e futuro pouco importam. Ou seja, o significado da vida se restringe a viver o aqui e o agora exclusivamente.

Em Koselleck (2006), conforme também é mencionado por Monteiro (2012), há outra maneira de promover articulação temporal a qual muito contribui para a construção da problematização inicial. Há duas categorias meta-históricas importantes construídas por ele. O “espaço de experiência” apropriado para o trabalho com base na ideia de passados que não passam, permanecem e se perpetuam no tempo presente (tempo vivido, experienciado pelos atores sociais). E o “horizonte de expectativas” ancorado na ideia de um futuro feito no agora, “futuro tornado presente, um ainda não” (MONTEIRO, 2012, p. 206). O uso desses conceitos é uma contribuição trazida pelas discussões em torno da História do Tempo Presente, categoria de análise histórica surgida após os eventos traumáticos da 2ª Guerra Mundial. Esses conceitos favorecem à construção da articulação temporal em sala de aula e, particularmente, no que se refere ao escrito, à tessitura da problematização inicial.

2.5.2. Pensamento histórico de Michel Foucault: limites e possibilidades no Ensino de História

O pensamento histórico de Foucault é abordado nesta seção como referência para se trabalhar, principalmente, o passado como descentramento/ deslocamento em relação ao presente (foco é o diagnóstico da atualidade) na elaboração da problematização inicial. Considerando as exigências curriculares do Brasil e a

mescla de saberes mobilizados, o começo do planejamento parte do que denominei de “Diagnóstico da atualidade como objeto de crítica”. Por essa porta de entrada se articula o pensamento histórico de Foucault no Ensino de História. E isso orienta a elaboração da “questão de pesquisa escolar”, dos “objetivos”, das “noções-chave” e da “articulação temporal” no planejamento. É a finalidade da aula de História como responsável por problematizar a realidade social e “produzir respostas a uma urgência histórica no tempo presente” (tempo vivido por docentes e por discentes).

Todos nós professores(as) sabemos que boa parte da escrita da História se distancia da perspectiva foucaultiana de abordagem. Desse modo, temos um impasse: como é possível articular o pensamento histórico desse autor que possui uma obra tão vasta e com grande complexidade? Como não o reduzir e ser impreciso nas análises? A estratégia é estabelecer o foco sobre o que se percebe (respeitando o limite da leitura e do propósito da pesquisa) como oportunidade para trabalhar no Ensino de História. A ideia é explicar como é possível trazer a perspectiva da História do Presente para o Ensino de História em que o ponto de partida é o diagnóstico da atualidade (fragilidade do que está acontecendo aqui e agora) e se opera o retorno (recuo) no tempo para se responder a um incômodo do tempo presente (tempo vivido/ experienciado por todos nós). Dito de outra forma, a História do Presente se caracteriza pela presença de um passado que se constitui no agora.

Gostaria que imaginassem junto comigo o processo de elaboração da aula de História desde o momento em que estamos sentados em nossas casas, à frente se tem uma mesa de trabalho recheada de livros, de cadernos, de lápis, de canetas, de conteúdos digitais e de computador. Como pensei na aula: “Anos dourados e quarto de despejo sob o olhar de Carolina de Jesus”? Prefiro começar assim e depois me utilizar de Agamben (2009) para fundamentar a perspectiva operada por Foucault e outros filósofos da diferença, respeitadas as devidas nuances que ultrapassariam o propósito aqui defendido.

Antes de abril de 2020, não tinha definido qual proposta de aula de História iria abordar. No meu pensamento queria que fosse uma aula relacionada à leitura e à escrita. Não a queria deslocada da ideia central da pesquisa de ajudar os estudantes a ler, a escrever e a compreender processos históricos. Foi a partir deste momento que tomei conhecimento sobre a escritora Carolina Maria de Jesus. Fui ler o livro de Jesus (2020). A escrita da autora causou-me grande impacto. Já é

marcante pela contundência da fala e do jeito cortante de abordar a realidade vivida da fome. Só que a atualidade que vivemos no Brasil de uma miserabilidade assustadora também colaborou para esse impacto. Sabia que a escritora estudou apenas 2 anos em escola regular e eu queria utilizar o livro dela como documento histórico para o Mestrado. Como todo diário tem data, resolvi olhar o início e o fim. Para a minha surpresa, o início e o fim do diário se alinhava à época da história brasileira em que se atribuiu de “anos dourados”, o Governo JK.

Diante da confluência de várias leituras e do texto de Agamben (2009), pensei na possibilidade de elaborar uma proposta de aula a partir da perspectiva da História do Presente. A aula de História não começa tentando amarrar o passado no tempo presente (tempo vivido por discentes e por docentes), quase que querendo aprisioná-lo, limitá-lo e fazê-lo encaixar de qualquer forma para que o conteúdo não seja um estranho absoluto para o(a) aluno(a). A ideia é partir da vida que pulsa na atualidade, do incômodo, da ferida, da fissura, da fratura ou de expressões que demonstrem a necessidade de estranhar o que a gente sabe, a se distanciar da atualidade. Nesse sentido, o foco da aula é a desnaturalização, a problematização da fome. O retorno (recuo) ao passado é para responder a uma questão feita ao tempo presente. E a finalidade da aula se torna a “produção de uma resposta a uma urgência histórica”, aos perigos do Presente. Uma resposta ao problema da fome no Brasil. Algo propositivo? Uma denúncia do passado? Reflexão sobre nossas atitudes? Culpabilizar os mais atingidos pelo seu fracasso? Não sei qual resposta, essa é a parte da vivência cotidiana do professor(a) com seus(suas) alunos(as) e entre os(as) próprios(as) estudantes.

Uma coisa é você induzir uma questão central da aula dizendo: por que o governo de JK foi considerado pela memória da época como anos dourados? Ou mesmo perguntar: o governo JK foi “anos dourados”? É uma forma de problematizar? Sim. Pode-se até fazer o uso com os(as) alunos(as) da confrontação de fontes históricas e de interpretações historiográficas divergentes. Isso não muda que a problematização é direcionada ao passado. Pode-se tentar relacionar ao presente. Nesse caso, possivelmente, passa uma sensação de desconforto com a relação temporal estabelecida, e não porque é algo estruturante da problematização inicial. Outra coisa é a proposta de atribuir sentidos pela metodologia de “indução de questões ao ensino” feita pelo(a) professor(a) (ou junto com os(as) alunos(a)). “Anos dourados para quem?” “Que anos dourados queremos e não queremos para o

Brasil?” O enfoque muda, pois a aula parte de uma “ferida” da atualidade, passa a incomodar, a provocar uma necessidade de resposta e é mobilizada a partir das experiências perpassadas por todos os brasileiros. A pergunta, “por que o governo JK foi considerado anos dourados pela memória da época”, não deve ser ignorada. Ela é importante ser respondida no interior da aula de História, ao invés de ser colocada como foco central. Pode ser que não se consiga o “engajamento dos(as) alunos(as)”, a famosa expressão da atualidade. É o risco do ato de educar, o final da história não é combinado.

Montar uma aula ou produzir material pedagógico para se responder a uma questão central não é novidade. É característico de Mattos, I. (2006) organizar uma aula/texto em que se tem o foco em responder a uma questão central, com determinados objetivos e voltada para a compreensão de conceitos. Contribuição importante de Mattos, I. (2006) e responsável por colocar o docente como protagonista e autor no processo educativo. Já Alberti (2012) em seu artigo, defende a importância de três elementos fundamentais na construção do material didático para Educação Básica: questões de pesquisa, uso de fontes históricas e produção de resultados.

A prática da formulação de um problema no estudo do conhecimento histórico remonta à primeira geração da Escola dos Annales. A denominada de “história-problema” é um dos elementos fundamentais dessa escola, veio a se contrapor à história factual e que se concentrava exclusivamente em acontecimentos políticos. As problematizações dos historiadores se ampliaram para a abordagem da cultura, da economia, dos modos de pensar e de sentir, dos movimentos demográficos etc.

O que quero chamar a atenção é para os estudos realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação dos Professores (GEHPROF) da UFRJ. Por exemplo: parte do grupo de pesquisa liderado pela prof.^a Dra. Ana Maria Monteiro, inclusive o autor da Dissertação, participou no ano de 2021 do projeto “História para você” com a construção de um conteúdo audiovisual. Esse projeto apresenta uma proposta de produzir conteúdos audiovisuais em torno do tema “Independência do Brasil”. E é parte integrante do Projeto: Usos do passado e ensino de História (CNPQ e FAPERJ³⁸).

³⁸A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) pertence ao Governo do Estado do Rio de Janeiro. Já o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Qual é a relação com a Dissertação? É que a proposta de abordagem da Independência do Brasil apresentou a característica de induzir questões ao presente. A questão central do conteúdo audiovisual do GEHPROF foi: “Independência para quem?” O intuito foi a desnaturalização da ideia de independência para poucos como se fosse para todos os brasileiros. Foi percebido o potencial do samba como mote da (re)existência e da liberdade dos que não estão na Independência oficial. O momento é oportuno falar de samba, pois os trabalhadores da Cultura são um dos mais atingidos pelo período longo de pandemia (quase dois anos) e muitos estão passando fome ou trocaram de ofício. O atraso na disponibilização de vacinas colaborou para o aprofundamento do abismo social. A fissura na atualidade relatada nos provoca a falar sobre essa (re)existência cultural que está por ressurgir com força em 2022.

Fundamentação teórica: Olhar contemporâneo sobre a atualidade

O texto de Agamben (2009), autor reconhecido na intelectualidade como de orientação foucaultiana, no capítulo “O que é contemporâneo?”, em diálogo com a sua obra, e de acordo com os autores que a prefaciaram, é um todo integrado a defender que uma revolução autêntica é aquela que, antes de mudar o mundo, muda a sua experiência no tempo. É parte da estratégia de não adesão, de transgressão com a época do tempo presente. E para se compreender o que é mudar a experiência no tempo, o autor trilha o caminho de discutir o que é ser contemporâneo.

No contexto histórico em que autor se insere, o ser contemporâneo é construído em torno da problemática

(...) de se pensar uma nova ação e uma nova política humana para além das dimensões consensuais-democráticas que a filosofia e o pensamento político atuais parece tomar como único e último estágio evolucionário da humanidade” (Adaptado de AGAMBEN, 2009, p.11).

O percurso do desenvolvimento do escrito de Agamben (2009) responde três questões. O que é ser contemporâneo? Do que se é contemporâneo? E de quem se é contemporâneo? O capítulo inicia um diálogo com Nietzsche. Para o autor, ser

(CNPQ) é uma entidade ligada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações para incentivo à pesquisa no Brasil e de responsabilidade do governo federal.

contemporâneo é ser intempestivo. Intempestivo se associa à captura do inesperado, aquele que antevê o que não se percebe. Isso implica que ser contemporâneo é “acertar as contas com seu tempo, tomar posição em relação ao tempo presente” (AGAMBEN, 2009, p. 58). É distanciar-se, como desconexão e dissociação, do tempo presente. Distanciar-se não é um deslocamento nostálgico a um passado idealizado fora de seu tempo, é perceber-se como parte da atualidade e, a partir dela, poder refletir e se dissociar de seu tempo. De quem se é contemporâneo? Para Agamben (2009), é distanciar-se da pessoa que adere perfeitamente à época que se vive, daquela que coincide muito plenamente com sua época. É aquele sujeito que não consegue manter um olhar fixo e crítico sobre o período vivido.

Do que se é contemporâneo? O distanciamento do tempo presente não é suficiente para se definir contemporâneo. É imprescindível perceber a obscuridade, as trevas, a tragédia no tempo presente. Perceber o aspecto obscuro do tempo presente é a atividade de neutralizar a luz dessa época para descobrir as suas trevas. O autor se questiona do porquê se buscar a obscuridade. A busca não é pelo obscuro em si. Conforme ele diz:

(...) percebemos como escuro do céu é essa luz que viaja velocíssima até nós e, no entanto, não pode nos alcançar (...), ser contemporâneo é “(...) perceber no escuro do presente essa luz que procura nos alcançar e não pode fazê-lo” (ibid., p. 65).

Luz e escuro se apresentam a partir da perspectiva da dualidade (bipolaridade), e não do dualismo (dicotomia). O dualismo percebe os pares como realidades justapostas, sem relação entre si. Luz e escuro nessa última concepção seriam de naturezas distintas, não conciliáveis.

Para Agamben (2009), luz e escuro são dimensões da mesma e única realidade complexa. Dentro do escuro há a luz que o contemporâneo é capaz de capturar num instante, quando ela se distancia infinitamente de nós, a partir de um olhar fixo sobre sua época. Sê-lo até o momento do percurso traçado pelo autor é manter um olhar fixo sobre seu tempo para nele perceber a obscuridade e através do lado escuro apreender a resoluta luz.

Em seguida, o autor percebe que o contemporâneo tem uma relação especial com o passado, reatualizando criticamente a relação com o tempo. Ser

contemporâneo é perceber já a assinatura do arcaico no tempo presente, ou seja, relaciona-se com o tempo presente como um passado. O arcaico não deve ser compreendido como algo a ser superado, mas a origem do que se quer distanciar. É uma forma arqueológica de acessá-lo, o que torna impossível poder vivenciá-lo. Vivenciar a obscuridade a partir do instante de tomada de posição implicaria deixar de ser contemporâneo. Por isso, caracteriza-se por uma relação original e inédita com outros tempos.

A proposta de leitura inédita da História implica projetar sobre a sombra do passado a luz invisível que é o escuro do tempo presente a qual o ser contemporâneo foi capaz de capturar. Nesse sentido, o diálogo que se faz com o passado é a partir da fratura que se percebe no tempo presente. É pela fratura, luz invisível, que o contemporâneo acessa o passado. Desse modo, ser contemporâneo é aquele que mantém um olhar fixo sobre seu tempo para nele apreender a resoluta luz (expansão do pensamento) capturada em meio à obscuridade que nos cerca. É a abertura ao que ainda não tem uma forma configurada numa relação já estabelecida e aquele que é capaz de dividir e interpolar o tempo para estar à altura de ler de forma inédita a História e transformar o mundo.

Em suma: o que é possuir um olhar contemporâneo? Como podemos relacionar essa discussão à pesquisa e ao Planejamento da aula (“Diagnóstico da atualidade como objeto de crítica”)? O olhar contemporâneo implica num entendimento da crítica e da atualidade. Crítica é o aspecto fundamental do trabalho de Foucault circunscrito à História do Presente. A crítica a ser desenvolvida não é a busca do erro, da ilusão ou da negação do conhecimento anterior a propagar a concepção de existir uma verdade mais verdadeira em relação à precedente. Parte-se de uma interrogação permanente do presente (do nosso tempo, época, do que nós somos) a produzir “respostas a uma urgência histórica”. Isso significa que a interrogação parte de algo frágil e que se torna objeto de crítica na atualidade (o que está acontecendo). É a fragilidade, é o sinal de uma ferida pulsando no momento vivido. Representa a interrogação a desnaturalizar algo que aparece como natural, dado, verdadeiro e muito evidente, é suspeitar da ideia: tudo sempre foi assim e do mesmo jeito! É operar com o distanciamento em relação ao que é tratado como impensado, pois ali estão as fissuras, os pontos frágeis e as aberturas invisibilizadas pelo pensamento dominante. A verdade é posta em crise. Estranha-se o que se considera sabido. Mais do que se concentrar no lado obscuro (fragilidade, fissura), o

olhar contemporâneo o percebe como uma pista, uma abertura (captura do inesperado) voltada para a expansão do próprio pensamento (resoluta luz). Por que orientar o pensamento histórico desse jeito é importante? Segundo Agamben (2009), a importância disso é que a mudança do mundo começa pela não adesão e transgressão ao tempo presente que vivemos.

Na pesquisa aparecem algumas fissuras que são objeto de crítica: ora é a tradição de se responder perguntas em instituições escolares, ora é a “prática” colocada sob suspeita quando se aborda a ideia de desenvolvimento da leitura e da escrita. Isso permite também suspeitar do sentido de “mediação” no processo de ensino e a relação com a desassociação do “saber” e do “fazer” pedagógico inerente. E no Planejamento da Aula, a problematização da fome implica que no cotidiano escolar se produza uma resposta a essa “urgência histórica”. A pesquisa tenta em cada parte expressar essa busca pelo olhar contemporâneo incentivado pelos filósofos da diferença, com destaque para Foucault em relação às produções de pesquisas históricas.

Será que o fato anteriormente relatado da “turma 1807” no início do texto é a pista (abertura), captura do inesperado, em meio à obscuridade da tradição escolar de fazer os(as) educandos(as) responderem de forma irrefletida uma série de perguntas pré-determinadas? E a resoluta luz? De repente a gente consegue um “flerte” (PEREIRA; CHEPP, 2018) com ela...Uma coisa é certa: ser contemporâneo é um caminho sem volta.

2.6. Conhecimento histórico escolar: entre a narrativa histórica, a refiguração narrativa e o “anacronismo controlado”

2.6.1. Conhecimento histórico escolar

A relação entre o conhecimento acadêmico e o acontecido nas injunções escolares é a articulação necessária na produção do “conhecimento histórico escolar” (GABRIEL; MONTEIRO, 2014). Implica em defender, conforme Gabriel; Monteiro (2014), o professor sujeito (autor/ator) da produção do conhecimento e da aula de História como um texto (narrativa), alargando a noção de escrita e do texto histórico. E tem no momento da elaboração da problematização inicial, conforme foi mencionado anteriormente, uma das situações em que o(a) professor(a) pode exercer a função inerente ao “lugar de autoria” (RALEJO; MONTEIRO, 2020) no

Ensino de História.

Tendo em mente a importância do discurso oralizado do docente e do discente, o(a) professor(a) exerce dois papéis, o de ensinar História e o de escrevê-la, por mais que o limite do aprendizado formal, em boa parte das circunstâncias, seja regido pelo tempo da aula, conferindo a ela uma característica de efemeridade. Isso vem desfazer com a orientação disseminada no senso comum da hierarquização do saber histórico acadêmico e do escolar, como se os docentes tivessem o papel da “tradução”, nas palavras de Monteiro (2010), ou de “aplicação pedagógica”, conforme criticado por Guimarães (2009), do saber acadêmico de referência. Ou seja, como se houvesse a equivalência entre os objetivos acadêmicos e os escolares e ignorasse as especificidades dos saberes. A concepção a ser superada, criticada por ambos, é a que reforça a dicotomia: o(a) professor(a) ensina a História produzida por historiadores(as) e os(as) historiadores(as) a escreve.

Isso não significa que o saber histórico escolar e o acadêmico sejam “campos autonomizados” (GUIMARÃES 2009, p. 38). O conhecimento histórico escolar não é algo a priori constituído o qual o docente vem aplicá-lo no seu fazer pedagógico. Não existe um material didático chamado “Conhecimento histórico escolar” o qual os docentes podem se basear e orientá-los na ação pedagógica. O conceito se constitui no saber/fazer da docência enquanto produção do “híbrido cultural” (MONTEIRO; CORREA, 2021) em torno do “lugar/ espaço de docência” (MONTEIRO; RALEJO; MEROLLA, 2021, no prelo) no qual se estabelece o “lugar de autoria” (RALEJO; MONTEIRO, 2020) da docência. Dito de outro modo, representa a produção e mobilização de fluxo/ mescla de saberes em torno dos limites, condições e possibilidades de exercício efetivo da autoria docente na mediação do Ensino de História, levando em conta a intencionalidade educativa.

2.6.2. Narrativa histórica e refiguração narrativa

Gostaria de retomar o estudo de saberes da História mobilizados no conhecimento histórico escolar. Anteriormente foi falado sobre as possibilidades de uso do raciocínio histórico nas aulas de História durante a construção da problematização inicial. Agora é falado sobre as condições, os limites e as possibilidades, ainda não abordados, de exercício da docência desde quando se

elaboram “narrativas temporais” (ALBUQUERQUE, 2016) (atribuição de sentidos em torno da articulação temporal) e considerando a dinâmica presente do “contar uma História” baseada na concepção da “aula como texto” (MATTOS, I, 2006).

Trabalha-se com entendimento de que a História possibilita e delimita a atuação protagonista tanto da docência como do alunado no processo de ensino e na aprendizagem da História. Explicitando de outros modos, interessa ao trabalho justificar que entendimento de História ancora (oferece condições e possibilidades) a “mediação intelectual da docência” e do aprendizado em História dos(as) alunos(as) no Ensino Fundamental. Ou poderia organizar a ideia a partir de uma questão: que entendimento de História cria condições/ possibilidades, no contexto escolar, de fazer florescer nos(as) educandos(as) a curiosidade inerente ao mundo da infância, o trabalho intelectual da docência e a responsabilidade de ter o compromisso com a verdade, mesma que seja contingente, produzida no mundo dos adultos?

Narrativa histórica

O conceito de narrativa, central na escrita da História e estruturante para o conhecimento histórico escolar, apropriado para o trabalho é de Ricoeur (1997 apud GABRIEL, 2012). No que se refere a esse conceito, muitas críticas foram feitas: esteve associado à anedota e vinculado tradicionalmente ao doutrinação.

Atualmente, a narrativa é um conceito fundamental, que abarca a complexidade da realidade social, e característica importante do conhecimento histórico. Qualquer história, até as que anteriormente não se percebia como narrativas, as histórias estruturais, possuem agentes históricos, espaço, sucessão do tempo, uma trama (intriga/ concatenação de eventos), enredo (contexto) e um desfecho. Compreender a narrativa é algo fundamental e pressupõe uma familiaridade com alguns saberes prévios. As ações são realizadas por sujeitos históricos (quem/ o que), remetem a intenções e motivos (por que), as ações possuem finalidade (para que), os agentes atuam sob certas circunstâncias (contexto), em interação com outros (agentes históricos) e as ações dos agentes produzem consequências intencionais ou não (Adaptado de CARRETERO, 1999, p. 101).

Ricoeur (1997 apud GABRIEL, 2012), em “Tempo e Narrativa” de 1985-1987, passou a defender a tese: “narrativa como a guardiã do tempo, na medida em que só haveria tempo pensado quando narrado” (RICOEUR, 1997, p. 417 apud

GABRIEL, 2012, p. 192). Dito de outra maneira, “(...) o significante narrativa histórica é compreendido como sendo a forma de significar a nossa experiência individual e coletiva com o tempo” (MARTINS; BARBOSA; GABRIEL, 2020). Desse modo, produções historiográficas que rejeitavam a noção de narrativa, passaram reorientar a sua perspectiva. Toda história escrita, inclusive a história estrutural, assume algum tipo de forma narrativa. Narrar historicamente envolvendo o tecer lógico da intriga (um por causa do outro) é mais amplo do que realizar a descrição de acontecimentos cronologicamente (um após outro). Essa última se assemelharia mais à História Narrativa dos positivistas do século XIX, muito criticada, a qual não pode ser confundida com o conceito atual de narrativa histórica.

Refiguração narrativa

Por que é importante adotar o conceito de “refiguração narrativa” no trabalho? Tenho priorizado a potencialidade das apropriações feitas pelos docentes do conteúdo histórico e as possibilidades protagonistas de exercício do trabalho pedagógico. É o momento de busca por teorização que permita colocar o discente em destaque e possa ajudar na explicação, prioritariamente, referente às produções dos(as) alunos(as) mencionadas no planejamento de História apresentado anteriormente (na parte da Avaliação).

Diante do estudo realizado até o momento, é coerente que a narrativa histórica trabalhada em sala de aula não seja a reprodução exata do saber de referência e nem o abandono ou a rejeição do produzido na Academia. Que conceito da História ancora as possibilidades e os limites das relações e das reelaborações estabelecidas por docentes e por estudantes em sala de aula? O conceito de *refiguração narrativa* atende esse propósito. Deve ser respeitado que a associação do conceito ao contexto escolar é uma elaboração dos autores Martins; Barbosa; Gabriel (2020) a qual a pesquisa adota.

Aproprio-me do conceito levando em conta tanto a possibilidade de “mediação intelectual da docência de História” (planejamento e execução da aula) e o trabalho dos(as) alunos(as). Citaria como exemplo o “Diário da minha vida escolar” proposto na Avaliação e trabalhado na última atividade da Atividade Pedagógica nº 3 (Apêndice) voltada para os(as) alunos(s) do 9º ano do Ensino Fundamental. Isso não significa reduzir a elaboração de um diário ao conteúdo. Ele pode ser um “instrumento mediacional semiótico” (WERTSCH, 1993; 1999) aberto para explorar

as diversas potencialidades das experiências escolares e do trabalho interdisciplinar.

Embora o enfoque do artigo de Martins; Barbosa; Gabriel (2020) seja a defesa de uma perspectiva de “aprendizagem histórica” por alunos(as) da Educação Básica, pode-se relacionar que o conceito permite uma dupla associação (isso indiretamente já é feito no próprio artigo). O que se quer dizer é o seguinte: a reelaboração/ apropriação dos textos de História (refiguração narrativa) pode ser realizada tanto por docentes e por discentes. Já existe uma mediação dos textos de História oriundos da Academia os quais são feitos por professores(as) e por materiais didáticos. No que se refere aos materiais didáticos, Ralejo; Monteiro (2020) argumentam o que seria o “lugar de autoria” dos produtores de livros didáticos. A “refiguração narrativa” já estaria presente nos livros didáticos. Pode-se inferir, também, que as reelaborações de textos de História (oralizados ou escritos) podem ser promovidas por docentes com o intuito de atribuir sentidos e de tornar significativos os conteúdos históricos estudados por estudantes da Educação Básica. A citação a seguir explica os elementos da narrativa histórica e menciona as apropriações realizadas pelos docentes referenciadas no trabalho de Monteiro (2005) sobre o uso das analogias no Ensino de História.

Se a tessitura de uma intriga diz respeito à concatenação dos eventos na configuração de uma narrativa, o enredo constitui-se como contexto em meio ao qual a intriga se desenvolve e é tecida. Se a intriga é a ordenação temporal, o enredo (contexto) é a possibilidade de tornar familiar o não familiar, o que Monteiro (2005) entende como indispensável para tornar possível aos alunos/as a atribuição de sentidos ao mundo e a compreensão da historicidade da vida social. (MARTINS; BARBOSA; GABRIEL, 2020, p. 154-155)

De acordo com a citação acima, é evidente a existência de atravessamento de sentidos. No Caderno de Atividades de História elaborado (Apêndice), o texto de História produzido e as atribuições de sentidos realizadas em torno de uma articulação temporal, inclusive com o uso das analogias, já sinalizam um texto que não é o da Academia e nem a negação dela. Caracteriza-se por ser uma apropriação/ reelaboração (refiguração narrativa) a partir da produção do “híbrido cultural” (MONTEIRO; CORREA, 2021), articulando “lugar/ espaço de docência” (MONTEIRO; RALEJO; MEROLLA, 2021 no prelo) e o exercício do “lugar de autoria” (RALEJO; MONTEIRO, 2021).

Em relação ao conceito de aprendizagem histórica adotado na pesquisa, há

um motivo que justifica a sua apropriação, além de conferir destaque às produções dos(as) alunos(as). Pode-se inferir que o artigo dos autores, considerando as conclusões da revisão bibliográfica realizada por Martins (2019 apud MARTINS; BARBOSA; GABRIEL, 2020, p. 149), permite se afastar de uma regra inerente às pesquisas que valorizam e reforçam a dicotomia entre conhecimentos pedagógicos e os históricos.

Em pesquisa realizada no Banco de Teses da Capes, com recorte nas áreas de História, Educação e Ensino de História, a partir do significativo aprendizagem histórica (e outros inscritos no mesmo campo semântico), Martins (2019) constatou a presença de pesquisas que valorizam as dimensões didáticas/ pedagógicas e pesquisas que as desqualificam no processo de validação de aprendizagens no âmbito da disciplina escolar História. Enquanto as primeiras tendem a destacar o caráter específico do conhecimento escolar e o seu processo de configuração a partir da ciência de referência, e em relação a saberes pedagógicos e das ciências da Educação, as outras defendem que este conhecimento, mesmo no “chão da escola”, deve estar subsumido apenas aos modos de produção de saberes no âmbito da História, colocando a didática como exterior constitutivo do processo de aquisição/ produção de aprendizagens históricas significativas.

As tendências das pesquisas acima representam a divisão entre os que sabem (teóricos dos conhecimentos pedagógicos e os da História situados exclusivamente na Academia) e os que aplicam os saberes produzidos por outros fora da injunção escolar (professores(as) e alunos(as)). Docentes que pouco possuem relação protagonista com o saber dificilmente produzem condições de irradiá-las nos(as) estudantes. É pouco crível que uma pessoa ofereça para o outro algo que não consegue oferecer para si mesma. A gente (docente) oferece o que sabe, respeitando os limites e as potencialidades.

Diferentemente, Martins; Barbosa; Gabriel (2020) entendem que o saber (sujeito e seus saberes) não estão desassociados do fazer dentro do contexto escolar. Nesse sentido, o papel dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as) se distanciam da perspectiva de serem receptáculos passivos (sem saberes e sem a possibilidade reelaboração criativa dos sentidos), ou seja, de almejarem no máximo ser um “Irineu Funes” (BORGES, 1999) em relação aos conteúdos históricos estudados.

O que propõe o artigo de Martins; Barbosa; Gabriel (2020)? O artigo tem por objetivo a problematização do conceito de aprendizagem. Toma distância da noção de aprendizagem restrita à aquisição de conhecimentos, seja do lado das pesquisas que valorizam conhecimentos da Educação ou das que defendem a exclusividade

da abordagem da História. E aproxima-se do sentido da aprendizagem como resposta única de alguém a algo que o perturba, incomoda e até irrita (BIESTA, 2013). A questão central é: que entendimento de História ancora o sentido de aprendizagem aberto por Biesta (2013)? A resposta a essa questão é a aprendizagem histórica como “refiguração narrativa”, conforme a citação abaixo.

Aprender História não é apenas ser receptáculo de informações e dos conceitos já definidos, e sim uma experiência com o passado por meio da imaginação para recriar os conceitos já definidos, refletir sobre a historicidade do presente e, o que talvez seja o mais importante, atribuir racionalidade histórica crítica ao sofrimento e demais experiências sensíveis. (MARTINS; BARBOSA; GABRIEL, 2020, p. 166)

A questão a saber para a pesquisa é: se os professores(as) e alunos(as) operam uma refiguração narrativa, como se pode entender o “círculo hermenêutico de Ricoeur” (MARTINS; BARBOSA; GABRIEL, 2020)?

Na hermenêutica ricoeuriana, a inteligibilidade narrativa se dá num triplo movimento interpretativo – círculo hermenêutico – não linear, contingente e sempre incompleto: prefiguração (competência de acompanhar uma história); configuração (construção da intriga, do texto); refiguração (encontro do mundo do texto com o mundo do leitor, de forma que é na narrativa que o sentido se constitui como ação. (ibid. 159)

De acordo com esse entendimento, a configuração não é apenas o momento da elaboração do texto pelo(a) historiador(a). Quando o docente/ aluno(a) (leitor) busca compreender o texto de modo a coincidir com os objetivos configurados pelo autor, ele está operando uma pré-compreensão, ou seja, o leitor tem familiaridade com os conceitos e com a história narrada. A configuração é o momento da produção do texto (oral e escrito), do tecer lógico da intriga (um por causa do outro/ concatenação de eventos). Já a “refiguração narrativa” é a recepção criativa pelo leitor das ideias presentes na história, são as apropriações, as reelaborações produzidas. O docente faz as apropriações dos textos oriundos da Academia e dos livros didáticos (refigurações narrativas), no entanto, quando a fala oral ou escrita da docência chega ao(à) aluno(a), ela é uma aula/texto (MATTOS, I, 2006), portanto, apresenta uma “configuração do texto escolar” (MARTINS; BARBOSA; GABRIEL, 2020, p. 160). É sobre essa que os autores entendem que os discentes podem continuar o círculo contínuo interpretativo (*prefiguração, configuração e refiguração*) de modo que as aprendizagens históricas se tornem uma refiguração narrativa.

As atividades pedagógicas da “Aula como conversa: Cadernos de Atividades de História”, explicadas no próximo capítulo, estimulam a reflexão e o raciocínio em torno do conteúdo abordado com os(as) alunos(as), fruto da possível reelaboração da narrativa histórica feita pelo docente. O “Diário da minha vida escolar” cumpre outro papel: coloca o(a) estudante em destaque na geração dos próprios textos. As produções dos(as) estudantes assumem o papel de compreensão da leitura e da produção da escrita referente aos conteúdos propostos (atividades de reflexão e estímulo ao raciocínio). E há a possibilidade de apropriações desses textos por eles ancorada na ideia da “aprendizagem histórica como refiguração narrativa” (MARTINS; BARBOSA; GABRIEL, 2020). Ou seja, preocupa-se com o que o(a) estudante sabe de História e com o que produz a partir do que sabe, respeitando o compromisso com a verdade histórica.

Os textos de História em sala de aula ficam numa constante reelaboração sem critérios? Será que parece aquela brincadeira de criança do “telefone sem fio”³⁹? Como não os deixar apresentarem deturpações grosseiras e relações não pertinentes? Primeiramente, o sentido de refiguração defendido não implica uma liberdade interpretativa total, sem constrangimentos, limitações. Os próprios autores sinalizam nesse sentido. “A dialética entre liberdade e coerção é interna ao processo criador e atravessa todo o processo hermenêutico (ibid. 161). Na próxima seção aprofundaremos nos limites e nas condições das apropriações realizadas em sala de aula ao abordar o anacronismo e a verdade histórica.

2.6.3. Anacronismo e a verdade histórica

MONTEIRO (2012) tem enunciado possibilidades teóricas do uso da relação analógica na articulação temporal para a compreensão/explicação das narrativas históricas sem desconsiderar as preocupações com o anacronismo. O

³⁹ “No jogo do telefone sem fio uma pessoa pronuncia uma palavra ou frase - o “segredo”, sussurrando no ouvido de outra pessoa que está ao seu lado, e os demais integrantes da brincadeira não podem ouvir. O “segredo” deve ser repassado para cada participante, individualmente e também sussurrando, até que o último a escutar a sentença deve repeti-la em voz alta para todo o grupo. Como uma das regras é não poder repetir o “segredo” para a mesma pessoa, é comum que seja distorcido ou mal entendido, e seja repassado cada vez mais deturpado, chegando totalmente diferente ao ouvinte final”. (texto adaptado) Disponível em: <https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/mulher/mae-com-prosa/memoria-e-atencao-telefone-sem-fio,9435e90f8a909ea681eb924e9a9540b6m3wddsom.html>. Acesso: 25/10/2021

estabelecimento da relação com o tempo presente⁴⁰ (tempo vivido pelos(as) estudantes e docentes) é uma questão a qual a produção historiográfica tem se dedicado. Historiadores(as) chamam a atenção para o risco de anacronismo no estabelecimento de análises entre passado e presente e das possibilidades de articulá-los. Monteiro (2005, p. 334), em outro artigo, apresenta o anacronismo na História como “transferência de características e atributos indevidos a processos e fenômenos diferenciados (...)”. Outra maneira de conceituá-lo diz que “o anacronismo se manifesta como “a evidência da incapacidade de manejo com a diversidade temporal e a importação de noções equivocadas que a época de referência não conheceu.” (Adaptado de SILVA, Daniel, 2017, p.102). Ou como a própria etimologia do conceito indica, anacronismo como algo (crença) colocado fora do seu tempo.

O problema do anacronismo começa no Ensino de História? Da mesma forma que se abre a possibilidade de articulação temporal, o dilema da questão do presente já emerge como uma ambiguidade ou tensão desde o momento em que o historiador produz a escrita da História. Na análise das fontes históricas, o historiador enfrenta o desafio decorrente do que Monteiro (2012) denomina de “(...) marcas essencialistas, perceptíveis em sua afirmação de objetividade, ou seja, a análise documental como práxis estruturante do ofício do historiador” (ibid, p. 193). Outro questionamento é o historiador como homem e mulher do seu tempo e produtor de narrativa histórica. Há um anacronismo inevitável? Pode estabelecer qualquer relação?

A saída defendida por variados autores, Monteiro (2005); Monteiro (2012), Silva, Daniel (2017) e Martins; Barbosa; Gabriel (2020), é trabalhar com um “anacronismo controlado”. Segundo Bevir (2015 apud MARTINS; BARBOSA; GABRIEL, 2020, p. 158), “(...) é preciso diferenciar dois tipos de anacronismo: a atribuição de crenças anacrônicas e o uso de palavras anacrônicas para evocar crenças”. Esse autor diz que só a primeira situação é um problema. Isso significa que é anacronismo se tentar atribuir determinada crença a uma época que, de acordo com as informações disponíveis, não se viveu, não se parece verossímil. Por

⁴⁰ Marcas do Ensino de História no tempo presente se associam à concepção que os professores de História ensinam “(...) a partir de demandas emergentes que estão registradas nas diretrizes e propostas curriculares vigentes, exames vestibulares, avaliações sistêmicas, questionamentos dos alunos, tradições escolares, e que emergem dos debates políticos na sociedade na qual estão inseridos” (MONTEIRO, 2015, p. 168).

exemplo: dizer que os humanos são capitalistas desde o início dos tempos, pois se acredita que o lucro é um desejo inerente à natureza humana. Isso seria um caso de anacronismo. Em relação às palavras ditas que estão fora do tempo analisado, os próprios historiadores(as) as produzem. Em boa parte dos conceitos de História, os sujeitos históricos analisados não conheciam determinados conceitos os quais são atribuídos como parte de sua época. Por exemplo: Paleolítico e Neolítico são esses casos. O docente não está sozinho nessa de operar com palavras fora do tempo em que as pessoas viveram.

Existe ainda um problema não resolvido em torno do anacronismo. Como estabelecer a articulação temporal que se ancore num anacronismo controlado? Como a aula de História que problematiza a fome na atualidade não propague um anacronismo grosseiro quando abordar a relação entre “anos dourados” e o “quarto de despejo sob o olhar de Carolina Maria de Jesus”?

Verdade histórica

A questão da verdade histórica é um ponto importante a ser abordado. Embora se tenha críticas contundentes à ideia de uma verdade absoluta, colocar o processo educativo no domínio do verdadeiro é algo que os autores Martins; Barbosa; Gabriel (2020) apresentam como fundamental, inclusive na argumentação do sentido da “aprendizagem histórica como refiguração narrativa”. Que critério de abordagem da verdade histórica se defende para o Ensino de História?

Primeiramente, deve-se atentar que o fato não é algo dado, os(as) historiadores(as) não estudam o passado que já está a priori esperando nos registros para ser contado. Não há observações puras, estritamente objetivas. Eles produzem o passado que estudam através das fontes disponíveis e mobilizadas para tal empreendimento em meio a regras do jogo de uma comunidade epistêmica. Há uma subjetividade na abordagem do estudo da História. Os autores apresentam uma redefinição do padrão de objetividade (ibid. 156) para que se possa falar em verdade histórica.

A opção pela comparação entre as narrativas disponíveis em relação aos fatos em questão como caminho alternativo para a produção de conhecimento objetivo significa que a fronteira do que pode ou não pode ser considerado como conhecimento histórico verdadeiro, ao invés de ser estabelecida a partir da autenticidade de uma narrativa por meio da verificação dos fatos, isto é, de “um confronto entre a narrativa e os fatos evidentes” (Bevir), produz-se por meio da “comparação entre narrativas em

termos de seu relativo sucesso em relacionar os fatos a outros entre si destacando suas similaridades, diferenças e conexões” (ibidem).

O critério de definição das evidências por historiadores continua sendo importante. O que os autores chamam a atenção é para redefinição do padrão de objetividade do discurso histórico e da potencialidade, diante da flexibilidade da dinâmica escolar, da comparação entre narrativas rivais (similaridade, diferenças e conexões) como um caminho na escola para construir critério de objetividade. Em relação à ideia aqui apresentada de aula, não faz o menor sentido querer saber se o governo JK foi ou não “anos dourados”. A comparação feita com livro de Jesus (2020) é a narrativa rival que nos permite abordar a pluralidade de passados em que determinados atores sociais, políticos e econômicos podem ter se beneficiado e outros ficaram aliados do processo. A problematização do que se entende sobre a fome e para quem foi os “anos dourados” é mais potente do que se restringir numa relação de confronto entre a narrativa e o fato. A aula acabaria no início: tinha fome, logo não foi anos dourados!

2.6.4. Critérios da elaboração da problematização inicial

As considerações mencionadas abaixo vão se atentar especificamente para os critérios na formulação da “articulação temporal” e da “questão de pesquisa escolar” ainda não mencionados. Isso vem aprofundar pontos condicionantes do conhecimento histórico e do contexto escolar. Além disso, pensar nos critérios da Problematização Inicial possui implicações na formulação da “Aula como conversa Caderno de Atividades de História”. A Problematização Inicial funciona como um momento da arquitetura e da autoria docente (ela ocorre também em outras situações durante a explicação de sala de aula) que orienta a configuração do texto escolar (oral e escrito) a ser trabalhado com os estudantes, atentando-se que a produção didática escrita está no Apêndice.

No que se refere à “questão de pesquisa escolar”, apresentada neste trabalho acadêmico é: “Anos dourados para quem?”. Essa questão é mencionada na Atividade Pedagógica nº 1 (Apêndice) como orientadora da produção didática, sendo efetivamente utilizada como parte integrante das atividades durante a proposta de resolução da Atividade Pedagógica nº3 (Apêndice). E se constitui num exemplo da

prática da “metodologia de indução de questões ao ensino” explicitado na pesquisa. Alguns critérios foram pensados para a abordagem do planejamento de História. 1) A ideia é elaborar questões que possam ser respondidas. É importante que a questão central tenha resposta possível de ser avaliada em relação aos critérios estabelecidos na docência. A liberdade criativa dos(as) alunos(as) deve se associar à coerência das explicações apresentadas. 2) Atentando-se para o tempo estimado da aula, a questão central selecionada é que orienta o alcance da aula e a seleção de outras questões associadas. Isso significa que não é possível abordar todos os processos históricos nos seus detalhes. O foco no que se quer problematizar e a seleção é fundamental a combater debates intermináveis.

A priorização da temática produz distorção na abordagem do passado? Posiciono-me pela perspectiva de que fazer seleção não significa limitar a abordagem do passado. O passado é múltiplo, sendo assim, ele não se reduz às possibilidades ditas sobre ele. Na atividade 4 da Atividade Pedagógica nº 1 (Apêndice) essa situação é abordada, levando em conta que o percurso da leitura dessa produção didática se orienta especificamente pela problematização dos diversos sentidos envolvendo a expressão “anos dourados”. Cada aula, ao olhar para o presente, pode estabelecer novas relações com os passados. Falar sobre a fome é apenas uma das portas de entrada no passado do Governo JK, não é a única. Enquanto a fome for um problema atual, uma urgência histórica, a escolha da abordagem pode continuar sendo pertinente.

Em relação à articulação temporal: 1) evita-se induzir relações de causalidade entre épocas distintas. Por exemplo: as decisões políticas do governo JK colaboraram para a existência da fome no Brasil atual. Se a relação de causalidade for estabelecida é preciso estar ancorada na historiografia e pontuar a possível complexidade da resposta. Por exemplo: se quiser abordar historicamente a temática antirracista⁴¹, uma pergunta objeto de articulação temporal pode ser: por que historicamente vidas negras *pouco* importam? A discussão sobre racismo estrutural na história da colonização brasileira ancora uma resposta que mobiliza

⁴¹ Ver em Pereira (2021) a discussão de práticas racistas para além do contexto de implantação do racismo científico no século XIX. O texto sustenta a importância do estudo na escola da pluralidade de passados das populações negras e indígenas como forma de desnaturalizar e de (re)existir à modernidade europeia. Essa foi constituída, como projeto de poder, a partir da ideia de raça desde final do século XV e que se consolidou em meados do século XIX durante o imperialismo/colonialismo europeu na África e na Ásia.

uma longa duração. 2) É preciso tomar cuidado na problematização para não incorrer em julgamentos/ culpabilização de atores históricos (isso já é bem enfatizado pela historiografia). O enfoque é nas descrições sobre o que foi experienciado a partir das circunstâncias da época. 3) E na articulação temporal procurei evitar a comparação direta entre governos distintos, JK e o atual. É a fome que atravessa momentos de bonança e de carestia é que importa. O intuito é produzir uma resposta a essa urgência histórica. Não é fazer uso político do passado comparando projetos de poder.

CAPÍTULO 3 - PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO E O JOGO DE PERGUNTAS E RESPOSTAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

3.1. Questão central da pesquisa: o que já se sabe e o desenho do vir a saber

Até o momento se tentou responder à questão central da pesquisa abordando a parte do planejamento/ problematização inicial. A atribuição de sentidos começa antes do início da aula propriamente dita. Esse aspecto é crucial no propósito de ajudar os(as) educandos(as) a compreender os textos de História (orais e escritos), os processos históricos e os possibilita a se tornarem geradores dos escritos que se lê. Parte-se do pressuposto que a linguagem dos textos de História não é algo transparente. A compreensão do(a) aluno(a) depende do letramento histórico (compreensão da especificidade da linguagem da História e isso foi estudado no capítulo 1), dos “conhecimentos que ensinam” (MONTEIRO, 2019) e do raciocínio histórico (atribuição de sentidos na História pela articulação temporal) associado ao estabelecimento de relações que “negociam a distância” entre o que o aluno sabe e o que não sabe (MONTEIRO; PENNA, 2011).

Foi fundamental o estudo em torno do raciocínio histórico e de temas associados à tessitura do conhecimento escolar. Tecer o planejamento e a problematização inicial da aula de História partindo da atualidade, do que se está acontecendo aqui e agora de problemático, demonstra ser potente na “negociação de distâncias” com os(as) estudantes referente aos saberes mobilizados. Afinal, conteúdo que não faz o menor sentido dificilmente se torna compreensível. Foi explicitado a relevância do papel do docente na “mediação intelectual do processo de ensino” no momento da transformação inicial do conhecimento (planejamento/ problematização inicial) pela metodologia de “indução de questões ao ensino” e agora é o momento de investigar as práticas de mediação de perguntas e respostas em sala de aula.

É preciso lembrar o que foi dito anteriormente e ficou em suspenso. A teoria da ação mediada (WERTSCH, 1999) diz que os instrumentos mediacionais empregados podem possibilitar, limitar e/ou restringir as ações humanas. Essa dupla tendência da mediação produz ancoragem teórica para uma questão importante orientadora de todo o capítulo: a prática comum de responder perguntas pré-determinadas em instituições escolares pode restringir o desenvolvimento da leitura e da escrita? Se a resposta for sim, é papel da escrita saber como isso acontece.

O capítulo tem por objetivo analisar, com base na teorização foucaultiana, como as perguntas e as respostas têm sido enunciadas no âmbito de práticas discursivas escolares. A orientação teórico-metodológica ancora a análise das práticas pedagógicas referentes ao objeto de estudo e tenta produzir uma resposta à urgência histórica do problema da leitura e da escrita no Ensino Fundamental. Os padrões de discurso analisados por Wertsch (1993; 1999) são revisitados pela lente teórica foucaultiana. Realiza-se a análise discursiva dos seguintes enunciados pedagógicos com base na relação de perguntas e respostas: “perguntas de examen”, “perguntas autênticas” e a “enseñanza recíproca” (WERTSCH, 1993;1999). A ideia é que se posicione por uma abordagem de mediação de perguntas e respostas responsável por colocar os(as) estudantes na posição de geradores dos textos e que possam compreendê-los de forma autônoma (prática como algo concebido a ser produzido) sem que implique numa subalternização do exercício da docência. Ou seja, que não seja a reprodução de um diálogo de caráter competitivo em que um ganhe e o outro perca. Em seguida, é explicitado a metodologia da “indução de questões”, retomando a ideia da “indução de questões ao ensino” e da “indução de questões aos estudantes”. E, por último, na “Aula como conversa: Caderno de Atividades de História é explicado e explicitado a partir da orientação defendida no trabalho.

3.2. Fundamentação teórica-metodológica da análise discursiva foucaultiana

Na introdução do trabalho foi mencionado quatro elementos fundamentais na metodologia da pesquisa e que possui aspectos importantes da análise discursiva foucaultiana, porém não se propõe a trilhar a complexidade analítica de uma investigação histórica dos enunciados pedagógicos analisados. Não é um trabalho em que a questão principal é o estudo das condições de emergência (aparecimento) dos discursos. Isso levaria, provavelmente, o trabalho para a investigação dos diálogos socráticos apropriados para o ambiente escolar e da educação jesuíta. Na Dissertação, o olhar para o passado que se manifesta no tempo presente é delimitado pelo esforço de descrição dos enunciados pedagógicos e o que a análise deles pode me dizer. E há um evidente olhar para o futuro feito no “tempo presente” aqui da escrita em que se tenta elaborar uma proposta. A ideia é entender o funcionamento do discurso e se distanciar dos problemas que restringem as possibilidades dos(as) alunos(as) no âmbito da leitura e da escrita, por isso busca-se

o “flerte” (PEREIRA; CHEPP, 2018) com a diferença, no sentido das possibilidades que ainda podem ser desenhadas. Utiliza-se do repertório conceitual foucaultiano, não para reproduzir o seu percurso analítico proposto no livro “Arqueologia do Saber” (FOUCAULT, 2019a), mas como ferramenta para expansão do próprio pensamento, para ousar e tentar produzir novidades que possam melhorar o meu trabalho em sala de aula.

Agora é o momento de retomada e de descrição do caminho metodológico anteriormente mencionado. Na Introdução do trabalho apresentei 4 aspectos orientadores da análise. 1) A necessidade de partir de algo problemático, frágil, na atualidade o qual se torne objeto de uma crítica. Crítica não é entendida como erro ou ilusão. É desnaturalizar a realidade social, é suspeitar de algo estranho (ferida, fissura) que possa estar acontecendo e que restringe as nossas possibilidades. 2) Estabelecer relações de vizinhança entre os enunciados pedagógicos, mesmo que produzam contradições. A preocupação não é saber se estão associados a uma educação progressista, se pertencem a uma pedagogia transformadora da realidade social ou se pertencem à criticada “escola tradicional” voltada para a reprodução do status quo. Reforçar dicotomias não é o foco. O olhar é direcionado para o que os enunciados pedagógicos podem me dizer no que se refere à formação de uma regularidade discursiva (regras de formação dos discursos).

3) Realizar uma análise crítica que considere o paradoxo como fundamental para se empreender um possível deslocamento em relação à prática discursiva (mediação de perguntas e respostas) no cotidiano escolar. Ou seja, o intuito é produzir um estudo que não seja nem a afirmação e nem a negação das práticas de mediação de perguntas e respostas historicamente existentes em sala de aula. Não se vai operar com uma restrição rasteira do ato de perguntar e de responder por professores(as) e alunos(as). O caminho é problematizar e distanciar-se das regras que produzem restrições aos(às) educandos(as). 4) Elaborar uma alternativa à habitual tutela de raciocínio dos estudantes que seja um deslocamento da prática discursiva, como se fosse um “flerte” (PEREIRA; CHEPP, 2018) com a diferença. O propósito é reorientar a dinâmica da mediação de perguntas e respostas para a expandir o pensamento, a leitura e a escrita dos estudantes.

No que se refere ao item 1 mencionado acima, ele foi explicitado no capítulo 2. Parte-se de um diagnóstico estratégico da atualidade para que se possa perceber as suas fragilidades, não para contemplar o seu lado obscuro, mas para arrancar a

luz cintilante a qual emerge desse obscuro, conforme apregoa Agamben (2009). No trabalho, a desnaturalização da irrefletida prática dos(as) alunos(as) de responder perguntas pré-determinadas em instituições escolares (lado obscuro) foi possível pela captura do inesperado, por antever o que pouco se percebe. Os discentes conseguem responder o que foi perguntado, porém pouco sabem perguntar sobre o que está dito ou respondido nos textos. O exemplo da turma 1807 é um desses que percebi ao longo da trajetória de professor de rede pública. Talvez o referido exemplo tenha me chamado mais atenção, pois eu supunha que a compreensão da frase, dita na Introdução, era familiar e relativamente simples para os(as) alunos(as). Essa é a pista que ajuda a manter o olhar fixo para que não se perca a possibilidade de almejar a “resoluta luz”, a luz cintilante (expansão do pensamento) defendida pelo autor foucaultiano Agamben (2009).

É a concepção de raciocínio baseada na problematização da História do Presente, não no sentido relacionado ao tempo vivido pelas pessoas, como se fosse estudar a história recente. A História do Presente é a história do que nós somos (de um passado que se constitui agora) e, dependendo da investigação, a borda do nosso tempo, a continuidade, ultrapassa vários séculos (temporalidade dos enunciados). A pergunta central de uma investigação histórica parte da problematização do presente de modo que se perceba o perigo em que vivemos. A questão da investigação começou da seguinte forma: a prática cotidiana de responder perguntas em instituições escolares pode restringir o desenvolvimento da leitura e da escrita dos(as) alunos(as)? Depois de definido o escopo é que a pesquisa estipulou uma questão central oficial ancorada nas expectativas inerentes ao Mestrado Profissional em Ensino de História. O mais importante é que a suspeita inicial, o olhar fixo na ferida aberta (pista), sempre ficou no meu horizonte, apesar de ter mudado muito o projeto original.

A partir do segundo aspecto orientador da metodologia da pesquisa começa a operação efetiva do trabalho de descrição dos enunciados pedagógicos no interior de uma prática discursiva, considerando as regras de formação do discurso. Esse momento é crucial para falar sobre como trabalhar com a análise discursiva foucaultiana e me utilizo, principalmente, de Monteiro; Pires (2021) e Fischer (2001) para isso.

As autoras explicitam em seus artigos elementos importantes da teoria do discurso foucaultiano os quais ajudam pesquisas voltadas para a análise de discurso

na Educação e no Ensino de História. Por isso, se torna importante referenciá-las no sentido de que a presente Dissertação é uma pesquisa em Ensino de História. Deve-se lembrar que a Introdução apresentou a crítica de Albuquerque (2019) às pesquisas no campo educacional as quais mobilizam a análise discursiva foucaultiana. Conforme foi falado, o trabalho se distancia de utilizar a perspectiva foucaultiana como “denúncia” da escola e do aprisionamento do processo educacional. Orienta-se para a expansão do pensamento, grande herança deixada por Foucault. Ou como diz Deleuze (2019, p.13), o pensamento foucaultiano tem a beleza de uma “manhã de festa”.

Primeiramente, fica muito evidente algo já analisado bastante por Monteiro (2005; 2007; 2010; 2011; 2015; 2019): não basta saber História para ensiná-la. Monteiro; Pires (2021) complexificam esse argumento e confirmam a imprescindibilidade de se entender o Ensino de História como “lugar de fronteira” (MONTEIRO; PENNA, 2011), entre conhecimentos pedagógicos, conhecimentos históricos e da retórica. Percebe-se uma maior amplitude da abordagem das autoras em relação à análise discursiva foucaultiana, o que difere nesse aspecto em relação à pesquisa da Dissertação, mais preocupada em analisar, especificamente, uma “família de enunciados” pedagógicos (DELEUZE, 2019, p. 17). As autoras trabalham com uma multiplicidade de enunciados, não somente os pedagógicos, de formações discursivas diferentes mobilizados em torno do conceito “teia discursiva” de Albuquerque (2007) em diálogo com o pensamento de Foucault. O que investigou o artigo de Monteiro; Pires (2021, p. 257)?

Este trabalho focalizou um documento curricular como parte de exercícios teórico-metodológicos desenvolvidos em nosso grupo de pesquisas com vistas a analisar a teia discursiva constituída em texto curricular para a disciplina escolar História no contexto do município do Rio de Janeiro (1985-1988). Assumir esse documento curricular como produção discursiva levou-nos em direção às interlocuções teóricas com o trabalho de Albuquerque Jr. (2007) em diálogo com Michel de Foucault (2000) e, a partir do desafio proposto, buscar compreender a teia discursiva que constituiu as orientações propostas para o ensino de uma História renovada e que articularam enunciados sobre concepções pedagógicas e sobre a História a ser ensinada.

O recorte da empiria se dedicou nesse artigo, especificamente, à análise do documento curricular de História da 5ª a 8ª séries (atual 6º e 9º ano do Ensino Fundamental), publicado em 1988. O conceito de teia discursiva se demonstrou

potente na percepção dos atravessamentos de saberes e sentidos em enunciados pedagógicos e da História a ser ensinada. “Um território de fronteiras, no qual se verificam atravessamentos de saberes em conflitos e em consensos (construídos nem sempre de modo harmonioso)”, conforme é dito no artigo (ibid. 251).

A Dissertação é uma continuidade da visão de Monteiro; Pires (2021) de que o conhecimento da História é importante, mas não é suficiente para o domínio da complexidade do exercício da docência. Tornar-se professor como um processo permanente não é fácil... Existe dois caminhos para os docentes: implementar e reproduzir conhecimentos pedagógicos e históricos sem saber o que se faz ou pensar e investigar o que se faz para poder fazer o que se pensa.

Em diálogo com Fischer (2001), de modo a explicitar como é trabalhada a “família de enunciados” (DELEUZE, 2019), a autora ressalva o que a análise do discurso foucaultiana deve se distanciar. O texto diz sobre a necessidade de rejeitar “a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas”. (FISCHER, 2001, p. 198). É importante se afastar da elaboração de explicações a objetivar um propósito metafísico ou desvelar filiações ideológicas subjacentes a se adequar num paradigma teórico. Assim como, rejeitar as que procuram o verdadeiro sentido do texto por debaixo do que ele realmente diz, supondo ser outra coisa. Imagine se na análise aqui feita eu ficasse procurando classificar os enunciados pedagógicos em progressistas, conservadores, tradicionais ou outras adjetivações mais preocupadas em propagar filiações ideológicas ou de tendências pedagógicas ao longo da História da Educação. É muito provável que a análise não seria na perspectiva discursiva foucaultiana.

Fischer (2001) orienta os pesquisadores voltados para a Educação sobre que caminho deve ser trilhado. A partir de que perspectiva se faz a análise de discurso? “É preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível da existência das palavras, das coisas ditas” (ibid, 198). É dar conta dos enunciados e suas relações históricas e práticas que o próprio discurso põe em funcionamento, conforme explicita a autora. Ficar no nível das coisas ditas é trabalhar arduamente o próprio discurso, percebendo a sua complexidade.

Que primeira tarefa é necessária para operar com a análise discursiva na pesquisa? A proposta não é esmiuçar a complexidade do pensamento de Foucault e todo o repertório conceitual mobilizado em Arqueologia do Saber (FOUCAULT, 2019a), mas demonstrar como estou operando a análise dos seguintes enunciados:

“preguntas de examen”, “preguntas auténticas” e “enseñanza recíproca” (WERTSCH, 1999) de modo que também justifique serem suficientes para o propósito pretendido. O uso dos conceitos e uma breve explicação deles são priorizados. Trabalha-se com “enunciado pedagógico”, “prática discursiva”, as “regras de formação do discurso” (formação discursiva) e o trabalho com a ideia de “contradição”. Utilizo como exemplos, para a explicação, alguns fragmentos do texto de Foucault (1997), baseado no Resumo dos Cursos do Collège de France, e exemplos apresentados como inerentes ao próprio trabalho aqui apresentado.

Gostaria de começar pelo conceito de “enunciado pedagógico”. Primeiro, falar de “enunciado” e depois justificar o “pedagógico”. Fischer (2001) dá uma série de exemplos da importância deles para a formação do discurso. Em todas as definições de discurso aparece os enunciados. A parte mais característica dessa relação é o discurso como um conjunto de enunciados. Lógico que existem várias definições de discurso, mas tento expressar o elemento mais característico. Sem enunciados não há discursos, por isso que ele assume a “função de existência”.

Em quase todas as formulações sobre discurso, Foucault refere-se ao enunciado. Discurso como número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência, ou como domínio geral de todos os enunciados, grupo individualizável de enunciados, prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados são algumas delas (1986, p.90 e 135). A idéia contida nas expressões condições de existência, domínio, grupo individualizável e prática regulamentada, usadas nas definições anteriores, é básica para entendermos a definição de enunciado como função de existência, a qual se exerce sobre unidades como a frase, a proposição ou o ato de linguagem. (FISCHER, 2001, p. 201)

O enunciado foucaultiano assume a concretude de existência e não se deve confundir com a frase, proposição ou atos de linguagem, apenas é transversal a esses (FISCHER, 2001). O que diferencia o enunciado deles? As proposições, por exemplo, podem ser concebidas quantas vezes quiser, os enunciados podem ser concebidos apenas uma única vez (DELEUZE, 2019). A gente percebe, por exemplo, os enunciados pedagógicos das “preguntas de examen” e “preguntas auténticas”, pois eles são transmitidos, repetidos e conservados. Talvez não haja algo mais comum e dominante no cotidiano escolar do que a elaboração de perguntas por professores(as) e por materiais didáticos em que as respostas já estão previstas antecipadamente num gabarito. Considerando as transformações históricas que podem ter sido operadas nas “preguntas de examen”, é possível que

o enunciado remonte a tempos longínquos da escola jesuíta do século XVI. Selecionei o exemplo dessa maneira com o intuito apenas para demonstrar que o enunciado assume uma “função de existência”, realmente existe como acontecimento neste mundo. Ele irrompe num certo tempo e lugar (FISCHER, 2001).

O enunciado tem a característica de carregar um conteúdo manifesto, latente, que amplia o seu sentido e oportuniza perceber silenciamentos, apagamentos, não ditos (DELEUZE, 2019). Ou seja, não há enunciados sem possuir um não dito. Analisar um enunciado é operar com a ideia de perguntar a partir do que se diz, sabe, o que se deixa de dizer, não sabe. Outra especificidade dos enunciados é a existência de 4 propriedades existenciais, conforme explicita Fischer (2001, p. 202). 1) O enunciado possui um referente, no caso da pesquisa é o diálogo de perguntas e respostas operado em sala de aula. 2) Possui a figura do sujeito, no sentido de posição social ocupada. Os sujeitos dos enunciados aqui trabalhados são os(as) professores(as) e os(as) alunos(as), porém poderiam ser ampliados para os autores de materiais didáticos (isso não é o foco). 3) Todo enunciado está em relação a outros enunciados num “campo associado”. Ou como diria Deleuze (2019, p. 17), campo associado seria a “família de enunciados” que se analisa. É a correlação de enunciados do mesmo discurso ou de outros discursos. Daqui a pouco vai ser explicado o porquê se pode isolar esses enunciados pedagógicos com a proposta de fazer a análise discursiva. E a quarta propriedade de sua existência é a materialidade específica pertencente a todo enunciado, “(...) as formas muito concretas com que ele aparece nas enunciações que aparecem em textos pedagógicos, em falas de professores, nas mais diferentes situações, em diferentes épocas.” (FISCHER, 2001, p. 202). Por exemplo: resposta à questão do exercício de História nº 1, 2, 3, etc. Refere-se às possibilidades de uso e à sua reutilização. Professores(as) e alunos(as) se utilizam dos referidos enunciados pedagógicos em sala de aula mesmo que não tenham consciência do discurso que se enuncia e dos efeitos produzidos.

O enunciado, conforme Foucault (2019a) o entende, deve ser trabalhado em relação a outros enunciados. Denominamos de prática discursiva quando se descreve a relação entre os enunciados, as regras e são percebidos os regimes de verdade produzidos.

Gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento

entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdo ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p.56 apud FISCHER, 2001, p. 199)

O que não seria discurso? Imprescindível se diferenciar da ideia de discurso associada a um conjunto de signos possuidores de significantes e significados o qual carrega uma intencionalidade oculta, dissimulada, distorcida a se referir a uma realidade configurada em textos muitas das vezes não imediatamente visíveis. O discurso não seria uma sucessão de frases deslocadas da concretude da realidade, isto é, homem falando de um lado e a prática, realidade concreta de outro.

O discurso na acepção foucaultiana é constitutivo da realidade, cartografa o que as pessoas pensam e fazem, mesmo que não saibam. São práticas que precisam ser descritas, não são evidentes o seu funcionamento. A maneira como funciona são regidas por regras. Para a autora, o conceito de prática discursiva vincula-se diretamente a

(...) um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2008, p.136 apud FISCHER, 2001, p. 204)

Já sabemos que a prática discursiva é regida por regras, mas qual o papel delas e como funcionam? Após ser individualizado uma “família de enunciados” (DELEUZE, 2019, p. 17), o estudo das regras de formação, ou seja, da formação discursiva tem o papel de perceber o aparecimento de uns enunciados e desaparecimento de outros com intuito de produzir efeitos de verdade numa determinada configuração histórica dada. É a articulação das regularidades dos enunciados em meio às dispersões, multiplicidades deles. É compreender como algo pode ser dito e outros não ditos são silenciados ou sequer são imaginados, produzindo silêncios. Os interesses no discurso levam os sujeitos para a situação de ao dizer uma coisa, inexoravelmente, tem de deixar de dizer outras. Ao ficar no nível das coisas ditas, busca-se perceber os efeitos de verdade produzidos, a

positividade, diante de jogos (disputas e regras) de saber/poder. Já se sabe, desse modo, que as regras de formação da prática discursiva (práticas de mediação) envolvendo a relação de perguntas e respostas produzem efeitos de verdade sobre como se deve ocorrer o trabalho pedagógico de sala de aula e de interação com a leitura e a escrita dos textos. O que se precisa saber é o que está sendo silenciado, apagado para que se ofereça condições de propositura de algo a se distanciar das restrições impostas pelo regime de verdade.

Mas como foi circunscrita a família de enunciados pedagógicos do trabalho e por que outros não poderiam entrar? Por exemplo: incluir a ideia de “partir da realidade do aluno”, “saberes dos educandos” ou “conhecimentos prévios dos(as) alunos(as)”. Primeiramente, a “família de enunciados” (DELEUZE, 2019) é constituída por séries de repetição sobre o mesmo objeto: a relação de perguntas e respostas. Segundo, os enunciados pertencem a um campo de saber: conhecimentos pedagógicos, por isso os chamo de enunciados pedagógicos.

Outro aspecto da metodologia do trabalho é a necessidade de estabelecer relações de vizinhança entre os enunciados, considerando as contradições, de modo a evitar que a crítica feita seja a negação ou a afirmação de alguma das perspectivas. E o resultado é propor iniciativa pedagógica que seja um deslocamento, “flerte” com a diferença (PEREIRA; CHEPP, 2018) em relação ao discurso. A ideia é concentrar-se mais nas regras responsáveis por descrever o funcionamento e por restringir as possibilidades dos(as) estudantes em torno das práticas de mediação de perguntas e respostas. O foco é estabelecer contornos entre a continuidade do discurso e o possível deslocamento. De que maneira isso se sustenta na análise discursiva foucaultiana?

O estudo da História da Loucura é um exemplo disso. Foi uma pesquisa que desnaturalizou (estranhou) a existência do tratamento da loucura em hospitais psiquiátricos (locais fechados). A luta contra a existência dos manicômios teve nas contribuições dos escritos de Foucault um aliado brilhante. A citação abaixo de Foucault (1997, p. 47-48) vem caracterizar a relação entre a continuidade e a descontinuidade, tendo a regra da formação dos discursos algo fundamental a estabelecer esse corte, ruptura.

Há, sem dúvida, uma correlação histórica entre dois fatos: antes do século XVIII, a loucura não era sistematicamente internada; ela era essencialmente considerada como uma forma de erro ou da ilusão. Ainda no começo da Idade Clássica, a loucura era percebida como pertencente às quimeras do

mundo; podia viver no meio delas, e não tinha de ser separada, a não ser quando tomava formas extremas e perigosas. Compreende-se, nessas condições, que o lugar privilegiado em que a loucura podia e devia explodir na sua verdade não podia ser o espaço artificial do hospital. Os lugares terapêuticos reconhecidos eram, em primeiro lugar, a natureza, já que ela era forma visível de verdade (...) As prescrições dadas habitualmente pelos médicos eram, assim, a viagem, o repouso, o passeio, o retiro, o corte com o mundo artificial e vão da cidade. (...) A prática do internamento, no começo do século XIX, coincide com o momento no qual a loucura é percebida menos em relação ao erro do que em relação à conduta regular e normal; no qual ela aparece não mais como julgamento perturbado, mas como perturbação na maneira de agir, de querer, de tomar decisões e de ser livre.

A loucura, antes do século XVIII, era percebida como forma de erro ou de ilusão e jamais poderia ser tratada em lugares fechados. Os lugares de tratamento, obrigatoriamente, deveriam ser abertos, conforme citação acima. No século XIX, as regras mudaram como se anulassem as anteriores (paradoxo). A loucura passou a ser entendida como doença mental e tratada no espaço artificial dos hospitais. A citação se torna importante, pois se a pesquisa pretende se distanciar de determinadas perspectivas, os esforços devem se concentrar na leitura crítica e atenta das regras de formação do discurso. A relação entre continuidade e descontinuidade apresentada aqui, também, é mencionada por Fischer (2001, p. 215).

Em *A História da loucura*, por exemplo, a análise do discurso do século XVIII sobre a loucura permitiu-lhe assinalar a descontinuidade entre a época clássica e a modernidade: ele descobriu a grande ruptura que então se estabeleceu, referida não só ao discursivo (o conhecimento sistemático sobre a loucura) como ao não-discursivo (as práticas médicas correspondentes).

Por último, é necessário entender o papel da contradição no discurso. Ao invés de expulsá-la de modo a garantir a coerência do que diz, Foucault (2019a, p.185) a considera fundamental na constituição dos discursos e na sua descrição.

Tal contradição, longe de ser aparência ou acidente do discurso, longe de ser aquilo de que é preciso libertá-lo para que ele libere, enfim, sua verdade aberta, constitui a própria lei de sua existência: é a partir dela que ele emerge; é ao mesmo tempo para traduzi-la e superá-la que ele se põe a falar; é para fugir dela, enquanto ela renasce sem cessar através dele, que ele continua e recomeça indefinidamente, é por ela estar sempre aquém dele e por ele jamais poder contorná-la inteiramente que ele muda, se metamorfoseia, escapa de si mesmo em sua própria continuidade.

Se as regras de formação são as condições de existência e de coexistência dos discursos, a contradição é a lei da existência deles. Isso afasta a possibilidade de busca de coerência lógica ou de reforço de análises dicotômicas (ou é isso ou é aquilo). O autor menciona que o discurso depende da contradição tanto para ser descrito, compreendido (traduzido) e que ele tenta superá-la. Tentar se afastar das contradições é uma forma de o discurso sobreviver sem que seja percebido a complexidade de sua existência. É como se fosse um jogo: o discurso tenta fugir da contradição com o intuito de camuflar, metamorfosear, a sua possível tradução. E ela anda atrás dele sem cessar, pois não se consegue superá-la. Como se percebe que o discurso está fugindo das contradições? Ele faz mudanças nele mesmo (na forma em que se apresenta) de modo a garantir a frágil coerência sem eliminar o paradoxo que permanentemente o habita.

É em relação ao paradoxo que a análise do discurso deve ficar atenta. Ele deve ser considerado na ocasião de se desenrolar essa rede secreta (não evidente) na própria formação discursiva, ou seja, precisa pertencer à mesma “família de enunciados” analisados. Isso significa que a descrição arqueológica descreve *contradições intrínsecas*, conforme é mencionado neste parágrafo (FOUCAULT, 2019, p. 188). Descrever a lei de existência do discurso é o caminho traçado pela pesquisa de modo que os enunciados pedagógicos selecionados sejam suficientes para tal empreendimento sem que tenha obrigatoriamente que estudar ao longo da História da Educação as diversas transformações dos enunciados pedagógicos envolvendo a relação de perguntas e respostas (práticas de mediação de perguntas e respostas). O aprofundamento poderia revelar outros aspectos do discurso, no entanto, considero ser pertinente os selecionados, pois permite realizar o que Foucault (2019a) propõe no trabalho em torno da contradição e isso vai ajudar a elaborar uma proposta de deslocamento em relação ao discurso posto.

3.3. Práticas de mediação de perguntas e respostas

Gostaria, nesta ocasião, de fazer uma introdução curta com o objetivo de me tornar mais específico sobre o pretendido daqui até o final da pesquisa. A ideia é produzir um desenho dos limites (regras do discurso) e das possibilidades do aqui pretendido. Um questionamento central deu início à investigação: é papel prioritário

dos(as) alunos(as) responder perguntas previamente determinadas em instituições escolares? Poucos defenderiam, talvez, abertamente esse papel. É algo que se manifesta mais na prática do que algo defendido com tanta ênfase. Talvez isso não fosse um problema na atualidade se uma situação curiosa, estranha não estivesse acontecendo. O aluno consegue responder o que é perguntado, porém não pergunta o que está respondido em relação a textos curtos, relativamente simples e pertencentes à realidade específica dos(as) alunos(as). E as respostas dos(as) alunos(as) são instantâneas, quando o(a) professor(a) elabora a pergunta. A experiência, infelizmente, se repete ao longo dos anos com os(as) estudantes do Ensino Fundamental de variados anos de escolaridade. À medida que o texto se complexifica diante da especificidade da linguagem do conhecimento histórico, a realidade cotidiana escolar se torna mais desafiadora.

Após pesquisa bibliográfica, foi possível investigar a existência de um aspecto inerente aos conhecimentos pedagógicos. São chamados na pesquisa de práticas de mediação de perguntas e respostas ou poderia colocá-las pelo termo foucaultiano: prática discursiva envolvendo a relação de perguntas e respostas no ambiente escolar. A questão que se coloca no momento é: os enunciados pedagógicos priorizados podem reforçar a tutela de raciocínio dos estudantes do Ensino Fundamental e, desse modo, produzir restrições ao desenvolvimento da leitura e da escrita?

Responder à pergunta gera um grande risco. Poderia me restringir a fazer uma denúncia do que está estabelecido e repetir que a escola aprisiona, limita e restringe as possibilidades. Albuquerque (2019) já sinalizou o referido problema nas análises que utilizam o pensamento de Foucault na Educação. Ou ainda, poderia negar tudo o que foi feito, apresentar-me como descobridor da “pólvora” e tentar destruir (explodir) tudo de bom e de ruim em relação ao que pode aparecer pela frente. Representa, com outras palavras, a famosa frase: *jogar o bebê fora junto com a água do banho*. A “explosão” aceita pela análise discursiva foucaultiana é aquela do *pirotécnico*. É a geradora de um desenho maravilhoso, como se fosse uma noite de grande festa de Réveillon e anunciasse a chegada do Ano Novo, da expansão do pensamento, e não apenas uma denúncia do saber/ poder como responsável pela produção de silenciamentos e de apagamentos.

Poderia ser um problema ancorar a análise voltada para a investigação das camadas arqueológicas (análise da temporalidade dos enunciados pedagógicos) até

que se chegasse às condições históricas possibilitadoras da emergência histórica das práticas de mediação de perguntas e respostas. Talvez o trabalho tenha uma realidade privilegiada para a realização da abordagem. O que contribui na investigação está na minha frente todo dia: os textos escritos ou orais trabalhados com os(as) estudantes do Ensino Fundamental e a experiência vivenciada de 13 anos de rede pública (autor da Dissertação) configurados dentro do ambiente escolar. Isso é o maior potencial do Mestrado Profissional em Ensino de História, os(as) professores(as) pesquisam em cima de uma “experiência vivenciada” (MONTEIRO; RALEJO; AMORIM, 2016). O limite do trabalho é se concentrar na análise discursiva da “família de enunciados” (DELEUZE, 2019) pedagógicos e a expectativa é problematizar e produzir afastamentos em relação às restrições do desenvolvimento da leitura, da escrita e da compreensão dos processos históricos.

Análise discursiva: a “família de enunciados” pedagógicos

Os enunciados pedagógicos a serem analisados a seguir são apropriados de Wertsch (1993) e do Capítulo 4 de Wertsch (1999). O definido de “enseñanza recíproca” é o único que aparece discutido detalhadamente nos dois trabalhos. É preciso ponderar que o próprio autor os qualifica como discurso de sala de aula e os associa aos modos de mediação semióticos utilizados no diálogo de professores(as) e alunos(as) envolvendo especificamente a relação de perguntas e respostas. Os enunciados pedagógicos “preguntas de examen” e “preguntas auténticas” são análises de Wertsch (1999) a partir de pesquisa feita por Nystrand (1997 apud WERTSCH, 1999). A pesquisa desse trabalho analisado por Wertsch (1999) chegou à conclusão que a mobilização de “preguntas auténticas” é mais significativa no aprendizado dos(as) alunos(as) do que as “preguntas de examen”.

Nystrand (1993) há documentado lo que otros observadores han sospechado durante decênios: que las preguntas no auténticas o de exámen parecen tener poco impacto positivo en el aprendizaje y los logros de los estudiantes. (WERTSCH, 1999, p. 194)

Já a “enseñanza recíproca”, o conceito é pertencente às autoras Palincsar y Brown (1984; 1988 apud WERTSCH, 1993; 1999). Elas propõem uma inversão do habitual diálogo de sala de aula. Perguntas que, habitualmente, são reservadas pelos docentes passam a ser realizadas pelos(as) educandos(as) com o objetivo de desenvolver a compreensão leitora dos estudantes do Ensino Básico.

No que se refere aos enunciados “preguntas de examen” e “preguntas auténticas”, Wertsch (1999) os apresenta como tendências predominantes no ambiente escolar e são descritos da seguinte maneira por Nystrand (1997, p. 38 apud WERTSCH, 1999, p. 190):

Las *preguntas auténticas* son aquellas para las cuales el docente no tiene una respuesta preestablecida (...) Dialógicamente, las preguntas auténticas señalan (sinalizam) a los alumnos el interés del docente por lo que ellos piensan y saben y no sólo por si pueden decir lo que otro piensa o há dicho. Las preguntas auténticas invitan a los alumnos a aportar algo nuevo a la discusión, que puede cambiarla o modificarla de alguna manera.

En contraste con esto, una *pregunta de examen* no permite a los estudiantes control alguno sobre el flujo de la discusión. Las preguntas auténticas operan dialógicamente, ya que permiten un número indefinido de respuestas aceptables y abren el campo a las ideas de los estudiantes (...) Las preguntas de examen sólo permiten una respuesta correcta y son, por lo tanto, monológicas.

Os enunciados pedagógicos descritos acima, a partir da citação, são bem diferentes e produzem afastamentos entre si. A “pregunta de examen” tem a característica de propor um diálogo em que a resposta da pergunta já está previamente estabelecida pelo(a) professor(a), esse sendo o responsável pelas perguntas e o(a) aluno(a) ocupa o lugar das respostas. O estudo anterior de Mehan (1979 apud WERTSCH, 1999) já criticava esse tipo de interação. Foi estudado o padrão do diálogo em escolas primárias (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e se percebeu o uso frequente da ideia de “iniciación-respuesta-evaluación (I-R-E)” (WERTSCH, 1999, p. 191). O autor cita o exemplo seguinte para demonstrar a ideia. A iniciação vem através de uma pergunta feita pelo docente: *Qual a capital dos EUA?* Seguida da resposta: *Washington, DC*. E, por último tem a Avaliação, confirmando o acerto. Caracteriza muito o que a educação freiriana chamaria de “educação bancária”. O docente percebe o(a) aluno(a) como um local de depósito de saberes (analogia com o banco), no qual deposita o conhecimento num sujeito passivo, sem saberes, como se fosse um cofre vazio. Logicamente, a interação do diálogo analisado não comporta apenas a ideia de memorização. Podem ser produzidas perguntas bem elaboradas a estimular um certo raciocínio controlado. A questão para análise daqui a pouco é: o problema é o tipo de pergunta com resposta pré-definida e a incidência de questões elaboradas por docentes/ materiais didáticos na sala de aula ou a tendência de, predominantemente, mobilizá-las no contexto educativo apagando a chance de outras possibilidades irromper como regime de

verdade (regras do que pode ser considerado verdadeiro, aceitável ser feito no cotidiano escolar)?

Já a proposta de diálogo de sala de aula da “pergunta autêntica” se baseia na ideia de que as respostas, hipóteses apresentadas pelos(as) alunos(as), são uma ancoragem para a elaboração de novas perguntas pelo docente. As questões são autênticas, pois emergem da urgência do momento em que as respostas (hipóteses) dos estudantes são enunciadas no debate de sala de aula. Elas obedecem ao fluxo do diálogo em que as perguntas não estão exatamente previstas como se fosse um questionário de uma prova. Considerado por Nystrand (apud WERTSCH, 1999) como a interação de diálogo mais relevante para o aprendizado dos(as) alunos(as) em comparação ao uso dominante de “perguntas de examen” em sala de aula. Poderia, analogamente, denominá-las de “perguntas problematizadoras” (ROCHA, 2006).

Esses enunciados pedagógicos são bem diferentes, chegam a se anular em vários aspectos. Na “pergunta de examen”, o poder do(a) estudante de interferir nos rumos do diálogo é quase nulo. Normalmente, a resposta solicitada aos discentes é única, eles não têm a possibilidade de trazer algo novo. A expectativa do(a) professor(a) em relação a eles é de verificação da transmissão de conhecimentos e de significados aprendidos, ou seja, importa mais para o docente se o(a) aluno(a) reproduzir de forma adequada a mensagem recebida. E as perguntas são utilizadas, prioritariamente, como imobilização do raciocínio, isto é, parece que, quando se responde uma pergunta, o diálogo acaba, sendo necessário retomá-lo novamente. Já as “perguntas autênticas” apresentam, como critérios para o diálogo em sala de aula, a possibilidade de o aluno explicitar variadas respostas, hipóteses, sem se preocupar especificamente em só aceitar como válido para o debate apenas as ponderações consideradas certas. O discente é incentivado a trazer algo novo para o diálogo. A expectativa não é verificar, exclusivamente, a resposta certa, mas os sentidos que o(a) aluno(a) pode atribuir diante do diálogo proposto. E as perguntas mobilizadas animam o raciocínio, dão fluidez ao diálogo em sala de aula.

Deve-se considerar que o papel do(a) professor(a) em ambos enunciados pedagógicos é naturalizado. 1) O ponto de onde parte praticamente todas as perguntas é o mesmo: o docente. 2) Além disso, Wertsch (1999) sinaliza que é uma tendência no Ensino Básico o docente falar a maior parte do tempo na aula. Poderia fazer uma ressalva: quando ele consegue falar em sala de aula (dificuldade de

diálogo na turma), ocupa esse lugar a maior parte do tempo. Assim como, há a prática comum de colocar o(a) aluno(a) para copiar material da lousa, textos mais simples que os(as) professores(as) entendem se adequar ao público específico, conforme demonstra Rocha (2006). 3) E existe a questão da autoridade e do poder diante da assimetria do diálogo em sala de aula como forma de controle do que se aprende, expressando a permanente tutela de raciocínio. Esse último aspecto tem de ser relativizado, pois, a priori, se considera que o(a) professor(a) possui a plena consciência do discurso enunciado e dos efeitos produzidos. É preciso abordar isso mais à frente. É o ponto solto na costura do texto que não poderia deixar de mencioná-lo, pois implicaria na narrativa de culpabilizar o exercício da docência. A descrição aqui feita da prática discursiva abre possibilidades, e não aponta o dedo em riste para os colegas de profissão.

Palincsar y Brown (1984; 1988 apud WERTSCH, 1993; 1999) produzem resistências em relação a essas regras do diálogo de sala de aula, pois entendem que os(as) educandos(as) não conseguem compreender o que leem devido à mencionada situação no parágrafo anterior. O estudo das autoras veio atender a um problema presente no cotidiano escolar: alunos da Educação Básica que são capazes de retirar informações de textos escritos, mas tiveram dificuldades de compreendê-los e de recordá-los. A ideia das autoras foi propor um conjunto de estratégias (técnicas pedagógicas gerais) necessárias para uma compreensão eficaz dos textos escritos. Wertsch (1999, p. 197-198) apresenta os critérios do funcionamento da “enseñanza recíproca” na citação abaixo.

En la enseñanza recíproca, tanto los alumnos como los docentes adoptan el papel de guías de los otros miembros del grupo, a través de los procesos requeridos para entender textos (con frecuencia, escritos). Las discusiones no son abiertas, sino que se organizan en torno a un conjunto de estrategias típicamente usadas por los lectores expertos. Las formas de diálogo basadas en estas estrategias son modeladas primero por el docente, que luego entrena a los alumnos en su uso en ámbitos de discusión grupal. Los alumnos son introducidos en su rol de líderes del diálogo mediante la enseñanza explícita de las directivas adecuadas, la imitación de las actividades modeladas por el docente y la realimentación del docente sobre sus esfuerzos para guiar la discusión; en todos los casos, el objetivo es que los alumnos adopten el papel activo de plantear a los otros preguntas sobre el texto.

Conforme diz a citação acima, 1) existe um guia do diálogo (alunos(as) e professores(as)) responsável por ajudar na compreensão de textos, que geralmente são escritos. 2) Discussões não são abertas, isso significa que a prioridade é a

compreensão leitora e os docentes/ alunos(as) não apresentam, obrigatoriamente, o objetivo de trazer algo novo ao texto, reelaborando a atribuição de sentidos. 3) A ideia é que os(as) professores(as), inicialmente, deem “suporte” (apoiem, facilitem à aprendizagem), induzindo questões e, aos poucos vão qualificando os(as) educandos(as) para que consigam dirigir o diálogo por eles mesmos em debate grupal. 4) E os(as) educandos(as), líderes do diálogo, têm a atribuição de realizar as questões habitualmente concentradas no papel da docência para a compreensão do texto escrito.

O modelo de ensino recíproco é baseado em quatro estratégias básicas: formular perguntas sobre o texto escrito, sintetizar a parte do texto em questão, esclarecer dúvidas que tornem claro o seu sentido e formular previsões sobre o aspecto subsequente. Cada aluno(a), líder do diálogo, coloca uma pergunta que deve ser respondida pelos demais integrantes do grupo específico, exige esclarecimentos sobre as dúvidas que surgirem, sintetiza a parte do texto em questão e pede que sejam feitas previsões sobre o fragmento subsequente. Palincsar y otros (1993, p. 43-44 apud WERTSCH, 1999, p. 199) expressam os procedimentos da “enseñanza recíproca” a seguir.

El líder del diálogo (adulto o niño) empieza la conversación *haciendo preguntas* sobre el contexto del texto. El grupo discute esas preguntas, plantea preguntas adicionales y, en caso de disenso o malentendido, se relea el texto. Mientras que las preguntas se usan para estimular la discusión, el *resumen* se emplea para identificar la esencia de lo que ha leído y discutido y preparar al grupo para pasar a la siguiente parte del texto. Una vez más, se discute para lograr consenso en el resumen. La tercera estrategia, *aclaración*, se usa oportunamente para restaurar el significado cuando un concepto, una palabra o una frase han sido malentendidas o no son familiares para algún integrante del grupo. Finalmente, el líder de la discusión ofrece la posibilidad de hacer *predicciones* sobre los próximos contenidos.

A “enseñanza recíproca” é modelo pedagógico que se propõe efetivamente a ajudar os(as) educandos(as) a compreender a leitura de um texto. Abre uma ferida nos enunciados pedagógicos mencionados anteriormente. Demonstra o quanto existe de tutela de raciocínio na interação da relação de perguntas e respostas em sala de aula. Na prática inverteu o papel do(a) estudante e do docente. Nos enunciados anteriores, o “lugar social” do(a) aluno(a) estava associado à resposta (sejam as que imobilizam ou dão fluidez ao raciocínio) e do docente relacionado à pergunta. Percebeu a importância de colocá-los para elaborar perguntas sobre a

leitura e do(a) professor(a) orientá-los, intervindo, dando suporte (orientações), até que consigam elaborá-las por si mesmos. É um ganho pedagógico importante a se manter no contexto educacional. Na prática, inverteu a lógica de sala de aula. O(A) aluno(a) deixou de ter o papel exclusivo de “responder o que se pergunta” para “perguntar o que se responde” (ou o que está respondido) nos textos (MORAES, 2020).

Temos algumas consequências: o papel da pergunta é prioridade do(a) aluno(a), o docente está mais para orientá-lo no intento de conseguir realizá-la. O aparecimento do(a) aluno(a) no diálogo, implica num papel da docência como facilitação da aprendizagem. O objetivo é que os(as) estudantes consigam conduzir o diálogo da compreensão por eles mesmos. A interação com textos escritos prioriza a compreensão, e não a indução de um debate feito entre docentes e discentes de modo que a leitura do texto escrito traduza a realidade em que se vive. Considerando o recorte prioritário voltado para a compreensão leitora de textos, chama a atenção que as perguntas elaboradas pelos(as) próprios(as) educandos(as) e as respostas se caracterizam por não ser novas. Ou seja, elas já estão presentes na relação de perguntas e respostas do texto escrito. Quem as controla em grande parte não é o discente, talvez nem o docente. O discurso do que está dito circunscreve o alcance da fala do exercício da docência. O momento em que o(a) aluno(a) elabora perguntas novas é na parte do “aclarar”. Só que o propósito é mais construir questões que possam tornar transparentes palavras ou expressões não entendidas. O propósito das perguntas e das respostas não é trazer algo novo. O problema não é apenas “quem pergunta”, mas o “que se pergunta e se responde”. Há um controle sobre a atribuição de sentidos, pois o enfoque da “enseñanza recíproca” é voltado para a compreensão. Diferentemente ocorre em relação à interação das “perguntas autênticas”, pois elas permitem que os(as) alunos(as), através de suas respostas, tragam algo novo ao diálogo, no entanto, os(as) estudantes são permanentemente tutelados no raciocínio (“lugar social” da pergunta não pertence ao estudante).

Ainda é preciso entender o que é realmente monopolizar as indagações, isto é, a residência oficial (regra) da prática discursiva analisada. Se for considerar a “enseñanza recíproca”, é a ideia de o docente controlar a maior parte das perguntas feitas em sala de aula e deixar o “lugar social” da resposta reservado aos estudantes. Em Moraes (2020), o “monopólio das indagações” seguia o mesmo

raciocínio. Como sair desse impasse? Ainda é preciso descrever a prática discursiva da relação de perguntas e respostas do ambiente escolar com o objetivo de encontrar o que ainda subalterniza e restringe as possibilidades dos(as) alunos(as) e, talvez, dos(as) professores(as).

3.4. Monopólio das indagações

A elaboração do conceito tem o propósito de descrever as regras fundamentais que restringem as possibilidades dos docentes e dos(as) alunos(as) em torno da interação em sala de aula, principalmente, no âmbito da leitura e da escrita de textos de História. Percebeu-se que controlar as indagações, obtendo a tutela de raciocínio, não é apenas dificultar a produção de questões em sala de aula por estudantes. O que seria? A saída não é apenas perguntar quem monopoliza as indagações, mas qual o sentido que a pergunta e a resposta têm enquanto regularidade discursiva.

As junções das palavras, “monopólio”, controle exclusivo sobre determinado bem, e “indagações”, abarcam um aspecto percebido desde o início da pesquisa. O controle sobre as indagações é um aspecto importante na relação de saber/poder no Ensino de História. A indagação conduz, regula a resposta no contexto escolar. Ela que tem o poder de tanto imobilizar como de animar o raciocínio através das respostas mobilizadas. Por isso o enfoque no controle da pergunta.

A lente teórica foucaultiana me fez perceber que a inversão do “responder o que se pergunta” para o “perguntar o que está respondido” (sabido) nos textos pode ser interessante, mas ainda me baseio na negação de um conhecimento anterior. Se adotasse a perspectiva, provavelmente, estaria induzindo a ideia da qualidade do trabalho do(a) professor(a) associado à quantidade de perguntas que os(as) estudantes fazem e as que o docente deixou de elaborá-las. Produziria uma nova forma de restrição: professores(as) se sentiriam tolhidos de perguntar e, dessa forma, a intencionalidade educativa associada à atribuição de sentidos ficaria prejudicada. É como se o docente pouco pudesse intervir ou fosse desejável como expectativa interferir o mínimo possível no ensino e na aprendizagem dos(as) alunos(as). Isso confirmaria a defesa da logicidade do “aprender a aprender” mencionada na Introdução. Corroboraria a ideia de que o docente está mais para ajudar, auxiliar os(as) estudantes do que construir sentidos e orientar o rumo do debate realizado no cotidiano escolar.

O problema não está na utilização de perguntas pré-determinadas ou na formulação de “perguntas problematizadoras” (ROCHA, 2006) pelo docente. Ou mesmo pedir que o(a) aluno(a) repita uma fala importante apresentada em aula. A tendência de apenas um lado, o docente ou material didático, perguntar e o outro, o(a) aluno(a), responder já se demonstrou ser um problema. A realização do ato de perguntar não deve ser a priori restringido, salvo em situações específicas de propagar discursos de ódio ou assemelhados. O que quero chamar a atenção é para uma regra crucial a qual une os enunciados pedagógicos selecionados na pesquisa em uma relação de vizinhança, mesmo produzindo distanciamentos (contradições) em vários pontos.

Uma regra fundamental da prática discursiva, algo não evidente, é a existência do “lugar⁴² social” da pergunta e da resposta na “relação com o saber” dentro do contexto escolar. O sentido que os conceitos assumem na escola é importante. Por isso evitei dicionarizar o que é uma pergunta ou uma resposta, como se quisesse imortalizá-los, naturalizá-los num determinado sentido. É mais relevante saber como eles se manifestam dentro da prática discursiva.

Considerando o(a) aluno(a), o lugar da pergunta possui um significado de um “não saber”. O discente pergunta porque não sabe. Se soubesse, não perguntava. A pergunta assume um sinal de não inteligência. Por isso, há um receio tão grande dos(as) alunos(as) de perguntar (um dos motivos). Socialmente eles seriam expostos a uma situação subalternizada em relação ao saber. Se o(a) estudante pergunta com frequência, pois percebe o poder da pergunta na constituição do próprio raciocínio, também pode ser um problema em determinados contextos de escolarização. As perguntas dele tem o mesmo protagonismo de uma nota de rodapé no texto de um livro. Elas são tão importantes que muitos livros publicados a colocam no final do texto. Quem dá aula sabe que, quando o aluno faz a menção de querer perguntar e o docente demora muito tempo, a tendência é o estudante não lembrar mais de nada. Se deixar para o final da aula, o esquecimento é quase certo. Em síntese: é como se as questões do discente fossem uma intromissão no lugar determinado pela lógica explicativa da aula.

⁴² O entendimento do conceito de lugar se assemelha ao anteriormente mencionado quando se estudou “lugar de autoria” (MONTEIRO; RALEJO, 2020) e “lugar/ espaço de docência” (MONTEIRO; RALEJO; MEROLLA, 2021 no prelo). O lugar assume o sentido de posicionamentos, regras, estabelecimento de relações de coexistência, coerção e estabilidade dentro do discurso estudado. O “social” se refere à ideia de estar inserido no espaço escolar.

Em outra circunstância, quando se tem uma postura diferente da prática habitual, o desafio é grande também. Por exemplo, a cultura escolar de anotar informações da lousa e de responder questionários nos mais diversos formatos (isso inclui jogos educativos) e finalidades (avaliação escolar e institucional) exerce uma força grande que mina a potencialidade do estudante e desestimula reorientação de práticas docentes. O compromisso com o aprendizado e o trabalho persistente da docência num movimento coletivo é que tem a condição de produzir resultados mais contundentes para os desafios urgentes que vivenciamos na escola pública.

Quando se pensa em perguntas escritas feitas pelos próprios estudantes o cenário é bem desafiador. Tem uma questão que faço aos meus alunos do 6º ano com frequência e tenho basicamente a mesma resposta. *Vocês já fizeram perguntas escritas elaboradas por si mesmos como atividade pedagógica dentro do contexto escolar?* Ou seja, não podem ser consideradas perguntas já prontas de material didático, de avaliações formais e nem dos docentes. A resposta habitual é nenhuma ou raramente. Como a elaboração de perguntas sobre a leitura tem um papel relevante na compreensão de textos e de processos históricos, a ausência de práticas nesse sentido repercute nos problemas de fracasso escolar.

A resposta assume a condição de saber. Responder corretamente as perguntas ou apresentar hipóteses é hierarquicamente mais importante do que perguntar, se for considerar alguns enunciados pedagógicos. A escola reforça essa visão de diversas maneiras, por exemplo, com os materiais didáticos e com a Avaliação (escolar ou institucional). A grande expectativa que se cria ao longo da vida escolar é que os(as) estudantes sejam capazes de responder aos inúmeros questionários. Por mais que haja resistência dos(as) professores(as) e da escola, a prática de mediação de perguntas e respostas (prática discursiva) é tão dominante que se torna bem complicado pensar por fora dela sem parecer um inconsequente ou que vive numa realidade paralela.

Em relação ao docente, enquanto posicionamento no discurso, pergunta-se porque sabe. A pergunta assume um lugar de autoridade em relação ao saber. Mesmo que ele esteja numa condição subalternizada no exercício da docência, cumpre essa função dentro do discurso. É um papel social de controle referente ao domínio do que se aprende dentro da injunção escolar, e não, necessariamente, porque ele é visto como intelectual. Em relação à resposta, a expectativa é que seja correta. Se for considerar o enunciado das “perguntas autênticas”, a resposta é a

ancoragem para a constituição de novas perguntas. Relembrando que a análise discursiva aborda a função que os conceitos (perguntas e respostas), os sujeitos (docentes e estudantes) e o objeto (diálogo de perguntas e respostas) ocupam dentro do discurso. Não é uma análise de um profissional docente em específico, seja de escola pública ou particular.

Que consequências temos? Os docentes não estão numa situação tão diferente dos(as) alunos(as). Por um lado, pouco se tem consciência do discurso que se enuncia e isso dificulta as possibilidades de desenvolver a leitura e a escrita dos(as) alunos(as), no sentido de despertar a curiosidade, fazer a leitura da realidade (interpretação) em que se vive e expandir o pensamento para além do que já se sabe. Por outro, mesmo que não se saiba como funciona objetivamente o discurso de sala de aula, os(as) professores(as) e os(as) alunos(as) produzem resistências, no sentido de se manterem firmes diante das situações em que se manifestam restrições às suas potencialidades. Não há, portanto, um sujeito passivo diante dos discursos. De alguma maneira os dois sujeitos do discurso estão limitados em seus papéis rígidos.

Por que estão limitados? Quando se pensa na indagação voltada para investigação historiográfica, conforme os historiadores fazem, pergunta-se a partir do que sabe sobre o que não sabe. A pergunta é um saber e não saber ao mesmo tempo na sua amplitude. A resposta é um saber, como também, é uma abertura para algo novo ou até desconhecido, pois é ponto de apoio (ancoragem) para a elaboração de novas perguntas. Ler e escrever textos de História, como incentivo à curiosidade, à leitura da realidade em que se vive e à expansão do pensamento, se tornam bem complicados se os papéis sociais são rígidos.

Em suma: o que seria monopólio das indagações? Funciona como um conceito que emerge de um impasse presente na análise do regime de verdade associado à prática discursiva envolvendo a relação de perguntas e respostas. Representa a criação de mecanismos de restrição à permanente problematização do conhecimento, os quais podem ser expressos na existência do “lugar social” da pergunta e da resposta na “relação com o saber”, no domínio rígido da atribuição de sentidos e no controle praticamente exclusivo da maior parte das perguntas elaboradas no contexto educativo. Analogamente, é como se o “monopólio das indagações” criasse dificuldades para que os(as) professores(as) e os(as) alunos(as) assumam juntos a condição de “artesãos do conhecimento”, isto é,

aqueles(as) que estão na posição de possuir o “controle do processo produtivo” da expansão do pensamento.

3.5. Jogo de perguntas e respostas no Ensino de História

3.5.1. Aula como conversa: explicando *com os(as) alunos(as)*

A tessitura da proposta de mediação de perguntas e respostas é organizada sob alguns critérios e a ideia é que a iniciativa pedagógica possibilite a compreensão dos processos históricos e o desenvolvimento da leitura e da escrita no sentido de incentivo permanente à curiosidade, à leitura e tradução da realidade em que se vive e à expansão do pensamento (descaminho daquele que conhece). Critérios que se afastem do que no trabalho se denomina de “monopólio das indagações”. Que imagem de aula se afastaria do monopólio das indagações sem restringir o papel social do(a) professor(a) e do(a) aluno(a) em perguntar e responder? Que imagem ajudaria na garantia da intencionalidade educativa da docência em atribuir sentidos sem que representasse uma busca pelo controle do raciocínio, do que se aprende e restringisse a expansão do pensamento voltada para o respeito às diferenças? Que imagem da mediação de perguntas e respostas pode ajudar os(as) educandos(as) a ler, a escrever e a compreender processos históricos?

A “aula como conversa” é a configuração como resposta à questão central da pesquisa que pode emergir diante desse impasse. Ela abarca o momento da transformação do conhecimento pelo(a) professor(a) na Problematização Inicial, a execução em sala de aula (interação verbal, leitura e escrita e raciocínio) em torno da interação social (professores(as) e alunos(as) e entre os(as) próprios(as) alunos(as)) e na elaboração/implementação dos materiais didáticos.

Por que escolher a palavra conversa? A imagem da expressão é de grande circulação na sociedade. Possui a imagem a qual queria para uma aula. É a ideia de que não há a priori uma preocupação em “monopolizar as indagações” e pode expressar com mais facilidade o entendimento de um “diálogo em que todas as partes aparecem” (Adaptado de BIESTA, 2021, p. 36), rompendo com a habitual assimetria do diálogo propagada no âmbito pedagógico. É uma âncora responsável por possibilitar a permanente problematização do conteúdo histórico estudado numa dinâmica de um “jogo de perguntas e respostas”.

A ideia de jogo, no sentido foucaultiano, remete a regras e a disputas (conflitivo). Albuquerque (2004) chama a atenção que o sentido de “jogo” em

Foucault não representa uma visão idealizada de um momento à parte da vida social, nem representa o descanso para o retorno renovado ao trabalho. O jogo é o modelo de representação do mundo, forma de conceber o funcionamento da sociedade e, por isso, assume um caráter conflitivo e de regras. O jogo não é algo a parte da vida, mas o seu próprio funcionamento.

Nesse sentido, a ideia é que a mediação de perguntas e respostas circule a partir de regras diferentes, como se fosse uma resistência a corroer por dentro toda a dizibilidade e a visibilidade oferecida como discurso de verdade. O docente (ou material didático) não deve ser o ponto central de onde parte todas as indagações. As perguntas e as respostas dos(as) alunos(as) verdadeiramente importam para a tessitura da conversa. Algumas questões feitas em sala de aula partem do docente, outras os(as) estudantes são induzidos a realizá-las de modo que as perguntas e as respostas de todos importem e sejam âncoras para elaboração de novas questões, sem que haja um “lugar social” do perguntar e do responder em âmbito pedagógico.

Distancia-se da aula expositiva sem negar a importância da explicação da matéria pelo(a) professor(a). A explicação deixa de ser *para* os(as) alunos(as) e se orienta por uma explicação *com* os(as) alunos(as). O termo “com” remete à ideia de explicar junto a matéria, problematizá-la junto com os(as) estudantes. O docente em sala de aula exerce ao mesmo tempo a função de um técnico (orienta) e de um jogador. Ele joga com os(as) estudantes, assume o risco de não saber responder uma pergunta, o risco de o debate ir para caminhos não imaginados e de ter que agir firmemente para que garanta o respeito às diferenças, não daquelas que querem nos destruir, e sim daquelas que nos engrandecem. E o docente deve atuar firmemente para que a conversa não seja um contra o outro (competitiva), e sim contra a causa que os une em debate. Se for considerar a aula proposta, a causa é o combate à fome.

A “aula como conversa” pode parecer estranha, é cheia de regras. A conversa carrega a imagem da horizontalidade (simetria) do diálogo, a leveza. O entendimento é mais para pensar critérios que possam preservar cotidianamente a imagem que circula socialmente sobre ela e que isso possa ajudar os estudantes a ler, a escrever e a compreender processos históricos no sentido amplo proposto pela pesquisa.

A defesa da “aula como conversa” não é algo tranquilo. O jogo de perguntas e respostas remete à algo conflitivo, a disputas. Considerando esse aspecto, a

Dissertação se apropria do termo “conversa complicada” proposto por Pinar (2016) no âmbito da discussão curricular. Desse modo, qualifico a “aula como uma conversa complicada”. O autor, em contraposição ao sentido de currículo entendido como uma conversa encerrada de algo prescrito, fechado e que possui completude, posiciona-se pelo que denomina de “currículo como conversa complicada” (PINAR, 2016). Conversa representa os “(...) esforços de entendimento por meio da comunicação” (Adaptado de PINAR, 2016, p. 19). Já a noção que se refere à qualificação de “complicada” é percebida na citação abaixo.

O currículo é uma conversa complicada pela singularidade de professores e alunos, e isso necessariamente tem que ser assim. Os professores só podem ensinar se se expressarem por meio de matérias que amam e se sentem comprometidos a explicar a alunos com frequência pouco ávidos por abandonar os confins do que já sabem. É essa resistência psicológica embutida no âmago do estudo e do aprendizado que posiciona como primária a relação que os professores podem forjar com seus alunos (PINAR, 2016, p. 22)

Professores(as) e alunos(as) possuem as individualidades, os interesses, os saberes e os desinteresses. É desse encontro, que respeita a singularidade dos sujeitos, que docentes, comprometidos com a importância do saber que enunciam, trabalham a partir da resistência psicológica dos(as) estudantes sem querer ignorá-la ou expulsá-la. Em suma: a “aula como conversa” se expressa nos esforços de entendimento por meio da comunicação realizada por professores(as) e alunos(as) e entre os(as) próprios(as) alunos(as), sendo ancorada na permanente problematização do conhecimento (expansão do pensamento), no distanciamento do monopólio das indagações e no respeito às diferenças do que e de quem não é como nós. Isso implica saber conviver e ser responsável pelo que e quem é outro. A postura teórica não pode ser confundida com a aceitação e com a adesão irrestrita das singularidades, do que é único e estranho a uma generalidade, principalmente, das que nos desejam destruir (BIESTA, 2012; 2013).

3.5.2. Indução de questões ao ensino e aos educandos

Conforme foi dito anteriormente, o método de “indução de questões” é responsável por incentivar e induzir docentes e alunos(as) a atribuir sentidos pelas questões formuladas num contexto significativo de abordagem de conteúdo e de respeito às diferenças. Após a explicitação presente no capítulo 2 e a análise discursiva no presente capítulo, é possível qualificá-lo na categoria de

“conhecimentos que ensinam” (MONTEIRO, 2019). O conceito se caracteriza por não restringir a priori o papel do docente e do estudante na relação de perguntas e respostas. Respeita-se a intencionalidade educativa e a reelaboração de sentidos tanto por docentes e por discentes. A metodologia se apresenta em dois eixos: “indução de questões ao ensino” e “indução de questões aos estudantes”.

Em relação à “indução de questões ao ensino”, refere-se a dois momentos: o da problematização inicial e o da execução em sala de aula. Durante a Problematização Inicial (momento da transformação inicial do conhecimento), o docente (ou junto com os(as) estudantes) produz a questão de pesquisa inicial ancorado na perspectiva da História do Presente. Parte-se do “diagnóstico da atualidade como objeto de crítica” e se mobiliza o recuo (retorno) no tempo para responder a questões direcionadas ao que está acontecendo aqui e agora. Enfatiza-se a finalidade da História associada à problematização da realidade social e à ideia de produzir respostas a uma urgência histórica.

No âmbito das indagações operadas pelo docente em sala de aula, seja na interação verbal ou escrita, deve ser considerado situações em que não há “monopólio das indagações”. O ato do docente realizar perguntas que imobilizam o raciocínio (perguntas com respostas pré-definidas) ou que as animam (perguntas ancoradas a partir de respostas enunciadas pelos(as) educandos(a)) não é um problema. Uma coisa é a mediação de perguntas e respostas ser orientada para os discentes produzirem permanentemente respostas/ hipóteses. Outra, é orientá-los, principalmente, para aprender a “perguntar o que sabe e o que não sabe”. Se em algumas circunstâncias o docente realiza perguntas, pode ser coerente com a atribuição de sentidos e com a intencionalidade educativa. O que se deve pressupor, em relação ao distanciamento da tutela de raciocínio, é a existência de uma reflexão constante pela docência sobre quais questões se deve elaborar e quais os discentes devem ser induzidos a realizá-las, sendo a última uma prioridade.

A “indução de questões aos estudantes” é o método em que os estudantes são incentivados e induzidos a formular questões habitualmente reservadas aos docentes e aos materiais didáticos. Mais do que preocupar-se com a compreensão de textos, os(as) alunos(as) são orientados a interagir com os textos como fonte de investigação e meios de se compreender processos históricos. Isso significa ensiná-los a “perguntar o que sabe e o que não sabe”. Esse é um instrumento mediacional, próprio da “análise de discurso”, que se insere na perspectiva do letramento histórico

de Rocha (2021) como um saber/ fazer que compõe a formação histórica.

“Perguntar o que sabe e o que não sabe” atua na leitura, na escrita e na expansão do pensamento. Perguntar o que sabe é indagar-se sobre o que se compreende estar dito, ou seja, sobre o que está dito a partir da compreensão de sentidos considerados familiares, conhecidos, ao modo de ver e de dizer sobre a leitura e a escrita de textos históricos. E perguntar-se o que não sabe é indagar-se a partir do que sabe, do que está dito ou entende-se estar respondido, sobre o que não sabe. O não saber é os sentidos apresentados como estranhos, desconhecidos e/ ou silenciados, apagados na leitura e na escrita de textos históricos escolares.

Por exemplo: “*Maria estuda na 1807*”. Perguntar o que sabe seria elaborar as seguintes questões. *Quem estuda na 1807? Em qual turma estuda Maria?* Lógico que dentro do texto isso se complexifica. Perguntar o que sabe pode representar uma pergunta central do texto de História, conforme se observa na “Aula como conversa: Caderno de Atividades de História” a ser explicitado. Para alguns alunos(as), uma dessas perguntas (ou as duas) pode não ser sabida o seu sentido, portanto, perguntar o que sabe não é algo fixo, sempre está em relação ao sujeito que compreende. Lembrando que a prática ensinada aos(às) estudantes não é apenas perguntar isoladamente. É uma forma de mobilizar a relação de perguntas e respostas de uma maneira diferente. Pergunta-se a partir de uma resposta (saber).

Acontece da mesma maneira quando se “pergunta o que não sabe”. Sempre se parte do que sabe para se perguntar o não sabido. É um duplo movimento de raciocínio. Retomando o exemplo: “*Maria estuda na 1807*”. Perguntar o que não sabe poderia começar por algo simples, próprio da investigação de um(a) historiador(a) e/ou detetive. É se atentar para o que a fonte diz e o que ela não diz. Poderia fazer a seguinte pergunta: *onde Maria estuda?* Se a pergunta estiver associada a um contexto em que se sabe o nome da escola, então perguntou-se o que já se sabe, porém não foi dito. Se estiver associado a uma análise do que está escrito, é diferente. Observando o texto como fonte de investigação, perguntou-se sobre algo não sabido, não dito. Isso é importante saber, principalmente, quando os(as) educandos(as) forem ler, escrever textos e compreender processos históricos. Se o fato/ evento histórico não é bem explicitado, ele pode ter a compreensão comprometida.

No que se refere à produção textual, é importantíssimo saber “perguntar o que sabe e o que não sabe”. A descrição de um fato/ evento histórico e sua

explicação dependem do movimento do raciocínio em que se pergunta sobre que foi dito em relação a algo ainda não dito de modo que uma frase responda a outra, considerando as relações estabelecidas para se responder a um incômodo. Lógico que isso é ancorado no entendimento da estrutura da narrativa histórica anteriormente mencionada.

Imagine que se quer produzir um texto coletivo em sala de aula para que alunos(as), não habituados na escrita, compreendam o raciocínio de fazer a descrição de um fato e a possibilidade de permanentemente ampliar a tessitura. A frase do texto começa da seguinte forma: *João deu aula de História*. Para constituir o fato, precisa-se de elementos principais (o que, quando, quem, onde). Já se sabe *quem deu aula de História e o que ensinou*. A ideia é perguntar o que não sabe (o que não foi respondido) a partir do que sabe. *Para qual turma João deu aula? Qual o assunto da aula? Quando ocorreu a aula de História? Onde João deu aula?* Ficaria o exemplo desse modo: *João deu aula de História na Escola de Guaratiba para a turma 1807 no dia 22 de setembro de 2021. Ele ensinou como escrever textos de História*. O que foi dito anteriormente é ancoragem para a construção do próprio raciocínio do texto. E, dessa forma, a descrição e as explicações históricas podem se ampliar desde que respeitem as regras da História (uma delas é o uso das fontes).

Em relação à leitura, selecionei alguns exemplos da “Aula como conversa: Caderno de Atividades de História” para explicitar a perspectiva defendida. No início das Atividades Pedagógicas nº 1 e 3 solicita-se explicitamente que os estudantes construam *perguntas sobre o que está dito no canto da folha*. Por que se pede isso? É comum que os discentes durante a realização de atividades escolares não se apropriem integralmente do que está dito (escrito). Normalmente em sala de aula é perguntado pelo estudante ao professor: em qual parágrafo está a resposta? Um dos propósitos é estimular uma leitura atenta das atividades. O segundo aspecto é o entendimento sobre como se orienta na leitura de textos. Perguntar constantemente sobre o que está dito durante a leitura, avaliando sempre as questões mais pertinentes e mais relevantes na interpretação, é fundamental para a compreensão da costura (tessitura) do que está sendo lido. O discente precisa fazer o movimento de desmonte do próprio texto, revirá-lo, perceber a sua estrutura, os pontos incompreensíveis e que precisam de aprofundamento. Ler é um movimento de

pesquisa, de ir além do que está dito, de problematizar, de desnaturalizar. Como fazê-lo se não se pergunta constantemente sobre o que está dito?

Na atividade 2 da Atividade Pedagógica nº 2 solicita-se que o(a) aluno(a) faça a pergunta mais importante que orienta a atividade e que, ao longo da leitura, sublinhe (com lápis) as informações do texto priorizadas como resposta dessa questão. Essa atividade é um dos exemplos em que se suspende a lógica de o estudante, constantemente, responder perguntas pré-determinadas. Primeiramente, o docente precisa orientá-lo a perceber a imagem que o texto projeta ao selecionar as expressões mais importantes. Como forma de tornar mais claro esse processo de entendimento, coloquei na primeira frase do *parágrafo 1º* da Atividade Pedagógica nº 2 os aspectos que poderiam ajudar na resolução dessa atividade. A frase é a seguinte: *A construção do período do governo JK como associado a “anos dourados” foi projetada a partir de imagens as quais podem ser representadas em alguns motivos.* Que expressões são mais importantes e que deverão estar na formulação da pergunta principal? É a associação do *Governo JK* a “anos dourados”. Não é só essa frase que ajuda a orientar a questão mais importante da atividade. Na apresentação da Atividade Pedagógica nº 2 (no quadro azul) é exposto que um dos objetivos é reconhecer os motivos de atribuir à época estudada como “anos dourados”. Se considerarmos o objetivo e a frase selecionada acima é possível ajudar os discentes nesse processo.

No âmbito da interação verbal, a “indução de questões aos estudantes” se caracteriza pelo suporte que o docente oferece na elaboração de questões pelos(as) alunos(as). O docente pode sinalizar qual pronome interrogativo é pertinente para a questão de sala de aula em debate, a presença de palavras importantes na pergunta etc. A ideia é fazer uma pergunta crucial para os estudantes: *que pergunta você sugere diante da situação colocada ou resposta apresentada em debate?* A organização do debate da aula depende que os(as) alunos(as) sejam incentivados a fazer comentários e questionamentos em relação ao que o docente ou os demais colegas falaram anteriormente. O que foi dito antes é uma âncora para a continuação do debate. O foco não é o acerto ou o erro das considerações, mas a potencialidade que os comentários e os questionamentos desempenham para a fluidez da conversa. Isso significa que a pergunta e a resposta do(a) estudante importam, pois entende-se as respostas apresentadas em debate como ancoragem para a elaboração de questões tanto por alunos(as) e por docentes. E evita-se que

o(a) professor(a) elabore questões as quais poderiam ser realizadas pelos próprios estudantes, cabendo ao exercício da docência se dedicar as que buscam qualificar o debate.

Em suma, a propositura da “aula como conversa” está articulada a algumas ideias. 1) Tessitura de uma problematização inicial de modo a atribuir sentidos numa articulação temporal. Momento em que se planeja a “indução de questões ao ensino”. 2) A existência de um disparador inicial do debate em sala de aula que incentive a atitude da suspeita, a estranhar o que já se sabe. Pode ser a produção de uma contradição diante da problematização elaborada, conforme é feito inicialmente no Caderno de Atividades. A ideia é que leve os estudantes a “perguntar o que não sabe”. 3) Momento da permanente problematização: os(as) estudantes são induzidos a perguntar o que sabe e o que não sabe (leitura, escrita e oralidade) e o(a) professor(a) prioriza elaborar questões voltadas mais para qualificar a complexidade do debate e para perceber se os(as) alunos(as) estão acompanhando o assunto. 4) Desfecho: os(as) alunos(as) produzem algo a partir do que sabem, apropriando-se dos textos e dos processos históricos com o propósito de elaborar “respostas a uma urgência histórica” problematizada na aula.

3.5.3. Aula como conversa: Caderno de Atividades de História

A Aula como conversa: Caderno de Atividades de História se constitui de 3 Atividades pedagógicas de História organizadas com um conjunto de atividades numeradas. O texto-base, as imagens e as fontes históricas utilizadas estão entrelaçadas ao longo das atividades sem haver uma separação objetiva. Ou seja, não existe a cesura habitual dos materiais didáticos através da formulação de um texto-base para depois os(as) estudantes resolverem os exercícios.

A primeira atividade pedagógica problematiza a ideia de “anos dourados”. A segunda é voltada para explicar os motivos responsáveis pela memória da época em atribuir o governo JK de “anos dourados” e se problematiza o conceito de fome. E na última, os objetivos são: entender as críticas à situação da fome no Brasil durante a era JK sob o olhar de Carolina Maria de Jesus e sugerir que os(as) educandos(as) apresentem um posicionamento em relação a esse problema.

A perspectiva da “aula como conversa” não é apenas em relação à interação verbal de sala de aula, a atividade escrita se ancora nessa iniciativa. Menciono a seguir aspectos estruturantes do Caderno de Atividades de História de modo a

argumentar pela relação pretendida. É muito comum em muitos materiais didáticos reproduzirem as aulas expositivas nos textos escritos. Apresentam um texto base, intercalam com imagens e outras fontes históricas e ao final existe os exercícios. Ou seja, a voz do autor do livro predomina a maior parte do tempo e só depois se estabelece um “diálogo” com o(a) aluno(a). A ideia apresentada nas 3 atividades pedagógicas é ter uma interação constante com os(as) estudantes durante o processo/ percurso das atividades. Em boa parte das delas, eles são incentivados a perguntar o que sabe e o que não sabe e a produzir seus próprios posicionamentos escritos. Destaco que em cada atividade se oferece um “suporte”, uma orientação com o intuito de tornar mais compreensível o que está sendo proposto. As atividades não são “deveres de casa”, a ideia é que sejam indutoras do debate de sala de aula e do desenvolvimento da leitura, da escrita e da compreensão dos processos históricos pelos(as) alunos(as), podendo uma parte ser feita fora do ambiente escolar.

O conjunto de atividades não é um questionário. Isso se confirma não apenas porque a maior parte das atividades se incentiva a perguntar o que sabe e o que não sabe. Outros dois aspectos contribuem para se diferenciar dos questionários. Um deles é que as perguntas presentes nas atividades, tendo como exemplo “Para quem foi anos dourados?”, se inserem como *provocação de discussão* e não se orientam pela preocupação do exercício permanente da tutela no ensino. O objetivo delas não é controlar o que se aprende, e sim expandir o pensamento dos(as) estudantes. Outro aspecto que diferencia do questionário é a construção de uma problematização em que se interage constantemente com o(a) aluno(a) sem tutelar o seu raciocínio. Se a pessoa quiser fazer apenas a “Atividade pedagógica nº 3”, a tendência é ter uma visão negativa sobre a época de JK. Se resolver fazer somente a “Atividade pedagógica nº 2, de repente, se tem uma visão positiva do governo JK. Isso significa que o desenho proposto é um todo entrelaçado e baseado na ideia de um texto/aula em torno de uma problematização pensada e planejada ao redor de uma articulação temporal responsável por tornar significativo o conteúdo histórico estudado.

Na “Atividade pedagógica nº 1”, destaco a discussão sobre os sentidos de “anos dourados”. A princípio, o termo poderia sugerir apenas uma idealização irrefletida do passado. De acordo com a historiografia, não se rejeita a noção do governo Juscelino Kubitschek ser associada à ideia de “anos dourados”. Gomes

(2002) sinaliza que esse passado pode ser interpretado de diversas maneiras. Uma delas, remete “anos dourados” ao “paraíso perdido”, a uma visão idealizada de um passado que passou e se tem um sentimento de nostalgia em relação a ele. Outra ideia o entende como “bons e velhos tempos” percebidos pelos que nela experienciaram, no entanto, busca-se aprender criticamente com esse passado com o propósito de orientar as perspectivas de futuro do país. Benevides (2002) apresenta uma outra visão para a época de JK. Coloca a era JK como associada à esperança, ao planejamento do futuro feito no agora. Ou seja, é a crença, o otimismo, a esperança no planejamento e no desenvolvimento de um país grandioso. O Brasil como país do futuro.

A atividade nº 1 da Atividade pedagógica nº 1 representa o disparador inicial do debate em sala de aula. Ela incentiva a atitude da suspeita, a estranhar o que já se sabe. O título e o 1º parágrafo já produzem uma contradição. O intuito é sugerir que os(as) educandos(as) formulem as perguntas que expressem o incômodo diante da situação posta.

Para que a ideia de “perguntar sobre o que está dito” (perguntar o que sabe e o que não sabe) seja uma porta de entrada para o desenvolvimento do raciocínio histórico com os discentes, sugiro alguns encaminhamentos nessa atividade. A pergunta que se desenha é: como ajudá-los a desnaturalizar a realidade social? Primeiramente, é preciso saber a que época se refere os “anos dourados” e o livro de Jesus (2020), considerando a necessidade de apresentar alguns comentários iniciais sobre a obra de Carolina Maria de Jesus. Pode parecer simples, mas se o recorte temporal incluir os anos de 1961 a 1964 a atividade fica comprometida. Independente das críticas as quais podem ser feitas à categorização do governo JK aos “anos dourados”, essa expressão não pode ser atribuída aos anos de 1960. Se algo não pode ser dito historicamente, não tem como estabelecer essa mesma relação, por exemplo, ao governo de João Goulart (1961-1964). É preciso pontuar que a narrativa de Jesus (2020) se insere na mesma época do governo JK e, além disso, é preciso verificar a compreensão sobre *o que é quarto de despejo*. Conforme a orientação da pesquisa em relação à interação verbal mediadora do escrito realizada pelo docente, é preciso que os discentes sejam induzidos a realizar questões como a mencionada anteriormente.

Segundo, sugiro que o docente (e depois os estudantes ao longo das atividades) habitualmente formule algumas questões: onde está o ponto frágil da

expressão “anos dourados”? O que pode ser dito (falado) a partir da expressão “anos dourados”? O que não pode ser dito (falado) quando se usa a expressão “anos dourados”? A ideia é levantar saberes prévios que permitem separar o que os estudantes acham que é e o que não é “anos dourados”. Onde está o ponto frágil? A estratégia é que os(as) alunos(as) sejam levados a perceber a contradição presente no título e no 1º parágrafo do texto da Atividade Pedagógica nº 1. *A proposta é que se produzam questões que carreguem a contradição na sua formulação, por exemplo: como pode existir anos dourados se tinha gente passando fome?* Essa pergunta é um exemplo da ideia de perguntar sobre o que está dito (relação entre “anos dourados” e “quarto de despejo”) que busca desnaturalizar, fraturar a imagem congelada do passado e abrir para novas interpretações.

As atividades em sua maior parte buscam orientá-los a perguntar o que sabe e o que não sabe, trabalhando a análise de discurso (atividade nº 2) e perguntando sobre a pergunta mais importante do texto assinalado. São atividades de reflexão e de raciocínio. E uma delas expressa o trabalho com letramento histórico na sua dimensão temporal proposto por Rocha (2021).

A atividade 2 da Atividade Pedagógica nº 1 continua com a perspectiva de trabalho com o raciocínio histórico com os discentes. Utilizam-se duas fontes históricas baseadas em imagens que reforçam uma visão positiva e funcionam como propagandas das realizações do governo JK. Alberti (2019) recomenda que no uso de fontes históricas se atente tanto para aspectos relacionados à identificação do registro histórico e às condições de sua produção.

De certa maneira, a atividade apresenta algumas informações relevantes dessas questões, principalmente, o propósito delas de funcionar como propaganda dos feitos de um governo que se associa a imagem de um Brasil grandioso. Nas descrições dos(as) alunos(as) isso deve aparecer. A contribuição da Dissertação para a análise de fontes históricas é no aspecto da desnaturalização da realidade social. Como problematizar essa imagem congelada do passado? Como fraturá-la e abrir para novas interpretações?

Faço a ressalva que é o olhar do presente, com as questões que emergem como urgentes da atualidade, que orienta a porta de entrada nesse passado. Não é a única forma de estudo sobre o governo JK. É a articulação feita entre a simultaneidade de passados tão diferentes, fruto de um exercício de autoria docente, que permite fissurar as imagens dessa época.

Retoma-se novamente algumas questões a serem trabalhadas na interação verbal mediadora do escrito no processo de ensino. *Quais são os pontos frágeis das imagens apresentadas? O que pode ser visto? O que está apagado?* Essas perguntas são fundamentais serem respondidas como exercício de problematização. É a partir dessas respostas que emergem *questões que carregam a contradição na sua formulação*, ou seja, representam a porta de entrada para a desnaturalização da realidade social. Nesse processo de induzir questões aos educandos, os docentes podem oferecer alguns suportes, ou seja, mencionar algumas palavras ou expressões que possam ajudá-los nesse processo de descrição. Por exemplo: papéis sociais, homens, brancos(as), mulheres, negros(as), etc. Quando se tenta desnaturalizar a imagem pode aparecer aspectos que o(a) professor(a) nem tinha percebido e que os estudantes vão perceber durante as interpretações realizadas coletivamente em sala de aula.

As possibilidades dos estudantes e dos professores ampliarem as interpretações não podem ser confundidas com a especificidade da pesquisa historiográfica. Isso significa que o uso de fontes históricas pelos docentes é diferente da utilização feita por historiadores. Quando se diz que a gente em sala de aula não pode transformar o alunado em “pequenos historiadores” é em relação a essa problemática. Bittencourt (2018, p. 267) estabelece uma discussão interessante nesse sentido.

O professor traça objetivos que não visam à produção de um texto historiográfico inédito ou uma interpretação renovada de antigos acontecimentos, com o uso de novas fontes. As fontes históricas em sala de aula são utilizadas diferentemente. Os jovens e as crianças estão “aprendendo História” e não dominam o contexto em que o documento foi produzido, o que exige sempre a atenção ao momento propício de introduzi-lo como material didático e à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos.

Na referida atividade nº 2 (em relação à Atividade pedagógica nº 1) há o cuidado de oferecer o suporte para que os(as) estudantes, que não conhecem o contexto inerente às imagens, possam produzir descrições com um olhar crítico “dentro do tempo pedagógico das aulas” (BITTENCOURT, 2018, p. 267). Chamo a atenção que o incentivo ao olhar crítico, conforme é utilizado nesta produção didática, ocorre desde o início quando se realiza as primeiras descrições sobre as fontes. Ou seja, é o primeiro estranhamento em relação a uma imagem congelada

do passado, como exercício de permanente suspeita. Dessa forma, o(a) professor(a) induz, no processo de ensino, a busca pela permanente desnaturalização da realidade social nos seus estudantes desde a elaboração das descrições iniciais. Além disso, esses dois primeiros exercícios (Atividades nº 1 e 2) servem para “introduzir o tema de estudo, assumindo neste caso a condição de *situação-problema*, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado” (BITTENCOURT, 2018, p. 267). Isso é uma das possibilidades que a autora apresenta como o uso de fontes históricas pode ocorrer no espaço escolar.

Na “Atividade pedagógica nº 2”, destaca-se a articulação com os textos historiográficos de Gomes (2002), de Benevides (2002) e de Cedro (2019). Visões sobre a democracia e sobre o desenvolvimento do país na época JK estão colocadas no texto apresentado. Apresenta-se a possibilidade de se constituir atividade de múltipla escolha em que o objetivo é investigar qual pergunta não está respondida no texto. É uma atividade que permite fazer a transição mais tranquila para a “aula como conversa” e não se limita a marcar a alternativa correta. É uma maneira simples de estimular o raciocínio dos(as) alunos(as) que não estão acostumados a “perguntar o que sabe e o que não sabe”. A atividade nº 2 desse Caderno solicita a elaboração da questão central do texto e a realização de exercício de resumir através da prática de sublinhar as partes que compõem a resposta ao longo dos parágrafos apresentados. Além disso, é uma maneira de ajudar na percepção sobre como está montado (costurado) o texto apresentado. Isso significa que se orienta o estudo dos textos de História, com suportes (orientações/sugestões) bem específicos em cada atividade.

A última atividade da “Atividade pedagógica nº 2” problematiza a fome para que, na Atividade pedagógica nº 3, se estabeleça relações. O entendimento sobre a fome se ancora em Castro (2008), pois a pesquisadora se distancia da compreensão da fome como privação de alimentos ou associado à algo natural, fruto de intempéries climáticas, por exemplo, a histórica seca que caracterizava o Nordeste do Brasil. O conceito de fome refere-se à alimentação inadequada, isto é, são ingeridos alimentos que não apresentam nutrientes responsáveis por sustentar as necessidades do organismo. Os nutrientes devem garantir a manutenção e o equilíbrio da saúde. Ter comida não significa, portanto, que a pessoa está fora da condição da fome. E a fome não é natural, mas produzida por condições das relações econômicas injustas e que perpetuam o privilégio de uma pequena parcela

da sociedade. Ainda se pode explorar a fome como função de existência. Carolina Maria de Jesus tem uma fome por leitura e por escrita (educação, cultura, etc).

Atividade pedagógica nº 3 tem como base o livro de Jesus (2020). Um livro que permite problematizar a época considerada de “anos dourados”. A relação estabelecida desde o título faz com que um passado anule o próprio passado. Permite trabalhar em sala de aula a sua multiplicidade devido às questões induzidas ao ensino. Deve-se atentar que a articulação entre Jesus (2020) e a época de JK era uma situação que já circulava naquela época. O livro de Jesus (2020) foi publicado pela primeira vez em agosto de 1960, época de efervescência eleitoral para presidência da República. A maior parte do escrito (90%) se concentra entre os anos de 1958-1960. Em muitas passagens a autora realiza críticas contundentes a variados políticos, inclusive JK.

A seleção dos escritos prioriza aspectos que demonstram uma visão avançada da autora em relação à fome, bem parecida com o entendimento de Castro (2008), articulando as críticas feitas pela autora à época vivida. A ideia é que o(a) aluno(a) perceba as questões de raça, de gênero e das condições sociais como algo entrelaçado na História do Brasil. Essas questões aparecem na construção discursiva da produção didática sob a forma de reflexão em relação ao seu apagamento e silenciamento. Será que os estudantes perceberiam a emergência dessas questões? Só o debate de sala de aula pode responder se eles perceberiam algo propositalmente não explicitado. É a diferença entre abordagens pedagógicas que permitem que o outro (estudante) veja com os próprios olhos, e não a partir de uma tutela de raciocínio exercida pela docência/ produção didática na condução do processo educativo.

O “Diário da minha vida escolar” é utilizado como instrumento mediacional indutor do desenvolvimento da leitura, da escrita e da compreensão dos processos históricos pelos(as) alunos(as). Na própria atividade há orientações (suportes) e sugestões de como escrever, aspectos anteriormente relatados no trabalho. O fechamento da atividade sob o olhar crítico de Carolina Maria de Jesus, a escolha de uma imagem que não a caracterizasse como subalternizada e a solicitação de posicionamento dos(as) alunos(as) frente à urgência histórica da fome demonstram o recorte da intencionalidade educativa presente.

E, por último, destaco as duas questões provocadoras, baseadas na metodologia de indução de questões ao ensino, que expressam as finalidades da

História defendida no trabalho. *Para quem foi anos dourados? Que anos dourados queremos e não queremos para o Brasil?* Essas questões ajudam na *problematização da realidade social* em sala de aula e na introdução da finalidade da História como responsável por *produzir respostas a uma urgência histórica*. O que isso significa? Que relação com o tempo se defende para o exercício da docência?

Um dos aspectos mais importantes da finalidade da História ancorada na produção de *respostas a uma urgência histórica* é a importância dada à noção de futuro. Que noção de futuro pode ser destacada? Há algumas possibilidades de se experienciar perspectivas de futuro. Elas podem estar associadas à noção de progresso e se abdicar de viver o presente na expectativa e na crença de algo melhor que está por vir. Encara-se o tempo presente como transição e como etapa preparatória para algo melhor. Outra concepção privilegia uma ausência de futuro e de passado (sem sonhos e nem lembranças) e não acredita na construção da possibilidade de mudança feita aqui e agora do tempo experienciado. O que sobraria é viver intensamente o presente sem criar expectativas. Os efeitos dessa situação podem ser bem complicados se pensarmos em contextos de grande vulnerabilidade social. A noção de futuro priorizada se caracteriza pela ampliação das alternativas dos(as) alunos(as) a partir da desnaturalização da realidade vivenciada e narrada. Ou seja, é uma forma de encorajar os discentes a produzir novas respostas para os problemas experienciados no seu cotidiano e na realidade mais ampla que o cerca. É como diz o rapper brasileiro Emicida, em função da divulgação do Documentário na Netflix em 2020 baseado no Álbum AmarElo: *é tudo pra ontem e a gente vai no hoje corrigir os problemas que aconteceram antes de a gente chegar*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos, e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece”.

(FOUCAULT, 2020, p. 13)

A epígrafe expressa a tentativa durante o processo/ percurso da pesquisa de busca pelos saberes que possam ajudar os(as) estudantes a ler, a escrever textos e a compreender processos históricos. A curiosidade como uma viagem do conhecido ao desconhecido me levou a estranhar o que é considerado familiar para que pudesse tornar sabido o que é visto como estranho. Por mais que houvesse um roteiro inicial da viagem (Dissertação), o que importou foi saber até que momento o roteiro atendeu a experiência e a ocasião em que se precisou ser elaborado outro de modo a continuar a trajetória como um deslocar-se de si mesmo. Tentei expressar na escrita a ideia de colocar-se sob o risco de um iminente perigo como condição para que tivesse um “flerte” (PEREIRA; CHEPP, 2018) com a expansão do próprio pensamento. Antes de fazer algo que pudesse ajudá-los a ler, a escrever e a compreender processos históricos, tive que eu mesmo melhorar a cada dia a leitura, a escrita e a compreensão do conhecimento histórico no sentido aqui proposto pela pesquisa. É complicado colocar algo para os outros como proposta se a gente não consegue vivenciá-la. É a prática de “perguntar o que sabe e perguntar o que não sabe” que criou condições de entender a História e de desenvolver a leitura e a escrita traduzida no despertar da curiosidade de uma criança e na expansão do pensamento, sem esquecer-se do compromisso com a verdade, por mais que ela seja contingente.

O caminho, responsável por ajudar os(as) estudantes de acordo com a perspectiva defendida, começou pelo estranhamento em relação a algo que pouco se percebe ou se dá a devida atenção no cotidiano escolar. Os(as) alunos(as) conseguem responder o que é perguntado, porém não sabem perguntar sobre o que está respondido. Uma frase simples e análoga à experiência em sala de aula, “Maria estuda na 1807”, foi utilizada para demonstrar isso. Os discentes da turma, assim como de outras também, por incrível que pareça, têm dificuldade de realizar

perguntas simples sobre o que está dito sem a presença de um questionário que os dê suporte. Ancorado no “olhar contemporâneo” proposto pelo autor foucaultiano chamado Agamben (2009), percebi a primeira pista (abertura), captura do inesperado, em meio à obscuridade da tradição de fazê-los responderem irrefletidamente uma série de perguntas pré-determinadas ao longo da vida escolar.

Foi pressuposto que os textos de História (escritos ou orais) apresentam em seu interior constitutivo uma relação de perguntas e respostas e que a elaboração de perguntas sobre a leitura ao longo do texto é uma prática de leitores experientes. Paradoxalmente, o processo educativo como um todo é orientado de forma dominante para que os(as) educandos(as) respondam questões previamente elaboradas em diversas circunstâncias da vida escolar no Ensino Fundamental. Defendeu-se que a forma como se mobiliza a relação de perguntas e respostas no Ensino de História condiciona o que se lê, se escreve e se pensa na Educação Básica, ou seja, expande as possibilidades dos estudantes ou as restringe. Desse modo, propôs investigar como a relação de perguntas e respostas articulada ao raciocínio histórico pode ser mobilizada para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da compreensão dos processos históricos pelos estudantes.

Não se sabia de início a abordagem a ser realizada. Nem o autor da pesquisa produzia aulas da maneira que está posta há 2 anos. Tinha algumas pistas, há muito já colocava os(as) estudantes para elaborarem perguntas sobre o texto. Até na brincadeira em sala de aula de fazer um Quiz de História, solicitava que os(as) alunos(as), em grupo, elaborassem as perguntas e as alternativas das respostas. Não chegava com nada pronto tutelando o raciocínio dos estudantes. Entendo que isso já era uma forma de resistência à prática discursiva envolvendo a relação de perguntas e respostas e a realizava há mais de 10 anos. Fazia algo mesmo não tendo consciência do discurso enunciado. Muitos de nós professores(as) resistimos às restrições impostas pelo discurso de diversas maneiras. Não existe um sujeito passivo, nem o(a) professor(a) e nem o discente.

O que difere do passado em relação ao momento atual é que tive a oportunidade de investigar o assunto dentro das possibilidades e das condições inerentes ao Mestrado Profissional em Ensino de História. O propósito foi utilizar a própria pesquisa para transformar a prática profissional, melhorando a cada dia um pouco mais.

O “jogo de perguntas e respostas” que proponho no título não é um Quiz de

História. Diante do cenário atual de incentivo ao uso de jogos na Educação, o título pode carregar a ironia (quase uma brincadeira) de que os(as) leitores(as) se remetam à noção habitual de jogo e deduzam, antes de ler, que o trabalho sugere, por exemplo, uma nova maneira de realizar o Quiz de História. Não teria problema nenhum apresentar a referida atividade, só que a questão da pesquisa e a abordagem não é essa.

A ideia de jogo, apropriada de Foucault, remete à existência de regras e de disputas, à algo conflitivo. Há outros sentidos que o “jogo de perguntas e respostas” podem ter na pesquisa. A conclusão da Dissertação vai retomar os assuntos abordados através da explicitação do título do trabalho, pois ele representa a resposta do que escrevi.

O texto, em meio a regras e a disputas sobre sentidos de letramento, de letramento histórico, de mediação e de raciocínio histórico, posiciona-se pelo distanciamento da concepção de dividir os sujeitos escolares entre os que sabem e os que aplicam (professores(as) e alunos(as)) o que os outros sabem. Ancora-se na perspectiva de docentes como geradores do conhecimento, e não usuários de saberes produzidos por outros. E alunos(as) com condições de se tornarem geradores dos textos que se lê e se escreve. Funciona como uma regra responsável por estabelecer o corte entre as perspectivas teóricas que se aproximam (ou não) da compreensão do papel do(a) professor(a) e do(a) estudante como “artesãos do conhecimento”, ou seja, possuidores do controle do processo produtivo da expansão do pensamento. Isso caracteriza uma preocupação desde o início com a articulação entre o saber e o fazer que não subalternize os sujeitos do processo educativo.

O recorte teórico-metodológico foi desenhado a partir de dois caminhos que se unem pelo critério defendido de sujeitos escolares como “artesãos do conhecimento”, articulando conhecimentos históricos e pedagógicos. Um deles foi a pesquisa bibliográfica de assuntos envolvendo o escopo da pergunta central: desenvolvimento da leitura e da escrita, mediação e raciocínio no Ensino de História. E o outro, foi a realização da análise discursiva de três enunciados pedagógicos: “perguntas de examen”, “perguntas autênticas” e “enseñanza recíproca”, revisitando os escritos de Wertsch (1999) pela lente teórica foucaultiana. E apresenta-se uma abordagem metodológica para o Ensino de História ancorada na categoria “conhecimentos que ensinam” (MONTEIRO, 2019).

No que se refere ao letramento, a pesquisa teve um desafio inicial de associá-

lo ao objeto de análise, a relação de perguntas e respostas. O sentido dominante de letramento, relacionado ao uso social da leitura e escrita em contextos significativos e concretos de vivência em sociedade, não se relacionava, a priori, com a perspectiva de abordagem pretendida para a leitura e a escrita. Não porque estivesse certo ou errado. O debate do letramento é uma resposta a alguns problemas percebidos e seus conceitos se ancoram nisso. Os problemas são: a existência de textos artificiais na escola, de letramentos marginalizados (não-dominantes) os quais não têm espaço no universo escolar e as restrições operadas pela priorização de textos impressos, esquecendo-se das múltiplas semioses (linguagem verbal e não-verbal) e de diversos gêneros textuais.

Esses problemas induziram o letramento para a produção de interessantes respostas. No entanto, o problema investigado no escrito é a persistência da situação em que os(as) educandos(as) são usuários de textos que lê sem que tenham condições de se tornarem geradores deles. Percebem-se a relação não pacífica em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita, que as tendências de letramento enfatizam a “prática como uso” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999) e pouco fica explícita a importância de práticas (como algo concebido a ser produzido/ o saber fazer) necessárias serem aprendidas por estudantes geradores e intérpretes autônomos dos próprios textos estudados.

O desenvolvimento da leitura e da escrita é entendido aqui como estímulo à curiosidade, à leitura da realidade em que se vive e à expansão do pensamento (descaminho do que se conhece). Diante das disputas entre as tendências, se letramento está relacionado obrigatoriamente à escolarização (ou não), se inclui a interação verbal mediadora do escrito (ou não), posiciono-me pela perspectiva de “letramento pluralista” (ROCHA, 2021), considerando o conjunto de práticas de inserção na cultura escrita, dentro e fora da escola e de valorização da interação verbal nesse sentido. Isso, atentando-se para o sentido duplo do conceito de “prática”.

O letramento histórico, a especificidade da formação histórica dos(as) alunos(as), é um assunto importante do desenvolvimento da leitura, da escrita e da compreensão dos processos históricos. Os textos de História (orais e escritos) possuem uma linguagem própria, um modo de dizer (fluência), de se expressar e de elaboração configurada na narrativa histórica. O “letramento histórico plural” de Rocha (2021) possui elementos fundamentais para a pesquisa. Defende a

importância do trabalho em torno da linguagem relacionando-a ao conhecimento histórico, ou seja, confirma que não basta saber História para ensiná-la. Há a necessidade de uma mediação do conhecimento pelo docente para que os textos se tornem compreensíveis aos estudantes. Além disso, o texto traz, especificamente, a “análise de discurso” para o letramento histórico. A prática de “perguntar o que sabe e o que não sabe” é compreendida no escrito como um “instrumento mediacional” (WERTSCH, 1999) importante, próprio da “análise de discurso” e que deve orientar a abordagem da leitura e da escrita dos estudantes. Aqui na pesquisa essa ideia é articulada como pertencente à categoria dos “conhecimentos que ensinam” (MONTEIRO, 2019).

A mediação foi um conceito que precisou ser problematizado. Pouco atendia o sentido de mediação, voltado para o ambiente escolar, associado à facilitação da aprendizagem. A relação protagonista com o saber pelo docente pouco se manifesta presente. Comecei a estranhar o conceito, pois pensei: como vou ajudar os(as) alunos(as) a se tornarem geradores dos textos que lê se o sentido de mediação induz uma relação subalternizada da docência na “relação com o saber”? Ou de outro modo: como se pretende ajudar o outro (estudante) a ser protagonista (na leitura, na escrita e na compreensão de processos históricos) se há uma subalternização do exercício profissional na “relação com o saber”? O estudo percebeu a grande influência do sentido da “mediação”, prioritariamente, associada à “interação social”. Há um predomínio desse sentido no documento curricular da BNCC e que circula de forma significativa no cotidiano escolar.

Em Wertsch (1999) que se encontra a mediação tanto relacionada à “interação social” como também aos “instrumentos mediacionais” (suporte/ como se faz) mobilizados. É a abertura para analogamente aproximar o conceito de mediação à “relação com o saber” de Monteiro (2007;2019). Nesse sentido, é possível aproximar os saberes docentes no Ensino de História de Monteiro (2007; 2019) à teoria da ação mediada de Wertsch (1999). O resultado da união permite categorizar o exercício da docência como um “trabalho intelectual na mediação do processo de ensino”. E através dos escritos de Wertsch (1993;1999), é possível inferir que os meios mediacionais podem ser criados tanto para possibilitar, limitar e/ou restringir o desenvolvimento da mente humana. Nesse sentido, ficou em suspenso a seguinte questão no Capítulo 1: as práticas de se responder as perguntas pré-determinadas podem restringir o desenvolvimento da leitura e da escrita?

No capítulo 2 é abordada a discussão teórica em torno do raciocínio histórico, mediação no Ensino de História e a narrativa histórica. E, como produção didática, demonstra-se como a docência, no momento da concepção da aula, participa da produção do conhecimento escolar por meio da mediação de perguntas e respostas. Nesse sentido, discute-se como se opera o “trabalho intelectual na mediação do processo de ensino” durante a tessitura da Problematização Inicial (transformação inicial do conhecimento) da aula de História. Explicita-se, inicialmente, o “método de indução de questões”, fundamentando a mediação no Ensino de História em torno da produção do “híbrido cultural” (MONTEIRO; CORREA, 2021) de modo que considere o “lugar/ espaço de docência” (MONTEIRO; RALEJO; MEROLLA, 2021, no prelo) em que se pode exercer o “lugar de autoria” (RALEJO; MONTEIRO, 2020). Dito de outra forma, trata-se das condições, limites (regras do discurso) e possibilidades de autoria docente na mediação do Ensino de História. Destaco a produção didática apresentada e explicada no capítulo: o Planejamento e a elaboração da Problematização Inicial da aula de História cujo título é: Anos dourados e quarto de despejo sob o olhar de Carolina Maria de Jesus.

Nessa problematização se explicita o que é o “método de indução de questões ao ensino”. O docente atribui sentidos pelas questões formuladas, principalmente, a *questão de pesquisa escolar*. A referida metodologia de ensino é parte do “método de indução de questões”, o qual é fundamentado no incentivo e na indução de professores(as) e de discentes em atribuir sentidos pelas questões formuladas num contexto significativo de abordagem de conteúdo e de respeito às diferenças. Apresenta-se como possibilidade de raciocínio histórico a perspectiva da História do Presente de Foucault. A aula parte de um “diagnóstico da atualidade como objeto de crítica” e opera com o retorno (recuo) temporal para se responder a um incômodo do tempo presente (tempo vivido por professores(as) e por estudantes). A finalidade da História caracteriza-se pela problematização da realidade social e pela produção de respostas a uma urgência histórica. No caso da aula de História priorizada, a fome é a urgência histórica que mobiliza os sentidos induzidos. É pressuposto que textos sem sentido e pouco significativos, dificilmente são compreendidos pelos estudantes, por isso a importância da discussão. E o capítulo segue abordando as condições e as possibilidades de enunciar e de induzir sentidos no contexto educacional, com destaque o saber escolar.

A partir do posicionamento pelo conhecimento histórico escolar, são

debatidos os conceitos de narrativa histórica e de refiguração narrativa. Compreende-se a narrativa histórica (um por causa do outro) como categoria central operada nos textos de História. Difere-se da narrativa do século XIX que defendia o contar uma história, colocando um evento após o outro. Diante das possibilidades de exercício da autoria docente, da necessidade de explicar a autoria na elaboração das 3 atividades pedagógicas de História (produção didática) e da importância de conferir destaque às produções realizadas pelos estudantes, foi preciso entender o conceito de “refiguração narrativa”. As reelaborações podem ser realizadas tanto por docentes e por discentes. No entanto, quando os textos de História chegam aos(as) estudantes para serem lidos, assumem a configuração de textos escolares. Como as reelaborações obedecem a critérios, foi preciso discutir o anacronismo e a verdade histórica.

A questão em suspenso foi retomada no último capítulo de modo a atingir o objetivo final almejado. É nessa parte do texto que o “jogo de perguntas e respostas” assumiu o sentido de “permanente problematização” e a ideia de disputas e reorientação das regras sobre a mediação de perguntas e respostas no Ensino de História.

A análise discursiva priorizou o estudo de uma “família de enunciados” (DELEUZE, 2019) pedagógicos: *pregunta de examen, preguntas auténticas e enseñanza recíproca* (WERTSCH, 1999). De acordo com a perspectiva do pensamento foucaultiano, alguns critérios metodológicos foram selecionados como norteadores da discussão. 1) A necessidade de a investigação partir de algo problemático, frágil na atualidade, o qual se torna objeto de crítica. Crítica entendida não no sentido de erro ou de ilusão. 2) A tessitura de uma relação de vizinhança entre enunciados pertencentes ao mesmo “campo associado” (FOUCAULT, 2019a), levando em conta as contradições. 3) A produção de uma crítica que não seja nem a afirmação e nem a negação dos enunciados pedagógicos formadores da prática discursiva, concentrando-se a análise nas regras que restringem as nossas possibilidades. 4) E a tentativa de produzir um “flerte” com a diferença, elaborando uma perspectiva que se desloca em relação ao que é regularmente praticado como conhecimento pedagógico e dificulta o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes.

O problema levantado não é apenas o controle da maior parte das indagações que dificulta uma relação protagonista dos(as) alunos(as) em relação

aos textos. Há o controle da atribuição de sentidos, mesmo em situações em que os estudantes são levados a construir perguntas sobre a leitura e existe um “lugar social” da pergunta e da resposta na “relação com o saber”. O resultado da confluência dessas regras produz o que o trabalho chama de “monopólio das indagações”. Traduzindo: é uma restrição à permanente problematização.

A alternativa proposta é a “aula como uma conversa”, pois representa a imagem, socialmente construída, que a priori não se orienta pelo monopólio das indagações. Isso não significa uma tarefa tranquila, pois implica pensar nos critérios a garantir a horizontalidade do diálogo, rompendo com a sua habitual assimetria no cotidiano escolar. Implica em refletir e agir em meio às disputas e às resistências em sala de aula, sem querer expulsá-las ou ignorá-las. A propositura do “método de indução de questões ao ensino e aos educandos” está articulada a essa imagem que simboliza a ideia de “anos dourados” que queremos e o que não queremos para os(as) alunos(as).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Cíntia Beñák de. **Também com memes se ensina e se aprende história: uma proposta: didático-histórica para o Ensino Fundamental II**. Dissertação de Mestrado, Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) em Rede Nacional, UERJ, 2020.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- ALBERTI, Verena. **Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais**. *Revista História Hoje*, v.1, n.1, p.61-88, 2012.
- _____. **Fontes**. In: FERREIRA, M.; OLIVEIRA, M. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV, 2019.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **A História em jogo: a atuação de Michel Foucault no campo da historiografia**. *Revista Anos 90*, Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p.79-100, jan./dez. 2004.
- _____. **História: A arte de inventar o passado. Ensaio de teoria da história**. Bauru, SP: Edusc, 2007. (p. 63-198).
- _____. **Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História**. In: GABRIEL, C.T.; MONTEIRO, A.M.; MARTINS M.B. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. (p. 19-42).
- _____. **De lagarta a borboleta: possíveis contribuições do pensamento de Michel Foucault para a pesquisa no campo do ensino da história**. IN: MONTEIRO, A.M. e RALEJO, Adriana. *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. (p. 43-60).
- ALVES, Ronaldo C. **História e Vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica**. *História & Ensino*, v.19, p.49-69, 2013a. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/15535>. Acesso em: 19 de setembro de 2020.
- ALVES, Soraya Fernandez. **Narrativas dos direitos humanos para humanos à deriva**. Dissertação de Mestrado, Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), em Rede Nacional, UFRJ: Rio de Janeiro, 2020.
- ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis**, SP: Pólen, 2017.
- AZEREDO, Edson Guimarães de. **As muitas vidas e identidades de Carolina Maria de Jesus: o uso do biográfico e do autobiográfico no ensino das relações étnico-raciais**. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), em Rede Nacional – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.
- AZEVEDO, Claudia Fernandes. **Interação verbal com fontes: letramento(s) no Ensino de História**. Dissertação de Mestrado, Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) em Rede Nacional, UERJ, 2016.

AZEVEDO, Patrícia Bastos de. **História Ensinada: produção de sentidos em práticas de letramento**. Tese (Doutorado em educação) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **O governo Juscelino Kubitschek: a esperança como fator de desenvolvimento**. In: Gomes, Ângela de Castro (org). O Brasil de JK, 2ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

BIESTA, Gert. **Boa educação na era da mensuração**. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**. vol. 42, n. 147, 2012, p. 808-825, dez. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300009. Acesso: 26/04/2021.

_____. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução Rosaura Eichenberg. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. – (Coleção Educação: Experiência e Sentido). Disponível em: <https://pt.scribd.com/read/405785492/Para-alem-da-aprendizagem-Educacao-democratica-para-um-futuro-humano>. Acesso: 26/04/2021.

_____. **Reconquistando o coração democrático da educação**. Revista Educação Unisinos, v. 25, 2021a, p. 1-7. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2021.251.01/60748370>. Acesso: 20/04/2021.

_____. **Devolvendo o ensino à educação: uma resposta ao desaparecimento do professor**. In: GABRIEL, Carmem Teresa; BONFIM, Marcus Leonardo. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021b.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BORGES, Jorge Luis. **Obras completas de Jorge Luis Borges**. São Paulo: Globo, 1999. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/444325936/Jorge-Luis-Borges-Ficcoes-Editora-Globo-1999-epub>. Acesso: 10 de julho de 2020. p. 94-105.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARRETERO, Mario. **Construir y enseñar: las Ciencias Sociales y La Historia**. 4ª ed. Buenos Aires: Aique, 1999.

_____. **Construtivismo e educação**/ Mario Carretero; trad. Jussara Haubert Rodrigues. 2ª ed. Porto Alegre: Artimed Editora, 2002.

CASTRO, Ana Maria. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 22 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/2158-anna-maria-de-castro>. Acesso: 16/10/2021.

CEDRO, Marcelo. **O governo Juscelino Kubitschek (1956-1961): estabilidade política e desenvolvimento econômico**. In: Ferreira, Jorge; Delgado, Lucília de Almeida Neves. (org). O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964: Terceira República (1945-1964). 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. (1999). **Relações entre conhecimento e prática: aprendizado de professores em comunidades**. Do original em inglês:

Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. In: Review of Research in Education. USA, 24, p. 249 -305. Tradução: GEPFPM (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de professores de matemática (FE/ UNICAMP).

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução: Cláudia Sant`Anna Martins; revisão da tradução Renato Ribeiro - São Paulo: Brasiliense, 2019.

DOSSE, François. **História do tempo presente e historiografia**. Tempo e argumento. Revista de história do tempo presente. UDESC, Vol. 4, n.1, 2012, p.5-22.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil**. Tempo e Argumento, Florianópolis, v.10, n.23, p. 80-108, Jan./mar. 2018.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa CEDES, on-line, [S.1.], vol. 114, p. 197-223, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em: 22 de maio de 2020.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Michel Foucault; tradução, Andéa Daher; consultoria, Roberto Machado – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997. (p. 45-67)

_____. Michel. **O que é um autor?** Trad. Antônio F. Cascais e Eduardo Cordeiro 6ª Ed. Lisboa: Nova Vega, 2006.

_____. Michel. **Isto não é um cachimbo** / Michael Foucault: tradução Jorge Coli. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. Michel. **Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 8ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019a.

_____. Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970** / Michel Foucault; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio.1ª Ed. (digital). São Paulo: Edições Loyola, 2019b. Disponível em: <https://pt.scribd.com/read/405835471/A-ordem-do-discurso-Aula-inaugural-no-College-de-France-pronunciada-em-2-de-dezembro-de-1970>. Acesso: 11 de julho de 2020.

_____. Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Michel Foucault; tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque - 8ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020. (p. 7-43)

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2020. (p. 21 – 83)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GABRIEL, Carmem Tereza. **Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur**. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.32, n.64, 2012.

_____. Carmem T. e MONTEIRO, Ana Maria F.C. **Currículo de História e narrativa: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. IN: Monteiro, Ana Maria F.C. et alii. *Pesquisa em Ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X Editora, 2014.

_____. Carmen Teresa. **Nação, diferença e temporalidade: uma análise discursiva da BNCC de História**, In: CANDAU, V. (Org.) *Interculturalizar, descolonizar e democratizar: uma educação outra?* Rio de Janeiro, Editora 7 letras, 2016.

_____. C. T. **Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise**. *Currículo sem Fronteiras*, v.15, n.2, p.425-444, 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/gabriel.pdf>. Acesso em: 01 março de 2020.

GOMES, Ângela de Castro. **Qual a cor dos anos dourados?** In: _____. (org). O Brasil de JK, 2ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

GUIMARÃES, M.L.S. **Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos**. IN: ROCHA, H.A.B.; MAGALHÃES, M.de S; GONTIJO, R. (Orgs.) *A escrita da história escolar. Memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.

HOBBSAWN, E. e RANGER, T. **A invenção das tradições**. 4. ed. São Paulo: paz e Terra, 1984. P. 9-23.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo - diário de uma favelada**. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2020.

KLEIMAN, Angela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A. (org). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da leitura e escrita. 1ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014. (p. 7-60)

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do Tempo. Estudos sobre história**. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2014. p. 7-25.

_____. **Futuro passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora da PUC Rio, 2006. (p.305-327).

LACERDA, Thiago Saldanha. **Leitura, escrita e Letramento no ensino de História. A formação de alunos autores, escritores e contadores de História**. Dissertação de Mestrado, Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) em Rede Nacional, PUC, 2019.

LEE, Peter. **Em direção ao conceito de literacia histórica**. Educar, Curitiba: Editora UFPR, Especial, 2006. p.131-150.

LE GOFF, Jacques. **Documento/monumento**. In: LE GOFF, J. História e memória. Campinas, SP: Unicamp, 1990. Disponível em:<<http://ahr.upf.br/download/TextoJacquesLeGoff2.pdf>>. Acesso: dia 10 de julho de 2020.

LIMA, Maria. **Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos**. IN: MAGALHÃES, M.de S. et alii. (Orgs.) Ensino de História. Usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014. p.53-76.

MACHADO, Roberto. Prefácio. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 21 ed. São Paulo: Graal, 2005.

MARTINS, Marcus; BARBOSA, Alexandre; GABRIEL, Carmem. **Refigurações narrativas discentes nas aulas de História: reflexões sobre aprendizagens dessa disciplina escolar.** *Revista História Hoje*, vol.9, n.18, p.145-169, 2020.

MATTOS, Camilla Oliveira. **Construção de significados de tempo histórico em Libras para alunos surdos em uma perspectiva de Letramento em História.** Dissertação de Mestrado, Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) em Rede Nacional, UFRRJ, 2016.

MATTOS, Ilmar Rohloff. **“Mas não somente assim!” leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História.** In: *Tempo*, vol. 11, n. 21, pp. 5-16, 2006.

MEDEIROS, Danilo Nogueira de. **Construindo narrativas no ciberespaço: uma proposta de letramento histórico e digital para estudantes do Ensino Fundamental nos Anos Finais.** Dissertação de Mestrado, Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) em Rede Nacional, UFRN, 2020.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: das dificuldades e possibilidades de um fazer.** In. DAIVES, N. (org) *Para além dos conteúdos no ensino de História.* Niterói: Eduff, 2000.

_____. **Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de História.** *Caderno CEDES*, Campinas, vol.25, n.67, p.333-347, set/dez 2005.

_____. **Professores de História, entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro, Mauad X, 2007.

_____. **Didática da História e Teoria da História: produção de conhecimento na formação de professores.** DALBEN, A.et alii (Orgs.) *Coleção Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação de professores e do trabalho docente.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Ana Maria e PENNA, F. de A. **Ensino de história: saberes em lugar de fronteira.** *Revista Educação & Realidade.* Vol. 36, n1, jan/abr 2011.

_____. A. M. **Tempo presente no Ensino de História: o anacronismo em questão.** IN: GONCALVES, M.de A. et alii. *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV Editora, 2012. (p. 191-214)

_____. **Aulas de História: questões do/no tempo presente.** *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n.58, p.165-182, out./dez. 2015.

_____. A. M.; RALEJO, Adriana; AMORIM, Mariana. **Entre o vivido e o narrado: sentidos de Rio de Janeiro em aulas de História.** In: Gabriel, Carmem Tereza; Monteiro, Ana Maria; Bonfim, Marcus (org). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História.* 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

_____. **Os saberes dos professores sobre os conhecimentos que ensinam: trajetórias de pesquisa em Ensino de História.** In: Monteiro, A. M.; Ralejo, Adriana (org). *Cartografias da pesquisa em Ensino de História.* 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

_____. Ana Maria; PIRES, Fátima. **Desafios e possibilidades de análise de teias discursivas no Currículo de História.** In: Andrade, Juliana Alves de; Pereira,

Nilton Mullet (org). *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. 2. ed. [e-book]. / e Nilton Mullet Pereira – São Leopoldo: Oikos, 2021.

_____. Ana Maria e REZNIK, Luís. **Pesquisa na formação de professores: perspectivas a partir do Mestrado Profissional em Ensino de História/ Profhistória**. In: GABRIEL, Carmem Teresa; BONFIM, Marcus Leonardo (org). *Formação Docente e Currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios*. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

_____. Ana Maria e CORREA, Luciana. **Insurgências e (re)existências: narrativas e narradores da/na história escolar**. In: Pereira, Amílcar (org). *Narrativas de (re) existência: antirracismo, história e educação*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021.

_____. Ana Maria; RALEJO, Adriana; MEROLLA, Thays. **Autoria em aulas de História? “Lugar/espço de docência” em tempos pandêmicos**. Rio de Janeiro, 2021. No prelo.

MORAES, Sergio Felipe. **Pelo fim do monopólio das indagações nas aulas de História: quem pergunta, responde**. In: Anais do I Congresso Nacional do Profhistoria. Anais. Salvador (BA) IAT, 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/CongressoNacionalProfhistoria/230336-PELO-FIM-NO-MONOPOLIO-DAS-INDAGACOES-NAS-AULAS-DE-HISTORIA--QUEM-PERGUNTA-RESPONDE>>. Acesso em: 22/06/2020.

MORAES, Sergio Felipe. **Aproximações entre saberes docentes no Ensino de História e a teoria da ação mediada**. In: Anais do 31º Simpósio Nacional de História [livro eletrônico]: história, verdade e tecnologia/ org: Motta, Marcia Maria Menendes. 1. Ed. – São Paulo: ANPUH-Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.snh2021.anpuh.org/resources/anais/8/snh2021/1617329695_ARQUIVO_4ecf54c76a716de29d02394cc21210bb.pdf>. Acesso em: 20/10/2021.

MOTTA, Manoel Barros da (org.). **“Michel Foucault: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento.”** Ditos e Escritos. Vol. II. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2009. (p.219 – 260)

PARENTE, Maria Alice de M. P. et. al. **A Relação de Pergunta-resposta como Preditor do Reconto de Histórias**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), p.267-276, 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000200015>. Acesso em: 03 de novembro de 2019.

PAVÃO, Andréa. **O certo e o errado e a impostura**. *Sede de ler*, v. 3, p. 11-17, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/sededeler/article/view/28877/16740>>. Acesso: dia 07 de julho de 2020.

PENNA, Fernando. **A total dúvida sobre o amanhã e o desafio de ensinar história: concepções de tempo na produção textual de alunos**. *Revista História & Perspectivas*, [S. l.], v. 28, n. 53, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32767>. Acesso em: 28 mar. 2022.

PEREIRA, A. P.; OSTERMANN, F. **A aproximação sociocultural à mente, de**

James V. Wertsch, e implicações para a educação em Ciências. *Ciência & Educação*. Bauru, v. 18, n. 1, p. 23–39, 2012.

PEREIRA, Amilcar. **Narrativas de (re)existência e educação antirracista.** In: Pereira, Amilcar. *Narrativas de (re) existência: antirracismo, história e educação*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021.

PEREIRA, N. M., & CHEPP, B. (2018). **Ler e escrever nas aulas de História: da prisão da palavra ao labirinto do exterior.** *Fênix - Revista de História e Estudos Culturais (UFU Online)*, v. 15, p. 1-18, 2018.

PINAR, William. **Estudos curriculares: ensaios selecionados/** Lopes, Alice Casimiro; Macedo, Elizabeth (org) – SP: Cortez, 2016. (p. 19-49)

RALEJO, A., & MONTEIRO, A. M. (2020). **Livros didáticos: autoria em questão.** *Escritas Do Tempo*, 2(5), 117-134. Disponível em: <<https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v2.i5.2020.117134>>. Acesso: 20/10/2021.

REIS, José. **História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade.** 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

REVEL, JUDITH. **Michel Foucault: conceitos essenciais.** Tradução: Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovensani. São Paulo: Claraluz, 2005.

REVISTA CARTA CAPITAL: **“O velho modelo disfarçado de novo”.** Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/educacao/o-velho-modelo-disfarçado-de-novo>>. Acesso em: 29 de janeiro de 2019.

ROCHA, H. A. B. **O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UFF, 2006.
_____. **A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história.** *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 121-142, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 setembro 2020.

_____. **Letramento(s) histórico(s): Uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História.** *Territórios e Fronteiras (UFMT. Online)*, v. 13, p. 275-300, 2021.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SCHMIDT, M.A.M. dos S. **História do Ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização.** *Revista História da Educação*, v.16, n.37, maio-ago. 2012, p.73-91.

SELLA, BUSS, Daniele A. Barbosa. **Mas eu vi no face: Ensino de História e memes.** Dissertação de Mestrado, Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) em Rede Nacional, UEM, 2020.

SILVA, Cristiani Bereta da. **Vestígios de leituras e escritas nas rotinas cotidianas do Ensino de História no Brasil (décadas de 1930 – 1960).** In: MONTEIRO, A. M.; RALEJO, Adriana (org). *Cartografias da pesquisa em Ensino de História*. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

SILVA, Daniel Pinha. **O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades.** Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99-129. jan./abr. 2017.

SILVA, Danilo Alves da. **Letramento histórico-digital: Ensino de História e as tecnologias digitais.** Dissertação de Mestrado, Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) em Rede Nacional, UFRN, 2018.

SILVA, Marco Antônio. **Letramento no ensino de História.** *Caderno de História*, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, 2º sem. 2011.

SOARES, M. B.. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n.81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso: 24/04/2021.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. Marcus Bagno. 1ª Ed. SP: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (p. 13-61).

TFOUNI, L.V.; PEREIRA, A. C. ; ASSOLINI, F. E. . **Letramento: É possível uma escrita despida de oralidade?** PRÓ-POSIÇÕES (UNICAMP. ONLINE), v. 30, p. e20180023, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-73072019000100531&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 25/04/2019.

VITÓRIA, Bárbara Zacher. **Sobre memes e mimimi: Letramento histórico e midiático no contexto do conservadorismo e intolerância nas redes sociais.** Dissertação de Mestrado, Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) em Rede Nacional, UFSC, 2019.

WERTSCH, James. **Voces de la Mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada.** Traducción de Adriana Silvestri. Visor distribuciones: Madrid. Colección: Aprendizaje, n. 92, 1993.

_____. **La mente en acción.** 1. ed. Buenos Aires, AR. Aique, 1999, 304p. – (Colección Psicología Cognitiva y Educación).



PROFHISTÓRIA

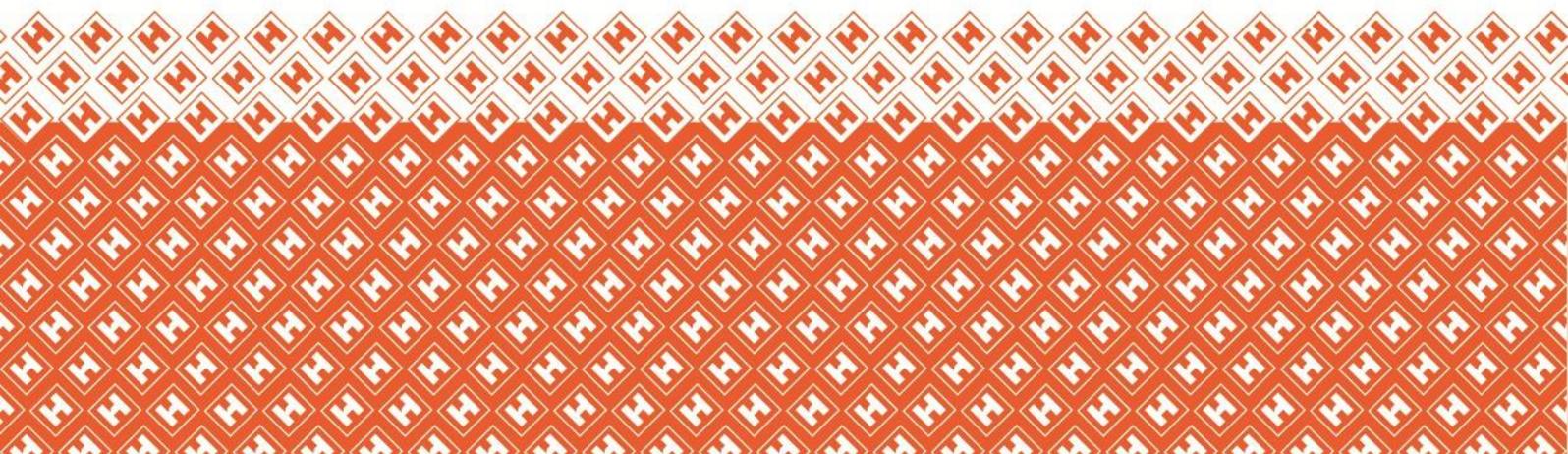
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Aula como conversa: Caderno de Atividades de História

Anos dourados e o Quarto de Despejo sob o olhar de Carolina Maria de Jesus

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Abril/2022



APRESENTAÇÃO

Caro amigo(a) professor(a), a produção didática a seguir apresentada denomina-se Aula como conversa: Caderno de Atividades de História. Esse material é um conjunto de 3 atividades pedagógicas que pretende abordar a temática do governo JK, cujo título é Anos dourados e o Quarto de Despejo sob o olhar de Carolina Maria de Jesus. Foi construído com intuito de explicitar como os docentes de História podem ajudar os discentes a desenvolver a leitura, a escrita e a compreensão dos processos históricos com os(as) alunos(as) dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em específico os do 9º de escolaridade.

As atividades pedagógicas possuem algumas especificidades que a caracterizam dentro da concepção da “aula como conversa”. Evita-se reproduzir a organização estrutural baseada na apresentação de um texto-base e no final são abordados os exercícios. A concepção defendida busca estabelecer uma interação constante com os(as) estudantes durante a realização das atividades. Em várias circunstâncias, eles são incentivados a perguntar o que sabe e o que não sabe e a produzir seus próprios posicionamentos escritos. Destaco que em cada atividade se oferece sugestões e suportes com o propósito de tornar mais compreensível a problematização de sala de aula.

A principal contribuição das Atividades Pedagógicas é introduzir a perspectiva de o estudante constantemente perguntar sobre o que está dito (perguntar o que sabe e o que não sabe) como forma de ampliar as possibilidades de compreensão da leitura dos textos, de apropriação da montagem (costura) produzida nos textos escritos e de ajudar na prática efetiva da problematização da realidade social. Isso se contrapõe às regras da prática discursiva baseada na relação de perguntas e respostas no contexto educativo que induzem os discentes e os docentes a se utilizarem de forma irrefletida e recorrente dos questionários.

Objetivos:

- Problematizar a época atribuída como “anos dourados”.
- Reconhecer os motivos responsáveis pela atribuição de “anos dourados” ao governo JK pela memória da época estudada.
- Entender a fome como produto das condições socioeconômicas presentes na sociedade brasileira ao longo da história.

APÊNDICE

Aula como conversa: Caderno de Atividades de História

Atividade pedagógica nº 1- 9º ano de escolaridade

Olá, querido estudante! A presente atividade aborda o período do Governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) no Brasil. O enfoque é problematizar (desnaturalizar) a época considerada de “anos dourados”.



Título: “Anos Dourados” e o Quarto de Despejo sob o olhar de Carolina Maria de Jesus

Dica: sugiro que faça ao longo da leitura perguntas sobre o que está dito no canto da folha para compreender como a costura do texto foi montada. Em seguida, sublinhe as respostas dessas questões. Pergunte o que você sabe e o que não sabe a partir do que pode ser dito e visto no escrito.

A presente atividade problematiza (desnaturaliza) a época considerada de “anos dourados” para atingir alguns objetivos. Por um lado, o governo JK foi atribuído pela memória de sua época como “anos dourados”, período de grandes realizações (uma delas foi a construção da capital federal chamada de Brasília), de otimismo, de esperança, de crença no futuro do Brasil e associado à experiência de “bons tempos” vividos pelo povo brasileiro. Por outro lado, o livro da escritora Carolina Maria de Jesus, “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, narra as experiências da autora na favela do Canindé, em São Paulo, durante os anos de 1955 a 1960.

O livro é um documento histórico importante sobre a existência da fome e da desigualdade social durante o governo JK e como isso impactou a vida de boa parcela da sociedade no passado e que também afeta a atualidade do Brasil. A presença da fome ao longo da História do nosso país é o foco da atividade. A proposta é que você (aluno), a partir do estudo do passado, apresente um posicionamento (opinião) para esse problema relevante da sociedade brasileira.

Atividade 1: De acordo com a leitura do título da atividade e do texto acima, **qual(is) pergunta(s) você elaboraria** de modo a suspeitar (desconfiar) da ideia de “anos dourados” associado ao Governo Juscelino Kubitschek?

É possível que o passado comporte experiências e visões de mundo tão diferentes? O passado não é único para todas as pessoas, desse modo, o objetivo Caderno de Atividades nº 1 é compreender os sentidos que os “anos dourados” associados ao governo JK podem apresentar e, ao longo do estudo, a expectativa é que a gente consiga responder a seguinte questão: para quem foi “anos dourados”?

Fonte 1



Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/imagens/dossies/jk/fotos/4_Desenvolvimentismo/Foto14.jpg. Acesso: 27/10/2021

Fonte 2



Fon Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/imagens/dossies/jk/fotos/4_Desenvolvimentismo/Foto05.jpg. Acesso: 27/10/2021.

Juscelino Kubitschek inaugura as novas instalações da fábrica de caminhões Mercedes Benz. São Bernardo do Campo (SP), 28/09/1956 (Arquivo Nacional/ Agência Nacional).

Fonte 2: Propaganda publicada na Revista Manchete em 19/12/1959 (Acervo Ministério da Indústria e Comércio/ CDI)

Atividade 2: As imagens selecionadas das fontes 1 e 2 se referem ao contexto histórico de grande expansão da montagem, da produção e do consumo de veículos automotores dentro do Brasil e da expansão do consumo pela população brasileira de bens de consumo duráveis (por exemplo: geladeira, televisão). **Descreva, a partir de um olhar crítico, o que as fontes documentam/ registram sobre o governo Juscelino Kubitschek (1956-1961). Sugestões:** a) diga em detalhes o que se vê, lugares, datas e personagens; b) observe as descrições das fontes 1 e 2; c) descreva quem são os personagens ausentes a partir de quem pode ser visto nas imagens acima; d) no momento da montagem (costura) do texto escrito, pergunte a partir do que já foi escrito (dito) o que ainda não se sabe e tente responder.



Continuando a leitura....

O período do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) foi atribuído pela memória da época como “anos dourados”. O sentido de “anos dourados” pode ser caracterizado de algumas formas, dependendo do olhar de quem analisa. Pode associar-se à “nostalgia dos bons e velhos tempos”, tanto no sentido de um “paraíso perdido”, uma idealização de uma quase perfeição, como no sentido de aprender criticamente com o passado, reconhecendo a força histórica dos significados possíveis sobre a temporalidade da época aqui estudada. Outro significado de “anos dourados” pode remeter à ideia de um tempo de esperança, de planejamento de um futuro. Ou seja, é a crença, o otimismo, a esperança no planejamento e no desenvolvimento de um país grandioso. O Brasil como país do futuro.

Atividade 3: Qual é a pergunta mais importante que o **parágrafo acima** tentou responder?

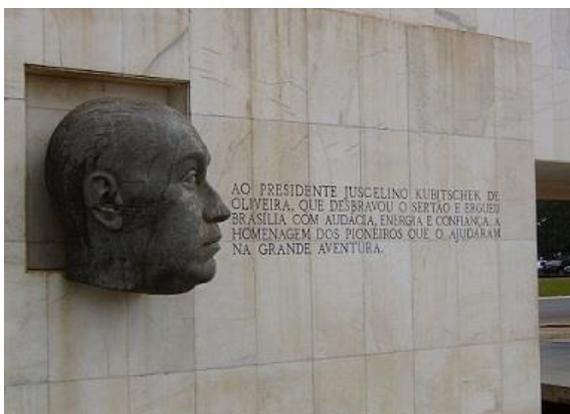
Sugestão: Para descobrir a pergunta mais importante que um texto pretende responder faça o seguinte: *Passo 1:* Procure descobrir as **palavras ou expressões** mais importantes do texto (imagem projetada do escrito). *Passo 2:* Você pode pensar em utilizar algumas expressões na formulação da pergunta a ser elaborada. Pode ser um dos pronomes interrogativos a seguir: o que, quando, quem, onde, qual, quais, como, por que, para que. *Passo 3:* Elabore agora você a pergunta mais importante (questão central) do texto e sublinhe as informações (respostas) referentes a ela. **Qual é a pergunta?**

Atividade 4: Retire da atividade informações que caracterizam os “anos dourados” como: a) a ideia de um passado que passou; b) futuro construído no presente; c) passado que anula o próprio passado (produz um paradoxo).

Atividade pedagógica nº 2 - 9º ano de escolaridade

Olá, querido estudante! A presente atividade é uma continuação do estudo do período do Governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) no Brasil. O foco da atividade é nos motivos de atribuir à época como “anos dourados” e entender o conceito de fome.

Título: “Anos Dourados” e o Quarto de Despejo sob o olhar de Carolina Maria de Jesus (continuação)



Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Juscelino_Kubitschek.
 Acesso: 30/10/2021. A imagem é referente ao rosto de Juscelino no monumento erguido na Praça dos Três Poderes em Brasília.

Figura 1: A imagem à esquerda é o busto do ex-presidente JK que está localizado na praça dos três poderes da capital federal chamada Brasília. A cidade foi inaugurada no final do mandato de JK em 21 de abril de 1960. Símbolo dos sonhos que podem ser concretizados, de planejar e de executar uma ideia de “desenvolvimento” do país. Os prédios dos três poderes são: o Palácio do Planalto, sede do Executivo brasileiro, a sede do Supremo Tribunal Federal, a corte máxima

do Judiciário, e o Congresso Nacional do Brasil, prédio que sedia o Legislativo à nível nacional. (Câmara dos Deputados e Senado Federal).

Governo JK: estabilidade política

(Parágrafo 1) A construção do período do governo JK como associado a “anos dourados” foi projetada a partir de imagens as quais podem ser representadas em alguns motivos. A época da experiência democrática no Brasil (1945-1964) foi um momento bastante complicado. Foi comum as tentativas de Golpe de Estado, de retirar à força e na ilegalidade governantes eleitos pelo povo. E vários presidentes não conseguiram concluir o seu mandato. Getúlio Vargas (1951-1954) se suicidou provocado por questões políticas, Jânio Quadros (1961) renunciou ao mandato e João Goulart (1961-1964) sofreu um golpe de Estado. O governo JK foi uma exceção, cumpriu integralmente o mandato de 5 anos (jan/1956- jan/1961) e entregou o poder político para o próximo governante, respeitando as regras do regime democrático.

(Parágrafo 2) Assumir o poder do país após as eleições de 1955 não foi fácil. A UDN (partido de direita do Brasil chamado de União Democrática Nacional), parte dos militares da Marinha e da Aeronáutica organizaram um golpe de Estado para impedir a posse de Juscelino. No entanto, o ministro da Guerra do Brasil Henrique Teixeira Lott, com a aliança de comandantes do Exército, destituiu (tirou) Carlos Luz (presidente interino) e desarticulou o movimento golpista. Juscelino o convidou para o ministério e isso ajudou na garantia da estabilidade política entre os militares.

(Parágrafo 3) Na arena político-partidária, muito contribuiu a aliança entre o PSD (Partido Social Democrático) de Juscelino e o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) tanto no Executivo como no parlamento. A chapa da eleição de 1955 foi Juscelino (presidente) pelo PSD e João Goulart (vice-presidente) pelo PTB. Lembrando que as eleições na época para presidente e vice eram separadas, com mandato de 5 anos. Por exemplo: o vice-presidente teve 500 mil votos a mais que o candidato a presidente JK. O objetivo foi garantir o apoio de sindicatos e de trabalhadores assalariados urbanos. Isso associado à proposta de desenvolvimento econômico.

Atividade 1: Marque a alternativa mais correta a partir do que se pede:

De acordo com a leitura do texto acima, **qual das alternativas apresenta 1 pergunta ainda sem resposta no que está escrito?**

- (A) Por que o governo JK pode ser caracterizado como associado à estabilidade política?
- (B) Como foi garantida a posse da chapa eleita, Juscelino (presidente) e João Goulart (vice-presidente), após as eleições de 1955?
- (C) Por que João Goulart sofreu um Golpe de Estado em 1964?
- (D) Qual foi uma das características da experiência democrática que o governo JK preservou e adotou?



Continuando a leitura

Governo JK: uma visão de desenvolvimento econômico para o Brasil

(Parágrafo 4) Em relação à área econômica, o governo JK caracterizou-se por planejar e por executar um Plano de Metas ancorado numa visão sobre o desenvolvimento do país. Isso muito contribuiu para a percepção da época como “anos dourados”. A política na época era chamada de desenvolvimentista e traduzida no slogan: “Brasil crescer 50 anos em 5”. A visão de desenvolvimento estava baseada na intensificação da industrialização sob o comando do Estado e com a participação dos empresários nacionais e internacionais (capital interno e externo).

(Parágrafo 5º) O Estado foi o responsável pela infraestrutura (energia, transporte etc.) e na instalação das indústrias de base (siderurgia e petróleo); as multinacionais estrangeiras no setor de bens duráveis (automotivos, eletroeletrônicos) e as indústrias leves (consumo rápido) voltada para os empresários nacionais. Por exemplo: antes da era JK todo o processo de fabricação de veículos automotores não era feito no Brasil e, com os investimentos públicos, passou a existir, atendendo as expectativas das classes médias. O problema é que a proposta implementada teve efeitos na inflação (em 1959 os preços tiveram aumento de 39,4%), nas desigualdades regionais (pouca atenção ao Nordeste), o que provocou êxodo rural e na **pouca prioridade às desigualdades sociais e ao combate à pobreza, miséria e à fome.**

Atividade 2: Faça a pergunta mais importante (questão central) que os parágrafos 1, 2, 3, 4 e 5 pretenderam responder. **E sublinhe** (de lápis) e selecione as informações que contribuem para a resposta dessa pergunta ao longo do texto.

Sugestão: Você pode pensar em utilizar uma das expressões na formulação da pergunta a ser elaborada. Pode ser um dos pronomes interrogativos a seguir: o que, quando, quem, onde, qual, quais, como, por que, para que.

A fome no Brasil

Atividade 3: Diga com as suas palavras o que você entende o que é a fome.

* Leia o fragmento da entrevista feita pela Revista online (IHU On-line) sobre a ideia de fome.

Fonte 1: **“IHU On-Line - Ter comida em abundância não é sinônimo de nutrição, é? Quais as diferenças entre passar fome e ser desnutrido ou mal nutrido?”**

Anna Maria de Castro - A compreensão de Josué (pesquisador sobre a fome) do problema da fome contemplava duas vertentes. A primeira entendia que fome não é, necessariamente, a falta de alimentos e a segunda que a fome não é um fato natural. No primeiro caso, falava ele da alimentação inadequada, isto é, aquela onde são ingeridos alimentos que não possuem os nutrientes capazes de satisfazer as necessidades do organismo. Nutrientes estes responsáveis pela manutenção e equilíbrio da saúde. (...) Na segunda vertente, ele entendia que a fome não era um problema natural resultante das intempéries ou de causas sobre as quais o homem não mantinha controle, ao contrário, afirmava Josué, ela (fome) é produto das relações econômicas que se processaram em nosso país e que fizeram com que apenas uma pequena parcela da população tivesse acesso aos bens produzidos, portanto a fome decorre de ação do próprio homem.” Fonte 1: Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/2158-anna-maria-de-castro>. Acesso: 31/10/2021.

Atividade 4: Compare a sua resposta dada na “atividade 3” com o sentido de fome apresentado na entrevista.

Atividade pedagógica nº 3 - 9º ano de escolaridade

Olá, querido estudante! A presente atividade é uma continuação das Atividades pedagógicas nº 1 e 2. O foco é entender as críticas à situação da fome no Brasil durante a era JK sob o olhar de Carolina Maria de Jesus e apresentar um posicionamento para esse problema na atualidade.



Título: “Anos Dourados” e o Quarto de Despejo sob o olhar de Carolina Maria de Jesus (continuação)

Dica: sugiro que faça ao longo da leitura perguntas sobre o que está dito no canto da folha para compreender como a costura do texto foi montada. Em seguida, sublinhe as respostas dessas questões. Pergunte o que você sabe e o que não sabe a partir do que pode ser dito e visto no escrito.

Leia abaixo os fragmentos dos escritos da escritora Carolina Maria de Jesus (1914-1977). Ela narra de forma contundente, talentosa e marcante, em forma de diário, as experiências vivenciadas em relação à miséria e à fome durante o governo JK. O livro tem este nome, “Quarto de despejo”, pois em 1948 ela foi despejada junto com outros moradores do local que morava e foi residir embaixo da ponte. Percebeu que os pobres eram tratados como “trastes velhos” (JESUS, 2020, p. 195).

Fonte 1:

“19 de maio de 1958 - Aqui na favela quase todos lutam com dificuldades para viver. Mas quem manifesta o que sofre é só eu. E faço isto em prol dos outros. Muitos catam sapatos do lixo para calçar. Mas os sapatos estão fracos e aturam só 6 dias. Antigamente, isto é de 1950 até 1956, os favelados cantavam. Faziam batucadas.

1957, 1958, a vida foi ficando causticante. Já não sobra dinheiro para eles comprar pinga. As batucadas foram cortando-se até extinguir-se.”

Fonte 2:

“20 de maio de 1958 - Quando cheguei do palacio que é a cidade os meus filhos vieram dizer-me que havia encontrado macarrão no lixo. E a comida era pouca, eu fiz um pouco do macarrão com feijão. E o meu filho João José disse-me: - Pois é. A senhora disse-me que não ia mais comer as coisas do lixo. Foi a primeira vez que vi a minha palavra falhar. Eu disse: - É que eu tinha fé no *Kubstchek*. - A senhora tinha fé e agora não tem mais? - Não, meu filho. A democracia está perdendo os seus adeptos. No nosso paiz tudo está enfraquecendo. O dinheiro é fraco. A democracia é fraca e os politicos fraquissimos. E tudo que está fraco, morre um dia... Os políticos sabem que sou poetisa. E que o poeta enfrenta a morte quando vê seu povo oprimido.”

Fonte 1 e 2: JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo - diário de uma favelada**. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2020. (p. 37 e p. 39)

Atividade 1: Comente sobre as denúncias que a autora fez à época pertencente ao governo JK. **Dica:** sugiro que mencione críticas aos políticos, à situação vivida no período e justificativas apresentadas.

Atividade 2: A partir das imagens, informações mencionadas acima e de pesquisas em outras fontes, responda a seguinte questão: **para quem foram os “anos dourados” durante o governo Juscelino Kubitschek (1956-1961)?**

-
-
-
- Leia o fragmento da entrevista da Revista online à pesquisadora Anna Maria de Castro e isso pode ajudar na atividade final.

“IHU On-Line - Qual a importância da reforma agrária e do incentivo à agricultura familiar para contribuir no sentido de erradicar a fome em nosso país?

Anna Maria de Castro - Na minha visão, a má distribuição das terras produtivas em nosso país tem sido uma das razões para que não se erradique a fome de vez. Ao longo dos anos, temos desenvolvido uma agricultura de exportação. Em cada um dos ciclos econômicos, o Brasil caracterizou-se pela exportação de bens primários produzidos nos latifúndios ou nas grandes unidades da agroindústria. Estou convencida de que se adotássemos, em grande escala, a agricultura familiar os resultados seriam outros. Para os estudiosos sobre o assunto, só poderemos reverter o problema, como o realizado em alguns países desenvolvidos, promovendo reforma na qual grande parte da população possa ter acesso à terra e aos insumos agrícolas necessários à produção de alimentos.”

Fonte 3: Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/2158-anna-maria-de-castro>. Acesso: 31/10/2021.

Atividade 3: Construa um “Diário da minha vida escolar”, inspirado nos escritos de Carolina Maria de Jesus (imagem à direita), e apresente de forma criativa, uma resposta para o problema da fome no Brasil. **Oriente-se a partir da questão a seguir: que “anos dourados” queremos e o que não queremos para o Brasil?**

Sugestões e orientações para a escrita do Diário

- a) Escreva a partir de uma experiência vivida pessoalmente ou que tenha sabido pela escola, família, tv e internet em relação à fome.



Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Carolina_Maria_de_Jesus. Acesso:
27/10/2021

