



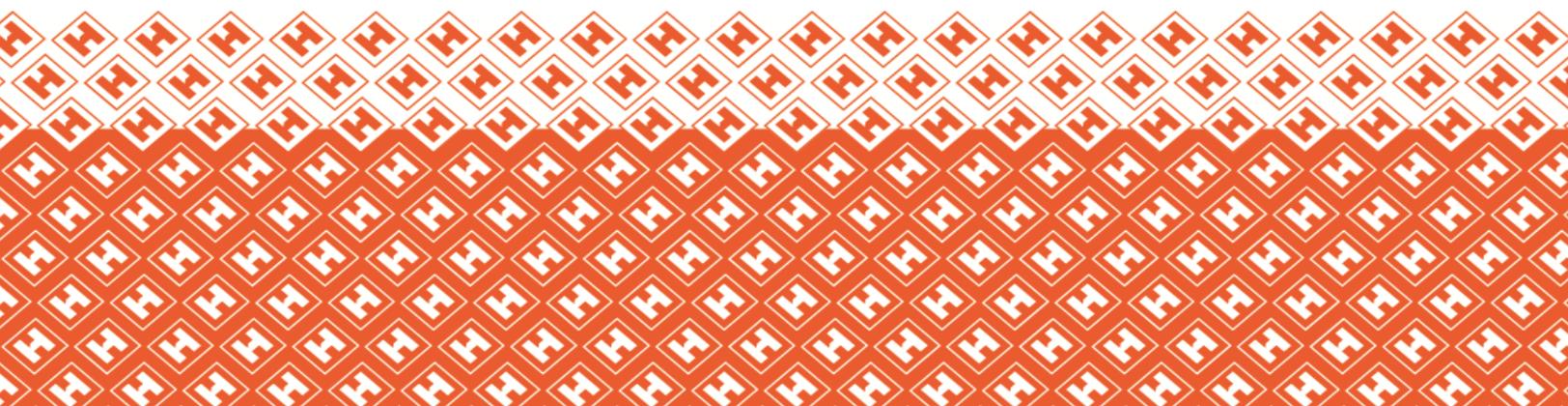
PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

AIRTON FERNANDES DE MATOS FILHO

**LEITURA MEDIADA DO LIVRO DIDÁTICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E
APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA NUMA TURMA DO 6º
ANO**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Dezembro/ 2022



AIRTON FERNANDES DE MATOS FILHO

**LEITURA MEDIADA DO LIVRO DIDÁTICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E
APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA NUMA TURMA DO 6º
ANO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, *Campus* Salvador, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. José Gledison Rocha Pinheiro

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Dezembro/ 2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

M433

MATOS FILHO, Airton Fernandes de

LEITURA MEDIADA DO LIVRO DIDÁTICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM: reflexões sobre a experiência numa turma do 6º ano / Airton Fernandes de MATOS FILHO. - Salvador, 2022.

137 fls : il.

Orientador(a): Dr. José Gledison Rocha Pinheiro.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTORIA, Campus I. 2022.

1. Ensino de História. 2. Livro didático. 3. Leitura. 4. Letramento histórico. 5. Produção de Sentido.

CDD: 907

Airton Fernandes De Matos Filho

**LEITURA MEDIADA DO LIVRO DIDÁTICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E
APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA NUMA TURMA DO 6º
ANO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Salvador - BA, 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Doutor José Gledison Rocha Pinheiro – Orientador
Universidade do Estado da Bahia

Prof.^a Doutora Helenice Aparecida Bastos Rocha
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Doutora Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes
Universidade do Estado da Bahia

Aprovada em: 20/12/22

AGRADECIMENTOS

A Deus, toda honra e glória.

A minha mãe, Rita de Cássia Souza Matos, pelas dificuldades que passou para criar duas crianças e, mesmo assim, deu-me uma vida maravilhosa; ela sempre foi o equilíbrio da família, foi a única pessoa que, depois de resistir um pouco, apoiou-me na decisão de seguir minha vocação. Mas ela foi mais do que isso, cobrava para que eu estudasse sempre, para que não desistisse diante das dificuldades; o momento em que escrevo tem sido difícil para ela, enfrentando um câncer, ainda assim, está me apoiando.

A meu pai, Airton Fernandes de Matos, ele me deu exemplos importantes para a vida, exemplos de honestidade, perseverança e luta; ele me ensinou a nunca desistir, a tentar novamente, recomeçar do zero, quantas vezes fossem necessárias, a vida dele foi exatamente assim, vi ele cair e se levantar várias vezes, mas ele não desistiu; sem o suporte de meus pais, teria sido impossível chegar até aqui.

A minha madrinha, Bernadete de Matos Paes Menezes, conversa boa nos momentos difíceis ao longo desses dois anos.

A minha companheira, Rosangela Oliveira da Rocha Brum, porto seguro que aportei para me abrigar das tempestades, parceira para os momentos em que podíamos singrar os mares ou os ares e para aqueles dias em que foi preciso apartar-me do mundo, até mesmo dela, para estudar; uma palavra define essa pessoa que cuida de mim: compreensão.

Ao meu orientador, Dr. José Gledison Rocha Pinheiro, pela exigência, paciência e dedicação. Já o conhecia, quando tive a felicidade de reencontrá-lo em uma viagem de férias, eu já tinha desistido de tentar fazer mestrado, estava cansado de fracassar nos processos seletivos; sem as conversas que tive com ele naquele encontro, se não fosse ele, nada disso seria possível e eu jamais estaria fazendo o PROFHISTÓRIA; ele me incentivou em vários momentos, como todo bom professor deve fazer.

Aos meus professores e professoras da Universidade Federal da Bahia, especialmente, Dr. Ubiratan Castro de Araújo (*in memoriam*), Dr. Cândido da Costa e Silva, Dra. Lina Maria Brandão de Aras, Dra. Maria de Fátima Novais Pires, Dra. Maria José Rapassi Mascarenhas, Dra.

Alícia Duhá Lose, Ms. Rita de Cássia Santana de Carvalho Rosado, Dr. Mauro Castelo Branco de Moura e ao Dr. Dante Augusto Galeffi.

Aos meus professores e professoras da Universidade do Estado da Bahia, Dra. Cristiana Lyrio Ximenes, Dra. Ana Cristina Castro do Lago, Dr. Sérgio Armando Diniz Guerra Filho, Dra. Célia Santana Silva, Dra. Sara Oliveira Farias, Dra. Maria das Graças de Andrade Leal, Dra. Carollina Carvalho Ramos de Lima, Dra. Luciana Conceição de Almeida Martins, Dra. Marilecia Oliveira Santos e Dra. Maria do Socorro da Costa e Almeida.

A Joilma Almeida, secretária do PROFHISTÓRIA/UNEB, pelo apoio, boa vontade para tirar dúvidas e a dedicação aos discentes.

Agradeço também a minha professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Dra. Patrícia Bastos de Azevedo e as valiosas contribuições que a professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha me deu na banca de qualificação.

Aos meus professores da especialização, Dra. Stela Rodrigues e Dr. Luciano Sérgio Ventim Bomfim, da Universidade do Estado da Bahia, ele foi a primeira pessoa que me pôs em contato com as ideias marxistas, mostrando-me as contradições do mundo capitalista.

A Jorge Eduardo Andrade de Menezes, meu professor de inglês de longas datas, um velho amigo.

Aos meus amigos que não foram, exatamente, meus professores, atuam como professores na academia e sempre tiveram palavras de incentivo, Dr. Carlos Zacarias e a doutoranda Raíza Canuta da Hora.

A Dra. Vanilda Salignac de Sousa Mazzoni, minha competentíssima revisora, que deu muitas contribuições para o aprimoramento deste trabalho. A doutoranda Eliane da Silva, revisora final deste trabalho.

A Tamires Viana Estrela, minha professora de violão, ela tem me ensinado do zero, com uma paciência incrível, e eu tenho muita gratidão por isso.

Aos meus colegas da turma de 1997-2001 do curso de licenciatura em História da Universidade Federal da Bahia, tenho saudade de vocês e daquele tempo.

Aos meus colegas do PROFHISTÓRIA, turma 2020; um grupo que enfrentou o desafio das aulas remotas com muita perseverança.

Ao grupo gestor do Colégio Estadual Rotary, Erweuter Volkart de Oliveira, Jorge Luiz Oliveira Costa, Juliana Novais Lopes e Nelma Cabral Silva, pela compreensão; trabalhar e estudar é para os fortes, se vocês não tivessem essa compreensão, seria difícil concluir meu trabalho.

Aos professores do Colégio Estadual Rotary, especialmente, Enilce Baltazar Araújo, Kleidy de Jesus Brito, Vandra de Queiroz Barbosa e Silva, Amado Ramalho Franklin, Luís Rogério Fonseca Carneiro, Sandra Leila Silva de Oliveira, Nubia Maria Rocha Lyra, Carla Mathias, Márcia Gramacho Oliveira, Lídia Ramos do Nascimento e Luciane Cantalice Menezes.

Aos meus colegas da educação básica. O sonho de todo professor é estudar, mas as condições materiais de existência não permitem que muitos continuem se aprimorando, lutando para melhorar a qualidade das próprias aulas, por isso, o que desejo é que os meus colegas de profissão não desistam de estudar, de lutar por uma educação pública, gratuita e de qualidade, quando faltar o básico, e muitas vezes, vai faltar, o professor estuda e se reinventa.

Aos meus alunos e alunas do Colégio Estadual Rotary, eu sei que a vida é difícil, mas não parem de estudar, lutem, perseverem e sigam em frente.

Às vítimas da pandemia do covid-19 e as suas famílias; este trabalho é dedicado às pessoas que não conseguiram sobreviver, dentre elas, meu primo, Roberto Souto Moutinho (*in memoriam*) e meu padrinho, Raimundo Paes Menezes Filho (*in memoriam*).

Felizmente, o amor venceu o ódio.

MATOS FILHO, Airton Fernandes de. **LEITURA MEDIADA DO LIVRO DIDÁTICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA NUMA TURMA DO 6º ANO.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa é uma análise sobre a prática da leitura mediada do livro didático, uma vez que as condições de trabalho modificaram a forma com que eu trabalhava e me lançaram nesse desafio. Parto da seguinte questão: considerando a aula de história como uma prática de leitura mediada do livro didático, quais desafios um professor do sexto ano precisa superar para fazer dela uma operação de conhecimento socialmente significativa para os alunos? O objetivo é o estudo dos desafios envolvidos na prática de leitura mediada, no caso a minha, em uma turma do sexto ano do ensino fundamental, em seu esforço de constituir sentido para os alunos. Analiso os critérios que utilizei para selecionar os textos do livro didático para a leitura em sala de aula; apurar como lidei com as dificuldades de domínio de vocabulários e conceitos por parte dos alunos; entender como lidei com a necessidade dos alunos em comparar fenômenos situados em diferentes temporalidades e a deles, a fim de evitar o anacronismo; e analisar os impasses e os conflitos com que professor e aluno combinaram a ‘palavra minha’ e a ‘palavra do outro’ no processo de conhecimento. A metodologia foi a pesquisa sobre a própria prática; minhas aulas no ano letivo de 2019 foram analisadas como material de campo. Utilizo os conceitos de leitura, alfabetização, letramento histórico, livro didático e mediação, articulando o pensamento de Vygotsky, a teoria bakhtiniana e a pedagogia histórico-crítica como instrumentais teóricos. Constatei que a prática de leitura do livro didático de história não é suficiente para produzir sentido, sendo necessária uma leitura mediada e que desenvolva de forma equilibrada as dimensões do letramento histórico. Como proposição, viso a replanejar uma das aulas analisadas, considerando o conceito de letramento histórico em textos multimodais e a questão da produção de sentido.

Palavras-chave: Ensino de História; livro didático; leitura; letramento histórico; produção de sentido.

MATOS FILHO, Airton Fernandes de. **MEDIATED READING OF THE TEXTBOOK AS A TEACHING AND LEARNING STRATEGY: REFLECTIONS ON THE EXPERIENCE IN A 6TH GRADE CLASS.** 2022. Dissertation (Professional Master in Rede Nacional PROFHISTÓRIA). Bahia State University, Salvador, 2022.

ABSTRACT

This research is an analysis of the textbook-mediated reading practice once the working conditions changed the methods I customarily used in my job, launching me into this challenge. I started with the following question: considering the history class as a textbook-mediated reading practice, what challenges does a sixth-grade teacher need to overcome to make it a socially meaningful knowledge operation for students? The aim is the study the challenges involved in the practice of mediated reading (in this case, my practice) in a sixth-grade elementary school class in an effort to make sense for the students. I analyze the criteria I used to select textbooks to read in the classroom; to find out how I dealt with the students' difficulties in mastering vocabularies and concepts; to understand how I dealt with the students' need to compare phenomena located in different temporalities and theirs, in order to avoid anachronism; and to analyze the impasses and conflicts with which teacher and student managed the 'word of mine' and the 'word of the other' in the knowledge process. The methodology was the research on the practice itself, in which I analyzed my 2019 school year classes as field material. I use the concepts of reading, literacy, historical literacy, textbooks, and mediation, articulating Vygotsky's thought, Bakhtinian theory, and historical-critical pedagogy as theoretical instruments. I found that the practice of reading the history textbook is not enough to produce meaning, requiring a mediated reading that develops the dimensions of historical literacy in a balanced way. As a proposition, I aim to redesign one of the analyzed classes, considering the concept of historical literacy in multimodal texts and the issue of meaning production.

Keywords: History Teaching; textbook; reading; historical literacy; production of meaning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Guerreiro Persa	55
Figura 2 – Ruínas da cidade de Persépolis	60
Figura 3 – Mapa a expansão do império persa	63
Figura 4 – Peça de Shakespeare	75
Figura 5 – Mapas da Grécia antiga e atual	78
Figura 6 –Cena do filme “Troia”	86
Figura 7 – Vaso Stamnos	88
Figura 8 – Mapa da expansão grega	96
Figura 9 – Manifestação no dia 07 de setembro de 2022	103
Figura 10 – Manifestação – março de 2015	104
Figura 11 – O Discóbolo de Miron	106
Figura 12 – Atenas: a fase aristocrática e o nascimento da democracia	108
Figura 13 – Os limites da democracia ateniense	109
Figura 14 – A Ágora Antiga	114

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A LEITURA COMO OPERAÇÃO DE CONHECIMENTO	31
2.1	Conceituando Leitura	35
2.2	Leitura e Alfabetização	36
2.3	Letramento	38
2.4	Letramento em História	40
2.5	Letramento em História e Livro Didático	44
2.6	Mediação e Leitura Mediada	48
3	PRÁTICAS DE LETRAMENTO NAS AULAS SOBRE PÉRSIA E INTRODUÇÃO À GRÉCIA	53
4	PRÁTICAS DE LETRAMENTO NAS AULAS SOBRE A FORMAÇÃO DA GRÉCIA	77
5	A AULA DE HISTÓRIA CONSIDERANDO OS ATOS DE LETRAMENTO EM TEXTOS MULTIMODAIS: UMA PROPOSTA DE PLANEJAMENTO	99
5.1	A Democracia em seu berço, na atualidade e a Possibilidade de Escolher o Futuro	101
5.2	Objetivo(s)	101
5.3	Objeto(s) de Ensino	102
5.4	Metodologia	102
5.5	Avaliação	119
5.6	Atividade Extraclasse	119
5.7	Recursos	119
5.8	Referências do Plano	120
5.9	Carga horária: 3 aulas de 50 minutos para um grupo do 6º ano do ensino fundamental	120
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS	125
	ANEXOS	134

1 INTRODUÇÃO

As vivências e dificuldades que tive durante 20 anos ensinando história na escola pública, lidando constantemente com a falta de material básico para trabalhar, fizeram-me pensar na possibilidade de desenvolver uma estratégia de ensino e aprendizagem com o livro didático. Esses desafios da prática docente me fazem recordar o texto de Albuquerque Júnior (2009) para contar o relato da minha experiência profissional como professor de história. O texto é significativo porque, ao dialogar com Michel de Certeau, demonstra o que fabrica o historiador quando faz história. Evidencia que o historiador é como um tecelão. Utiliza como matéria-prima as palavras, a escrita em prosa, e costura uma narrativa. Assim como em um bordado, existem aqueles pontos, amarrações, o fio da meada que vai conduzir toda a narrativa. Para o historiador, o fio da meada é o problema, a questão, o objetivo a ser perseguido.

Aos nove anos de idade fui surpreendido com a clássica pergunta: “o que você vai ser quando crescer?”. A resposta chocou meus familiares: “vou fazer magistério”. Venho de uma família de pequenos comerciantes, que tinha outra expectativa, por isso, a afirmação desagradou. Eu gostava de ler revistas em quadrinhos, gostava da minha professora e era muito novo para entender as preocupações de meus pais em relação às possíveis dificuldades de existência material que um professor poderia ter.

Mesmo com os protestos de alguns familiares, mas tendo meus professores como inspiração, fiz o processo seletivo do vestibular e no ano de 1997 ingressei no curso de licenciatura em História, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Meu objetivo era fazer a licenciatura e o bacharelado juntos, mas só concluí o bacharelado muitos anos depois. Precisava trabalhar e, assim, minha prática docente teve início no ano seguinte, como estagiário na disciplina história, no Colégio Estadual Clériston Andrade¹, no período noturno. Trabalhava à noite porque era estudante na faculdade, tinha apenas 18 anos de idade quando entrei na sala de aula pela primeira vez.

Naquela época, em meados do ano de 1998, as salas de aula eram muito cheias, tinham entre 50 e 60 alunos, e a maior parte deles tinha idade avançada. Minhas turmas no Colégio Estadual Clériston Andrade eram de ensino médio, e lembro que, no meu primeiro dia de aula, os alunos estavam atentos e

¹ Localizado em Itacaranha, no subúrbio ferroviário de Salvador.

tinham os olhos fixos em mim. Nessa aula, desatei a falar, a explicar o assunto, a importância da história, abordei a divisão quadripartite da história, a pré-história e suas subdivisões. Ao final da aula perguntei: e aí, entenderam? As interrogações estavam estampadas nas faces de estudantes exaustos, que demonstravam que não tinham compreendido o ensinado.

A partir dessa primeira aula, e nas seguintes, fui constatando que para que os alunos e alunas tivessem a percepção de terem tido uma aula, precisava escrever no quadro. Fazer um resumo escrito do assunto, um esquema, pois se passasse a aula toda falando e não anotasse nada na lousa, os alunos reclamavam que eu falava sem parar e eles não entendiam. Nas aulas subsequentes até o final daquele ano de 1998, os meus estudantes relatavam que sem um apontamento no quadro não tinham acesso ao conteúdo da disciplina. A ideia que eles tinham era a de que se eu apenas explicasse o assunto e não escrevesse, não deixasse nada registrado no quadro sobre o conteúdo dado, era como se não estivéssemos tendo uma aula.

À medida que copiava no quadro, paradoxalmente, outros estudantes reclamavam porque tinham muito assunto para copiar no caderno, mas como acreditava que ao escrever na lousa estava reforçando o conteúdo, minha aula passou a ser assim e simplesmente ignorei as reclamações e continuei a escrever no quadro até o final do período do estágio. Eu julgava que os alunos protestavam porque estavam com preguiça de copiar o assunto dado.

Em 1999, passei a trabalhar no Colégio Estadual Ocridalina Madureira² e tive contato pela primeira vez com as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As condições materiais dessa escola eram melhores. Lembro que os alunos e alunas tinham um livro específico para a EJA, não me recordo o autor e o título, entretanto, eles não podiam levar o material para casa. Ao ler a obra didática, considerei o material insuficiente em relação ao conteúdo que deveria ser abordado e por isso mantive a forma de trabalhar em sala. Os textos que escrevia no quadro eram preparados com a leitura prévia de outros livros didáticos que eu tinha acesso, mas os alunos não, pois, nessas escolas e durante o período do meu estágio, é preciso ressaltar, os livros didáticos ainda não eram distribuídos com regularidade, principalmente no caso da Educação de Jovens e Adultos.

Também no ano de 1999, fui aprovado em um concurso público para professor de história na rede estadual da Bahia, mas como ainda era estudante do curso de licenciatura da UFBA, somente assumi o cargo dois anos depois. Fui designado para assumir uma vaga de história no Colégio Estadual

² Localizado em uma região da cidade de Salvador conhecida como cidade baixa, no bairro de Massaranduba.

Professora Maria Odete Pithon Raynal³, no período noturno. O prédio da escola era alugado e as condições eram precárias. A instituição tinha muitos alunos e poucos recursos, faltava tudo. E continuava a lecionar da mesma forma por força do hábito.

No ano de 2001, estava licenciado em História pela UFBA. Tinha paixão por ler e ensinar. Na minha prática docente, eu não pedia para que meus alunos memorizassem datas ou nomes, na medida do possível estabelecia relações entre o presente e o passado, evitando o anacronismo, porém, enquanto professor, eu esbarrava na minha falta de conhecimento sobre a linguagem, que, para mim, era mero instrumento de transmissão de saber. Continuei por um ano a frequentar a UFBA para prosseguir com o curso de bacharelado, mas isso não foi possível por razões pessoais. Foi a época em que estava montando a minha vida e me afastei um pouco da faculdade. Precisei dar aulas nos três turnos para me manter e não avancei nos estudos sobre educação e linguagem.

Devo ressaltar também que somente no ano de 2001 o Ministério da Educação e Cultura aprovou novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos superiores de História, que, segundo Fonseca (2008), silenciava sobre a formação do professor. Preocupava-se, basicamente, com a formação do historiador. Ser historiador ou professor de história? Como minha formação ainda era reflexo da legislação anterior, enfrentei esse dilema. O modelo era o clássico 3+1. Tinha a vocação para ser professor, contudo fui preparado na academia para ser pesquisador. No meu processo de formação, embora eu tenha participado de discussões acerca do ensino de história, passei pouco tempo na faculdade de Educação da UFBA, tempo que considero insuficiente para aprofundar as discussões e modificar o que eu entendia sobre o que era lecionar.

Em 2002, eu tinha uma carga de trabalho intensa, não havia tempo para estudar e como trabalhava com o ensino médio, procurava fazer uma aula semelhante a de um professor de cursinho, preparatório para o vestibular. Uma aula *show*, porque acreditava que assim eu prendia a atenção, especialmente com os alunos do terceiro ano do ensino médio. Minha prática era uma aula expositiva em que o professor é o centro das atenções, o dono do saber que explica o assunto para o aluno que não sabe. Minha preocupação básica era fazer o planejamento e cumprir o conteúdo, o qual continuava a escrever no quadro.

Com o passar do tempo, percebi que precisava investir em minha formação. Fiz uma pós-graduação pela Universidade do Estado da Bahia no ano de 2004, e já a partir do ano seguinte constatee

³ No bairro de Paripe, subúrbio ferroviário.

que precisava continuar a estudar e reduzi minha carga horária de trabalho. Meu objetivo era fazer um mestrado em História ou Educação. Dediquei-me aos estudos da língua inglesa para passar nos processos seletivos, fiz alguns cursos promovidos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia e fui aluno especial do mestrado da UFBA no ano de 2006. Entretanto, eu não estava pronto para ser aprovado. Como uma consequência positiva desses estudos, usei o computador pela primeira vez na sala de informática da escola, mas era muito difícil o espaço estar disponível. Também usei o projetor pela primeira vez, e sempre havia a dificuldade de conseguir o material. As dificuldades de acesso à tecnologia frustraram-me, e como tinha a preocupação em transmitir o conteúdo para os alunos por meio de uma concepção tradicional de linguagem, retornava ao estilo de aula predominante.

No ano de 2014 algumas mudanças aconteceram e precisam ser pontuadas. Inicialmente, trabalhava somente com turmas do ensino médio à tarde, depois, passei a trabalhar pela manhã e à tarde na mesma escola, com as turmas do ensino fundamental e médio. Certo dia, observei um colega trabalhando com um *Datashow* próprio e resolvi comprar o meu. A decisão de comprar um equipamento caro para trabalhar foi tomada pela dificuldade de conseguir o equipamento da escola e pela necessidade de investir na qualidade de minhas aulas. Comprei um *tablet* para não levar o computador e reduzir o peso que carregava e tinha prazer em fazer meus *slides* para dar aula, mas é preciso deixar claro que os recursos tecnológicos serviram para reforçar o conteúdo trabalhado. Havia mais coisas escritas nos *slides* do que imagens, raramente trabalhei com vídeos. Alguns alunos e alunas reclamavam porque copiavam os *slides* no caderno.

No ano de 2016, passei a ensinar na Escola Estadual Rotary⁴, pela manhã, com cinco turmas de 6º ano do ensino fundamental, disciplina história. Apesar do amplo espaço, as instalações eram precárias e havia dificuldade em conseguir material básico para trabalhar. O ápice das minhas dificuldades ocorreu em 2019, quando não havia nem caneta piloto para que os professores pudessem trabalhar. Também não podia usar meu *Datashow* ou o da escola, não havia computador disponível, nem sala de informática, nem mesmo uma biblioteca. Copiar o assunto no quadro e explicar o conteúdo era o que eu sabia fazer, era a minha ideia do que era dar aula e a única saída que havia encontrado, até o momento, para driblar as dificuldades de conseguir esses recursos. Não tinha como escrever os resumos que fazia e percebi que os alunos tinham o hábito de levar os livros didáticos para a sala de aula. Eu não sabia como usar o livro didático, mas sabia que ele trazia o conteúdo de história, então,

⁴ Localizada na ladeira do Abaeté, bairro de Itapuã, em Salvador; hoje, a escola foi incorporada ao Colégio Estadual Rotary.

para garantir o acesso ao conteúdo, tive que fazer da leitura do livro didático uma estratégia para dar aula.

Assim sendo, desde a primeira unidade do ano letivo de 2019, passei a trabalhar nas turmas do 6º do Ensino Fundamental, com o livro didático da coleção editada, em 2014, pela editora Moderna, conhecido como Projeto Araribá. Geralmente, eu selecionava alguns textos para a leitura em sala. Às vezes, eu começava a leitura em voz alta, depois sugeria que algum aluno a continuasse, mas era também muito comum solicitar que eles mesmos se revezassem na leitura em voz alta do texto. Havia momentos em que realizava pausas na leitura para explicar certos termos; às vezes, escrevia esses termos e conceitos no quadro. Percebi, em geral, que os alunos gostavam da experiência e também constatei uma certa melhora na aprendizagem.

No meio do ano de 2019, em uma viagem de férias, por acaso, encontrei um amigo, o professor José Gledison. Conversamos sobre as minhas aulas e destaquei minha preocupação com a importância de ensinar conteúdo para os alunos da escola pública. Na ocasião, ele me incentivou a tentar o processo seletivo para o PROFHISTÓRIA e convidou-me para fazer parte de um grupo e de um projeto pesquisa.

Em agosto daquele mesmo ano, ele me convidou para participar da pesquisa-ação⁵ “A aula de História como prática de conhecimento na Educação Básica”⁶, um estudo dos processos de produção de sentido e compreensão do saber histórico, no âmbito da escola pública. O projeto buscava compreender os problemas ligados à relação dos alunos dos meios populares com o saber histórico escolar, ora marcada pela ruptura, ora marcada pelo envolvimento valorativo. Inicialmente, participei de uma pesquisa exploratória, com o objetivo de identificar os principais desafios de minha prática de ensino, com o intuito não apenas de estudá-los, mas também de transformá-los em uma perspectiva dialética de ação-reflexão-ação.

Foi a partir dessa experiência que comecei a transformar a leitura do livro didático em um objeto de pesquisa, na possibilidade da importância da leitura mediada do livro didático como uma estratégia de ensino e aprendizagem. Comecei a pensar sobre o papel do professor enquanto mediador e a possibilidade de articular a leitura do livro didático e a produção de sentido na história ensinada.

⁵ A pesquisa-ação é uma pesquisa eminentemente pedagógica que visa a solucionar problemas por meio de ações definidas por sujeitos envolvidos com a situação sob investigação. É um fazer coletivo que aproxima os procedimentos científicos e as atividades práticas relacionadas ao conhecimento necessário para a resolução de um problema profissional. As pesquisas que aproximam teoria e prática têm sido valorizadas porque qualificam futuros profissionais.

⁶ Em 2021, o projeto passou a fazer parte também da iniciação científica do curso de História da UNEB, Campus I.

Ao final de um conjunto de aulas observadas pelo professor, concordamos que eu precisava dar mais atenção a algumas tensões que marcavam a experiência de leitura do livro didático: por que selecionar alguns textos e partes do livro e outras não para a leitura em sala? Como enfrentar as dificuldades com o vocabulário e apreensão de certos conceitos históricos? O que fazer com as comparações entre presente e passado? Como lidar com os desafios da apropriação da palavra do outro nas atividades de escrita? Aos poucos, foi-se desnudando um possível problema de pesquisa: considerando a aula de história como uma prática de leitura mediada do livro didático, quais desafios um professor do 6º ano precisa superar para fazer dela uma operação de conhecimento socialmente significativa para os alunos?

Na revisão da literatura desse objeto de estudo, já no âmbito do mestrado, constatei que alguns trabalhos têm chamado atenção para a complexidade da relação entre a linguagem e o ensino de história (ROCHA, 2006a; ROCHA, 2006b; ROCHA, 2013) e sobre as práticas de leitura do livro didático de história (BITTENCOURT, 2008; SILVA, 2010; ANDRADE, 2015). Articulado ao referencial teórico mais próximo deste trabalho, Bakhtin, Vygotsky e a pedagogia histórico-crítica, encontrei os textos de alguns autores (REDMER, 2006; QUIOSSA, 2009; AZEVEDO, 2011; AZEVEDO, 2015; AZEVEDO, MONTEIRO, 2012; PEREIRA, 2012; LIMA, SILVA, BARBOSA, 2013).

Após uma consulta ao *site* do mestrado profissional em ensino de história, o PROFHISTÓRIA, com a palavra-chave “leitura”, verifiquei que só há um trabalho que se debruça sobre as práticas de leitura e os usos do livro didático – o estudo de Garcia (2019), que tem o objetivo de observar os tipos de apropriações e usos que os alunos fazem do livro didático. O trabalho se aproxima um pouco da minha pesquisa porque parte da noção de práticas da leitura em determinadas comunidades de leitores, em diferentes períodos e conjunturas. O estudo tem como premissa que todo impresso, inclusive o livro didático, emite uma intenção ou roteiro de leitura para o leitor. Ao mesmo tempo, esse trabalho se afasta da minha pesquisa porque tem outros autores como referencial teórico.

Com a palavra-chave “letramento” foram encontradas seis investigações, mas as que aparecem no *site* do PROFHISTÓRIA não tratam de letramento envolvendo o livro didático. Há dois trabalhos que se aproximam: o primeiro é a pesquisa de Brossa (2018), que analisa um material didático produzido entre 2008 e 2015; e o segundo é o estudo de Azevedo (2016), que aborda a interação verbal

com as fontes e o letramento no ensino de história. Porém, esses estudos não trabalham com o livro didático.

Com as palavras-chave ‘livro didático’, há 25 trabalhos no *site* do PROFHISTÓRIA. Contudo, somente dois relacionam o livro didático a letramento ou à leitura. O primeiro trabalho é o de Garcia (2019), que estuda as práticas de leitura do livro didático; e o segundo é a pesquisa de Trindade (2020), que tem como objetivo analisar como os professores de história da rede pública municipal de Florianópolis usam o livro didático de história. O autor lembra que “o uso pode ser variado, desde a leitura de um texto, análise de imagens, gráficos ou a utilização dos exercícios” (TRINDADE, 2020, p. 54).

Observei que há poucos estudos sobre as práticas de leitura do livro didático de história e menos estudos ainda considerando as práticas de leitura do livro didático como produção de sentido para a história ensinada. Além disso, eu parto de um referencial teórico diferente da maioria dos autores e autoras que se debruçaram sobre as práticas de leitura no ensino de história.

A breve análise das obras citadas acima, produções mais recentes sobre o livro didático, faz-me recordar quando comecei a ler com os alunos o material didático de história em sala de aula, no ano de 2019, um esforço de um professor, dentre muitos que agiam e agem tentando acertar, para que a escola pública garanta a sua função de socializar o saber acumulado historicamente pela humanidade. Com a prática de leitura da obra didática em sala de aula, tentei quebrar uma forma monótona, cansativa de trabalhar, uma rotina de escrever no quadro com resultados pífios para a produção de sentido na história ensinada; algumas vezes, tive a impressão de ter tido êxito nessa nova estratégia, outras vezes, nem tanto, por enfrentar algumas importantes dificuldades.

Acredito que esta pesquisa pode trazer consequências positivas não apenas para mim, como para todos os colegas da rede pública de ensino que lutam por práticas de leitura mais significativas envolvendo o livro didático, material ainda bastante usado em sala de aula. Ela também pode contribuir para uma aproximação mais efetiva entre universidade e escola, aprofundando o diálogo entre diferentes instituições envolvidas com a prática do ensino de história.

O objetivo deste trabalho é estudar os desafios envolvidos na prática de leitura mediada do livro didático de história, no caso, a minha, em uma turma do sexto ano do ensino fundamental, em seu esforço de constituir sentidos para os alunos. Como objetivos específicos, interessa analisar os critérios que o docente utilizou para selecionar os textos do livro didático para a leitura em sala de aula;

apurar como o docente lidou com as dificuldades de domínio de vocabulário e de conceitos por parte dos alunos; entender como ele se saiu com a necessidade dos alunos em comparar fenômenos situados em diferentes temporalidades e a deles, a fim de tentar evitar o anacronismo; por fim, pretende analisar os impasses e conflitos sobre diferentes modos com que professor e alunos combinaram “palavra minha” e “palavra do outro” no processo de conhecimento.

Como proposição, lanço-me como desafio replanejar uma das aulas analisadas, considerando os atos de letramento em textos multimodais e o letramento histórico como produção de sentido; a proposta de dimensão prática consiste em elaborar uma trilha de aprendizagem para a superação dos desafios que venho observando em minha prática de leitura mediada do livro didático, o que tornará a aula mais dinâmica.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, vou recorrer ao campo do ensino da história em interface com o da linguagem, lançar mão de alguns conceitos e seguir um caminho de pesquisa para o aprofundamento da compreensão do meu objeto. Utilizo o conceito de leitura em Paulo Freire e Fabíola Andrade, o conceito de alfabetização em Freire, o conceito de livro didático em Circe Bittencourt e Itamar Freitas. Uso também o conceito de mediação em Vygotsky, articulado com a pedagogia histórico-crítica e a teoria enunciativa de Mikhail Bakhtin, o conceito de dialogia. Por fim, articularei essa discussão com a concepção de letramento histórico em Helenice Rocha.

Em sua tese, Rocha (2006a) investiga o lugar da linguagem no ensino de história a partir do problema da compreensão da disciplina no ensino fundamental. A autora parte do pressuposto de que existe uma relação entre linguagem e compreensão no ensino de história. Evidencia que o ensino de história é uma relação que envolve o professor, o aluno e o conhecimento histórico e deve ser investigado o funcionamento dessa relação. Destaca que dentro de uma tradição estabelecida no ensino, principalmente no ensino de história, o saber disciplinar é considerado como algo transmitido através da linguagem. Nessa tradição, a linguagem é um instrumento de comunicação com a função principal de transmitir informações entre professor e alunos. Todavia, a autora entende a linguagem em uma perspectiva bakhtiniana, como discurso, lugar de interação que constitui o ensino de história. Ela salienta que deveria ser natural que o professor explicasse de um lado e o aluno entendesse do outro, mas essa relação não é natural, ocorre como forma de ação e interação. Para Rocha (2006a), compreender a linguagem como ação implica considerá-la na interação, pois o conhecimento ao qual se busca acessar é discurso. A autora questiona se o ensino de história está impregnado da correção de

erros de português e se o ensino da história depende da ajuda do professor para a compreensão do vocabulário. Baseada na teoria bakhtiniana, a autora sugere que um professor não pode apenas investir no erro notacional de uma palavra, pois, ao fazer isso, o docente dá às palavras o lugar que elas teriam na interação, apenas o lugar de palavras, e aponta que é preciso abordar o significado das palavras relacionadas ao assunto da aula de história e preocupar-se com a construção de sentido. O discurso do professor deve provocar uma atitude responsiva do outro, o aluno. Para a autora, a interação entre a palavra do professor e a do aluno constitui, ou não, sentidos para o conhecimento histórico escolar.

Em um artigo, Rocha (2006b) discute a afirmação de que existe uma dificuldade dos alunos, em especial da rede pública, para compreender o conteúdo de história. Questiona se esta é uma dificuldade dos estudantes em sua aprendizagem, dos professores, no ensino da disciplina ou um momento crítico quando se ensina e se aprende o conhecimento histórico escolar. Ela evidencia que a linguagem verbal é o principal recurso do ensino, que deve receber atenção especial de formadores e professores. E observa que há diferentes formas discursivas de investimento por parte dos professores e apresenta uma síntese desses investimentos. Ela aponta que a sistematização em relação às propostas trazidas do campo literário e historiográfico pode contribuir para uma alternativa curricular que avance em relação à compreensão do conhecimento histórico escolar dos alunos.

Rocha (2006b) acredita que a cultura escolar e o conjunto de práticas orais, de leitura e de escrita que ocorrem na aula de história são relevantes na relação de ensino que é constituída pelo professor, pelo aluno e pelo conhecimento histórico escolar, e que aquelas práticas também são relevantes para a compreensão da história ensinada. Assim, o professor trabalha como um artesão da linguagem, ou seja, utiliza de vários recursos, como figuras de linguagem, adágios e provérbios para colocá-la a serviço da interação, provocando a contrapalavra, permitindo a continuação da linha de raciocínio e a compreensão da história ensinada.

Sobre as práticas de leitura do livro didático, Bittencourt (2008) evidencia que um mesmo material didático é diferentemente apreendido pelos alunos, depende de como o professor utilizou a obra. Ela chama atenção para o fato de que a grande diferença entre as práticas de leitura do livro didático e de outros materiais reside na interferência constante do docente e sua mediação entre o discente e a livro didático, pois é o professor que o escolhe, indica os capítulos ou partes que devem ser lidos e como devem ser lidos pelos estudantes. A autora evidencia também que, desde o final do século

XIX, a literatura didática tem o pressuposto de uma leitura que necessita da intermediação do professor.

Circe Bittencourt revela que nem sempre a leitura do livro didático é feita de forma prazerosa pelo aluno. Eles estudam para fazer as avaliações, mas não recorrem ao material para uma leitura destinada a adquirir conhecimentos. O professor, por seu turno, muitas vezes, não utiliza todo o livro didático, usa no planejamento escolar e na preparação das aulas, e alguns professores preferem utilizar as atividades e exercícios propostos com os alunos.

Silva (2010), ao seu turno, analisa as práticas de leitura do livro didático de história por professores e alunos e apresenta as práticas de leitura como práticas inventivas e criativas no cotidiano da sala de aula. O autor busca entender como professores e alunos leem o livro didático. Considera tanto professores quanto alunos essenciais no fenômeno e considera o livro didático como objeto a ser lido, um objeto de análise. A escolha do material didático ocorre porque é essencial nas práticas de ensino de história em sala de aula. Abordá-lo é pertinente porque permite compreender não somente as práticas de leitura, mas também o próprio material.

Ao apresentar a prática de leitura do livro didático como uma prática inventiva, Silva (2010) quer dizer que é uma prática portadora de um sentido diferente daquele pretendido pelo autor ou editor do livro didático, que deve considerar a dupla professor-aluno e o cotidiano da sala de aula. Ele aponta para o risco de conclusões precipitadas sobre as práticas de leitura como práticas inventivas, como algo que possibilitaria uma infinidade de resultados, e chama atenção para os limites impostos ao texto, regras implícitas e explícitas das editoras e a necessidade de se considerar o lugar social de toda pesquisa historiográfica.

Andrade (2015) evidencia um estudo de uma aula de história em que foram lidos trechos do livro didático e busca investigar como a leitura dos textos de história foi socialmente construída em uma sala de aula do sexto ano do ensino fundamental. O objetivo é buscar compreender como a leitura foi discursivamente construída pelos membros por meio de suas interações verbais ou não verbais e como essas construções oportunizaram aos estudantes ler e aprender história na sala de aula observada. Também questiona o que seria o ato de ler a escrita escolar da história quando mediada pelo professor na sala de aula e sugere a construção de uma perspectiva teórico metodológica com vistas a orientar investigações e ações dos professores no campo das práticas de leitura em história. Ela assume a

premissa de que existe uma diversidade de práticas de leitura a ser conhecida porque professores e alunos são indivíduos diferentes que leem em condições diversas.

Com relação à discussão sobre a leitura e o ensino de história que provoque a construção de sentido na história ensinada, Redmer (2006) evidencia que a escola contradiz a afirmação de que ‘ler é entender um texto’, pois ensina a leitura com várias atividades em que se acredita estar ensinando a ler, mas as atividades não têm como prioridade a busca do significado, ou seja, que os alunos entendam o texto. Acreditava-se que para aprender a ler e escrever era suficiente dominar o código escrito, não se entendia que dominar o código escrito implicaria que os alunos integrassem a leitura e a escrita a sua maneira de ser e estar no mundo.

Redmer (2006) aponta que a leitura é uma fonte crítica de informação. Quando o leitor faz uma leitura dialética do texto, utiliza seus conhecimentos para extrair informações e significados que serão utilizados para elaborar novos conhecimentos. Atividades de leitura e escrita no ensino de história devem tornar o aluno capaz de elaborar seu projeto social, ou seja, escrever a partir da leitura do social. A autora adverte que é impossível imaginar a aula de história sem leitura, e sugere que se deve ensinar o aluno a ler além do que está escrito para que ele se aproprie do vocabulário histórico específico e os conceitos, ferramentas importantes para entender o mundo.

Quiossa (2009) aponta que as práticas de leitura e escrita são importantes para o desenvolvimento do aluno porque os processos de leitura se utilizam da palavra para estabelecer relações com o mundo exterior. Ler significa se relacionar com o texto, concordando ou não com ele tem-se a ampliação do vocabulário. Portanto, as práticas de leitura em história colocam o aluno em contato com conceitos presentes no texto que exigem que o leitor possua conceitos anteriores para entendê-lo, o que configura graus de letramento em história.

Patrícia Azevedo buscou investigar a produção de sentido em práticas de letramento na história ensinada, operando conceitualmente com o campo da linguagem a partir de Bakhtin como arcabouço teórico relacionado com o currículo. Azevedo (2011) analisou a realidade complexa que constituía as múltiplas facetas da aula de história e a produção de sentido em práticas de letramento, comprovando que a oralidade, a leitura e a escrita na história escolar são o meio através do qual o professor produz sua narrativa/argumentativa, objetivando estabelecer uma relação entre presente-passado-presente, explicar a história e construir sentido histórico no ensinado.

Em um artigo, Azevedo (2015) analisa a produção de sentido em práticas de letramento. A autora trabalha a concepção de indivíduo, afirmando que a individualidade está em constante formação nas relações sócio-históricas, marcadas pelo tempo e espaço, ou seja, o outro nos forma e é formado pelos nossos enunciados. Não existe, por conseguinte, um enunciado individual e acabado, mas enunciados em constante construção nas relações interpessoais. Assertiva importante para esta pesquisa em que pretendo discutir os enunciados orais do professor na relação com outros enunciados, os enunciados escritos do livro didático e a atitude responsiva do aluno, ou seja, o processo de produção de sentido na história ensinada.

Azevedo e Monteiro (2012) definem as práticas de letramento como historicamente marcadas pela constituição discursiva dos gêneros que compõem as disciplinas e pela intersubjetividade das pessoas que participam desse acontecimento. Para as autoras, a história ensinada se constitui como um gênero discursivo híbrido, pois transita por diferentes concepções historiográficas, pelos conhecimentos curriculares e pelo senso comum. Então, o ensinado é formado por diferentes saberes dos diversos campos enunciativos. A aula de história é uma arena discursiva, onde vários gêneros se encontram com a finalidade de ensinar e promover o aprendizado, constituindo um sentido para a história ensinada.

Pereira (2012) discute a leitura e o ensino de história que provoque a construção de sentido na história ensinada. Ele evidencia que pensar o que os alunos podem ler em uma aula de história implica supor que há uma certa dizibilidade estratificada sobre a história. Segundo o autor, os professores convivem com esses ditos, forças que fazem com que o aluno goste ou desgoste da história, pois a leitura provoca encontros e podem forjar relações e experiências. Pereira (2012) sugere que os professores não se limitem ao uso do livro didático, pois os textos deles continuam demasiado áridos, descritivos e explicativos, não provocando sensações nos estudantes. Sendo assim, para fazer o estudante gostar de história é preciso fazer com que ele leia por ler, provocar no estudante um uso do passado, um uso para a vida.

Lima, Silva e Barbosa (2013) evidenciam que o livro didático é uma importante ferramenta para que o professor desenvolva práticas de leitura. As autoras mostram que ensinar história não pode ter como objetivo ‘transmitir’ narrativas e que o livro didático é um importante instrumento para construir sentido na história ensinada.

Com relação ao caminho de pesquisa, devo dizer que esta trilha é fruto dos acontecimentos descritos linhas atrás. Como afirmei antes, depois do encontro com o professor Gledison, comecei a

participar de uma pesquisa exploratória como parte de uma pesquisa-ação. A pesquisa exploratória, em parceria com o professor Gledison, resultou em duas entrevistas, uma rodada de conversas e na observação de 11 aulas em uma turma do 6º ano, entre os meses de setembro e novembro de 2019.

Na primeira entrevista, por escrito, perguntou-me sobre minha formação inicial, o balanço que fazia dela, cursos de formação continuada que fiz e a importância deles na minha prática; quando passei a lecionar, quais níveis de ensino e colégios onde atuei; como avaliava minhas condições salariais e de trabalho, se eu as julgava favoráveis para a realização das aulas, como o tempo para o planejamento, o material de apoio e a carga horária; além disso, questionou-me sobre como estava estruturado o currículo da escola onde trabalhava, se havia planejamento coletivo, como eram as reuniões pedagógicas, como era o estilo das minhas aulas; se usava o livro didático, como era feita a escolha dele na minha escola, se eu preparava material de apoio para usar nas aulas, que tipo de material preparava, esquemas, textos, se eu usava outros recursos; se havia diferença entre a aula planejada e a aula realizada, como pensava o lugar do aluno na sala de aula, qual a reação dele em relação às aulas; e pediu que eu fizesse uma comparação entre a operação historiográfica de Michel de Certeau e o trabalho docente, se eu acreditava haver ou não convergências e como eu definiria essa operação posta em prática pelo professor de história no processo de ensino e aprendizagem; já a segunda entrevista foi presencial, e consistiu em esclarecer alguns pontos que ficaram em aberto em relação à primeira.

Quanto à observação das aulas, ele fazia anotações em um caderno de campo e gravava as vozes em interação através de alguns aparelhos eletrônicos como celular, *tablet* e gravador. Eu usava um microfone na lapela, acoplado a um gravador ou celular que ficava no meu bolso. Os outros aparelhos, *tablet* e celular, ele usava para tentar capturar as vozes dos alunos em interação com a minha. Geralmente, antes das aulas, eu enviava por *e-mail* os planos das aulas e junto com eles os materiais que usaria nelas e indicava os textos do livro didático que seriam lidos em sala.

Ao final desse processo, nos reunimos para discutir o material produzido a partir das observações e planejar efetivamente minha participação no projeto de pesquisa que iria iniciar em 2020, com previsão de estender até 2021. Chegamos a um acordo de que os principais desafios de minha prática passavam pelas práticas de leitura que eu realizava em sala, especialmente do livro didático. De fato, explorando, ainda que superficialmente, o material resultante das observações, percebi que a leitura do

livro didático era uma prática recorrente em minhas aulas. Mais do que isso, eu fazia dela uma estratégia de ensino-aprendizagem.

Infelizmente, devido à pandemia que assolou o Brasil a partir do início de março de 2020, ficamos impedidos de dar efetivamente início à pesquisa. No entanto, fiquei a pensar na possibilidade de aproveitamento desse material exploratório como material de pesquisa no âmbito do PROFHISTÓRIA. À medida que foi passando o tempo e as aulas presenciais não retornaram, decidi encarar o desafio de aproveitar esse material. De fato, apesar de ser um número reduzido de aulas observadas, ele é bastante significativo. São aproximadamente 11 horas de gravação que já foram transcritas e conferidas⁷. Também são significativas as entrevistas concedidas. Houve outros materiais coletados no campo, como os planos de aula, o livro didático utilizado por mim na sala de aula, o meu caderno de apontamentos, que costumava fazer os resumos que escrevia no quadro. Também vale destacar os textos e atividades complementares que trabalhei em sala, como atividades retiradas de sítios na rede mundial de computadores, textos complementares e desenhos para colorir.

Trata-se de um material que suscita uma boa discussão sobre a prática de leitura do livro didático em sala de aula. Ele permite a reflexão sobre a minha própria prática (GARRIDO; BRZEZINSK, 2008; ZAVALA, 2015). É possível produzir boas reflexões sobre os desafios enfrentados por mim ao tentar fazer da leitura mediada do livro didático uma estratégia de aprendizagem, o que pode ser viabilizado analisando as entrevistas, as aulas transcritas, os planos de aula, o livro didático e demais materiais de apoio. O desafio está em fazer uma análise crítica da minha prática, com base nesse material, buscando entender a construção de sentido envolvida nas práticas de leitura em sala de aula.

A pesquisa sobre a própria prática é uma forma de construção do conhecimento sobre a atividade. Algo de grande valor para o desenvolvimento profissional de professores que se envolvem ativamente com isso. É um tipo de estudo que pode beneficiar as instituições educativas que os professores trabalham, pois elas podem reformular as suas formas de trabalho e podem beneficiar

⁷ As aulas foram gravadas e transcritas e a conferência do material foi feita por três pessoas do grupo de pesquisa: Pelo professor Gledison, por mim e pela bolsista de iniciação científica Jennifer Figueiredo. Os dados foram colhidos com a minha autorização e a autorização da gestora da unidade escolar, mas sem a necessidade de autorização dos responsáveis pelos alunos porque eles não eram o foco do trabalho, não foram entrevistados, nem tiveram registradas suas imagens, tampouco identificados. Apesar disso, conversei antes com eles sobre o trabalho que seria realizado e como seria realizado, tudo em conformidade com a resolução de número 510, de 7 de abril de 2016, do CNS.

comunidades profissionais e acadêmicas com o conhecimento gerado pelo professor-pesquisador da própria prática (ABREU, 2008).

O professor, em sua prática, frequentemente se depara com situações problemáticas que a experiência não leva a soluções satisfatórias, então, ele passa a investigar os problemas de sua própria prática. Há algumas razões para isso. Em primeiro lugar, para se tornar protagonista no campo curricular e profissional; em segundo, para ter o desenvolvimento profissional e organizacional, também para contribuir para a construção de um patrimônio de cultura e conhecimento do grupo e, por fim, para contribuir para o conhecimento geral sobre os problemas da educação (PONTE, 2002).

A investigação sobre a própria prática requer planejamento, rigor metodológico e encontrar um ponto de equilíbrio entre a cultura profissional do professor e os procedimentos formais próprios da pesquisa acadêmica. Alguns autores veem a investigação feita pelo professor como algo menor, diferenciando a primeira dessa última, mas os conceitos são muito próximos porque a investigação acadêmica visa a ampliar o conhecimento acadêmico nas respectivas áreas e disciplinas; por outro lado, a pesquisa sobre a própria prática objetiva resolver problemas profissionais, aumentar o conhecimento dessas questões, tem por referência a comunidade profissional e produz resultados que também podem interessar à comunidade acadêmica (PONTE, 2002).

A pesquisa sobre a própria prática é uma metodologia que pode aproximar a universidade da escola, compatível com a formação em serviço do professor, ela pretende formar o professor-pesquisador. Algumas pesquisas apontam para a importância desse tipo de estudo nos mestrados profissionais, um tipo de investigação que rompe com a dicotomia de que o professor é um indivíduo que vai implementar práticas pedagógicas, enquanto que o pesquisador é o produtor de conhecimento (NUNES, 2008).

Zaidan, Ferreira e Kawasaki (2018) abordam a pesquisa sobre a própria prática como uma das metodologias priorizadas no âmbito do mestrado profissional porque os educadores que fazem esse tipo de pós-graduação apresentam projetos a partir de suas próprias experiências. Assim, para as autoras, se o professor que reflete sobre a sua própria prática sistematizar as suas experiências e socializar seus saberes, ele poderá se tornar um pesquisador.

Apesar da importância na academia, Franco (2008) chama atenção para o fato de que são poucos os estudos que propiciam a aprendizagem de pensar a própria prática, a autora salienta que esse tipo de estudo é importante porque o professor precisa observar as exigências de situações concretas,

pois assim ele terá oportunidade de confrontar a teoria com a prática e produzir novos saberes. Novos saberes pedagógicos que são dialogantes, reflexivos e visam a transformar a própria prática.

Vale ressaltar que a teoria é uma prática de estudo, não importa aquilo que se estude, que pode ser também qualquer atividade, como a prática do ensino de história, algo que pode ser pensado por teóricos e por professores. No caso, uma “actividad que produce teorías en torno a otra práctica que no produce teorías sino que produce clases de historia nos obliga a pensarla también como una práctica que puede ser teorizada tanto desde dentro como desde fuera” (ZAVALA, 2015, p. 178).

Então, pensar a prática de ensino de história, construir uma teoria sobre ela, é algo que pode ser feito tanto por teóricos como por um professor. Quando o professor teoriza a própria prática utiliza ferramentas de análise provenientes de diversos campos do saber, ele assume uma postura crítica como sujeito que compreende sua própria ação. É preciso prestar atenção para o fato de que o aprofundamento da análise pode fazer com que hoje ele veja seu trabalho de forma diferente do que poderá ver amanhã, resultando em uma mudança na forma como o professor compreende sua ação. (ZAVALA, 2015).

Zavala (2015) afirma que o primeiro nível de teorização da prática está na maneira que cada parte da ação na sala de aula tem sentido, ela chama atenção para a importância da linguagem na aula de história, porque a aula é comunicação, porque os professores se comunicam com os alunos e no centro do diálogo está o conhecimento histórico. Para a autora, qualquer ato em sala de aula é expresso em palavras, portanto, não há qualquer ato em sala de aula sem o uso da linguagem.

Sendo assim, pesquisar sobre a própria prática não é falar sobre o que o professor de história ensina, o conteúdo em si da aula, mas pensar em como o discurso do professor em sala de aula reconfigura o discurso historiográfico que lhe serve de base, então, a linguagem tem destaque nesse tipo de estudo (ZAVALA, 2015).

Além dessa observação sobre a importância da linguagem na pesquisa sobre a própria prática, cabe ressaltar que pesquisar a própria prática não é uma tarefa fácil e diversos autores salientam os desafios que o professor-pesquisador enfrenta nesse tipo de estudo. Do reconhecimento da investigação às condições de trabalho, muitos problemas podem desanimar aqueles que pretendem realizar essa empreitada.

Para Garrido e Brzezinski (2008), ao pesquisar a própria prática, o professor tem que levar em consideração que ele vivencia problemas confusos e complexos no cotidiano escolar, pois há diversas

pessoas, valores, crenças, interesses e conflitos. Outro desafio é a própria credibilidade da investigação que, desde o início, é posta em questão. O professor-pesquisador é obrigado a explicitar e fundamentar suas opções, sistematizar a reflexão e descrever o seu fazer, mas não sabe o que registrar e como fazer isso. Ele também tem que reconhecer os constrangimentos sociológicos, históricos e ideológicos em sua prática pedagógica e na cultura escolar. Os autores também mencionam a dificuldade de mensurar o impacto dos resultados da pesquisa na prática do professor, conclusões que esbarram na centralização do sistema educacional, na desvalorização profissional e nas condições de trabalho.

Zaidan, Ferreira e Kawasaki (2018) afirmam que realizar um trabalho científico que tenha como metodologia a pesquisa sobre a própria prática e saber como o pesquisador deve conduzir esse estudo são desafios porque o professor-pesquisador está implicado no contexto. Para esse tipo de estudo é necessário, então, a ampliação de conhecimentos da prática pedagógica do ponto de vista dos sujeitos da própria prática, reconhecer teorias e avançar nas sistematizações.

Ponte (2002) também evidencia o questionamento sobre a fiabilidade de uma investigação produzida por aqueles que estão diretamente implicados nos acontecimentos, uma dificuldade que o professor que pesquisa a própria prática enfrenta. Para empreender a pesquisa, ele deve ter disposição para questionar e dominar certos instrumentos metodológicos, assumir o que o autor chama de atitude investigativa, estabelecendo questões claras e possíveis de serem respondidas. É fundamental ter um plano de trabalho, prevendo o que vai se fazer e como. Saber coletar os dados de investigação. Não se trata de recolher muitos, mas os adequados, e é preciso satisfazer determinados critérios de qualidade, consensuais para a comunidade de referência.

A pesquisa de professores sobre a própria prática não se reduz a uma atividade espontânea. Diferente de uma investigação ideologicamente enquadrada, em que os objetivos estão previamente definidos, a pesquisa parte do questionamento no interior dessa prática, sendo orientada por valores do questionamento e da reflexão. Não se pode fazer um estudo sobre a própria prática sem a reflexão, mas ela por si só não é suficiente para realizar a tarefa⁸.

Lima e Nacarato (2009) salientam que tanto para professores da educação básica, de forma individual ou em grupos, quanto para docentes de qualquer nível de ensino que, ao ingressarem em programas de pós-graduação, resolvem tomar a própria prática como objeto de estudo, tanto em um

⁸ Ponte (2002) lembra que há muitos pesquisadores que não diferenciam o profissional reflexivo, o participante da investigação-ação e o que se costuma designar por pesquisa sobre a prática.

caso como no outro, esse tipo de pesquisa é um processo que ainda está em construção do ponto de vista teórico e metodológico, então, surgem questionamentos acerca do *status* da investigação, questões relacionadas ao papel da pesquisa na academia, já que ela pode ser empreendida pelo professor da educação básica.

A pesquisa evidenciada por Lima e Nacarato (2009) revelou que a professora-pesquisadora enfrentou muitos desafios em pesquisar a própria prática. As limitações teóricas decorrentes do processo de formação, a complexidade da sala de aula, a realidade da escola pública, uma certa resistência dos alunos e uma insegurança dela, as condições de trabalho da docente e a falta de tempo para estudo. Para os autores, o professor pode realizar a pesquisa sobre a própria prática desde que tenha o suporte da teoria.

Lima e Nacarato (2009) lembram que o professor que se dispõe a pesquisar a própria prática não pode desempenhar essa tarefa sozinho, ele precisa do “outro”, seja de um grupo, dos alunos ou, no âmbito dos programas de pós-graduação, do orientador. Esse tipo de pesquisa desenvolvida pela professora evidenciou a importância do outro “que provoca estranhamentos, questiona, compartilha ideias, colabora na solução de problemas e desafios postos pela prática [...]” (LIMA; NACARATO, 2009, p. 259).

O “outro” tem um papel importante para vencer o desafio de pesquisar a própria prática porque, como lembra Ponte (2008), para realizar esse tipo de pesquisa, o professor precisa ser induzido nos modos de falar e pensar próprios do profissional que procura problematizar a própria prática. O docente precisa partilhar significados comuns para os termos utilizados para falar das experiências, ser inserido em uma comunidade de discurso, ou seja, apropriar-se desse discurso, o que só pode ocorrer dialogicamente e através da conversa com esse “outro”.

No caso desta pesquisa, depois de muitas conversas com o orientador, resolvi encarar esses desafios, tornar-me um pesquisador da própria prática. Não sabia que o processo de construção desse tipo de estudo é marcado por conflitos, angústias, idas e vindas nas discussões com os pares e o orientador, e que os diálogos desencadeiam as reflexões críticas sobre a prática. O caminhar é lento e difícil, mas pouco a pouco fui descobrindo que o sujeito da pesquisa é único, mas necessita do “outro” para completar-se, significando e ressignificando a sua prática (LIMA; NACARATO, 2009).

Essa relação, que envolve o sujeito da pesquisa com o “outro”, leva a pensar no conceito de exotopia desenvolvido por Bakhtin no livro *Estética da criação verbal*, quando ele analisa a relação

autor-herói na atividade estética. O autor é alguém que sabe mais que o herói, o engloba e possui um excedente de visão em relação à consciência e à existência dele.

Bakhtin trata da exotopia e, para explicar melhor, ele fala da situação meio falsa de quando a pessoa está em frente ao espelho, ela vê o reflexo, mas não dispõe de uma visão de si mesma de fora. Magalhães Júnior (2010) lembra que há um elemento da exotopia que Bakhtin chama de “inconclusibilidade humana”, a noção de acabamento que o outro me dá é provisória, depende sempre da possibilidade aberta que a vida representa. Logo, o conceito de exotopia é um excedente de visão, a partir do que percebo do que o outro vê em mim e, então, passo a me ver de maneira diferenciada. O excedente de visão é a forma de olhar a relação consigo mesmo e com o “outro”.

No contexto da teoria bakhtiniana, aproprio-me do conceito de exotopia para analisar a própria prática enquanto professor em 2019. As aulas de história serão examinadas pelo profissional de 2022, que, pela distância temporal, tornou-se uma outra pessoa, com um excedente de visão, configurando o processo exotópico.

A análise das aulas será realizada com o olhar enriquecido pelo excedente de visão que tenho hoje sobre a minha própria prática no ano de 2019, o conhecimento proporcionado ao profissional que hoje é aluno do PROFHISTÓRIA. Para facilitar a identificação, estou usando a primeira pessoa do singular e os verbos no passado para falar do exercício exotópico que estou fazendo para enxergar a própria prática de forma crítica/reflexiva com ferramentas conceituais que ignorava.

As aulas suscitaram questões que estão relacionadas diretamente ao trabalho de Rocha (2020). Inicialmente, pensei em analisar o material de campo considerando todas as dimensões do letramento histórico destacadas pela autora, mas em conversas com o orientador, por ser esse um estudo desenvolvido no mestrado profissional, em função do volume dessas questões, da quantidade de material produzido, neste momento, optei por entender as experiências que se enquadram em setembro de 2019.

Para finalizar esta introdução, ressalto que o capítulo 1 da dissertação trata da leitura como operação de conhecimento; o capítulo 2 fala das práticas de letramento nas aulas sobre Pérsia e introdução à Grécia; o capítulo 3, das práticas de letramento nas aulas sobre a formação da Grécia; e o capítulo 4, capítulo da proposição, propõe um planejamento considerando os atos de letramento em textos multimodais e o letramento histórico como produção de sentido.

2 A LEITURA COMO OPERAÇÃO DE CONHECIMENTO

A leitura é uma prática milenar e sua história se confunde com a própria história do homem e do mundo. O nascimento da leitura é um fenômeno linguístico associado às práticas comerciais. Nessas relações sociais de trabalho era preciso se comunicar, registrar os acordos entre os homens que negociavam e à medida que as práticas comerciais avançavam, o registro se tornou imperativo.

Por volta do século VI a.C., na Mesopotâmia, ainda não havia formas de se registrarem os acordos comerciais que os homens realizavam, códigos e símbolos foram adotados para o registro. Foram os Sumérios que tiveram a esplêndida ideia de associar som ao referente e dá-lo um símbolo gráfico (SILVA, 2009).

Foi somente com os gregos, por volta do século IV a.C., que a escrita perdeu sua característica mais importante: registrar as informações. Eles contribuíram de forma significativa para a leitura, a prática deixou de ser um simples recurso da memória e passou a transmitir informações, mas isso não aconteceu de forma pacífica. Platão, por exemplo, era contra a palavra perpetuada pela grafia, dizia que essa poderia comprometer a atividade mental porque as pessoas deixariam de acumular o conhecimento na memória (DENIPOTI, 2002), considerando, assim, útil ao conhecimento somente o discurso falado (SILVA, 2009).

Sabe-se que os gregos não desconheciam leituras de viagem, leituras para entretenimento. Eles utilizavam vários verbos para indicar o ato de ler e durante toda antiguidade clássica, a leitura que faziam estava atrelada à oratória, à retórica e quando se fala no sentido de ler para esse período histórico tem-se a ideia de declamar, ler em voz alta (CAVALLO; CHARTIER, 1998). Então, gradativamente, a cultura letrada ganha prestígio, a leitura e a escrita se expandiram.

Contudo, entre a população grega não havia ainda uma preocupação com a prática de leitura. Foram encontradas algumas ilustrações gregas em vasos de cerâmica que mostravam livros sendo usados como textos escolares (CAVALLO; CHARTIER, 1998), mas a leitura ainda não era algo popular. Os governantes, por dominarem a escrita, gozavam de *status* e já havia entre os filósofos a preocupação com a infinidade de interpretações que um texto poderia ter depois de escrito, distanciando-se do sentido pretendido.

Na época helenística, o livro passou a desempenhar um papel importante. Para a filologia alexandrina, uma obra só existia se fosse escrita (CAVALLO; CHARTIER, 1998). Surgiram as

bibliotecas, como a de Alexandria, entretanto representavam mais um símbolo do poder político do que um lugar de leitura, os livros eram mais acumulados nas bibliotecas do que lidos. A leitura era mais uma atividade praticada na individualidade, passou a ser como “um dobrar-se sobre si mesmo, como procura interior” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 15). A arte estatuária e os túmulos representavam frequentemente figuras de leitores.

Em Roma, as famílias nobres possuíam arquivos de documentos relatando funções exercidas junto à magistratura, a prática de leitura estava restrita a esses documentos. Quando Roma se torna uma cidade imperial, tem início uma nova etapa nas práticas de leitura porque houve um progresso na alfabetização. Alguns tratados da Roma Imperial chegaram ao conhecimento de historiadores, tinha “a finalidade de orientar o leitor na escolha dos livros e na reunião de alguma coleção” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 18).

Com o aparecimento do cristianismo, no Império Romano, mais pessoas passaram a praticar a leitura, especialmente as pessoas menos instruídas (DENIPOTI, 2002). A religião cristã forneceu o principal elemento de coesão para a leitura ocidental e as técnicas pedagógicas de ensino de leitura se multiplicaram.

A leitura silenciosa foi registrada pela primeira vez por Santo Agostinho, quando observava Santo Ambrósio ler em uma tarde do ano de 384, em Roma (ANDRADE, 2016). Lendo silenciosamente, os leitores evitavam uma possível perseguição por parte dos membros da Igreja caso estivessem lendo um texto que pudesse ser considerado herético.

Foi em função do cristianismo que as técnicas pedagógicas do ensino de leitura se multiplicaram. O ensino da leitura visava às orações e textos religiosos; no período em questão, a leitura era indissociável da palavra, era comum a repetição no início do aprendizado (DENIPOTI, 2002).

Na Idade Média, a leitura era realizada no interior das igrejas e dos mosteiros. Os livros eram lidos para conhecer Deus e obter a salvação da alma. “Às crianças do medievo, buscava-se ensinar o alfabeto através de tábuas, de micrografias, de bordados ou utensílios domésticos nos quais se apresentavam as letras [...]” (DENIPOTI, 2002, p. 99). Ainda havia uma dificuldade de ler em voz alta porque a pontuação somente passou a ser utilizada a partir do século XIV e XVII na Europa.

Entre o final do século XI e início do século XIV tem início uma nova era para a leitura. É a época renascentista, com o ressurgimento das cidades, o aparecimento de escolas e o desenvolvimento

da alfabetização. A prática de leitura se diversifica, buscando compreender o significado do texto. Lia-se muito, mas não o livro em sua totalidade, apenas fragmentos. Os livros passam a ser a fonte do saber, deixando de ser o lugar onde se deposita o conhecimento para ser conservado (CHARTIER, 2001).

A partir do final do século XV, a invenção da prensa com tipos móveis possibilitou a produção de grande número de exemplares da mesma obra, mas esse tipo de prensa não provocou nenhuma grande revolução na forma do livro ou no modo de leitura. DeNipoti (2002) evidencia que a grande revolução na leitura foi anterior à prensa, a leitura silenciosa foi uma grande revolução no modo de ler.

No século XVI, em 1507, Fernando de Rojas, provável autor da obra *La Celestina, Tragicomedia de Calisto y Malibea*, publicada em Saragoça, perguntava-se por que a obra tinha sido entendida de diferentes maneiras. Roger Chartier conta essa história para esboçar algumas hipóteses sobre uma história da prática de leitura apontando para os usos que diversos leitores fazem do mesmo texto e os diferentes sentidos (CHARTIER, 2001). O autor evidencia que ler não é apenas se submeter ao mecanismo textual, ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdo, não redutíveis às intenções dos autores e produtores dos livros. Portanto, ao ler, o leitor não é passivo, ele ressignifica o texto.

Por volta de 1500, era comum que 10 pessoas se reunissem em torno de um texto para lê-lo em voz alta. Na Europa, do século “XVI ao XVIII o ato de ler em voz alta sobreviveu na taverna e na carruagem, no salão e no café, na alta sociedade e nos círculos familiares [...]” (CHARTIER, 2001, p. 217). Até 1750, as pessoas liam de uma forma intensiva alguns livros, como a *Bíblia*, almanaques e catecismos; depois de 1800, lia-se de maneira extensiva todo tipo de material, principalmente jornais e periódicos.

No século XVII, a *Bibliothèque Blue*, na França, contribuiu para a popularização da leitura. Era assim conhecida porque, na maioria das vezes, os livros tinham a capa azul, eram acessíveis, sobre diversos temas e vendidos por ambulantes. Parte dos textos era reedição de obras eruditas que passavam por várias modificações (CHARTIER, 2001).

Nas colônias da Nova Inglaterra, a leitura era bastante diferente daquilo que contemporaneamente entendemos como o ato de ler, aprendida desde criança, ouvindo outras pessoas lerem em voz alta. A *Bíblia* era o parâmetro de leitura e a palavra de Deus era tomada como verdade absoluta.

No século XVIII surgem instituições que autorizam a leitura sem a necessidade de comprar o livro, como as livrarias de empréstimo e sociedades de cultura. Em Lyon, na França, às vésperas da Revolução, quando “o comércio, mesmo o pequeno, se faz a crédito e numa cidade em que os operários da seda trabalhavam por encomenda, a aquisição da leitura e da escrita é necessária [...]” (CHARTIER, 2004, p. 179). Na época, desejava-se que o livro fosse capaz de reformar a sociedade, transformar hábitos e costumes (CERTEAU, 1998).

É preciso lembrar que em meados do século XIX constituem-se os chamados “sistemas nacionais de ensino”, e que a escola teve um papel importante na difusão da leitura. Porém, a situação não era homogênea em toda Europa. Nos países ibéricos, Itália e França, havia o temor, a censura da Igreja, controlava-se a difusão de ideias. A inquisição nos países ibéricos e seus territórios ultramarinos forçava para que os acusados declarassem as obras que liam e o que haviam entendido delas.

No Brasil Colônia, a influência intelectual francesa fomentava uma ameaça à ordem social e econômica imposta pela coroa portuguesa. Os primeiros livros de que se têm notícia na Colônia eram obras religiosas e livros devocionais. Livros eram fonte de inquietação, mas uma parcela insignificante da população possuía livros, o que indica que a leitura não era um hábito comum. Oliveira e Batista (2018) chamam atenção para o fato de que a história da educação no Brasil se inicia com os jesuítas, mas com relação “à língua vemos uma compreensão da gramática, não tanto com as nuances e complexidades da leitura [...]” (OLIVEIRA; BATISTA, 2018, p. 66).

No século XVIII, no Brasil, a leitura era um hábito privado entre os membros de uma elite intelectualizada. No final desse período, o hábito de ler passa a ser adotado com mais frequência pelos intelectuais. Leituras em voz alta eram realizadas em praça pública e nos salões da corte pelos estudantes de Coimbra (OLIVEIRA; BATISTA, 2018).

No século XIX, com uma elite arraigada aos seus privilégios, o hábito da leitura não era popular no Brasil. Embora não existissem muitas obras que estimulassem a leitura, houve uma lenta evolução em relação ao período anterior. Para o século XX, Oliveira e Batista (2018) evidenciam que falar de educação e de leitura no Brasil era tratar do elitismo e da falta de oportunidade a todos na escola.

Nos séculos XX e XXI, a leitura é rápida, realizada em diversos suportes e muitas vezes sem tempo para a reflexão. A revolução digital provocou uma fragmentação da leitura, ou, nas palavras de Roger Chartier, “Os fragmentos de textos que aparecem na tela do computador não são páginas, mas composições singulares e efêmeras [...]” (CHARTIER, 2001, p. 9).

Na atualidade, o leitor ganhou um lugar privilegiado porque atribui sentido aos textos que lê, questiona a autoridade do autor, ou seja, o leitor deixou de ser passivo para ser ativo, pois qualquer que seja o suporte, qualquer que seja a obra, “a leitura é sempre apropriação, invenção e produção de significados. E, mais do que nunca, o leitor se mostra capaz de transitar entre o mundo da leitura e a leitura do mundo” (MATTOS, 2006, p. 10).

Essa abordagem histórica que desenvolvi até aqui ajuda a compreender o significado de leitura em diversos contextos. Mas qual o significado da leitura hoje?

2.1 Conceituando Leitura

O dicionário *Priberam on-line* define leitura da seguinte forma:

Ato ou hábito de ler.
 Ato de ler em voz alta.
 Ato de decifrar ou compreender qualquer tipo de notação gráfica.
 O que se lê.
 Conjunto de conhecimentos adquiridos com o que se lê.
 Maneira de interpretar um conjunto de informações.
 Registro da medição feita por um instrumento.
 Decodificação de dados a partir de determinado suporte⁹

O dicionário mostra que há várias acepções para o termo leitura. A leitura é uma atividade visual, uma atividade mediadora que põe a criança em contato com os signos. Na realidade, a leitura possui uma dimensão mais ampla do que a interpretação do signo linguístico, que atribui significado. O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, todavia se antecipa e se alonga na leitura de mundo (FREIRE, 2006).

Ler não é apenas decodificar um texto, a leitura é mais do que isso, o ato de ler pressupõe atribuir sentido ao texto. A leitura é uma atividade complexa, que não acontece por meio de letras, palavras ou orações, mas por enunciados e esses estão relacionados à cultura (ANDRADE, 2016).

A leitura não se esgota entre a palavra escrita e o leitor. O papel do leitor é “um papel criativo a partir dos seus conhecimentos prévios, da sua sensibilidade e do contexto em que ele e a obra se inserem [...]” (CARVALHO, 2014, p. 172). Assim, ele tem uma participação ativa no processo de

⁹ Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/leitura>. Acesso em: 04 jul. 2021.

significação de um texto e na atribuição de sentido, é a cultura do leitor que dá sentido aos enunciados do texto.

Ao ler, a criança descobre que a palavra tem correspondência com os sinais gráficos. (MARTINS; CARVALHO; DANGIO, 2018). Quando a criança começa a aprender a ler, aos poucos, ela é inserida no mundo da leitura e da escrita, da cultura. Por isso, é impossível falar de leitura e não falar de alfabetização.

2.2 Leitura e Alfabetização

De maneira geral, entende-se a alfabetização como o processo pelo qual a criança aprende a ler e a escrever. Nesse processo, a criança não aprende sozinha, de forma espontânea, somente por estar em contato com os textos; também não tem um papel passivo, pois a atividade mental dela é importante (SFORNI, 2010). Na perspectiva histórico-cultural, a alfabetização exige um mediador e uma ação intencional.

Alfabetizar é um ato de conhecimento, um ato político e a compreensão crítica da alfabetização envolve a compreensão crítica da leitura. Para Freire (2006), a alfabetização é uma prática específica que envolve diversos saberes e vários participantes, alunos e um professor especialista encarregado de ensinar as regras de funcionamento do alfabeto e o código alfabético, considerando também o mundo do aluno.

A prática crítica da alfabetização implica respeitar o nível de compreensão que os estudantes estão tendo da própria realidade, o reconhecimento de que não se está só no mundo e de que o outro tem o direito de dizer a sua palavra. A prática crítica da alfabetização exige a superação da visão ingênua da educação que empresta um caráter mágico à palavra escrita, palavra que é recebida passivamente pelo alfabetizando e representa a sua salvação (FREIRE, 2006).

Superar a visão ingênua da educação no sentido de uma prática alfabetizadora crítica implica em reconhecer o estudante como sujeito ativo no seu processo de alfabetização, em não tratar a alfabetização como uma prática autoritária em que a palavra é doada ao estudante. Com a palavra doada pelo educador aos analfabetos, a leitura de textos esconde a realidade muito mais do que a revela. Nesse sentido, o ato de alfabetizar implica o estímulo à leitura e à escrita para que o educando compreenda a palavra, a linguagem e o contexto (FREIRE, 2006).

Do ponto de vista da psicologia histórico-cultural, a leitura e a escrita são habilidades que estão ligadas (MARTINS; CARVALHO; DANGIO, 2018). Mas como se dá o desenvolvimento da alfabetização? A alfabetização começa muito antes de o professor colocar o lápis na mão de uma criança, o processo começa com a linguagem oral, pois a linguagem escrita está enraizada nela. Em uma etapa pré-linguística, a criança emite ruídos e murmúrios equivalente às palavras, palavras que representam objetos como se fossem propriedades desses. O trabalho educativo faz com que a palavra deixe de ser uma propriedade do objeto. Quando ensinamos a criança a falar, o objeto se transforma em signo. Esse processo não se resume à mera repetição de palavras, e sim à apresentação do mundo à criança. Aos três anos de idade, a criança já fala por meio de orações com poucas palavras; entre quatro e cinco anos, ela já utiliza registros gráficos para lembrar uma sentença ditada. A criança atribui significados às marcas que faz; entre os cinco e seis anos tem início a fase conhecida como escrita pictográfica, quando ela realiza desenhos como forma de registros mnemônicos, mas ainda não os associa à escrita. É nessa fase que se apresenta o alfabeto; e por volta dos seis anos a sete anos de idade, a criança está na fase da ‘escrita simbólica’, quando supera os registros de marcas gráficas, os desenhos, para utilizar o alfabeto (MARSIGLIA; SAVIANI, 2017).

A transição entre o estágio pictográfico e a escrita simbólica ocorre nos anos finais da educação infantil e nos iniciais do ensino fundamental. Contudo, o processo não é simples e sintético tal como foi descrito. Pela complexidade, a alfabetização representa um desafio para a educação escolar, “no âmbito da alfabetização ainda são inúmeros os déficits da educação escolar, desde a educação infantil ao ensino superior [...]” (MARTINS; CARVALHO; DANGIO, 2018, p. 338), apesar das políticas e ações no sentido de universalizar a alfabetização, ela ainda se impõe como um problema nacional, por isso, há autores que defendem que a aula de História deve ser um momento em que a alfabetização deve continuar para que o aluno conheça os textos em gêneros e complexidade que ainda não conhece, o que vai exigir que o professor de História seja também um alfabetizador.

O problema da alfabetização tem chamado atenção de pesquisas recentes. Coelho (2016) apresenta o processo da alfabetização ligado ao domínio da leitura e da escrita. O que caracteriza a pessoa analfabeta é a incapacidade de fazer qualquer uso da língua. Por outro lado, o conceito de analfabeto funcional caracteriza indivíduos capazes de ler e escrever com um certo grau de domínio, porém não um domínio pleno a ponto de utilizar da linguagem escrita e da leitura nas diversas formas que se apresentam nos espaços sociais. Assim, o conceito de analfabetismo funcional estaria mais

próximo do que se discute hoje como letramento. Portanto, alfabetização e letramento são dois processos distintos que geram diferentes problemas para a sociedade brasileira, exigindo medidas pedagógicas distintas e adequadas ao problema da alfabetização e ao problema do letramento.

2.3 Letramento

Letramento vem do termo em inglês *literacy*¹⁰, apareceu no século XIX e se refere ao uso social da leitura e da escrita. O termo letramento está relacionado a uma expectativa de desenvolvimento da fluência na leitura e na escrita e foi posteriormente associado à aprendizagem na escola, como uma condição para a aprendizagem de conhecimentos específicos (ROCHA, 2020).

Na França e nos Estados Unidos, o termo letramento surgiu para mensurar as habilidades da leitura e da escrita necessárias para a interação das pessoas. No Brasil, o termo foi utilizado pela primeira vez em uma obra no final da década de 1980, mas Paulo Freire foi o primeiro a utilizar o vocábulo alfabetização com o sentido próximo ao de letramento (KLEIMAN, 2005).

É preciso ressaltar que letramento é um termo em disputa¹¹. O primeiro que introduziu o tema foi o historiador estadunidense Harvey J. Graff (1990), que evidencia o ‘mito do alfabetismo’, ou seja, a ideia de que o alfabetismo, por si só, torna possível o desenvolvimento de estruturas complexas, pesquisas científicas e raciocínio silogístico. Porém, não é um fator que explica sozinho o desenvolvimento, pois há fatores como relações intersociais, questões internas e estruturais. O autor diz que valorizamos muito o alfabetismo sem levar em consideração o contexto sociocultural.

Kleiman (2005) afirma que letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita, não somente no espaço escolar, mas em todo lugar. O conceito surge como forma de explicar o impacto da escrita em atividades escolares e não escolares, envolve a imersão da criança no mundo da escrita, também significa compreender o sentido de um texto ou qualquer produto da cultura.

¹⁰ Letramento é um termo que tem origem na língua inglesa e que foi aportuguesado como ‘alfabetismo’. Em português do Brasil se usa ‘letramento’. Em português de Portugal, *literacia*. Em francês, *Illestrime*. Consultando o dicionário *on-line* wordreference.com, quando traduzo o termo *literacy* do inglês para o italiano, a palavra é *Alfabetizzazione* ou *Alfabetismo*. Quando traduzo para o espanhol, o termo *literacy* é *alfabetización*. Disponível em: <https://www.wordreference.com/ptes/alfabetiza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 16 jul.2021.

¹¹ Recentemente, Magda Soares cunhou o conceito de ‘alfalettrar’. Assim, “alfabetizar letrando consiste em construir aprendizagens sobre as tecnologias de aprender a ler e a escrever a partir de seus usos sociais” (AZEVEDO; ROCHA, 2020, p. 250).

Street (1994) prefere falar em práticas de letramento do que de letramento enquanto tal. Trabalha com base no que chama de modelo ideológico de letramento, reconhece uma multiplicidade que está relacionada com diferentes contextos culturais. O autor afirma que as práticas de letramento não são neutras, estão relacionadas ao poder e ideologia, e sugere adotar a noção de letramento dominante com o objetivo de salientar que ser tratado como o padrão é apenas uma variedade entre muitas e que esse se tornou o letramento padrão por uma questão de poder.

Terra (2009) lembra que o termo letramento parece ter hoje tantas definições quantas são as pessoas que tentam definir a expressão. A autora salienta que alguns pensadores consideram o termo letramento como uma questão política e ideológica; há outros que admitem a existência de aspectos políticos, sociais e cognitivos, porém consideram o fenômeno como linguístico. A autora afirma que não há um letramento, mas sim letramentos. As práticas específicas de usos da escrita na escola representam um tipo particular de letramento.

O termo letramento está diretamente relacionado com a língua escrita, suas funções e seus usos na sociedade. Letramento está relacionado ao situado, a um horizonte em que as práticas de leitura e escrita compõem os espaços sociais, a sociedade grafocêntrica, espaço em que se valoriza mais o ler e o escrever do que o falar e o ouvir (AZEVEDO, 2011).

Para compreender as práticas de letramento é necessário compreender os sentidos produzidos nela. Ler o livro, copiar no quadro, escrever no caderno e responder a uma prova são práticas de letramento que têm sentidos e significações enunciativas de natureza social. Azevedo e Monteiro (2013) evidenciam que é no contexto social que os sentidos são produzidos. Azevedo (2011) concorda com aqueles que entendem o letramento como uma abordagem sociocultural da linguagem. Nas palavras da autora: letramento é “um conjunto de práticas culturais de uso da leitura e da escrita, as quais se estruturam permeadas por valores, crenças e sentidos [...]” (AZEVEDO, 2011, p. 30).

Considerando a teoria enunciativa do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, o conhecimento é estabelecido quando, em uma cadeia de comunicação verbal ou não verbal, os enunciados se entrecruzam e se constitui o sentido, que é dado pela relação com a cultura do outro.

O professor tem dificuldade em reconhecer o fato de que sentido é uma coisa e significado é outra. A significação de uma palavra é o sentido dicionarizado dela. Palavras e orações são unidades da língua, o que provoca o sentido é quando são estabelecidas relações, quando se combina a ‘palavra minha’ com a ‘palavra do outro’ (VALÉRIO; DIEDRICH, 2012).

Quando o professor percebe que os alunos não sabem o significado de determinada palavra, ele age intuitivamente procurando o significado do termo no dicionário, mas isso não é estabelecer um conceito. Um conceito não é estabelecido com o significado dicionarizado de uma palavra, para que um conceito faça sentido é necessário o estabelecimento de relações (ROCHA, 2020). Relações que são estabelecidas no espaço-tempo da aula de história. É na sala de aula, um espaço de múltiplas vozes, que se constituem sentidos e significados.

Quando o professor lê para os alunos, pode ser que o enunciado não faça sentido porque há uma imposição da ‘palavra minha’. Do outro lado, quando se combina a ‘palavra minha’ com a ‘palavra do outro’, por meio da leitura mediada, o enunciado é assimilado, questionado e é produzida uma réplica interior, gerando um comentário efetivo. A interação entre réplica interior e comentário ajuda na formação do discurso interior e também na expressão do pensamento (ANDRADE, 2016).

Todavia, mesmo que se admita o letramento como uma prática produtora de sentido, é preciso considerar que ela se processa de maneira diferenciada, segundo os diferentes contextos disciplinares – mais um desafio que se coloca, porque também não é simples conceituar letramento histórico.

2.4 Letramento em História

De fato, como bem destacam Azevedo e Monteiro (2012), é preciso lembrar que para compor o sentido da história ensinada, o professor lida com diversos discursos oriundos de variados campos do saber, enunciados provenientes do discurso historiográfico, do livro didático e a ‘palavra do outro’. De maneira semelhante, o sentido de um texto historiográfico depende do sentido em composição com outros textos historiográficos. Ao escrever, os historiadores utilizam vocabulários e conceitos próprios do seu ofício, sem os quais não se entenderiam.

A historiografia possui suas próprias convenções aceitas pela comunidade acadêmica para que o historiador possa construir um discurso sobre o passado, tem-se um gênero discursivo com estética composicional própria. O discurso do historiador é organizado em enunciados. Na aula de história, o professor tem que articular esse discurso e outros enunciados para ensinar história. Esse é o verdadeiro desafio do professor de história, pois o aluno traz com ele concepções enunciativas e o docente acaba constrangido e limitado em sua prática porque a produção de sentido tem como objetivo o outro (AZEVEDO; MONTEIRO, 2012).

O processo de construção de sentido passa por relações que o professor tem que tecer com o presente para construir um discurso sobre o passado, isso exige do professor muito conhecimento para que o sentido histórico da história ensinada seja constituído. O importante é que a explicação do professor ecoe no outro por meio de significações próximas à vida dele (AZEVEDO; MONTEIRO, 2012).

Em outras palavras, na perspectiva de Azevedo e Monteiro (2012), as práticas de letramento se constituem em distintas ações enunciativas, um “constructo linguístico intertextual” marcado pela constituição dos gêneros discursivos e pela intersubjetividade das pessoas. Para as autoras, o passado escrito é uma construção narrativa/argumentativa que é enunciada pelo historiador na academia, aos seus pares, ou na escola, para os alunos de qualquer ano de escolaridade. Nessa principal agência de letramento, o professor de história tem que conjugar os enunciados de diferentes campos discursivos para letrar o aluno em história, seu discurso deve estar impregnado por significados de partida e agregados para a estruturação das práticas de letramento que se constituem no ensinado.

Rocha (2020) evidencia que quando se busca uma definição de letramento histórico se pensa sobre as finalidades sociais do ensino de história e o que se ensina quando se ministra história. Assim, letramento histórico pode ser definido como um processo específico que participa do esforço das disciplinas escolares no trabalho com as práticas sociais da cultura escrita. Nos países de língua inglesa, o *Historical Literacy* também é uma novidade que carece de melhor definição. O que se sabe é que parte da fundamentação teórica do letramento histórico nesses países provém das propostas da educação histórica, especialmente os estudos de Peter Lee.

Trabalhando com o campo da educação histórica, Lee (2016) traz o conceito de *literacy* ou literacia histórica como um aprendizado de uma consciência histórica¹², como aquisição das disposições que derivam e impulsionam essa compreensão histórica e como o desenvolvimento de uma imagem do passado que permite orientação no tempo. A literacia histórica transforma a visão de mundo e permite ações até então inconcebíveis, e o conceito envolve tratar o passado como uma ecologia temporal. O autor sustenta que a educação histórica não deve apenas confirmar formas de pensar que os

¹² A título de esclarecimento e para que o leitor entenda a diferença da perspectiva que adoto nesta pesquisa, Luís Cerri define o conceito de consciência histórica, algo que é inerente ao ser humano e se enraíza em sua própria historicidade: “a operação mental constituinte da consciência histórica é o estabelecimento do sentido da experiência no tempo, ou seja, o conjunto dos pontos de vista [...] para além disso, a consciência histórica precisará também dar respostas aos fenômenos que não são intencionais, que não são subjetivos, mas que são naturais e portanto sofridos, sendo a morte o exemplo mais significativo [...]” (CERRI, 2001, p. 101).

alunos já têm, deve desenvolver e expandir o aparato conceitual e ajudar os alunos a verem a importância das formas de argumentação e conhecimento. Barca (2006) defende que a literacia não é um conceito restrito apenas às competências da leitura e compreensão linguística, sua ideia surge associada à necessidade de desenvolvimento da consciência histórica. A autora sugere que o conceito de consciência histórica ultrapassa a ideia de relação estreita com o conceito de identidade.

O letramento em história, segundo Rocha (2020), visa provocar nos alunos interpretações cada vez mais fundamentadas e elaboradas de aspectos do passado como narrativas a partir de evidências e o conhecimento de outras interpretações, já estabelecidas por historiadores. A autora defende a concepção pluralista de letramento histórico e propõe que ele seja feito com dois eixos, a linguagem e os conhecimentos históricos, e diferentes dimensões interrelacionadas: a dimensão temporal, conceitual, narrativa e procedimental.

Com relação ao eixo da linguagem, a aula de história não pode ocorrer sem ela. A oralidade e a leitura põem o aluno em contato com um “vocabulário que é próprio da disciplina História, como campo de conhecimento, que envolve, por exemplo, noções relativas ao tempo cronológico, bem como o vocabulário relativo a campos semânticos temporais [...]” (ROCHA, 2020, p. 289).

O vocabulário próprio da História está nos textos e em documentos históricos. Ao lidar com a dificuldade dos alunos em relação ao domínio de vocabulário e de conceitos da História, o professor deve realizar a leitura crítica dos textos. A leitura de textos que se relacionam com diversas temporalidades, tais como “Linhas do tempo, tabela, calendários, árvores genealógicas, biografias, gráficos [...]” (ROCHA, 2020, p. 291). Para lidar com essas questões, é importante que o professor faça uma análise do discurso.

Com relação ao letramento histórico na sua dimensão temporal, Rocha (2020) lembra que, normalmente, a questão da dimensão temporal faz parte da introdução à história para o sexto ano e que essa organização curricular segue uma compreensão da organização do currículo em etapas. No eixo da linguagem, essa dimensão trabalha com o vocabulário temporal e no eixo dos conhecimentos específicos, trabalha os conceitos de tempo vivido, refletido e histórico. A autora sugere que o professor precisa trabalhar a concepção de tempo, o tempo de vida, de uma geração e de mundo. Deve trabalhar com as formas de datação, a linha do tempo e os calendários, trabalhar com os conceitos de estrutura e evento e fatores de conexão temporal. E, quando possível, estabelecer relações entre o passado, o presente e o futuro.

É preciso lembrar que, para o historiador, a relação entre passado e presente é algo que deve ser feito com cuidado para se evitar o pecado do anacronismo. Loraux (1992) define o anacronismo como o pesadelo do historiador, o pecado capital contra o método, quando o historiador evita importar noções que sua época de referência não conheceu, evitando realizar comparações entre duas conjunturas temporais.

O medo do anacronismo preocupa o historiador porque o profissional da história está investido de um dever intelectual, quase que moral de não interpretar um fato de uma sociedade ou acontecimento senão no interior de um quadro bem balizado dos conceitos contemporâneos. Mas, como evitar as comparações? A audácia de ser historiador permite assumir o risco do anacronismo com a condição que se faça com inteiro conhecimento de causa (LORAUX, 1992).

Loraux (1992) sugere que o anacronismo seja uma prática sob controle e que quem pretende usar o anacronismo deve usá-lo com a cautela de não identificar um sentido único para um termo. A autora faz uma reflexão sobre o método de fazer o caminho em direção ao passado com as questões próprias do presente para voltar a esse, mas agora com a base do conhecimento que se acumulou acerca do passado.

Martins, Barbosa e Gabriel (2020) caminham na mesma direção de Loraux, sugerindo uma atualização do termo analogia ou uma prática controlada do anacronismo. Para os autores, o professor de História pode fazer um anacronismo controlado, pois a aprendizagem não é avaliar se as relações se passaram de um jeito ou de outro, mas se podem ser consideradas plausíveis em função da crença da época. Não se deve pensar a aprendizagem em História apenas em termos de como as coisas eram no passado, porém realizar um exercício de imaginação histórica sobre como as coisas poderiam ou não ter sido. Reflexão que tem tudo a ver com a dimensão temporal do letramento histórico.

Com relação à dimensão conceitual do letramento histórico, Rocha (2020) aponta que no eixo da linguagem essa dimensão trabalha com o vocabulário conceitual; no eixo dos conhecimentos históricos, com conceitos de campos semânticos, conceitos relativos à história e os que orientam a análise teórica. Os conceitos que a história mobiliza são de diferentes ordens, conceitos de uso geral ou específico que podem se referir ao mundo da experiência ou a categorias. A autora sugere que para lidar com a dificuldade de domínio deles durante a leitura, o professor deve trabalhar com a leitura e escrita de conceitos contextualizados, trabalhar com a análise do discurso e a especificidade do vocabulário atinente ao tempo, à história e à reflexão teórica.

Com relação à dimensão procedimental do letramento histórico, Rocha (2020) evidencia que essa dimensão no eixo da linguagem trabalha com o vocabulário relativo a procedimentos, incentiva a leitura crítica de documentos e o raciocínio histórico; no eixo dos conhecimentos históricos desenvolve as particularidades do trabalho do historiador, a análise crítica de documentos e o confronto de evidências, ou seja, procedimentos típicos do fazer histórico.

Com relação à dimensão narrativa, Rocha (2020) aponta que no eixo da linguagem essa dimensão trabalha com vocabulário relativo a cada temporalidade e temática, narrativas analíticas e sintéticas, e com a análise do discurso; no eixo dos conhecimentos históricos, desenvolve a noção de verdade, ficção ou contingência, trabalha a noção de perspectiva e de história local, nacional e mundial. Essa dimensão do letramento histórico possibilita conexões entre eventos, processos e narrativas, causalidade e fatores, processos de análise e síntese histórica, além de diferenciar narrativas factuais, analíticas e ficcionais literárias. Também torna possível a compreensão e exercícios de perspectivação, o conhecimento relacional e analítico de aspectos da história local, nacional e mundial, o estabelecimento de conexões entre eventos e processos em narrativas que lhe atribuam sentido, e também possibilita trabalhar as lutas sociais e resistências na história.

Quais são as possibilidades de uma prática de letramento envolvendo o livro didático de história a partir dessas quatro dimensões destacadas por Rocha (2020): temporal, conceitual, procedimental e narrativa?

2.5 Letramento em História e Livro Didático

A aula de história é marcada pelas práticas de leitura e, ao ler, o leitor tem o contato com um suporte, que pode ser um jornal, revista, um livro, livro eletrônico ou o livro didático de história. Roger Chartier chama atenção para o suporte e a compreensão de um texto. Nas palavras do autor: “É fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega ao seu leitor” (CHARTIER, 2001, p. 220). O autor sugere o exame do próprio texto, do objeto que comunica o texto e o ato que o apreende, portanto, tenho que articular o suporte, o livro didático e a leitura da obra didática.

O livro didático é definido como uma categoria ideal-típica, designadora de um artefato que apresenta o conhecimento. Suporte para o professor, o manual didático é um mediador no processo de aquisição do conhecimento e potencial facilitador da aprendizagem de conceitos. A obra didática pertence ao setor da indústria cultural, produzido especialmente para a escola, com uma linguagem mais simples para ser lido por todos, obedecendo a princípios pedagógicos (FREITAS, 2019).

Bittencourt (1993) pensa o livro didático de história de forma ampla, acompanhando os movimentos que vão de sua concepção à sua utilização. A autora afirma que o material didático é um assunto polêmico e, apesar disso, é o instrumento pedagógico de maior utilização no cotidiano escolar. Para ela, o livro didático é um objeto de natureza complexa, repositório de conteúdo, a obra didática é uma mercadoria produzida pela indústria cultural, é um suporte de métodos pedagógicos e é um veículo de sistema de valores, o que explica o interesse que ele tem despertado nos diversos domínios de pesquisa.

Em geral, os livros didáticos são classificados como suportes informativos, eles comunicam elementos do saber das disciplinas escolares e podem assumir formas diversas, como materiais didáticos ou mídias digitais. Bem como ele contém fontes visuais ou textuais que foram produzidas com objetivos diversos, mas passaram a ser utilizados com a finalidade didática, são os documentos ou fontes de época. Mais recentemente, professores têm criado materiais didáticos em oficinas pedagógicas e cursos de formação continuada, mas também os alunos produzem materiais utilizados para esse fim, como vídeos e jogos.

Convém destacar que a elaboração dos livros didáticos segue a orientação do Programa Nacional de Livros Didáticos, o PNLD¹³, que os avalia pedagogicamente desde 1996. No processo de elaboração do material didático são levadas em consideração as orientações estabelecidas em edital, sendo assim, para elaborar os livros didáticos os autores têm que fazer escolhas: por exemplo, partir da concepção de história e estabelecer uma narrativa privilegiada, que tem uma temporalidade linear, ou levar em conta as diversas temporalidades. Em relação aos conteúdos, os autores terão que escolher se seguirão uma perspectiva curricular integrada ou temática. Eles deverão definir se darão uma ênfase mais informativa ou metodológica ao texto e terão a preocupação de dar conta da história a ser contada tanto no nível do evento histórico como da estrutura, ou seja, elaborar o livro didático para crianças não é tarefa fácil (ROCHA, 2013).

¹³ O PNLD existe desde 1985, porém a avaliação das obras passou a acontecer depois de 1996.

Depois de pronto, avaliado e aprovado pelo PNLD, o livro didático é escolhido pelo professor. O processo de escolha é uma questão política e é difícil para o docente porque, na atualidade, há muitas obras didáticas e o professor dispõe de pouco tempo para analisar os materiais. Eles são escolhidos em função da opção de trabalho do professor e do projeto político pedagógico da escola (BITTENCOURT, 2008).

O livro didático é muito criticado e a razão dessas críticas é por conta das deficiências de conteúdo, pelo fato de se referir ao conteúdo oficial, pela ideologia, pelo formato, sua materialidade, número de páginas, diagramação ou pelo fato de somente servir para cumprir a lição. Há autores que chegam a afirmar que, por suas características, o livro didático compromete a leitura ou significação que o aluno dá a esse livro (GARCIA, 2019). Apesar dessas críticas, o livro didático é utilizado de diversas maneiras por professores e alunos há muito tempo no nosso país.

Estudos mais recentes mostram que o uso do material didático não tem um modelo padrão, depende da formação e das condições de trabalho do professor. Ele é usado na preparação das aulas, no planejamento, para reforçar um assunto que foi pouco trabalhado na formação. Quando o professor lê e escolhe as partes do texto que pretende trabalhar, reflete sobre quais atividades pretende fazer com os alunos, além disso, o docente usa o livro didático nas práticas de leitura, ele lê para os alunos e com os alunos em sala de aula. Também há professores que relatam exemplos de usos do livro didático que devem ser evitados, como quando se usa o livro didático como um grande manual (TRINDADE, 2020).

As pesquisas atuais demonstram que não existe um modelo de práticas de leitura do livro didático. A memória de ex-alunos mostra que os livros didáticos podem ser apreendidos de forma diferente, dependendo do método de leitura utilizado pelo professor. Sabe-se que o livro didático pode ser uma obra a que se recorre constantemente ou de consulta eventual. Seja como for, a leitura da obra didática pelo aluno faz parte de um processo contraditório: ao mesmo tempo em que possibilita ao aluno ter maior domínio sobre a leitura, limita esse domínio, pois direciona a leitura para formas específicas de ler (BITTENCOURT, 2008).

Neste ínterim, observa-se que o livro didático vem passando por mudanças, algumas dessas têm o objetivo de atrair o aluno para ajudá-lo a ler o material por prazer. Todavia, o que ocorre na prática é que alguns alunos leem o material didático por obrigação, para fazer “as avaliações, para cumprir determinada tarefa que o professor ordenou, para fazer uma pesquisa escolar, mas dificilmente recorre

a ele para uma leitura livre, para adquirir espontaneamente conhecimentos [...]” (BITTENCOURT, 2008, p. 318).

É preciso destacar que essas mudanças representam em parte uma preocupação das editoras para adequar as obras às exigências do PNLD. Por isso, os livros didáticos têm incluído documentos de natureza diversa, como parte de jornais, revistas, obras literárias, obras de referência da historiografia, ilustrações, mapas e outras informações. As editoras também renovaram a forma de apresentação dessas informações e há uma tendência de favorecer a liberdade do professor no uso da obra didática, contudo, algumas vezes, faltam sugestões de atividades pedagógicas para um melhor aproveitamento do material inserido no livro (BITTENCOURT, 2008).

O formato do livro didático atual remete às revistas, revistas eletrônicas e sítios da rede mundial de computadores. Todas essas mudanças representam um esforço das editoras para atrair os principais consumidores do livro, os professores, e seus consumidores compulsórios, os alunos. Introduziram imagens, boxes, charges e glossários na obra, mas esse esforço não conseguiu desconstruir o caráter canônico do livro didático (GARCIA, 2019).

Com a introdução de fontes no livro didático de história, tais como mapas, textos historiográficos e imagens diversas, o professor passou a usar o livro didático como um referencial iconográfico. Professores e alunos trabalham um mapa da Grécia Antiga que está no material didático: “Esse mapa, inclusive terá sentido dentro da aula se ele for ‘redesenhado’, ‘lido’ e apropriado pelo professor e pelos alunos [...]” (GARCIA, 2019, p. 63).

O professor valoriza imagens de mapas, jarros de cerâmica, quadros e diversas outras fontes que estão no livro didático porque no dia a dia da escola é difícil conseguir os recursos tecnológicos para projetar as imagens para que todos possam vê-las ao mesmo tempo, possibilitando uma reflexão, uma análise coletiva. O material didático, ao contrário, permite que os alunos e alunas vejam a imagem de uma fonte histórica ao mesmo tempo, leiam e reflitam sobre ela (GARCIA, 2019).

Ao analisar as imagens, os professores destacam o autor, a data, o objetivo e para quem o documento histórico que está no livro didático foi escrito. Sobre os documentos e outras fontes que estão no livro didático, “os/as professores/as procuram ter um cuidado em trabalhar as fontes históricas, proporcionando aos alunos/as iniciarem um processo de ‘alfabetização’ de análise de fontes históricas, indo do mais simples ao mais complexo de forma gradativa [...]” (TRINDADE, 2020, p. 60).

Para finalizar essa análise do livro didático, destaco uma característica importante da obra didática para esta pesquisa, que se orienta ao fato de que ao ler o que está escrito nas páginas do manual, o leitor tem acesso ao conteúdo programático e aos conceitos históricos ou noções específicas da história escolar (BITTENCOURT, 1993).

É um verdadeiro desafio para o professor fazer com que o aluno se aproprie desses conceitos, noções específicas da história escolar. Quando esse conceito faz sentido para o aluno, ele estabelece relações, e assim ocorre o letramento histórico, o conhecimento histórico concretizado na narrativa do livro didático e a reflexão sobre o tempo é apropriada pelo estudante, transformando-o (ROCHA, 2020). Dessa forma, a leitura passa a ser uma operação de conhecimento significativa para o aluno.

Pensar sobre os desafios epistemológicos que um professor de história do sexto ano enfrenta ao fazer da leitura mediada uma operação de conhecimento significativa para seus alunos, leva-me a definir um último conceito importante para este trabalho, que é o conceito de mediação.

2.6 Mediação e Leitura Mediada

Mello (2020) evidencia que o termo mediação é geralmente empregado como uma atribuição de professores. Através da educação, pela mediação dos adultos, a criança se apropria das mediações humanas, que são os instrumentos teóricos e práticos elaborados historicamente pela humanidade.

A mediação é fundamental porque a construção e apropriação do conhecimento no interior da escola, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, não se processa diretamente entre o sujeito e o objeto a ser conhecido, ou seja, o homem não se relaciona de forma direta com o mundo, a relação dele com o mundo é mediada pelo conhecimento objetivado nos instrumentos físicos e simbólicos produzido pelas gerações anteriores. Os instrumentos podem ser objetos, como ferramentas, ou signos. Os signos formam a linguagem e são internalizados, transformando-se em instrumentos de mediação (SFORNI, 2009). Explicando de outro modo, o conhecimento historicamente produzido pelo homem é condensado na forma de ferramentas e signos, eles são os elementos mediadores da ação humana que são apropriados e propiciam o desenvolvimento do sujeito, pois ao se apropriar de objetos ou signos, o homem se apropria da experiência acumulada pela humanidade.

Entretanto, a mediação não está somente nos signos e ferramentas, está também na ação mediadora do professor e na ação mediada da linguagem. Siman (2004) evidencia o papel dos

mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. A autora afirma que para se buscar a inteligibilidade dos processos históricos é necessário mobilizar diferentes operações mentais, não apenas de ordem intelectual, mas também a imaginação, a intuição e a sensibilidade. Ela lembra que como não é possível restaurar a realidade vivida tal como foi, então, o acesso ao passado se faz por meio de discursos e fontes documentais diversas que fazem com que professores e alunos imaginem como foi o passado.

Siman (2004) evidencia que desde cedo a criança adquire experiência em representações e modos de pensar. Essas representações e modos de raciocinar podem facilitar ou não a aprendizagem de conhecimentos históricos. Os alunos vivenciam visões estereotipadas e fatalistas sobre fatos e acontecimentos, visões historiográficas que circulam em seus grupos sociais e os professores têm que enfrentar o problema da desconstrução do conhecimento tributário do senso comum e a reconstrução do conhecimento formulado com outros procedimentos e concepções. A saída para esse impasse, segundo a autora, é repensar como ocorre o processo cognitivo de construção do conhecimento nos diferentes sujeitos, repensar a relação entre os processos de desenvolvimento do pensamento histórico e o processo de ensino-aprendizagem. Para ela, entre o sujeito que conhece e o objeto que é conhecido “existe a ação mediada da linguagem, dos signos e dos instrumentos que exercem o papel de ferramentas psicológicas que mediam a ação do homem, seu acesso ao mundo físico e social” (SIMAN, 2004, p. 85).

A capacidade do homem de usar ferramentas psicológicas, os meios mediacionais, é a condição que diferencia o homem do animal, o que muda a condição de existência humana e amplia a capacidade de inovação cultural. Para que essa mudança ocorra, a ação do sujeito é interiorizada, os fenômenos sociais são transformados em fenômenos psicológicos e os meios mediacionais, como o diálogo, possibilitam o desenvolvimento de sistemas múltiplos, como a linguagem. No ensino de história, torna-se necessário não somente a interiorização do diálogo, mas também a inclusão como parte do processo de ensino-aprendizagem de elementos mediadores, como objetos da cultura material, tais como documentos, o livro didático, os lugares de memória, objetos de época que estejam ancorados nos procedimentos de produção do conhecimento histórico e possibilitarão imaginar, reconstruir o passado (SIMAN, 2004).

Siman (2004) evidencia que esses instrumentos mediadores, isoladamente, não exercem impacto sobre os indivíduos. Essas ferramentas culturais só exercem impacto a partir da interação entre

eles, na ação e interação. Ao professor, cabe organizar o processo de ensino-aprendizagem para que o aluno possa desenvolver aquilo que ainda não foi desenvolvido. Importa entender como as ações mediadoras interferem nos processos cognitivos, como ocorre a apropriação de novos conceitos e como os alunos desenvolvem o conhecimento histórico.

Todavia, é preciso lembrar que, de acordo com a abordagem histórico-cultural, o conceito de mediação não está relacionado apenas às interações sociais. As interações sociais no pensamento de Vygotsky são importantes, mas não estão restritas à relação sujeito-sujeito, essa relação também envolve o objeto, ou seja, o conhecimento, tudo o que foi produzido pela humanidade ao longo da história, presente nos objetos físicos e na linguagem. Ao abordar a mediação como apenas interação professor-estudante, distancia-se da abordagem histórico-cultural. Logo, o conceito de mediação é um conceito mais amplo e fundamental ao desenvolvimento humano, não simplesmente a interação entre sujeitos na relação ensino-aprendizagem, mas como uma relação entre sujeito-conhecimento-sujeito (SFORNI, 2009). Sendo assim, a interação social, por si, não é determinante para a aprendizagem. O conceito de mediação não está vinculado ao apoio ou ajuda do professor ao aluno para realizar as atividades. Na abordagem histórico-cultural, é necessário que se explicita a direção dessa ajuda e qual o objeto dessa interação.

A mediação está no conceito de zona de desenvolvimento proximal, cunhado por Vygotsky, evidenciando que a interação não envolve apenas os sujeitos, também o objeto. Nas palavras do autor:

Após termos descoberto que a idade mental de duas crianças era, digamos, oito anos, demos a cada uma delas problemas mais difíceis do que seriam capazes de resolver sozinhas, dando-lhes uma pequena assistência: o primeiro passo para uma solução, uma pergunta importante ou algum outro tipo de ajuda. Descobrimos que uma das crianças podia, em cooperação, resolver problemas elaborados para uma criança de doze anos [...] (VIGOTSKY, 2005, p. 128).

Vygotsky chama atenção para o fato de que há um problema para a criança resolver e que, na experiência, a criança foi ajudada de alguma forma com elementos mediadores para resolver o problema ou questão. Portanto, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a mediação envolve o sujeito, o conhecimento e outro sujeito.

É através da ação mediada do professor que os alunos participam, são convidados a expor seu raciocínio. O professor incita a interação com objetos mediadores, faz com que os alunos recorram à memória, faz com que eles tomem os objetos da cultura material como evidências históricas e através

do diálogo, o passado é revelado (SIMAN, 2004). Assim, o papel do professor é provocar os alunos para que eles possam estabelecer relações com os objetos mediadores para que esses objetos sejam reveladores de significados. Uma das formas para que eles estabeleçam essas relações é através da leitura, atividade mediadora que permite exercitar a capacidade sensível e cognitiva de produzir sentido.

É preciso lembrar que o professor é também um leitor, que antes de entrar na sala de aula, quando ele lê os textos para preparar uma aula, já há uma relação mediada pela leitura, uma relação entre o leitor, o autor e o conteúdo (MATTOS, 2006).

Sobre a leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental, letramento visual, interação e sentido, Nunes (2013, p. 69) afirma que:

Mediar é estabelecer, portanto, uma interação social que não está baseada na transmissão de sentidos a partir do que se vê, mas na produção de significados que surgem como consequência da imagem e dos olhares que para ela se voltam. Uma leitura mediada é uma experiência que propicia, além do contato com o texto imagético, também a possibilidade de exercitar a capacidade sensível e cognitiva de produzir sentidos a partir do que se vê.

Portanto, a leitura mediada é uma interação, é uma experiência que envolve o autor do texto, o leitor e o professor. A leitura mediada é uma atividade que, além de colocar o leitor em contato com o texto, exercita a sensibilidade e a capacidade cognitiva (NUNES, 2013).

A escola tem a função de desenvolver esses processos mediadores e quando o professor propõe qualquer atividade, ele está propondo uma atividade mediadora. Em sala de aula, ao propor a leitura mediada, quando lê com o aluno, o docente, o conhecimento e o próprio estudante estão envolvidos nessa relação (MELLO, 2020).

Por outro lado, há também o discurso do professor em sala de aula, a fala é um instrumento mediador importante na comunicação e no processo conhecido como educação. Vygotsky (2005, p.7) afirmou que a “transmissão racional e intencional da experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho [...]”. Por isso, a leitura mediada é essencial, pois, por ser uma atividade complexa, a criança não consegue se apropriar sozinha da leitura. Por ser um fenômeno cultural e pouco natural “não podemos prescindir de um ensino para termos acesso à leitura” (BRESSION, 2001, p. 34), portanto, a mediação do professor é fundamental para que o leitor reconheça o plurilinguismo presente no texto. Assim, o leitor precisa saber o que está lendo, por que está lendo e qual o objetivo.

Aprender a história somente pode ocorrer através da ação mediadora da cultura pela linguagem. A leitura contribui para que a criança passe para um nível mais elevado de desenvolvimento (VIGOTSKY, 2005), influenciando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isso significa dizer que ao fazer da leitura mediada do livro didático de história uma aprendizagem significativa, ao ter o primeiro contato com os conceitos científicos, aprender sobre eles, fazer com que possam fazer sentido, o estudante estabelecerá relações entre os conceitos¹⁴ e desenvolverá a atenção, a memória, a capacidade de ler e escrever e a capacidade de síntese.

Diante de tudo que foi exposto até aqui, à luz da psicologia histórico-cultural, proponho refletir sobre a leitura mediada do livro didático com base nos registros de minha experiência realizada no ano letivo de 2019. Consiste em analisar os desafios enfrentados nessa experiência e questionar: como o professor pode fazer da leitura mediada do livro didático de história um meio de favorecer o letramento em história? Acredito que um trabalho como este gera uma discussão em que ganha o professor que reflete sobre sua prática e ganha o aluno que pode participar de uma maneira mais significativa das práticas de leitura em sala de aula.

¹⁴ Vygotsky (2005, p. 116) evidencia que o significado de cada palavra é uma generalização ou conceito. Sobre o conceito, elemento mediador, o autor afirma: “Nos conceitos científicos que a criança adquire na escola a relação com o objeto é mediada, desde o início, por algum outro conceito. Assim, a própria noção de conceito científico implica uma certa posição em relação a outros conceitos, isto é, um lugar dentro de um sistema de conceitos [...]”. Somente quando um conceito se generaliza, ele subordina outros conceitos, configurando um sistema em que o conceito científico é um elemento mediador.

3 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NAS AULAS SOBRE PÉRSIA E INTRODUÇÃO À GRÉCIA

Este capítulo trata dos planos e das aulas de setembro de 2019, um conjunto de cinco planos e quatro aulas porque o primeiro dos planos não teve a aula correspondente gravada, contudo, é essencial para entender o planejamento posterior. Começarei sempre apresentando os planos, analisando-os e, em seguida, apresentarei as aulas e as analisarei. Por fim, farei um balanço sobre o material, levando em consideração as quatro dimensões do letramento já discutidas: temporal, conceitual, procedimental e narrativa.

O primeiro plano¹⁵ que apresento é o de 11 de setembro de 2019:

- Relembrando aula anterior 10 minutos
- Leitura página 141 e 142 - 30 minutos
- Tópicos:
 - O Governo de Dario – Que extensão atingiu o império persa com o comando de Dario?
 - O Que Dario fez para tornar a administração mais eficiente?
 - O que são Satrapias? Quem eram os Sátrapas?
 - O que era o Dárico?
 - Quem eram os olhos e ouvidos do Rei?
- O sistema de correio Persa – Como eles faziam para circular as informações no Império? Como divulgamos a informação hoje?
- A sociedade Persa – Em quantos grupos estava dividida a sociedade persa?
- Costumes Persas – qual era a religião persa? De que tipo?
- Construir um apontamento com as palavras mais importantes.
- Resolução da questão página 142:
 - Quais costumes descritos no texto podem ser identificados nessa representação grega¹⁶ de um guerreiro persa? - 15 minutos
 - Correção
- Objetivos:
 - Relacionar a situação atual no Oriente Médio com o passado dessa região, marcado pelo domínio de vários povos.
 - Comparar o sistema de correios dos persas com a forma como a informação circula na sociedade atual.
 - Comparar a divisão da sociedade persa com a divisão da sociedade atual.
- Recursos: Livro didático, caneta Piloto e quadro branco.
- Metodologia: Leitura coletiva
- Referências: APOLINÁRIO, Maria Raquel (org.). *Projeto Araribá*. História, 6º ano. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014. p. 140-142. (Plano de aula de 11/09/2019).

¹⁵ Para este plano de aula, eu segui parcialmente o modelo da Secretaria de Educação do Estado da Bahia; para os posteriores, usei um modelo próprio. O plano que faço não segue o modelo oferecido pela SEC/BA, pois ele solicita o registro das ‘competências’ e ‘habilidades’ e eu, particularmente, discordo do uso que se faz dos termos “competências” e “habilidades” e a associação deles com o avançado estágio do capitalismo, conhecido como neoliberalismo. O plano padrão da SEC/BA traz como elementos competências, habilidades/aspectos cognitivos e sócio formativos, transversalidades/temas geradores, conhecimentos/conteúdos, metodologia e processo avaliativo, formas e critérios.

¹⁶ Trata-se de uma fonte no livro didático que vou explorar mais adiante.

Esse plano estava baseado em uma ação que deveria desenvolver na sala: a leitura das páginas 141 e 142 do livro didático, e tinha como tema “o império persa”, mais especificamente, “o governo de Dario I”. Não questionei a razão de ensinar o império persa e o governo desse rei; só escolhi esse tema porque o livro didático ocupava um lugar central em minha prática, assumindo uma função curricular, determinando um programa a seguir, com temas que deveriam ser estudados em sala (PREGNOLATTO, 2006). Eu usava o livro no planejamento e na aula porque entendia que ele reunia o saber sistematizado, era a fonte transmissora do conhecimento histórico e ideal para a realização de exercícios e reflexões, facilitando o trabalho.

Muitas vezes, utilizei o livro didático sem questionar e, como muitos professores, não fazia reflexões acerca dos valores, ou sobre a ideologia que as obras didáticas veiculam, somente quando considerava que o objeto de ensino não tinha sido suficientemente desenvolvido pelo autor, complementava com partes retiradas de outras obras, ou da Internet (SCHMIDT, 2010); além disso, devo acrescentar que a obra didática utilizada seguia uma concepção linear de tempo, que eu também aderiria pela força da tradição, uma sequência que começa com o aparecimento do homem e se estende ao Império Romano. Como a maioria dos manuais didáticos, o que eu usei, pela tradição escolar, segue uma narrativa com um fio unilinear (ROCHA, 2013).

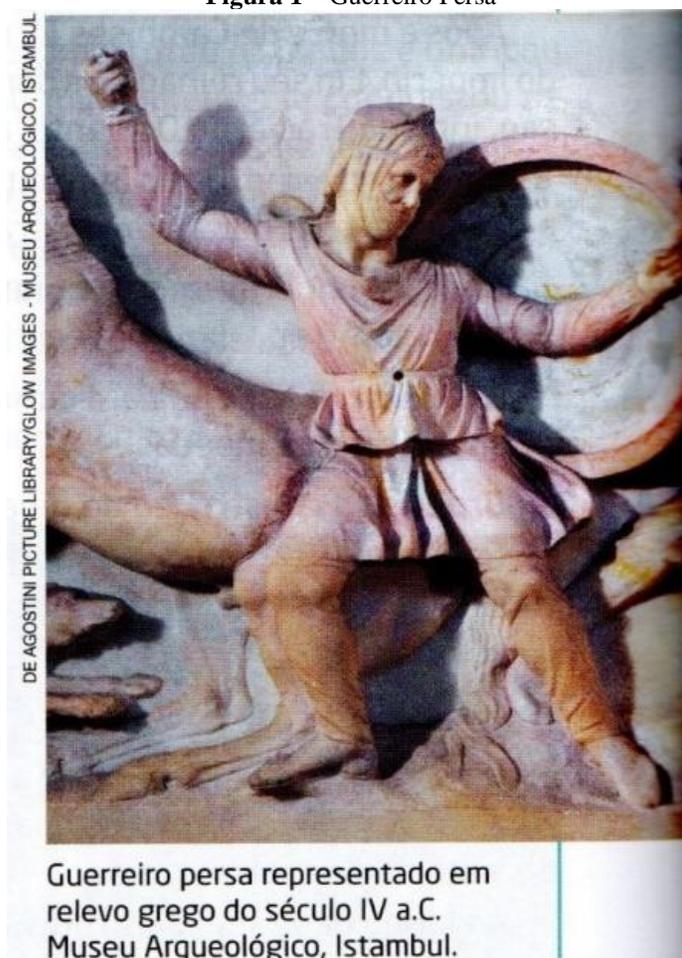
O plano traz questões pensadas para que os alunos, através da leitura do livro, descobrissem as respostas; imaginava o livro didático como tendo uma característica funcional, que deveria ser utilizado para se obter informações (MILTÃO; SIMÕES; SERRA; SOUZA, 2006). Algumas dessas questões eram do próprio livro e as registrei no plano, porque o texto base falava sobre o governo de Dario; perguntei a respeito da extensão do império, sobre como o imperador tornou a administração mais eficiente, o que era a satrapia e o sátrapa, a respeito dos costumes persas e a forma como a informação circulava nessa sociedade; o objetivo era comparar o passado com o presente.

Com relação aos aspectos do letramento histórico, esse plano traz elementos relacionados à dimensão conceitual desse tipo de letramento, quando destaquei a especificidade de um vocabulário atinente à história, em palavras como o dárico, a moeda na época do império de Dario I, e também quando propus a leitura e escrita de conceitos, como império, governo, sátrapas e as satrapias, que são mais do que palavras, são conceitos da ciência histórica e da política, conceitos que lidam com realidades do passado, mas se eles não estão dialogando com o presente, os alunos não vão conseguir

atribuir sentido a eles, e esse foi um problema, pois eu não pensei em nenhuma ação no plano para contextualizá-los e para relacioná-los com a cultura do aluno. Como essa relação não ocorreu, os conceitos não serviram plenamente como ferramentas intelectuais para o letramento histórico (ROCHA, 2020). No planejamento, eles aparecem de forma pronta, sem abertura para o diálogo.

Do ponto de vista da dimensão procedimental, esse plano propôs que os alunos fizessem a leitura de textos e escrevessem um apontamento que deveriam registrar no caderno. Além disso, ele faz referência à imagem do guerreiro persa, fonte histórica que reproduzo abaixo:

Figura 1 – Guerreiro Persa



Fonte: APOLINÁRIO, 2014, p. 142

Apesar de citar essa imagem no plano, só registrei a questão do próprio livro didático sobre os costumes persas que poderiam ser identificados nessa imagem. Não escrevi nenhuma ação para

trabalhar com a fonte histórica, não citei o vocabulário relativo aos procedimentos do historiador e as particularidades do trabalho com a fonte, o desafio de trabalhar com ela como material de pesquisa, destacando suas características materiais, como tamanho, material que foi confeccionada, onde foi encontrada e o local onde está na atualidade.

Em relação aos aspectos da dimensão temporal do letramento histórico, é possível identificar, a partir dos objetivos, certa preocupação com o sentido do saber histórico, pela possibilidade que os alunos teriam em relacionar o presente com o passado, seja quando almejei relacionar a situação atual no Oriente Médio com o passado dessa região, comparar o sistema de correios dos persas com a forma como a informação circula na sociedade atual ou mesmo comparar a divisão da sociedade persa com a divisão da sociedade atual. Essa preocupação, no entanto, contrasta com certo tradicionalismo já mencionado que marcava a minha prática, pela centralidade do livro didático na decisão do que eu deveria ensinar ou mesmo pelo encadeamento linear, cronológico dos assuntos que deveria abordar em sala.

Eu sabia que currículo era o que se ensinava, mas não questionava aquilo que se ensinava, não pensava o porquê de ensinar determinado conteúdo programático, era algo natural, dado e prescrito pelo livro didático, que tinha que ser lido em sala com os alunos. Eu não refletia acerca de como o governo de Dario I poderia ser um objeto de estudo de história como produção de sentido. Eu poderia ter registrado no plano uma questão sobre o Irã na atualidade, se os alunos já tinham ouvido falar do país, deveria ter registrado ações no sentido de desenvolver uma pesquisa escolar sobre esse país, destacando as curiosidades, a cultura, a gastronomia, semelhanças e diferenças em relação ao Brasil, em síntese, não registrei no plano nenhuma ação para ajudar na constituição do sentido/compreensão, faltou mesmo um esforço programado para alcançar os objetivos, tal como eles foram pensados.

Pensando a aula como texto (MATTOS, 2007), como narrativa tecida desde o planejamento, fiz um esforço no plano para relacionar essa aula à anterior, li previamente as páginas 141 e 142 do livro didático e elaborei questões para provocar a participação do aluno, questões que se conectavam ao tema da aula e também a cultura dele, pois estavam relacionadas a situações do cotidiano, o uso de moedas, estradas, circulação de informações e a desigualdade social; o segundo passo era uma questão, nessa última página, sobre os costumes dos persas, tudo isso estava conectado como um esforço para manter a unidade da narrativa. Como atividade final, pedi a produção de um texto síntese da leitura realizada

em sala, com base nesse mesmo conhecimento sistematizado, um espaço para a diversidade nessas sequências.

Do ponto de vista da narrativa, há uma contradição nesse plano entre os objetivos que estão relacionados ao presente e uma aula baseada em sequências didáticas centradas no passado.

Sobre outras características da dimensão narrativa, planejei contar a história de uma civilização, uma narrativa que não é somente factual, mas é também explicativa, pois quando planejei falar dos persas, pensei em modelos que sustentam as explicações, além disso, pensei na conexão de eventos, processos e narrativas acerca da desigualdade/igualdade no interior da sociedade persa, ademais, essa dimensão também aparece quando planejei falar de sujeitos na história, como Dario, suas ações políticas e militares, mas é importante que se registre que eu não propus nenhuma ação para promover a análise dessa narrativa do livro didático. Esse plano apresenta a narrativa como uma síntese do conhecimento histórico sobre essa civilização, síntese que é empreendida através de uma historicização, uma exigência metodológica da concepção histórico-crítica (SAVIANI, 2013).

Dito isso, passo agora para o próximo plano de aula, a seguir, e evidencio o plano de aula de 13 de setembro de 2019:

Atividade 01 – Cruzadinha – Os Persas. 10 minutos.

Objetivo: Evidenciar conceitos específicos da Civilização Persa.

Atividade 02 – Leitura do texto “a Pérsia”¹⁷

Atividade 03 – Leitura de um texto sobre o Irã no contexto da primeira grande guerra – 20 minutos.

Atividade 04 – Resolução das questões propostas no texto. 10 minutos¹⁸.

Objetivo: Comparar diferentes momentos históricos da região chamada de Pérsia na antiguidade.

Atividade 05 – Resolução das questões 01 e 03 da seção de atividades do livro didático. 10 minutos

Objetivo: Revisar o conhecimento sobre as civilizações dos Fenícios, Hebreus e Persas.

Recursos: Livro didático, Piloto e quadro branco, Texto xerografado.

Metodologia: Leitura coletiva

Referências:

APOLINÁRIO, Maria Raquel (org.). *Projeto Araribá, História*, 6º ano. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014. p. 140 a 142.

OS PERSAS. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/persas.html>. Acesso em: 10 set. 2019.

<https://anahistoriadora.blogspot.com/2017/09/aula-persas.html>. Acesso em: 10 set. 2019. (Plano de aula, 11 de setembro de 2019).

¹⁷ Não estava no plano original porque eu esqueci de registrar, mas fazia parte das minhas intenções.

¹⁸ Embora eu me reporte a questões que o texto trazia, vale a pena retificar que esse texto não tem questões, eu copiei no quadro questões para eles responderem.

Esse plano está relacionado ao anterior porque ainda tratava do mesmo objeto de ensino, o Império Persa. Sua estrutura evidencia as atividades com seus respectivos objetivos, recursos utilizados, metodologia e referências.

Para o objetivo de evidenciar conceitos específicos da Civilização Persa, planejei a atividade 1, que partia da leitura do texto do blog da historiadora Ana Lourenço¹⁹. Julguei interessante utilizá-lo na aula porque acrescentava algumas informações, como a mais importante das estradas dos persas, a estrada real, detalhes sobre a religião, que era dualista, marcada pela luta entre o bem e o mal, e ao final, apresentava questões que os alunos deveriam responder com palavras que seriam encontradas na cruzadinha (ANEXO A).

Primeiro, os alunos deveriam ler o texto de Ana Lourenço, encontrar as respostas para questões de completar e procurar essas palavras na cruzadinha. Pensei a atividade de encontrar as palavras na cruzadinha como algo lúdico, que para eles significaria quebrar a seriedade de estar trabalhando com o “conteúdo programático”.

Embora essa atividade tenha sido diferente em relação às outras, ela foi orientada por uma concepção empirista do conhecimento, porque eu acreditava que as palavras encontradas na cruzadinha seriam “estocadas” na mente dos alunos que nada sabiam. Essa atividade objetivava evidenciar conceitos específicos da civilização persa, o que aconteceu apenas parcialmente, pois nem todas as palavras na cruzadinha eram conceitos, não traziam uma pluralidade de significações e experiências, no sentido atribuído por Prost (2008) e Koselleck (2020).

Com o objetivo de comparar diferentes momentos históricos da região chamada de Pérsia, pensei em ler um texto com o título “A Pérsia” (ANEXO B), relacionado à atividade 2. Inicia com a dominação dos persas sobre o império babilônico em 539 a.C., a centralização do poder com a liderança de Ciro e a ampliação de fronteiras em direção à Ásia Menor. Destaca ainda a sucessão política no império, com Cambises e o domínio do Egito e a expansão militar posterior empreendida por Dario I, a reforma administrativa realizada por ele, a divisão do império em regiões denominadas de satrapias, a criação da rede de estradas para facilitar o deslocamento e o desenvolvimento do comércio em decorrência disso, afirmando que as conquistas dos persas só pararam com a derrota para

¹⁹ Era um plano de aula com o título “Os persas”. Disponível em <https://anahistoriadora.blogspot.com/2017/09/aula-persas.html>, acesso em 12/07/2022. Sobre a autora, trata-se de Ana Luísa Pereira Lourenço, mestre em História pela Universidade de Brasília e doutoranda em História pela mesma Universidade, seu principal tema de pesquisa é o poder monárquico e as relações políticas em Portugal no século XV. A autora também é membro do programa de estudos medievais na mesma instituição.

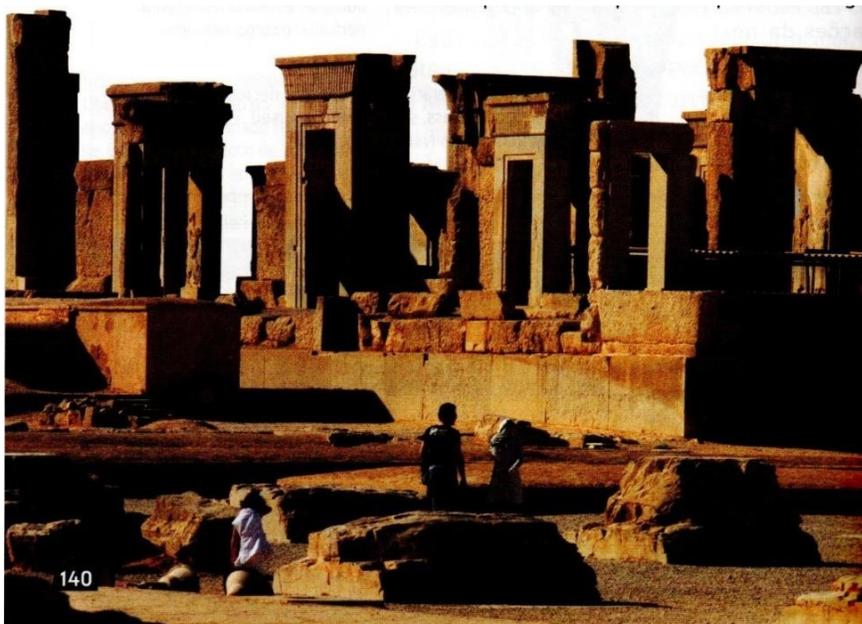
os gregos na batalha de Maratona; destaca também a religião, afirmando que o zoroastrismo dos persas sobrevive na atualidade²⁰.

Com o mesmo objetivo de comparar diferentes momentos históricos do que os historiadores chamam de Pérsia, pensei as atividades 3 e 4. O texto da atividade 3 (ANEXO C) mostra o Irã desde o século VI a.C., quando era chamado de Pérsia, até a época contemporânea, pós 2ª Guerra Mundial, do momento em que a dinastia Pahlevi subiu ao trono até a revolução islâmica, em 1979. Em função do tempo pedagógico da aula, planejei utilizar somente parte desse texto, que foi escolhida porque a leitura permitia avançar da Pérsia ao Irã até o momento da 1ª Guerra, quando a região foi disputada pelas potências imperialistas, ou seja, suficiente para estabelecer uma relação temporal; em alguns momentos, a autora tece relações entre o passado e o presente, usando termos e expressões como ‘a região atual’ que era o império persa, destacando que o ‘zoroastrismo ainda sobrevive’ em países como o Irã e a Índia, relação que o livro didático não fez e que poderia permitir que eu realizasse o minha intenção de comparar diferentes momentos históricos da Pérsia.

Ainda sobre essa atividade, a expectativa era que o aluno compreendesse que o Irã nasceu da civilização persa, tem raízes históricas nesse povo, e que essa história continuava, apesar das grandes mudanças. É preciso deixar claro que a única coisa que propus para tentar atingir o objetivo de comparar os diferentes momentos históricos foi a leitura, pois o texto da atividade 3 fala de temporalidades diferentes e, no caso do tema “Persas”, só havia um momento em que o livro didático utilizado pelos alunos fazia referência ao presente, uma imagem, que reproduzo a seguir:

²⁰ Esse texto relacionado a atividade 2 foi pensado para preparar a aula, entretanto, não cheguei a usá-lo em sala.

Figura 2 – Ruínas da cidade de Persépolis



Fonte: APOLINÁRIO, 2014, p. 140

Apolinário (2014) mostra as ruínas da cidade de Persépolis, atual cidade de Shiraz, no Irã, e há um box que a explica, evidenciando que ela mostra turistas visitando as ruínas da capital do império persa; por isso, o texto foi pensado para a atividade 3.

As atividades 3 e 4 compartilhavam o objetivo de comparar diferentes momentos históricos da Pérsia; a atividade 4, especificamente, foi pensada como resolução de questões, eu cheguei a registrar que havia questões para resolver, porém isso foi um equívoco da minha parte, pois, essas questões a que me refiro acompanhavam um texto de uma atividade anterior; evidenciando que propus muitas atividades sem levar em consideração os possíveis imprevistos e o tempo necessário para realizá-las.

Com o objetivo de fazer uma revisão geral dos assuntos, propus a atividade 5, realizando mais exercícios para a “fixação da aprendizagem”; a expressão está entre aspas porque, nesse momento, para mim, a aprendizagem acontecia dessa forma. Eram 3 questões na página 144 do livro didático: na 1ª, havia uma tabela com os nomes dos hebreus, fenícios e persas, e as alternativas relatavam fatos/acontecimentos que poderiam ser relacionados a cada um desses três povos; a 2ª questão pedia a construção de uma linha do tempo com marcas que corresponderiam aos eventos listados; e a 3ª questão trazia uma citação de parte de um *site*, com questões para responder.

O balanço que faço desse plano evidencia a dimensão temporal na minha intenção de comparar a Pérsia em diferentes momentos da história; o texto da atividade 3, por exemplo, trouxe a Pérsia/Irã em diferentes temporalidades, relacionou tempos históricos, utilizou formas de datação e trouxe a causalidade e simultaneidade como fatores de conexão temporal, portanto, envolveu as dimensões temporal e procedimental, pois dependia da leitura; o problema é que esse propósito demandaria o planejamento de mais aulas e mais ações em relação à quantidade do material que tinha disponível.

Apesar das limitações, as reflexões que eu propus visavam à constituição de sentido, a comparação passado-presente como forma de atrair a atenção dos alunos, uma forma de dar uma utilidade para a história.

A dimensão conceitual se expressa na intenção de evidenciar conceitos específicos da civilização persa, conceitos relativos à história que explicam processos em estudo, com um vocabulário que é específico da ciência histórica, como sátrapas/satrapias, império, zoroastrismo e vocábulos que não eram, necessariamente, conceitos.

As dimensões estão misturadas e de difícil separação na proposta de realizar a quinta atividade, que tinha a intenção de revisar os conhecimentos sobre os Fenícios, Hebreus e Persas; pois ela traz a especificidade do vocabulário atinente à história em vocábulos como ‘semita’, ‘monoteísta’ e ‘satrapias’; também visa a construir uma linha do tempo que registre os diferentes eventos listados, com formas de datação; e tem uma alternativa, que deve ser julgada como verdadeira ou falsa, e que sugere que uma dessas três civilizações é estudada através da comparação entre os textos bíblicos, vestígios arqueológicos e narrativas de outros povos.

Por fim, cabe salientar que a dimensão narrativa se expressa através de sequências didáticas coerentes, uma vez que os objetivos eram evidenciar conceitos e a relação temporal. Há vocábulos relativos a cada temporalidade temática e o estabelecimento de conexões entre eventos através de narrativas que lhe atribuam sentido (ROCHA, 2020).

A respeito das expectativas, desafios e possíveis dificuldades que enfrentei nesse plano, eu acreditava que encontrar palavras em uma cruzadinha seria suficiente para que o aluno compreendesse que a simples leitura dos textos que tratam da mesma região em diferentes temporalidades seria suficiente para que o aluno construísse essa relação temporal; acrescento a minha dificuldade em lidar com a gestão do tempo na sala de aula, propus muitos textos e havia pouco tempo para realizar todas as atividades que planejei. Além disso, o plano deixa evidente que eu sabia, sem muita profundidade, que,

no ensino de história, o professor deveria trabalhar com as noções de sucessão de épocas históricas e de continuidade/ruptura, mas tinha uma ideia vaga disso, meu discurso afirmava a relação entre a Pérsia do passado com o Irã do presente com base em uma concepção epistemológica empirista, monopolizava a palavra, esperando que o aluno compreendesse.

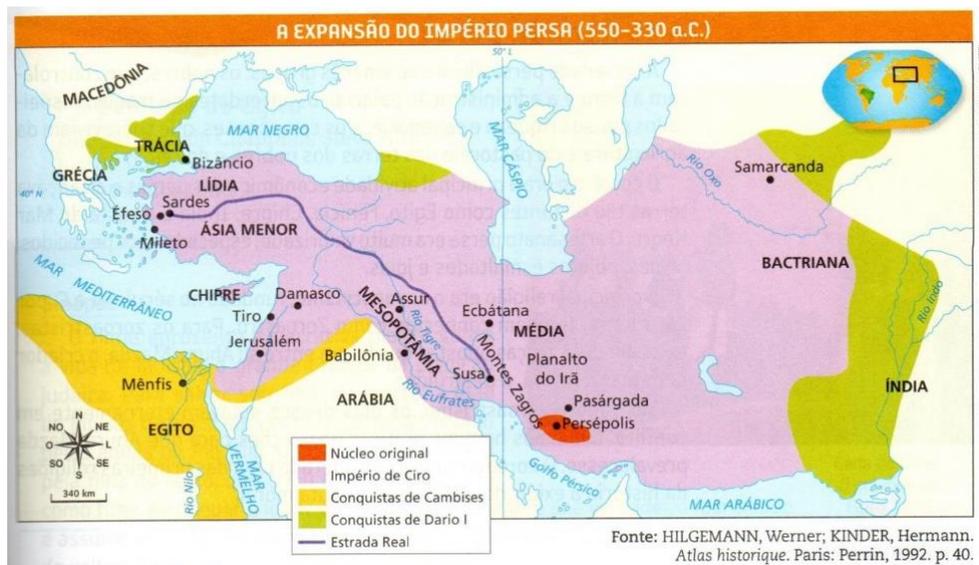
A aula de 13 de setembro de 2019 foi um encontro que ocorreu no primeiro horário. Entrei na sala²¹ cumprimentando os alunos, apresentei para eles a pessoa que passaria a observar as aulas²² e informei que ela estava sendo gravada. Falei para os alunos que faria essas quatro atividades²³, conforme o plano apresentado anteriormente, sendo a primeira em dupla e a segunda em grupos de três pessoas. Para fazer a primeira, pedi que eles formassem as duplas e, então, eu expliquei que para responder as questões, eles deveriam ler o texto do *blog* da historiadora Ana Lourenço e completar as lacunas de cada questão com as palavras que eles encontrassem com a leitura e que encaixassem nas questões; lembrando que a intenção era evidenciar conceitos específicos da civilização persa. Assim, eu pedi para que os alunos formassem os pares e realizassem a leitura. Em seguida, informei que o tempo previsto para realização da tarefa era de 20 minutos, permiti o uso de qualquer material de consulta para que eles pudessem responder e procurar as palavras na cruzadinha. Havia uma questão que relacionava os rios com a região, para isso usaram o livro didático, porque havia um mapa estampado na página 141, que reproduzo a seguir.

²¹ A sala era pequena, com apenas um ventilador e muitas carteiras. Ela faz parte de um corredor com várias outras de tamanhos diferentes, que na época era conhecido como “Ala B”. Bastava que faltasse um colega para que os alunos ficassem espalhados e o barulho produzido interferisse na qualidade da aula dos professores que estivessem nas outras salas. Houve um período do ano que o ventilador estava quebrado, assim, fechar a porta para minimizar o barulho tornava o calor insuportável. Ela continua com as mesmas características, a diferença é que, hoje, as antigas alas têm os nomes relacionados à comunidade de Itapuã ou a personalidades do bairro onde a escola está localizada. Então, atualmente, a ‘ala A’ é a Lagoa do Abaeté, a ‘ala B’ é a ala Dorival Caymmi e a ‘ala C’, a Sereia de Itapuã. Como a Escola Rotary foi integrada ao Colégio Rotary, parte mais alta, esse último passou a ser chamado de Farol de Itapuã.

²² Tratava-se do professor José Gledison, coordenador do projeto guarda-chuva “A aula de História como prática de conhecimento na Educação Básica”, hoje, meu orientador no PROFHISTÓRIA.

²³ Na aula, informei que eram quatro atividades porque esqueci de registrar a segunda no plano.

Figura 3 – Mapa a expansão do império persa



Fonte: APOLINÁRIO, 2014, p. 141

Ele foi usado pelos alunos para localizar que o Rio Nilo ficava no Egito, assim como outros rios que marcaram essas civilizações da antiguidade. Também havia um mapa na cruzadinha (ANEXO A), mas o do livro didático era mais detalhado e foi mais utilizado durante essa atividade.

Durante a realização da cruzadinha, eu li as questões várias vezes a fim de provocar os alunos, fiz perguntas relacionadas a elas, como havia questões sobre os rios, pedi várias vezes para que eles olhassem esse mapa. A 1ª pergunta da cruzadinha era para achar a resposta sobre a região atual que estava localizada a antiga Pérsia; a 2ª era sobre o povo que a dominou até 550 a.C.; a 3ª era sobre o príncipe persa que se tornou o primeiro imperador; a 4ª era sobre a extensão do império persa, de um rio a outro; a 5ª era sobre como eram chamadas as províncias do império; a 6ª, sobre o nome da religião dos persas; a 7ª pedia o nome do livro sagrado; a 8ª, sobre as realizações de Dario; e a 9ª pedia o nome do imperador que ampliou as fronteiras do império e usava uma moeda. As respectivas palavras/respostas que deveriam ser encontradas na cruzadinha eram: Irã, medos, Ciro, do Egito a Índia, satrapias, zoroastrismo, zendavesta, correios e estradas; e Dario.

Essa atividade foi realizada com uma certa dificuldade pelos alunos, especialmente o sétimo item. Tentei ajudar, informando em que parte do livro didático eles poderiam encontrar a resposta, mesmo assim, ela tomou mais tempo do que o que foi planejado e somente comecei a correção mais de 30 minutos depois que havia começado a aula. Corrigi e escrevi apenas as palavras/respostas no

quadro. Depois que escrevi as respostas da cruzadinha no quadro, um aluno manifestou dúvida a respeito da sétima questão, mas eu estava preocupado com o tempo da aula e disse que os alunos poderiam terminar a atividade em casa.

Imaginei que a cruzadinha (ANEXO A) seria ideal para trabalhar conceitos, pois está mais ligada à memorização como habilidade cognitiva, à ideia de conhecimento como reprodução. A própria autora salienta no texto que a atividade favorece a memorização, propondo a atividade para exercitá-la, portanto, é uma atividade que evidencia a força da tradição em minha prática²⁴, um ensino de história que privilegiava a memorização de nomes, fatos e datas.

Essas palavras da cruzadinha poderiam ser interpretadas como conceitos que a ciência histórica trabalha e que podem se referir ao mundo da experiência ou categorizar as coisas do mundo, eles compõem a narrativa e são termos explicativos que fazem parte dela. Muitas dessas palavras que apareceram na atividade são vocábulos relativos à temporalidade e temática, evidenciam características da geografia e a religiosidade dos persas na antiguidade; mesmo considerando que nem todos os termos são conceitos, as questões da cruzadinha acrescentam termos como ‘região’²⁵, conceito da geografia; vocábulos como ‘império’, ‘rei/príncipe’, ‘rebelião’, utilizados na história; e de uso geral, como povo, civilização e religião; esses termos e conceitos foram mencionados durante a atividade, não foi feita uma reflexão sobre eles com os alunos.

Concluída a cruzadinha, passei à atividade 3²⁶, distribuí o texto da página *Uol Educação* para realizá-la (ANEXO B), material que imprimi em casa e pedi para que eles lessem e me devolvessem porque utilizaria na turma seguinte. A aluna A deu, então, início à leitura²⁷:

Aluna A: o Irã se localiza no planalto iraniano (Oriente Médio), era chamado de Pérsia do século VI a. C até 1935, apesar do nome Irã ser utilizado pelos persas desde o século VII. Durante a antiguidade, a Pérsia foi um grande império, que englobava desde a atual Turquia até o Punjab, incluindo o Egito.

²⁴ Código disciplinar é um conceito relacionado à história das disciplinas escolares, à história social do currículo, cunhado na década de 1990, pelo professor Raimundo Cuesta Fernandes, a função dele é a descoberta e a investigação dos fatos ligados à história da disciplina de história na escola. O código disciplinar é uma tradição social referenciada na escola, composta por um conjunto de ideias, valores, pressupostos e rotinas que dá legitimidade à função educativa da história. É um conceito que permite analisar a concepção de história escolar em um dado momento, apontando para as ‘marcas de nascença’ da disciplina, que mesmo distanciadas no tempo ainda podem ser vistas como condicionantes do currículo e de práticas de ensino atuais (CERRI, 2019).

²⁵ O livro didático acrescenta o termo ‘planalto’.

²⁶ Embora tivesse a intenção, eu não fiz a leitura do texto da atividade 2 com os alunos, a mesma que eu esqueci de registrar no plano, e passei ao texto seguinte por conta do tempo da aula.

²⁷ Estou evidenciando apenas a parte em que é possível perceber como lidei com a questão da continuidade/ruptura do tempo que pretendia tratar desde o planejamento.

Professor [corrige a leitura]: incluindo o Egito.

Aluna A: Depois de muitos séculos sob domínio de outros povos ou em guerra para conquistar seu antigo império, a Pérsia foi anexada pelo Império Árabe (século VII até XI). A partir de então, o Islamismo se tornou a religião local, mas os iranianos adotaram a versão xiita como forma de reação nacionalista, já que o Império Árabe era sunita. Da mesma forma, a língua persa foi mantida em oposição à língua árabe, dos dominadores.

[Professor corrige alguns equívocos na leitura da aluna].

Professor: vamos parar um pouquinho, deixa eu explicar isso. Eu tô trazendo esse texto para que vocês vejam que existe uma continuidade do passado para o momento atual, o processo histórico, o que foi a Pérsia hoje é o Irã, e que no Irã se conserva as tradições, certo? E eles adoraram em sua maioria uma versão do islamismo para manter essa cultura e esse nacionalismo. Então, vamos continuar a leitura, quando você tá falando de sunitas e xiitas você tá falando de duas correntes de uma mesma religião que continua lá.

Professor: Deixa-a continuar [se refere à outra aluna que pediu para ler e pede para que a aluna que estava lendo continuar onde parou].

Aluna A: até hoje, a língua persa e o xiismo são defendidos pelos iranianos como sua forma de resistência diante dos séculos em que foram subjugados [Professor lê junto com a aluna]

Professor: deixa eu passar a palavra pra ela que ela pediu. Vamos lá, O Irã no século XIX e XX [Professor indica para outra aluna o ponto em que pararam a leitura].

Aluna B: Nos séculos 18 e 19 os iranianos tiveram que enfrentar duas novas potências imperialistas: a Rússia, que queria ampliar seus domínios sobre a Ásia Central, e o Império Britânico, que desejava o controle sobre a exploração do petróleo asiático. Em 1907, Inglaterra e Rússia firmaram um acordo que, sem consultar o xá (monarca) da Pérsia, dividiu o território em zonas de influência: norte sob controle russo e sul sob controle britânico. Dentro dessa conjuntura, a Pérsia foi arrastada para a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Esse grande conflito colocou a Entente (Império Britânico, França e Império Russo) contra a Aliança (Império Alemão, Império Austro-Húngaro e Império Turco-Otomano). A Pérsia, zona de influência de russos e britânicos, era vizinha do Império Turco e possuía os recursos naturais (petróleo) que os dois lados queriam.

Ao final da Primeira Guerra Mundial, a situação se agravou para os persas: ao norte, os russos estavam em processo revolucionário (Revolução Russa) e os britânicos, para impedir o avanço dos ideais bolcheviques através da Ásia, enviaram tropas para o norte da Pérsia. Terminada a Grande Guerra, o Império Britânico tinha total controle sobre os iranianos e, principalmente, sobre seus poços de petróleo.

Professor [acompanha/corrige leitura]: Monarca [inaudível] é o rei lá da Pérsia. O império britânico, a França e o Império Russo eram chamados de entente. O império [inaudível] Bolcheviques através da Ásia [inaudível]. Então, vocês veem que a região em que ficava a Pérsia, que hoje é o Irã, é uma região conflituosa, é uma região que até hoje nós temos conflitos religiosos, conflitos por motivos econômicos, a questão do petróleo que acabou envolvendo potências que disputaram o petróleo da região (Aula de 13 de setembro de 2019)²⁸.

Nessa aula, eu tinha a intenção de comparar diferentes momentos históricos da região que no passado era chamada de Pérsia, mas eu não atingi esse objetivo porque a leitura do texto foi mecânica, ela não possibilitou o diálogo e o espaço para a reflexão. Apesar do valor desse conhecimento, os alunos não constituíram sentido para essa atividade porque eu não relacionei o objeto de ensino à

²⁸ Quando houve revezamento na leitura, diferencio a aluna A, B, C etc. Quando não ocorreu o revezamento, não fiz a distinção, por isso, somente me refiro a aluno(a).

cultura do aluno, ao mundo dele; eu poderia, por exemplo, ter utilizado um vídeo sobre conflitos contemporâneos no Oriente Médio para provocar a reflexão; poderia, ter feito referência aos mapas que foram utilizados na atividade anterior, o que ajudaria no processo de constituição de sentido, mas isso não foi feito, e o que ocorreu foram atos de linguagem isolados, da minha parte, como: o acompanhamento da leitura/correção da pronúncia de certos termos, a audição de trechos lidos e a exposição didática não dialogada; e por parte das alunas: a leitura de trechos do texto sem interação.

É verdade que o texto utilizado na aula estabelece uma comparação entre o passado e o presente, o próprio título, “Irã: ontem e hoje, síntese histórica” já aponta para essa ideia, pois se referia a uma “síntese histórica” e, para citar um exemplo dessa relação temporal, há um trecho que a aluna lê que evidencia que há uma continuidade ao longo da história, quando afirma a localização do Irã no planalto iraniano no Oriente Médio, que era chamado de Pérsia do século VI a.C. até 1935. Nas falas, é possível perceber essa ideia de continuidade ao longo do processo histórico, porém, essa noção não foi bem explorada; eu não medieei a leitura adequadamente, o que faria com que os alunos refletissem sobre a conexão do tempo, só afirmei que estava trazendo o texto para que eles vissem que existe uma continuidade do passado para o momento atual, o processo histórico: o que foi a Pérsia ontem, hoje é o Irã; e que no Irã se conservam as tradições. Mas o meu discurso não favoreceu o estabelecimento da relação entre o passado e o presente por parte do aluno, e isso comprometeu a constituição de sentido histórico.

Ressalto o trecho lido pela aluna em que pedi para que ela continuasse a leitura, falei dos sunitas e xiitas, que eram duas correntes de uma mesma religião que continuam a existir no Irã. A mesma aluna retoma a palavra e continua a leitura, falando que a língua persa e o xiismo são defendidos pelos iranianos como forma de resistência diante dos séculos em que foram dominados. Houve o revezamento na leitura e outra aluna continuou, então, passei a palavra; e depois falei do Irã no século XIX e XX. Percebe-se esse revezamento, e que há diferentes temporalidades no texto que foi lido, expressas em formas de datação, mas isso, por si só, não garante que os alunos compreenderam o objeto de ensino e que eu atingi minha intenção em relação à aprendizagem do tempo, ou seja, que eles perceberam uma relação de continuidade ao longo da história.

Para fazer essa referência ao tempo presente, para deixar os acontecimentos do tempo presente entrarem na sala de aula, o professor precisa ser capaz de lidar com eles, ou seja, precisa ter tempo, preparação e leitura para conhecer, trazer o presente e deixá-lo entrar na aula de história (PEREIRA,

2007); ou seja, não se pode simplesmente dizer que a Pérsia do passado é o atual Irã e esperar que alunos compreendam essa relação. É possível perceber que eu abordei as diferentes temporalidades de maneira insatisfatória.

É preciso ressaltar que eu tinha ideia de que a simples leitura já era condição para que o aluno entendesse o assunto, mas a relação não é tão simples assim, vale lembrar o que já foi dito no capítulo anterior sobre a leitura como uma atividade mediada, ela é um meio através do qual o professor incita a interação com objetos mediadores, reveladores de significados, ou seja, ler permite estabelecer relações entre os objetos do conhecimento e exercitar a capacidade cognitiva de produzir sentido.

Todavia, o que ocorreu nesse trecho de aula foi uma simples alternância entre o professor e a aluna no ato de ler, resultando em uma leitura mecânica do texto; isso pode ser percebido com a pouca interação entre os atores, quando eu interrompi foi para explicar e não para provocar a interação. Já a leitura mediada, ela ocorre através da interação. Portanto, da forma que foi feita, a leitura não facilitou a apropriação dos signos culturais. As alunas leram e eu acompanhei, interrompendo para explicar, o que Rancière (2002) chama de ordem explicadora; pois eu expliquei que a Pérsia do passado é o Irã de hoje, não possibilitando que o aluno exercitasse a capacidade cognitiva de produzir sentido.

Para Bakhtin, o sentido ou compreensão é uma espécie de diálogo, compreender é apresentar uma contra palavra, mas no caso das falas que apresentei, o que ocorreu foi uma compreensão passiva, porque não houve uma resposta. Para que a compreensão ocorra ela deve ser ativa, deve provocar uma resposta (BAKHTIN, 2014).

Em síntese, as minhas falas durante a realização da atividade 3 demonstram que não estabeleci, de forma satisfatória, a relação passado-presente como pretendia e como consequência não se estabeleceu o sentido histórico. O fato de fazer uma leitura mecânica interferiu nessa questão da compreensão/sentido; como consequência, não ocorreu uma relação entre enunciados, que entram nessa vinculação pelo interesse comum em compreender as questões, acontecimentos históricos e experiências coletivas, o chamado gesto histórico responsivo²⁹.

Essa leitura que foi realizada em sala privilegiou a leitura de textos que mantiveram a unidade da narrativa; ademais, a aula como um todo é aqui entendida como uma narrativa, pois eu li o livro didático e textos retirados da Internet para tecer a aula ao vivo, utilizando como matéria-prima a

²⁹ FIGUEIREDO, Jennifer K. R.; SILVA, Ícaro B. da; PINHEIRO, José G. R. A extensão como prática produtora de sentido no ensino de história. In: FERREIRA (coord.), **Conectando os mundos**: as experiências de ensinar história remotamente em tempos pandêmicos, EDUFS, 2022 (Livro no Prelo).

palavra minha e a palavra dos autores, com esse detalhe de que esses textos complementavam a unidade da narrativa do texto base do livro didático e não apresentavam narrativas contraditórias. Eu não promovi um embate entre os textos/autores, um questionamento a respeito de quem produziu os textos, para que tipo de público e em que circunstâncias.

O problema é que eu acreditava na epistemologia empirista e agia em conformidade com essa concepção, a análise das minhas falas com base na teoria enunciativa corrobora essa afirmação, evidenciando que monopolizei a palavra; e o meu primeiro ato de linguagem foi corrigir a leitura de uma aluna, continuei acompanhando e corrigindo, quando interrompi para explicar a sucessão temporal da Pérsia no passado para o atual Irã; ou seja, eu apenas acompanhei as alunas que leram e expliquei o processo de sucessão histórica de forma monológica, pois não houve reflexão sobre o processo.

Devo acrescentar que usei um vocabulário relativo ao tema, na narrativa factual, quando falei da Pérsia no contexto da Primeira Guerra, mobilizei o conhecimento seletivo de aspectos da história nacional e mundial, estabeleci conexões entre eventos e processos através de narrativas que atribuíam sentido; também fiz uso da causalidade como fator explicativo, pois a disputa pelo petróleo na região causou a disputa pelo território da Pérsia/Irã; mas tudo isso foi feito sem a palavra do aluno.

Com relação às falas das alunas, elas reproduziram mecanicamente o texto lido em sala, não ocorrendo interação, questionamentos ou réplicas. Evidentemente que um texto retirado da Internet ou do livro didático tem a palavra do outro, uma vez que o autor pesquisou para tecer essa narrativa, mas na parte da aula destacada não houve abertura para a palavra do aluno, de forma que a aula foi uma leitura mecânica e uma exposição não dialogada sobre o tema, sem relação com a cultura do aluno, pois eu entendia a relação da Pérsia no passado com o Irã do presente, mas isso não fez sentido para os alunos(as).

Essas atividades tomaram todo o tempo da aula e não houve prazo suficiente para realizar as atividades 4 e 5, sendo assim, finalizei esse encontro com uma fala que reforçava o que foi dito sobre a Pérsia ser o atual Irã, que o Oriente Médio era uma região conflituosa, e com uma explicação para os alunos da razão de não ter feito com eles mais atividades; falei que eu havia colocado as questões no quadro, mas que não havia mais tempo para responder³⁰.

Apresento, agora, o plano da aula subsequente, de 23 de setembro de 2019. Comecei com a:

³⁰ Eram cinco atividades planejadas, mas eu só consegui fazer até a 3ª porque o tempo havia acabado.

Atividade 01

Leitura do texto de Rostovtzeff, “A História antiga”. 30 minutos

O que vocês conseguem identificar no texto que tenha sido invenção ou tenha tido contribuição dos gregos?

Objetivo: Entender a contribuição cultural da civilização grega para o Ocidente.

Atividade 02

Leitura do texto “O Teatro na Grécia Antiga”. 10 minutos

Objetivo: Compreender a relevância da representação teatral para os gregos

Atividade 03

Responder as duas questões da página 150. 20 minutos

Recursos:

Livro didático

Piloto e quadro branco

Metodologia:

Leitura coletiva

Referências:

APOLINÁRIO, Maria Raquel (org.). *Projeto Araribá*, História, 6º ano. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014. p. 140-142.

ROSTOVITZEFF. M. *História da Grécia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. p. 33-34. (Plano da aula do dia 23 de setembro de 2019).

Destaco, em primeiro lugar, que o tema desse plano era o legado cultural do mundo grego, resolvi falar dele porque, depois da Pérsia, o livro didático introduzia o tema “Grécia” através do teatro. Folheando o conteúdo didático em casa, percebi que a obra trazia dois textos falando do teatro, afirmando que ele tem uma antiga história, relacionando o passado com o presente.

Com o objetivo de entender a contribuição cultural da civilização grega para o Ocidente, propus, como primeira atividade, a leitura complementar de um trecho do livro *História da Grécia*, do historiador russo Mikhail Rostovtzeff³¹. Ele foi escolhido porque acrescenta informações aos anteriores, evidenciando que a democracia, a filosofia e outras criações dos gregos fazem parte dessa herança cultural; julguei o texto ideal para entender a contribuição cultural dessa civilização, ou seja, o tema era uma oportunidade para fazer com que os alunos entendessem que o passado tem uma relação com o presente, dar um significado para o passado.

Mas por que trazer o texto desse autor, um especialista no mundo antigo, para uma aula de história do sexto ano? Ele faria com que os alunos percebessem o que há dos gregos na contemporaneidade? Eu já conhecia o texto do historiador russo Mikhail Rostovtzeff e o escolhi para

³¹ O autor do livro que utilizo é Mikhail Ivanovich Rostovtzeff, ele foi professor de Filologia Clássica e História Antiga na Universidade de São Petersburgo, na Rússia Czarista. Após a Revolução de 1917, ele emigrou para os Estados Unidos e foi professor na Universidade de Wisconsin. Foi professor de História Antiga e Arqueologia e diretor de estudos arqueológicos na Universidade de Yale. Foi também Presidente da Associação Histórica Americana. É preciso dizer que esse era o texto base que li na Universidade Federal da Bahia, na disciplina História Antiga I, em meu processo de formação.

trabalhar em sala porque a leitura prévia do material didático fez com que eu pensasse na possibilidade de trazer algo para complementar essa noção de legado cultural, sobretudo, porque ele destaca a importância de estudar os gregos, aponta coisas que eles inventaram e estão na atualidade, no momento presente, como, por exemplo, termos relacionados às formas de governo, como a ‘democracia’, a ‘oligarquia’, palavras, como ‘filosofia’ e ‘ética’. Esse autor afirma que até hoje o mundo não ultrapassou as três formas básicas de governo, que o mundo ainda tem uma relação de dependência com a antiguidade. Imbuído das melhores intenções, pensei que a leitura dele seria suficiente para que os alunos identificassem que a democracia no presente tem origem no passado e, por isso, ele foi incluído no planejamento da aula; mais uma vez, uma atividade orientada pela concepção empirista do conhecimento, pois eu acreditava que as palavras lidas seriam ‘armazenadas’ nas cabeças dos alunos.

A segunda atividade prevista no plano era a leitura do primeiro texto da unidade 7 do livro didático, extraído de uma obra de outro autor, cujo título era “O teatro na Grécia Antiga”³², ele falava do hábito que os gregos antigos tinham de ir ao teatro; o objetivo era compreender a relevância da representação teatral para eles. Esse texto foi incluído no plano porque destaca que os antigos gregos tinham o hábito de ir ao teatro e a obra didática evidencia que essa arte tem uma história e está relacionada ao costume que as pessoas têm de assistir filmes nos dias de hoje, portanto, havia uma conexão entre esse texto do livro didático e o texto de Rostovtzeff.

A terceira e última tarefa, prevista no plano, era a realização de exercícios do material didático para ‘fixar a aprendizagem’, ela dependia da leitura de um pequeno texto no espaço de um box em que o autor do livro didático dava continuidade ao texto anterior, acrescentava informações e duas questões para resolver. Não registrei um objetivo específico para essa atividade, mas a intenção geral envolvendo todas as atividades era fazer com que os alunos descobrissem o que há dos gregos na atualidade, a permanência de alguma coisa da antiguidade nos dias de hoje; a expectativa era que eles conseguissem identificar, com a leitura dos textos, o que os gregos deixaram de herança que existe no presente.

O balanço que faço do plano evidencia que, nele, as dimensões do letramento histórico também estão conectadas, começando com a dimensão conceitual, em termos como o ‘teatro’, ‘representação teatral’, ‘civilização’, ‘ocidente’, mais uma vez, nem todos são conceitos. O texto de Rostovtzeff

³² Trata-se de uma parte do texto de Evandro Faustino, com o título “A mentalidade da Grécia Antiga: uma leitura de ‘Édipo rei’ de Sófocles”.

acrescenta vocábulos e conceitos utilizados pela ciência histórica, como: ‘democracia’, ‘desenvolvimento’, ‘burocracia’, ‘monarca’, ‘monarquia’, ‘Estado livre autogovernado’, ‘poder’, ‘sistema federal’, ‘organização política’ e ‘Oriente semítico’; e também conceitos de uso geral, como ‘método experimental’, ‘ética’ e ‘filosofia’; o problema foi que eu não estabeleci nenhuma estratégia no plano para trabalhar esses vocábulos e conceitos.

A dimensão temporal se destaca nos objetivos das duas primeiras atividades desse plano, quando propus entender a contribuição cultural dos gregos e a relevância do teatro para essa civilização, pois elas estabelecem conexões entre o passado e o presente; termos como ‘legado cultural’ evidenciam coisas e experiências vivenciadas pelos gregos que estão na atualidade.

Quanto à dimensão procedimental, ela se constitui na leitura de textos, que nesse plano envolve uma fonte secundária, o texto de Rostovtzeff; e a dimensão narrativa, quando propus atividades que estão conectadas, um conjunto de sequências didáticas encadeadas que foram utilizadas para pensar o texto da aula; além disso, ressalto que propus a leitura de uma fonte secundária que não foi feita para questionar o texto base do livro didático, entretanto, mais uma vez, para manter a unidade, propus tratar da história nacional porque planejei falar do conhecimento seletivo de aspectos da história grega e a narrativa sintética de elementos que compõem a herança cultural desse povo.

Ainda considerando a dimensão narrativa, as atividades propostas estão, em parte, coerentes com os objetivos, pois, mais ações deveriam ter sido pensadas para atingi-los. Ao propor discutir o legado dos gregos, tive uma preocupação com o sentido, isolada e mal explorada.

Ao incluir no planejamento a leitura de um texto de um especialista no mundo antigo para discutir esse legado, ficou evidente que eu agia com base na concepção empirista de conhecimento, acreditava que a leitura que eu estava propondo faria com que o conhecimento sobre o mundo antigo aderisse à mente do aluno.

A aula correspondente a esse plano é a de 23 de setembro de 2019, era uma segunda-feira, no quarto horário, depois do intervalo, por isso, os alunos estavam agitados, perguntavam pela carteirinha³³ e se o professor que daria o último horário estava na escola. Eu levei cópias impressas da parte do livro de Rostovtzeff (ANEXO D), com pouco mais de uma página, mas como não tinha a

³³ Era a identidade do aluno na Escola Rotary, um documento que permitia a entrada e saída do aluno e sem ela, o estudante só entrava com o responsável. Até hoje a carteirinha é utilizada.

quantidade para todos, pedi para que eles formassem duplas ou trios e, enquanto organizava a sala, um deles chegou a gritar para que os colegas calassem a boca. Depois disso, iniciei a atividade de leitura:

Aluna: Em uma palavra, o mundo antigo experimentou, em escala menor, o mesmo processo de desenvolvimento que agora estamos sentindo. Se estudarmos os sucessivos estádios desse desenvolvimento, compreenderemos como estamos intimamente ligados com esse mundo. Por exemplo, o mundo antigo criou as três principais formas de governo ainda conservadas em nossa vida política [alguns alunos conversam, apesar disso, a mesma aluna continua lendo]. Estas são, em primeiro lugar a forma monárquica, em que o país é governado por uma burocracia central e todos os laços do governo são unidos unicamente nas mãos do monarca; em segundo, o Estado livre autogovernado, em que todos são politicamente iguais e o poder reside no povo soberano e seus representantes eleitos; e finalmente, o sistema federal, que combina numa aliança política inúmeras unidades livres e autogovernadas. Até hoje, não ultrapassamos essas três formas básicas de governo, até hoje estamos lutando para dominar o problema da organização política, a maneira de combinar a liberdade pessoal e o autogoverno das partes isoladas com um único poder controlador forte e inteligente.

Professor: Certo, agora vamos passar. Olha aqui, nós vimos que o mundo antigo criou três formas de governo e até hoje a gente não conseguiu ultrapassar isso aí, é o que diz o texto né? (Aula de 23 de setembro de 2019).

A forma como realizei a leitura com os alunos mostra que não interagi muito com eles, a aluna leu mecanicamente; poderia ter sido uma leitura mais dialogada, que permitisse a interpretação.

Apesar das minhas intenções, a leitura fez pouco sentido para os alunos, nota-se na falta de atenção deles, é possível perceber a conversa paralela entre eles, um deles grita para os outros; não aproveitei a oportunidade para ampliar a discussão, possibilitando a compreensão no sentido bakhtiniano; é fácil perceber que a minha fala encerra a possibilidade de diálogo, não facilitando a criação de uma atmosfera propícia para que eles compreendessem o assunto, o que teria acontecido se eu tivesse levado em conta o peso do objeto de ensino e tivesse acionado o horizonte apreciativo dos alunos.

A resposta que dei, quando falei “agora vamos passar”, demonstra que eu desperdicei uma boa oportunidade para discutir política e poder no presente e, então, expliquei que o mundo antigo criou três formas de governo e, até hoje, isso não foi ultrapassado. É possível perceber a ordem explicadora e a situação problema do letramento, mais uma vez, a representação do tempo, a relação passado-presente.

Após concluir a leitura, a seguir passo ao momento que respondi a questão com os alunos:

Professor: Quais as invenções ou contribuições culturais dos gregos que vocês encontraram descritas aí no texto? Quais contribuições vocês podem identificar no texto?

Aluna (A): Quantos pontos são?

Aluna (A) [questiona sobre um vocábulo]: Professor, o senhor tá vendo filos?

Professor: Afeição, amor [inaudível] não, essa parte aqui a gente não vai precisar ler não, porque na realidade essa parte aqui é um fragmento do texto, um pedaço do texto, não dá pra trabalhar o texto todo com vocês porque é muito grande.

Aluna (A): Professor, a gente vai achar a resposta nessa parte aqui é?

Aluna (B): Olha aqui, professor, quais as contribuições culturais dos gregos? Só isso aqui, né?

Professor: Tá no texto todo que vocês acabaram de ler aqui. [inaudível] por enquanto não. Essa não é uma atividade que eu vou pontuar, conseguiram achar alguma resposta? Alguém ficou com alguma dúvida? [inaudível] acho que sim.

[Grupo de alunas/os falam]: Achamos, professor

Aluna (D): Professor, o senhor [inaudível]

Professor: Conseguiram responder? [inaudível] essa? Afeição! Pode ser também amor, amor a sabedoria. Conseguiram? Não acharam nada? [inaudível] é só escrever no caderno, vamos lá. [inaudível] exato, mas não precisa copiar o texto todo não. Alguém ficou com dúvida? Quem já terminou levante a mão.

Aluna (C): Ninguém.

Professor: Ninguém? Mas tá tão fácil.

[Professor conversa com um aluno]

Aluna (A): A gente achou essa daqui: a nossa filosofia e ética são [inaudível] é isso?

Professor: Exato!

Aluna (A): É isso?

Professor: Certo! Não tá errado, mas também, tem mais coisa. Não tá certo, mas tem mais coisa no texto que é de origem grega. (Aula de 23 de setembro de 2019).

Essa atividade começou com a minha fala, que questionava a respeito das contribuições culturais dos gregos, e uma aluna manifestou seu desinteresse, questionando quantos pontos valeria a atividade; ela ainda questiona a palavra “filosofia”, e eu verbalizei o significado dela, quando outra aluna apontou a parte do texto que, possivelmente, responderia a questão proposta a respeito de quais eram as contribuições culturais dos gregos.

Outra aluna questionou a respeito do mesmo vocábulo, e eu, novamente, verbalizei o significado da palavra; em seguida, os alunos manifestaram que encontraram a resposta, um deles afirmou que ninguém estava encontrando; então, uma aluna leu novamente a parte do texto de Rostovtzeff que ela acreditava ser a resposta da questão, afirmando que a ‘filosofia’ e a ‘ética’ eram parte do legado grego. Como tinha pedido que eles copiassem a resposta no caderno, avisei que não precisava copiar todo o texto, e que mais coisas foram criadas pelos gregos.

Essa atividade é significativa porque explicita certa ingenuidade e, o mais importante, a minha concepção epistemológica, ao crer que a explicação, por si só, seria suficiente para que os alunos entendessem o objetivo que havia estabelecido no planejamento, de identificar o que há dos gregos no tempo presente. Eu adotava uma postura na sala de aula que era a de ter o comando total das

discussões, dos alunos e alunas. Decidia o que eles deveriam fazer, era um professor empirista porque ditava e o aluno copiava, copiava no quadro e eles copiavam no caderno, quando lia com eles ou para eles, acreditava que eles deveriam simplesmente achar as palavras no texto e não dava o tempo necessário para a reflexão, para que eles pudessem ressignificá-las. É importante atentar que o texto de Rostovtzeff levou termos para a sala de aula, vocábulos que se referem a coisas criadas pelos gregos e que permanecem no presente. De fato, eles são mais que palavras, são conceitos que também são conteúdos escolares e que permitem a relação entre o passado, o presente e o futuro; mas eu não enfrentei essa questão como deveria.

Os alunos tiveram dificuldades em realizar essa atividade porque não compreenderam as palavras que estavam no texto, elas não fizeram sentido para eles, que tiveram obstáculos para entender que o autor tratava das invenções dos gregos e que essas invenções fazem parte do mundo de hoje porque era um texto inapropriado, com um grau de dificuldade avançado para uma turma do sexto ano. Além disso, eu poderia ter participado mais da atividade, mediado a leitura no sentido de tornar o texto mais compreensível para os alunos, mas não foi assim que aconteceu, e isso explica o porquê de eu não ter atingido o objetivo pretendido no plano de aula. A forma que eu lia fazia com que a leitura assumisse um modelo muito mecânico, pouco dialógico e interativo, com pouco tempo dedicado à interpretação, reduzida, muitas vezes, à explicação monológica, sem a preocupação com o sentido, mas para produzir sentido é necessário que se estabeleça uma relação através da leitura entre o professor, o objeto de conhecimento e os alunos (SIMAN, 2004). Não se trata de uma simples ajuda/apoio do professor, mas uma participação ativa do mestre.

A respeito da realização da atividade 2, programada no planejamento, que tinha como proposta a leitura da página 150 do livro didático, ela trazia um pequeno texto de 1 (um) parágrafo sobre o teatro na Grécia antiga, o objetivo era compreender a relevância da representação teatral para os gregos, uma oportunidade para relacionar o passado e o presente porque esse texto narra que o teatro tem uma antiga história que começa na Grécia e chega até as apresentações teatrais dos dias atuais.

No momento de realização dessa atividade, os alunos estavam agitados porque a atividade anterior tornou necessário que eles se agrupassem em duplas e trios, e para a realização da nova etapa, eles tiveram que voltar para seus lugares. Duas alunas disputaram a leitura, que, mais uma vez, foi feita de forma mecânica, faltando maior interação com os alunos. Poderia ter feito um trabalho sobre a história do teatro ao longo do tempo, mas limitei a discussão falando para eles que o teatro é fascinante,

e depois da leitura, passei a atividade três e comecei a fazer a chamada; os alunos chegaram a se manifestar e interagir, entretanto eu não soube explorar a relação entre o conteúdo escolar e o tempo.

A atividade três foi a resolução de duas questões do livro didático que estavam depois do texto sobre o teatro: a primeira se referia à imagem de um grupo de atores encenando uma peça de Willian Shakespeare³⁴, imagem que reproduzo a seguir:

Figura 4 – Peça de Shakespeare



Fonte: APOLINÁRIO, 2014, p.150

A primeira dessas duas questões, interrogava o porquê do interesse das pessoas no teatro ao longo dos séculos, e a segunda questão provocava os alunos no sentido de saber se eles já tinham ido ao teatro e gostado da experiência.

Na correção feita com os alunos, uma aluna diz que a razão do interesse das pessoas no teatro é que elas estão aprendendo coisas com essa arte, outros alunos falaram que as cenas teatrais provocam

³⁴ Trata-se de uma fotografia disposta em duas páginas do livro didático mostrando um grupo de atores encenando a peça “Sonho de uma noite de Verão”, de Shakespeare; não se trata de uma fonte histórica, mas de algo contemporâneo, e que não foi trabalhado, ela está nas páginas 150 e 151.

momentos de reflexão. Ao responder a segunda questão, um aluno afirma que já tinha ido ao teatro e havia sentido tédio, eu questionei, mas a interação não prosseguiu³⁵.

O balanço que faço até aqui aponta que em relação à atividade 1, a dimensão conceitual do letramento ficou prejudicada porque não trabalhei os conceitos com os alunos, observe a fala em que afirmei que o mundo antigo criou as três formas de governo, ela não contempla termos e conceitos lidos pela aluna, os vocábulos: ‘desenvolvimento’, ‘formas de governo’, ‘burocracia central’, ‘forma monárquica’, ‘monarca’, ‘Estado livre autogovernado’ e ‘sistema federal’ foram lidos de maneira mecânica, sem reflexão, não foram relacionados com a cultura do aluno, portanto, sem possibilidade de constituição de sentido.

Ainda em relação à realização dessa atividade, a dimensão procedimental se expressa no trabalho com uma fonte secundária, a leitura do texto de Rostovtzeff; o problema foi que a leitura se orientou de forma mecânica e eu não fiz referência aos procedimentos do ofício do historiador, como, por exemplo, a prática de confrontar as fontes, a crítica documental, o refinamento da crítica histórica, contextualizando as fontes, construindo significado para elas. Eu poderia, por exemplo, ter levado para a sala de aula um texto de outro autor sobre o assunto, mas isso não foi feito.

A dimensão temporal se expressa na leitura do texto de Rostovtzeff e no texto da segunda atividade, que narra a história do teatro, do seu aparecimento na Grécia até as apresentações teatrais atuais, atividades que expressaram a representação do tempo, a relação passado-presente; trazem formas de datação, marcos e períodos.

A dimensão narrativa se expressa na forma como as sequências didáticas e os enunciados estão coerentes para constituir o texto da aula; como o texto didático trazia a temática da herança cultural grega, a primeira atividade foi pensada para destacar as contribuições culturais dos gregos; ela foi concretizada através de enunciados que destacavam o significado de palavras de origem grega; a fala da aluna evidencia o desenvolvimento da política no mundo antigo, meu enunciado reforça que as contribuições culturais dos gregos estão em todo texto que eles tinham acabado de ler e a resposta da aluna questiona se são palavras como ‘filosofia’ e ‘ética’; então, minha fala reforça o significado desses vocábulos que o autor traz, sem, contudo, ter a preocupação com o sentido.

³⁵ Depois disso, ainda tinha cerca de 10 minutos de aula e resolvi fazer uma leitura do texto base do livro didático e uma questão dele que não estavam previstas no planejamento, uma aluna leu o texto base da página seguinte, a página 152, texto com o título “O território grego na antiguidade”, mas foi uma leitura rápida que eu não explorei suficientemente, a minha intenção era fazer uma leitura prévia, e eu não trouxe essa discussão agora porque na aula seguinte reli com os alunos a mesma parte do livro didático.

Finalizo aqui o balanço dessa aula e passo ao próximo capítulo, com mais dois planos de aula e as aulas correspondentes, tendo como tema, o processo de formação da Grécia.

4 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NAS AULAS SOBRE A FORMAÇÃO DA GRÉCIA

A partir deste ponto, passo a analisar o plano de aula de 25 de setembro de 2019:

Atividade 01 – 10 minutos

Ler coletivamente o 3º parágrafo do texto “O território grego na Antiguidade”
Ler o Glossário.

Objetivo: Trabalhar localização geográfica.

Atividade 02 – 10 minutos

Utilizando o mapa do livro, solicitar que os alunos identifiquem:

1. Uma cidade da Grécia Continental
2. Uma cidade da Grécia Asiática
3. Uma cidade da Grécia Insular.

Objetivo: Identificar as principais cidades e regiões da Grécia Antiga.

Atividade 03 – 20 minutos

Leitura “A Grécia antes dos Gregos”.

Objetivo: Identificar os povos formadores da Civilização Grega.

Atividade 04 – 20 minutos

Desenho para colorir – O cavalo de Tróia 10 min

Metodologia: Leitura coletiva, Desenho

Recursos: Livro didático, Piloto e quadro branco, Desenho para pintar

Referências:

APOLINÁRIO, Maria Raquel (org.). *Projeto Araribá*, História, 6º ano. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014, p. 152-153.

Disponível em: <https://br.depositphotos.com/182484412/stock-illustration-trojan-horse-coloring-book-vector.html> (Plano de aula de 25/09/19).

Esse plano estava baseado em cinco ações que seriam desenvolvidas na aula, resumidas na leitura de partes do livro didático, o trabalho com um mapa e a identificação de cidades e regiões. O tema era o território grego na Antiguidade, assunto que foi escolhido porque, após dar uma introdução a ele, o livro didático destacava a geografia da região e os povos que formaram a civilização grega; optei por evidenciar essas questões para enunciar uma visão de conjunto dessa civilização.

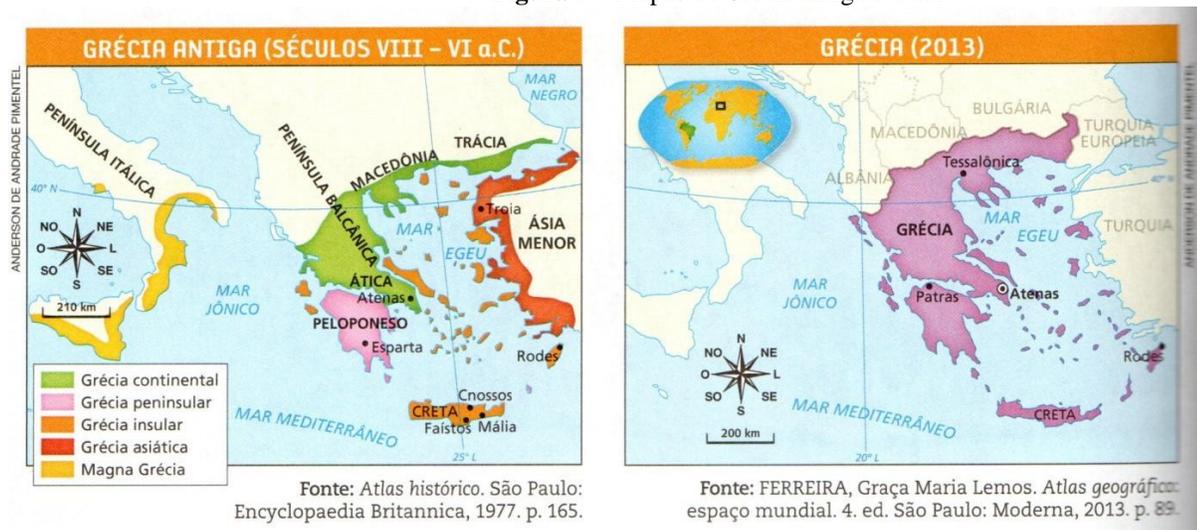
Com o objetivo de trabalhar localização geográfica, pensei a atividade 1, com duas ações – a leitura de uma parte de um texto do livro didático e a leitura de um glossário, no espaço de um boxe, com apenas duas palavras, na mesma página da obra didática. Eu já tinha lido rapidamente o texto base

na aula anterior com os alunos, por isso, planejei reler o terceiro parágrafo dele, que afirmava que os gregos viviam nos Bálcãs e que o território grego poderia ser dividido em três partes: Grécia continental, peninsular e insular. Tive, também, a intenção de ler esse glossário, pois ele trazia os termos ‘Bálcãs’ e ‘Heleno’. Registrei essas ações e os materiais que pretendia trabalhar, entretanto, ações que estabeleci, como ‘ler o glossário’, por exemplo, não estavam acompanhadas do que fazer com os termos e conceitos apresentados, de como relacioná-los ao mundo do aluno.

A ação de ler o glossário foi registrada porque percebi que havia esse dicionário no livro didático para esclarecer termos que estavam no texto base, na verdade, ele trazia apenas dois termos: Bálcãs e Helenos; mas outros vocábulos aparecem no texto didático e ele não esclarece a definição, como, por exemplo, ‘Grécia Insular’, ‘Grécia peninsular’ e ‘Grécia continental’ estão destacados em negrito, vocábulos que a história precisa mobilizar de outro campo semântico, que fazem parte de um procedimento discursivo que ajudam na constituição do sentido, e eu simplesmente ignorei e não incluí nenhuma outra ação para relacionar os termos com a cultura do aluno.

Com o objetivo de identificar as principais cidades e regiões da Grécia, pensei a segunda atividade, que envolvia a leitura de um mapa:

Figura 5 – Mapas da Grécia antiga e atual



Fonte: APOLINÁRIO, Maria Raquel (org.). *Projeto Araribá*, História, 6º ano. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014. p. 152

Esses dois mapas encontram-se à página 152 do material didático. No plano de aula, só fiz referência ao primeiro, que representa a Grécia na Antiguidade; considerei o uso dele importante

porque trazia termos como: Grécia Continental, com a cidade de Atenas; Grécia Peninsular, local onde ficava Esparta; Ásia Menor, onde ficava Tróia; Grécia Insular, com destaque para a Ilha de Creta, onde ficava a cidade de Cnossos. O livro didático falha ao não esclarecer termos, como a palavra “Insular”, mas o mapa trazia as áreas pintadas, o que poderia ajudar a atingir o objetivo de trabalhar com localização geográfica: primeiro, os alunos deveriam ver o mapa e, depois, registrar no caderno o nome de cidades que pertenciam a cada uma das regiões.

Como essa era a minha intenção, então seria possível identificar cidades e regiões em partes do território grego com os alunos; assim, o texto da atividade anterior estava conectado ao mapa e ao objetivo que estabeleci, que dependia do desenvolvimento de noções de localização geográfica e conceitos específicos da geografia.

Devo salientar que o primeiro desses mapas reproduz as regiões ocupadas pelos gregos nessas cores diferenciadas para que o aluno pudesse identificar que esse povo estava espalhado em parte do continente europeu, parte do asiático e do Mar Egeu e que cada uma delas tinha as suas particularidades. Era o que eu desejava que o estudante fizesse, por isso, fiquei vislumbrando a possibilidade de trabalhar localização geográfica e ignorei que havia um outro mapa, o da Grécia, em 2013, que simplesmente não incluí no planejamento. Perdi a oportunidade de ter trabalhado o processo histórico pela comparação entre a Grécia antiga e a atual, poderia ter comparado os mapas, poderia ter destacado que o território permaneceu com poucas alterações e evidenciar com eles quais foram essas mudanças ao longo da história, o que o país perdeu ou ganhou do ponto de vista territorial; poderia ter feito um exercício de geografia que destacaria os países vizinhos da Grécia, as cidades gregas mais importantes da atualidade, suas características culturais, pontos de interesse para a ciência histórica, poderia ter feito com eles uma pesquisa sobre a situação atual do país, que é membro da União Europeia, essas ações facilitariam o sentido/compreensão porque o aluno poderia estabelecer relações, porém o livro didático não propôs nenhuma atividade relacionada à leitura do segundo mapa e o texto base fazia muitas referências à Grécia antiga, assim, acabei trabalhando apenas com o país na Antiguidade.

Acrescento que, na época, considerei essa atividade que envolveu o uso do mapa simplesmente perfeita para a minha intenção de que os alunos deveriam encontrar as cidades de cada região, e escrever no caderno, por exemplo, que a cidade de Esparta ficava no Peloponeso. Vejo, hoje, que apesar de não haver no plano uma preocupação com o sentido/compreensão, as atividades estavam

conectadas para formar a aula como um texto sobre a Grécia antiga, tanto que só fiz um breve comentário de que o mapa da Grécia de 2013 representava a Grécia atual.

Com o objetivo de identificar os povos formadores da civilização grega, planejei a atividade 3, que parte da leitura de um outro texto do livro didático, na página 153, com o título de “A ‘Grécia’ antes dos gregos”. Esse texto narra o processo de formação e declínio das civilizações minoica e micênica e a ideia era fazer a leitura coletiva com os alunos.

Fiz o registro do que faria com o alunado, a leitura do texto. Porém, nenhuma outra ação foi pensada para um texto tão rico. O livro didático traz um boxe no lado direito com a sugestão de leitura complementar³⁶, mas eu simplesmente ignorei a informação e, no plano, a ação estava limitada à leitura do texto base, sem a preocupação com o sentido.

Por fim, como havia pensado em trabalhar com muitas partes do material didático, fiquei preocupado com a possibilidade de sobrecarregar os alunos e, sem um objetivo mais específico, imprimir, em casa, cópias do cavalo de Tróia para colorir, retirado da Internet, algo diferente, atividade que foi pensada como algo lúdico, uma atividade isolada, com o objetivo de descontração. Os alunos deveriam apenas pintar o desenho, ou seja, era uma atividade que tinha sentido em si mesma e que não tinha conexão com o assunto, não aproveitei a atividade para ampliar a reflexão sobre o tema.

O balanço que faço do plano evidencia falhas no trabalho com a dimensão conceitual, pois, sem o domínio de certos conceitos, não é possível explorar o território grego através da leitura do mapa. O texto didático trouxe dois termos em um glossário e termos essenciais para a concretização do objetivo estabelecido, mas eu não dei a devida importância para eles.

O plano também evidencia falhas na dimensão procedimental porque não foi registrada nenhuma ação no sentido de esclarecer os procedimentos de leitura de um mapa, nenhum registro prévio; então, como esperar que os alunos realizassem essa leitura? Essa é uma questão que fica sem resposta porque, naquele momento, simplesmente, não pensei nessa possibilidade. Utilizar mapas dos livros didáticos como uma ferramenta para conhecer o território de uma civilização é algo que faz parte do ofício do historiador.

Com relação à dimensão temporal, poderia ter explorado as formas de datação e desenvolvido a noção de orientação temporal, especialmente, nas atividades 1 e 2; quando pensei em ler o glossário, poderia ter explorado a relação passado-presente porque ele explica o termo ‘Balcãs’ falando dos atuais

³⁶ Uma referência ao livro *Ruth Rocha conta a Ilíada*, da editora Salamandra, publicado em 2011.

países da região; também havia a possibilidade de trabalhar com essa dimensão na atividade 3, pois, o texto base “a Grécia antes dos gregos” traz essa noção, com um enredo que conta desde o estabelecimento da civilização minoica até a destruição da civilização micênica.

Na verdade, a atividade 3, especificamente, expressa múltiplas dimensões, pois traz os conceitos já destacados; referências ao tempo, como o ano de 1200 a.C., quando os palácios micênicos foram destruídos; faz referência a fontes utilizadas pelo historiador, quando evidencia que a escrita micênica ficou preservada em tabuinhas e vasos de cerâmica; e um enredo que conta a história dessas civilizações pré-helênicas.

Ao registrar que a última atividade seria um desenho do cavalo de Tróia para colorir, hoje, vejo que essa atividade não foi bem aproveitada porque não estabeleci estratégias para a constituição de sentido.

Por fim, a dimensão narrativa se expressa no encadeamento dessas sequências didáticas sobre o processo de formação da civilização grega, elas estão coerentes com os objetivos porque propuseram trabalhar, inicialmente, com as características físicas desse território e ocupação gradativa dele pelos povos indo-europeus, os Aqueus, Dórios, Jônios e Eólios; o texto didático narra o nascimento da Grécia, por isso, pensei a leitura dele e do mapa.

A aula de 25 de setembro de 2019 ocorreu no primeiro horário, comecei, como de costume, cumprimentando os alunos, tentei animá-los perguntando “cadê essa galera”, usando uma linguagem coloquial para tentar uma aproximação com eles. Entretanto, ao mesmo tempo que ensaiava essa aproximação, reclamei com um aluno que tinha o hábito de chegar atrasado; ele, por sua vez, perguntou se eu estava “de boa”, respondi com certa ironia que era só ele não se atrasar que eu ficaria tranquilo. Enquanto esse diálogo acontecia, permiti a entrada de uma aluna que chegou atrasada. Comecei a explicar as atividades que eu tinha planejado para a aula e, depois, comecei a fazer a atividade 1 com eles, a releitura do terceiro parágrafo da página 152 do livro didático. Uma aluna começou a ler:

Aluna (A): a maior parte dos povos gregos vivia na região dos Balcãs, no Sudeste da Europa. Esse território poderia ser dividido em três partes: a Grécia Continental, onde ficavam as grandes cidades como Atenas e Tebas; a Grécia Peninsular, dominada por Esparta e a Grécia Insular, onde estavam as ilhas de Creta e Delos, entre outras.

Professor [corrige]: Balcãs.

Aluna (A) [segue a leitura enquanto professor escreve no quadro]: As terras situadas além desses limites eram habitadas por povos que não falavam o grego e eram chamados de bárbaros pelos helenos.

Professor: Ponto! Para aí agora, vamos aí do lado onde tem glossário. Leia aí pra gente onde tem Balcãs.

Aluna (A): Balcãs: região Sudeste da atual Europa que engloba países como Grécia, Albânia, Bulgária, Macedônia, parte da Turquia entre outros.

Professor diz: Exato! Leia aí agora Heleno

Aluna (A) [lê e professor media]: nome pelo qual os gregos antigos se chamavam.

Professor: olha o ponto, nome pelo qual os gregos antigos se chamavam

Aluna (A): A palavra grego só foi criada mais tarde pelos romanos, que se referiam aos helenos como *graeci* [professor corrige pronúncia]

Professor: Agora o que a gente vai fazer, observe aí que no livro, na página 152, tem dois mapas: o do lado esquerdo Grécia antiga século, que século é esse aí?

Professor: de que século a que século? Grécia antiga séculos?

Aluna (B): VI

Professor: De que século a que século? Olha aqui

Aluna (A): do VIII ao VI.

Professor: Isso, como pode ver na legenda do mapa, olha aí o mapa as cores diferentes: verde, rosa, laranja. O que eu vou pedir a vocês, vocês vão identificar uma cidade da Grécia continental, identificar [professor escreve no quadro]

Aluna (B): Macedônia é uma?

Professor: Não, Macedônia não é uma cidade, se você observar aí no mapa, a cidade é identificada no mapa como um pontinho. Identificar

Aluno (B): Atenas é

Professor: Exato! Identificar uma cidade da Grécia Asiática e escrever no caderno e identificar uma cidade da Grécia Insular, dez minutinhos pra vocês.

[Silêncio em sala/alunos respondendo atividades]

Professor: Pronto, aí você vai botar no caderno, Certo? Dez minutinhos pra vocês.

Aluno chama o professor: [inaudível]

[grupo de alunos/as falam].

Professor: Você tá sem livro? Venha cá, junte aqui com ele.

[Alunos falando uns com outros sobre cadeira].

Professor: Você vai ter que pegar uma cadeira [inaudível] gente, vamos lá?

[Alunos continuam conversando sobre cadeira].

Aluno (A): Aqui, ó.

Professor: Gente, vamos lá? Vamos lá? E aí, tão conseguindo? Tão conseguindo fazer a atividade? Escreve no caderno, copie e bota a resposta no caderno, certo?

Aluna (B): Sim, estamos conseguindo, a resposta é aquela que eu falei?

Professor: uma você falou certo, bota no caderno, mas não pode perder de vista o mapa, olha o mapa, tem a parte aí verdinha, que parte da Grécia é?

Aluna (C): continental

Aluno (B): professor, pode entrar?

Aluno (C): Professor, roubaram minha caneta.

Professor: Venha, sente aqui! Pronto, vá fazer com ele. Conseguiram? Terminaram a atividade? Então, você olha aí no mapa tem lá Grécia Continental aí você identifica uma cidade de lá, tem Grécia Asiática e identifique uma cidade dessa parte da Grécia, a Grécia Insular, uma pergunta, vocês sabem o que é que insular?

[Silêncio em sala]

Aluna (B): [inaudível]

Professor: Exato! Tá aí ó, a região você acha pelas cores

Professor [repete a pergunta]: pessoal, vocês sabem o que significa a palavra insular?

Professor [pegou o telefone]: digite aqui, meu bem, a palavra insular, procure aí, bote assim: significado da palavra insular.

Aluna (A): botar significado, depois diz professor tá sem Internet.

[Aluna fala para outra aluna: Menina, olha o linguajar]

Professor: deixa eu te ajudar! Vai aparecer aí a resposta e você lê pra gente, apareceu?

Aluna (A): não.
 Professor diz: houve um problema aqui
 [Grupo de alunos/as falam]: A asiática é a Tróia, certo?
 Professor: Exatamente, exatamente
 Aluno (B): Ah, professor, mas na última tem várias.
 Professor: Você já disse a resposta aí
 Professor: foi? Conseguiu?
 Aluna (A): Não
 Professor: Então, estamos com problemas técnicos, gente, a palavra insular significa ilhas, então, todas as partes das ilhas, todas as ilhas que formam, tão ali no entorno da Grécia, é essa Grécia Insular.
 Aluno (D) diz: Corinto, Tebas
 Professor: exatamente, exatamente e prossegue: Certo? Conseguiu? Terminou não aparecendo aí, né? Então, é uma cidade da Grécia continental, olhando o mapa aí o que é que você tem, Atenas.
 Aluno (E): [inaudível]
 Professor: Meu amigo, por favor, viu? Uma cidade da Grécia Asiática?
 Aluna (B): Tróia
 Professor: Tróia. Uma cidade da Grécia Insular?
 [Grupo de Alunos/as falam]: Creta (Aula de 25 de setembro de 2019).

Sobre essa parte da aula, momento em que realizava a leitura do glossário, a aluna começa lendo, a fala dela demonstra que a leitura foi feita de forma mecânica, só interferi para corrigir palavras que eram pronunciadas de forma incorreta, para explicar o significado, sem uma preocupação com o sentido; atesta isso o fato de que meu primeiro enunciado evidencia a presença desse glossário no livro didático, contendo o termo “Bálcãs”; pedi para que a aluna lesse o significado dele e do termo “heleno”, e ela leu o significado dos termos; é possível perceber que passei para a próxima atividade sem realizar nenhuma ação que ajudasse a relacionar esses vocábulos ao mundo do aluno.

A próxima atividade era a leitura do mapa na página 152 do livro didático (ver p. 77), os alunos deveriam ler o mapa e identificar cidades-estados de regiões que eram pintadas em cores diferentes, e copiar o nome da cidade-estado e da região que ela pertencia no caderno.

Quando passei ao momento da leitura desse mapa, ocorreu uma mediação superficial, pedi a uma aluna que lesse de que período era o mapa para que ela falasse os algarismos romanos; a resposta dela mostra que ela leu de forma correta; em outra fala minha, expliquei que as regiões do mapa tinham cores diferentes para que eles pudessem identificar uma cidade-estado grega de cada região; então, um aluno questiona se a Macedônia é uma cidade e, em minha réplica, expliquei que a cidade poderia ser identificada com um pontinho.

Os alunos ainda estavam trabalhando com o mapa quando minha fala questiona se eles sabiam o significado do termo “insular”, eu peguei meu *smartphone*, entreguei para uma aluna e pedi para que

ela digitasse esse termo no *Google*; a aluna fala que o meu aparelho não tinha acesso à Internet. Como não havia dicionários físicos ou digitais disponíveis, nem Internet disponível, então, a saída encontrada foi verbalizar o significado da palavra, mas nada foi feito, dei a definição da palavra e segui a aula, não relacionei um conceito a outro para que eles pudessem entender.

É relevante mostrar como lidei com a questão da dificuldade dos alunos em relação ao vocabulário, como agi em sala para ajudá-los para que tivessem acesso ao significado, aliás, na maioria das vezes, eu estava preocupado com o significado e não com o sentido. Como já foi dito linhas atrás, significado é uma coisa e sentido é outra, para que o sentido seja constituído é preciso que o enunciado do professor ecoe no aluno por meio de significações próximas à vida dele (AZEVEDO; MONTEIRO, 2012). Não foi isso que aconteceu durante a realização dessa atividade, ao pegar o meu *smartphone* e pedir a aluna que digitasse a palavra no *Google*, eu estava preocupado com a definição dicionarizada dela.

Quando recorri ao celular, evidencia-se uma ação positiva em minha prática, o imprevisto, porque tentei solucionar de forma rápida o problema; porém, deveria ter previsto, desde o planejamento, o uso de dicionários físicos ou digitais, para que eu tivesse acesso ao significado das palavras; mais do que isso, deveria ter previsto ações para que os alunos relacionassem essas palavras ao mundo deles, se isso tivesse acontecido, teria ocorrido o letramento.

Com relação aos aspectos da dimensão procedimental que, hoje, posso destacar nessa parte da aula, chamo atenção para o fato de que havia um conhecimento geográfico a ser trabalhado com os alunos a partir do mapa do livro. Mapas são materiais de pesquisa, fontes de estudos sobre uma determinada civilização, em determinada época, a leitura crítica deles é algo que faz parte do ofício do historiador e faz parte do processo de produção de conhecimento sobre essa civilização. Eu tinha essa ideia em mente quando planejei e parti para o trabalho com os alunos em sala de aula, mas falhei porque não trabalhei os procedimentos de leitura de mapas com os alunos e não comparei o primeiro com o segundo mapa, sobre a Grécia contemporânea, que poderia ter ajudado a produzir sentido; na fala de um aluno, em que ele afirmou que ‘a Macedônia era uma cidade’, foi possível perceber que os alunos não dominavam esse conhecimento prévio necessário para trabalhar com os mapas.

Explorar o mapa na sala foi uma excelente ideia, o problema foi a maneira a qual conduzi isso, que não possibilitou a constituição de sentido, porque para que isso acontecesse, o mapa teria que ser lido e apropriado por mim e pelos alunos; o que aconteceu foi que eu usei o livro como referencial

iconográfico, de forma que não foi uma leitura mediada, não promovi uma reflexão coletiva sobre o mapa, bem como em relação às outras imagens as quais fiz referência.

A dimensão temporal também foi envolvida nessa atividade, pois, depois que a aluna leu os termos ‘Balcãs’ e ‘Heleno’ no glossário, e retornou para concluir a leitura do terceiro parágrafo, eu interagi com eles e sugeri que mirassem o mapa na página 152 da apostila, então, questionei a informação que havia no título do mapa, a respeito de qual o intervalo de tempo que aquele mapa representava, de que século a que século. O título do mapa no livro didático afirma tratar-se de um mapa da ‘Grécia antiga (séculos VIII-VI a.C.)’; a fala da aluna evidencia a correta leitura dos algarismos romanos; mas, esse foi um momento isolado e superficial do ponto de vista dessa dimensão; se eu tivesse realizado a comparação dos mapas, haveria a possibilidade de constituição de sentido.

A terceira atividade prevista para essa aula era a leitura do texto “A ‘Grécia’ antes dos gregos”, o texto base do livro didático, na página 153, mencionava que a cultura grega surgiu na península balcânica e dali se difundiu para outras regiões; tratava do processo de formação da civilização minoica (Creta), da rica cultura dessa civilização; e da civilização micênica, que desenvolveu um forte comércio marítimo, era governada por dois reis e teve sua escrita preservada em tabuinhas e vasos de cerâmica.

A atividade seria realizada através da leitura desse texto, realizada da mesma forma, à medida que a aluna lia, parava para explicar certos termos que considerava relevantes; quando o texto base se referiu ao palácio de Cnossos, eu fiz referências à narrativa mítica, porque falei do palácio, do labirinto e questionei o que havia embaixo do palácio, um aluno respondeu que havia um cavalo porque existia, na mesma página, um outro texto, com dois boxes, um com uma questão sobre o uso da *Ilíada* e a *Odisseia* como fontes pelos historiadores e, no outro box, a fotografia de uma cena do filme *Tróia*, que mostra o cavalo no interior da cidade. A seguir, reproduzo essa fotografia:

Figura 6: cena do filme “Troia”



Fonte: APOLINÁRIO, Maria Raquel (org.). *Projeto Araribá, História*, 6º ano. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014. p.153

Ainda sobre essa aula, depois da resposta do aluno que envolveu a fotografia, li, com os alunos, mais uma parte do texto base, dois pequenos parágrafos, com o subtítulo “os Micênicos e a guerra de Tróia”, leitura que não estava no planejamento, em que o autor do livro didático falava sobre a *Ilíada* e a *Odisseia* como principais fontes para a história grega para o período entre os séculos XIII e VIII a.C. Percebe-se esse limite na minha prática por não ter pensado nessa ação em que se destacou a dimensão procedimental, poderia, por exemplo, aproveitar esse momento para utilizar outras fontes, confrontando-as.

A quarta e última atividade foi a pintura do desenho do cavalo de Tróia, momento em que os alunos se referiram ao filme³⁷ e ocorreu muita interação, disputas entre eles por lápis de cor e hidrocor para poder pintar o desenho. Tive que controlar um pouco alguns estudantes mais exaltados, e solicitei que quando eles terminassem de pintar, colocassem os nomes e me entregassem a folha com o desenho; essa atividade e as anteriores estão conectadas ao enredo que conta o processo de formação da civilização grega. Foi positiva a ideia de dar um desenho para colorir porque foi algo lúdico; mas, sem um objetivo claro, apesar de fazer parte do enredo da aula, a atividade não contribuiu para que o aluno compreendesse o ensinado.

³⁷ Obra cinematográfica que estreou em 2004 e foi dirigida por Wolfgang Petersen, ela retrata parte da *Ilíada*, de Homero.

Destaco, agora, o plano de aula de 30 de setembro de 2019:

Atividade 01 – 10 minutos

Leitura coletiva da página 154 – A Grécia pós-Micênica e as Poleis.

Objetivo: Discutir o conceito de cidadania

Atividade 02 – 10 minutos

Responder a questão Pense e Responda – página 154.

Objetivo: Discutir o conceito de Assembleia

Atividade 03 – 20 minutos

Leitura – A pintura nos vasos gregos

Objetivo: Evidenciar a cerâmica como um tipo de fonte histórica

Atividade 04 – Responder as três questões sobre o texto 20 minutos

Metodologia: Leitura coletiva

Recursos: Livro didático, Piloto e quadro branco.

Referências:

APOLINÁRIO, Maria Raquel (org.). *Projeto Araribá*, História, 6º ano. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014. p. 140-142. (Plano de aula de 30 de setembro de 2019)

Esse plano previa tratar do assunto a Grécia pós-micênica e as Poleis, período histórico posterior às invasões dos povos indo-europeus e a formação das civilizações minoica e micênica; os micênicos foram responsáveis pela destruição da cidade de Tróia e pouco depois do declínio dessas civilizações, as cidades-estados gregas mais importantes apareceram; o livro didático traz essa narrativa e como eu trabalhava seguindo-o, esse assunto foi escolhido.

Para o objetivo de discutir o conceito de cidadania, eu estabeleci como primeira atividade, a leitura do texto da página 154 do livro didático, com o título “A Grécia pós micênica e as Poleis”. O plano destaca a intenção de discutir esse conceito porque, na narrativa histórica, eu havia chegado ao momento de formação das poleis, e pensei na possibilidade de desenvolvê-lo com meus alunos porque quando o tema das cidades-estados gregas é tratado em sala de aula, a questão da cidadania ganha relevância.

Essa atividade consistia na leitura desse texto sobre o período histórico conhecido como ‘pós-micênico’, destacava a sociedade grega que se formou entre os séculos XII e VIII a.C., discorria sobre a formação das comunidades, trazia termos como *oikos*, ‘assembleia’, ‘pólis’, falava que as cidades-estados permitiam que os cidadãos interferissem no governo, e que daí se origina o termo ‘política’; o texto destaca ainda que nas primeiras poleis, só os ‘aristocratas’ tinham o direito à cidadania. No canto

Fonte: APOLINÁRIO, Maria Raquel (org.). *Projeto Araribá*, História, 6º ano. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014. p.155

O texto evidencia que os vasos são fontes de pesquisa para os historiadores, que neles foram feitas pinturas que revelam os costumes gregos. O vaso a que esse texto se refere é o objeto reproduzido anteriormente, datado do século V a.C., com uma pintura de um episódio da *Odisseia*, momento posterior à guerra de Tróia, quando Ulisses, ou Odisseu, retornou à Ilha de Ítaca; as legendas da imagem estão espalhadas em torno do vaso e explicam que os marinheiros do navio estão usando tampões no ouvido, enquanto Odisseu está amarrado ao mastro e não está usando tampões para poder escutar o canto das sereias e resistir à sedução.

Estimei que a ideia de ler o texto evidenciaria a cerâmica como fonte histórica, de forma que a atividade foi pensada para ser realizada da mesma forma que as outras, uma leitura em que haveria alternância entre mim e algum (a) aluno (a) que se dispusesse a ler; nenhuma outra ação foi pensada para trabalhar com o vaso na sala, como fonte histórica, suas características físicas, tamanho, cor, material de que foi feito, possibilidades de utilização dele; também não pensei nenhuma ação envolvendo o uso do glossário que havia na parte superior esquerda da mesma página em que estavam o texto e o vaso, e trazia os termos ‘protagonista’ e ‘antagonista’; e, por fim, também não considerei explorar as informações nas legendas.

A quarta tarefa se referia a três questões relativas ao vaso, que estavam na mesma página. A primeira dessas questões afirma que a pintura nele representa um episódio da *Odisseia* e pede que o aluno identifique elementos na imagem que revelam o protagonismo de Odisseu e o antagonismo das sereias. A segunda pede para apontar os elementos que evidenciam o heroísmo da personagem Odisseu, e a terceira afirma que os vasos gregos contribuíram para disseminar alguns costumes deles na Antiguidade e, comparando com o tempo presente, solicita que o aluno responda se ele percebe a influência de outros costumes na sociedade brasileira de hoje, para que ele identifique se produtos importados influenciam os costumes dos brasileiros.

A análise do plano permite destacar que, novamente, esse foi mais um plano em que registrei objetivos baseados apenas na ação da leitura, a mesma metodologia e o texto didático como material básico para trabalhar na sala, o que reforça a dependência que tinha em relação ao livro didático.

Eu estabeleci como objetivo discutir os conceitos de cidadania e, depois, o de assembleia, mas não pensei em nenhuma ação adicional para desenvolver esses conceitos com os alunos. A única ação pensada foi a leitura dos significados das palavras, mas um conceito é uma formulação teórica complexa que resulta em uma generalização. Ele parte de uma palavra, mas a simples leitura do significado dela não resulta na compreensão dele (PROST, 2008). Eu teria produzido sentido/compreensão se eu tivesse conseguido relacioná-los à cultura do aluno.

Eu destaquei no plano a intenção de evidenciar a cerâmica como uma fonte histórica, mas não pensei em nenhuma ação para contextualizar a fonte e, assim, construir significado para ela, só registrei no plano o objetivo; não registrei ações no sentido de esclarecer o trabalho do historiador com objetos da cultura material.

Acrescento que ao planejar a última atividade sem registrar uma intenção específica, acabei comprometendo a constituição de sentido, sobretudo, porque ela relacionava passado e presente e eu não pensei em ações para explorar essa relação.

O balanço que faço aponta falhas no trabalho com a dimensão conceitual, pois planejei trabalhar com conceitos sem nenhuma ação que levasse à apropriação dessas ferramentas teóricas, ou seja, mais uma vez, trabalhei apenas com o significado da palavra e não o sentido; deveria, por exemplo, ter historicizado os conceitos, contextualizando-os; destacando palavras utilizadas na Antiguidade que estão no mundo de hoje e os alunos não conhecem, o que cria obstáculos para a compreensão. Eu poderia, por exemplo, ter pensado em ações para articular esses conceitos com a realidade contemporânea, evidenciando a história desses conceitos através da mudança de significados.

Da mesma forma, o trabalho com a dimensão procedimental deixou a desejar porque tinha a intenção de evidenciar a cerâmica como uma fonte histórica, sem apontar as ações que seriam realizadas para trabalhar com esse objeto; poderia, por exemplo, ter pensado em ações para analisar as características materiais da fonte, para que os alunos se apropriassem dos procedimentos do trabalho do historiador, não registrei no plano a leitura das legendas, nem planejei uma leitura interpretativa da fonte, o que faz parte do ofício do historiador.

Com relação à dimensão temporal, expressões que estão no texto didático foram utilizadas no plano, expressões que levam à orientação temporal, como, por exemplo, a Grécia “pós-micênica”, o período da expansão grega e da formação e desenvolvimento das cidades-estados mais importantes da Grécia, uma forma de datação; além da relação passado-presente que aparece na quarta atividade, que

pede para que o aluno escreva no caderno se ele percebe a influência de outras culturas na sociedade brasileira atual; todavia, essas expressões não estão acompanhadas de propostas para discuti-las na sala de aula, ou seja, não pensei nos usos que poderia fazer dela.

Com relação à dimensão narrativa, nesse plano, as atividades estão coerentes com o tema tratado, elas estão conectadas para a construção da aula como um texto; um texto sobre a Grécia Antiga depois do período histórico conhecido como micênico, e o posterior aparecimento das polis; os textos do livro didático que pensei trabalhar em sala evidenciam eventos e processos que levam a um fio condutor que atribui sentido ao processo de expansão colonial grega e à posterior formação das cidades-estados mais importantes da Grécia, especialmente, Atenas e Esparta.

Essa aula foi em um dia de segunda-feira, depois do intervalo e, por isso, os alunos estavam agitados; comecei cobrando o desenho do cavalo de Tróia que tinha passado no encontro anterior, alguns alunos(as) não entregaram e eu disse que não havia problema, depois eles poderiam fazer uma outra atividade para compensar, e afirmei que o importante era ter o livro didático em mãos, então, escrevi no quadro o que faria em sala e convidei uma aluna para realizar a leitura dessa página da obra didática. Começo pedindo:

Professor: Vamos lá, uma coisa que eu queria saber de vocês: olha lá em cima, no glossário, aqui ó. Tá escrito aí cidadão lê isso pra mim aí, por favor.

Aluna (A): Palavra derivada da expressão latina civitas

Professor [corrige]: Civitas.

Aluna (A): que significa cidade ou cidadania. O termo correspondente no grego antigo é politiko, isto é, aquele que atua nas atividades da cidade.

Professor: Exatamente, então, isso, as meninas estão conversando demais, já é a terceira vez chamando atenção [reclamando do barulho], oh, então, pra vocês o que é ser cidadão?

Aluna (A): é [inaudível]

Professor: Ser cidadão é participar das atividades criadas na cidade. Na Grécia antiga, cidadão, ele tinha que ser filho, então, pra você ser cidadão de uma polis, você tinha que ter seu pai mais sua mãe, terem nascido nessa polis e você também ter nascido nessa polis. Então, Atenas, se seu pai e sua mãe tivessem nascido nessa polis e você nascido em Atenas, você seria um cidadão ateniense, entendeu? Agora hoje, é diferente, por exemplo, meu pai nasceu na cidade de Cruz das Almas, minha mãe nasceu na cidade de Salvador, eu nasci em Salvador, basta o fato de eu ter nascido em Salvador para ser um cidadão soteropolitano.

Aluna (B): Professor, eu nasci em Feira e depois fui para Irará. [Fala sobre cidades locais].

Professor: Ah, tudo bem, mas você é cidadã de Irará ou Feira?

Aluna (B): Eu prefiro Irará

Professor: Mas não é o que você prefere, você nasceu onde, não foi em Feira? Mas não foi na cidade de Feira? Então, você é cidadã feirense, entendeu? Agora, pessoal, hoje em dia, ser cidadão o que é que significa isso?

Aluna (C): ter a cidadania

Professor: Ter a cidadania, o que significa ter cidadania?

Aluno (A): ter mais comunicação

Professor: Se comunicar? Mas a gente pode se comunicar aqui.

[Grupo de alunas/os falam]: a pessoa ter um conhecimento melhor?

Professor: tamo chegando, o que é que é ser cidadão? Leiam aqui de novo ó, palavra cidadão de origem latina civitas que significa cidadão/ cidadania, o termo que é correspondente no mundo antigo é Politikon.

Aluna (B): ter direitos [inaudível] na cidade

Professor: Exato! Você tem direitos e deveres, de participar das questões da cidade. Participar das assembleias, questões políticas você tem que cumprir as leis, certo? Alguma dúvida até aí pessoal, vamos lá continue, por favor, querida, nós paramos aqui, ainda que fossem, você leu essa parte, nas primeiras poleis [inaudível] tá vendo? Isso que é ser cidadão, agora olhe no glossário o que é ser aristocrata? Ser nobre? A palavra aristocracia surge do termo aristos + cracia: governo de uns poucos, poucos, mas privilegiados, entendeu? Poucos que eram privilegiados, certo? Alguma dúvida? Quem gostaria de continuar a leitura: A expansão colonial grega. Continue.

Aluna (A): Na Grécia, por volta de 4 e 8 antes de Cristo, a população cresceu rapidamente, e as terras agrícolas tornaram-se insuficientes para o sustento das pessoas. Enquanto aristocratas ficavam com mais terras, os camponeses pobres se viam obrigados a trabalhar para eles.

Professor [interrompe e corrige]: Por volta de IX e VIII a.C. [pede silêncio]. Para aí um pouquinho, então, os aristocratas viviam com mais terras, acumularam mais propriedades de terras, enquanto os pobres não tinham terras. Olha o começo da acumulação da propriedade privada, certo? Da injustiça, porque uns tem muita terra, poucos tem pouca terra e muitos não tem terra nenhuma, não é? Bom, então, é continue.

Aluna (A): Muitos camponeses, endividados, tornaram-se escravos. Essa situação gerou fortes tensões sociais.

Professor: olha! Tá vendo? Tensões sociais! Naquela época existia a escravidão por dívida, então, por exemplo, a pessoa que tomava alguma coisa de empréstimo e não podia pagar ela se tornava escravo, ela vendia sua força de trabalho durante algum tempo para poder pagar o que ela devia. Muitos não conseguiam saldar as dívidas e continuam escravos, olha aí, ó, a desigualdade social. Você ia perguntar alguma coisa meu bem, fale.

Aluna: [inaudível]

Professor: Muito bem, fale! Essa situação gerou fortes tensões sociais, a saída.

Aluna (A): A saída encontrada para diminuir as pressões sociais foi ocupar terras ao longo do Mar Mediterrâneo e do Mar Negro. Assim, entre os séculos VIII e VI a. C., os gregos fundaram colônias no sul da Europa, no norte da África, na Ásia Menor e na costa do Mar Negro. A expansão colonial grega estimulou o comércio marítimo e a utilização de moedas.

Professor: A expansão colonial grega. Exatamente, porque você aumentou o comércio, então, a moeda ela entra como mercadoria que era intermediária entre outras mercadorias, entendeu? Então, quando você tem essa expansão do comércio eles começam a comercializar com moedas, então, vamos lá, tem essa seção aqui, pense e responda, vamos copiar essa pergunta no quadro, vamos copiar essa questão no caderno e responder é rapidinho, dez minutinhos aí gente, posso apagar aqui? (Aula de 30 de setembro de 2019).

Quando comecei a fazer essa atividade, desejava discutir o conceito de cidadania com os alunos, mas parti para o passado e não retornei, posteriormente, ao presente, o que revela um limite na minha prática, porque eu poderia ter começado pela discussão sobre o que é ser cidadão hoje. A aluna leu o termo ‘civitas’, no glossário, minha fala seguinte chama atenção de alunas que estavam conversando, uma outra aluna responde algo que não foi captado e, então, eu realizei uma longa fala explicando o que era ser cidadão na Grécia Antiga.

Ocorreu um momento em que uma aluna fala que nasceu em Feira de Santana e depois foi para Irará, manifestando sua preferência pela segunda cidade, retruquei, afirmando que não se tratava de uma questão de preferência; então, perguntei o que era ser cidadão e uma outra aluna responde que ser cidadão era ter a cidadania. Em outra fala minha, perguntei o que significava cidadania, e um aluno responde que era ter comunicação e, novamente, questionei o que era se comunicar, afirmei que poderia me comunicar com os alunos naquele momento; pedi a eles que lessem novamente o significado das palavras no boxe e uma aluna respondeu que cidadania ‘era ter direitos’.

Eu tentei estabelecer a relação passado-presente através da explicação, em uma fala minha, afirmei que na Grécia Antiga ser cidadão era ter nascido na cidade-estado, sendo filho de pai e mãe nascidos naquela mesma cidade-estado e que hoje era diferente. Evidentemente, meu discurso não foi suficiente para estabelecer uma relação entre o objeto de ensino e a cultura do aluno porque não fiz uma reflexão com eles sobre o que significava ser cidadão naquele período histórico.

Depois disso, parti para leitura do texto “A expansão colonial grega”, uma aluna começa a ler e aparecem conceitos como ‘aristocratas’, ‘camponeses’, ‘escravos’, a fala dela evidencia que os aristocratas ficaram com mais terras, interrompi a leitura para explicar o começo da acumulação da propriedade privada, mas não fiz uma reflexão com os alunos sobre os conceitos que apareceram; a aluna retoma a palavra e lê uma parte do texto que evidencia que os camponeses ficavam endividados e se tornavam escravos e que essa situação gerou tensões sociais; foi quando interrompi novamente e expliquei, de maneira mecânica, a escravidão por dívidas; a explicação foi mecânica porque não foi feita uma reflexão sobre esses conceitos, porque eu estava mais preocupado com o significado das palavras e não com o sentido/compreensão.

Após esse momento, parti para responder as questões com os alunos, comecei perguntando se poderia apagar o quadro:

[Grupo de alunas/os falam]: pode

Professor: Então, a atividade 02, responder a questão, pense e responda, página 154. Alguém gostaria de ler a questão? Alguém gostaria de ler essa questão com a gente? Leia aí pra gente, por favor.

Aluna (D): No Brasil atual, em que espaços são debatidos e decididos os assuntos relativos ao governo de uma cidade? Os espaços abertos das cidades continuam sendo utilizados para fazer política?

Professor: Então, no Brasil atual, em que espaços são decididos os assuntos relativos ao governo de uma cidade? Os espaços abertos das cidades continuam sendo utilizados para as pessoas fazerem política? Resposta! vamos lá, dez minutinhos, hein!

[Alunos focados em responder as questões, debatem e dialogam] [Barulhos externos]

Professor: vamos lá, alguém chegou numa resposta aí? Que espaço nos dias atuais a gente usa para debater sobre política?

Aluna (E): É, como é?

Aluna (B): Câmara

[Grupo de alunas/os falam]: a câmara.

Professor: Foi rápido, né? Graças a Deus, vamos lá. Então, [escreve no quadro] na atualidade, hoje, né, os políticos debatem na assembleia municipal [trata-se da câmara municipal] né? pode ser também a Câmara dos deputados. Onde mais gente? O Brasil é uma República Federativa, né? cada Estado.

Aluno (B): a Constituição Federal é um lugar?

Professor: Não é bem um lugar, mas tem o lugar da justiça federal lá. Também a Câmara dos Deputados, a Câmara Federal, e também o Senado, né? Aí tem a segunda parte da pergunta, né? Olha aí a segunda parte da pergunta.

[Grupo de alunas/os falam]: [inaudível]

Professor: Por que você tem essa pergunta? Porque na Grécia Antiga eles debatiam sobre os assuntos da cidade em área aberta, entendeu, uma Praça, em Atenas, se chamava Ágora, e hoje em dia? Eles debatem, as pessoas debatem em espaços abertos?

Aluna (B): não

Professor: Você acha que não? Por que não?

Aluna: Porque eu acho que não.

Professor: quem acha que sim? Por que sim?

[Grupo de alunas/os falam]: [inaudível]

Professor: Mas não exige nenhuma reunião, assim, que seja aberta?

Aluna (B): [inaudível]

Professor: Existem reuniões que são abertas, por exemplo, não necessariamente para debater sobre política, mas a reunião de pais e mestres, reuniões de condomínio, nesses encontros, as pessoas debatem assuntos da comunidade, entendeu? Alguma pergunta? Vocês iam fazer?
(Aula de 30 de setembro de 2019).

Nesse momento da aula, depois de ler com os alunos uma parte do livro didático sobre a expansão colonial grega, havia uma seção do livro intitulada ‘pense e responda’ que questionava a respeito dos espaços em que os brasileiros, na atualidade, debatiam e decidiam os assuntos relativos ao governo de uma cidade; a intenção era discutir o conceito de assembleia. Uma aluna responde primeiro, depois eles responderam em coro que, na atualidade, os espaços que os brasileiros se reúnem para discutir assuntos relativos ao governo de uma cidade era a Câmara; acredito que eles compreenderam a pergunta, apesar de não ter sido feita uma discussão sobre a expressão ‘espaços abertos’ no texto, nem durante a leitura; a resposta dos alunos foi rápida e, na época, fui irônico ao dizer que eles responderam rápido, e continuei provocando os alunos, questionando, dado à imensidão do Brasil, e ao fato dele ser uma república federativa, em que outros espaços eram debatidos assuntos relativos à política.

A interação continuou, e um aluno questionou se a Constituição Federal é um lugar; então, a minha fala evidencia que não, que há espaços em que se realizam debates como a Câmara dos Deputados e o Senado Federal. Questionei se, na atualidade, são feitas reuniões abertas para discutir

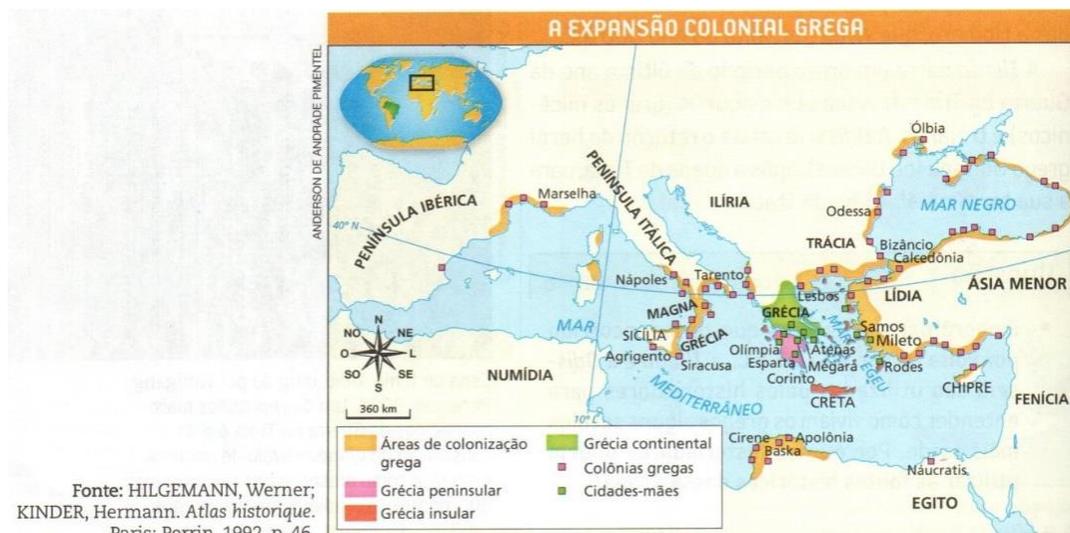
assuntos de interesse público, um aluno responde que não e, em minha réplica, afirmei que, na atualidade, existem reuniões que ocorrem em espaços abertos; ou seja, expliquei a expressão ‘espaços abertos’, mas não discuti a questão com os alunos, mais uma vez, eu agi sem estar preocupado se os alunos estavam compreendendo.

Esse ponto da aula demonstra uma falha; será que os alunos estavam entendendo o conceito de ‘espaços políticos’? Será que eles sabiam a diferença entre a democracia direta (grega) e a democracia representativa? A resposta para essas duas questões é negativa. Essa noção de espaço político ficou confusa para os alunos; o livro didático também não trazia essa definição, utilizou a expressão ‘espaço aberto’ como lugar para fazer política; por isso, verbalizei o significado, afirmando que na Grécia antiga, esse espaço era a *Ágora*; além disso, a obra didática também não traz a diferença entre a democracia direta e a democracia representativa, essa é uma invenção moderna. Poderia ter discutido com os alunos a relação entre ‘espaço político’ e ‘cidadania’ na Grécia e na contemporaneidade. Percebe-se que até a explicação elaborada por mim ficou confusa, pois a minha fala atestou a existência de reuniões que são abertas e não necessariamente para tratar de questões políticas.

Hoje, eu sei que poderia ter dialogado mais com os alunos, que entre a explicação e compreensão há uma diferença muito grande, pois, explicação é quando se despreza a função comunicativa da linguagem, é a expressão da consciência de um sujeito, quando se explica, a linguagem é usada como expressão de um conteúdo interior do espírito; compreensão, por sua vez, é estabelecer relação entre enunciações, implica duas consciências. Para que o professor supere a ordem explicadora e promova a inteligência, exige-se que se reconheça o enunciado como possibilidade de promover interpretações (PINHEIRO; SANTOS, 2006).

Depois da realização dessa atividade, em um terceiro momento dessa aula, retomei a leitura do texto didático no momento em que ele ainda falava da expansão grega, cujas causas estão no aumento da população e no acúmulo de terras pelos aristocratas. Li um glossário com os alunos, na parte superior direita, explicando o significado do termo ‘aristocrata’; o que atesta, mais uma vez, que continuei a tratar os conceitos em sala de aula de forma dicionarizada, preocupado apenas com o significado das palavras. Também havia um mapa que mostrava a área da expansão e está estampado na página 154; a seguir, reproduzo esse mapa:

Figura 8 – Mapa da expansão grega



Fonte: APOLINÁRIO, Maria Raquel (org.). *Projeto Araribá*, História, 6º ano. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014. p.154

Na aula, não fiz uma leitura atenta do mapa, nem dei tempo para que os alunos fizessem isso, refletissem sobre o assunto, apenas citei que a área na cor laranja representava o território da expansão grega, ou seja, usei o mapa como uma mera ilustração³⁸. Comecei pedindo aos alunos:

Professor: Olha o mapa aí da página 154, o mapa da página 154, ele mostra essa área de colonização grega, essa área aí em laranja foi pra onde a Grécia se expandiu, os gregos fundaram outras cidades, olha aí o mapa que você vai perceber, cadê seu livro? Abra aí na página 154. Toda essa área laranja é uma área que os gregos dominaram, certo?

Professor: Pessoal, vamos para nossa terceira atividade. Alguma dúvida até aí?

[Grupo de alunas/os falam]: [inaudível]

Professor: alguma dúvida? Vamos continuar? Vamos para a atividade três, vamos fazer a leitura desse texto aqui: de olho na imagem, a pintura nos vasos gregos, certo? [escreve no quadro]

Professor: As pinturas nos quadros gregos, quem gostaria de ler, outra pessoa? Quem gostaria de fazer a leitura? Quem mais? Você? Posso passar pra ela e depois eu volto pra você? Vamos!

Aluna (F): Os vasos gregos são importantes fontes de pesquisa para os historiadores. Muitos valores, costumes domésticos e crenças dos antigos gregos são conhecidos hoje graças aos estudos sobre o uso desses objetos. As pinturas feitas nesses vasos permitem ainda conhecer mitos, tipos de vestimentas e de adornos, cultivos, além de estilos de pintura.

Professor: Preste atenção, os quadros gregos são importantes fontes de pesquisa para historiadores, então, ele tá dizendo que os vasos, a cerâmica, certo? Pela forma como ela foi

³⁸ Se retornar ao plano, o leitor perceberá que o mapa não foi registrado e, portanto, não estava entre as minhas intenções trabalhar com ele.

feita, as pinturas que elas trazem, o material que foi feito, a época que foi feita, isso também é uma fonte histórica, ou seja, é uma coisa que é estudada pelos historiadores, é importante dizer que o historiador estuda documento, mas não só isso. O historiador estuda tudo aquilo que o homem também produziu, naquela época que ele está estudando, vamos continuar? (Aula de 30 de setembro de 2019).

Passando ao momento dessa aula em que foi feita a terceira atividade, é possível observar que houve momentos que troquei a palavra vaso por quadro. Ressaltei que os quadros gregos são fontes de pesquisa para historiadores e também as pinturas nas cerâmicas, chamei atenção para o material de que é feito e para o fato de que os historiadores não estudam somente documentos, mas tudo aquilo que o homem produziu.

Todavia, o leitor deve prestar atenção ao fato de que não existiu interação nesse momento da aula, o que estava previsto era apenas a leitura do texto e, por isso, apenas li o conteúdo do boxe, e a minha fala ressaltou as informações da parte do texto didático lido por uma aluna, e então, respondi com eles as questões que estavam abaixo da imagem do vaso. Mais uma vez, a forma que trabalhei com a leitura foi mecânica, sem interação, a leitura não foi mediada.

Acrescento que, a forma como usei a fonte histórica no livro didático, evidencia uma das posturas que o historiador pode assumir com relação ao uso do que é material, como uma ilustração daquilo que está no texto (PREGNOLATTO, 2006). Eu cheguei a explicar a cena retratada no vaso, todavia, não incentivei a observação e a interpretação da fonte, a análise dos detalhes dela, as dimensões do vaso, o local onde foi encontrado, o material que ele foi confeccionado, o contexto em que ele foi produzido e os possíveis usos que os gregos poderiam fazer dele, se era para o transporte de óleos ou grãos, material sólido ou líquido, ou simples suporte para a pintura. A única coisa que fiz em sala foi um comentário de que ele era de cerâmica, pintado com um fundo preto, com figuras na cor vermelha, ou seja, limitei-me a verbalizar com os alunos as informações que estavam na obra didática e, agindo dessa forma, não incentivei o espírito investigativo dos alunos que é próprio do fazer historiográfico. Em síntese, eu valorizei a imagem apresentada no recipiente, em detrimento da apresentação do vaso em sua complexidade, dificultando a compreensão do objeto. Não dei a devida atenção a ele, mas ele é portador das relações sociais, tem um papel social e conseqüentemente um uso como documento histórico.

Ainda tenho que comentar o momento em que propus responder questões nessa aula. Tinha apenas dez minutos de aula e solicitei aos alunos que copiassem no caderno as questões que o texto

didático trazia depois do vaso (ver p. 87), eles reclamaram que as questões eram grandes e que não haveria nem tempo, nem necessidade, de copiar todas. Mesmo assim eu insisti para que eles copiassem e disse que, enquanto eles copiavam, eu faria a chamada, mas o sinal tocou e não houve tempo para responder essas questões com os alunos, assim, a atividade proposta não foi realizada.

Diante de tudo que foi exposto até aqui sobre esse plano e a aula correspondente, passo agora para um balanço em relação ao material. Nessa aula, aparece o vocabulário relativo a procedimentos do fazer historiográfico e também momentos que evidenciam certa fragilidade da dimensão procedimental, por exemplo, quando trabalhei com esse vaso e não citei suas características físicas, e também quando apenas citei os mapas que o livro didático trazia.

Com relação à dimensão temporal, ela aparece nas formas de datação, na maneira como corrigi a leitura dos algarismos romanos feita por uma aluna, quando, na fala dela, ela diz séculos 4 e 8, quando o texto didático evidenciou os séculos IX e VIII antes de Cristo.

Todavia, eu deveria ter levado em consideração que a dificuldade de compreender o tempo está relacionada com a grande quantidade de significados que ele tem. Para compreendê-lo é necessária a compreensão de diversos termos e conceitos que formam a temporalidade e a relação entre o passado, o presente e o futuro, compreender o que é a mudança (SATISTEBAN; BLANCH, 2010).

A dimensão conceitual aparece na minha fala, quando falei de termos como, “cidadania”, “aristocracia”, “fonte histórica” e “documento”, o problema foi a forma que trabalhei com esses conceitos, por meio da leitura mecânica, que não possibilitou que os alunos se apropriassem desses signos, ferramentas intelectuais. Poderia ter historicizado esses conceitos, como não fiz isso, acabei impondo obstáculos a compreensão.

Mantendo a ideia da aula como um texto, a dimensão narrativa se expressa quando as atividades propostas pelo livro didático narravam o enredo da expansão grega. O texto sobre a Grécia pós-micênica evidencia o início dessa expansão, com o crescimento populacional, a expansão comercial e a necessidade de vasos para transportar mercadorias pelo Mar Mediterrâneo; percebe-se que a proposta de leitura de um texto estava costurada ao trabalho com o mapa e o vaso, formando uma narrativa que explica essa expansão. O problema foi como eu trabalhei com eles na sala de aula, as atividades estavam desconectadas do enredo.

Com o objetivo de superar essas contradições na minha prática, passo agora a analisar a proposta de retorno à prática educativa, acrescida da mudança qualitativa do método dialético; o capítulo seguinte trará a proposição do PROFHISTÓRIA, a proposta de uma nova aula de história.

5 A AULA DE HISTÓRIA CONSIDERANDO OS ATOS DE LETRAMENTO EM TEXTOS MULTIMODAIS: UMA PROPOSTA DE PLANEJAMENTO

Até aqui, as aulas analisadas evidenciam que trabalhei o letramento histórico concentrado em algumas dimensões e muitas vezes de forma superficial e desassociada da ideia de conhecimento histórico como produção de sentido, sobretudo pelo fato da minha prática ter sido mais ou menos guiada por uma leitura mecânica, uma visão empirista do conhecimento e muito dependente do livro didático; sendo assim, a proposição que faço no PROFHISTÓRIA busca enfrentar essa dependência com uma proposta de planejamento sustentada pelas ideias de letramento em textos multimodais e letramento como produção de sentido. Isso vai equalizar melhor as dimensões, fazendo-as dialogar com as culturas dos alunos, além de representar uma tentativa de diversificar os caminhos a serem trilhados pela aula, sem perder de vista a necessidade de uma articulação coerente entre enunciados e sequências didáticas.

A título de exemplo, proponho replanejar a aula do dia 23 de setembro de 2019. Esse novo plano é uma sugestão, aberta a críticas e reformulações por parte dos colegas que tenham interesse em preparar suas aulas, considerando o letramento a partir do trabalho com textos multimodais.

O conceito de letramento vem sendo ampliado com o intuito de incorporar as novas práticas de letramento que envolvem os ambientes digitais, pois, a leitura e escrita nos ambientes digitais são diferentes do que acontece nas práticas letradas convencionais, sobretudo, porque a distinção entre autor e leitor do texto desaparece, tendo em vista que o leitor pode se tornar, também, autor. Convencionou-se chamar a forma de escrita nos meios digitais de hipertexto³⁹, e as novas práticas, de letramento digital.

³⁹ A origem do conceito de hipertexto é atribuída a Vannevar Bush, ele foi presidente do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) e, em um artigo de 1945, propôs uma máquina chamada *Memex*, que seria uma extensão da memória humana, capaz de armazenar diversas informações. Ele estava preocupado com a forma como os dados eram organizados e arquivados, acreditava que essa forma dificultava o acesso às informações. O uso do termo “hipertexto” se expandiu através do sociólogo e cineasta Ted Nelson, em 1965. Ele se queixava da dificuldade de reunir o material para a produção de um

O hipertexto é um texto em rede, constituído por nós ou *links* que ligam um texto ao outro; isso ficou muito mais fácil e rápido com o computador, que permitiu a mistura de sons, imagens e textos na mesma mídia fazendo com que esse hiperdocumento se torne uma informação multimodal disposta em uma rede⁴⁰. Alguns autores chamam atenção para o fato de que o hipertexto não existe apenas no ambiente digital, uma biblioteca pode ser considerada um hipertexto (LEVY, 1999); eles lembram que todo texto é um hipertexto e que toda leitura é um processo hipertextual (COSCARELLI, 2009). Seja qual for o suporte em que é apresentado, para esta proposição, interessa essa característica multimodal de textos/hipertextos.

Textos multimodais são compostos por várias linguagens, pois, combinam diferentes recursos semióticos para a geração de sentido. Coscarelli (2009) lembra que a multimodalidade é uma característica que faz parte dos textos que as pessoas leem há muito tempo, para ela, os textos multimodais estão nos cinemas, nas revistas, jornais, cartazes, livros ilustrados e outros suportes.

Alguns autores utilizam o termo “multiletramentos” para se referir a práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – digitais, mas também impressos -, que incluem procedimentos, como gestos para ler, envolvem capacidades de leitura e produção que vão além da compreensão e produção do texto (ROJO, 2013).

Azevedo (2016) defende que a escola deve começar a se preocupar com os multiletramentos; ela sugere uma ampliação do conceito de letramento, que originalmente, resultou da constatação de que apenas reconhecer e reproduzir o código escrito não era suficiente para participar das práticas sociais letradas. Para ela, o conceito deve levar em consideração as novas práticas e gêneros textuais que se originaram em ambientes digitais, práticas que se baseiam fundamentalmente em textos multimodais. Ela sugere pensar o letramento no ensino de história do ponto de vista do letramento histórico e do ponto de vista linguístico, o que envolve a compreensão leitora e capacidade de produzir textos.

Dito isso, parto para o produto do PROFHISTÓRIA, que proponho realizar utilizando o conceito de letramento no trabalho com textos multimodais como ferramenta para a construção da aula; um novo plano de aula, que vai ligar textos de diferentes autores, possibilitando espaço para a palavra

texto coerente, por isso, em seu livro, *Literary Machines*, propôs o armazenamento sem cortes de todas as informações que poderiam ser selecionadas e acessadas por meio de *links* (LOBO-SOUZA, 2009; PAIVA; NASCIMENTO, 2009).

⁴⁰ Eu caminho no mesmo sentido dos autores que definem o hipertexto se aproximando da teoria bakhtiniana. Entendo-o como um enunciado híbrido, que tem como característica principal o inacabamento; um conjunto de textos variados na forma de *hyperlinks*, que trazem textos com signos que, muitas vezes, alternam o percurso da leitura.

do outro. Analisarei os atos/eventos de letramento, que ocorrem quando o aluno lê o livro didático, copia algo do quadro, responde questões no caderno ou realiza uma prova (AZEVEDO, 2011), sem perder de vista a ideia de letramento histórico como produção de sentido.

5.1 A Democracia em seu berço, na atualidade e a possibilidade de escolher o Futuro

O tema da aula de 23 de setembro de 2019 era a contribuição cultural dos gregos, para este novo plano será “a democracia”; a escolha foi feita considerando que a democracia é um tema que faz parte da vida real/concreta dos alunos; portanto, com base na ideia de conhecimento histórico como produção de sentido.

Para produzir sentido, o tema precisa penetrar o horizonte apreciativo dos alunos; a democracia é um assunto amplamente debatido nos dias de hoje, logo, ela é tratada em vários enunciados híbridos, isso vai permitir ampliar a noção do regime, fazendo com que o aluno se aproprie dele, dando uma utilidade, fazendo com que sirva de orientação social.

5.2 Objetivo(s)

- Reconhecer os desafios da democracia brasileira na atualidade;
- Sintetizar o processo de formação da democracia grega;
- Compreender o que era ser cidadão na Grécia antiga;
- Analisar a estrutura da sociedade ateniense;
- Analisar os espaços de debate político em Atenas
- Comparar a democracia grega com a democracia de hoje.

A democracia brasileira tem sido questionada na atualidade, por isso, é necessário reconhecer que ela tem enfrentado desafios, como os protestos antidemocráticos que estão acontecendo por todo país.

É interessante sintetizar o processo de formação da democracia, saber resumir esse processo, compreender como a democracia se estabeleceu na Grécia e os desafios que ela enfrentou na época; o

regime só foi estabelecido depois das reformas dos tiranos, que garantiram e ampliaram a participação do cidadão.

Compreender que a democracia estava baseada na noção de cidadania, que era uma noção de cidadania diferente da que se tem hoje, e que ela era exercida pelos cidadãos em espaços de debate político. Todavia, não se pode esquecer que poucos, em Atenas, eram cidadãos; discutir essas questões leva a uma análise da sociedade ateniense, leva a pensar essa sociedade desigual, baseada na propriedade de terras e escravos.

Por fim, saber diferenciar a democracia do passado e do presente. Na Antiguidade, ela era direta, nos dias atuais, é representativa, pois, o cidadão escolhe seus representantes.

5.3 Objeto(s) de Ensino

- Desafios da democracia brasileira na atualidade;
- Transição da aristocracia para a democracia em Atenas, os tiranos e suas reformas;
- A noção de cidadania como base da democracia em Atenas;
- As camadas sociais em Atenas;
- As principais assembleias;
- A democracia do passado e as leis que sustentam a democracia atual.

5.4 Metodologia

Sequência didática 1

O professor inicia a aula narrando para os alunos uma situação hipotética. Sugere que a turma imagine um grupo de crianças que mora em um bairro onde existe um parque com vários espaços para brincar, campo de futebol, piquenique, quadra poliesportiva, skate, porém, o prefeito da cidade resolve desmanchar tudo para fazer um estacionamento, sem consultar ou debater com a comunidade. Houve protesto das crianças e de seus pais, passeatas organizadas por elas e até uma abaixo-assinado. No entanto, o prefeito não ouviu ninguém, não quis receber o abaixo-assinado, não ouviu lideranças da comunidade e ainda pediu para polícia desmanchar os protestos. O professor pergunta, então, para os alunos como eles analisam a situação, indaga se o prefeito agiu corretamente e que sugestão dariam

para tentar resolver os conflitos em torno da construção do estacionamento. A ideia é criar um debate em sala para mostrar a importância de ouvir as pessoas para resolver os conflitos humanos. Aproveita a situação para indagar se a turma sabe como é escolhido um prefeito. Discute como é feita a sua eleição, uma oportunidade para explorar mais o conhecimento sobre o processo eleitoral. Conversa sobre a importância das eleições e a escolha dos representantes da sociedade a cada quatro anos. Discute se esses assuntos conversados até esse momento da aula têm relação com o que as pessoas chamam de democracia. Na conversa com a turma, constrói uma noção provisória sobre democracia.

A fim de explorar os problemas pelos quais vem passando, a democracia brasileira, na atualidade, convida a turma a responder um desafio, que consiste em descobrir o significado de algumas imagens e um vídeo que serão exibidos para a turma, se as cenas nelas exibidas fortalecem ou prejudicam a democracia, com base no conhecimento provisório sobre o assunto.

Exibe a imagem abaixo:

Figura 9: Manifestação no dia 07 de setembro de 2022



Fonte: <https://tribunadejundiai.com.br/politica/eleicoes-2022/bolsonaro-faz-discurso-de-campanha-no-desfile-do-7-de-setembro/>. Acesso em: 20 out. 2022

Depois, pede que descrevam o que estão vendo na imagem exibida. Solicita que os alunos leiam o que está escrito na faixa e passa a interpretar com a turma o seu conteúdo: indaga o que significa as letras FA e a que poderes se referem; problematiza os conflitos supostamente em jogo; contextualiza

em que circunstâncias a faixa fora produzida e onde possivelmente seria usada; especula, pela data e pelo tipo de camisa que aparece na imagem, quem fez a faixa e, então, exibe a imagem abaixo:

Figura 10: manifestação – março de 2015



Fonte: <https://umhistoriador.wordpress.com/2015/03/18/golpistas-em-acao-as-manifestacoes-de-15-de-marco/>.
Acesso em: 20 nov. 2022

Depois de exibir a imagem, ele faz o mesmo exercício interpretativo que o anterior, mas, levando em consideração as suas especificidades, indaga sobre o que estão vendo, solicita que leiam o conteúdo da faixa e a interpretem; pergunta por que a faixa foi escrita também em inglês; indaga sobre o significado dos símbolos que aparecem no entorno da frase; com base nos elementos interpretados e na data, especula com a turma em que circunstâncias, provavelmente, a faixa fora produzida e usada; problematiza com a turma o significado do tipo de apelo exposto na faixa. Como passo seguinte, explora este vídeo: Vídeo - Marcha da Família com Deus pela Liberdade (1964) <https://escolainterativa.diaadia.pr.gov.br/odas/marcha-da-familia-com-deus-pela-liberdade-1964>.

Após analisar as imagens/vídeo em parceria com a turma, de questionar se ela concorda com o tipo de manifestação expressa nas imagens, com pedidos de intervenção militar, de apoio do exército contra certos políticos, partidos ou a eleição de determinado candidato, de discutir se tais protestos são ou não democráticos, se ameaçam ou não a democracia, sugere que a turma exercite ainda mais seu espírito investigativo, respondendo o seguinte desafio: a variação das datas de cada uma das imagens, incluindo o vídeo, expressa que a ameaça à democracia no Brasil é uma ação isolada ou contínua,

existe uma continuidade ou foi um momento isolado em relação ao problema da ameaça à democracia. Intensifica a conversação com a turma, com o intuito de fazê-la perceber que a ameaça à democracia no Brasil vem de longe. Admitindo que são manifestações antidemocráticas, discute se os manifestantes deveriam ser punidos e como.

Ao final da atividade, o professor parabeniza a turma pela participação e faz uma consideração tendo em vista abrir um diálogo com o passado da democracia. Indaga se a turma sabe onde, quando e por que a democracia foi inventada. Para incentivar os palpites, afirma que o mesmo país que inventou a democracia também criou as olimpíadas. A fim de fazer com que os alunos se interessem ainda mais pelo país inventor da democracia e das olimpíadas, convida a turma a assistir um vídeo curto sobre esse país, a Grécia.

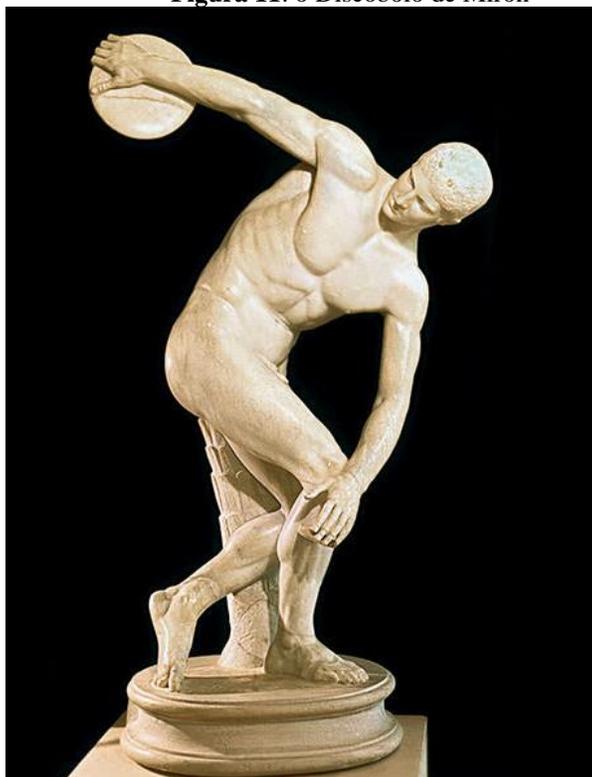
Sequência didática 2

O professor inicia perguntando o que é que a turma acha de conversar com as autoridades para solucionar conflitos e se eles acreditam que se deve ou não conversar com as autoridades sobre os problemas da comunidade.

Em seguida, o professor afirma que a democracia é um regime político baseado no diálogo e que esse regime nasceu na Grécia; pergunta para a turma se eles já ouviram falar da Grécia e se os alunos teriam vontade de visitar esse país, se eles já ouviram falar de algum filme sobre a Grécia. Como passo seguinte, exibe o vídeo a seguir: Vídeo – visitando a Grécia. <https://youtu.be/fL3Cy7VJEHU>.

Após a exibição do vídeo, o professor questiona a turma se gostou ou não do vídeo, o que achou a respeito dele, se gostou das imagens e se ficou com vontade de conhecer a Grécia. Questiona se os alunos perceberam imagens que mostraram alguma escultura e provoca os alunos se eles sabiam que foi na Grécia que nasceram os jogos olímpicos. O professor pede para a turma observar a imagem a seguir.

Figura 11: o Discóbolo de Miron



Fonte: <https://lendoahistoriadaarte.com/2021/07/26/discobolo/>. Acesso em: 17 nov. 2022

Após alguns minutos observando a imagem com a turma, o professor pergunta o que os alunos acharam dessa obra de arte, começa a construir uma noção a respeito do trabalho do historiador com os alunos, afirmando para a turma que o historiador também pesquisa obras de arte, como pinturas, esculturas e obras da arquitetura; pergunta se os alunos gostariam de aprender um pouco mais sobre o trabalho do historiador, que analisa o tamanho da escultura, de que material foi feita, as técnicas que utilizaram para produzi-la e onde essa escultura se encontra na atualidade.

Depois de um tempo pensando sobre essas questões, o professor afirma que essa é uma obra de arte grega, feita em bronze, do ano de 455 a.C.; diz a turma que, infelizmente, só existe uma cópia romana da original; e diz que a imagem representa um arremessador de discos (Discóbolo), conhecido como “Discóbolo de Miron”.

O professor acrescenta que essa escultura é símbolo da Educação Física e ela apresenta o corpo em movimento: um atleta que está prestes a arremessar o disco o mais distante possível; questiona os alunos o porquê de o corpo do atleta estar naquela posição e com os músculos contraídos; chama atenção para o fato de que o atleta precisa ganhar força para arremessar o disco. Diz aos alunos que o arremesso de discos era um esporte praticado na Grécia antiga; mas não só ele, os gregos também faziam outros esportes e instiga os alunos a pesquisarem na Internet mais informações sobre a escultura, de forma que a turma se aproprie dos procedimentos metodológicos do trabalho do historiador; em seguida, sugere, também, pesquisar na Internet que outros esportes os gregos praticavam, quais esportes daquela época são parte dos jogos olímpicos atuais e onde os gregos jogavam.

Depois dessa reflexão, o professor convida os alunos a viajar no tempo, uma viagem para a Grécia antiga, a inventora dos jogos olímpicos, e pergunta para a turma se eles gostariam de saber um pouco mais sobre a história desse país e se gostariam de saber como apareceu a democracia nesse país.

Sequência didática 3

O professor começa sugerindo para a turma a leitura do texto base do livro didático:

Figura 12 – Atenas: a fase aristocrática e o nascimento da democracia

Atenas: a fase aristocrática

Enquanto Esparta se estruturava como uma sociedade oligárquica e fortemente militarizada, mais ao norte, na região da Ática, a pólis de Atenas desenvolveu um modelo de cidade bem diferente.

Até o século VI a.C., Atenas foi governada por uma aristocracia de grandes proprietários rurais, que elegiam, entre si, magistrados encarregados de comandar o exército e fazer cumprir as leis.

Os aristocratas também possuíam muitos **escravos**, em sua maioria prisioneiros de guerra e seus descendentes. Trabalhando nas minas, na agricultura, no artesanato e nas tarefas domésticas, os escravos possibilitavam que os homens ricos e livres se dedicassem à política e ao ócio.

O restante dos atenienses compunha o **demós**, que compreendia os camponeses, os artesãos e os comerciantes. Havia ainda os **metecos**, como eram chamados os estrangeiros e seus descendentes. Excluídos da vida política, esses grupos foram, pouco a pouco, demonstrando seu descontentamento com o governo aristocrático.

O nascimento da democracia

No início do século VI a.C., os conflitos entre o **demós** e a aristocracia caminhavam para uma guerra civil. Para conter as tensões sociais, o magistrado **Sólón** foi escolhido pelos atenienses para reformar as leis da cidade. Entre as medidas tomadas por ele, destacam-se o fim da escravidão por dívidas e a criação de um tribunal popular. Sólón também instituiu uma assembleia chamada **Eclésia**, da qual podiam participar todos os cidadãos atenienses maiores de 18 anos, e a **Bulé**, um conselho de 400 homens eleitos que preparavam as leis a serem votadas pela assembleia.

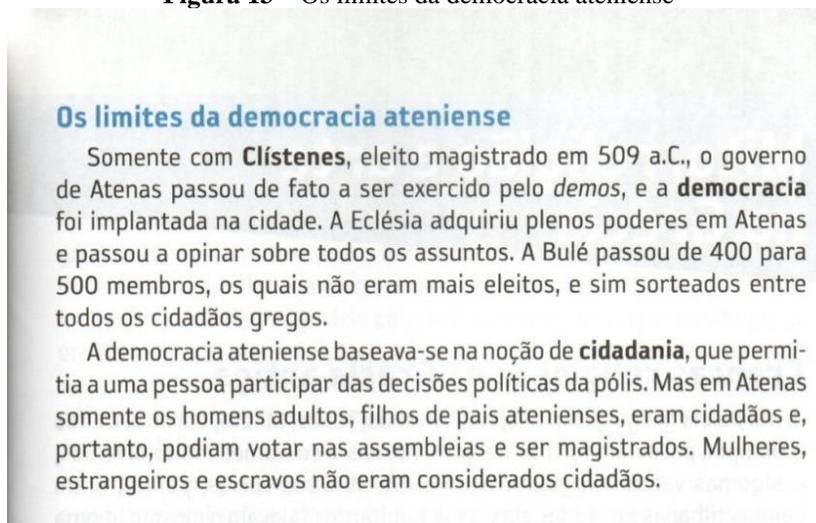
Apesar das reformas, o poder permaneceu concentrado nas mãos dos magistrados e as reivindicações do **demós** continuaram. As camadas médias e baixas da população continuaram sem participar plenamente da política, pois a Eclésia quase nunca se reunia.

Fonte: APOLINÁRIO, Maria Raquel (org.). *Projeto Araribá*, História, 6º ano. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014. p. 158

O professor diz aos alunos que o texto base começa nessa viagem ao passado da Grécia, esclarecendo o processo de estabelecimento da democracia. Lê com os alunos, acompanha a leitura (que deve ser feita com cuidado, com espaço para o questionamento), a reflexão dos alunos, pergunta qual século o texto está se referindo e se eles já ouviram falar nas palavras aristocracia e tirania; sugere, então, a consulta ao dicionário de conceitos históricos e, após algum tempo, questiona se a sociedade grega era justa ou desigual; a respeito de quem eram os aristocratas e de onde vinha o poder deles; de onde eram proveniente a maioria dos escravos gregos e que tarefas exerciam esses escravos.

Mais uma vez, o professor sugere a consulta ao dicionário de conceitos históricos e questiona a turma sobre a base da riqueza da aristocracia grega, o que fazia os aristocratas ricos, que tipo de propriedades eles tinham que faziam deles ricos; questiona também a respeito dos metecos, quem eram eles, e dá espaço para que os alunos construam uma noção dessa sociedade e a compreensão do que fundamentava essa desigualdade.

Em seguida, o professor sugere a leitura de mais uma parte do livro didático dos alunos:

Figura 13 – Os limites da democracia ateniense

Fonte: APOLINÁRIO, Maria Raquel (org.). *Projeto Araribá*, História, 6º ano. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014. p. 159

Segue com uma leitura mediada, que promove a interação do professor com os alunos e dos alunos com eles mesmos, interrompendo em alguns momentos para dar tempo necessário para que eles reflitam acerca das camadas sociais que compunham a sociedade ateniense, chama atenção para o fato de que o texto apresenta os limites da democracia ateniense; pois, embora a origem da palavra democracia esteja na palavra grega ‘demos’, que significava maioria, essa democracia era exercida por uma minoria em função de poucas pessoas terem o direito à cidadania, uma minoria para a época.

Em seguida, o professor questiona a turma a respeito do que era a cidadania para os gregos e, então, sugere a continuidade da leitura, destacando, em especial, o último parágrafo que apresenta que a noção de cidadania era a base da democracia ateniense, entendida como participação política, então, o professor afirma que nem tudo era perfeito e diz a turma que a democracia grega tinha limites, convidando a turma a pensar quais eram os limites da democracia ateniense.

É importante que o docente aponte para a turma uma falha no texto base do livro didático, que não cita todos os tiranos e suas reformas; esclareça que não que seja necessário exigir da turma que eles decorem esses nomes e fatos, todavia, deve-se ressaltar que ler sobre eles e suas realizações é fundamental para entender como se chegou à democracia, o que era essa democracia e quais os limites e contradições dela. O professor deve citar o exemplo de Clístenes, responsável por instituir o ostracismo, mecanismo político que consistia no exílio de uma pessoa por dez anos quando um cidadão

ateniense tinha ambições não democráticas, o que acontecia toda vez que a democracia era ameaçada. Portanto, é importante que o professor comente com os alunos que essas reformas dos tiranos contribuíram gradativamente para que os gregos instalassem a democracia, que os alunos sejam levados a descobrir que o estabelecimento do regime democrático não foi pacífico, conflitos envolveram os diferentes grupos sociais para que os gregos chegassem a instalar esse regime.

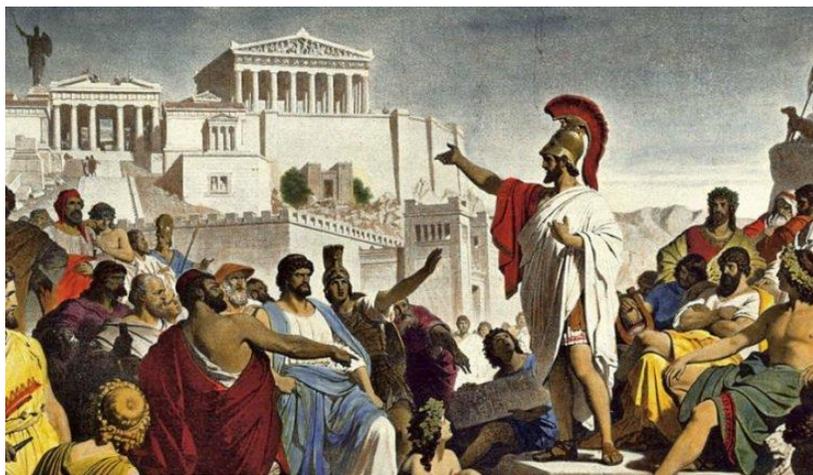
Depois de algum tempo, lendo o texto base do livro didático com a turma, o professor chega a conclusão, em conjunto com os alunos, que ele não dá conta de responder todas as questões, por isso, sugere para a turma partes de outros textos que sintetizam o processo de formação da democracia grega, falam sobre a desigualdade social em Atenas e as reformas dos tiranos que levaram ao aparecimento da democracia; o professor chama atenção para o fato de que esse material deixa mais claro que isso aconteceu como um processo ao longo de um certo tempo, reforçando a ideia de história como processo. Para fazer isso o professor apresenta o texto a seguir.

Texto 2 - A história da Democracia na Grécia Antiga

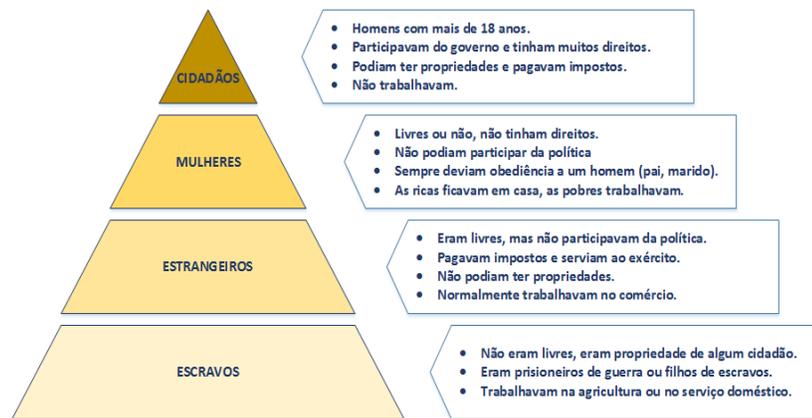
A Democracia Ateniense foi um regime político criado e adotado em Atenas, no período da Grécia Antiga. Ela foi essencial para a organização política das cidades-estado, sendo o primeiro governo democrático da história. O termo "democracia" é formado pelo grego radical "demo" (povo) e "kratia" (poder), que significa "poder do povo". Anterior à implementação da Democracia em Atenas, a cidade-estado era controlada por uma elite aristocrática denominada de oligárquica



os quais detinham o poder político e econômico na polis grega. Entretanto, com o surgimento de outras classes sociais (comerciantes, pequenos proprietários de terra, artesãos, camponeses, etc.), as quais pretendiam participar da vida política, a aristocracia resolve rever a organização política das cidades-estados, o que mais tarde resultou na implementação da "Democracia". De tal maneira, por volta de 510 a.C. a democracia surge em Atenas através da vitória do político aristocrata grego Clístenes. Considerado o "Pai da Democracia", ele liderou uma revolta popular contra o último tirano grego, Hípias, que governou entre 527 a.C. e 510 a.C.. Após esse evento, Atenas foi dividida em dez unidades denominadas chamadas "demos", que era o elemento principal dessa reforma e, por esse motivo, o novo regime passou a se chamar "*demokratia*". Atenas possuía uma democracia direta, onde todos os cidadãos atenienses participavam diretamente das questões políticas da polis.



É preciso porém, fazer uma pequena reflexão sobre a definição da democracia como o governo do povo. No caso da sociedade ateniense, para ter direito à cidadania era preciso ser homem, ter atingido a maioridade, ser ateniense filho de atenienses.



@VESTMAPAMENTAL

O QUE FOI

A DEMOCRACIA ATENIENSE FOI UM REGIME POLÍTICO CRIADO E ADOTADO EM ATENAS, NO PERÍODO DA GRÉCIA ANTIGA. ELA FOI ESSENCIAL PARA A ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DAS CIDADES-ESTADOS GREGA, SENDO O PRIMEIRO GOVERNO DEMOCRÁTICO DA HISTÓRIA.

DEMOCRACIA

ANTERIOR À IMPLEMENTAÇÃO DA DEMOCRACIA EM ATENAS, A CIDADE-ESTADO ERA CONTROLADA POR UMA ELITE ARISTOCRÁTICA OLIGÁRQUICA DENOMINADA DE 'EUPÁTRIDAS' OU 'BEM NASCIDOS', OS QUAIS DETINHAM O PODER POLÍTICO E ECONÔMICO NA POLIS GREGA. ENTRETANTO, COM O SURTIAMENTO DE OUTRAS CLASSES SOCIAIS (COMERCIANTE, PEQUENOS PROPRIETÁRIOS DE TERRA, ARTESÃOS, CAMPONESES, ETC.), AS QUAIS PRETENDIAM PARTICIPAR DA VIDA POLÍTICA, A ARISTOCRACIA RESOLVE REVER A ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DAS CIDADES-ESTADOS, O QUE MAIS TARDE RESULTOU NA IMPLEMENTAÇÃO DA 'DEMOCRACIA'.

DEMOCRACIA ATENIENSE

CIDADÃOS

DIANTE DISSO, PODEMOS INTUIR QUE A DEMOCRACIA ATENIENSE NÃO ERA PARA TODOS OS CIDADÃOS SENDO, PORTANTO, LIMITADA, EXCLUDENTE E ELITISTA. ESTIMA-SE QUE SOMENTE 10% DA POPULAÇÃO DESFRUTAVAM DOS DIREITOS DEMOCRÁTICOS. ALÉM DE CLÍSTENES, PÉRICLES DEU CONTINUIDADE À POLÍTICA DEMOCRÁTICA. ELE FOI UM IMPORTANTE DEMOCRATA ATENIENSE QUE PERMITIU AMPLIAR O LEQUE DE POSSIBILIDADES PARA OS CIDADÃOS MENOS FAVORECIDOS. POR VOLTA DE 404 A.C., A DEMOCRACIA ATENIENSE SOFREU GRANDE DECLÍNIO, QUANDO ATENAS FOI DERROTADA POR ESPARTA NA GUERRA DO PELOPONESO, EVENTO QUE DUROU CERCA DE 30 ANOS.

CARACTERÍSTICAS

DEMOCRACIA DIRETA
REFORMAS POLÍTICAS E SOCIAIS
REFORMULAÇÃO DA ANTIGA CONSTITUIÇÃO
IGUALDADE PERANTE A LEI (ISONOMIA)
IGUALDADE DE ACESSO AOS CARGOS PÚBLICOS (ISOCRACIA)
IGUALDADE PARA FALAR NAS ASSEMBLEIAS (ISEGORIA)
DIREITO DE VOTO AOS CIDADÃOS ATENIENSES

Diferenças entre a Democracia Grega e Democracia Atual

A democracia ateniense foi um modelo político que fora copiado por várias sociedades antigas, e que influencia até hoje o conceito de democracia no mundo. No entanto, a democracia atual é um modelo mais avançado e moderno da democracia ateniense, em que todos os cidadãos (maiores de 16 ou 18 anos), inclusive mulheres, podem votar e aceder a cargos públicos, sem que seja excludente e limitada. Além disso, na democracia ateniense, os cidadãos tinham uma participação direta na aprovação das leis e nos órgãos políticos da polis, enquanto na democracia atual (democracia representativa) os cidadãos elegem um representante.

Tomando o Brasil como exemplo, percebemos que a nossa democracia permite que uma parte dos menores de 18 anos vote e que as pessoas com mais de 70 anos continuem a exercer seu direito de cidadania. Além disso, a nossa constituição não prevê nenhum empecilho de ordem religiosa, econômica, política ou étnica para aqueles que desejem escolher seus representantes políticos. Até os analfabetos, que décadas atrás eram equivocadamente vistos como “inaptos”, hoje podem se dirigir às urnas.

Para os gregos, a noção de democracia era bastante diferente da que hoje experimentamos e acreditamos ser “universal”. A condição de cidadania era estabelecida por pressupostos que excluía boa parte da população. Os escravos, as mulheres, os estrangeiros e menores de dezoito anos não poderiam participar das questões políticas de seu tempo. Tal opção não envolvia algum tipo de interesse político, mas assinalava um comportamento da própria cultura ateniense.

Dessa forma, não podemos dizer que a democracia ateniense era cingida por uma estranha contradição. Ao contrário, percebemos que as instituições políticas dessa cultura refletiam claramente valores diversos que eram anteriores ao nascimento da democracia grega. Também devemos levar em conta que o nosso ideal democrático é influenciado pelas discussões políticas dos intelectuais que defenderam os ideais do movimento iluminista, no século XVIII.

A distância entre a democracia grega e a atual somente corrobora com algo que se mostra bastante recorrente na história. Com o passar do tempo, os homens elaboram novas possibilidades e, muitas vezes, lançando o seu olhar para o passado, fazem com que a vida de seus próximos seja transformada pelo intempestivo movimento de ideias que torna nossa espécie marcada pelo signo da diversidade⁴¹.

O professor pede aos alunos para começar a fazer a leitura; mais uma vez, uma leitura mediada, que permita a interação, chama atenção para o fato de que a autora destaca que a democracia ateniense foi o primeiro governo democrático da história e, então, aproveita a oportunidade para ressaltar a diferença entre um governo autoritário, em que não há diálogo e um governo democrático, baseado na participação. O professor salienta que o texto dessa autora chama atenção para a raiz da palavra “democracia” e ele pede a turma que identifique se aparecem outros tiranos que não foram citados no texto anterior, quais foram as mudanças que esses tiranos promoveram e se essas mudanças provocaram conflitos sociais.

O professor pede para a turma aprofundar a comparação entre o texto anterior e o texto dessa autora, questiona se os alunos conseguem perceber como esse último texto foi construído, chamando atenção para o processo histórico, a ligação que existe entre o passado-presente; porque a autora parte da origem da palavra, realiza um mergulho no passado e retorna ao presente; então, o professor deve instigar os alunos a pensarem se a democracia do passado era diferente da democracia de hoje.

A seguir, realiza a leitura mediada de partes de um outro livro que complementam o texto anterior.

Texto 3: O mundo antigo: economia e sociedade

Em Atenas e outras pólis gregas, o cidadão era frequentemente confundido com a própria cidade. Era tal a identidade que, muitas vezes, para designar a pólis, utilizava-se o termo coletivo: os atenienses, os espartanos, os coríntios etc. Mas o que fazia de um homem o cidadão? O fundamento da cidadania era a riqueza proveniente da terra. Esta ligação entre cidadania e propriedade fundiária não foi atestada somente em Atenas mas também em

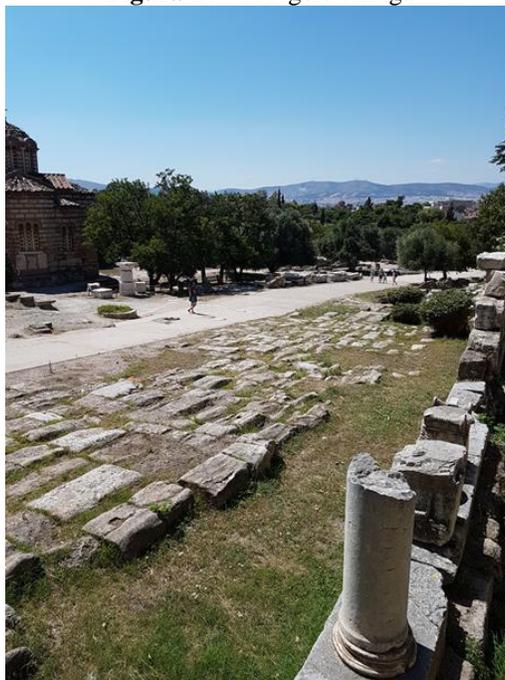
⁴¹ Texto da professora Andressa Priscila, da escola Municipal João Gabriel, na prefeitura de Novo Gama, Goiás. Disponível em: <https://educacao.novogama.go.gov.br/aver/vfm-admin/vfm-downloader.php?q=c2FsYXMvRU5TSU5PLUZVTkRBTUVOVEFMLUIJLzIwMjEVRVNDLU1VTi1KTyVDMYU4M08tR0FCUkFTC8zby1CSU1FU1RSRS9BR09TVE8tJTI4MmEtUVVJTlpFTkEIMjkvSEITVCVDMYU5M1JJQS02by1BTk8tJTI4RGVtb2NyYWNPYSUyOS5wZGY=&h=5d96833f02f9e00d11d6fa3e2d5feebd>. Acesso em: 14 nov. 2022.

inúmeras cidades da Grécia. Durante todo o séc. V a democracia ateniense foi se abrindo cada vez mais para os cidadãos, de modo a incluir efetivamente nesta categoria todos os atenienses, mesmo os sem terras. Ainda que todos (cidadãos do sexo masculino) participassem das assembleias – como se sabe, a democracia grega era direta e não representativa – e conseqüentemente das decisões, nem todos tinham acesso igualmente aos cargos públicos (FLORENZANO, 1994, p. 38-39).

O professor pergunta se a turma entende o que era necessário para ser cidadão na Grécia antiga e questiona a respeito das mudanças que aconteceram na democracia ateniense, pois mesmo as pessoas sem riquezas passaram a ter o direito de participação política, contudo, o professor recorda que havia uma condição que era fundamental, e questiona sobre essa condição, sobre o que era necessário para ser cidadão ateniense.

O professor pergunta se eles entendem a diferença entre a democracia direta e a democracia representativa, em seguida, começa a falar um pouco do conceito de cidadania, que no começo apareceu ligado à propriedade da terra, ou seja, a questão da riqueza; e menciona, também, sobre as assembleias, espaços de debates políticos, ressalta que os cidadãos atenienses travavam debates em torno das questões da cidade nesses espaços. A partir dessa discussão, o professor projeta na parede a imagem da Ágora antiga para os estudantes:

Figura 14 – A Ágora Antiga



Fonte: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/agora-antiga-atenas/#jp-carousel-12515>.Créditos: Simone Martins

O professor começa a explorar a imagem com os alunos e questiona se a mesma lembra algo, se é possível perceber alguma semelhança desse espaço com os espaços de debate político na atualidade e, depois da análise, pede aos alunos para sintetizarem, no caderno, as informações do objeto que eles veem.

Após análise da figura, o professor segue com a leitura mediada de outra parte do texto que evidencia como Péricles, um dos tiranos, em 451 a.C., estabeleceu o que era ser cidadão em Atenas:

Texto 4: O mundo antigo: economia e sociedade

Péricles promulgou uma lei estabelecendo que somente os filhos de pai e mãe atenienses poderiam ser considerados cidadãos. Ainda que houvesse exceções a esta lei e que durante a guerra do Peloponeso ela tenha sido posta de lado em virtude da elevada mortandade entre os cidadãos, ela condizia perfeitamente com a concepção que os gregos tinham de democracia (FLORENZANO, 1994, p. 42))

Depois da leitura, o professor pergunta o que era ser cidadão na Grécia antiga, chama atenção da turma para o fato de que comparar a democracia grega com a democracia atual não é uma tarefa fácil, porque a palavra democracia tinha um sentido negativo, que passou por um processo progressivo de mudança ao longo da história, e então, retornando ao presente, ressalta para os alunos que a palavra democracia ganhou outro sentido: de negativo passou a ter um sentido positivo.

Ao final dessas atividades, o professor agradece a participação dos alunos, ressalta que a cidadania na Grécia antiga era para poucos; propõe aos alunos retornar ao presente, buscando compreender a cidadania nos dias atuais e como funciona a democracia brasileira.

Sequência didática 4

O professor inicia dizendo aos alunos que a democracia nasceu baseada na ideia de cidadania e até hoje está baseada nessa ideia, afirma que ela se manifesta nos partidos políticos, na escolha dos representantes através do voto e na mudança dos governantes que as pessoas escolhem; que através da lei um governo democrático limita o poder político, defendendo a sociedade contra a tirania, garantindo os governos escolhidos pela vontade da maioria.

O professor acrescenta que a democracia contemporânea também identifica a potência/força do poder executivo (presidente, governadores e prefeitos) e do judiciário (justiça) para conter e limitar os conflitos sociais; afirma que para conter esses conflitos existem dois caminhos: os governos podem usar da repressão ou atender às demandas sociais, desde que isso não ameace ou coloque em risco a própria democracia. E, então, questiona se hoje existem ameaças à democracia e até que ponto as pessoas podem se manifestar e exercer sua cidadania sem ameaçar a democracia.

O professor sugere que os alunos utilizem seus próprios *smartphones* e a rede da escola, fornecida pela Secretaria de Educação, para acessar o *site* do Brasil Escola, explica que o *site* é um material interessante para ser lido em sala porque também traz uma definição de democracia, destacando a etimologia da palavra, e compara a democracia na Grécia antiga com a democracia na época contemporânea, apresenta o link do texto: Visita a um *site* da Internet: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-democracia.htm>.

Da leitura do *site*, o professor promove uma reflexão na sala sobre a base da democracia moderna; afirma que o *site* fala em executivo, legislativo e judiciário, pergunta o significado dessas expressões, o papel delas nos dias de hoje e, de acordo com o *site*, o porquê da democracia de Atenas não ser considerada o melhor dos governos possíveis; então, começa uma reflexão sobre a democracia no Brasil, o que baseia a democracia no país.

Para responder essas questões, o professor sugere um vídeo para que os alunos possam assistir nos próprios *smartphones*, propõe o vídeo com o título “Ciência Explica – ‘O que significa democracia?’” publicado pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. O professor comenta que o vídeo tem a duração de 1 minuto e 56 segundos e é interessante porque começa com a origem da democracia na Grécia antiga e destaca a diferença da democracia da antiguidade para a democracia no Brasil. Afirma que lá, somente os homens livres votavam, a democracia era direta e não representativa, como é hoje, no Brasil, e em outros países democráticos. O professor acrescenta que o vídeo também mostra que o golpe de 1964 impôs um intervalo de tempo ao regime democrático brasileiro, que só voltou a partir de 1989; e afirma que o material salienta uma característica importante da democracia: o fato de que as decisões tomadas pela maioria não podem afetar os direitos da minoria: <https://youtu.be/YdQXQBIR3g>.

Depois de assistir ao vídeo, o professor propõe a análise da fala de um docente, entrevistado pelo programa *USP analisa*. Assegura que é um material interessante porque também mostra desde a

origem da democracia, que aparece como uma revolução, um regime político em que a maioria governa para todos⁴² – conforme se observa em https://youtu.be/GgqegU4w_50.

Depois disso, o professor começa a explorar o áudio e faz algumas questões para a turma sobre a cidadania em Atenas; questiona se, de acordo com o áudio, todos podiam participar das decisões políticas; afirma que um dos entrevistados fala em crise política, que essa crise é muito antiga, e que para resolvê-la uma pessoa se apresenta como alguém de fora da política; então, o professor promove um debate acerca do que o entrevistado quis dizer com isso, questiona a diferença entre a democracia na Grécia e na atualidade e sobre como se resolvem os conflitos na democracia atual.

Em seguida, após a interação com os estudantes, o professor questiona sobre possíveis conclusões que o material pode levar acerca da democracia atual; sobre como devem ser resolvidos os conflitos humanos e questiona se eles já pensaram sobre o que garante a democracia no Brasil; as leis que garantem o regime democrático no país.

O professor afirma que o que garante o regime democrático no Brasil de hoje é a Constituição Federal, especialmente alguns artigos, os quais ele propõe a leitura com os alunos. O educador comenta que a leitura desses artigos vai promover uma reflexão sobre se as manifestações que foram demonstradas, foram democráticas ou não, permitidas ou não no jogo democrático, pela lei brasileira. Sugere, então, a leitura do primeiro artigo, o art. V da Constituição Federal, inciso XV, que garante o direito de ir e vir das pessoas. O professor afirma que a redação da lei, diz o seguinte: “é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com os seus bens” (C.F./1988, p. 10); e, após a leitura, questiona para a turma se as manifestações, especialmente as mais recentes, garantiram/respeitaram o direito de ir e vir das pessoas, se ao fechar estradas, os manifestantes não estão impedindo a livre circulação de pessoas.

O professor destaca outra parte do mesmo artigo, e afirma que gostaria de ler com os alunos o inciso seguinte, o XVI, que afirma: “Todos podem reunir-se pacificamente, sem armas, em locais abertos ao público, independentemente de autorização, desde que não frustrem outra reunião anteriormente convocada para o mesmo local, sendo apenas exigido prévio aviso à autoridade [...]” (C.F./1988, p. 10).

⁴² Não vou usar o áudio todo na aula, mas, do minuto 0 até 9 minutos e 15 segundos, quando ocorre a troca de falas entre os professores entrevistados; também é preciso dizer que pretendo transcrever o áudio para usar com os alunos na sala de aula, de forma que eles possam ouvir e ler ao mesmo tempo.

Depois da leitura, o professor pergunta para a turma se eles compreenderam esse artigo e se as manifestações atuais são pacíficas, se nelas todos estavam desarmados e se as manifestações foram comunicadas às autoridades competentes. O professor sugere que os alunos, mais uma vez, façam uma breve pesquisa na Internet sobre as manifestações de 2022, em seus *smartphones*, e descubram os problemas que aconteceram por conta dessas manifestações.

A seguir, o professor propõe a leitura de mais um artigo, o que estabelece o direito à greve, ou seja, garante ao trabalhador o direito de lutar pelos seus direitos contra o patrão; escreve no quadro o artigo 9º da constituição federal, que diz o seguinte: é “assegurado o direito de greve, competindo aos trabalhadores decidir sobre a oportunidade de exercê-lo e sobre os interesses que devam por meio dele defender” (C.F./1988, p. 13). E, então, o professor provoca a turma questionando como o governo tem tratado os trabalhadores na atualidade, especialmente, os que promovem greves.

Por fim, o professor leva para a sala cópias impressas do art. 14 da Constituição Federal, e propõe para a turma a leitura desse artigo que trata dos direitos políticos dos brasileiros. Sua redação diz o seguinte:

A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante:

I – plebiscito;

II – referendo;

III – iniciativa popular.

§ 1º O alistamento eleitoral e o voto são:

I - Obrigatório para maiores de dezoito anos

II – Facultativo para:

a) os analfabetos;

b) os maiores de setenta anos;

c) os maiores de dezesseis e menores de dezoito (C.F./1988, p. 13)

O professor comenta que esse artigo da Constituição garante um dos direitos fundamentais do cidadão desde a Grécia antiga, o direito ao voto, direito à participação, diz para a turma que fazer essas reflexões é importante para que os alunos descubram o papel deles como cidadãos, a responsabilidade que eles terão por ter o direito de votar nas mãos, de participar na escolha dos seus representantes; diz que essa reflexão também vai ajudar os alunos a entenderem que, em uma sociedade democrática, respeita-se a vontade da maioria e da minoria através do diálogo, dos debates acerca dos problemas de uma comunidade, cidade, Estado, região ou país.

Para finalizar essa aula, o professor propõe aos alunos que façam uma visita ao *site* www.plenarinho.leg.br para conhecer as ferramentas disponíveis e descobrir a importância de dar sua

opinião sobre os principais assuntos que afetam a sua cidade ou comunidade. O plenarinho é um *site* que foi criado em 2004 pelos servidores da Câmara dos Deputados para ser um canal de comunicação entre a Câmara e o público infantil. Ele se tornou uma fonte de informações e fortaleceu seu caráter educativo, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes.

O professor agradece os alunos a participação nas atividades e passa ao momento da avaliação da aprendizagem.

5.5 Avaliação

A avaliação da aprendizagem constará de uma síntese sobre o que os alunos aprenderam, que pode ser feita em grupo de três alunos, comparando a democracia no passado com o presente, demonstrando o que garante a democracia na atualidade. Até que ponto posso fazer uma manifestação sem ameaçar a democracia?

5.6 Atividade extraclasse

Que tal criar um grupo de *WhatsApp* para que a turma possa compartilhar notícias sobre movimentos que ameaçam a democracia no Brasil?

A ideia de criar um grupo de *WhatsApp*, para compartilhar imagens e textos usados na sala e compartilhar notícias que ameaçam a democracia no Brasil atual, vai transformar a aula de maneira significativa, pois, o aplicativo revolucionou a comunicação dos usuários, possibilitando compartilhar *hiperlinks/* hiperdocumentos com elementos verbais e não verbais com rapidez; com ele, a aula não será mais um texto, mas um enredo com mais espaço para a palavra do outro, construído de maneira coletiva.

5.7 Recursos

Papel/xerografia; projetor; *smartphones* com acesso à rede, dicionário físico de conceitos históricos; acesso a rede oficial da Secretaria, que é garantido aos estudantes através do *e-mail* enova, o *e-mail* oficial da Secretaria de Educação; grupo de *WhatsApp* para compartilhar informações e imagens.

5.8 Referências do Plano

- APOLINÁRIO, Maria Raquel (org.). Projeto Araribá, **História**, 6º ano. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014.
- BRASIL, Constituição Federal da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, Senado Federal, 2022.
- FLORENZANO, Maria Beatriz B. **O mundo antigo: economia e sociedade** (Grécia e Roma). 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SILVA, K.; SILVA, M. **Dicionário de Conceitos históricos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 89.

Sites:

- www.plenarinho.leg.br
- https://youtu.be/GgqegU4w_50
- <https://youtu.be/YdQXQBBIR3g>
- <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-democracia.htm>
- <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/agora-antiga-atenas/#jp-carousel-12515>
- <https://educacao.novogama.go.gov.br/aver/vfm-admin/vfm-downloader.php?q=c2FsYXMvRU5TSU5PLUZVTkRBTUVOVEFMLUIJLzIwMjEwMjE1VTI1KTYvDMYU4M08tR0FCUklFTC8zby1CSU1FU1RSRS9BR09TVE8tJTI4MmEtUVVJTlpFTkEIMjkvSElTVCVDMYU5M1JJQS02by1BTk8tJTI4RGVtb2NyYWNPYSUyOS5wZGY=&h=5d96833f02f9e00d11d6fa3e2d5feebd>
- <https://lendoahistoriadaarte.com/2021/07/26/discobolo/>
- <https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2022/11/02/cinco-fotos-que-resumem-a-loucura-dos-bloqueios-golpistas-de-rodovias.htm>
- <https://apublica.org/2022/09/a-estrategia-discursiva-dos-cartazes-que-pediram-golpe-no-7-de-setembro/>
- <https://riomemorias.com.br/memoria/marcha-da-familia-com-deus-pela-liberdade/>
- <https://www.brasildefato.com.br/2021/04/18/impeachment-5-anos-a-relacao-entre-junho-de-2013-e-a-ascensao-da-extrema-direita>
- <https://extra.globo.com/noticias/brasil/bolsonaristas-em-copacabana-levam-faixas-com-pautas-antidemocraticas-25187475.html>
- <https://exame.com/brasil/mpl-diz-que-so-vai-parar-protestos-se-tarifa-voltar-a-r-3/>
- <http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-reage-com-deus-contrajango>
- <https://tribunadejundiai.com.br/politica/eleicoes-2022/bolsonaro-faz-discurso-de-campanha-no-desfile-do-7-de-setembro/>
- <https://umhistoriador.wordpress.com/2015/03/18/golpistas-em-acao-as-manifestacoes-de-15-de-marco/>

5.9 Carga horária

3 aulas de 50 minutos para um grupo do 6º ano do Ensino Fundamental.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida até aqui leva a algumas considerações, vou destacar primeiro as questões próprias do letramento histórico; em seguida, a questão do sentido, depois disso, as contradições da minha prática, partindo, assim, para o encerramento deste trabalho.

Na análise de todos os planos e passagens/trechos das minhas aulas, constatei que houve 19 ocorrências que podem ser enquadradas na dimensão conceitual, 13 na procedimental, 10 na narrativa e 9 na dimensão temporal, portanto, ocorreu uma predominância da primeira. Sobre o predomínio de certas dimensões do letramento histórico, Rocha (2020) evidencia que isso não impede algum letramento histórico, mas desequilibra o edifício da formação histórica, contribuindo parcialmente para que os alunos se situem na relação entre presente, passado e futuro.

É preciso dizer que é difícil separar as dimensões tratadas na aula, houve momentos, por exemplo, em que determinadas passagens pareciam estar tratando, ao mesmo tempo, da dimensão narrativa e da dimensão temporal. Só para tornar mais claro, quando tratei da narrativa da formação do povo grego, também usava expressões e um vocabulário temporal específico, como, por exemplo, a expressão ‘a partir do século V a.C.’. Sendo assim, é possível que um trecho de aula que tenha sido considerado como de uma dimensão, possa ser também analisado do ponto de vista de outra; logo, mesmo supondo que os pilares do edifício da formação histórica estivessem em desequilíbrio com o predomínio da dimensão conceitual do letramento histórico em minhas aulas, afirmo que é preciso relativizar essa ideia, pois, houve momentos em que as dimensões poderiam se expressar juntas.

Sobre a questão do desafio da constituição de sentido à luz da teoria bakhtiniana, é preciso levar em consideração que a compreensão é sempre uma resposta. Compreender é se apropriar da palavra do outro para constituir enunciações que nem sempre se materializam na palavra. Isolada, ela não possui significação, ela é neutra, e é no diálogo com a palavra do outro que a significação e o sentido são estabelecidos. Da mesma forma que existem textos que tendem ao monologismo (quando predomina o autoritarismo e o acabamento) e textos polifônicos, que são inconclusivos e dialógicos, houve momentos em minhas aulas em que tendi ao monologismo ou à polifonia, dando maior ou menor espaço à palavra do outro.

Na análise das aulas, constatei que a leitura, por si só, do livro didático não é suficiente para que os alunos constituam sentido para o que está sendo trabalhado em sala. Para que se estabeleça o sentido

para o ensinado, é preciso que o tema/assunto trabalhado tenha alguma relação com a cultura do aluno. O problema foi que minha prática foi caracterizada pelo uso excessivo da obra didática, o que de certa forma engessou o trabalho. Até aqui, as aulas analisadas demonstram uma predominância de uma leitura mecânica desse material. Essa forma de ler ocorre quando o professor não dá tempo para que o aluno possa refletir e a interação aconteça, bem como a alternância de enunciados. Quando isso ocorre, não se estabelece a compreensão/sentido para o ensinado.

Além dessas questões, ainda envolvendo o livro didático, seria preciso um estudo mais detalhado da obra utilizada na sala de aula no ano de 2019 para saber até que ponto ela influenciou a prática em sala de aula, até que ponto ela permitiu maior ou menor participação da palavra do outro, tendendo mais ao autoritarismo ou a inconclusibilidade; uma obra polifônica estabelece vínculos com a consciência dos indivíduos receptores (BAKHTIN, 2014).

Com relação à minha prática, começando com os planos e destacando os aspectos positivos deles, convém ressaltar que, antes mesmo de registrar por escrito, a minha aula foi pensada como uma sequência didática, de forma que cada plano citado tinha o tempo necessário para cada atividade pensada; assim, os alunos tinham o tempo determinado para realizar cada uma das atividades, sendo possível aproveitar melhor o tempo total da aula.

Outro ponto positivo que considero importante foi que, em alguns planos, detalhei os tópicos de cada tema, isso fez com que eu tivesse um roteiro para trabalhar em sala de aula e possibilitou a elaboração de questões relevantes acerca do objeto de ensino. É verdade que nem todas as tarefas propostas pelo livro didático, que eu fiz em sala de aula com os alunos, foram registradas nos planos, uma ou outra escapou desse registro, mas, quando foi feito, o detalhamento do tema me ajudou a trabalhar com os objetos de ensino.

Como um aspecto negativo relacionado aos planos de aula, vejo, hoje, que o fato de não ter registrado mais detalhadamente alguns dos elementos sugeridos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, como, por exemplo, os temas geradores, prejudicou o andamento do trabalho em sala de aula, pois, como salienta Freire (2022), os temas geradores envolvem uma discussão de suma importância para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Acredito que, muitas vezes, faltou clareza nos objetivos que estabeleci nos planos e nas ações necessárias para atingi-los, como se faltasse um elemento norteador para guiar os passos necessários para atingir o que pretendia. Muitas vezes, a maneira como era feita a leitura impunha obstáculos para

que atingisse os objetivos traçados; isso pode ser percebido quando olho minha prática lá atrás e tomo consciência de que era comum o registro de que fazia apenas a leitura de um texto ou de outro, de parte do livro didático ou de um material complementar, todavia, não estabelecia nenhuma ação no sentido de discutir o que estava sendo lido com os alunos, para que e por quê.

Faltou criatividade da minha parte para pensar ações planejadas para dinamizar a aula e tentar algo diferente da leitura do livro didático, ou mesmo a leitura de outro material para levar em consideração a cultura do aluno; comprova essa informação o fato de que o guia digital PNLD 2017 afirma que o livro que utilizei tem uma versão eletrônica e eu, simplesmente, ignorava essa informação, e não pensei nenhuma ação nos planos de aula para aproveitar por completo o potencial desse material. Ele tem a função de um documento que estimula o espírito crítico do aluno, mas isso vai depender de como é utilizado. E é importante frisar que, mesmo quando utilizei materiais que não registrei no plano, estive sempre com a mesma metodologia, e acreditando na concepção tradicional de linguagem.

A literatura na área ressalta que, para planejar, o professor deve fazer uma pesquisa, assim ele poderá identificar com precisão se o texto que pretende ler em sala é adequado aos seus alunos (PEREIRA, 2007; MELLO, 2017), poderá traçar objetivos claros e possíveis de serem atingidos através de ações que possibilitem o diálogo e a dialogicidade. Mas, o que ocorreu, na maioria das vezes, foi que a falta de tempo fez com que eu não conseguisse planejar as atividades como deveria, acrescente-se a isso o fato de que há limites impostos pelo meu processo de formação, resultando na falta de domínio, maior conhecimento envolvendo essas questões.

Com relação às aulas, destaco como aspecto positivo a mudança na forma de trabalhar, quando percebi que os alunos valorizavam o livro didático e tinham o hábito de levá-lo para a sala de aula, esse foi um momento em que tive que me reinventar como professor, um profissional que estava preocupado com o conteúdo programático e acostumado a escrever no quadro, uma pena que esse momento não foi acompanhado por uma reflexão mais profunda, e só aos poucos tomei consciência da importância da leitura fundamentada em uma outra concepção de linguagem, em que a interação produz o sentido/compreensão.

Ao perceber a valorização que o grupo dava ao livro didático, quando vi que a maioria dos alunos levava a obra para a sala, percebi, também, que nem todos tinham esse material, por isso, realizei atividades na sala de aula em duplas ou trios, dispostos em forma de círculos espalhados pela sala, o que, até certo ponto, favoreceu a interação; eu passeava entre os círculos, atendendo, às vezes,

aos questionamentos dos alunos. Quando eles interrogavam e surgia alguma dúvida, permiti a consulta de qualquer material, como os *smartphones* com acesso à rede, e também indicava a parte do livro didático em que eles poderiam encontrar a resposta, como, por exemplo, os mapas estampados na obra didática que foram utilizados para encontrar os rios de cada civilização antiga.

Outro aspecto positivo foi o improvisado, quando peguei o meu *smartphone* e pedi que uma aluna buscasse o significado de uma palavra na Internet; mas as boas intenções sem o embasamento teórico não produzem bons frutos; eu deveria não ter mandado apenas ler no dicionário *on-line*, porque, assim, a palavra foi doada ao aluno(a) e não pertencia ao mundo deles; ao contrário, deveria relacionar com o presente, o mundo deles, fazer analogias para que o aluno(a) entendesse, e, assim, abrir caminho para a produção de sentido.

Com relação aos aspectos negativos das aulas, um desses aspectos é o fato de que minhas aulas eram centradas no professor, um professor que acreditava que, somente ao falar, estaria transmitindo conhecimento para os alunos; tradição que fez com que muitas vezes predominasse a ordem explicadora (RANCIÈRE, 2002) ou educação bancária (FREIRE, 2022); por isso, houve momentos em que o objeto de ensino não estava fazendo sentido para o aluno e houve dispersão, desinteresse e conversa em sala; quando chamava atenção dos alunos, fazia isso de forma autoritária, porque eu era o centro das atenções na aula, todas as decisões do que deveria ocorrer na sala estavam nas minhas mãos.

Apesar de existirem alguns momentos de interação, eles foram prejudicados pela força do hábito; força que vem marcando minha forma de atuar em sala desde o período de estágio, essa força da tradição na minha aula é uma questão relacionada ao código disciplinar, ela envolve, também, o meu processo de formação, mas essa é uma pesquisa mais ampla, que será desenvolvida em um outro momento, uma pesquisa que pretendo desenvolver no doutorado.

Para terminar, gostaria de dizer que a pretensão com este trabalho é contribuir para que os professores reflitam sobre a própria prática, busquem os estudos sobre linguagem visando a uma prática que permita a palavra do outro; além disso, incorporem a questão do sentido no ensino de história.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. O tecelão dos tempos: o historiador como artesão das temporalidades. *In*: NEGRO, Antônio L; SOUZA, Evergton Sales; BELLINI, Lígia (org.). **Tecendo Histórias: espaço, política e identidade**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-25.
- ANDRADE, Fabíola Fernandes. Instituto Federal de Educação, Ciências e educação do Ceará –IFCE, Brasil. Reflexão sobre o conceito de leitura e o modo de ler. **Afluente: Revista de Letras e Linguística**, Bacabal, v. 1, n. 1, jan./jun. 2016.
- ANDRADE, Luísa Teixeira. Leitura dos textos históricos em sala de aula. **História e Ensino**, Londrina, v. 21, n. 1, p. 199-228, jan./jun. 2015.
- AZEVEDO, Cláudia Fernandes de. **Interação verbal com fontes: letramento(s) no ensino de História**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.
- AZEVEDO, Patrícia Bastos de. **História Ensinada: produção de sentido em práticas de letramento**. 2011. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- AZEVEDO, Patrícia Bastos de; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A sala de aula e a produção de sentido em práticas de letramento na história ensinada. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 559-580, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 09 ago. 2021.
- AZEVEDO, Patrícia Bastos de. História Ensinada e Dialogismo: prática de letramento no sexto ano do ensino fundamental. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 8, p. 57-80, 2015.
- AZEVEDO, Patrícia Bastos de; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Ensino de História, Historiografia e Produção de Sentido em Práticas de Letramento**. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt10-2271_int.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.
- AZEVEDO, Patrícia Bastos de; ROCHA, Renata M. Reflexões sobre práticas discursivas de letramento: o lugar da escrita autoral nas classes de alfabetização. **Revista brasileira de alfabetização**, n. 14, 2021. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/472>. Acesso em: 29 jul. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail. M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Ed. 34, 2016. p. 11-34.

BAKHTIN, Mikhail. M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018. p. 1-206.

BAKHTIN, Mikhail. M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. p. 9-48; 71-132.

BARBOSA, Lúcia F.; SILVA, Elizama N.; LIMA, Luiza Irene. **A leitura e a escrita: importantes ferramentas no ensino de história**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: CONHECIMENTO HISTÓRICO E DIÁLOGO SOCIAL, 27., Natal, jul. 2013.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Curitiba, p. 93-112, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História), Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo. cap. 1, p. 15-68.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 293-324.

BLANCH, Joan Pagès; SATISTEBAN, Antoni Fernandez. La Enzeñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 281-309, set.-dez. 2010, Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

BOLDARINE, Fátima de R.; BARBOSA, Raquel L. Leite; FERREIRA, Ana Estela. Práticas de Leitura e Círculo Bakhtiniano: algumas aproximações. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 1, p. 232-246, jan./abr. 2019.

BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 25-34.

BROSSA, João Misael da Silva. **A escola encontra o passado no cinema: “Luz, Câmera... Educação!”**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA), Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. p. 12-15.

CARIE, Nayara Silva de. **Leituras de textos didáticos de história por estudantes do ensino fundamental**. 2015. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CARVALHO, Letícia Queiroz de. A leitura na Escola: as contribuições de Mikhail Bakhtin para a formação do leitor responsivo. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 5, p. 171-182, jul./dez. 2014.

CERRI, Luís. F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

CERRI, Luís Fernando. Código disciplinar. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida M. Dias de (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 44-46

CERTEAU, Michael. Ler: uma operação de caça. *In*: **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. Disponível em: 74892255-A-Invenc-a-o-do-cotidiano-Michel-de-Certeau.compressed.pdf (uneb.br). Acesso em: 19 mar. 2021. p. 259-273.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. *In*: HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural**, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos Avançados**, 24 (69), 2010.

CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 173-234.

CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo. **História da leitura no mundo Ocidental**. São Paulo: Ática, 1998. p. 5-40. v.1.

COELHO, Izac Trindade Coelho. **Pedagogia histórico-crítica e alfabetização**: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

CORREA, Marlon Luís. **Ensino de história e História digital**: o desenvolvimento do letramento histórico-digital a partir de um estudo de caso. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, HISTÓRIA E MÍDIAS: NARRATIVAS EM DISPUTA. 13. Disponível em: https://www.encontro2020.pe.anpuh.org/resources/anais/22/anpuh-pe-eeh2020/1596315734_ARQUIVO_358b4f60c3d32da0f505f7686cd4d706.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022

COSCARELLI, Carla Viana. Os dons do hipertexto. *In*: **Littera**: Lingüística e literatura. Pedro Leopoldo, Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, 2006 (no prelo)

COSCARELLI, Carla Viana. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/BQKxvwxpBQPTDpynwmRnZkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2023.

DENIPOTI, Cláudio. Apontamentos sobre a história da leitura. **Revista História e Ensino**, Londrina, v. 08, out 2002. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/847835/mod_resource/content/1/Apontamentos%20sobre%20a%20hist%C3%B3ria%20da%20leitura.pdfhttps://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/847835/mod_resource/content/1/Apontamentos%20sobre%20a%20hist%C3%B3ria%20da%20leitura.pdf. Acesso em: 16 fev. 2021.

ESPÍNDOLA, Ana Lúcia. A relação com o saber e a formação dos leitores na escola. *In*: DIEB, Messias (org.). **Relações e Saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 77-97.

FARACO, Sabrina de Farias. **Uso do Hipertexto** – Enunciação Digital Híbrida – na educação a distância. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem), Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2008. p. 27-53.

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerin; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. O ato de ler na pedagogia histórico crítica e suas possibilidades na educação básica. **Revista Teias**, n. 21, ago. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/42149>. Acesso em: 19 mar. 2021.

FISCHER, Steven Roger. Tecnologia. *In*: FISCHER, Steven Roger. **História da Leitura**. São Paulo: Unesp, 2006. p. 291-295

FLORENZANO, Maria B. **O mundo antigo: economia e sociedade**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 38-48.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de história: experiência, reflexões e aprendizados**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2008. p. 59-87.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Disponível em: <http://docsgoogle.com/file/d/OB17CBEPnBxFWVIDY1RnSTdvbKO/edit>. Acesso em: 07 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 81^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2022.

FREITAS, Itamar. Livro didático. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida M. Dias de. (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 143-148.

GARCIA, Liz Araújo Martins. **Práticas de leitura e usos do livro didático de história na cultura da EMEF Jardim Guarani**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA), Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos. p. 10-94.

GARCIA, Maria Itamara Alves. **A produção de sentido hipertextual constituída pelas tecnologias móveis de informação e comunicação**. *In*: V SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – O ENSINO EM FOCO. 5. Ago., 2009, Caxias do Sul-RS.

GARRIDO, Elsa; BRZEZINSKI, Iria. A reflexão e investigação da própria prática na formação inicial e continuada: contribuição das dissertações e teses no período 1997-2002. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 153-171, jan./abr. 2008.

GRAFF, Harvey J. O mito do alfabetismo. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 2, 1990.

GUIMARÃES, Selva. É possível alfabetizar sem história? Ou... como ensinar história alfabetizando? *In: GUIMARÃES, Selva (org.). Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas.* 2. ed. Campinas: Alínea, 2017. p. 209-229.

HAMMERSCHMITT, Ida. **O livro didático em aulas de história nos anos iniciais do ensino Fundamental.** Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2010.

KLEIMAN, Ângela. **É preciso ensinar letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Unicamp, 2005.

KOSELLECK, Reinhart. **Histórias de Conceitos:** estudos sobre a semântica e a pragmática da linguagem política e social. Rio de Janeiro, Contraponto, 2020. p. 63-83.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999. Disponível em: https://www.giulianobici.com/site/fundamentos_da_musica_files/cibercultura.pdf. Acesso em: 26 maio 2022. p. 11-66.

LOBO-SOUZA, Ana Cristina. **Hipertextualidade:** uma abordagem enunciativa de hipertextos. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LORAUX, Nicole. Elogio do anacronismo. *In: NOVAES, Adauto (org.). Tempo e história.* São Paulo: Cia. das letras, 1992. p. 57-70.

LUBISCO, Nídia M. L.; CHAGAS, Sônia. **Manual de estilo acadêmico:** trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. 6. ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SAVIANI, Demerval. A prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 3-13, jan./mar. de 2017.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B.; DANGIO, M. C. S. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 337-346, 2018.

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

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “**Mas não somente assim!**” leitores, autores, aulas como texto e ensino-aprendizagem em História. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167013395002>. Acesso em: 28 jul. 2021.

MELLO, Maria Aparecida. O conceito de Mediação na Teoria histórico-cultural e as Práticas Pedagógicas. **Aprender – Cad. de filosofia e Psic. da educação**, Vitória da Conquista, n. 23, p. 72-89, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/aprender/article/view>. Acesso em: 29 jul. 2021.

MELLO, Ricardo Marques de. As três durações de Fernand Braudel no Ensino de História: proposta de atividade. **Revista História Hoje**, v. 6, nº 11, p. 237-254, 2017 Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/330#:~:text=Marques%20de%20Mello-,Resumo,no%20nosso%20dia%20a%20dia>. Acesso em: 27 nov. 2022.

MILTÃO, Milton S. Ribeiro; SIMÕES, Maria Tereza Moraes; SERRA, Denise Simões. O uso do livro didático na visão dos professores da escola secundária: considerações gerais. **Sitientibus**, Série Ciências Físicas 02: 68-84 (2006).

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. **Hipertexto e Hiperleitura**: contribuições para uma teoria do hipertexto. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2013, p. 65-67.

NUNES, Maria Forgearini. **Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental**: letramento visual, interação e sentido. 2013. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. p. 64-71.

OLIVEIRA, Mônica Luiza L. de; BATISTA, Geisa M. Breve história da leitura escolar no Brasil: a formação de leitores. **Papéis, Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem**, UFMS v. 22 n. 44, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/3148#:~:text=Resumo,%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20%C3%A0%20leitura>. Acesso em: 23 fev. 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; NASCIMENTO, Milton do. Hipertexto e Complexidade. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v. 9, n. 3, p. 519-547, set./dez. 2009.

PEREIRA, Newton Mullet. Um encontro com a leitura em história. *In*: BATTISTI, Juliana; PIRES, Flávia P. S.; SIMÕES, Luciene (org.). Livros que seu aluno pode ler: formação do leitor na educação básica. **SciBooks**, v. 1. Porto Alegre, 2012, p. 23-33. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/70385>. Acesso em: 14 fev. 2021.

PEREIRA, N. Mullet. O ensino de história e o presente. *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 151-166, jan./jun. 2007

PINHEIRO, José Glédison da Rocha; SANTOS, Stella R. dos. **Linguagens e práticas no ensino de história**. Salvador: Quarteto, 2006.

PREGNOLATTO, Felipe Pascuet. **A cultura material na didática da História**. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2006, p 13-29.

PROJETO ARARIBÁ: **História**. 6º ano. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

PROST, Antoine. **Doze Lições Sobre História**. BH; Autêntica, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4208193/mod_resource/content/1/Antoine%20Prost%20Criac%CC%A7a%CC%83o%20de%20Enredos%20e%20Narratividade.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022

QUIOSSA, Amanda Sangy. **Leitura e escrita**: processos que permeiam a história ensinada. Disponível em: <https://www.ufjf.br/virtu/files/2011/09/LEITURA-E-ESCRITA-PROCESSOS-QUE-PERMEIAM-A-HIST%C3%93RIA-ENSINADA.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. São Paulo: Autêntica, 2002

REDMER, Carla Rejane Barz. A importância da leitura para o ensino de história. **Revista Didática Sistêmica**, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, v. 2, jan./mar, 2006.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **O lugar da linguagem no Ensino de História**: entre a oralidade e a escrita. 2006a. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. p. 15-78.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A linguagem e o conhecimento no ensino de história: alternativas curriculares e didáticas. **SAECULUM – Revista de História**, João Pessoa n. 15, jul./dez. 2006b.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A Narrativa Histórica nos livros didáticos, entre a unidade e a dispersão. **Revista Territórios e Fronteiras**, Cuiabá, v. 6, n. 3, dez., 2013.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Letramento(s) Histórico(s): uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de história. **Revista Territórios e Fronteiras**, Cuiabá, v. 13, n. 2, jul./dez., 2020, p. 275-301.

ROJO, Roxane. Cenários futuros para as escolas. *In: Cadernos educação no século XXI – multiletramentos* (v. 3) São Paulo: Fundação Telefônica, 2013, p. 19-22. Disponível em: http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/2013/03/caderno3_multiletramentos.pdf. Acesso em: 20/01/23

ROSSA, Juliana. A leitura do hipertexto sob a perspectiva da Teoria da Enunciação, **Letrônica**, Porto Alegre, v. 9, n. esp. (supl.), s155-s166, nov. 2016.

ROSTOVTZEFF, M. **História da Grécia**. 3.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. p. 33-34.

SANTOS, Carmelice A. P. dos. **Breve história da leitura no Brasil**: os livros, as tensões e os saberes na colônia (SÉC. XVIII). Disponível em:
http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem17/COLE_1267.pdf.
 Acesso em: 23 fev. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações, 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem e desenvolvimento**: o papel da mediação. Disponível em:
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/jul_2009/aprendizagem_desenvolviemnto_sforni.pdf. Acesso em: 07 abr. 2021.

SILVA, Danilo Alves da. A cultura digital e o ensino de história. *In*: SILVA, Danilo Alves da. **Letramento Histórico-Digital**: ensino de história e tecnologias digitais. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Natal, 2018. p. 41-71.

SILVA, Eliana D. da; GÓIS, Gabriela Dantas; MENDONÇA, Teresa Cristina Alves. **A importância da leitura através das disciplinas história e geografia**. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/S31_Artigo2.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. Leitores e leituras em aulas de história: professores, alunos e inventividade sobre o livro didático. **História e Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 7-23, 2010.

SILVA, Rosa Amélia P. Leitura, necessidade; literatura, prazer. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HUMANIDADES, PALAVRA E CULTURA NA AMÉRICA LATINA, 12., 2009. **Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades** (UnB). Brasília: UnB/, 2009. v. Único. p. 55. Disponível em:
<https://2014.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/279/235.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediada do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. *In*: ZARTH, Paulo Afonso (org.). **Ensino de História e Educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 81-107.

SIMAN, Lana Mara de Castro; COELHO, Araci Rodrigues. O papel da mediação na construção de conceitos históricos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 591-612, abr./jun. 2015.

SNYDER, Ilana. Page to screen: Taking Literacy into the electronic era. **Routledge**, London, 1998. Disponível em:

https://books.google.com.br/books?id=jjzSunkQZVIC&pg=PA126&lpg=PA126&dq=%E2%80%9Chypertext+is+an+information+medium+that+exists+only+on+line+in+a+computer&source=bl&ots=4qgcLRYO_G&sig=ACfU3U0xN3P5FoCjMB_RFJkJGDOsPcKHQQ&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwjZ5c70r5b4AhVQr5UCHfx6C0oQ6AF6BAg2EAM#v=onepage&q=%E2%80%9Chypertext%20is%20an%20information%20medium%20that%20exists%20only%20on%20line%20in%20a%20computer&f=false, Acesso em: 05 jun. 2022. p. 126-128.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Língua Portuguesa**, Tradução Marcos Bagno, jul. 2007. p. 465-488.

TERRA, Marcia R. **Letramento & letramentos**: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. D.E.L.T.A. 29 jan. 2013.

TRINDADE, Marcos Antônio Rosa. **Experiências Docentes Sobre o Uso do Livro Didático de História na Rede Municipal de Florianópolis (SC)**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis. p. 40-110.

VALÉRIO, Patrícia da Silva; DIEDRICH, Marlete Sandra. **Leitura, sentido e significação**. Pesquisas em Discurso Pedagógico, PUC/RJ, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **O hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2002. p. 21-29.

ZAVALA, Ana. Pensar ‘teóricamente’ la práctica de la enseñanza de la Historia. Facultad de la Cultura, Instituto Universitario – Centro Latinoamericano de Economía Humana. Montevideo, Uruguay. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 8, p. 174-196, 2015.

ANEXO A – PLANO DE AULA/CRUZADINHA

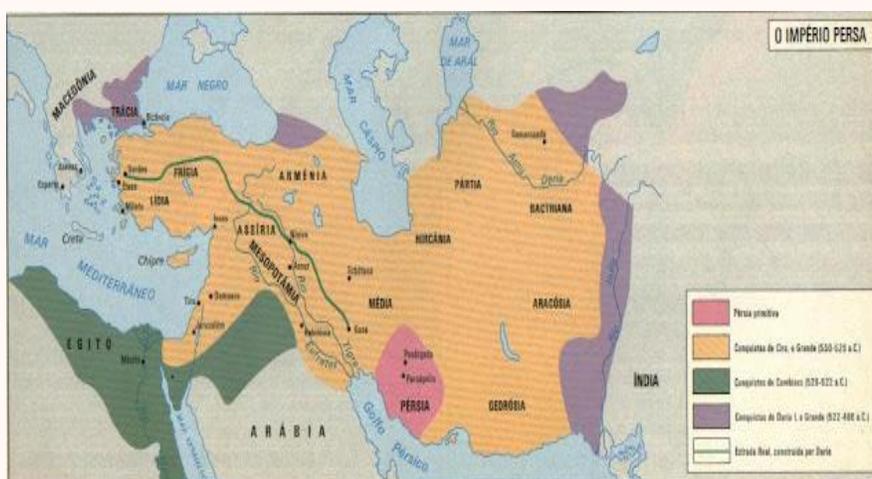
Plano de aula: Persas

Os Persas

Proposta:

- Leitura do texto pelos alunos (leitura individual)
- Após a leitura individual, pedir voluntários para lerem um parágrafo cada um (em voz alta).
- Comentar cada parágrafo, explicando o conteúdo - mostrar mapa.
- Resolver os exercícios (caça palavras) para memorizar o conteúdo.

O povo Persa foi responsável pela formação de um grande império na Ásia. No início, os persas ocupavam uma área onde hoje fica o Irã e eram dominados por um povo chamado *medos*. Foi o rei Ciro II que conseguiu derrotar esse povo e que começou a expansão do território, vencendo, inclusive, o império Babilônico e o Egito. Com o rei Dario I, o território do Império Persa chegou do Egito até a Índia.



O exército persa era muito forte, numeroso e bem preparado. Os persas foram os primeiros a pagar um salário aos seus soldados, que era chamado de *soldo*.

Como o império era muito grande, ele foi dividido em várias regiões para facilitar a administração – chamadas de *satrapias*. Cada região deveria pagar impostos, sendo em prata ou em produtos. Durante o reinado de Dario I, o império Persa teve sua maior extensão e começou a utilizar moedas próprias de ouro e prata. Para fiscalizar cada região, os sátrapas eram nomeados funcionários locais.

Para facilitar a comunicação, o comércio e o deslocamento do exército persa no interior do Império, o imperador Dario I mandou construir um eficiente sistema de correios e uma rede de estradas. A principal delas era a **Estrada Real**, que ligava Susa a Sardes, e tinha cerca de 2400 km.

Os persas tinham uma religião antiga que foi fundada por Zoroastro (628-551 a.C.), chamada de **zoroastrismo**. Nessa religião, o Universo é palco de uma luta permanente entre bem e mal, entre a verdade e mentira. Sua doutrina está contida no livro sagrado Avesta. Nessa religião, há um deus

supremo, Ahura Mazda, que representa o bem, a luz e é o criador de todas as coisas boas. Seu maior adversário é Arimã, deus que representa o mal, a destruição, as trevas. Os dois deuses podiam influenciar a vida das pessoas. O zoroastrismo acredita também no julgamento dos mortos e na vida eterna dos justos. Diferentemente da religião dos egípcios e dos mesopotâmios, os persas não representavam seus deuses em imagens e templos.

CAÇA PALAVRAS PERSAS

1. Região atual onde esteve localizada a civilização persa _____
2. Povo que dominou os persas até 550 a.C. _____
3. Príncipe persa que liderou uma rebelião vitoriosa contra os medos e tornou-se imperador de todos os persas _____
4. O Império Persa ia do Vale do Rio Nilo, no _____, até o Vale do Rio Indo, na _____.
5. Dario I, dividiu o Império Persa em vinte províncias chamadas _____.
6. Religião persa _____.
7. A doutrina da religião persa está contida no livro chamado _____.
8. Dario I mandou construir um eficiente sistema de _____ e uma rede de _____.
9. Rei que ampliou ainda mais o Império Persa e começou a utilizar moedas próprias _____.



ANEXO B – OS PERSAS

HISTÓRIA GERAL

Os persas obtiveram êxito em razão de sua política de descentralização administrativa e da construção de diversas estradas, o que favorecia o deslocamento do exército.

Durante a Antiguidade, a região da Mesopotâmia foi marcada por um grande número de conflitos. Entre essas guerras destacamos a dominação dos persas sobre o Império Babilônico, em 539 a.C. Sob a liderança do rei Ciro, os exércitos persas empreenderam a formação de um grande Estado centralizado que dominou toda a região mesopotâmica. Depois de unificar a população, os persas inicialmente ampliaram as fronteiras em direção à Lídia e às cidades gregas da Ásia menor.

A estabilidade das conquistas de Ciro foi possível mediante uma política de respeito aos costumes das populações conquistadas. Cambises, filho e sucessor de Ciro, deu continuidade ao processo de ampliação dos territórios persas. Em 525 a.C., conquistou o Egito – na Batalha de Peleusa – e anexou os territórios da Líbia. A prematura morte de Cambises, no ano de 522 a.C., deixou o trono persa sem nenhum herdeiro direto.

Depois de ser realizada uma reunião entre os principais chefes das grandes famílias persas, Dario I foi eleito o novo imperador persa. Em seu governo foram observadas diversas reformas políticas que fortaleceram a autoridade do imperador. Aproveitando da forte cultura militarista do povo persa, Dario I ampliou ainda mais os limites de seu reino ao conquistar as planícies do rio Indo e a Trácia. Essa sequência de conquistas militares só foi interrompida em 490 a.C., quando os gregos venceram a Batalha de Maratona.

A grande extensão dos domínios persas era um grande entrave para a administração imperial. Dessa forma, o rei Dario I promoveu um processo de descentralização administrativa ao dividir os territórios em unidades menores chamadas de satrapias. Em cada uma delas um sátrapa (uma espécie de governante local) era responsável pela arrecadação de impostos e o desenvolvimento das atividades econômicas. Para fiscalizar os sátrapas o rei contava com o apoio de funcionários públicos que serviam como “olhos e ouvidos” do rei.

Além de contar com essas medidas de cunho político, o Império Persa garantiu sua hegemonia por meio da construção de diversas estradas. Ao mesmo tempo em que a rede de estradas garantia um melhor deslocamento aos exércitos, também servia de apoio no desenvolvimento das atividades comerciais. As trocas comerciais, a partir do governo de Dario I, passou por um breve período de monetarização com a criação de uma nova moeda, o dáríco.

A religião persa, no início, era caracterizada pelo seu caráter eminentemente politeísta. No entanto, entre os séculos VII e VI a.C., o profeta Zoroastro empreendeu uma nova concepção religiosa entre os persas. O pensamento religioso de Zoroastro negava as percepções ritualísticas encontradas nas demais crenças dos povos mesopotâmicos. Ao invés disso, acreditava que o posicionamento religioso do indivíduo consistia na escolha entre o bem e o mal.

Esse caráter dualista do zoroastrismo pode ser melhor compreendido no Zend Vesta, o livro sagrado dos seguidores de Zoroastro. Segunda essa obra, Ahura-Mazda era a divindade representativa do bem e da sabedoria. Além dele, havia o deus Arimã, representando o poder das trevas. Sem contar com um grande número de seguidores, o zoroastrismo ainda sobrevive em algumas regiões do Irã e da Índia.

Por Rainer Sousa, Graduado em História.

ANEXO C – TEXTO DE ÉRICA TURCI: IRÃ, ONTEM E HOJE – SÍNTESE HISTÓRICA

O Irã, país que se localiza no Planalto Iraniano (Oriente Médio), era chamado de Pérsia do século 6 a.C. até 1935, apesar de o nome Irã já ser utilizado pelos persas desde o século 7. Durante a Antiguidade, a Pérsia foi um grande império, que englobava desde a atual Turquia até o Punjab, incluindo o Egito (África). Depois de muitos séculos sob domínio de outros povos ou em guerra para conquistar seu antigo império, a Pérsia foi anexada pelo Império Árabe (século 7 até 11). A partir de então, o islamismo se tornou a religião local, mas os iranianos adotaram a versão xiita como forma de reação nacionalista, já que o Império Árabe era sunita. Da mesma forma, a língua persa foi mantida em oposição à língua árabe, dos dominadores. Até hoje a língua persa e o xiismo são defendidos pelos iranianos como sua forma de resistência diante dos séculos em que foram subjugados. Irã no século 19 e início do 20

Nos séculos 18 e 19 os iranianos tiveram que enfrentar duas novas potências imperialistas: a Rússia, que queria ampliar seus domínios sobre a Ásia Central, e o Império Britânico, que desejava o controle sobre a exploração do petróleo asiático. Em 1907, Inglaterra e Rússia firmaram um acordo que, sem consultar o xá (monarca) da Pérsia, dividiu o território em zonas de influência: norte sob controle russo e sul sob controle britânico. Dentro dessa conjuntura, a Pérsia foi arrastada para a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Esse grande conflito colocou a Entente (Império Britânico, França e Império Russo) contra a Aliança (Império Alemão, Império Austro-Húngaro e Império Turco-Otomano). A Pérsia, zona de influência de russos e britânicos, era vizinha do Império Turco e possuía os recursos naturais (petróleo) que os dois lados queriam. Ao final da Primeira Guerra Mundial a situação se agravou para os persas: ao norte, os russos estavam em processo revolucionário (Revolução Russa) e os britânicos, para impedir o avanço dos ideais bolcheviques através Ásia, enviaram tropas para o norte da Pérsia. Terminada a Grande Guerra, o Império Britânico tinha total controle sobre os iranianos e, principalmente, sobre seus poços de petróleo [...].

Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/ira-ontem-e-hoje-sintese-historica.htm?cmpid=copiaecola>

ANEXO D – TRECHO DO TEXTO DE M. ROSTOVITZ, HISTÓRIA DA GRÉCIA

priedade de toda a humanidade civilizada, quando as nações e povos, por toda a grande extensão coberta pelo Império Romano, entravam em contato diário e constante e quando os homens começaram a compreender que existe algo superior aos interesses locais e nacionais, a saber, o interesse de toda a humanidade.

Numa palavra, o mundo antigo experimentou, em escala menor, o mesmo processo de desenvolvimento que agora estamos sentindo. Se estudarmos os sucessivos estádios desse desenvolvimento, compreenderemos como estamos intimamente ligados com esse mundo. Por exemplo, o mundo antigo criou as três principais formas de governo ainda conservadas em nossa vida política. Estas são, em primeiro lugar, a forma monárquica, em que o país é governado por uma burocracia central e todos os laços do governo são unidos unicamente nas mãos do monarca; em segundo, o Estado livre autogovernado, em que todos são politicamente iguais e o poder reside no povo soberano e seus representantes eleitos; e finalmente, o sistema federal, que combina numa aliança política inúmeras unidades livres e autogovernadas. Até hoje não ultrapassamos essas três formas básicas de governo; até hoje estamos lutando para dominar o problema da organização política, a maneira de combinar a liberdade pessoal e o autogoverno das partes isoladas com um único poder controlador forte e inteligente.

Nossa dependência da antiguidade é igualmente grande no âmbito da ciência e da arte. A moderna ciência exata tem sido elaborada inteiramente de acordo com o método experimental e este foi aplicado pela primeira vez às Ciências Naturais pelos pensadores gregos dos séculos IV e III a.C. Nossa filosofia e ética ainda são baseadas nos métodos científicos do pensamento abstrato inicialmente criados pelos antigos filósofos, sobretudo Platão e Aristóteles. Na literatura e nas artes plásticas, estamos apenas construindo sobre alicerces lançados pelo gênio dos antigos escritores e artistas; remodelamos as mesmas idéias literárias e os mesmos temas artísticos que eles originalmente criaram. Finalmente, na esfera religiosa, grande parte, senão o todo, da humanidade moderna vive em razão das crenças inicialmente adotadas pelos homens do Oriente e do Ocidente na antiguidade clássica. Não nos devemos esquecer que Cristo viveu no tempo de Augusto e Tibério; que a religião judaica é uma

das religiões do Oriente semítico; e que o credo muçulmano brotou entre os árabes semitas que foram fortemente influenciados pela civilização grega. Essas poucas indicações bastam para provar que o estudo da antiguidade é de imensa importância para nós, pois ninguém pode compreender o presente a não ser que tenha uma concepção nitida da evolução do governo e da civilização do mundo antigo.