

ENSINO DE HISTÓRIA: a argumentação e a construção de sentido na história ensinada.

Patrícia Bastos de Azevedo *

Resumo

Este artigo pretende discutir a construção de sentido através da argumentação na história ensinada. Utilizaremos subsídios obtidos na pesquisa realizada em uma sala de aula de história, no ano de 2003¹. A análise busca repensar algumas questões a luz das teorias vinculada ao currículo, cultura e linguagem.

Palavras-chave: Ensino de História, Currículo, Linguagem e Cultura.

TEACHING OF HISTORY: arguments and the construction of meaning in the teaching of history

Abstract

This article discusses the construction of meaning by analyzing the arguments of teaching of history. The data was obtained in a history classroom in 2003. This analysis aims at reflecting some questions related to curriculum, culture and language

Keywords: teaching of history, curriculum,, culture and language

Argumentação

Goulart (2007) aproxima a teoria bakhtiniana da argumentação, construindo um diálogo com o autor afirmando que enunciar é argumentar.

Parto do pressuposto de que é possível conceber, a partir da concepção de linguagem do autor, que enunciar é argumentar, tendo como horizonte as seguintes premissas:

(1) A argumentatividade da linguagem é inerente ao princípio dialógico, já que todo enunciado é produzido intencionalmente na direção do Outro, no movimento da interminável cadeia de enunciações.

(2) Enunciar é agir sobre o Outro, isto é, enunciar extrapola a idéia de compreender e responder enunciados.

Ao escolhermos as palavras de nossos enunciados/gêneros do discurso, segundo Bakhtin, partimos das intenções que presidem o seu todo. A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam a estrutura da enunciação, em que as palavras são orientadas em função do interlocutor, do auditório social. (GOULART,2007: p.2)

* Professora da UFRuralRJ, Doutoranda UFRJ, orientadora Prfª Drª Ana Maria Monteiro, Membro do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC). patriciabazev@gmail.com

¹ A pesquisa de campo foi realizada na Escola Municipal, localizada em Niterói, no 4º ciclo do ensino fundamental, 8º ano escolar. Iniciamos a coleta e a vídeo-gravação no dia 17 de fevereiro a 19 de maio de 2003. Os alunos estavam na faixa etária de 13 a 16 anos. A Escola investigada apresentava um espaço social permeado de contrastes. Quando subíamos em direção a escola tínhamos a nossa direita o “lixão” e a nossa esquerda uma área verde com a presença de mata atlântica e de um córrego, algumas casas grandes e confortáveis. Esta comunidade de contrastes sociais, culturais e ecológicos forma a clientela que em sua maioria freqüentava a escola, alguns alunos eram oriundos de comunidades próximas, como o bairro do Caramujo e Ititoca.

O auditório social que estamos nos remetendo neste artigo é a sala de aula de história, o professor nessa perspectiva tem uma situação social definida, ou seja, a intenção de ensinar. Seus argumentos estão orientados a esta finalidade, o seu aparato de saberes está focada nessa intencionalidade, o esforço argumentativo canalizado para este fim, ensinar história.

Os vários saberes, sejam eles da história, da profissão e o conhecimento de seu auditório social, constitui um processo polissêmico e interativo na constituição argumentativa de seus enunciados. Desta forma, conceber enunciação como espaço de argumentação é perceber que esta ação está tangenciada pelo espaço social, político e cultural em que o enunciado está sendo proferido e a intencionalidade que o sujeito tem ao proferir.

Não é qualquer enunciado ou qualquer forma de enunciação que podemos caracterizar como típica de uma “aula de história”, e não é qualquer aula de história que podemos definir como espaço de enunciação argumentativa. Cada ator no processo de enunciação possui um papel e uma legitimação dada e certificada pelo grupo social em que o processo argumentativo se estabelece.

A aula possui vários atores, o professor neste espaço de ação possui um papel e uma função que o imbuí de autoridade. No ato de ensinar pode ou não possibilitar a constituição de uma argumentação internamente persuasiva, mas exerce tradicionalmente um papel vinculado a autoridade.

Gostaríamos de destacar a possibilidade de aproximação das reflexões encaminhada por Goulart (2007) com a teoria habermasiana da Ação Comunicativa. Na perspectiva habermasiana a argumentação se estabelece em um espaço dialógico de encontro entre iguais, em que a pretensão de validade será colocada em xeque, e pela argumentação se estabelecerá sua validade, ou a construção de uma nova validade, ou ainda a rejeição total da pretensão inicial. O uso da autoridade, em uma perspectiva autoritária e coercitiva é vista pelo teórico como uma ação estratégica, que visa um fim não baseado no entendimento, mas sim na manipulação e coação.

O espaço de argumentação reflexivo, a nosso ver, se estabeleceria no processo de inter-relação em que tanto o professor como os alunos estariam em uma atitude de escuta mútua e de reorganização do enunciado argumentativo, visando o entendimento e a construção coletiva de uma pretensão de validade. Ou dentro de uma perspectiva bakhtiniana construído a palavra internamente persuasiva, em um processo constante de significação e validação.

Desse modo, cada enunciado é um elo da cadeia complexa de outros. Se, por um lado, o enunciado do locutor já contém o germe da resposta, por outro, o processo de compreensão de enunciados envolve a orientação do ouvinte em relação a ela, contextualizando-a, levando este a produzir contrapalavras ao enunciado do locutor. Este movimento ativo de enunciação dá-se na apreensão do tema dos enunciados. O autor chama de tema o sentido completo de cada enunciação e, com esse conceito, possibilita entender, principalmente do ponto de vista ideológico, diferenças sutis de significação em enunciados aparentemente semelhante (GOULART, 2007: p. 05).

O ensino de história possui um repertório temático pré-estabelecido, que tem como base o currículo historicamente construído. Em relação ao currículo gostaríamos de salientar que o currículo, a nosso ver, está em constante significação, sendo atravessado pelos sentidos em construção, tangenciado pelo mundo da vida e pelas contingências sociais que o forma.

A temática na enunciação do professor sofre os constrangimentos típicos do ato de ensinar disciplinar. As esferas discursivas também exercem um poder oblíquo sobre os argumentos do professor. Ao argumentar o professor está dialogando com o auditório social presente – os alunos –, com a comunidade potencial em que a escola está inserida – secretaria de educação, direção da escola, responsáveis e poder religioso, jurídico, econômico, etc. –, com suas escolhas historiográficas e de ensino, com concepções de história do senso comum trazidas pelo aluno para o espaço argumentativo, isto é, com o mundo da vida. “Nas salas de aula, a tensão entre linguagens sociais do cotidiano e linguagens sociais sistematizadas como áreas de conhecimento deve aparecer por meio de diferenças nas construções composicionais interligadas aos valores dos enunciados” (GOULART, 2007: p. 07).

A linguagem historiográfica exerce um papel, se não fundamental, importante no espaço de aprendizagem da história ensinada. Agindo de forma estruturante no argumento construída pelo professor. Goulart (2007) argumenta:

considero que a escola deva levar os sujeitos a aprender diferentes linguagens sociais de referência: da Ciência, da Matemática, da História, entre outras, para que compreendam outros modos de ler o mundo, outras esferas da vida social. Cada uma destas se constitui historicamente como uma textualidade, isto é, como uma organização discursiva que apresenta e explica a realidade, envolvendo objetos, fenômenos, procedimentos, relações tempo-espço, entre outros aspectos. (p. 06)

História ensinada é atravessada não só pelas questões disciplinares relacionadas à história, como o veículo em que esta ciência História se manifesta e constitui sua materialidade. O enunciado nesta perspectiva está situado em um pano de fundo sócio-cultural, seu cenário se relaciona diretamente com a ação discursiva.

Percebemos a palavra como múltipla, polissêmica e intersubjetiva. O espaço da história ensinada estaria nessa perspectiva em uma “arena polifônica”, em uma “arena de

luta” em que se confrontam culturas letradas nos eventos argumentativos, perpassados por questões culturais e ideológicas.

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

A História também traz consigo signos próprios dos seus saberes e fazeres, se entrecruzando com a história ensinada e habitando desta forma os argumentos que se desenvolvem na sala de aula e a construção de sentido inerente a este fazer.

A situação de aula, especialmente aulas em que se privilegiam a conversa, o debate e a discussão, torna o discurso de autoridade flexível, internamente persuasivo, utilizando a classificação de Bakhtin. Essa possibilidade parece estar associada à qualificação pelo professor do discurso dos alunos, à disposição para ouvi-los, reconhecendo-os como interlocutores e produtores de conhecimento. (GOULART, 2007: p. 07)

Nessa perspectiva pensar o espaço da sala de aula como “lócus” argumentativo é um desafio pedagógico para o professor na construção de sentido histórico e na desnaturalização da realidade posto pelo senso comum. A nosso ver função epistemológica essencial da história ensinada, desafiando o professor a buscar meios e estratégias para que o aluno olhe com estranheza para o que comumente é naturalizado e em muitas das vezes dogmatizado.

História ensinada e a construção de sentido

Nessa seção buscamos dialogar mais estreitamente com os teóricos do currículo em especial com Gabriel e Monteiro. Pois temos como horizonte a questão do saber do professor como uma ação racionalizada destinada a um fim (TARDIF, 2007: p. 208). Nessa perspectiva o professor é um sujeito ativo em seu fazer, e sua ação em sala de aula possui uma intencionalidade, baseia-se em uma racionalidade que guia suas escolhas e ações conscientes e inconscientes. O saber do professor está situado em uma perspectiva histórica, cultural, social e filosófica. Revelando suas concepções de mundo, tempo, educação, ensino e história. Construindo a nosso ver uma face intersubjetiva da história ensinada. As escolhas historiográficas eleitas pelo professor também são um marcador da história ensinada.

A cultura escolar perpassa a história ensinada tanto na própria concepção de história, como a própria cultura letrada presente na historiografia acadêmica, assim como na historiografia presente nos livros didáticos e a concepção de história da vida que habita o senso comum. Essas múltiplas culturas se fazem presente e desafiam o professor no ato de ensinar.

Nossa afirmação de transversalidade da cultura esta baseada na perspectiva que os espaços tanto da oralidade como da escrita estão impregnados da mesma, pois pensamos a nossa sociedade contemporânea ocidental que tem em sua identidade constitutiva uma faceta acetrada no grafocentrismo. Este como tal, se relaciona com a perspectiva cultural que define as faces do mundo da vida.

O ato de ensinar só se faz significativo quando o ato de aprender se constitui, desta forma a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem se fazem necessários e fundamentais para a construção da identidade profissional e da possibilidade de repensar sua própria formação. Nessa perspectiva a colaboração do aluno, sua parceria é fundamental para o ensino de história e de qualquer disciplina.

Tardif (2007) reflete sobre a racionalidade que fundamenta o saber do professor, destacando que não é qualquer processo de racionalidade que pode ser vinculado ao saber da experiência, esta racionalidade está baseada na função primeira e fundante da profissão docente – **o ensinar**, isto é, o objetivo do fazer que mobiliza os saberes do professor em primeiro lugar é levar seu aluno a compreender e aprender determinado conteúdo ou conceito. Destacamos que esses conceitos e conteúdos fazem parte da história e formam a cultura escolar, materializando as correlações de forças presentes no espaço de ensino.

A história ensinada tem um papel social e pedagógico, e como tal produz como já afirmamos, um conhecimento que se constitui na prática, dificultando sua compreensão e estabilidade. Visto que o ato de ensinar se materializa na emergência do espaço da sala de aula. A construção de um conhecimento que transpassa o espaço físico da escola e o espaço conceitual da História é o combustível motriz da história ensinada como Monteiro (2007) nos ajuda a compreender no trecho a seguir:

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

A história ensinada está situada no espaço do entre saberes e dos fazeres dos professores, desta forma a história ensinada é permeada pelas questões da cultura escolar e da cultura escolar letrada. Nessa perspectiva a história ensinada está situada no mundo da vida e pelas contingências que atravessa o ensinado.

O professor atua consciente e inconscientemente sobre sua ação. O ensinado é fruto de elementos tanto macro como micro no espaço da sala de aula, e de saberes oriundos de múltiplos espaços de formação, reflexão e de vida. Gabriel (2003) nos ajuda a pensar sobre a questão do valor e do lugar do conhecimento ensinado.

E é esta “idéia de um valor” de cunho cultural e epistemológico que está na base dos critérios da seleção e organização dos conteúdos escolares. Nem todos os saberes são ensináveis, seja do ponto de vista ético-cultural e político, seja do ponto de vista epistemológico. (p. 33)

A validação do saber historicamente construído tangencia o argumento constituído pelo professor, isto é, nem todo argumento poderá ser usado na construção do sentido pedagógico na história ensinada, há um compromisso social e educacional embutido no ensinar.

A articulação entre Epistemologia e Linguagem tem como objetivo abrir pistas para pensar os saberes em geral, e os saberes históricos em particular, como práticas sociais e discursivas produtoras de verdades e de sentidos nos diferentes níveis de problemática em que estão envolvidos. Essa abordagem permite trabalhar de forma articulada as dimensões explicativas e interpretativas do conhecimento (GABRIEL, 2004: p.36).

Em Habermas buscamos elementos de aproximação ao que Gabriel (2003) argumenta, percebemos que as “verdades e sentidos” se estabelecem no processo de negociação, na racionalidade processual constituída. Como Habermas defini – pretensões de validade – que são validadas ou destituídas de valor no espaço argumentativo. Nessa perspectiva a história ensinada traz consigo elementos das diversas esferas que a constitui e o argumento nas negociações de sentidos defendidas pelo professor. A pretensão de validade que ele enuncia em sua ação de ensino. O argumento é a linha que alinhava as pretensões de validade e possibilita a materialização de um todo harmônico. Quando este processo de negociação e construção de sentido não se realiza observamos uma não aceitação das pretensões apresentadas e muitas vezes uma surdez coletiva. O professor não ouve os argumentos proferidos pelos alunos e vice-versa, não se estabelecendo uma ação dialógica, ocorrendo turnos de falas paralelas. Buscaremos na análise materializar o que estamos argumentamos durante a escrita deste texto.

Novo olhar sobre antigos episódios

I. Episódio

Este episódio marca a apresentação da temática que seria tratada no bimestre.

- P²
1. A matéria que eu estou trazendo no primeiro bimestre, o que é isso, uma coisa chamada posse e uma coisa chamada propriedade.
 2. Para definir posse e propriedade, devemos partir de uma coisa anterior, partir da sociedade em que a gente vive.
 3. A gente vive numa sociedade onde tudo se compra e tudo se vende. Tudo na sociedade em que a gente vive pode ser comprado e pode ser vendido. Entre aspa! Tudo em linhas gerais pode ser comprado pode ser vendido. Como se chama esse tipo de sociedade?

² P – professor.

O professor inicia o episódio definindo o tema “*A matéria que eu estou trazendo no primeiro bimestre, o que é isso, uma coisa chamada posse e uma coisa chamada propriedade*”, ele indica de forma geral quais elementos constituirão os enunciados que serão proferidos durante o bimestre, apresentando a temática que dará a direção aos enunciados.

O professor tenta aproximar os alunos de sua pretensão de validade, construindo uma igualdade temporal, indicando que sua explicação se iniciará partindo do presente – *devemos partir de uma coisa anterior, partir da sociedade em que a gente vive*.

Continua seu processo argumentativo estabelecendo uma generalização em relação à sociedade contemporânea – *Tudo na sociedade em que a gente vive pode ser comprado e pode ser vendido*. – esta afirmação é o estopim de um processo argumentativo denso e, a nosso ver, profundamente estimulante, que podemos ler no episódio a seguir.

A afirmação traz um argumento de igualdade dupla: 1) que o professor vive a mesma realidade que os alunos; 2) que essa realidade é percebida por todos da mesma forma. Esta pretensão não se provará verdadeira e os alunos contra-argumentarão em diversos momentos, destituindo a validade da afirmação proferida pelo professor.

Este recurso, utilizado frequentemente pelos docentes sem maiores reflexões, vem ao encontro de demandas do campo educacional como forma de viabilizar a aprendizagem, através de superação do estranhamento causado por processos e relações sociais desconhecidas pelo aluno (MONTEIRO, 2005: p. 341).

Observamos que as generalizações e aproximações do professor têm em si uma finalidade, tornar o conteúdo compreensível ao aluno, construindo um sentido histórico, isto é, buscado uma relação temporal com o tema proposto, aproximando o passado do presente em que estes alunos vivem.

II. Episódio

- P 1. Isso, sociedade de consumo, tudo pode ser consumido nessa sociedade em que a gente vive. Pois bem, é dentro dessa sociedade de consumo que a gente vai ter posse e propriedade, depois a gente vai ver essas coisas ao longo da história. Vai ver que a propriedade e a posse tiveram sempre o mesmo caráter, valor que tem hoje na sociedade em que a gente vive.
2. Vocês concordam comigo que nas sociedades de consumo tudo pode ser comprado, tudo pode ser vendido?
- A³1 3. Concordo (EM CORO)
- P 4. Vocês vão concordar comigo, ou não; que nem sempre tudo que a gente consome, que nem sempre tudo que a gente compra, nem sempre é necessário para vida. Vocês concordam comigo?
- A C 5. Eu concordo também.
- A 1 6. Eu concordo
- P 7. Por que?
- A C 8. O senhor está falando, é mais inteligente é esperto, é o professor, eu concordo.
- A s (RISOS)

³ A – aluno.

- P 9. (O PROFESSOR RI) Queria saber por que nem tudo que a gente compra é uma necessidade nossa?
10. O que você compra e não é uma necessidade sua?

O professor inicia o episódio destacando sua intensão – *“Pois bem, é dentro dessa sociedade de consumo que a gente vai ter posse e propriedade, depois a gente vai ver essas coisas ao longo da história”*. Anuncia o procedimento pedagógico que irá utilizar, pretendendo analisar os conceitos de posse e propriedade em sua continuidade histórica.

Neste mesmo turno de fala ele afirma – *“Vai ver que a propriedade e a posse tiveram sempre o mesmo caráter, valor que tem hoje na sociedade em que a gente vive”*. Ao fazer esta afirmação ele iguala processos históricos diferentes e planifica a ação histórica, correndo risco de naturalizar questões tão complexas como propriedade e posse, que ao longo da história tiveram significações distintas e papéis sociais e políticos diferenciados.

podemos encontrar situações em que as analogias confundem e obscurecem no lugar de esclarecer. Desta forma, embora Duit considere que o uso de analogias possa oferecer contribuição extremamente útil para tornar o conteúdo estudado familiar e compreensível ao aluno, Lopes chama a atenção para o risco de que a analogia aproxime de tal forma o saber do senso comum que ele perca seu potencial explicativo oriundo da análise científica de que é portador. (MONTEIRO, 2005: p. 342)

A construção explicativa do professor salientou uma manutenção e estabilidade histórica da propriedade e da posse. Este argumento pode estabelecer nos alunos uma pretensão de validade que diferente de desnaturalizar concepções estabelecidas no senso comum, agir como solidificadora do mesmo.

O nos turnos de 3 a 8, observamos um reconhecimento coletivo que o discurso do professor está imbuído de autoridade. O aluno C ironiza a pergunta do professor – *O senhor está falando, é mais inteligente é esperto, é o professor, eu concordo*. O aluno identifica o professor como o detentor de um poder e desta forma sua palavra esta “recoberta” de uma autoridade. Palavra esta que não necessita de persuasão interior, pois está unida a autoridade (GOULART, 2007, p. 04).

A pergunta do professor – *Vocês concordam comigo que nas sociedades de consumo tudo pode ser comprado, tudo pode ser vendido? – Por quê?* – busca a persuasão interior, uma ação de cooperação e de entendimento entre ele e a turma. Tenta estabelecer cumplicidade e cooperação.

O riso do professor produz na turma uma aproximação maior que sua apalavras, esta ação inaugural lança uma aproximação da turma com o professor que vai se estabelecendo gradativamente ao longo do bimestre. Aponto que neste trabalho não conseguiremos observar

esta construção, visto que demandaria uma análise muito maior do que estamos propondo fazer.

III. Episódio

- P 1. **** Olha, pera ai... O que a gente vai consumir por necessidade, o que a gente vai consumir por desejo?
2. Eu quero ter, vamos por aí, um iate. É uma necessidade minha ou é um desejo?
3. Eu vou comprar uma ...
- A F 4. Um celular.
- P 5. Um celular, pera ai, pera aí (ALGUNS ALUNOS TÊM CELULAR E USAM DE FORMA QUE SEJAM VISTOS.)
- A G 6. Celular é uma necessidade. (ELA ESTÁ COM CELULAR SOBRE A MESA)
- P 7. Celular desejo nosso ou necessidade?
8. Sem celular algum de vocês é capaz de viver?
- A s 9. Eu sou...(Em coro)
- A s 10. Eu não...(Em coro) ****
- A E 11. Eu vou dizer uma coisa do celular, qualquer hora que a gente quer ligar liga.
- P 12. Posso falar?
- A E 13. Pode falar.
- P 14. Tô perguntando o que é um celular. É um desejo seu ou uma necessidade sua?
- A E 15. Acho que é os dois.
- P 16. A única forma que você tem de falar com uma pessoa é pelo celular?
- A E 17. Não tem o outro... é... é...pode ser do outro telefone, o convencional.****
- A E 18. O lugar que não tem um orelhão. Mas essas pessoas que moram no mato, não tem nenhum telefone. Se eu estiver em perigo, vou usar o celular.
- P 19. Aí você ta falando que sua vida ... você vai viver em constante ... que a sua vida vai correr perigo a toda hora e a todo lugar... ****
- P 20. Casa, escola
21. Temos idéias que essas necessidades básicas são iguais para todo mundo.
22. Vamos ver que vai variar muito pouco as necessidades das pessoas. Tá certo?...
23. Tem determinadas coisas sem elas as pessoas não vivem...
24. A gente deseja coisas diferentes e precisamos de coisa semelhantes...
25. Diga um desejo seu ...

O episódio inteiro é marcado pela diferença de percepção do que é desejo e necessidade entre o professor e o aluno **E**. O processo argumentativo deste episódio destitui de valor a argumentação anterior proposta por ele no I episódio, no qual ele parte da premissa que todos nos vivemos na mesma sociedade. Pela argumentação final do III episódio podemos perceber que a realidade em que o aluno **E** está inserido não é idêntica a do professor.

O aluno categoriza o celular como necessidade, seu argumento é de manutenção do mais essencial “a vida” – *O lugar que não tem um orelhão. Mas essas pessoas que moram no mato, não tem nenhum telefone. Se eu estiver em perigo, vou usar o celular.* – preservar a vida que está em constante perigo basta para afirmar categoricamente que o celular é uma necessidade. Junto com esta afirmação segue implicitamente do desserviço que o setor público presta as comunidades periféricas e de menor poder aquisitivo – *O lugar que não tem um orelhão. Mas essas pessoas que moram no mato, não tem nenhum telefone.*

O professor contra-argumenta salientando que para o celular ser uma necessidade, segundo o argumento da aluna, a vida correria um perigo constante. Mas o professor

desqualifica este argumento – podemos observar que ele balança a cabeça em negação e segue a aula iniciando um novo episódio.

A atitude do professor, mais que a fala, está imbuída de um discurso de autoridade, que em um primeiro momento buscou ser persuasivo, mas diante do argumento da aluna ele saca de sua autoridade e exerce este poder modificando o encaminhamento das enunciações.

A atitude do professor neste episódio apresenta uma forte ambivalência, entre o argumento persuasivo e o de autoridade. A história ensinada caminha por um mar de incertezas em que intenções e ações nem sempre refletem uma a outra.

Ao terminar o episódio ele reconduz o debate e ignora o argumento do aluno, observamos que nessa dinâmica o argumento do aluno foi segregado e as contingências sociais que levaram ele afirmar que celular era necessidade, destituindo de valor.

O sentido que o professor buscava fixar estava calcado em suas percepções de mundo e conceituais, em que o celular não era uma necessidade básica. Diante da violência em que vivemos na atualidade e na possibilidade iminente de estar circundada pelo conflito, nos inclinamos a compreender e a aceitar a pretensão de validade da aluna. Salientamos, porém que nossa investigação foi realizada em 2003, e a realidade belicosa do Rio de Janeiro era muito mais guetizada que agora. Esta se espalha e temos sempre a sensação que estamos na iminência de um conflito armado.

6. Bibliografia

AZEVEDO, P. B. **Ensino de historia e memória social: A construção da história-ensinada em uma sala de aula dialógica.** Dissertação de Mestrado, Niterói UFF, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo, HUCITEC/ANNABLUME, 2002.

GABRIEL, C. T. A. **Um objeto chamado História: a disciplina de história nas tramas da didatização.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, PUC, Rio de Janeiro, 2003.

GOULART, C. M. *Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin.* Pro-posições, v. 18, n. 3(54) set./dez. 2007.

MONTEIRO, A. M. da C. **Professores de História: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007a.

_____. GASPARELLO, A. M. MAGALHÃES, M. S. (org) **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007b.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.