

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA HISTÓRIA ENSINADA

Patricia Bastos de Azevedo*

Compreendemos a aula como um espaço social múltiplo no quais diferentes campos discursivos estão em disputa e constituindo significação. Nosso olhar sobre os dados que apresentamos neste artigo busca perceber o tempo-espaço¹ de produção ideológica², que permeia as práticas sociais historicamente constituídas e corporificadas na história ensinada.

A sala de aula de história e as práticas de letramento que a constituem de sentidos o ensinado são o nosso foco, nessa perspectiva buscamos indícios³ que possibilitem a análise e compreensão dos dados que analisaremos neste artigo.

*“... os signos são intrinsecamente sociais, isto é, são criados interpretados no interior dos complexos e variados processos que caracterizam no intercâmbio social. Os signos emergem e significam no interior de relações sociais, estão **entre** seres socialmente organizados, não podendo, assim, ser concebidos como resultantes de processos apenas fisiológicos e psicológico de um indivíduo isolado; ou determinados apenas por um sistema formal abstrato. Para estudá-los, é indispensável situá-los nos processos sociais globais que lhes dão significação.” (FARACO, 2009, p. 49)*

A história ensinada na perspectiva analítica que buscamos desenvolver concebe o espaço do ensinado como múltiplo, híbrido e ambivalente⁴. Nessa perspectiva as

* Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro dos Cursos de História e Pedagogia, lecionando Ensino de História. Mestre em Educação/UFRJ e doutoranda em Educação/UFRJ.

¹ Para aprofundar a questão ler: AZEVEDO, P. B. *HISTÓRIA ENSINADA: o tempo-espaço na produção de sentido*. In. Revista Percursos. Florianópolis, v. 11, n. 02, jul. / dez. 2010.

² Nosso texto usa como principal arcabouço teórico o diálogo com o Círculo Bakhtiniano, a palavra ideologia neste Círculo assume um sentido próprio, podemos compreender seu emprego neste artigo na explicação apresentada por Faraco (2009) da qual nos apropriamos de seu sentido e usamos: “Como **ideologia** é uma palavra ‘maldita’ (pela incontestáveis significações sociais que pode veicular), é importante – para evitar costumeiros mal-entendidos [...] [A] palavra **ideologia** é usada, em geral, para designar o universo dos produtos do ‘espírito’ humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura **imaterial** ou produção **espiritual** (talvez como herança de um pensamento idealista); e, igualmente, de forma da consciência social (num vocabulário de sabor materialista) (p. 46).

³ O paradigma indiciário nos municia de um olhar que compreende o todo pelas partes e busca, de forma mais densa e analítica, a complexidade que forma o todo concreto. São os detalhes que revelam o caldo que forma a totalidade. Os índices são as pistas que, como caçadores, buscamos para construir uma narrativa significativa, olhando nas entrelinhas “as pistas mudas” que compõem “uma série coerente de eventos” (GINZBURG, 1989, p. 152).

⁴ Os três adjetivos que qualificamos o ensinado estão diretamente em diálogo com o referencial teórico

práticas de letramento são impactadas pelo tempo-espaço sócio-histórico que as constituem. Nessa perspectiva pensamos o espaço do ensino para além da sala de aula, concebido como um procedimento imerso nos processos culturais, sociais e filosóficos que estruturam a escola em seu sentido macro e micro, dialogando com múltiplos campos discursivos.

Práticas de letramento escolar

Terzi e Pontes (2006) em diálogo com outros autores buscam ampliar o conceito de letramento:

“Os pesquisadores da área têm, em geral, definido o letramento como o uso cultural da escrita (BARTON; HAMILTON, 1998; FEHRING; GREEN, 2001; KLEIMAN, 1995; ROJO, 1998; SOARES, 1998). Sem dúvida, o letramento envolve o uso cultural da escrita, porém acreditamos que vá além dele. Daí definirmos letramento como a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita, relação esta construída através da familiarização com as práticas de letramento, práticas sociais que têm um texto escrito como elemento constitutivo [...]. Esta relação não envolve apenas o uso, mas também o conhecimento, a valorização da escrita e outros fatores a ela relacionados, como crenças”. (666-667)

O conceito que as autoras apresentam traz o uso da escrita para uma dimensão de tempo-espaço sócio-histórico, incorporando ao debate “espaços” sociais que não usam a escrita propriamente dita, mas são por ela constrangidos, cerceados e estruturados. A escola historicamente é a principal agência de letramento (GRAFF, 1994), em uma perspectiva moderna, esta função primeira e fundamental produziria um impacto social capaz de transformar a sociedade e aos indivíduos. Nessa perspectiva universalizaste o “letramento” assumiria uma perspectiva única. Esta concepção de letramento é considerada por muitos estudiosos como dominante nos processos de escolarização.

“As práticas de uso da escola – aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade [...] Esta concepção do letramento denominada modelo autônomo por Stret (1984), concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma esta quase casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social [...]”. (KLEIMAN, 1995, p. 21)

que nos balisa, destacamos que esta questão por compreendermos que estes adjetivos são empregados no campo discursivo do currículo, em sua grande maioria o arcabouço teórico utilizado pelos autores que os empregam está em diálogo com o campo da cultura. Acreditamos que o debate travado por estes autores são de fundamental importância, porém operamos com o referencial que se estrutura na fundamentalmente na filosofia da linguagem.

“O letramento oferecido pela escola pública brasileira se encaixa, sem dúvida, no modelo autônomo. O texto escrito é nela visto apenas como um objeto lingüístico a ser analisado. A relação do texto com as condições locais – sócio-econômicas, culturais, políticas etc. – em que foi produzido e que, com certeza, influenciaram sua produção e sua interpretação, não é considerada [...]”. (TERZI e PONTES, 2006, 268)

No “*modelo autônomo*” existe uma forma, uma verdade que define o como se deve realizar as práticas de oralidade, leitura e escrita. Esta concepção de letramento de caráter monológico é um componente essencial em algumas práticas escolares, estruturando os fundamentos curriculares e seus desdobramentos nos processos avaliativos. Nessa perspectiva são inegáveis as lutas e confrontos por legitimação e supremacia que constituem o espaço do fazer.

“... A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente”. (BAKHTIN, 2002, p. 47)

Esta concepção planificadora reduz as práticas de letramento a um modelo único e monovalente que aprisiona o significado e o sentido que o letramento possui em diferentes campos discursivos. Kleiman (1995) aponta:

“O fenômeno do letramento, então, exemplo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos o mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, práticas sociais, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo geralmente de aquisição de código (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes”. (p. 20)

A competência individual é um dos principais elementos estruturantes para a compreensão das práticas de letramento que encontramos em nosso campo de pesquisa⁵. Este traço compõe a história ensinada na sala de aula que investigamos de forma constitutiva, organizando, servindo para a e seleção das práticas orais e escritas que a constituem de sentido e significação o ensinado.

⁵ Os dados apresentados neste artigo são parte de nossa pesquisa de doutorado (em curso) junto ao PPGE/UFRJ.

Eventos de letramento

Eventos de letramento são as interações sociais nas quais o texto escrito integra e constitui as participações dos sujeitos em seus processos interpretativos.

“Por evento de letramento designam-se as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interação (Hearth, 1982:93), seja uma interação face a face, em que pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita (por exemplo: discutir uma notícia do jornal com alguém, construir um texto com a colaboração de alguém), seja uma interação à distância, autor-leitor ou leitor-autor (por exemplo: escrever uma carta, ler um anúncio, um livro)”. (SOARES, 2004, P. 105)

Nesta perspectiva a sala de aula é historicamente um evento de letramento. Letramento de caráter distinto e socialmente constituído de valor e validade, que se estruturam mediante condicionantes sociais que situam as práticas desenvolvidas no processo de ensino. *“É a pedagogização do letramento [...] processo pelo qual a leitura e escrita, no contexto escolar, integram eventos e práticas sociais específicas, associadas à aprendizagem [...]”* (SOARES, 2004, p. 107).

A especificidade das práticas, a nosso ver, que constituem os ciclos finais do ensino fundamental tem um marcado fundamental, o campo discursivo das disciplinas que compõem a grade curricular, em nosso caso específico o ensino de história. As práticas pedagogizadas do letramento são circunstanciadas pelos campos discursivos que permeia e constitui a disciplina escolar história.

As práticas de letramento que compõem a história ensinada são eminentemente hibridizadas criando um novo texto, *“[...] uma nova síntese, a partir de práticas de ensino especializadas, que levam em conta questões relacionadas às necessidades dos processos de aprendizagem⁶”* (MONTEIRO, 2007, p. 86).

Os eventos de letramento no ensinado são profundamente atingidos pelo: *“[...] controle social das aprendizagens, controle regulado de acordo com procedimentos de verificação que autorizem a certificação de conhecimentos adquiridos [...]”* (MONTEIRO, 2007, p. 86). Este fato é tão fundamental que produz um forte impacto nas práticas pedagógicas da sala de aula.

⁶ Monteiro (2007) usa como arcabouço teórico Chevallard e a proposição de transposição didática.

Para iniciarmos a nossa análise apresentamos um evento de letramento que nomeamos “**Como fazer uma prova de múltipla escolha**”, este evento possui marcadores fundamentais, tornando-se um evento chave para nossa interpretação.

Organizamos a análise divididos os eventos em cenas. Usamos como procedimento metodológico a relevância do evento e sua função pedagógica e social na produção e estruturação do sentido. Os eventos na perspectiva que adotamos são situações nas quais as práticas de letramento são observáveis, envolvendo uma perspectiva situada da ação, localizada em um tempo-espço sócio-histórico que o constitui de sentido.

Evento – Como fazer uma prova de múltipla escolha

O *evento* que apresentamos encontra-se em uma dinâmica social mais ampla, nos “*processos sociais globais que lhes dão significação*”. As práticas de letramento que se desenvolvem na aula em foco refletem e refratam diretamente esta relação macro e micro que tensionam o fazer do professor no ensinado.

A análise que desenvolvemos deste *evento* busca compreender as práticas de letramento que compõem a produção de sentido na história ensinada, permeadas pelas múltiplas relações de poder que dão significação as concepções de ensino, oralidade, leitura e escrita que se materializam no ensinado.

Estamos apresentando o *evento* – **Como fazer uma prova de múltipla escolha** – subdividido em **Cenas**. Para este artigo apresentamos as cenas: 1) **Mas é sempre em algarismo romano**; 2) **Fontes históricas**

Cena – Mas é sempre em algarismos romano

| Emissor | Turno | Fala |
|----------------|--------------|--|
| Caio | 1 | <i>Vamos lá... Olha só... Vamos refazer com calma... que eu não quero que vocês tenham mais dificuldade nenhuma... *</i> |
| | 2 | <i>Certas coisas que a gente vê a aqui na 5ª série... 6º ano... certos não... TODAS...</i> |
| | 3 | <i>Elas são importantes para todos os anos... não pode deixar passar tá... principalmente quando a gente tá falando **⁷</i> |

⁷ Ruído muito forte externo que interrompe a aula.

- 4 *Falando de... Esqueci o que tava falando... #⁸Falando de prova... falando enunciado de prova...*
- 5 *Então vamos lá... olha só... A primeira questão eu dei o exercício várias vezes... cobrei na prova ... exercício de recuperação paralela, vocês também fizeram... e ai... e ai... vocês... vocês não... muita gente deu mole...*
- 6 *Eu vou... partir do princípio... eu vou fazer a correção já com aquela formulazinha básica que a gente descobre o século, tá...*
- 7 *Quero que todo mundo abra o caderno... e pegue a correção e coloque no caderno... é lógico que não precisa copiar o enunciado e nem todas as alternativas... certo!... Isso quer dizer que vocês não podem perder a prova... ter a prova fixada ai... ter ela próxima ao caderno... sempre... para vocês quando estudarem terem ela do lado... ai...*
- 8 *A letra “a”. O número 1 diz o seguinte – **INDIQUE OS SÉCULOS DOS SEGUINTE ANOS** – o que era para vocês fazerem... era para vocês olharem os anos que estava escrito ai... eee... determinarem o séculos a que eles pertencem... tá... em algarismos romanos...*
- 9 *Não sei se foi nessa turma... mas teve gente... para eu levantar a nota... não escreveu em algarismos romanos... continuei considerando... mas numa tentativa de colocar a nota lá em cima, do que outra coisa... tá... mas é sempre em algarismos romanos... tá bom galera?... **
- 10 *A tá que o ano de mil... Tá bom**
- Tereza** 11 **É interrompido pela aluna, o áudio não registra.**
- Caio** 12 *No seu caso é o seguinte... eu falei com você quando você chegou... você vai ter que pegar o caderno de alguém.. que você tenha amizade... e copiar,... entendeu?... porque.. é... seu professor de outra escola... ele anda... meio...**
- 13 *Você teve quantas aulas lá*⁹... você se lembra?as... olha só você só não tem esta parte...* Tem apostilha...*
O áudio não registra a conversa entre a aluna e o professor – está conversa gira entorno da transferência desta aluna de outra escola e do conteúdo que ela estudou na escola de origem¹⁰.
- 14 *Olha só... psiu... olha só galera...* [estala os dedos]. Olha só galera, vamos fazer silêncio e voltar para o que eu estava falando...*
- 15 *O objetivo da primeira questão... o objetivo da primeira questão... era... ééé... que vocês determinassem os séculos dos anos... tá?...*
- 16 *Por que isso é importante? Para vocês lá no futuro... na verdade já no segundo bimestre agora... Nééé... para vocês terem uma noção mais exata... da onde os povos... de quando os povos... eles se localizavam no tempo e no espaço... Certo?!*

⁸ Para um breve instante para retomar o pensamento.

⁹ O ruído impede o registro da conversa do professor com aluna. Ele olha o caderno de Tereza, em quanto ele fala com a aluna a turma se dispersa e o ruído aumenta, impedido que possamos distinguir o áudio.

¹⁰ Nota do caderno de campo.

- 17 *Então ... Se vocês não tiverem... se vocês tiverem dificuldade de determinar... éé... que século... ou que ano pertence determinado século... você vão ter dificuldade de se localizar espacialmente na matéria.*
- 18 *Vou dá um exemplo aqui que não é matéria de 5º série, mas um exemplo de 6º série, 7º ano...*
- 19 *Eu tenho uma turma na outra escola... que tá tendo dificuldade de entender que... três povos diferentes... conviveram ao mesmo tempo no mundo... são três povos diferentes...*
- 20 *Tanto que no livro são três capítulos diferentes... mas quer dizer... não necessariamente... viveram em tempos diferentes na História do mundo... eles conviveram entre eles... Certo?!*
- 21 *Não é porque está separado no livro... que os povos viveram momentos diferentes, não eles podem ter vivido nos mesmos momentos... inclusive tendo relações entre eles, de comércio ,etc e tal... podem estar separados no livro para facilitar os estudos de vocês... Certo?!... Então é importante que vocês tenham esta noção de tempo para não se perderem... Tudo bem?!... Então beleza?!...*
- 22 *Então vamos lá...*

Esta **Cena** de letramento possui marcas fundamentais, o uso da escrita em **práticas escolares da história ensinada**. As práticas de letramento no espaço escolar são múltiplas e distintas, sofrendo um forte impacto estilístico das disciplinas de origem. Nas diferentes disciplinas, que compõem o currículo escolar, estas práticas muitas vezes apresentam características diferentes e procedimentos distintos. O professor **Caio** destaca nesta cena como a escrita dos séculos no ensino de história devem ser realizadas.

*Não sei se foi nessa turma... mas teve gente... para eu levantar a nota... não escreveu em algarismos romanos... continuei considerando... mas numa tentativa de colocar a nota lá em cima, do que outra coisa... tá... mas é sempre em algarismos romanos... tá bom galera?... **

O lugar a questão da produtividade e dos índices de desempenho que impactam o fazer cotidianos do professor, questões externa a escola. Índices e indicativos que permeiam o fazer do professor e marcam o ensinado¹¹. Ao afirmar – *para eu levantar a nota... não escreveu em algarismos romanos... continuei considerando* – o professor

¹¹ Não trabalhamos com a dicotomia currículo prescrito e ativo. Os indícios que destacamos nesta cena apresentam como estas questões são híbridas e complexas, produzindo práticas ambivalentes, que se constituem em lutas por legitimação.

situa seu ato¹² de ensino, dimensiona sua relação com o ambiente que constitui sua fala e sua ação na correção da prova. **Caio** afirma que – *numa tentativa de colocar a nota lá em cima, do que outra coisa...* – considerou corretas as respostas que não foram realizadas no padrão que a escrita do século exige no ensino de história.

Seu ato está impregnado do lugar em que ele fala, o seu tempo-espaço de significação, permeado por questões de diferentes ordens que são a base na estruturação de seu argumento e no destaque que a questão “*de colocar a nota lá em cima*” possui na história ensinada situada nesta sala de aula e nesta escola.

Em uma perspectiva do Circulo de Bakhtin esta fala é válida e justa, situando seu ato, constituindo de validação neste contexto social e tornando compreensível ao auditório que escuta suas enunciações.

Amorim (2009) em relação ao que Bakhtin define como “*ato*” escreve:

“Mais do que responsável pelo que pensa, o sujeito é, de certo modo, convocado a pensá-lo. O ato de pensar não é fortuito; o sujeito não pensa isto assim como poderia pensar aquilo. Não é uma mera opinião. Do lugar de onde pensa, do lugar de onde vê, ele somente pode pensar aquele pensamento”. (p. 22)

O “*ato*” é constituído em um processo denso e singular, porém não isolado e independente, ele se constitui de sentido e significação no tempo-espaço sócio-histórico que o constitui. Ao considerar correta as respostas dos alunos, mesmo destacando que século deve ser escrito em algarismos romanos – *mas é sempre em algarismos romanos* – ele esta dialogando e avaliando o seu auditório e a arquitetônica situada de seu ato de ensinar.

Nesta **Cena** mais que explicar com se escreve século, que sinais compõem a prática de letramento no ensino de história, o professor está apresentando os constrangimentos e obrigações no qual seu ato esta imerso, não um constrangimento forçado e aprisionante, mas dinâmico e operativo (AMORIN, 2009, p. 23), que constitui o ambiente arquitetônico no qual sua fala está situada.

Mesmos circunstanciado pelos constrangimentos e obrigações presentes no **evento**, **Caio** torna seu ato próprio e distinto. A história ensinada se constitui de ações

¹² Ato visto em uma perspectiva do Circulo de Bakhtin, Amorin (2009) escreve: “*O ato é responsável e assinado: o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa ao, outro, o que quer dizer que ele responde por isso. [...] O ato é um gesto ético no qual o sujeito se revela e se arrisca inteiro. Pode-se mesmo dizer que ele é constitutivo de integridade. O sujeito se responsabiliza inteiramente pelo pensamento*” (p. 22).

compostas de ineditismos parciais, pois sua palavra é impregnada de seu tempo-espaço sócio-histórico.

“O sujeito singular que pensa um pensamento participa do ser universal e idêntico completando-o e atualizando-o exatamente como aquilo que não é idêntico nem repetível: o ser real no acontecimento único do ato de pensa. A necessidade de um pensamento é o que me diz que eu devo pensá-lo e que não posso não pensá-lo”. (AMORIN, 2009, p. 23)

A **Cena** que analisamos esta imersa em seu cotidiano, este compõem a estética de sua enunciação juntamente com o processo individual tecido pelo professor em seu argumento, o *“ser real no acontecimento único do ato de pensar”*, que vai juntando as tramas e os pontos e construindo as redes de significação para produzir o sentido de sua fala/explicação.

“O sentido de um pensamento é a sua entonação. Ali onde um pensamento deixa de ser não-indiferente é exatamente o ponto/acontecimento do seu sentido. Porque o ser que o pensamento permite conhecer é, na identidade que mantém consigo mesmo, indiferente às singularidades. Ele é indiferente aos sujeitos, indiferente a mim. A verdade universal (istina) do ser independe do fato de eu a pensar. Mas um pensamento que não se pensa não é vivo, não é real”. (AMORIN, 2009, p. 24)

O destaque dado a forma da escrita e a construção enunciativa do argumento que utiliza para justificar a aceitação das respostas e a exata forma como deveria ser escrito o século pelos alunos, é permeada pela singularidade da pessoa **Caio**, em diálogo com os significados sociais existentes, que constroem e condicionam nossas escolhas, dizeres, fazeres e saberes.

Cena – Fontes históricas

| Emissor | Turno | Fala |
|----------------|--------------|--|
| Caio | 1 | <i>Vamos para número 2... A número 2 é assim... TAMBÉM A GENTE FEZ...</i> |
| | 2 | <i>Relacione as colunas... Pisu... Relacione as colunas... Fontes históricas escritas na letra “a”... letra “b” fontes históricas não escritas...</i> |
| | 3 | <i>Só pra gente lembrar antes de começar a correção... Vamos falar rapidinho... O que são fontes históricas?...</i> |
| Alunos | 4 | [Vários alunos falam, pelo áudio não conseguimos distinguir as resposta que foram ditas, o professor também não compreende, pois balança a cabeça demonstrando que não está compreendendo as diferentes respostas. Em um segundo ele se aproxima de uma aluna]. |

| | | |
|-----------------|-----------|--|
| Caio | 5 | <i>Ah! Agora eu entendi...*</i> |
| Aluno I | 6 | <i>Professor*</i> |
| Caio | 7 | <i>Pode ser... ééé... na verdade... Fala Breno¹³*</i> |
| Alunos | 8 | [Alunos continuam falando mais o áudio não registra. O professor também interage, mas não conseguimos registrar no áudio]. |
| Caio | 9 | <i>Isso, são vestígio deixados... fala [indica que um aluno fale, o áudio não registra a resposta do aluno].</i> |
| | 10 | <i>Isso... são vestígios deixados pelo homem do passado que servem para gente poder estudar.</i> |
| | 11 | <i>Essa é uma definição rápida... curta e rápida... Nééé...</i> |
| | 12 | <i>O que são fontes históricas? /Xiu/... Todo tipo de vestígio...</i> |
| | 13 | <i>Ééé... Ai na letra "a" e na letra "b", eu coloque se elas são fontes históricas escritas, ou não escritas...</i> |
| | 14 | <i>Galera olha só... teve gente que confundiu... TEVE GENTE QUE CONFUNDIU...</i> |
| | 15 | <i>Colocando onde fontes históricas...ééé... que eram não escritas nas escritas... e vise versa...</i> |
| | 16 | <i>O que é uma fonte histórica não escrita?</i> |
| Alunos | 17 | [Vários falando ao mesmo tempo, o áudio não registra] |
| Caio | 18 | <i>Dê um exemplo que não esteja ai na prova...</i> |
| Beatriz | 19 | <i>Um ferro...</i> |
| Carolina | 20 | <i>Ferro a carvão...</i> |
| Fernanda | 21 | <i>Um CD...</i> |
| Caio | 22 | <i>Carvão... [esboça um breve sorriso em relação a resposta carvão].</i> |
| | 23 | <i>Carvão não sei... Ferro se for trabalha do pelo homem... nééé... Uma espada de ferro... [vai se aproximando do grupo de alunas que estão participando com mais intensidade da aula, naquele momento].</i> |
| | 24 | <i>Ah! O ferro a carvão... beleza... O ferro a carvão... beleza... É uma fonte histórica não escrita... beleza!?...</i> |
| | 25 | <i>É todo e qualquer objeto que a gente não pode [faz o gesto de escrita na folha que está na sua mão]...</i> |
| Aluna I | 26 | <i>Escrever...</i> |
| Aluno I | 27 | <i>Professor* [fala algo que o áudio não registra].</i> |

¹³ Nome fictício, o áudio identifica o nome, mas por metodologia de apresentação de nossa tese optamos por identificar os alunos e os professores com nomes fictícios.

| | | |
|----------|----|---|
| Caio | 28 | [A aluna Beatriz levanta a mão e solicita a atenção do professor] <i>Oi...</i> |
| Beatriz | 29 | [Áudio não registra a conversa entre ela e o professor. A aluna está localizada na primeira fila da sala de aula]. |
| Caio | 30 | <i>Eu dei exemplos que ficaram bem claros...</i> |
| Caio | 31 | <i>Arco e flecha...agente colocaria letra “a” ou letra “b”?... Letra aaa...</i> |
| Alunos C | 32 | <i>“beee”</i> |
| Caio | 33 | <i>“B” de bola... vou colocar assim... [escreve no quadro a resposta correta que deveria ser marcada na prova].</i> |
| | 34 | <i>Ééé... Depois é pirâmide... e aí?</i> |
| Alunos C | 35 | <i>“beee”...</i> |
| Caio | 36 | <i>Pirâmides são... são escritas ou não escritas?...</i> |
| Alunos C | 37 | <i>Não escritas...</i> |
| Caio | 38 | <i>É... neste exemplo são não escritas...</i> |

Na cena “**Fontes históricas**” a questão do estilo historiográfico é fundamental, isto é, algumas palavras e expressões ganham um significado diferente do cotidiano em que os alunos vivem, criando um sentido de individualidade próprio na história ensinada, mesclando traços estilísticos das práticas de letramento da historiografia e do próprio estilo que o professor constrói no ensinado.

“... o estilo é o conjunto de traços fônicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, enunciativos, discursivos, etc., que definem a especificidade de um enunciado e, por isso, criam um efeito de sentido de individualidade. [...] O estilo é o conjunto de particularidades discursivas e textualidades que cria uma imagem do autor, que é o que denominamos efeito individualidade. [...] O estilo é o resultado de uma visão de mundo. Assim como a cosmovisão estrutura e unifica o horizonte do ser humano, o estilo estrutura e unifica os enunciados pelo enunciador”. (FIORIN, 2008, p. 46-47)

As expressões “fontes históricas”, “vestígios”, “arco e flecha” e “pirâmides” vêm carregadas de significados que se incorporam de sentidos na história ensinada. No “*simulado*” a questão solicita dos alunos uma compreensão de múltiplas informações e certa capacidade de transito pelo **vocabulário usado na História**. A expressão “fonte” tradicionalmente na historiografia define – objeto, lugar, documento, etc. – no qual o historiador “bebe”, busca informações sobre os “fatos” e assim interpretar e constrói sua versão sobre o passado.

O professor nesta **Cena** busca aproximar um conjunto de signos¹⁴ do universo vocabular e compreensivo dos alunos. O desafio da questão além da compreensão da definição de “fonte” em uma perspectiva historiográfica escolar era necessário extrapolar a questão para sua especificidade, isto é, escrita e não escrita. Não bastava compreender o sentido que “fonte” possui na história ensinada, o aluno na questão deveria ser capaz de a partir das imagens – apresentadas na prova em preto e branco – distinguir as escritas das não escritas. Lembramos que o conteúdo do 6º ano é introdução a História e História Antiga, logo os exemplos contidos na avaliação eram imagens deste período [T: 31 e 34].

Antes de iniciar a correção o professor pergunta a definição de “fonte”, o aluno **Breno** fala, e o professor **Caio** repete – *Isso, são vestígios deixados...* – salientando a resposta como correta. A fala [T: 8] do aluno é uma resposta dada anteriormente pelo professor e escrita no caderno de história. Nesta resposta observamos o uso de expressões típicas do vocabulário historiográfico – vestígios deixados – palavra que possuem uma carga de significação diferente da expressão – restos deixados. Historiador não pesquisa “restos”, ele não interpreta “destroços”. Sua ação é mais sofisticada, e sua análise mais qualificada. “restos” e “destroços” mesmo sendo do mesmo campo semântico de “vestígios”, não possuem o mesmo grau de importância e não são expressões usadas no campo discursivo da História.

“Mas a palavra não é somente o signo mais puro, mais indicativo; é também um signo neutro. Cada um dos demais sistemas de signos é específico de algum campo particular da criação ideológica. Cada domínio possui seu próprio material ideológico e fórmula signos e símbolos que lhes são específicos e que não são aplicáveis. O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanente inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa”. (BAKHTIN, 2003, p. 37)

“Vestígios”, “restos” e “destroços” em um contexto social diferente poderiam possuir significados semelhantes, hierarquia e valoração distinta da adquirida neste espaço ideológico. Na história ensinada “vestígios” possuem valor e aquilamento distinto de “restos” e “destroços”. Quando o professor [T: 9] reconhece e aceita a resposta falada por **Breno**, ele está refletindo o “campo de criação ideológico” em que o

¹⁴ Segundo Ponzio (2008) “O signo, por outro lado, caracteriza-se por sua pluricidade, por sua indeterminação semântica, por sua fluidez expressiva e porque se adapta a situações sempre novas e diferentes” (p. 90).

ensinado esta imerso. Desta forma ele refrata os outros sinônimos que possuem uma sinalidade semelhante à palavra eleita como mais correta neste situado.

A prática de letramento que incorpora o uso da palavra reflete e refrata um campo ideológico, seu estilo e os gêneros discursivos que o compõem. Desta forma a *“palavra é o fenômeno ideológico por excelência”* (BAKHTIN, 2002, p. 36).

A questão da prova possui um significado ideológico em quanto questão avaliativa e enquanto palavra que compõe um vocabulário de um campo de conhecimento discursivo – a História. Desta forma a questão exige do aluno múltiplos conhecimentos e saberes e um reconhecimento prático do campo discursivo que compõe o “simulado”.

Outro indício nesta **Cena** se destaca – fonte escrita e não escrita. A palavra “fonte” assim como “vestígios” possui uma significação e importância hierárquica na historiografia, assim como na história ensinada. “Fonte” mais que um espaço físico que jorra água, na construção arquitetônica da História e em seus processos de legitimação e consolidação como ciência assume múltiplos significados e *status*. “Palavra” conflituosa e movediça, que apresenta em si disputas e espaços de legitimação, tanto na historiografia como na história ensinada.

Ginzburg (1989) propõe um paradigma que tem como perspectiva a busca e construção de indícios. Isso muda a concepção de “prova” e dimensiona a “fonte” em uma nova perspectiva. O historiador é comparado ao investigador e ao caçador, que busca pistas e assim vai tecendo sua narrativa e construindo e dimensionando o passado. *“O caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos”* (GINZBURG, 1989, p. 152). Na “fonte” o historiador “bebe” e narra uma versão do passado.

O professor **Caio** encerra esta cena apresentando uma questão *“É... neste exemplo são não escritas...”*, fecha a **Cena** apresentando que a “fonte” pirâmide dependendo do olhar do historiador poderá ser uma fonte escrita ou não escrita. Aponta em sua fala que esse elemento tão caro a História as “fontes” pode ser percebida de formas distintas por diferentes historiadores.

As palavras neste processo do ensinado são usadas e significadas de diferentes formas pelo professor como pelos alunos. A compreensão mútua é tecida no processo de explicação e no estabelecimento dos enunciados.

“A imagem que o enunciador faz de seu interlocutor tem um acabamento, dado por um estilo. Por isso, o estilo também pode ser determinado pelo parceiro da comunicação. Assim, é diferente fazer um enunciado dirigido a um amigo ou a um desconhecido, a uma autoridade ou a um colega de trabalho, a uma criança ou a um adulto”. (FIORIN, 2008 p. 48)

Caio busca em sua explicação verificar e compreender como os alunos entenderão a palavra “fonte” e “escrita” e “não escrita. Os turnos que compreende o intervalo de [16 – 38] se caracterizam por um diálogo entre professor e alunos, buscando incorporar os exemplos dados pelos alunos a sua explicação. Essa forma de construir o enunciado possui um estilo típico do espaço da sala de aula, que se diferencia dos debates acadêmicos.

O professor busca uma síntese para o conteúdo que está ensinado. Quando **Breno** define fonte, **Caio** usa sua definição, mas destaca - *Essa é uma definição rápida... curta e rápida... Nééé...* -, neste espaço social e com o auditório que seu enunciado está sendo proferido a definição cabe, assim como o uso de palavras do mundo da vida e gírias [T: 14] que mesclam um falar híbrido. Falar este que oscila entre o campo discursivo da História, da Educação, Escolar e de sua compreensão sobre os alunos que compõem a sala de aula.

As práticas discursivas possuem um estilo e uma estética que reflete os diversos campos discursivos que compõem o ensinado, como também refrata diversas palavras e enunciados destes campos.

Para finalizar

O professor de história na sala de aula é desafiado a conjugar e articular, História e seu ensino, buscando construir sentidos permeados por diferentes campos discursivos. A cultura letrada escolar é um emaranhado de enunciados, oriundos de diversos espaços constitutivos. O aluno traz consigo para sala de aula concepções enunciativas formadas sócio-historicamente. O professor, diante deste desafio muitas vezes vê sua desenvoltura tolhida¹⁵, constringendo e limitando sua possibilidade de construção de sentido na

¹⁵ A produção de sentido na história ensinada tem como destino o “outro”, logo compreender o ambiente

história ensinada. Diante deste desafio ele lança mão do seu repertório cultural de elementos que o subsidiam para a difícil tarefa de ensinar história e construir sentido.

A tarefa de ensinar história considerando as questões do letramento é um desafio para os professores – eles não foram formados para ensinar história e correlacionar este conhecimento com o processo de letramento.

Durante sua formação no bacharelado alguns historiadores compreendem e apreendem as formas como a escrita da História se realiza. Esse processo de se tornar historiador vivenciado pelos alunos na graduação de história perpassa seu período de formação, que tradicionalmente transcorre em quatro anos. Na licenciatura, as questões da leitura e escrita em diferentes momentos da vida humana poderiam fazer parte de sua formação, reconhecendo que ensinar história demanda ensinar a falar, ler e escrever textos historiográficos¹⁶. Diante do desafio de ensinar, os professores acabam por repetir práticas tradicionais, ou buscam solitariamente ações que possibilitem o processo de ensinar por tentativa e erro.

Não compreendemos a escola como o único lugar de letramento e muito menos de conhecimento e apropriação de leitura e escrita que permeia a História. Queremos salientar que a escola é um espaço privilegiado de difusão do conhecimento histórico através da historiografia escolar. Muito embora a escola não seja a única agência de letramento em nossa sociedade, é certo que ela tem sido a responsável por colocar crianças, jovens e adultos em contato com a ciência de maneira sistematizada e intencional.

A construção de sentido histórico na história ensinada exige do professor um exercício que transita entre História, oralidade, leitura e escrita. Nessa busca por dar sentido à história ensinada o professor faz um percurso didático que perpassa tanto pela sua compreensão da História e os subsídios que possui para isto, como pela cultura letrada que permeia a historiografia acadêmica e escolar, assim como a compreensão situada do tempo-espaço no qual a sua sala de aula está inserida.

que cerca este “outro” – em nosso caso o aluno – é importante para construção arquitetônica da explicação. Quando o professor não compreende este ambiente situado sua produção de sentido muitas vezes é tolhida, dificultando e às vezes impedindo o processo de apreensão de sentido por parte do aluno.

¹⁶ Seja a historiografia acadêmica ou escolar.

Referência

- AMORIM, M. Para uma **filosofia do ato**: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.
- AZEVEDO, P. B. **HISTÓRIA ENSINADA: o tempo-espaço na produção de sentido**. In. *Revista Percursos*. Florianópolis, v. 11, n. 02, jul. / dez. 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.
- FARACO, C. A. **Linguagem e dialogo: as idéias do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.
- GINZBURG, C. *Sinais: Raízes de um paradigma indiciário*. In. GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- MONTEIRO, A. M. da C. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- TERZI, S. B. PONTE, G. L. **A identificação do cidadão no processo de Letramento crítico**. In. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 665-686, jul./dez. 2006.