

CAIXA DE HISTORIA LOCAL: questões na relação universidade-escola

Introdução

Este trabalho apresenta algumas considerações acerca do uso de materiais didáticos de História destinados a professores do Ensino Básico e produzidos no âmbito da universidade. Tais reflexões se baseiam em registros de projeto realizado no ano de 2011 em uma escola do Rio de Janeiro, quando docentes utilizaram atividades da Caixa de História de São Gonçalo, elaborada por professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tais registros evidenciam que um dos aspectos definidores das apropriações docentes desses materiais é o das representações que eles elaboram sobre as condições propostas - material e orientações - e as condições existentes - sua visão sobre os alunos e a escola em seu funcionamento, entre outras - para o ensino e a aprendizagem de sua disciplina.

O texto se divide em três partes. Inicialmente são apresentadas considerações sobre a relação entre universidade e escola no que se refere ao conhecimento disciplinar específico e as formas de ensinar e aprender, no contexto de produção por professores universitários de materiais que expressam uma leitura possível do conhecimento histórico, para uso pelos professores do Ensino Básico. A seguir é apresentada uma análise exploratória a partir de explicações de um dos professores que participaram do projeto. Na terceira parte desenvolvemos considerações que almejam contribuir para a busca de interlocução entre a universidade e a escola básica no que se refere à produção e uso de materiais didáticos.

Considerações preliminares

A Didática como disciplina e campo de conhecimento na formação inicial ou continuada de professores enfrenta duradouramente o desafio de suscitar em estudantes e professores a articulação existente entre a teoria e a prática, sem recair nem no teorismo nem no praticismo desvinculados do contexto social em que se realizarão tais práticas¹. A crítica subjacente a esse desafio tem levado uma parte dos docentes universitários a um recuo que resulta no distanciamento da escola ou a criação de um tabu sobre a possibilidade de trabalho com o professor no que se refere a suas práticas. Por outro lado, ao oferecer

alternativas curriculares e didáticas, há que se reconhecer o protagonismo do professor na seleção de seus materiais de ensino, escolhas metodológicas e técnicas.²

Na tensão e complexidade de conhecimentos envolvidos nesse desafio, neste texto destacamos as diferentes representações³ sobre as formas possíveis de ensinar e aprender o conhecimento histórico no âmbito da universidade e da escola, bem como o contexto escolar que constitui as condições para exercício da docência e da discência.

Quando representantes da universidade elaboram materiais didáticos visando seu uso pelos professores da escola, como as características de cada um dos lugares ocupados por eles e suas representações sobre o espaço oposito afetam a produção e o uso desses materiais por uns e outros? Se ouvirmos as proposições de Maurice Tardif sobre o saber da experiência⁴ e sobre a natureza dos conhecimentos,⁵ veremos que a relação entre teoria e prática na universidade e na escola não é de oposição. Assim, quando professores universitários elaboram um material didático de história, estão realizando uma prática, que mobiliza sua experiência, conhecimentos factuais e teóricos. Do mesmo modo, quando professores do Ensino Básico examinam um material didático para avaliar a possibilidade de seu uso, mobilizam conhecimentos de diferentes naturezas e sua experiência para concluir se o material atende a alguma necessidade docente ou discente de forma mais ou menos adequada. Fazem adaptações que envolvem escolhas, produzem materiais complementares que mobilizam novamente seus conhecimentos e realizam as atividades, o que envolve teoria e prática de forma indissociável e caracteriza a existência de uma apropriação do material oferecido, não apenas sua aplicação.

Além dessa antiga e inacabada discussão, que envolve a busca e o reconhecimento da universidade e da escola como espaços distintos de poder e de fazer, entramos no terreno da discussão sobre a relação entre Currículo e Didática, pois cada conhecimento específico aponta para a adequação ou inadequação metodológica que é proposta para seu ensino e aprendizagem.⁶ Assim, a compreensão sobre a história ou sobre outros conhecimentos mobilizados no exercício de seu ensino, que é diferenciada entre professores acadêmicos e do ensino básico, vai definir prioridades diversas, na elaboração e na apropriação desses materiais.

Entendemos que a noção de apropriação, proposta por Roger Chartier, recoloca os criadores e recriadores de qualquer material, tais como livros didáticos e paradidáticos e outros materiais, em outro lugar, pois entende tanto uns quanto outros como produtores.⁷

CHARTIER refere-se aos livros como obras impressas, mas é possível estender sua afirmação a outras obras, como aos materiais didáticos (2005, p. 21):

Las obras [...] no tienen sentido estable, fijo, universal. Están cargadas de significaciones diferentes cambiantes que se construyen em el marco del encuentro de una propuesta y una recepción. Los sentidos atribuidos a sus formas y a sus motivos dependen de las competencias o de las expectativas de los diferentes públicos que se aduênan de ellas. [...] Sin embargo, la recepción siempre inventa, desplaza, distorsiona.

A atribuição de significados, que propicia as apropriações, se dá no encontro da proposta com sua recepção e os sentidos atribuídos às formas e motivos dependem das competências e expectativas dos diferentes públicos que se aproximam delas. Vejamos antes de tudo algumas características das formas e motivos do gênero do discurso⁸ “orientações didáticas”. Este é um texto de característica normativa, que pretende, em tese, oferecer informações qualificadas que sugerem ao leitor determinadas ações, realizadas de maneira que se considera adequada (na ordem, usando determinados materiais, de certo modo). É do mesmo tipo dos manuais de instrução, receitas, manuais técnicos, com variações que nos interessam.

Diferentemente dos manuais técnicos e das receitas, dirigidos a um público supostamente leigo, o escritor (historiador) é um especialista do campo do leitor (professor de história), mesmo que essa aproximação seja parcial. Assim, aquilo que o historiador enuncia como relevante a partir da perspectiva de seu segmento do campo – a universidade e seus saberes – talvez não corresponda ao que é relevante para seu leitor, no segmento em que se situa – a escola e seus saberes.

Há que considerar ainda que há dois momentos no encontro da proposta da Caixa de História com sua recepção. Um primeiro se dá na leitura literal que o professor faz do conjunto de materiais, incluindo as orientações para a realização da atividade, que são interpretadas por ele e já aí recebem sua apreciação sobre a adequação ou não dos procedimentos sugeridos, o que vai definir como fará a atividade. O segundo é o momento da realização, já que as orientações indicam passos a seguir. Se ele tiver concordado com os procedimentos sugeridos, avaliará sua adequação novamente no ato de sua realização.

Assim, um guia ou manual de professor é um texto mais ou menos prescritivo que anuncia, sugere, propõe uma ordem nos usos do material a que se refere. Ou seja, um material como este se filia ainda mais fortemente à noção de ordem dos livros, proposta por Chartier, que considera que cada livro tem uma ordem prevista para sua leitura e atribuição de significados.⁹ Um guia de orientações ao professor não só prevê uma ordem para a leitura, mas para as ações que serão desencadeadas pelo uso do material. A ressalva de Chartier sobre a liberdade relativa do leitor mostra que o material será lido e usado nesse espaço, interferindo nas práticas existentes, mas também receberá interferências dos usuários ou praticantes, pela sua liberdade de usar e modificar o material e sua proposta. A noção de interferência está sendo usada aqui a partir da metáfora da interferência na arte, que envolve deslocamentos do objeto e de seu apreciador.¹⁰

Existe um contexto escolar, com suas rotinas e práticas previstas e surge um material a ser apropriado. Se o professor o considera, em seu espaço de liberdade ou de restrição, como um material a usar ou experimentar, ele será uma interferência que poderá, a seu turno, resultar em novas leituras do que já está posto e praticado. Por outro lado, considerando-se que nenhuma nova prática é realizada de forma tal qual prevista, os usos e práticas também produzem interferências sobre tais objetos e propostas, conferindo a eles novos usos, não previstos e muitas vezes inusitados para seus criadores iniciais. Veremos como isso se deu no projeto da Caixa de História, no desenvolvimento de uma atividade específica. Mas antes, vejamos como surgiu a caixa de história, sua composição e o projeto de onde surge este texto.

O projeto da Caixa de História

Em 2004 um grupo de professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro iniciou um projeto de produção de um material para uso didático pelo professor de história denominado Caixa de História (local), tendo como referência espacial o município.¹¹ Como incentivador dessa ideia, o grupo se apoiou no argumento de que o uso de aproxima os alunos do trabalho do historiador, desenvolvendo algumas habilidades gerais, como a leitura e a escrita, e algumas específicas, de interesse da disciplina escolar História. A positividade dessa defesa esbarra, entretanto, nas condições de trabalho do professor em sua pesada rotina de trabalho, requisitando uma disponibilidade de tempo para pesquisa e para a própria didatização que, muitas vezes, ele não dispõe.

Assim, o grupo pretendeu produzir um material de apoio, visando sua apropriação livre pelo professor, sem a perspectiva normativa de procedimentos adequados ou inadequados ou roteiro predeterminado. Mesmo assim, e pela característica inovadora do material, decidiu por elaborar um Guia do Professor que orientasse o docente sobre os caminhos possíveis no uso do material. A ênfase está nos documentos e na interação dos alunos com eles, a partir de fichas de atividade.

A pesquisa inicial na elaboração da Caixa seria dirigida a diferentes tipos documentais que propiciassem a realização de atividades didáticas com a história local e o patrimônio, visando ao reconhecimento de identidades ligadas a esse local por professores e alunos. Após a pesquisa ocorreria a criação das atividades, cada uma com um tipo documental selecionado entre os que fossem encontrados e finalmente haveria a produção do material impresso da Caixa.¹²

A caixa é composta de um conjunto de aproximadamente dez atividades, sendo cada atividade desenvolvida em torno de um tipo documental. Assim, há atividades sobre cartografia, fotografia, crônicas, dados censitários, patrimônio material e imaterial, matérias jornalísticas, documentos oficiais como mensagens de prefeitos e outros, de acordo com a documentação encontrada em cada município. Além disso, a caixa contém um Guia do professor, com sugestões sobre o encaminhamento de cada atividade e uma narrativa sobre a história do município. Finalmente, há um CDROM com os arquivos relativos a cada documento e fichas de trabalho das atividades, visando à reprodução dos materiais desejados pelo professor.

Quando a caixa está pronta, é doada às redes municipais em um processo de apresentação do material aos professores, de forma que eles fiquem instigados a conhecer e, a partir daí, usar o material. No caso específico do município de São Gonçalo ocorreram oficinas pedagógicas com centenas de professores no ano de 2007, mas não se conseguiu o acompanhamento posterior dos usos do material.

Finalmente, ao longo de 2011, concretizou-se um projeto denominado “Caixa de História: conhecer e criar”. Esse projeto objetivava propiciar o conhecimento sobre as atividades da caixa aos professores de uma escola municipal de São Gonçalo, a partir da realização de oficinas pedagógicas, e após isso, o acompanhamento e registro ao longo do ano das escolhas docentes a partir do material, o que envolveria desde as atividades escolhidas por eles em seu diálogo com os conteúdos curriculares até a realização efetiva das atividades em

seu detalhamento, considerando que o Guia do professor oferece uma sugestão hipotética de encaminhamento do trabalho, que não considera necessariamente as características do contexto escolar específico em que serão ministradas as atividades¹³. Ele aconteceu em três turmas do ensino fundamental - duas de oitavo e uma de nono ano - e em três turmas de EJA diurno - do oitavo e nono anos - tendo sido realizada a maior parte das atividades da caixa em todas as turmas.¹⁴

Neste texto apresentamos uma análise preliminar dos resultados do projeto no que se refere à apropriação realizada por um dos professores do material didático. Para isso, analisaremos o planejamento e as justificativas para as escolhas didáticas do professor nas atividades da Atividade 4, a partir do tipo documental crônica.

O professor e suas escolhas

O professor Daniel, das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), mostrou-se estimulado a realizar um trabalho que qualificou como “resgate da identidade dos alunos”. Para ele, essa identidade estaria depreciada por sua condição de alunos do EJA e ainda por conta do desprestígio do município de São Gonçalo, na região periférica do Rio de Janeiro. Uma ênfase entre suas prioridades é a de buscar constituir significados junto aos alunos a partir das atividades, por conta do desestímulo que considera existir sempre para estes alunos. Por conta desse seu posicionamento, se o roteiro proposto no Guia do professor era seguido inicialmente, às vezes antes, outras vezes durante a realização, o professor apresentava alternativas que considerava mais adequadas, como a produção coletiva de tarefas que haviam sido propostas para serem realizadas em grupos ou individualmente.

Um bom exemplo dessas características do professor que contribuíram para suas escolhas didáticas está no planejamento e realização da atividade 4 da Caixa em torno do tipo documental crônica, que trata de uma festa ocorrida na Fazenda Colubandê no ano de 1921. A pasta apresenta a reprodução da crônica e um conjunto de fichas para preenchimento por grupos de alunos, a partir de sua leitura.

A crônica em torno da qual se desenvolve a atividade foi escrita por um jornalista de um periódico de Niterói, denominado “A Revista”, convidado para a festa pelo dono da propriedade. Seu estilo é saboroso, convidando à leitura. Ele inicia a crônica descrevendo o longo périplo dos convidados para chegar à fazenda, utilizando diversos meios de locomoção,

inclusive vapor e automóvel. O estranhamento vivenciado pelo leitor se justifica especialmente quando se sabe que um morador de Niterói hoje chega ao espaço onde foi a fazenda em quinze minutos. Naquele tempo essa era uma região distante de Niterói e até mesmo do centro de São Gonçalo, na zona rural do município.¹⁵

A sugestão original da atividade, presente no Guia do Professor, é de leitura individual da crônica, seguida de organização dos alunos em grupos, que recebem fichas para preenchimento sobre diferentes aspectos do cotidiano daquele momento histórico, tais como indumentária, relações sociais, meios de transporte e lazer. A proposta é que cada grupo faça um planejamento prévio da festa em um de seus aspectos, como se fossem os produtores da mesma¹⁶. A seguir apresentam como planejaram o referido aspecto levando em conta as características daquele tempo. Este exercício apresenta certa dificuldade, pois os alunos necessitam fazer um “deslocamento” no tempo, inclusive em termos discursivos, registrando como se algo que já aconteceu ainda fosse acontecer, no futuro. E por último, fazem uma crônica sobre uma festa atual, relatando cada um daqueles aspectos. O objetivo aqui seria o de refletir sobre a estrutura de uma festa em diferentes tempos, de acordo com as características singulares dessas temporalidades.

O professor Daniel leu a crônica com os alunos e entregou aos grupos as fichas para preenchimento. Mas planejou diferentemente a sequência, visando contribuir para a produção do texto final. Ele manifestou sua preocupação que os alunos não conseguissem elaborar a redação, por conta de suas dificuldades com a escrita. Ao mesmo tempo, mostrou-se desafiado por essa suposta dificuldade. Assim, ele elaborou um quadro comparativo entre tempos a partir da fala dos alunos, registrando o aspecto citado na ficha sobre a festa e na coluna seguinte registrando como seria aquele aspecto na atualidade.

Assim, ao introduzir esse quadro com o objetivo de “calçar melhor” o caminho que os alunos deveriam trilhar, com sua apropriação ele interferiu na atividade, que se voltou do documento para os alunos em sua interação com o professor. O preenchimento do quadro contribuiu para a compreensão de como cada grupo preencheu a ficha com as informações que encontrou ou interpretou e para conhecer como os alunos estabeleciam paralelo entre esses aspectos no passado e no presente.

Um exemplo dessa explicitação de ideias na mediação propiciada pelo quadro é que os alunos, quando questionados sobre quem seria possivelmente o financiador da festa, afirmavam que poderia ser um candidato a um cargo público, por interesse, ou ainda um

traficante da região, como demonstração de poder. A elaboração do quadro pelo professor permitiu que na interlocução, ele dialogasse com referências como essas e trabalhasse no eixo da semelhança e da diferença entre tempos. É um diálogo difícil que sugere o anacronismo, mas deve ser enfrentado pelos professores e pelos historiadores, no que se refere às formas possíveis de tornar inteligível o passado.¹⁷

Ao fazer esse preenchimento do quadro, o professor concluiu que faltavam elementos concretos para a realização da atividade pelos alunos no que se referia às informações a serem inferidas sobre o passado, pois a turma não estudara o cotidiano daquela temporalidade. Diante dessa constatação, o professor sugeriu que fosse produzida no âmbito do projeto uma apresentação visual de uma festa naquele tempo.¹⁸

Dessa maneira, uma atividade que foi elaborada inicialmente considerando as características do documento e as formas de aproximação a ele na perspectiva dos professores universitários, representou uma interferência na prática do professor, que declarou que o trabalho com os documentos, como no caso da crônica e suas fichas, coloca o aluno em posição de investigador, uma prática que ainda não vivenciara em suas aulas, predominantemente expositivas. No caso específico dessa atividade, também levou-o a considerar o deslocamento discursivo relativo às temporalidades que os alunos deveriam produzir para o preenchimento das fichas e seu próprio deslocamento quando elaborou o quadro comparativo entre tempos. Ele se viu como professor de linguagem, explicando aos alunos a adequação ou não do uso de verbos no presente, no futuro ou no passado.

Ao mesmo tempo, a atividade sofreu interferência da apropriação do professor, ganhando contornos mais dialógicos com a interlocução criada em torno de um quadro comparativo. Com ele, a atividade passou a ouvir a palavra embebida na experiência dos alunos de EJA, tornando-se mais significativa para eles, alunos e professor. Além disso, sua sugestão de produção de imagens ou filmes revelou-se rica e relativamente simples de realizar para o projeto, o que possivelmente não teria sido para professores em uma escola precarizada em todos os seus aspectos.

A ausência de tempo para elaboração de atividades, de equipamentos para uso no dia a dia e de pessoal disponível para apoiar a realização de ideias como essas são evidências de precarização que propiciam que as práticas escolares se reduzam ao mínimo e ao mais básico, traduzidos em aulas nas quais o único recurso humano é o professor e os únicos recursos materiais são o caderno e, quando muito, o livro didático. Tal redução das possibilidades

didático-pedagógicas na escola pública em sua continuidade propicia o estabelecimento de uma rotina precarizada que torna estéreos os conhecimentos escolares, entre eles a História. Quando surge um material, um livro, uma proposta que interfere com essa triste realidade, é possível que o professor nem mesmo se aproxime dessa novidade por considerá-la irrealizável.

Considerações finais

Como pudemos ver ao longo desse texto, os professores universitários ao elaborar a atividade sobre a crônica atribuíram grande relevância ao documento em si e a um exercício coerente de interpretação dessa fonte, ou seja, sua preocupação se voltou prioritariamente para a consistência da proposta em termos historiográficos e ao tratamento da temporalidade. Já o professor do Ensino Básico, engajado na problemática dos alunos da EJA procurou pensar nos conteúdos programáticos a que a atividade poderia ser relacionada e ainda mais, na explicitação da compreensão dos alunos sobre os aspectos destacados nas fichas. Ao mesmo tempo, procurou propiciar a explicitação de diálogo sobre o estabelecimento de paralelos entre o passado representado no texto e o presente que seus alunos vivenciam, fazendo-os pensar sobre semelhanças e diferenças entre o passado e o presente.

Essa dupla interferência faz com que ambos os atores e espaços, professores, universidade e escola, recebam e produzam mudanças relevantes tendo como objeto dessa mediação o material e seu uso. Assim, a Caixa de História, como todo material didático, quando participa de um projeto em que o professor da universidade acompanha proximamente sua apropriação na sala de aula, funciona não só como um recurso do professor com seus alunos, mas também no aperfeiçoamento da docência (básica e superior) nos aspectos curriculares e didáticos.

A noção de apropriação, bem como a consideração dos saberes da experiência, entre eles os dos professores, propicia o deslocamento dos professores da universidade e da escola das representações mútuas de pessoas ancoradas apenas em um eixo, teórico ou prático, de produtor ou reproduzidor de conhecimentos ou práticas. Antes de considerar os professores do Ensino Básico em suas carências ou faltas, precisamos considerá-los como profissionais que vivenciam o contexto escolar em uma precarização que produz subjetividades. E nesse processo, quanto mais precarizada a escola, mais distante ficará o professor de materiais que

fujam a determinada rotina, em que ele consegue apenas, quando muito, ler e fazer ler os textos dos livros didáticos e explicar o que considera mais relevante.

Ter como espaço de liberdade relativa a apropriação de um material elaborado em outro espaço pode ser um caminho original para uma mudança necessária na escola, em especial a escola pública. Como todo material representa um deslocamento, vai produzir interferências e ruídos. Mas, tal interferência pode contribuir para o estabelecimento dos professores como agentes dessas mudanças, resultando em formas mais gratificantes de ensinar e aprender.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1979], p.277-326.

MONIOT, Henri. Didática da história. In BURGUIÈRE, André. *Dicionário das ciências históricas*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

CAIMI, Flavia Eloisa. Desafios e possibilidades formativas no ensino e pesquisa da Didática da História. In SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão et al. *Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 500-517.

CHARTIER, Roger. *A História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas em Europa entre los siglos XIV y XVIII*. 3ª ed. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Lições de Didática*. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 2008.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; FERNANDES, Rui Aniceto Nascimento; GONÇALVES, Márcia de Almeida; REZNIK, Luís. *Caixa da História: São Gonçalo: Guia do professor*. 1. ed. Niterói: Imprinta, 2006. v. 1.

SCHOLES, Robert. *Protocolos de leitura*. Lisboa: Edições 70, 1989.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes & formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

¹ A respeito dessa discussão, ver o texto de CAIMI, Flavia Eloisa. Desafios e possibilidades formativas no ensino e pesquisa da Didática da História. In SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão et al.

Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 500-517.

² Sobre este tema, ver VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Lições de Didática*. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2008, p.81.

³ O conceito de representação está sendo compreendido aqui como a forma com que determinado grupo atribui significado ao mundo social ou a algum de seus aspectos.. Cf. CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. 2ª ed. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p. 17.

⁴ A respeito da noção de saber da experiência, ver TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In _____. *Saberes docentes & formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 31-55.

⁵ A respeito das naturezas diversas e relacionais dos saberes teóricos e práticos, ver TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências para a formação docente. In _____. *Saberes docentes & formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 245-276.

⁶ Um ponto de vista sobre as relações entre currículo e didática, ver MONIOT, Henri. Didática da história. In: BURGUIÈRE, André. *Dicionário das ciências históricas*. Rio de Janeiro: Imago, 1993, p.225-228. O autor afirma: "a didática da história apegase às operações que transcorrem e aos problemas que se colocam quando se aprende a história, quando se ensina a história: observar, preparar, conduzir ou favorecer essas operações".

⁷ Chartier afirma que as apropriações estão inscritas nas práticas específicas que as produzem e se remetem a suas determinações fundamentais. Cf. CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p. 26.

⁸ Mikhail Bakhtin define gênero do discurso como "formas de enunciado relativamente estáveis e normativas". Ver mais em BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1979]. P.304.

⁹ A afirmação de Chartier, nesse sentido, se aproxima à noção de protocolos de leitura, apresentada por Scholes. Cf. SCHOLE, Robert. *Protocolos de leitura*. Lisboa: Edições 70, 1989. Cf. também CHARTIER, Roger. *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas em Europa entre los siglos XIV y XVIII*. 3ª ed. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005, p.20.

¹⁰ Conf. MESQUITA, André Luiz. Arte-ativismo: Interferência, coletivismo e transversalidade. In // *Encontro de História da Arte*.Campinas: IFCH-Unicamp, 2006. Mimeo.

¹¹ O grupo foi composto pelos professores Helenice Rocha, Luis Reznik, Marcelo de Souza Magalhaes, Marcia Gonçalves e Rui Aniceto, todos pertencentes ao quadro da Uerj naquele momento.

¹² De lá para cá foram organizadas a partir de projetos diversos as caixas de história de São Gonçalo, Magé e mais recentemente Itaboraí, todos municípios pertencentes à região metropolitana do Rio de Janeiro, porém no lado oposto da Baía de Guanabara. Os pesquisadores alimentam a ideia de continuar a produção de caixas de história dos demais municípios da região.

¹³ O projeto ocorreu no escopo do Edital Faperj Apoio à Melhoria da Qualidade das Escolas Públicas do Rio de Janeiro, contou com duas bolsistas de iniciação científica estudantes da graduação em História da Uerj e dois professores bolsistas da escola. A realização do projeto e as bolsas tiveram apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio de Janeiro, FAPERJ.

¹⁴ Não havia a pretensão de esgotar as atividades, bem como de nenhuma ordem prévia, pois as escolhas dependeriam do julgamento do professor sobre sua adequação.

¹⁵ A crônica encontra-se reproduzida no Anexo 1..

¹⁶ Ver Anexo 2, com cópia das orientações presentes no Guia do Professor.

¹⁷ Em torno da questão do anacronismo na História e em seu ensino, ver PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Esp. Cap. 1 e Conclusão. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

¹⁸ Uma das bolsistas do projeto, Denise Eldochy, fez uma pesquisa de imagens e produziu um pequeno "filme" (sequências de imagens fixas com áudio de música) com imagens e sons que contribuíam para os alunos conhecerem um pouco mais elementos dos aspectos do cotidiano que estudavam naquela

XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA

Conhecimento histórico e diálogo social

Natal - RN • 22 a 26 de julho 2013

ANPUH
BRASIL

crônica. A apresentação foi feita na turma, que apreciou a confrontação entre o texto verbal e o texto imagético.