

Nayara Silva de Carie

**LEITURAS DE TEXTOS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA
POR ESTUDANTES
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2015

Nayara Silva de Carie

**LEITURAS DE TEXTOS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA
POR ESTUDANTES
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Escolar: Instituições, Sujeito e Currículo.

Orientadora: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos.

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2015

Dedico esta tese àqueles que me ajudaram a aprender que é preciso ter raízes para voar.

AGRADECIMENTOS

Expresso meus agradecimentos às pessoas e instituições que, de várias maneiras e em diversos momentos, contribuíram para a realização deste trabalho:

À minha orientadora Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, pela atenção, incentivo e carinho com que sempre me recebeu.

Aos estudantes pesquisados. Sem eles esse trabalho não seria possível.

À Secretaria Estadual de Educação.

À CAPES.

Ao LECAMPO.

À professora Maria de Fátima Martins.

Aos professores membros da Banca Examinadora.

Ao professor Ivo Mattozzi.

À professora Beatrice Borghi.

Aos meus pais e irmão.

À Sabrina.

À Josiane.

À Cristiene Carvalho.

Ao Josiley, por estar sempre comigo com seu amor e carinho.

*“Histórias são o reservatório secreto de valores: mude os indivíduos das histórias e a vida da nação e diga a eles mesmos, e você muda os indivíduos e as nações”
(OKRI, 1996).*

RESUMO

O ensino de História está estreitamente ligado à leitura, principalmente à leitura de narrativas de História presentes em livros didáticos. Estudos sobre a aprendizagem em História apontam as dificuldades de leitura apresentadas pelos estudantes como sendo o principal obstáculo para a aprendizagem na disciplina. Os professores parecem concordar com esses estudos, afirmando que os alunos não aprendem História porque não sabem ler. Nesse contexto, esta tese tem por objetivo central analisar como os estudantes de 12/13 anos de idade compreendem as narrativas didáticas de História e como esses textos podem facilitar ou dificultar a compreensão dos estudantes sobre os processos históricos que abordam. A pesquisa foi realizada numa escola da Rede Estadual de Educação do município de Belo Horizonte. Os sujeitos selecionados tinham entre 12/13 anos e pertenciam a uma mesma turma de sétimo ano, composta por 28 estudantes. A narrativa didática escolhida pertence à coleção Radix, da editora Scipione, e aborda o tema da “administração mineradora”. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, cujos procedimentos para a coleta de dados foram questionário, entrevistas e uma atividade de leitura compartilhada. O tema foi abordado com base no referencial teórico do campo da Teoria e Metodologia da História, da Didática da História e das Práticas pedagógicas. Pôde ser observado que a narrativa didática selecionada, na medida em que não explicita diversas informações, apresenta fragilidade no que se refere à coesão textual temática entre alguns dos parágrafos; utiliza diferentes expressões para se referir aos mesmos sujeitos, sem deixar claro que se referem aos mesmos sujeitos; apresenta um apagamento dos sujeitos; não apresenta uma tematização clara; apresenta a espacialidade como se estivesse à margem do espaço de vivência dos sujeitos do passado e não integrada à vida cotidiana. Observou-se que tais ocorrências no texto acabam por dificultar a compreensão dos processos históricos pelos estudantes.

Palavras-chave: *Metodologia da História; Ensino de História; Currículo; Leitura.*

RESUMEM

La enseñanza de Historia está estrechamente ligada a la lectura, especialmente la lectura de las narrativas de Historia presentes en los libros didácticos. Los estudios sobre el aprendizaje de Historia muestran las dificultades de lectura presentados por los estudiantes como el principal obstáculo para el aprendizaje en la disciplina. Los profesores parecen estar de acuerdo con estos estudios y afirman que los estudiantes no aprenden Historia porque no saben leer. En este contexto, esta tesis tiene como objetivo principal analizar cómo los estudiantes de 12 a 13 años de edad comprenden las narraciones didácticas de la Historia y la forma en que estos textos pueden facilitar o dificultar la comprensión de los procesos históricos que abordan. La investigación se realizó en una escuela de la red estadual de educación de Belo Horizonte. Los seleccionados eran sujetos entre los 12 y 13 años y pertenecían a la misma clase de séptimo año, que consta de 28 estudiantes. La narración didáctica elegida pertenece a la colección Radix, de la editora Scipione, y aborda el tema de la "administración minera." Se trata de una investigación cualitativa, cuyos procedimientos de recolección de datos fueron cuestionario, entrevistas y una actividad de lectura compartida. El tema fue tratado basado en el referencial teórico de la materia de Teoría y Metodología de la Historia, Enseñanza de la Historia y Prácticas pedagógicas. La narrativa didáctica seleccionada, ya que no especifica informaciones diversas, presenta fragilidad en lo que se refiere a la cohesión textual temática entre algunos de los párrafos; utiliza diferentes términos para referirse a los mismos sujetos, sin dejar claro que se refieren a los mismos sujetos; presenta una supresión de los sujetos; no presenta tematización clara; presenta la espacialidad como si estuviera al margen del espacio de vivencia de los sujetos del pasado y no integrada en la vida cotidiana. Se observó que estos hechos en el texto finalmente dificultan la comprensión de los procesos históricos por los estudiantes.

Palabras clave: Historia de la metodología; Enseñanza de la Historia; Currículo; Lectura.

LISTA DE ABREVIATURAS

MEC - MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

PCN - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PNLD - PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

CBC - CURRÍCULO BÁSICO COMUM

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

PISA - PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES

UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

OSPB - ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL

EMC - EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

SUMÁRIO

1. Introdução	12
1.1. Apresentação da pesquisa.....	12
1.2. Objetivo e hipóteses de trabalho	20
1.3. Abordagem metodológica	21
1.4. A escola, os sujeitos e o tema selecionados para a pesquisa.....	24
1.5. O texto selecionado	24
1.6. Descrição dos capítulos	26
PARTE I	28
2. A narrativa de História como problema da teoria e da didática da História. ..	28
2.1. A narrativa histórica como problema epistemológico.....	28
2.2. Os Annales e a narrativa histórica.....	32
2.3. As mudanças na narrativa na terceira geração dos Annales.....	40
2.4. Paul Ricoeur e a importância do leitor como parte da construção historiográfica	42
2.5. A virada narrativa.....	49
3. A narrativa de história como um problema didático	53
3.1. Rüsen e a concepção de narrativa	53
3.2. Outros apontamentos para a estruturação de narrativas didáticas de História	60
4. Ensino de História e teorias pedagógicas	65
4.1. Reforma curricular na década de 1990: o ensino de História	65
4.2. Teorias pedagógicas e os novos currículos	73
5. Análise das concepções pedagógicas nos PCN'S, CBC e no Guia De Livros Didáticos 2011	82
5.1. Características de práticas pedagógicas nos documentos	82
5.2. Relações entre as mudanças nas concepções historiográficas e nas concepções pedagógicas	92
PARTE II	96
6. Narrativa didática de História	96
6.1. Os livros didáticos como materiais complexos que se destacam no ensino de História.....	96
6.2. Apresentação da coleção	99
6.3. Apresentação do livro	102

6.4. O capítulo	105
7. A narrativa selecionada e possíveis obstáculos à compreensão	110
7.1. Informações que o texto não explicita	110
7.2. Informações que o leitor-modelo precisa saber.....	114
7.3. Inferências de elementos intratextuais que o leitor modelo precisa realizar.....	118
7.4. Coesão entre os parágrafos.....	119
7.5. Coesão referencial	121
7.6. Os sujeitos no texto	123
7.6.1. Sujeitos institucionalizados	127
7.6.2. Sujeitos coletivos.....	128
7.6.3. Sujeito individual determinado por nome próprio.....	128
7.6.4. Sujeito individual determinado por imagem	129
7.6.5. Sujeito coletivo caracterizado com mais elementos.....	129
7.7. Temporalidade.....	131
7.8. Espacialidade.....	133
7.9. Relação do sujeito com o acontecimento	134
7.10. Como as mudanças nas concepções historiográficas, pedagógicas e da narrativa estão recontextualizadas na narrativa histórica selecionada	136
8. Os estudantes como leitores das narrativas didáticas de História	140
8.1. Sobre a escola.....	140
8.2. Sobre os entrevistados	140
8.3. Sobre os hábitos de leitura dos estudantes	141
8.4. Sobre as aulas de História e o uso dos textos do livro na turma	143
8.5. Sobre a atividade de leitura	146
8.6. Análise das entrevistas	146
8.6.1. Dificuldade de identificação dos Sujeitos	147
8.6.2. Necessidade de busca de relação com o presente.....	150
8.6.3. Interesse por informações que não estão no texto	158
8.6.4. Dificuldades de compreensão pela falta de coesão entre os parágrafos.....	160
8.6.5. O papel das imagens na leitura do texto.....	163
8.7. A atividade de leitura pelos estudantes	165
8.8. A narrativa didática pelos estudantes do Ensino Fundamental.....	167
9. Considerações Finais	174

10. Anexos	181
Anexo 1	181
Questionário	181
Anexo 2	183
Roteiro para entrevista sobre o uso das narrativas didáticas pelos estudantes	183
Anexo 3	184
Entrevista sobre o uso das narrativas didáticas pelo professor.....	184
Anexo 4	185
Protocolo de leitura compartilhada.....	185
11. Referências	186

1. INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação da pesquisa

Os livros didáticos se configuram como um instrumento que desempenha um papel importante nas salas de aula. Segundo Penteadó (2010, p. 234), muitas vezes, os livros didáticos são “[...] o material disponível, e de uso generalizado em nossas escolas, muitas vezes até por ser o único material impresso de que o aluno e até mesmo a escola e o professor dispõem.”

Dentre outros fatores, o amplo uso do livro didático nas aulas de História pode ser compreendido pelo fato de que o fazer historiográfico e o ensino de História estão estreitamente ligados à escrita. Segundo alguns autores, como Seffner (2006, p.108), a escrita desempenha um papel tão importante para a História que não se pode imaginar o ensino da disciplina sem atividades específicas de leitura e de escrita. Desse modo, na escola, a linguagem escrita torna-se indissociável do ensino e um instrumento importante de acesso ao conhecimento histórico. Isso se expressa no uso dos livros didáticos pelos professores, que, segundo Oliveira (2005, p. 38), ainda que tenham incorporado uma grande variedade de fontes históricas (pinturas, charges, fotos, etc.), os professores ainda utilizam, essencialmente, os textos escritos desse material.

A partir da minha experiência acadêmica como pesquisadora do ensino de História e da minha experiência como professora de História foi possível reconhecer a importância desse material para o ensino da disciplina. Assim, os livros didáticos sempre foram alvo de meu interesse nos trabalhos que tenho desenvolvido ao longo de minha formação acadêmica. Como professora da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, atuando no segundo segmento do Ensino Fundamental em Belo Horizonte, convivo com a escassez de materiais didáticos, com a realidade de ter o livro didático como único material que posso utilizar com todos os alunos ao mesmo tempo e com o desafio de descobrir como utilizar esse material de modo que possa tornar-se um vetor de oportunidades formativas nas aulas de História. Desse modo, tenho a oportunidade de observar as reações dos estudantes no contato com livros didáticos, textos, fontes, imagens, etc.

Um elemento que sempre me interessou nos livros didáticos é o processo de leitura dos estudantes, proporcionado pelos textos verbais desse material. Isso porque a leitura e a compreensão dos textos didáticos, importante veículo para a aprendizagem em História, parecia uma tarefa muito difícil de ser executada pelos alunos.

Como pesquisadora do ensino de História, elementos referentes à leitura de textos didáticos de História por alunos do Ensino Fundamental sempre estiveram presentes em minhas pesquisas. Em minha pesquisa de Bacharelado, apresentada ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, no ano de 2004, desenvolvi, sob a orientação do professor Luís Carlos Villalta, a pesquisa *Os usos do livro didático de História: a ortodoxia do professor*. Nesse trabalho enfoquei os usos do livro didático por professores, a partir da perspectiva teórica da história da leitura. A última etapa da pesquisa constituiu-se na realização de uma atividade de leitura com os estudantes. Essa atividade consistia em pedir aos estudantes que lessem um texto do livro didático utilizado pela professora durante as aulas. Em seguida, os alunos eram entrevistados sobre o que compreenderam do texto, com o objetivo de fazer uma triangulação entre a abordagem do autor e da professora. Durante as entrevistas, muitos alunos responderam que gostariam que os textos do livro “fossem mais explicativos” e que tivessem “mais informações”.

Embora, naquela época, as minhas questões não fossem, especificamente, sobre leitura de textos didáticos pelos estudantes, essas afirmações me inquietaram e me suscitaram a vontade de querer conhecer melhor a relação entre os estudantes e os textos didáticos de História. Como seriam esses textos mais explicativos dos quais falavam os estudantes? Essas afirmações pareciam sinalizar que, do ponto de vista dos estudantes, havia lacunas nos textos, ou dito de outro modo, faltava alguma coisa nesses textos para que fossem melhor compreendidos.

Em minha dissertação de Mestrado, defendida na Faculdade de Educação da UFMG, em 2008, sob orientação da Prof^ª Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, intitulada *Avaliações de coleções didáticas de História de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental: um contraste entre os critérios avaliativos dos professores e do Programa Nacional do Livro Didático*, contrastei os critérios de avaliação de professores de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental do município de Belo Horizonte com os critérios de avaliação do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) de 2005 explicitados no Guia de Livros Didáticos/2005. Dentre os critérios de seleção das coleções didáticas utilizadas pelos professores, a presença de um tipo de linguagem no texto-base, que seria

acessível aos alunos e facilitasse a leitura, esteve presente na maioria das entrevistas.¹ Perguntados sobre o que seria esse tipo de linguagem acessível aos alunos, os professores fizeram algumas indicações, tais como textos com períodos curtos, subdivididos em partes menores, formatado com letras grandes, com a presença de vocabulário conhecido pelos estudantes, etc. Um dado importante coletado nessa pesquisa se refere ao fato de que os professores entrevistados atribuíam as dificuldades na disciplina de História apresentadas pelos estudantes ao fato de estes não saberem ler. Ou seja, segundo os professores, os estudantes não aprendiam História porque não sabiam ler.

Nos anos de 2008 a 2012, trabalhei na Prefeitura de Belo Horizonte na construção das Proposições Curriculares para a Rede Municipal de Educação. Nesse trabalho, ministrei cursos de formação continuada de professores com base nas Proposições Curriculares e pude observar que a dificuldade no trabalho com textos de livros didáticos, no que se referia à compreensão dos mesmos pelos estudantes, era recorrente nos discursos dos professores. Segundo os docentes, tal dificuldade era justificada pelo fato de que os estudantes não podiam ler e interpretar os textos didáticos.

No entanto, nas entrevistas que havia coletado junto aos estudantes em minha pesquisa de Bacharelado e em conversas informais com os meus próprios alunos, a afirmação de que “os textos deveriam ser mais explicativos” era recorrente e me intrigava, porque mostrava que os estudantes eram capazes de perceber uma ausência de mais explicações nos textos e, para mim, era importante compreender melhor o que faltava nos textos do ponto de vista dos estudantes, a quais tipos de explicações eles se referiam e o que pensavam sobre os textos didáticos. As afirmações dos professores de que os estudantes não aprendiam História porque não sabiam ler e as afirmações dos estudantes, que pareciam indicar lacunas que dificultavam a sua leitura, deram-me elementos para pensar que a relação dos estudantes com os textos didáticos de História era algo mais complexo, que merecia um exame mais apurado. E, além disso, que as dificuldades dos estudantes com os textos poderiam não estar relacionadas somente à falta de habilidade leitora de modo geral. A partir desse ponto, comecei a procurar por estudos que abordassem o tema.

¹ A denominação *texto-base* pode ser encontrada no *Guia de Livros Didáticos 2011*, para se referir à parte escrita dos livros em torno da qual gravitam as atividades, as imagens e os textos complementares (BRASIL, 2010, p. 18).

No percurso da revisão da literatura sobre esta temática, encontrei o texto de Sampaio (1998), que desenvolveu um trabalho no campo do currículo e tem como foco a análise dos recursos impetrados por estudantes para contestarem a própria reprovação na Rede Pública Estadual de Educação do município de São Paulo. A autora analisa um processo em que o aluno havia sido reprovado em História com a justificativa de não saber ler, mas havia sido aprovado na disciplina de Língua Portuguesa. Esse estudo me fez pensar sobre os dados que encontrei em minhas pesquisas de Bacharelado e de Mestrado e me fez perguntar: Visto que a leitura se constitui num processo que envolve leitor e texto, será que realmente os alunos têm dificuldades nos textos de História porque não sabem ler? Os textos possibilitam uma boa compreensão dos processos históricos? Há algum aspecto específico nesses textos que os estudantes não sabem ler ou não sabem ler nenhum tipo de texto? O que, no texto de História, não sabem ler e por quê? Nesse sentido, parecia ser necessário, além de examinar o conhecimento dos leitores, examinar também os textos didáticos e sua composição, e como esta interferia na aprendizagem dos processos históricos a serem desenvolvidos pelos estudantes.

Para investigar os textos, era necessário examinar as propostas curriculares que os orientam. Nas décadas de 1980 e 1990, os currículos do ensino de História passaram por mudanças que foram consolidadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Segundo Fonseca (2003, p.67-68), essas mudanças foram influenciadas por elementos da Nova História que foram recontextualizados no documento.² Dentre esses elementos destacam-se: a ideia de que a História é feita por diversos sujeitos, a ampliação da noção de tempo, a premissa de que todos somos sujeitos históricos e fazemos História, a ampliação da noção de fontes históricas, a presença de diversos pontos de vista na narrativa histórica, etc.

No campo historiográfico, a defesa desses elementos levou a diversas reflexões sobre outros modos de se escrever a História. Para esta pesquisa, serão abordados dois momentos considerados importantes atualmente para a constituição da historiografia, do ensino de História e da escrita de narrativas de História. Um primeiro momento, que Burke (2010, p.13) denomina primeira e segunda fase da Escola dos Annales, e o segundo momento, o qual o autor denomina terceira fase do movimento.

No entanto, no ensino, embora os elementos da Nova História tenham sido incorporados no currículo, o que, segundo Rüsen (2012, p. 16) deveria levar a se pensar em

² *Recontextualização* é um conceito utilizado pelo sociolinguista Basil Bernstein (1996, p. 292) e se refere ao processo pelo qual um texto passa quando é deslocado de seu local de origem e relocado em outro lugar, com outra forma e para atender a outros objetivos.

novos modelos de escrita, as discussões sobre a composição dos textos didáticos não se mostraram tão frutíferas. Nesse contexto, cabe averiguar a estrutura das narrativas históricas e como os elementos que as compõem podem dificultar sua compreensão pelos estudantes.

Seguindo com a revisão da literatura, foi possível observar que muitos trabalhos no campo da Didática da História ou da Educação Histórica se debruçam sobre as narrativas históricas. De modo geral, essas pesquisas adotam o conceito de narrativa desenvolvido por Rüsen. No quadro teórico desenvolvido por Rüsen (2011), as narrativas de História, tanto oriundas do campo historiográfico quanto do campo didático, ganham importância porque são compreendidas como meios utilizados pelos indivíduos para dar ordem aos acontecimentos individuais e coletivos vividos ao longo do tempo. Nesse sentido, as narrativas não são vistas apenas como veículos de informações históricas, mas como modelos, segundo os quais, os indivíduos se baseiam para construir as suas próprias narrativas sobre si mesmos e sobre o mundo em que vivem, numa tentativa de dar sentido às vivências individuais e coletivas experienciadas no tempo.

Já para Mattozzi (1998), o trabalho com a leitura de narrativas ou textos didáticos é muito importante porque a qualidade do que se compreende e se aprende sobre História na escola, se deve, em muito, a esse material. Portanto, as narrativas utilizadas em sala de aula se constituem num “regulador que faz a mediação entre a didática e a organização dos processos de aprendizagem [...]” (MATTOZZI, 1998, p. 40).

Schmidt (2005) também destaca a importância das narrativas didáticas ao afirmar que no ensino de História,

[...] o texto ou a narrativa utilizada em aula influi nos conhecimentos do professor, na estruturação de suas atividades e condiciona o seu trabalho de transposição didática. Para os alunos, elas influem na qualidade da aprendizagem, ao se tornarem uma das unidades de medida do que eles aprendem sobre História (SCHMIDT, 2005, p. 6).

Desse modo, tem-se que o conceito de narrativa empregado nesta pesquisa está em consonância com o significado atribuído a ela por Rüsen (2011), ou seja, como modelos que os estudantes utilizam para construir suas próprias narrativas sobre si mesmos e sobre o mundo. Também podem ser vistas como reguladoras do processo de ensino-aprendizagem, que interfere muitas vezes, diretamente, no trabalho de transposição didática do professor (MATTOZZI, 1998, p. 40; SCHMIDT, 2005, p. 6).

Para Leal (2011, p. 8), com essa mesma concepção de narrativa se destacam os trabalhos de Barca (2006) no campo da Educação Histórica. Um deles é o projeto HICON (Consciência Histórica – Teoria e Práticas), em que, utilizando os conceitos de *narrativa* e *consciência histórica* propostos por Rüsen (2011), a autora procura investigar as ideias de alunos portugueses, que frequentam o décimo ano de escolaridade, sobre o passado contemporâneo nacional e mundial. A questão norteadora da investigação é: “Quais os sentidos de narrativas sobre o passado, produzidas por jovens portugueses após a sua escolaridade obrigatória de nove anos?”.

Sobre os trabalhos desenvolvidos na área de Educação Histórica no Brasil acerca de narrativas didáticas de História, Ribeiro (2012, p. 18) afirma que, em sua maioria, procuram investigar as narrativas produzidas pelos estudantes sobre um período histórico ou sobre temas substantivos – tais como Escravidão, Ditadura Militar, Primeira Guerra – ou conceitos meta-históricos, tais como explicação histórica, evidência histórica, dentre outros. O objetivo desses trabalhos é o de compreender os caminhos da aprendizagem histórica, o tipo de pensamento e de consciência histórica expressos por meio dessas narrativas.

Nessa perspectiva, no Brasil, pode-se citar os trabalhos de Schmidt (2008, p. 81), como o projeto “Aprender a ler, aprender a escrever em História”, que se trata de um estudo de caso, de natureza qualitativa. Neste trabalho, os sujeitos da pesquisa são 136 jovens na faixa etária entre 13 e 14 anos, cursando a 8ª série de escolas públicas da região metropolitana de Curitiba. Um dos objetivos do projeto é compreender os elementos estruturantes de narrativas produzidas pelos estudantes sobre a História do Brasil no contexto da história global, comparando com narrativas presentes nos manuais didáticos de História.

Ainda que, na presente pesquisa, haja o mesmo entendimento de narrativa adotado nos trabalhos de Barca (2006) e Schmidt (2008), esta se diferencia desses trabalhos uma vez que não tem como foco as narrativas históricas produzidas por estudantes. Esta pesquisa tem como foco analisar como as mudanças ocorridas no ensino de História presentes nos Parâmetros Curriculares de História (PCN) e no Currículo Básico Comum (CBC) foram recontextualizadas nas narrativas didáticas de História das coleções aprovadas pelo PNL 2011 e como esses textos têm sido apropriados pelos estudantes.³

³ Textos didáticos de História e narrativas didáticas de História foram utilizados como tendo o mesmo sentido.

No processo de revisão da literatura, encontrei trabalhos que investigavam as estruturas das narrativas históricas a partir de elementos do campo da História, teoria e metodologia, tais como os desenvolvidos por Wertsch (2004) e Topolsky (2004). Wertsch (2004, p.51-52) analisou o papel das narrativas na constituição da memória coletiva, distinguindo entre as “narrativas específicas” e as “narrativas esquemáticas padrões”. As “narrativas específicas” envolvem explicações mais articuladas à História política. Elas podem ser encontradas em manuais didáticos que focalizam, principalmente, eventos como guerras, revoluções e outros acontecimentos políticos. Já as “narrativas esquemáticas padrões” são assim denominadas porque possuem funções abstratas e generalizantes, constituindo espécies de estruturas esquemáticas do pensamento.

Topolsky (2004, p. 105) distingue três estruturas, que também podem denominar-se “níveis” da narrativa histórica: o nível superficial ou informativo – lógico e gramatical –, o nível persuasivo ou retórico e o nível teórico-ideológico ou de controle.

O nível informativo compõe-se de orações históricas, com sequências mais curtas ou mais longas e de totalidades narrativas. A característica da oração histórica é apresentar “elementos determinantes de tempo e espaço” (TOPOLSKI, 2004, p.106-108). O segundo nível, persuasivo ou retórico, comunica ao leitor as “crenças do historiador” (TOPOLSKI, 2004, p.108). O terceiro nível, teórico e ideológico, é o nível em que se descobre não só o “conhecimento ou a ideologia conscientes” do historiador, mas também os “mecanismos e as pressões menos conscientes” que interferem na visão de mundo que o historiador tem e o modelo para construir a narrativa histórica (TOPOLSKI, 2004, p.114). Contudo, esses trabalhos não são específicos sobre a estrutura de narrativas didáticas e não investigam como os estudantes as compreendem.

Do campo da Didática da História, Rüsen (2011) analisou a representação e a interpretação histórica que se encontram nos livros didáticos. O autor apresenta uma lista de qualidades que os livros didáticos devem possuir, organizando-as em quatro grupos referentes à: utilidade para o ensino, percepção histórica, interpretação histórica e orientação histórica. No entanto, o autor não analisa a relação desses elementos junto aos leitores.

Também do campo da Didática da História, Mattozzi (1999, 2000, 2008), a partir do caso italiano, identificou junto aos professores uma situação semelhante àquela descrita pelos docentes entrevistados em minhas pesquisas de Bacharelado e de Mestrado, ou seja, a explicação de os alunos não aprenderem História porque não sabem ler. O autor

desenvolveu um trabalho no qual analisa manuais de História geral italianos, tentando observar elementos relativos à Linguística e à Historiografia nos textos didáticos que podiam dificultar ou facilitar a leitura dos textos pelos alunos. No entanto, também não desenvolveu uma pesquisa empírica sobre como os estudantes compreendem os textos didáticos.

Faleiro (2001) e Aisenberg (2012) são duas autoras que pesquisam a apropriação de textos didáticos de História por estudantes. Aisenberg (2012) trabalha no campo da Epistemologia Genética e Faleiro (2001), no campo da Linguística. Faleiro (2001) em sua dissertação de Mestrado, intitulada *Macroestruturas Textuais e a Construção de Sentido*, investiga a apropriação de textos didáticos de História com diferentes macroestruturas (representações semânticas dos textos) sobre o tema Revolução Industrial. Em seu trabalho, a leitura é compreendida a partir do modelo de van Dijk e Kintsch (1983), que pressupõe um leitor que utiliza as pistas textuais no processo de atribuição de sentido, apoiado em seu conhecimento prévio. Faleiro (2001) selecionou os sujeitos com diferentes níveis de conhecimento prévio sobre o tema Revolução Industrial. Foi pedido aos estudantes que lessem os textos e fizessem uma retextualização, ou seja, uma atividade em que o sujeito produz seu texto, a partir de outro texto. Faleiro (2001) analisou os textos selecionados e comparou-os às retextualizações realizadas pelos estudantes. Concluiu que a macroestrutura textual interfere diretamente nas retextualizações produzidas pelos estudantes e que os textos com mais informações e mais detalhes foram melhor recuperados pelos estudantes.

Aisenberg (2012) desenvolveu uma pesquisa apoiada nos pressupostos teóricos da Epistemologia Genética, cujo objetivo central era, a partir da análise de entrevistas de leitura, esboçar uma caracterização dos tipos de trabalho intelectual que os alunos utilizam ao lerem um texto de História no que se refere aos conhecimentos prévios e a suas relações com o tema e com as informações explícitas do texto. Esse estudo indicou que os conhecimentos prévios na disciplina são essenciais para a compreensão dos textos de História.

Esses estudos estabelecem uma análise entre texto e leitor, tendo como foco elementos da macroestrutura linguística das narrativas ou entre as narrativas e os conhecimentos prévios dos estudantes. Contudo, observando as pesquisas de Faleiro (2001) e Aisenberg (2012), foi possível perceber que Faleiro (2001) analisou os textos didáticos de História e a sua compreensão pelos estudantes do ponto de vista linguístico, mas não do

ponto de vista do conhecimento histórico. Aisenberg (2012) analisou a leitura de textos históricos em relação aos conhecimentos prévios, mas não examinou a composição dos textos.

Portanto, a partir do que foi apresentado sobre os trabalhos que se relacionam ao objeto desta pesquisa e ao que foi apresentado até o momento, três aspectos se destacam.

Primeiramente, a importância das narrativas históricas didáticas no ensino de História, tal como discutido por Rüsen (2012), Mattozzi (1999, 2000, 2008) e Schmidt (2005). Em segundo lugar, as dificuldades apresentadas por alunos e professores no trabalho com as narrativas históricas didáticas, como apresentado nos trabalhos de Sampaio (1998), Aisenberg (2000) e Mattozzi (2008) e, em terceiro lugar, a escassez de pesquisas sobre a relação leitor e narrativa didática de História. Diante disso, nesta pesquisa de Doutorado, indaga-se: Como os alunos compreendem as narrativas didáticas de História? Quais as dificuldades que as narrativas didáticas trazem para a compreensão dos processos históricos que abordam? Os textos didáticos promovem o interesse e a motivação dos alunos sobre os temas que desenvolvem?

1.2. Objetivo e hipóteses de trabalho

Tendo como base o que foi exposto, o objetivo central deste trabalho é analisar como os alunos de 12/13 anos compreendem as narrativas didáticas de História e como esses textos podem facilitar ou dificultar a compreensão dos estudantes sobre os processos históricos que abordam.

1. Analisar os textos didáticos em relação a sua composição (o modo como trata os sujeitos, o tempo, o espaço, a coesão textual, as suas relações com o presente, a presença de imagens, a abordagem de diversos pontos de vista), sua concepção de História e de ensino-aprendizagem,

2. Analisar o que é esperado do leitor-modelo em relação a conhecimentos prévios na narrativa didática selecionada;

3. Investigar, a partir de uma atividade de leitura compartilhada, como os estudantes compreendem uma narrativa didática de História previamente selecionada.

A partir da contextualização bibliográfica apresentada, dos dados coletados nas pesquisas que realizei e na minha experiência profissional, a minha hipótese é que os

textos didáticos de História apresentam uma composição que dificulta a compreensão dos processos históricos que representam, não favorecendo o interesse dos estudantes.

1.3. Abordagem metodológica

Nesta pesquisa, são utilizados procedimentos qualitativos de coleta e análise de dados, na perspectiva de Creswell (1994), e Bogdan e Bikley (1994). Segundo Creswell (1994, p. 1), a pesquisa qualitativa se constitui por um

[...] questionar constante que visa compreender um problema social ou humano, com base na construção de uma perspectiva complexa ou holística, constituída por palavras, relatando as perspectivas detalhadas dos informadores e conduzida num contexto natural.

Segundo Bogdan e Bikley (1994, p. 134), a pesquisa qualitativa permite que seja recolhidos dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos, o que permite ao pesquisador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Para os autores, as pesquisas qualitativas buscam apreender a perspectiva do participante. O processo de análise de dados parte do mais amplo e vai se afinando ao final do processo investigativo. As abstrações são construídas na medida em que os dados vão se agrupando e o pesquisador atua de forma minuciosa na coleta de dados, tendo consciência de que nada é trivial (BOGDAN, BIKLEY, 1999, p. 48-51). Essa perspectiva de abordagem está em consonância com a proposta desta pesquisa, servindo de base para orientar a coleta e a análise dos dados.

Para compreender como os estudantes leem os textos ou narrativas didáticas de História e como os textos podem dificultar a leitura pelos alunos, faz-se necessário focalizar, principalmente, três pontos: o texto, o leitor e a interação entre ambos.

1. Para analisar o texto, compreende-se ser necessário:

a) Contextualizar o texto selecionado em relação ao livro e ao capítulo em que está inserido, analisar o que o *Manual do professor* diz sobre o capítulo e o texto;

b) Compreender a concepção de ensino-aprendizagem e de História expressas no texto analisado;

c) Examinar os elementos presentes nos livros didáticos relativos à montagem dos textos e que se referem ao balanceamento entre informações explícitas e implícitas; à presença ou ausência de informações suficientes para os objetivos propostos pelo texto; às demarcações espaciais e temporais; ao modo como são apresentados os sujeitos; à coesão

textual; ao tratamento de documentos, etc. Além desses, torna-se necessário examinar outros elementos importantes para a compreensão do objeto que se mostrarem relevantes durante a análise.

2. Para contextualizar os leitores, foram realizados os seguintes procedimentos:

a) Por meio de questionário, foram identificados aspectos do perfil dos estudantes investigados, os hábitos de leitura, as predileções de leitura, os usos do livro didático;

b) Por meio de entrevistas, os estudantes foram questionados sobre a estrutura das aulas de História e os usos do livro e das atividades de leitura em sala de aula.

3. Sobre a interação texto-leitor, foram adotados os seguintes procedimentos:

Foi elaborada uma atividade de leitura em que os estudantes foram divididos em cinco grupos, sendo dois grupos de cinco estudantes e três grupos de seis estudantes. Cada estudante estava com um livro que continha o texto selecionado e permaneceu com o mesmo durante toda a execução da atividade, podendo consultá-lo sempre que quisesse. Foi desenvolvida uma entrevista semi-estruturada, que também agregou elementos da atividade de “leitura compartilhada”.⁴ Durante a atividade, houve um cuidado de não fornecer muitos elementos aos estudantes quando faziam as suas perguntas para evitar que possíveis dúvidas fossem sanadas antes mesmo que eles as expusessem e pudéssemos conhecê-las.

A escolha de entrevistas semi-estruturadas pareceu adequada devido ao fato de este procedimento, como afirmam Rubin & Rubin (1995), permitir que o investigador faça perguntas específicas, deixando os entrevistados livres para formular respostas com seus próprios termos. Ou ainda, para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semi-estruturada focaliza um assunto a partir do qual é elaborado um roteiro com perguntas principais que podem ser complementadas por outras relacionadas às circunstâncias momentâneas da entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode possibilitar o surgimento de informações de forma mais livre, cujas respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Desse modo, o roteiro da entrevista semi-estruturada é importante para a coleta de informações básicas, mas também como uma forma para o pesquisador se organizar no processo de interação com o informante. Segundo Manzini

⁴ Segundo Solé (1998), a leitura compartilhada é uma estratégia de leitura realizada em conjunto por alunos e professores, em que ora o professor, ora o aluno se encarregam da responsabilidade de organizar a atividade de leitura. A leitura pode ser interrompida a qualquer momento pelos estudantes para questionar algo não compreendido ou as interrupções podem ocorrer em momentos pré-definidos pelo professor ou por aquele que conduz a atividade.

(2003, p.11-25), ao formular os roteiros, é preciso estar atento à linguagem, à estrutura e às sequências das perguntas.

Na leitura compartilhada, assim como na atividade de leitura realizada nesta pesquisa, o professor ou o pesquisador propicia a motivação para a leitura, informa aos alunos o objetivo da mesma, propõe aos alunos que criem hipóteses sobre o que vão ler a partir do título. O entrevistador, ou professor ou participante do grupo, inicia a leitura em voz alta, fazendo paradas ao final de cada parágrafo da narrativa para checar a compreensão e pergunta sobre o que foi compreendido ou se há dúvidas sobre o trecho lido. Os estudantes também podem interromper a leitura a qualquer instante para perguntar sobre algo que não estão entendendo ou fazer algum comentário e emitir alguma opinião. Ao final do texto, é realizada uma reconstrução oral do mesmo, a conferência das hipóteses iniciais às conclusões alcançadas após a atividade, bem como considerações sobre o texto e a atividade realizada.

Como nos mostra Dell' Isola (2001), a leitura compartilhada, além de ser uma atividade de leitura, também se constitui num valioso instrumento para coleta de dados quando o objetivo é examinar o processo de construção de leitura, pois permite ao pesquisador se aproximar do processo de construção da leitura pelos leitores na medida em que esse processo se desenvolve.

A atividade de leitura compartilhada foi realizada com grupos de cinco ou seis estudantes, porque a tentativa de realização da mesma com trinta estudantes se mostrou inviável pelo fato de os estudantes ficarem muito dispersos, o que dificultou muito e, por vezes, até comprometeu o desenvolvimento da atividade. A leitura dos parágrafos do texto foi realizada ora pelos estudantes, ora pela pesquisadora. As leituras eram realizadas pela pesquisadora, principalmente, quando as leituras individuais dos estudantes se mostraram muito lentas, em decorrência de muitas interrupções, devido ao excesso de brincadeiras, o que tornava a leitura fragmentada, dificultando a compreensão do texto.

Na condução da entrevista, após a leitura, a entrevistadora perguntava o que compreenderam do trecho lido e deixava que os estudantes colocassem as suas questões sobre o texto. É importante ressaltar que a entrevista semi-estruturada aliada à leitura compartilhada foi escolhida como instrumento metodológico para a coleta de dados porque permite observar o processo de leitura no momento em que se desenvolve, permitindo ao

pesquisador fazer outras questões para tentar compreender melhor o processo.⁵ Desse modo, estabelece-se um diálogo que cria espaço para que os alunos manifestem as suas opiniões, dúvidas, etc.

1.4. A escola, os sujeitos e o tema selecionados para a pesquisa

A escola selecionada deveria atender ao critério de trabalhar com o segundo segmento do Ensino Fundamental e ter os problemas de leitura identificados pelos professores de História como justificativa para o não aprendizado na disciplina. Seguindo esse critério, foi escolhida a Escola em que trabalho, pois além de atender aos critérios, a Escola apresentou grande interesse e disposição em participar da pesquisa, condição essencial para a realização da mesma.⁶ Sendo assim, foi-me garantido o livre acesso às turmas e contei com a colaboração da direção e dos professores.

Encontrada a escola, não havíamos estabelecido qual seria a série em que realizaríamos a pesquisa. Era importante que as dificuldades na leitura fossem identificadas como um obstáculo na aprendizagem da História. Segundo os professores, as dificuldades de leitura se apresentavam em todos os anos, mas de modo especial, nas turmas de sétimo ano. Uma peculiaridade do sétimo ano era o fato de que essas turmas eram as que mais liam livros emprestados da biblioteca em função de um projeto de leitura desenvolvido pela professora de Português e também eram consideradas turmas bem sucedidas em leitura nas aulas de Português, o que não era verificado em outras disciplinas, inclusive em História. Desse modo, decidimos pelo sétimo ano.

Na Escola, havia três turmas de sétimo ano. Apresentamos a pesquisa nas três turmas e uma se destacou ao manifestar um maior interesse em participar da pesquisa. Essa turma era composta por trinta estudantes, dos quais 28 eram frequentes. Como a atividade de leitura que seria desenvolvida com os estudantes exigia uma participação ativa dos mesmos, considerou-se que o interesse em participar da pesquisa constituía-se num fator importante na escolha dos sujeitos. Assim sendo, definiu-se esta turma de sétimo ano, estudantes com idade entre 12 e 13 anos para serem os sujeitos da investigação.

1.5. O texto selecionado

⁵ *Leitura* é compreendida como o processo segundo o qual ler significa compreender, dialogar, indagar e interagir com quem escreve (KOCH, 2006).

⁶ A Escola selecionada pertence à rede Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, localizada na cidade de Belo Horizonte.

Tendo os sujeitos selecionados, passou-se à escolha do tema da narrativa didática a partir da qual seria estruturada a atividade de leitura compartilhada. O tema selecionado foi “Administração e exploração mineradora em Minas Gerais no século XVIII”. Esse tema pareceu-me importante porque, em primeiro lugar, estava inserido no contexto de trabalho da turma.⁷ Dessa forma, tentou-se garantir que, ao menos no que se referia ao conhecimento escolar, que os alunos já tivessem alguma relação com o tema escolhido. Todavia, faz-se necessário ressaltar que, embora se compreenda que as informações e o conhecimento histórico não são construídos somente na e pela escola, e que, ainda que o tema tenha sido trabalhado pela instituição, não significa que foi compreendido pelos alunos tal como esperado pelos textos ou pelos professores, buscou-se também evitar uma ruptura entre o tema da narrativa didática selecionada e os temas que vinham sendo trabalhados nas aulas de História com os sujeitos da pesquisa. Esse tema também se mostrou relevante porque se constitui num tema importante para a história do estado de Minas Gerais.

Apesar de o tema da mineração estar presente no livro correspondente ao sétimo ano de diversas coleções, optou-se pela coleção didática que já vinha sendo trabalhada na escola, *Projeto Radix*, da editora Scipione. Essa coleção foi mantida porque já estava sendo trabalhada pela Escola na turma selecionada. A coleção também integra o grupo de 75% das coleções aprovadas pelo PNLD 2011, cujo texto-base é classificado como informativo. Nesse sentido, a coleção se constitui uma representante que apresenta os textos-base que compõem a maioria das coleções aprovadas pelo PNLD 2011.

As coleções didáticas são formadas por diversos gêneros textuais, no entanto, no âmbito desta pesquisa, focalizaremos a parte escrita do livro didático, que o *Guia de Livros Didáticos 2011* denominou texto-base, ou seja, a parte que não se constitui de atividades ou textos e excertos de outros autores que não aqueles que assinam a coleção. As imagens presentes nas páginas que comportam o texto escolhido para a análise foram tomadas como parte integrante da narrativa selecionada. A escolha por esta parte da coleção se justifica devido ao fato de que nos trabalhos de Bacharelado e de Mestrado que desenvolvi, os professores afirmaram que esta é a parte mais difícil de ser compreendida pelos estudantes. E também porque o *Guia de Livros Didáticos 2011* indica que, nos

⁷ Ressalta-se a importância do tema do texto investigado nesta pesquisa estar inserido no contexto de trabalho da turma, uma vez que autores, como Solé (1998) Rumelhart (1977), Kleiman (2002), afirmam que os conhecimentos prévios representam um papel essencial na leitura de textos, pois a sua ausência pode se tornar uma barreira significativa em sua leitura. Por isso, considerou-se importante que os alunos estivessem envolvidos com o contexto histórico do tema selecionado.

últimos anos, as editoras investiram muito no tratamento das atividades propostas para os estudantes, que se renovaram e se diversificaram, mas que essa mudança nem sempre afetou o texto-base (BRASIL, 2010, p. 18).

Ressalta-se que não é um dos objetivos da pesquisa generalizar os dados encontrados, mas espera-se que os mesmos possam contribuir para o levantamento de aspectos que permitam o desenvolvimento de outros trabalhos que busquem aprofundar o entendimento no tema em questão.

1.6. Descrição dos capítulos

Essa pesquisa está estruturada em duas partes. A primeira parte é composta por quatro capítulos e se caracteriza por apresentar a problematização e o recorte teórico e metodológico segundo o qual o tema foi abordado.

O primeiro capítulo apresenta pesquisa.

O segundo capítulo apresenta uma discussão sobre as mudanças ocorridas na historiografia a partir da década de 1920, no âmbito da Escola dos Annales, e analisa como essas transformações tiveram impacto na escrita da História acadêmica.

O terceiro capítulo examina como as mudanças na concepção de narrativa histórica no campo historiográfico contribuíram para a construção da concepção de narrativa no campo da Didática da História e suas implicações na composição de narrativas didáticas de História.

O quarto capítulo analisa como as mudanças ocorridas na historiografia foram recontextualizadas nos documentos (PCN de História, no CBC e no *Guia de Livros Didáticos 2011*) que norteiam o ensino de História no Brasil e as narrativas didáticas.

O quinto capítulo tem o objetivo de analisar as concepções pedagógicas presentes no PCN de História, no CBC e no *Guia de Livros Didáticos 2011* e as suas relações com as concepções de História presentes nos documentos.

A segunda parte é composta por três capítulos e apresenta a análise dos dados. O sexto capítulo apresenta a coleção, o livro e o capítulo nos quais a narrativa analisada está inserida.

O sétimo capítulo analisa o texto selecionado para a atividade de leitura em relação aos elementos que a bibliografia especializada aponta como indispensáveis à composição de uma boa narrativa didática de História. Analisa, ainda, como esses

elementos se constituem em determinadas concepções de ensino de História e de práticas pedagógicas.

O oitavo capítulo apresenta os sujeitos entrevistados e a análise das entrevistas. Em seguida, encontram-se a apresentação das “Considerações finais”, as “Referências bibliográficas”, e os “Anexos”.

PARTE I

2. A NARRATIVA DE HISTÓRIA COMO PROBLEMA DA TEORIA E DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Neste capítulo, será realizada uma discussão sobre as mudanças ocorridas na historiografia a partir das décadas de 20 e de 70 do século XX, no âmbito da escola dos Annales. Será apresentado como essas transformações estavam em consonância com as mudanças ocorridas no discurso científico e como tiveram impacto na escrita da História acadêmica.

2.1. A narrativa histórica como problema epistemológico

Para compreender melhor as discussões atuais em torno da narrativa histórica, é necessário retomar as discussões sobre a escrita da História do campo historiográfico. A pesquisa histórica profissional surgiu no século XIX, em vários países do Ocidente, num contexto de expansão do ensino superior e de reformas universitárias. Segundo Harrison, Jones e Lambert (2011, p. 25), a História, para se constituir como disciplina e formar profissionais, precisava se diferenciar de outras disciplinas. Constituindo-se como campo de investigação dentro das universidades, ela poderia garantir financiamento para trabalhos históricos e para a formação de historiadores. Isso significava suporte institucional e estrutura profissional.

Segundo Lambert e Schofield (2011, p. 26), em 1804, na Alemanha, estabeleceu-se a primeira cátedra em História, e foi nas primeiras décadas do século XIX que ocorreu a profissionalização da História naquele país. No Reino Unido, o processo de profissionalização da História ocorreu na segunda metade do século XIX. Segundo Prost (2008, p. 33), a profissão de historiador, na França, surgiu na transição da década de 1880, quando as Faculdades de Letras propuseram o ensino da História. Antes, porém, havia grupos de pessoas que se organizavam em torno de regras e rituais de reconhecimento que produziam trabalhos de História, mas não eram considerados historiadores de profissão.

Com a criação da profissão de historiador, houve um esforço de organização da profissão, das atribuições desse profissional e das maneiras de realizar a pesquisa histórica. Foi nesse contexto de introdução e organização da História como um campo científico que a Escola Metódica se desenvolveu na Alemanha, propondo uma metodologia para se fazer a História científica. Aliada à necessidade de ganhar espaço dentro das universidades, a

Escola Metódica tinha como objetivo aproximar a História da Física, que se configurava como modelo científico na época.

A base da metodologia utilizada pela Escola Metódica era o método crítico, que consistia na análise interna e externa do documento e representava a objetividade e a cientificidade da História. Segundo Reis (2011, p. 21), a crítica histórica utilizava o método erudito, criado pelos franceses nos séculos XVI e XVII, e que se desenvolveu na Alemanha no século XIX. Leopold Von Ranke e B. Neibuhr foram expressivos representantes da Escola Metódica e exerceram grande influência na historiografia europeia do século XIX. O método crítico era considerado erudito porque se baseava na análise de documentos diplomáticos. Desse modo, pode-se concluir que aquilo que se privilegiava era a História do Estado. Segundo Reis (2011, p.21), a Escola Metódica alemã dava ênfase à História do Estado e de suas relações exteriores. Esse aspecto, dentre outros fatores, pode ser explicado pelo contexto alemão, uma vez que, na época, a Alemanha estava envolvida em lutas pela unidade nacional e isso implicava em guerras e muita movimentação na política exterior. Nesse sentido, os fatos que deveriam ser narrados eram os grandes eventos políticos, diplomáticos, e administrativos que eram relatados, tal como ocorreram em documentos oficiais dos governos. Portanto, os documentos políticos eram fontes privilegiadas. Ao lado disso, essas fontes eram consideradas mais objetivas, mais neutras e imparciais, e a História registrada nesses documentos era a de alguns poucos homens, considerados heróis, que se encarregavam do destino da nação.

Na base do método crítico estavam metodologias de análise de documentos escritos utilizados em outras disciplinas, tais como a Filologia, a História das Religiões e a Crítica Bíblica, que passaram a auxiliar os estudos históricos com técnicas de leitura de documentos. Essas técnicas de leitura documental tinham como objetivo reconhecer e legitimar a veracidade dos documentos.

Segundo Bourdê e Martin (2000), a Escola Metódica possuía um conjunto de princípios, dentre os quais se pode citar:

a) o historiador precisa dar conta do que realmente aconteceu no passado, sem fazer juízo de valor;

b) o historiador não estabelece nenhuma relação com o objeto, sendo assim, o historiador seria capaz de escapar a todo e qualquer tipo de condicionamento, fosse ele cultural, religioso, filosófico, sendo capaz de manter a sua neutralidade;

c) a História se apresenta ao historiador por meio dos documentos;

d) o historiador deveria pesquisar os fatos, que se apresentam por meio de documentos, que deveriam ser analisados;

e) a partir dos documentos rigorosamente criticados, os fatos eram extraídos e organizados cronologicamente numa narrativa. As reflexões teóricas eram consideradas nocivas, porque poderiam alterar subjetivamente o documento e, observando essas recomendações, o historiador poderia chegar a uma verdade objetiva.

Com isso, temos que, para a Escola Metódica, o historiador procura os fatos que estão expressos em documentos e que serão devidamente criticados com o objetivo de se garantir a veracidade documental. O historiador se comporta como um elemento neutro com a tarefa de mostrar os fatos tais como aconteceram. Uma vez que o real tem que ser extraído dos documentos, não tem lugar a elaboração de hipóteses ou problematização dos fatos, o que poderia contaminar a narrativa elaborada a partir destes.

Na abordagem científica proposta pelos metódicos, a busca pela objetividade, que se exprimiu no rigor da análise das fontes, na neutralidade do historiador diante dos fatos, na busca do particular, do contingente e do evento, produziu narrativas centradas nos fatos políticos, nos grandes feitos da nação e dos grandes heróis nacionais. Não se pode esquecer aqui das relações da História com a formação da identidade nacional e da construção de um conjunto de informações que deveriam ser partilhadas pelos cidadãos das nacionalidades que se estruturavam e se reestruturavam na Europa, especialmente, na Alemanha, que passava por um processo de unificação no final do século XIX e início do século XX.

Segundo Reis (2012, p. 25), a França foi o segundo país em que a História Metódica foi apropriada e esta escola dominou a historiografia francesa de 1880 a 1945. Charles-Vitor Langlois e Charles Seignobos foram nomes expressivos na divulgação da Escola Metódica alemã na França. Seignobos estudara na Alemanha e conviveu com as ideias veiculadas pela Escola Metódica. Langlois e Segnobos publicaram, em 1898, um manual de História intitulado *Introdução aos estudos históricos*, muito difundido na França. Para Reis (2012, p. 26), na França, a Escola Metódica foi apropriada com um forte viés iluminista, evolucionista e progressista, em que o tempo é compreendido como “linear, progressivo e evolutivo em direção à sociedade moral, igual e fraterna”.

No entanto, o século XX produziu críticas a essa forma de fazer História difundida pela Escola Metódica, que também passou a ser denominada de Positivista. Esta foi acusada, dentre outros aspectos, de tratar apenas de assuntos relacionados ao Estado, de

fazer uma História dos grandes homens, de não problematizar os fatos, de organizar a História numa narrativa do evento político de forma linear e progressista.

Segundo Lambert e Schofield (2011, p. 27), a História Metódica alemã foi influenciada pelo Romantismo, pela formação dos Estados Nacionais e pelo surgimento de uma classe social que dava importância à educação. Na concepção iluminista, que teve sua culminância na Revolução Francesa, a Razão poderia levar o progresso às sociedades e isso gerou o interesse por uma abordagem crítica do passado, que tinha por objetivo denunciar os obstáculos ao desenvolvimento da Razão nas sociedades passadas. No entanto, o processo revolucionário francês também fez surgir o terror, a guerra, a degradação social, o que fez com que o projeto iluminista fosse tomado sob suspeita. Nesse contexto, houve uma retomada dos tempos anteriores ao Iluminismo pela imaginação romântica. O que havia sido criticado nas sociedades pré-iluministas pelo Iluminismo foi retomado para que pudesse ser compreendido. Por exemplo, a política absolutista, antes criticada pelos iluministas, foi revista e, ao invés de se tomar os valores universais defendidos pelos Iluministas como ideais, “os historiadores vão passar a investigar o individual, o particular, o contingente, o evento.” (LAMBERT; SCHOFIELD, 2011, p. 29).

Contudo, essas críticas devem ser entendidas com cuidado, num contexto em que outras maneiras de se fazer História estavam surgindo e, assim, era preciso realçar as qualidades das novas propostas em detrimento do modelo anterior, que passou a ser visto como antigo e ultrapassado. Segundo Gasparello (2001, p. 114-115), tornou-se comum associar o epíteto de *História positivista* à *História acontecimental* – a dos fatos verdadeiros, legitimados por fontes autênticas –, também associada à narrativa tradicional de fatos políticos, de datas e de nomes famosos.

No entanto, vários autores, dentre eles, Carbonell (1983), argumentam que a História produzida pela Escola Metódica não é Positivista, no sentido defendido por Comte, mas, sim, positiva. Para Carbonell (1983), Bourdè e Martin (1990), a Escola Metódica foi erroneamente denominada Positivista. Isso porque, diferentemente do Positivismo, criado por Comte, a Escola Metódica não abarcava concepções defendidas pelos positivistas, uma vez que os Metódicos não visavam descrever leis que regem a História da humanidade, e, nem sustentavam que, por meio delas, os historiadores poderiam conhecer o passado e prever o futuro. Estas, sim, características centrais do pensamento positivista comteano. Inclusive, segundo Carbonell (1983), Bourdè e Martin (1990), os positivistas comteanos

criticavam os ditos positivistas da Escola Metódica, pelo fato de apenas narrarem os fatos sem um fio condutor e leis históricas.

Por positiva, Carbonell (1983) compreende o conhecimento objetivo do passado, a neutralidade do historiador, a rejeição à criação de hipóteses, o rigor presente na crítica textual com o objetivo de legitimar a veracidade do documento que faria com que o historiador tivesse uma imagem, o mais próxima possível, do passado. Conjugava-se a isso uma visão otimista e progressista da História.

2.2. Os Annales e a narrativa histórica

Segundo Burke (2010, p. 36), nas décadas de 1910 e 1920, na França, Lucien Febvre e Marc Bloch faziam parte de um grupo de historiadores que estavam insatisfeitos com a História que era produzida, que se concentrava no acontecimento político, a partir de documentos oficiais, que excluía diversos aspectos da vida humana e que enfatizava a História dos grandes homens e das nações. Em 1928, Lucien Febvre e Marc Bloch criaram na França uma revista intitulada *Annales d'Histoire Économique et Sociale*. A Revista focalizava o estudo da organização social, da psicologia coletiva e da economia.

O primeiro número dessa publicação data de 15 de janeiro de 1929. Ao longo da década de 1930, a revista se tornou representante de uma nova corrente historiográfica identificada como *Escola dos Annales*. Os Annales se constituíram numa nova escola histórica, também denominada Nova História Francesa, que criticava a Escola Metódica, associando-a à produção de uma História positivista. Os historiadores dos Annales criticavam a História metódica, argumentando que seu enfoque era predominantemente político e que negligenciava outros aspectos da vida humana, como o social, o econômico, etc. Afirmavam que, para conseguir abarcar os diversos aspectos da vida humana, era preciso uma abordagem interdisciplinar, em que a História se aliasse a outras disciplinas. Para isso, era necessário considerar outros aspectos da vida humana, portanto, fazia-se necessário lançar mão de outros documentos, que não apenas os de Estado. O tempo passou a ser compreendido de outras formas, não sendo considerado apenas o tempo de curta duração do evento ou do acontecimento, mas, também, o tempo de longa duração. Isso ocorreu porque os acontecimentos passaram a ser vistos imersos em estruturas que sobreviviam à curta duração e que não poderiam ser compreendidos num curto espaço de tempo, mas num espaço de tempo longo, ou seja, o tempo da longa duração. Essa complexificação na forma de compreender o tempo permitiu a focalização de outras

dimensões da vida humana, como, por exemplo, a dimensão psicológica que culminou no desenvolvimento do estudo das mentalidades, que se insere no tempo de longa duração.

À história dos grandes eventos políticos criticada pelos Annales, foi atribuído o adjetivo negativo de *narrativa*, por considerarem que os historiadores que a produziam somente narravam os acontecimentos que eram encontrados nos documentos históricos, sem que eles fossem analisados. Para os Annales, não bastava narrar os eventos, era preciso problematizá-los. Para fazer História, era preciso ter em mente um problema, posto pelo presente, uma vez que, para esses historiadores, ao contrário dos metódicos, não existia uma História pronta que se dava a ver nos documentos oficiais. Era preciso que o historiador, a partir de um problema, investigasse e interrogasse os documentos na busca de respostas. Para isso, o historiador iria valer-se da concatenação de vários tempos, o de curta, média e longa duração. Era preciso compreender os acontecimentos, não apenas os políticos, os quais, para os Annales estavam inseridos no tempo de curta duração, em seu contexto mais imediato e específico. Era necessário ir além e investigar como o acontecimento se inscreve e é inscrito na e pela estrutura.

Burke (2010), como será melhor explorado mais adiante, divide o movimento dos Annales em três fases: a primeira vai de 1920 a 1945. Nesse período, a Revista é dirigida por Marc Bloch e se constitui num impresso que criticava a História tradicional, considerada uma História de eventos políticos. Argumentava em favor de uma abordagem nova e interdisciplinar da História. Segundo Burke (2010), nessa fase, foram priorizadas abordagens centradas no estudo de crenças, representações e práticas cotidianas. Foi fundamental a aproximação da História de outras Ciências Humanas, como a Geografia, a Antropologia, a Linguística, a Estatística e a Economia.

A segunda fase vai de 1945 a 1968. Nesse período, a revista foi dirigida por Fernand Braudel, aluno de Lucien Febvre. Segundo Burke (2010, p. 49-73), essa é a fase em que o movimento mais se assemelha a uma escola, enfatizando conceitos de estrutura e de superestrutura e de longa duração. Segundo Reis (2011, p. 106), a segunda fase procurou realizar dois projetos: a geoistória braudeliana e a História quantitativa dos historiadores econômicos e demográficos. A História cultural não desapareceu, mas ficou um pouco à margem nesse período.

A terceira fase, também chamada de Nova História ou História Cultural, inicia-se por volta de 1968, e é marcada pelo policentrismo temático, o que gerou a ideia de uma grande fragmentação. Destacaram-se as presenças de importantes historiadores, tais como

Le Roy Ladurie, Jacques LeGoff e Georges Duby. Nessa fase, surge uma reação contrária à abordagem quantitativa, ao domínio da História estrutural e social, e à História total defendida pela segunda fase dos Annales, o que resultou num conjunto de mudanças que, segundo Burke (2010, p. 89-105), configuram-se em:

- interesse por toda a atividade humana;
- ampliação de temáticas – interessa-se pela visão das pessoas comuns, passa a ser vista de baixo;
- ampliação ainda maior da noção de fonte, todos os vestígios deixados pelo homem são considerados documentos;
- análise de movimentos coletivos e individuais;
- importância do trabalho interdisciplinar;
- pontos de vista diferentes sobre os acontecimentos;
- retorno à narrativa;
- retorno da História política.

Segundo Burke (2010, p. 143), as ideias desenvolvidas na Revista dos Annales podem ser resumidas em três eixos:

- a substituição da simples narrativa de acontecimentos por uma História-problema;
- a ampliação de objetos e questões, uma vez que a História de todas as atividades humanas passou a ser considerada e não apenas as atividades relacionadas à política;
- e, por último, o estabelecimento de relações com outras disciplinas, tais como a Geografia, a Psicologia, a Economia, a Antropologia, a Linguística e, especialmente, a Sociologia.

Segundo Proust (2012, p. 39), a novidade dos Annales não está no método, mas nos objetos e nas questões, uma vez que propunham uma História que desse conta da totalidade dos aspectos do mundo humano.

Os Annales não foram o único grupo que tentou organizar um modelo científico alternativo à Escola Metódica alemã. O marxismo também tentou fundar uma História científica diferente do modelo proposto pela Escola Metódica e que também teve influências nos currículos brasileiros a partir da década de 1980. Segundo Reis (2011, p. 59), a História científica para o Marxismo trata da luta de classes no contexto de desenvolvimento das forças produtivas. Nessa visão, o objeto, por excelência, serão as

estruturas econômico-sociais. Segundo Reis (2011, p. 61- 63), como ciência da História, o marxismo apresentou três hipóteses principais:

a) enfatizava as contradições sociais, abordando os conflitos sociais, quando as teorias históricas anteriores enfatizavam a harmonia e a unidade entre as diversas esferas sociais;

b) foi uma das primeiras teorias estruturais da sociedade, abandonou a ênfase no evento e focou na estrutura econômico-social, invisível e abstrata, mas fundamental para a compreensão dos eventos, que não são explicados em si mesmos, mas pela estrutura socioeconômica na qual estão inseridos;

c) sabendo ou não, os homens fazem a História “pela intervenção livre ou condicionada na e pela estrutura econômico-social, os homens transformam o mundo e a si mesmos”.

Na década de 1940, na Inglaterra, um grupo de historiadores do qual faziam parte Eric John Ernest Hobsbawm, John Edward Christopher Hill e Edwards Palmer Thompson, criou um grupo de estudos históricos marxistas. A sua produção, que procurava fazer uma releitura dos estudos marxistas, ficou conhecida como História Social Inglesa. Edward Thompson, em sua obra *A formação da classe operária inglesa*, renovou a História sobre os trabalhadores ingleses. Thompson impulsionou a História Social, utilizando pesquisa empírica em diversas fontes, tais como jornais, panfletos, livros de atas. Ele abordou a formação da classe trabalhadora sob um viés cultural e religioso, e não apenas a partir de aspectos econômicos, como havia sido feito por muitos historiadores marxistas. Os estudos de Thompson compreendem a classe social, a partir do conceito de *experiência*, considerando-o como um processo ativo. Nesse sentido, as classes sociais não nascem prontas, mas são construídas dinamicamente a partir das experiências familiares, culturais, religiosas que os homens vão adquirindo na sociedade. Thompson (1987, p. 9-10) não considera a classe como estrutura ou categoria, mas como algo que ocorre e pode ser demonstrado nas relações humanas. A maneira como as experiências de classe são tratadas numa sociedade é que determina a consciência de classe.

Para investigar a formação de classe nas camadas populares, Thompson (1987) utiliza, assim como os Annales, outros objetos, temas e documentos de pesquisa. O autor investigou outros grupos sociais e, desse modo, não se dedicou aos grupos dominantes. Focalizou as classes sociais, os excluídos, as relações entre grupos, as desigualdades sociais. E, para compreender essas questões, Thompson (1987) abordou outros aspectos da

vida humana, que não o econômico e outras disciplinas, como, por exemplo, a Antropologia Cultural, de Clifford Geertz.

Uma das principais características da História que era desenvolvida pela segunda geração dos Annales baseava-se na concepção de que o evento político, ou o acontecimento é apenas a ponta do *iceberg*, e que, para compreender o acontecimento, é necessário compreender toda a estrutura na qual está inserido. Fazer uma História dos acontecimentos significava fazer uma História superficial dos fatos. Nesse sentido, ainda que o evento fosse enquadrado no campo da política, não deveria ser analisado somente segundo essa perspectiva, uma vez que o mundo humano não é feito de determinados tipos de compartimentos, mas de um emaranhado de relações em que diversos aspectos de ordem cultural, social, econômica, psicológica se entrecruzam. Propõe-se, então, uma visão estrutural da História, que se configura a partir de vários tempos, o tempo de longa duração (organizações econômicas e sociais), o tempo de curta duração (acontecimentos). Desse modo, o tempo de curta duração estaria contido no tempo de longa duração. Era necessário analisar o evento em seu contexto e, com isso, ter uma visão mais contextualizada do problema levantado, uma vez que se considerava a História dos acontecimentos uma História superficial dos fatos.

Segundo Burke (2010, p. 52), Braudel tinha a preocupação de situar indivíduos e eventos em seu contexto, mas o fazia de um modo em que os indivíduos e suas ações se tornavam quase sem importância diante das estruturas sociais e econômicas. Essa perspectiva atribuiu à História de curta duração um papel menos importante. E o que estava inserido na História de curta duração, para Braudel, eram os eventos políticos, experiências resultantes de ações de sujeitos individuais ou grupos de sujeitos. A narrativa, sendo um tipo textual que trata de ações de sujeitos que se desenrolam num determinado tempo e lugar, seria a expressão escrita da História do acontecimento da qual os Annales queriam se distanciar.⁸ Segundo Burke (2010, p.117), as discussões sobre História política, História dos eventos e narrativa ficaram muito relacionadas porque a História considerada Positivista, da qual os Annales queriam se diferenciar, utilizava a narrativa para tratar de eventos políticos, em uma narrativa evolucionista, que outorgava para si a concepção de verdade única.

⁸ Por texto narrativo, entende-se um tipo textual composto por narrador e personagens, que conta diversos acontecimentos, partindo de um estado inicial, o qual sofre transformações até que se chegue a um estado final, diferente do inicial (Ver LABOV, WALETSKY (1967); LARIVAILLE (1974)).

Para expressar toda a complexidade temporal – entre acontecimento e estrutura, e os diversos aspectos da vida humana que deveriam ser contemplados, e para marcar a especificidade da História das estruturas – era necessário pensar numa estrutura textual distinta. Assim, a História deveria ser escrita com a utilização de tipos textuais mais analíticos e argumentativos, ou, dito de outra forma, não narrativos. Como se pode perceber, as críticas atribuídas à narrativa não se limitam ao tipo textual narrativo, mas podem ser agrupadas em dois blocos: a crítica à narrativa como tipo textual e a crítica ao modelo de História que era produzida pela Escola Metódica.

Em relação à crítica ao tipo textual narrativo, pode-se identificar diversos fatores relacionados a essa necessidade de modificar a escrita da História. Em primeiro lugar, o discurso científico hierarquiza os tipos textuais e atribui ao tipo narrativo um lugar inferior. Segundo Brockmeier e Harré (2003), no discurso científico, o tipo narrativo ou discurso narrativo passa a ser considerado como simplista, por ser o tipo predominante das conversações cotidianas. A ciência que se consolidava nas universidades no século XX precisava se diferenciar do senso comum, inclusive nas formas de expressão. Os Annales, mantendo o compromisso com a História científica, portanto, em consonância com o que compreendia sobre os modos de expressão legítimos do discurso científico, também precisavam de uma forma de escrita que se distanciasse do senso comum. Em segundo lugar, aliado a isso, havia a necessidade de experienciar formas de escrita que representassem as mudanças pelas quais a História estava passando. Nesse processo, relacionou-se a História-problema às estruturas; valoriza-se o tempo de longa duração e o complexo trabalho de leitura de fontes que o historiador fazia, que complexizava a maneira de compreender a História, utilizando tipos textuais considerados mais complexos, tais como a argumentação. E em terceiro lugar, num passado recente da historiografia do século XIX, havia uma relação entre narrativas históricas e narrativas literárias, que era preciso ser rompida. Essa relação devia-se tanto ao fato de muitos pesquisadores ligados à Literatura escreverem trabalhos de História e pelo grande sucesso alcançado pelos romances históricos no século XIX, como *Ivanhoé*, de Walter Scott, *Os três mosqueteiros*, de Alexandre Dumas e *Guerra e paz*, de León Tolstói, quanto pelo fato de História e Literatura utilizarem a narrativa como tipo textual predominante. Ao lado disso, havia ainda a ideia de que a Literatura estava relacionada à ficção, e a História que se constituía como ciência e, portanto, que tinha a verdade como horizonte, não podia utilizar elementos que a identificassem com as narrativas literárias de ficção. Tendo isso em vista, pode-se

observar que as críticas que envolviam a narrativa se relacionavam a métodos, objetos, fontes e a uma forma de representação escrita.

No final da década de 1960, segundo Burke (2010, p. 89-105), a terceira geração dos Annales apresentou uma reação à História das estruturas, social e quantitativa, que tinha em Braudel um de seus maiores representantes.

Segundo Burke (1991, p. 91-105), na década de 1960, acontecimentos como aqueles ocorridos em maio de 68, que tiveram início na França, as greves estudantis, que se espalharam por universidades e escolas de ensino secundário de Paris, às quais aderiram dois terços de trabalhadores das fábricas de Paris, vieram contestar a concepção da menor importância que era atribuída aos acontecimentos pelos Annales. Isso porque as greves estudantis, compreendidas como acontecimentos breves, explosivos, que se espalharam pela França e pelo restante da Europa, modificaram, profundamente, as relações entre raças, sexos e gerações. Nesse contexto, como continuar sobrepujando a estrutura aos acontecimentos? Como não voltar os olhos aos sujeitos e suas intenções? Segundo Burke (1991, p. 561), naquele momento, “os acontecimentos pareciam vingar-se de quem tanto os menosprezava.”

A abordagem que apareceu na terceira geração dos Annales também focalizava aspectos culturais e psicológicos como centrais, mas com algumas diferenças em relação à primeira geração. Nesta nova abordagem, ganha destaque a Antropologia, diferentemente do papel que a Economia e a Sociologia tiveram nas gerações passadas dos Annales, bem como passa a haver um aumento do interesse por sentimentos, emoções, valores e padrões de comportamento.

Nesse contexto, se desenvolvia a História das Mentalidades, que suscitava outras perguntas, outros problemas, sujeitos, objetos e fontes. Para essa corrente, era importante para a historiografia saber o que pensavam os homens. Para isso, novas fontes, além dos documentos oficiais, tornaram-se vestígios legítimos da presença humana em épocas passadas. Stone (1991, p. 26) afirmou que essas mudanças na historiografia demandaram formas diferentes de análise, cujo modelo foi tomado da Antropologia, como a “descrição densa” proposta por Geertz (1978). O texto, fruto desses novos objetos e procedimentos de análise, evidenciou mais o seu caráter narrativo, uma vez que a narrativa privilegia mais o sujeito do que a estrutura. Para isso, Stone (1991) aponta cinco diferenças entre a narrativa realizada pela terceira geração e as narrativas históricas da Escola Metódica:

- a) o interesse é pela vida das pessoas comuns, dos pobres, dos excluídos e não dos grandes políticos ou heróis nacionais;
- b) a análise é tão importante quanto as descrições;
- c) novas fontes são utilizadas e não somente documentos de Estado;
- d) os temas são analisados com uma preocupação com a mentalidade e a Psicologia;
- e) o evento é utilizado para tentar compreender o funcionamento de uma cultura ou de uma sociedade no passado.

Para Ricoeur (2010, p. 201), durante todo o debate sobre a narrativa, ficou subtendido que a narrativa se tratava de uma forma inferior do discurso. Mas, além disso, a crítica à narrativa se referia a um tipo de História. O discurso denominado pejorativamente de narrativo abarcava tudo com o que a Nova História do século XX queria romper.

O contexto da década de 1960 não alterou somente o campo da História. Na Sociologia, também houve uma orientação para as análises microssociológicas para estudar os conflitos sociais, que, até então, eram, majoritariamente, analisados pela perspectiva macrossociológica, a partir da classe social que o indivíduo ocupa na estrutura do sistema capitalista.

As Ciências Sociais se voltaram para a narrativa para investigar o micro, o sujeito, a sociedade civil. Outros fatores, além da classe social, como pertencimentos étnicos, religiosos, políticos, de gênero, comunitários fizeram-se notar no final da década de 1960 e passaram a ser considerados nas análises dos conflitos sociais. Alain Touraine (1998), sociólogo francês, destaca que ocorre uma “volta do ator social”, reconfigurando a ação dos agentes face às estruturas. Para Touraine (1998, p. 37), o ator social é alguém que, “engajado em relações concretas, profissionais, econômicas, mas, também, igualmente ligado à nacionalidade ou gênero, procura aumentar à sua autonomia, controlar o tempo e as suas condições de trabalho ou de existência”.

Nesse contexto, na década de 1970, a terceira geração dos Annales lançou um novo olhar para o acontecimento, para o papel do indivíduo e as suas relações com contextos mais amplos e para o discurso narrativo. Não só a História e os seus modos de representação se alteraram, mas também ocorrem mudanças nas Ciências Sociais, como um todo, que passaram a tentar compreender o micro, os sujeitos e a representação narrativa ganha um novo sentido, mais complexo.

2.3. As mudanças na narrativa na terceira geração dos Annales

A partir da década de 70 do século XX, autores como Veyne (1971), White (1973), Certeau (1974), Ginzburg (1992) retomam a discussão sobre o aspecto narrativo do conhecimento histórico e da representação historiográfica. Uma das maiores questões colocadas se refere às interrogações entre História e linguagem, que levaram a questionar as fronteiras entre narrativa ficcional e a narrativa histórica. Colocou-se em dúvida o estatuto de cientificidade da História.

Segundo Bentivoglio (2010, p.190), a discussão sobre o componente narrativo no pensamento histórico não é recente. Na Alemanha no século XIX, por exemplo, autores como Droysen, Humboldt e Gervinus já discutiam essa questão. Segundo Bentivoglio (2010, p.190), a concepção de história para a vida prática desenvolvida por Rüsen guarda relações com esses autores, especialmente com Humboldt. De acordo com Bentivoglio (2010, p.190), um dos pressupostos de Humboldt era o de que a escrita da História era a principal atividade do historiador e não a pesquisa.

No entanto, para Bentivoglio (2010, p. 190), havia diferenças entre o modo de compreender a narrativa como componente do pensamento histórico no século XIX e no século XX. Segundo o mesmo autor, para esses autores alemães do século XIX, a preocupação com a reconstrução do passado por meio da narrativa sempre esteve presente. Eles mantiveram o contato com a Filosofia e com a Literatura, diferentemente da Historiografia Francesa do século XX. Não pensavam as narrativas como elemento retórico ou literário, mas como parte integrante da Teoria da História. Reconheceram a dependência entre os historiadores e a narrativa, exploraram as possibilidades que a escrita da História apresentava e seu papel na historiografia, além de destacarem a escrita da História como principal atividade do historiador (BENTIVOGLIO, 2010, p. 194-214). Esses historiadores mantiveram a construção metodológica em paralelo com o debate da dimensão poética ou criativa, reconhecendo que esta exigia cuidados, uma vez que além de seus fundamentos narrativos, a História era uma ciência (BENTIVOGLIO, 2010, p. 186).

No século XX, Paul Veyne (1971), em *Como se escreve a História*, afirma que a História é construída de acordo com os interesses do historiador, pois a relevância atribuída aos fatos é dada pelo historiador de acordo com critérios subjetivos. A História seria um caos e ao historiador caberia encontrar uma conexão entre uma série de acontecimentos. O autor introduz a noção de trama, uma vez que o historiador dá destaque a este ou àquele acontecimento e isso depende da trama construída. Veyne (1971) relaciona

História e romance, uma vez que o produto que sai das mãos do historiador não é o mesmo que foi vivido pelos atores do passado. Nesse sentido, a História produzida pelos historiadores existe somente como linguagem. A relação com o romance se refere à forma narrativa e aos componentes literários de sua construção. Para este autor, a especificidade do campo da História reside no fato de que se pressupõe que o que se narra teria realmente acontecido. Nesse sentido, o estatuto de verdade da História estaria em componentes extralinguísticos.

Hyden White (1973), ao escrever *Meta História: a imaginação histórica do século XIX*, analisa textos sobre a Revolução Francesa escritos por diferentes autores. White argumenta que o discurso histórico em estrutura é semelhante às narrativas ficcionais, não havendo um estatuto de verdade que seja próprio da História. O discurso histórico estaria mais ligado a sua eficácia discursiva, do que a um referencial de verdade externo a ele.

Michel de Certeau (1974), quando escreve “Operação historiográfica”, defende que a História é uma prática cuja produção depende de procedimentos técnicos e de determinações que lhe impõem o lugar social e a instituição do saber onde é construída. São essas regras que comandam a sua escritura e que regem o seu estatuto de verdade. Para Certeau (1974), o discurso histórico pretende dar um conteúdo verdadeiro sob a forma de verificabilidade e sob a forma de uma narração. Nesse sentido, o estatuto de verdade é atribuído por instituições e grupos de especialistas responsáveis pela legitimação do discurso. Desse modo, o discurso não é construído apenas a partir da subjetividade do historiador e da expectativa de que ele seja verdadeiro, mas é produto de um lugar social, institucional. Afasta-se, assim, das discussões sobre antinomias entre História e ficção.

Ginzburg (1992), ao escrever “Unus testis: o extermínio dos judeus e o princípio da realidade”, reflete sobre a representação do Holocausto, a partir do trabalho de White. O autor critica a afirmação de White (1973), de que o princípio de verdade de uma obra histórica se circunscreva a sua eficácia discursiva. Para o autor, a prova documental constitui-se num parâmetro seguro para avaliar em que medida o relato histórico se aproxima ou se afasta da verdade.

Paul Ricoeur (2010), em *Tempo e narrativa*, afirma que a representação narrativa está presente em todas as etapas do trabalho do historiador desde a fase documental, passando pela fase explicativa até a fase representativa ou de escrita. Isso porque para ele a fonte já é uma representação do vivido. Para Ricoeur (2010, p.113), a

narrativa histórica se distingue da ficcional pelo pacto implícito entre leitor e escritor de que a narrativa histórica é verdadeira. Esse pacto estimula expectativas diferenciadas por parte do leitor e objetivos diferentes por parte do autor.

Veyne (1971), White (1973), Certeau (1974), Ginzburg (1992) e Ricoeur (2010), além de reconhecerem o caráter narrativo da História, se concentraram em retirar a discussão da antinomia verdade/ficção, tal como feita por White (1973), defendendo que o estatuto de verdade que a História traz não estaria em elementos linguísticos do discurso histórico, mas em elementos extra-linguísticos. Outro ponto de diferença sobre o modo de conceber a narrativa histórica entre White (1973) e esses autores, e que merece destaque, é aquele fundamentado por Ricoeur (2010, p.123), que não somente considera os lugares sociais, teóricos e institucionais de quem escreve a História como diferenciador de outros tipos de narrativa, como também de quem lê a obra. Para esse autor, a narrativa histórica retorna à vida prática quando é lida ou conhecida pelas pessoas, alimentando, desse modo, a construção de novas narrativas que servem para nortear os seres humanos na compreensão do mundo que os cerca. Mas para que isso ocorra, é preciso que haja um bom trabalho de composição da representação historiográfica. Ricoeur (2010, p.123), ao analisar as relações entre história e narrativa, considera o leitor como tendo um papel central na construção historiográfica, uma vez que as narrativas não se encerram nos textos, mas alimentam a construção de outras narrativas que servirão para orientar os sujeitos no tempo, cujas ações serão estudadas no futuro. Nesse sentido, a História assume uma função na vida prática.

Por considerar o papel do leitor das narrativas históricas como componente da construção historiográfica e o papel que as narrativas assumem na vida prática, as ideias desse autor se relacionam de um modo direto com a concepção de narrativa adotada nesta pesquisa e que será explicitada a seguir.

2.4. Paul Ricoeur e a importância do leitor como parte da construção historiográfica

Como foi dito, para Ricoeur (2010), até a década de 1960, os Annales não enfrentaram a questão da narrativa de frente, uma vez que a narrativa estava sempre relacionada à História factual, dos eventos políticos e de curta duração. Segundo Ricoeur (2010, p. 168), Fernand Braudel, representante dos Annales da segunda geração, se opôs à ideia de que os acontecimentos são o que “seres atuantes fazem ocorrer e,

consequentemente, partilham a contingência própria à ação”. Nessa concepção de acontecimento, a ação seria atribuída a agentes identificáveis como autores ou vítimas dos acontecimentos. Para Ricoeur (2010, p.170), Braudel se opõe à premissa de que o indivíduo é o portador último da mudança histórica e que as mudanças mais significativas são aquelas que afetam a vida dos indivíduos devido a seu caráter breve, súbito e explosivo. De acordo com Ricoeur (2010, p. 359), Braudel contesta a ideia de que o indivíduo ou grupos de indivíduos são os responsáveis pelas mudanças históricas e que, as ações desses indivíduos, consideradas explosivas, súbitas e breves, seriam as responsáveis pelas transformações sociais. Para Braudel, uma História dos indivíduos e dos acontecimentos seria uma História factual, uma descrição sucessiva de fatos, tal como as guerras, os tratados, etc., e a forma de organizar esses acontecimentos seria numa narrativa. Desse modo, História política, factual e narrativa se tornam sinônimas.

Segundo Ricoeur (2010, p.159), a maioria das críticas à História narrativa dá-se pela crítica a uma História política, que destaca o indivíduo e o acontecimento, e que concebe a narrativa como tipo textual limitado e inferior, em que não há espaço para a crítica e a reflexão mais aprofundada. O tipo narrativo não era considerado como forma de conhecimento, mas como uma descritiva sucessão de fatos. Para Ricoeur (2010, p.170), a rejeição ao acontecimento e ao indivíduo como fatores centrais da mudança social se relaciona à aproximação que ocorreu da História com a Sociologia, que se constituiu numa mudança de eixo de investigação, que passou da política para o social.

Ricoeur (2010, p. 339-372) analisou a obra de Braudel (1984), *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico na época de Felipe II*, que se constitui num exemplo de como Braudel acreditava que se deveria construir a História, portanto, um triunfo da longa duração e da História analítica, das estruturas, e não narrativa. Ricoeur (2010, p. 339-372) considera que, mesmo nesse livro, Braudel (1984) não consegue se livrar da narrativa. *O Mediterrâneo* é dividido em três partes: na primeira parte, o autor trata do tempo longo, quase sem transformações, o tempo cósmico, a História do meio; na segunda parte, ele trata da conjuntura, da economia dos Estados, das civilizações; e na terceira parte, aborda a História dos acontecimentos, de curta duração, o reinado de Felipe II, rei da Espanha. Ricoeur (2010, p. 158) afirma que toda História pertence ao tipo narrativo e utiliza a expressão “eclipse da narrativa” para tratar da questão da narrativa na História que, como tipo textual, sempre esteve presente na apresentação dos trabalhos dos historiadores, mas como algo obscurecido, não dito, não abordado.

Para Ricoeur (2010, p. 355), Braudel (1978), em seu trabalho histórico, com as preocupações de construir uma linguagem adequada à complexidade analítica de que necessitava as estruturas, produziu uma separação dos tempos num efeito didático, ao passo que Tolstói, ao produzir uma narrativa literária, teria construído a intriga de uma forma complexa, relacionando passado, presente e futuro. O grande personagem da obra *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico na época de Felipe II* seria o mar Mediterrâneo. A diversidade temporal trazida pelos *Annales* foi uma grande contribuição dessa Escola, mas ela não renunciou de fato ao acontecimento, apenas inseriu-o em várias durações temporais – “a arte de Braudel, aqui, está em estruturar a sua História dos acontecimentos.” (RICOEUR, 2010, p. 352).

A noção de acontecimento de Braudel (1978, p. 14) era a “de oscilações breves, rápidas, nervosas”. Para ele, sob os acontecimentos se desenrolava uma História social, dos grupos, de ritmo lento. A longa duração seria o tempo da economia, das instituições políticas, das mentalidades e, de ritmo ainda mais lento, estaria a História do tempo geográfico. Segundo Ricoeur (2010, p. 173), “a ideia de que o indivíduo e o acontecimento devem ser ultrapassados é o ponto forte da escola.” A concepção de acontecimento desenvolvida por Braudel e a busca pela longa duração “fixaram-se em acontecimentos que repercutem violentamente em séculos de distância. À fumaça dos acontecimentos opõe-se a rocha da duração.” (RICOEUR, 2010, p.173).

Diferentemente de Braudel, Ricoeur (2010, p. 359), ao definir acontecimento, importa-se mais com a repercussão que teve para os seus contemporâneos do que com a duração, se foi breve ou longa. Para o autor, ainda que a narrativa em si não tenha sido problematizada epistemologicamente pelos *Annales*, ao longo de todo o debate ficou subentendido que a narrativa era uma forma muito elementar de discurso para dar conta das explicações históricas e das múltiplas temporalidades. A narrativa seria incapaz de articular curta, média e longa duração e dar explicações históricas. Segundo Ricoeur (2010, p. 164-167), o modelo nomológico, que investigava a natureza das explicações científicas, vinha da Física, Química e da Matemática, e foi estendido às demais ciências e se constituía numa teoria sobre o que deveria ser considerada como uma explicação científica. Esse modelo foi desenvolvido pelo filósofo Carl Gustav Hempel, juntamente com Paul Oppenheim, e, em 1948, publicaram a obra *Studies in the logic of explanation*, em que desenvolveram a sua teoria sobre explicações científicas. O modelo nomológico afirma que

explicar um acontecimento é mostrar que, a partir de certas leis, mais a realização de condições iniciais, a sua ocorrência seria inevitável ou muito provável.

Nas Ciências Sociais, esse modelo sofreu várias críticas, uma vez que os acontecimentos históricos não se repetem e não se pode recriar as condições iniciais para provar a sua influência no desenrolar dos acontecimentos. No entanto, pelo que se sabe até agora, não existem leis que nos permitam prever com certeza o comportamento humano. Segundo Ricoeur (2010, p. 237), “para os defensores do modelo nomológico, a narrativa era um modo de articulação elementar e pobre demais para pretender explicar.” Esta concepção de narrativa parece também ter sido utilizada pelos Annales. Nela, a narrativa é compreendida de uma forma muito simplificada e, por vezes, até ingênua.

O final do século XIX e o século XX já haviam mostrado na Literatura vários exemplos de narrativas muito complexas, como aquelas desenvolvidas por Dostoiévski, Thomas Mann, Marcel Proust, Tolstói, Virginia Woolf, James Joyce, William Faulkner, Machado de Assis entre outros. Nessas narrativas, a ordem cronológica passado, presente e futuro é desmantelada e esses tempos são fundidos. É de se estranhar uma concepção tão simplificadora de narrativa demonstrada por Braudel, que viveu de 1902 a 1985, quando Proust publicava entre 1913 e 1927 *Em busca do tempo perdido*, e James Joyce, em 1922, publicava *Ulisses*, modelos de narrativas literárias que buscavam formas de ampliar a narrativa tradicional marcada pela concepção de tempo linear e de sucessão (D’ONOFRIO, 1990, p. 32- 35).

Proust, ao escrever o romance *Em busca do tempo perdido*, de 1913 a 1927, organizado em sete partes, trabalha com diferentes temporalidades: a cronológica, a psicológica, a sucessão, a simultaneidade, tecendo complexas relações entre presente e passado. Segundo D’Onofrio (1990), a grande contribuição de Proust para a narrativa literária foi a descoberta do tempo psicológico, pelo qual ações e sentimentos não estão sujeitos ao plano da sucessividade, mas ao da simultaneidade.

Pela técnica das associações em cadeia, o passado, que estava esquecido e, portanto, “perdido”, é recuperado pela consciência na sua integridade. A mente pensante, no momento em que recorda o passado, o torna presente, dando-lhe nova existência (D’ONOFRIO, 1990, p. 32).

Pode-se observar no romance *Ulisses*, de James Joyce, publicado em 1922, a ruptura com a narrativa tradicional de sucessão de eventos, na tentativa de promover a fragmentação do mundo em que vivemos (D’ONOFRIO, 1990, p. 32).

Ricoeur (2010, p. 241) rebate a crítica de que a narrativa não comporta relacionar diferentes temporalidades, dizendo que, mesmo na narrativa tradicional, o simples fato de que, na História, o vivido ocorreu num tempo diferente do tempo em que foi narrado, já institui, no mínimo, duas temporalidades. Em oposição à crítica de que a narrativa é insuficiente para dar explicações, o autor argumenta que a própria ação já constitui, em si, uma pré-narrativa, uma vez que a linguagem já dá elementos para compreender a ação. Os enunciados já trazem consigo um conteúdo, um entendimento, que permite, implicitamente, um juízo de valor. Sem abordar a parte analítica da própria narração, pode-se dizer que narrar já é explicar. O indivíduo que narra está imerso em uma sociedade que possui crenças, valores, linguagem e formas de ver o mundo que permitem a ele dar um significado à ação no ato de narrar, antes mesmo de a ação ser submetida a um processo formal de análise (RICOEUR, 2010, p. 105). Toda ação traz consigo uma prefiguração e é isso que permite que a ação seja narrada. Disso decorre que, se a ação pode ser narrada, é porque ela está articulada a um conjunto de signos, regras e normas de uma cultura e de uma sociedade. Nesse sentido, “compreender uma História é compreender ao mesmo tempo a linguagem do fazer e a tradição cultural da qual procede a tipologia das intrigas.” (RICOEUR, 2010, p.100).

Para argumentar em favor de que a narrativa consegue articular diversas temporalidades, concepção contestada pelos Annales, Ricoeur (2010, p. 100) desenvolve uma tese sobre a complementaridade entre tempo e narrativa. Para o autor, por meio da intriga, a narrativa estabeleceria relação entre os tempos do vivido, do acontecimento e os tempos de longa e média duração, do tempo físico, constituindo-se num terceiro tempo, o tempo histórico. A sua tese central é que “o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo, e a narrativa alcança sua significação plena quando se torna uma condição da existência temporal.” (RICOEUR, 2010, p. 93).

Para desenvolver a sua tese, Ricoeur (2010, p.13-55) busca argumentos em Santo Agostinho e em Aristóteles. Segundo ele, Santo Agostinho afirma que o tempo não tem ser, não tem forma e, portanto, não pode ser medido. Agostinho trabalhou com uma noção de tempo que somente dava lugar à experiência individual e subjetiva, uma vez que não se sabe explicar o tempo, mas se pode explicar as experiências que vivemos. A compreensão do tempo, para ele, só seria possível no mundo da subjetividade. No entanto, o tempo subjetivo era algo complexo, uma vez que abrigava um presente triplo (o presente do passado-memória, o presente do presente-visão e o presente do futuro-espera). A alma

estaria sempre entre esses três tempos, numa distensão temporal (*distentio anima*), sem que nunca pudesse estar num espaço de congruência entre os três tempos. Nesse sentido, o tempo não poderia ser medido ou submetido a leis exteriores e também não poderia ser narrado pelo próprio sujeito, haja visto que o sujeito não teria a noção dos três tempos simultaneamente, não teria, portanto, uma visão do todo temporal.

Então Ricoeur (2010, p.56-92) parte de Aristóteles, que aponta uma maneira de dar forma e medida ao tempo. Aristóteles sustenta que o ato poético, entendido como criação de uma intriga, ao encadear os fatos, pode conceder forma e medida ao tempo. O autor conceitua intriga como “o agenciamento de fatos (e, portanto o encadeamento das frases de ação) na ação total constitutiva da História narrada, [...]” (RICOEUR, 2010, p. 100). No entanto, o tempo do qual trata Aristóteles é o tempo físico. Diferentemente de Santo Agostinho, Aristóteles compreende o tempo como algo que pode ser medido logicamente, mas que é também heterogêneo e discordante. A intriga viria tentar estabelecer uma ordem na desordem, mas mesmo esta suposta ordem ainda se constituiria de discordâncias.

Ricoeur (2010, p. 93-96) une as teorias de Santo Agostinho e de Aristóteles ao entendê-las como complementares. Segundo ele, a construção da intriga pelo historiador faria a relação entre o tempo vivido e o tempo físico. Nesse sentido, o tempo narrado é o que ele denomina terceiro tempo, sendo o primeiro tempo, o do vivido, o segundo tempo, o tempo físico e o terceiro tempo, a relação entre os dois, ou seja, o tempo histórico. A narrativa histórica seria capaz de fazer conexões que inseririam o tempo vivido no tempo cósmico. Nesse sentido, o tempo vivido encontra forma na intriga logicamente construída.

A construção da intriga se daria pela mediação do tempo vivido e do tempo cósmico e se constituiria por meio das mimeses I, II e III. A mimese é uma imitação da ação. A mimese I se refere ao tempo vivido, a experiência subjetiva, a que o historiador e o próprio sujeito que vivenciou teriam acesso de modo indireto. O historiador teria acesso ao tempo vivido por meio das fontes, dos vestígios deixados pelos homens do passado. Esses vestígios foram elaborados com as mais variadas intenções, por grupos diferentes, muitos deles foram elaborados sem terem a intenção de serem deixados como pistas para a posteridade.

É preciso ressaltar que não há documentos que carregam informações das quais os historiadores podem trazer informações de todos os envolvidos. Além disso, a própria forma como os documentos são elaborados implica numa linguagem e numa maneira de

compreender, definir e caracterizar o vivido que está ancorada na cultura, na linguagem e na forma de ver o mundo das pessoas que os produziram. Isso é o que Ricoeur (2010, p. 96) denomina pré-compreensão do mundo. Se o documento traz informações sobre uma guerra, já há na cultura uma concepção e uma forma de compreender o fluxo dos acontecimentos que o caracterizam como uma guerra. As ações são caracterizadas por um conjunto de crenças, valores, que guiam a compreensão do vivido. O historiador também estaria limitado a esse filtro de sua própria época e cultura e a esse mesmo filtro estariam limitadas as pessoas que vivenciaram os acontecimentos. Por isso, nem mesmo os próprios participantes do evento teriam o veredito final sobre o real do fluxo dos acontecimentos, uma vez que também vivenciariam os acontecimentos de modo indireto, mediados pela sua cultura, linguagem, valores, crenças, etc.

Por isso, a mimese I é considerada uma imitação do vivido porque a narrativa histórica não coincide com o vivido, ela vem dele e retorna a ele. Essa etapa seria uma imitação do vivido, uma vez que esse tempo vivido abriga uma prefiguração da ação, ou seja, uma estrutura narrativa prática. Para compreender a ação, é necessária uma competência que se denomina compreensão prática. Dito de outra forma, uma compreensão do sistema cultural de valores, símbolos e linguagem, que permite a identificação de aspectos e elementos que indicam uma prefiguração do real na narrativa, ou seja, na forma de encadear acontecimentos, denominá-los e classificá-los. A mimese I permite a emersão de várias intrigas, ela não pretende representar o real, é apenas uma solução.

A mimese II é a compreensão narrativa, ou seja, o agenciamento da intriga, é quando o historiador transforma a prefiguração da ação vivida em configuração. Segundo Ricoeur (2010, p. 105), é como se a ação permitisse uma pré-compreensão da própria ação, que se apresenta numa quase-narrativa. A ação contém, implicitamente, todos os elementos que serão trabalhados na intriga: agentes, motivos, espaço, intencionalidade, estratégias, etc. Essa ação traz uma intratemporalidade, que seria a percepção de passado, de presente e de futuro dos agentes envolvidos na ação. Compreender a ação é também compreender essa intratemporalidade da ação. Nesta etapa da configuração da intriga, há o desenvolvimento de uma configuração lógica, que não é meramente uma sucessão cronológica que relaciona acontecimentos individuais a um todo. Reúne os elementos, mas não de modo a formar um todo heterogêneo, mas, sim, uma “concordância-discordância” (RICOEUR, 2010, p.115). Para o autor, a intriga desempenharia o papel de transformar os

acontecimentos em História. Segundo o autor, uma nova qualidade de tempo é produzida pela compreensão proporcionada pela intriga.

A mimese III acontece quando a narrativa é recebida pelo público. Nesse momento, o leitor reinterpreta e modifica o seu vivido porque, ao compreender o vivido de outro, o leitor aumenta a visão e a percepção sobre o seu próprio vivido. É nesse sentido que Ricoeur (2010, p.123) argumenta que a narrativa histórica vem do vivido e retorna a ele, como ensinamento, mas não no sentido de dar lições, mas que permite pensar sobre a própria vida ao apresentar outras vidas e mundos possíveis. Sendo assim, a História ensina sobre o viver. Tempo e narrativa estabelecem uma relação necessária e lógica à medida em que a narrativa daria forma ao vivido, efêmero, fugaz, inteligível.

Entender a História é entender como e por que os sucessivos episódios conduziram a determinada conclusão, que, longe de ser previsível, deve ser finalmente aceitável como sendo congruente com os episódios anteriores (RICOEUR, 2010, p.116-117). Narrar é compreender uma História, assim explicar como uma coisa aconteceu e narrar coincidem.

Ricoeur (2010, p. 113) também discute que a intriga histórica se distingue da intriga de ficção no que se refere à pretensão de verdade nas narrativas históricas. No entanto, para o autor, a obra historiográfica firma um pacto de verdade com o leitor, que, em suas expectativas, espera encontrar uma História verdadeira. Porém, o autor alerta que essa verdade é a verdade que a História pode dar por meio de seus recursos teóricos e metodológicos.

2.5. A virada narrativa

O termo *virada narrativa* é utilizado para denominar o conjunto de trabalhos que têm se debruçado sobre a narrativa e o pensamento narrativo. Para Brockmeier e Harré (2003, p. 525), o aumento do interesse pela narrativa deve-se a uma nova abordagem teórica da Filosofia da Ciência, chamada “virada narrativa”, que se relaciona à crise no paradigma moderno de ciência. Este, dentre outras características, separava sujeito e objeto, ou seja, partia do princípio de que o investigador não interferia no objeto e era neutro, buscava regularidades capazes de prever comportamentos ou fenômenos, legitimava o conhecimento explicativo e excluía o conhecimento descritivo e compreensivo.

Segundo Brockmeier e Harré (2003), os trabalhos da “virada narrativa” se diferenciam de outras abordagens narrativas por se oporem a duas características que eram

atribuídas à narrativa: a primeira consiste na ideia errônea de que onde existe uma narrativa há uma História esperando para ser contada, tal como ocorreu, sem nenhum trabalho de construção analítica; e a segunda, de que a narrativa se relaciona a uma única e verdadeira representação da realidade humana. Toda essa discussão que redimensiona a narrativa histórica não ocorre somente na História, mas pertence a um movimento que reelabora a concepção da narrativa no discurso científico.

Charaudeau (2009, p. 156), ao discutir as estruturas narrativas, afirma que o tipo narrativo tem a função de descobrir um mundo que é construído no desenrolar de uma sucessão de ações que se influenciam mutuamente e se transformam num encadeamento progressivo. Esse encadeamento tem um princípio e um fim e é constituído por vários elementos, dentre os quais se pode identificar narrador, personagens, suas ações e intencionalidades, tempo, espaço, cenário, além de apresentar uma mudança entre o estado de coisas inicial e final. Para o autor, o tipo narrativo tem por objetivo contar, e para ele:

contar é uma atividade posterior à existência de uma realidade que se apresenta como passada (mesmo quando é pura invenção), e, ao mesmo tempo, essa atividade tem a propriedade de fazer surgir, em seu conjunto, um universo, o universo contado, que predomina sobre a outra realidade, a qual passa a existir somente através desse universo (CHARAUDEAU, 2009, p. 156).

O autor alerta sobre a confusão que normalmente se faz entre narrativa e o tipo ou modo narrativo, não somente na História, mas de modo geral. Segundo Charaudeau (2009, p.157), toda narrativa engloba o tipo narrativo, mas não se limita a ele e pode conter outros tipos textuais, tais como o descritivo ou o argumentativo. Pode-se, portanto, organizar uma narrativa com uma predominância de tipos textuais descritivos e argumentativos, mas sendo o objetivo do texto contar sobre algo que já se passou com personagens, num determinado tempo e espaço, com mudanças nos estados de coisas inicial e final.

Corroborando as afirmações de Charaudeau (2009) e Eco (2008, p.88-89) afirmam ser possível que existam estruturas narrativas, mesmo em textos não narrativos. O autor exemplifica a sua afirmação a partir do seguinte diálogo:

Paulo – Onde está Pedro?

Maria – Lá fora.

Paulo – Ah! Pensei que ainda estava dormindo.

No supracitado texto, podemos facilmente extrapolar uma História que narra como (i) no mundo dos conhecimentos de Paulo e de Maria existe um certo Pedro; (ii) Paulo, em um tempo inicial t^1 , acredita que p (p=Pedro continua dormindo em casa), ao passo que Maria, em um tempo t^2 , afirma saber que q (q=Pedro saiu); (iii) Maria informa Paulo acerca de q; (iv) Paulo abandona a sua

crença acerca de p e admite que p não é o caso, embora confesse ter acreditado em q em t¹ (ECO, 2008, p.88-89).

É nesse modo de pensar a narrativa como forma do pensamento humano que se incluem os trabalhos de Ricoeur (1994), segundo os quais, a estrutura narrativa não está presente somente na escrita, mas se constitui como parte integrante do trabalho intelectual do historiador em todas as fases, desde a leitura e compreensão das fontes, a compreensão de outras narrativas de outros historiadores sobre o tema, a organização das fontes numa narrativa que faça sentido. E a partir daí, dá-se início ao trabalho do leitor que, com a leitura dessas narrativas constrói as suas próprias.

Segundo Mattos (2010, p. 587), a narrativa, a partir da década de 1980, tem sido mais estudada pelas Ciências Sociais como um todo: na Psicologia, Antropologia, Linguística, Educação, Sociologia, Filosofia, etc. Várias são as razões apontadas para esse interesse. Esse interesse da ciência pelo discurso narrativo, segundo a autora, deve-se ao fato de que diversas áreas assumiram perspectivas mais qualitativas em suas pesquisas.

O que se percebe nesses trabalhos relacionados à virada narrativa é uma noção ampliada de narrativa, que considera o narrativo como integrante de uma narrativa, mas que não se circunscreve a ela.

Segundo Bruner (2001, p. 44), “a narrativa é uma das formas mais utilizadas para darmos sentido ao mundo em que vivemos, constitui-se num modo de pensamento e como um veículo de produção de significado.” A narrativa nos permite organizar o fluxo de acontecimentos de modo que deixe de ser uma sequência de acontecimentos e se transforme numa experiência que faça sentido. Segundo o autor, a narrativa está presente em todas as culturas, ainda que organizadas sob diferentes gêneros. A ciência ocidental, na tentativa de se distanciar dessa forma de pensamento, compreensão e expressão, relegou-a a um lugar inferior, que seria o do senso comum, uma vez que, majoritariamente, nos comunicamos por meio de narrativas em nosso dia a dia.

Bruner (2001, p.116) afirma ainda que a narrativa é um modo de pensamento, “uma estrutura para a organização de nosso conhecimento”, e defende que o pensamento narrativo faz parte da ciência, ainda que esta tenha tentado negá-lo durante muito tempo (BRUNER, 2001, p.116). Coracini (1991), ao analisar discursos científicos no campo da Biologia, observa que o discurso da objetividade, da neutralidade, da imparcialidade seriam mitos do discurso científico, construídos em oposição ao discurso literário. Segundo a autora, o discurso da objetividade, da neutralidade e da imparcialidade se constituem na

própria expressão da subjetividade, que se expressa por meio de uma estratégia de persuasão sobre a verdade e a legitimidade.

Para Bruner (2001, p.121), o processo de fazer ciência é narrativo. Para demonstrar esse argumento, ele dá o exemplo de como Niels Bohr chegou à ideia de complementaridade na Física, segundo a qual não se pode determinar posição e velocidade de uma mesma partícula ao mesmo tempo, motivo pelo qual essas duas variantes não podem fazer parte da mesma equação. Segundo o autor, a ideia havia ocorrido a Bohr quando o seu filho lhe confessou que havia roubado um enfeite de uma loja. Bohr sentiu-se feliz pelo fato de o filho ter confessado, mas triste porque o seu filho havia cometido uma infração. Diante do acontecido, o cientista ficou surpreso por não conseguir pensar no filho à luz do amor e da justiça. Foi associando esse dilema moral ao problema de como determinar, ao mesmo tempo, a posição de uma partícula e a sua velocidade, que Bohr formulou a sua teoria de que não é possível medir posição e velocidade de uma partícula ao mesmo tempo. Foi por meio da narrativa que Bohr conseguiu dar sentido às suas experiências e, de acordo com os seus conhecimentos e as ideias que lhe ocupavam a mente, construir uma narrativa, relacionando acontecimentos e dando sentido a eles.

Para Bruner (2001) a narrativa é

como um modo de pensamento e uma expressão da visão de mundo de uma cultura. É por meio de nossas próprias narrativas que construímos, principalmente, uma versão de nós mesmos no mundo, e é por meio de sua narrativa que uma cultura fornece modelos de identidade e agência de membros (BRUNER, 2001, p.11).

Segundo Ribeiro e Martins (2007, p. 296), as idéias de Bruner (1990) têm inspirado um grande número de estudos acerca da utilização de narrativas em situações didáticas. Entre elas, destacamos as propostas de Egan (2005, 2000) que, caracterizando a educação como uma recapitulação das formas de compreensão e de organização cultural da humanidade, situa a narrativa como elemento essencial para a estruturação de um modelo curricular.

O fato de a narrativa ser um modo de pensamento e uma maneira de darmos sentido à vida e de conhecermos o mundo que nos cerca, talvez explique o que observa Barthes (2001, p. 103-104), ao afirmar que a narrativa se inicia com a própria História da humanidade, estando presente em todos os tempos, lugares, e sociedades. Não há, portanto, nenhum povo sem narrativa, porque todas as sociedades necessitam construir as suas próprias narrativas.

3. A NARRATIVA DE HISTÓRIA COMO UM PROBLEMA DIDÁTICO

Neste capítulo, são examinadas como as mudanças na concepção de narrativa no campo historiográfico contribuíram para a construção da concepção de narrativa no campo da Didática da História e suas implicações para a composição de narrativas didáticas de História.

3.1. Rüsen e a concepção de narrativa

Rüsen (2012) discute o componente narrativo do conhecimento histórico a partir da Teoria e da Epistemologia da História. Ele coloca a Didática da História no campo historiográfico como ciência da aprendizagem histórica e a considera como participante do processo de construção do conhecimento. Desse modo, se antes, a disciplina tinha como função transportar os discursos produzidos no campo acadêmico para a escola, agora tem sua função redefinida e passa a participar academicamente da produção dos discursos. Para Rüsen (2012, p. 16), a Didática da História se situa nessa relação direta com a ciência da História, na medida em que é concebida como ciência do aprendizado histórico e não como ciência da transmissão do conhecimento histórico produzido pela ciência histórica.

Segundo Rüsen (2006, p. 8), os historiadores do século XIX, ao se esforçarem em transformar a História em ciência. A Didática da História deixou de ser o centro das reflexões dos historiadores sobre a sua própria profissão e foi substituída pela Metodologia da História. Para o autor, a “cientifização da História” levou a uma limitação de perspectiva sobre os propósitos e finalidades da História, excluindo da reflexão histórica as dimensões do pensamento histórico relacionados com a vida prática. Desse modo, a “cientifização” da História teria afastado do campo a discussão a respeito da constituição narrativa do pensamento e da representação histórica.

É na tentativa de superar essa cisão entre cientifização da História e vida prática, que Rüsen (2011) trabalha com um conceito de narrativa histórica que serve à vida prática, uma vez que permite ao ser humano organizar os fragmentos da vida cotidiana. Esta perspectiva de compreensão da narrativa a considera uma forma de pensamento da qual a ciência está contida como uma forma composicional. Segundo Rüsen (2011, p. 54), "(...) o pensamento é um processo genérico e habitual da vida humana. A ciência é um modo particular de realizar este processo. O homem não pensa porque faz ciência, mas ele

faz ciência porque pensa." Nesse sentido, a consciência histórica serve à vida prática e existe para além do campo científico.

Rüsen (2011, p. 37-39) afirma que a noção de narrativa histórica, discutida no âmbito da Teoria da História, não é somente uma forma de representação histórica, mas um modo por meio do qual, as pessoas lidam com o passado. Isso ocorre por meio de um processo na mente humana, a partir do qual, a consciência é constituída como consciência histórica e, ao mesmo tempo, a História se constitui como o conteúdo dessa consciência. Contar histórias exerce uma função na vida prática, ou seja, a de criar significados para as experiências temporais, um fenômeno elementar, que define o homem como espécie, que lhe permite compreender as mudanças no presente para que possa formar perspectivas de ação para o futuro. Desse modo, para Rüsen (2012, p. 50), o sujeito somente aprende História quando desenvolve, por meio da competência narrativa, um sentido para a experiência histórica, de modo que possa orientar a sua existência tempo, sendo capaz de narrar as suas próprias histórias, sejam elas individuais ou coletivas. Um conceito muito importante na teoria de Rüsen (2011), é o de consciência histórica. Segundo o autor, consciência histórica pode ser descrita

como a atividade mental de memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência (RÜSEN, 2011, p. 112-113).

O modo mental dessa representação é o relato. Este é compreendido não como uma mera descrição, mas como uma forma de saber e de compreensão antropologicamente universais e fundamentais. Essa forma narrativa que oferece uma interpretação para o passado tem uma função de orientação para a vida dos sujeitos. Dessa forma, o aspecto comunicativo da memória histórica, ou seja, as narrativas históricas ganham muita importância, uma vez que é por meio das histórias e da percepção das histórias que os sujeitos articulam sua própria identidade em relação a outras. E a partir dessas narrativas históricas que os sujeitos constroem, é que formam suas visões de mundo, de sociedade, de si mesmos, além de construírem seu projeto de futuro e critérios para agir no mundo.

Para Rüsen (2011, p. 112, 113), “a aprendizagem da História é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se deve adquirir competências de memória histórica”. Desse modo, as competências que possibilitam aos seres humanos a organização cronológica coerente entre passado presente e futuro é que permitem organizar a própria experiência de vida, são as mesmas que os sujeitos necessitam para apropriar-se e

produzir histórias. Essa capacidade pode ser sintetizada pelo conceito de “competência narrativa”, que consiste na capacidade de representar o passado de maneira clara e descritiva por meio da qual a atualidade se torna algo compreensível e a experiência de vida adquire sólidas perspectivas de futuro.

Segundo Rüsen (2011, p. 114), a competência narrativa, elemento fundamental da consciência histórica, é o que se pretende que seja alcançado por meio da aprendizagem histórica. O autor divide a competência narrativa em três competências que se interligam e que se referem, respectivamente, ao aspecto empírico, teórico e prático da competência histórica: a competência perceptiva ou embasada na experiência, a competência interpretativa e a competência de orientação. A competência perceptiva consiste em reconhecer o passado como algo distinto do presente, ou seja, reconhecer a alteridade histórica. A competência interpretativa consiste em interpretar o que se percebe como passado em relação e conexão de significado e de sentido com a realidade entre passado e presente. A competência de orientação consiste em integrar a História, no marco de orientação cultural da própria experiência de vida. Para Rüsen (2011, p.114), essas competências ajudam a identificar os resultados mais importantes que um livro didático deve ser capaz de produzir no processo de aprendizagem.

O conceito de narrativa desenvolvido por Rüsen (2011, 37-39) é importante nesta pesquisa porque permite compreender as narrativas didáticas de História de modo mais complexo, que não se circunscreve a um simples veículo de informações, mas um instrumento que permite a construção de significados de competências narrativas e de outras narrativas. Assim, a interação com as narrativas presentes em manuais didáticos, pode permitir que os leitores formem as suas próprias visões sobre diversos temas, sobre si mesmos e sobre o mundo, ou seja, que construam “ferramentas cognitivas do conhecimento histórico” que sejam capazes de auxiliá-los a compreender a sua própria realidade, possibilitando uma atuação crítica no mundo em que vivem (MATTOZZI, 1999, p. 35).

O ensino das narrativas está presente na vida escolar desde muito cedo e assume grande importância em nossas vidas, ainda que no início da vida escolar não sejam denominadas de narrativas históricas. Segundo Cooper (2006, p. 184), o ensino do passado para as crianças pode ajudar no seu desenvolvimento cognitivo, pessoal, social e emocional. Segundo a autora, ensinar História às crianças estimula o senso de identidade sobre quem somos, como nos relacionamos com os outros, bem como as diferenças e semelhanças

entre nós e os outros. Permite, ainda, compreender as ações de outras pessoas, como sentem e pensam e o motivo pelo qual as coisas acontecem. Permite, ainda, respeitar a cultura do outro, ter a consciência da sua própria e considerar as consequências das próprias ações.

Segundo Rösen (2011, p. 109), todos os especialistas do campo do ensino de História estão de acordo em que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de História. Os livros didáticos carregam narrativas históricas que contém representações históricas que circulam na sociedade que as produziu. Nesta pesquisa ainda que o foco seja sobre as narrativas dos livros didáticos, contudo, faz-se necessário ressaltar que não é somente pela escola que os estudantes têm acesso às narrativas de História. Porém é importante considerar que de modo geral, é na escola, que têm acesso a uma História sistematizada e escrita, principalmente, por meio dos livros didáticos. (PCN,1998, p. 80).

Desse modo, as narrativas dos livros didáticos se constituem não somente em representações de História, mas em importantes mediadores por meio dos quais os alunos aprendem a construir as suas próprias narrativas. Dito de outro modo, um instrumento que ajuda a desenvolver a cognição histórica, por meio da elaboração de narrativas individuais e coletivas que auxiliarão os estudantes a se orientarem temporalmente. Dada a importância das narrativas didáticas de História, autores como Rösen (2011) e Mattozzi (1998) discutem, a partir das concepções atuais de História e de narrativa de História, elementos que são considerados importantes para a composição das narrativas didáticas de História.

A partir da compreensão sobre a História e suas funções na vida prática, (Rösen, 2011, p. 115) passa-se à exposição de um conjunto de aspectos de utilidade didática que os livros didáticos e as suas narrativas precisam conter para favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Primeiramente, o autor aborda aspectos da utilidade do livro didático para o ensino, ressaltando que: devem apresentar “um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno; uma relação com a prática de aula”. (Rösen, 2011, p. 115). Segundo o autor, a forma desempenha um papel muito importante na apropriação do conteúdo apresentado, por isso é importante que a formatação seja clara e simples, com títulos e indicações, anexos, glossários e uma bibliografia para ampliar a compreensão do tema. Uma formatação clara e bem estruturada, permitindo que os estudantes possam localizar facilmente os elementos que compõem o livro. A estrutura

didática do livro deve ser clara de modo que os estudantes possam ser capazes de reconhecer as intenções, as partes principais do conteúdo e os conceitos metodológicos de ensino. O livro didático deve levar em conta as relações e as possibilidades de compreensão dos estudantes, isto é, o conteúdo deve ter relações com as experiências e expectativas dos estudantes no que se refere às especificidades de cada geração, às experiências cotidianas, às expectativas de vida, à situação da infância e da juventude no espaço de vivência, aos conflitos de gerações internos das escolas, etc. Os conteúdos também devem ser selecionados de acordo com as necessidades de orientação da sociedade e não somente no horizonte de expectativas dos alunos. Deve-se haver uma relação entre as interpretações históricas apresentadas nas narrativas e o presente. Este é um fator que, segundo Rüsen (2011, p.115) contribui significativamente para o potencial de ensino do material didático. A seleção dos conteúdos do livro didático depende do grau em que estes contribuem para a compreensão do presente. Explicitar a diferença entre passado e presente pode ser um importante recurso para suscitar o interesse e a curiosidade, principalmente, nos estudantes mais jovens. Dirigir-se explicitamente ao aluno no texto didático, justificando a escolha do tema e da interpretação histórica, também é um importante recurso para fazer com que os alunos levem o texto mais a sério, reconhecendo a necessidade de orientação histórica, ao invés de somente apresentar conhecimentos política e cientificamente legitimados e pouco relacionados com o presente.

De acordo com Rüsen (2011, p.117), um livro didático somente é útil se se puder trabalhar com ele em sala de aula. Nesse sentido, para o autor, um livro que contenha somente uma exposição da história não será adequado para estimular as competências fundamentais da consciência histórica, porque estimulará a recepção dos conteúdos à revelia do lado ativo e produtivo da consciência histórica. O livro deve possibilitar a capacidade de argumentar, criticar e julgar. “(...) O estímulo à interpretação deve prevalecer sobre o elemento dos textos dos autores, de modo que os alunos e alunas (com a ajuda do professor) devem elaborar sua própria exposição com o material disponível.” (RÜSEN, 2011, p.118). O livro didático também deve oferecer a possibilidade de se conferir as interpretações dadas e de elaborar interpretações próprias.

Em segundo lugar, o autor trata da utilidade do livro didático para a percepção histórica. Para Rüsen (2011, p. 119), a utilidade do livro didático para a percepção histórica depende de três características: da maneira como apresenta os materiais, da pluridimensionalidade dos conteúdos históricos e da pluriperspectividade da apresentação

histórica. Segundo o autor, ao considerar a aprendizagem apenas como um processo de aquisição de conhecimentos, não se aproveita o que ele denomina “percepção ou experiência da História” (RÜSEN, 2011, p.119). O que o autor está enfatizando é que, principalmente, para as crianças e os jovens, a História precisa atingir os sentidos e que essa é uma necessidade pouco explorada nas aulas de História. Rüsen (2011) também destaca a importância das imagens, apontando que exercem uma função muito importante e não devem ser tratadas como mera ilustração, mas como fonte de experiência histórica genuína. As imagens devem estimular interpretações, comparações, mas, principalmente, possibilitar aos estudantes a compreensão da singularidade, estranheza e diferença do passado em comparação com o presente, proporcionando uma compreensão interpretativa. Os mapas e esboços são mais abstratos e limitados que as imagens ao desempenharem a função de fonte de experiência histórica genuína. O autor afirma que frequentemente os livros didáticos ou os textos didáticos apresentam os processos históricos de maneira estática. Isso se aplica, por exemplo, a estatísticas e gráficos e que, quando apresentam fenômenos sincrônicos devem também conter elementos diacrônicos, por exemplo, informações relativas ao passado e ao presente local e global, etc. O autor argumenta ainda que os textos devem permitir que os estudantes pensem historicamente e não devem somente servir para ilustrar uma explicação. Devem transmitir ideias a respeito das circunstâncias da vida no passado, devem possuir aspecto atrativo e estimulante, devem induzir a perguntas, se guiar por um problema, possibilitando sua interpretação frente ao problema proposto, e finalmente, não devem ser tão curtos a ponto de não transmitir uma ideia a respeito das circunstâncias da vivência passada que se deseja tratar.

Rüsen aborda um outro aspecto da percepção histórica, que é a pluralidade da experiência nesse campo. Para o autor, um livro deve apresentar diferentes dimensões da experiência histórica, tais como a econômica, social, política e cultura. Deve apresentar mudanças de longa e curta duração em suas relações e deve apresentar as mudanças na vida cotidiana dos envolvidos. (RÜSEN, 2011, p. 121).

Para o autor, é importante considerar também a pluriperspectividade da percepção histórica, ou seja, é necessário compreender que o mesmo fato pode ser percebido pelos afetados de modo diferente e até contrário. Esse aspecto diz respeito diretamente ao modo como os sujeitos são tratados no texto. Ao apresentar os acontecimentos históricos, a partir de várias perspectivas, os conflitos ganham evidência.

Desse modo, o passado ganha dinamismo e vitalidade, permitindo a atividade interpretativa, a formação de opinião e a argumentação. (RÜSEN, 2011, p.122).

Em terceiro lugar, segundo Rüsen (2011, p.122-123), o livro didático deve ser útil para a interpretação histórica a medida em que as interpretações correspondam às normas da ciência histórica. Isso significa que não se deve apresentar interpretações históricas que contradigam o conhecimento científico, e respeitando as indicações de fontes e bibliografia conforme os costumes da ciência especializada. Os livros precisam também sugerir um tratamento interpretativo da história que corresponda aos princípios metodológicos mais importantes produzidos pela ciência de origem. Por isso, devem possibilitar a resolução de problemas, a elaboração e o desenvolvimento de hipóteses, investigação e análise de fontes, etc. Devem, ainda, oferecer explicações inteligíveis e verificáveis sem se restringir a informações factuais, evitando argumentações monocausais, apresentando o conhecimento histórico de forma argumentativa, fugindo da ideia da existência de explicações definitivas e possibilitando a compreensão das possibilidades e limitações do conhecimento histórico. Os livros devem também, segundo Rüsen (2011, p. 124), ilustrar o caráter de processo e de perspectividade da história, ou seja, devem evidenciar o caráter dinâmico do passado. A representação da História como processo deve estar presente na interpretação que se adota e não somente na estrutura e sequência de temas. Além disso, os estudantes devem ser capazes de perceber que a história não significa fatos fixos, mas é construída em relação a pontos de referência ancorados no presente. Decorre daí compreender que as interpretações históricas apresentam um caráter perspectivo, cujas interpretações são diversas, relacionáveis, comparáveis e passíveis de críticas. Apresentando, portanto, pluriperspectivas no que se refere às interpretações históricas. Os livros também devem se preocupar com a força da convicção da exposição histórica, ou seja, os textos devem, por um lado, ser inteligíveis e sugestivos a fim de permitir a percepção e a experiência histórica e, por outro lado, devem evitar uma sobrecarga emocional devido ao excesso de sugestão. A argumentação precisa ser coerente, de modo a explicitar as diferenças entre informações para o conhecimento dos fatos, hipóteses e juízos de valor. (RÜSEN, 2011, p. 124).

Em quarto lugar, segundo Rüsen (2011, p. 125), os livros didáticos devem ser úteis para a orientação histórica, relacionando a perspectiva histórica à construção da identidade dos alunos, permitindo que os mesmos construam uma opinião histórica. Segundo Rüsen (2011, p. 126), é comum os livros didáticos se preocuparem em apresentar

uma imparcialidade, mas isso pode privar os estudantes de aprenderem a problematizar juízos de valor, usando argumentativamente experiências e interpretações históricas. Os estudantes precisam aprender a formar juízos de valor a partir dos fatos históricos, não apenas de modo subjetivo, mas recorrendo às ideias que os próprios homens e mulheres do passado tinham do acontecimento vivenciado.

Por último, os livros devem referenciar ao presente. As referências ao presente não fazem desaparecer as diferenças entre passado e presente, desenvolvendo um presentismo, mas servem como instrumento para mostrar a singularidade do passado. (RÜSEN, 2011, p. 126-127).

3.2. Outros apontamentos para a estruturação de narrativas didáticas de História

Outro autor que analisa as narrativas históricas didáticas é Mattozzi (1999, 2004, 2008). A partir da constatação de que a qualidade da transposição didática é decisiva para provocar o interesse e o prazer intelectual pelo conhecimento histórico, Mattozzi (2004, p. 47) problematiza o texto didático de História, afirmando que o modo como os manuais de História são estruturados em relação à escrita constitui-se num dos principais fatores para a dificuldade de promover os processos de ensino que motivem o estudante para o estudo da História, permitindo a formação de uma cultura histórica útil para os cidadãos.

Mattozzi (1999, p. 455) se propõe, então, a pensar um processo de transposição que produza um sistema de conhecimento, com textos mais adequados à fundação de uma cultura histórica. Para isso, segundo o autor, é preciso que os textos sejam claros e trabalhem com conhecimento significativo. Conhecimento este que sirva para aquisição e compreensão de outros textos, possibilitando a análise de aspectos do mundo atual, motivando os estudantes de modo a sustentar o processo de construção do conhecimento. O autor busca identificar quais elementos comunicativos nos textos de História do campo historiográfico podem ajudar na produção de textos didáticos mais eficazes do ponto de vista da compreensão. Isso não significa que o autor considere que os textos didáticos devem ser escritos como os textos historiográficos. Pelo contrário, ele reconhece a diferença entre narrativas históricas didáticas e historiográficas no que se refere aos objetivos, leitor-modelo, tipo de impressão, produção, circulação. O que ele quer mostrar é que as discussões sobre as concepções de História atuais e da escrita da História acadêmica

podem ajudar a tornar mais eficiente a comunicação didática. Para Mattozzi (1999, p. 6), o texto tem uma centralidade no processo de produção e de ensino-aprendizagem do conhecimento histórico por diversos motivos. No campo historiográfico, o debate sobre as interpretações historiográficas se baseia nos textos. Eles se constituem num ponto de referência para refutar e ou aceitar uma explicação de um determinado acontecimento histórico. Se se quer criticar uma determinada representação do passado, deve-se reportar ao texto que apresenta a referida representação. Não é possível criticar o historiador pelas operações que realizou durante a investigação, senão pelo texto que foi produzido. (MATTOZZI, 1999, p. 8-9).

Quanto ao ensino, pode-se constatar que o texto histórico interfere nos conhecimentos do professor, na projeção de suas atividades, influenciando a sua transposição didática. Em relação à aprendizagem, este processo se produz através da leitura e dos processos operativos e mentais que os estudantes fazem a partir dos textos. Para o autor, é necessário assumir a centralidade do texto, pois ele é um regulador que faz a mediação da didática e dos processos de ensino-aprendizagem (MATTOZZI, 2011, p. 9). Para o historiador e também, para o aluno, o texto é a referência da eficácia do seu trabalho à medida em que, muitas vezes, para se aprender História é necessário compreender textos escritos ou verbais.

Para ensinar História é preciso levar em conta as estruturas do texto histórico e a qualidade comunicativa dos textos disponíveis. Ainda, segundo Mattozzi (2011), tudo o que sabemos sobre o passado devemos à produção de textos e à compreensão dos mesmos. Por isso, ler um texto didático de História é também aprender História. Desse modo, a qualidade do que compreendemos e aprendemos em História se deve, em muito, à qualidade dos textos. Os textos didáticos devem também procurar um equilíbrio entre informações específicas e generalizações, entre informações implícitas e explícitas, que relacionem presente e passado, com uma clara tematização, buscando o balanceamento entre informações novas e antigas. A presença desses elementos nas narrativas didáticas de História pode ajudar a ativar o processo de construção do conhecimento dos estudantes. Segundo Mattozzi, (2008, p. 21), o texto funciona comunicativamente se o leitor põe em funcionamento sua estrutura operativa, enfrentando desafios que lhe obrigam a aperfeiçoar suas competências cognitivas.

Segundo Mattozzi (1999, p. 43-44) para escrever uma narrativa didática de História é importante que se leve em conta:

1. os textos de referência e a análise desses textos;
2. os objetivos do ensino, a identificação do leitor-modelo e dos conhecimentos prévios, os pontos mais importantes sobre o tema a serem preservados na transposição e as possíveis dificuldades que o leitor-modelo enfrentará e indicações de como superá-las;
3. a seleção de critérios metodológicos do ponto de vista do conhecimento histórico, linguístico e cognitivo;
4. a criação de uma tematização;
5. a presença de imagens para facilitar a compreensão;

De acordo com Mattozzi (2008, p. 10), um elemento importante para a composição da narrativa didática é a tematização. Para o autor, o texto histórico tem por objetivo construir o conhecimento de um fato (aspecto, processo, estrutura, personagem, fenômeno, acontecimento) do passado. Mas não simplesmente do passado, mas de um fato do passado individualizado como objeto de reconstrução e de análise interpretativa por parte do historiador. Isso ocorre a partir de uma retrospectiva que o historiador realiza no presente e de sua relação com o próprio presente. Para o autor, é importante ressaltar que o fato histórico não é o reflexo discursivo de um acontecimento, mas uma construção do historiador. Por isso, ele precisa individualizar o fato histórico, produzir relações e inferências, reagrupando as informações em blocos coerentes. Esse processo é denominado tematização. (MATTOZZI, 2008, p. 11). Uma vez que o passado não pode ser representado em toda a sua complexidade, o historiador precisa selecionar um fenômeno, um fato, um acontecimento ou um personagem em torno do qual o texto é elaborado. A necessidade de que as narrativas históricas didáticas trabalhem com elementos que deem significado à relação entre passado e presente, implica a apresentação de dados que se refiram ao estado inicial e final do conteúdo narrado, bem como à comparação entre eles para revelar e descrever as transformações, formular questões sobre as mudanças e as permanências. O estado de coisas inicial e final necessita de uma descrição, cada bloco tem a função de construir o conhecimento junto ao leitor, além de estimulá-lo a ler o bloco seguinte.

No plano do ensino, a tematização representa a contextualização do tema estudado e o estabelecimento de relações com o entorno do estudante, aspectos defendidos pelos currículos atuais, isto significa aproximar o conteúdo do cotidiano do estudante. Segundo Solé (1998), a leitura precisa de objetivo e motivação, e a tematização também apresenta um papel importante na construção de um objetivo que irá orientar a leitura dos

estudantes. Desse modo, a tematização no texto didático se torna importante, não porque ocorre na Historiografia, mas porque contextualiza o conteúdo e o relaciona à vida do estudante.

Se aparece um fato histórico tematizado, aparece também um discurso sobre a tematização e sobre a representação da estrutura temática do texto e a declaração do significado do fato histórico. O discurso sobre a tematização e sobre a periodização, o que pretende é situar o tema e o significado do fato histórico e antecipar o que encontrará no texto e isso influenciará na construção das inferências realizadas pelos leitores.

Segundo Mattozzi (2008, p.11-12), a reconstrução é o momento em que o autor fazendo uso de recursos discursivos, tenta convencer os leitores que suas escolhas e interpretações são aceitáveis e significativas. Na reconstrução são usados tipos textuais narrativos, descritivos, argumentativos. O fato precisa ser contextualizado, podendo segmentar-se as sequências para torná-lo mais claro. Segundo o autor, isso significa insistir nas mudanças ocorridas no período inicial e final, inscrevendo o fato histórico entre duas barreiras cronológicas que correspondem a dois estados de coisas distintos (MATTOZZI, 2008, p. 13). No ensino, inscrever um fato entre o período inicial e final, se faz necessário porque ajuda a compreender o tempo histórico em suas mudanças e permanências. A descrição do estado de coisas inicial e final compõe um bloco discursivo em que se informa sobre as mudanças ocorridas entre um e outro momento em que se analisam e são descritas as referidas mudanças.

O estímulo à imaginação também é um elemento considerado muito importante no ensino da História pela pesquisadora da Didática da História italiana, Beatrice Borghi. Segundo Borghi (2012, p.7-17), para tornar-se objetiva e científica, a História perdeu de vista as suas raízes relacionadas à imaginação literária e, desse modo, reprimiu e negou a sua maior fonte de força e de renovação. Para a autora, a imaginação e a curiosidade são parte integrante do modo como conhecemos outras culturas. Ambas nos permitem considerar o ser humano em sua condição, estimulam a nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre os demais. Nesse sentido, para a autora, tanto no campo acadêmico, como no campo didático, a História é uma disciplina que se dirige aos processos que se relacionam também à imaginação e não somente à cognição. No campo acadêmico, o historiador precisa de imaginação, além da análise atenta e crítica das fontes e da bibliografia existente, precisa empreender um esforço para se envolver na vida de outros, tentando ver o mundo pelos olhos de outros para compreender outras formas de

organização social, cultural política, econômica, enfim, outras formas de estar no mundo. Além disso, as fontes não dizem tudo o que se precisa saber, existem as lacunas e para supri-las, os historiadores precisam de imaginação. No campo didático, ao ler um texto, os estudantes também encontram vazios, lacunas, informações implícitas que precisam ser preenchidas e, desse modo, a imaginação, juntamente com os conhecimentos prévios desempenham um papel fundamental. Mas para isso, os textos devem permitir as inferências, devem ser elaborados de modo a conter elementos que estimulem o interesse e a motivação. Ainda sobre elementos importantes para uma narrativa didática de história, os estudos de Carretero (1996, p. 93) indicam que narrativas que explicitam as ações e intenções dos sujeitos possibilitam uma melhor compreensão dos processos históricos, principalmente entre estudantes mais jovens.

Concluimos este capítulo com uma nova visão de narrativa e de sua importância para a historiografia e para o ensino de História. Buscamos também destacar os elementos e aspectos considerados importantes para que o texto didático cumpra o seu papel de estimular as habilidades necessárias à aprendizagem da História.

4. ENSINO DE HISTÓRIA E TEORIAS PEDAGÓGICAS

Com o objetivo de melhor compreender a composição das narrativas didáticas de História, antes de chegar à análise da narrativa propriamente dita, neste capítulo foram analisados elementos que configuram as concepções de História nos documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares de História de 5ª a 8ª séries (PCN) e o Programa Nacional de Livros Didáticos 2011 (PNLD). Entende-se que as concepções de História estão embutidas nos critérios de avaliação dos livros didáticos de História apresentados no Guia de Livros Didáticos de História 2011 e no Currículo Básico Comum de História de 5ª a 8ª séries do Estado de Minas Gerais (CBC). O capítulo apresenta, ainda, discussões teóricas que embasarão a análise dos documentos no capítulo V. A análise das concepções pedagógicas e de História presentes nesses documentos é importante porque a produção dessas coleções didáticas e das narrativas nelas contidas também está intimamente relacionada às concepções de História e de prática pedagógica presentes nesses documentos. Desse modo, entende-se que para analisar narrativas didáticas de História faz-se necessário analisar os documentos que a fundamentam.

4.1. Reforma curricular na década de 1990: o ensino de História

O ensino de História, no século XIX, assim como grande parte da produção historiográfica, como se sabe, tinha o objetivo de consolidar os Estados nacionais, criar uma memória nacional, com acontecimentos considerados decisivos para a História das nações, apresentando personagens marcantes e edificantes. Segundo Laville (1999), ao ensino de História era atribuída a função de educação cívica, em que o cidadão que se queria formar no século XIX era mais um “cidadão-súdito” que “cidadãos-participantes”. Portanto, os cidadãos deveriam desenvolver orgulho, respeito e dedicação pelo seu país. Ainda segundo o autor, com o passar do tempo, quando as nações perceberam que estavam bem consolidadas, esse tipo de ensino de História perdeu seu sentido de existir. Para Laville (1999), no Ocidente, isso ocorreu com o final da 2ª Guerra Mundial, quando as nações parecem ter sentido que a democracia havia vencido. Precisava-se, naquele momento, de cidadãos que fizessem a democracia conquistada funcionar bem e, para isso, era necessário formar cidadãos participantes. O ensino de História trocou, então, a sua função de formação nacional para a de formação para a cidadania.

O ensino de História no Brasil parece ter passado pelas transformações descritas por Laville (1999) na década de 1970. Nesse período, a disciplina Estudos Sociais

valorizava abordagens e conteúdos nacionalistas com vistas a justificar o projeto político do governo militar. Ensinava-se uma História centrada no Estado, que era o agente promotor de mudanças. Adotava-se uma concepção de tempo progressista, em que o desenvolvimento estava relacionado à tecnologia. A História era contada a partir dos grandes homens e era embasada por fontes oficiais. (BRASIL, 1998).

Segundo Fonseca (2003), os Estudos Sociais tinham o objetivo de ajustar o aluno ao meio, educando-o para a convivência cooperativa numa História conduzida pelos grandes homens. Nessa perspectiva, os sujeitos comuns não eram considerados como sujeitos históricos, capazes de gerarem mudanças. O desenvolvimento dessa disciplina, amparado por essas concepções, caracterizava-se por

um ensino não crítico, no qual a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente de caráter político-institucional, e no qual sobressaíam os espíritos positivos que conduziriam a História (FONSECA, 2003, p. 63).

Esse tipo de ensino se adequava aos interesses de um governo ditatorial, que não pretendia dar voz ao povo, expor as contradições do sistema e provocar qualquer indignação e ou reação.

Os conteúdos eram organizados a partir dos eventos políticos, privilegiando a perspectiva eurocêntrica, segundo a qual o Brasil era inserido na História a partir da chegada dos europeus à América. A concepção de tempo identificava-se com a sucessão cronológica dos acontecimentos, e apenas a narrativa histórica oficial era admitida como verdadeira. Predominava o texto escrito como documento histórico, geralmente, os documentos de Estado. Uma História que guarda muitas semelhanças com alguns dos pressupostos defendidos pela Escola Metódica no século XIX conforme foi abordado no capítulo anterior.

Os Estudos Sociais foram implementados pela Lei 5692/71 e compreendiam a Geografia, a História, Economia e Política. Ao diluir os conteúdos de História e Geografia, os Estudos Sociais dificultaram o diálogo entre saber escolar e saber acadêmico, tanto nas disciplinas específicas, quanto nas ciências pedagógicas⁹.

⁹ A Lei 5692/71 estava em consonância também com os currículos dos Estados Unidos, que, desde 1958, numa tentativa de equiparar o seu desenvolvimento tecnológico ao da União Soviética, no contexto da Guerra Fria, implementaram uma reforma educacional que diminuiu a carga horária de História e Geografia, e aumentou a carga horária das ciências exatas e biológicas. A pequena carga horária destinada às disciplinas exatas e biológicas era considerada o motivo para o atraso tecnológico dos Estados Unidos, o que teria levado à vantagem Soviética na corrida espacial. Desse modo, o objetivo era valorizar a ciência e a tecnologia dentro do currículo. Nas décadas de 1960 e 1970, a educação brasileira foi marcada por acordos e convênios com o

No Brasil, do final da década de 1970 até o final da década de 1990, a disciplina de História passou por diversas modificações. Segundo Anhorn (2003), que analisou o processo de didatização da História, a partir de perspectiva chevallariana, essas modificações podem ser consideradas como fruto de um período de crise na construção da História escolar. A autora identifica três movimentos no cenário nacional que contribuíram para o estabelecimento da crise. Primeiramente, o processo de abertura política brasileira no final dos anos 70 do século XX, que fomentou debates e reflexões no campo educacional, promovendo condições para o aparecimento de propostas curriculares inovadoras em diversas disciplinas. Na década de 1980, com o processo de redemocratização, os conhecimentos escolares foram questionados e reformas curriculares foram organizadas em estados e municípios. As propostas curriculares foram influenciadas pelo debate entre as tendências historiográficas, a saber: o Marxismo, a Nova História, a Nova História Social Inglesa e a História cultural. (BRASIL, 1998).

Em segundo lugar, Anhorn (2003) aponta a discussão em relação à identidade da disciplina. Inicia-se, então, uma luta pela recuperação da “legitimidade institucional” perdida, além de discussões sobre a concepção de História que se queria ensinar. Todos esses elementos resultaram na elaboração de programas e propostas metodológicas para a História no Ensino Fundamental e Médio.

E em terceiro lugar, segundo Anhorn (2003), no período mencionado, os conteúdos históricos estavam inadequados para enfrentar as novas questões suscitadas pela sociedade e eram distantes dos saberes acadêmicos.

Foi nesse contexto que, no início da década de 1980, estados brasileiros, como São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, discutiam propostas para o ensino de História inspiradas em várias vertentes historiográficas que circulavam na França e na Inglaterra.¹⁰ Segundo Anhorn, os programas criados nesse momento questionaram fortemente as bases sobre as quais a disciplina se apoiava. O sustentáculo da História ensinada passou a ser adjetivado como tradicional, cujo significado tornou-se o sinônimo de Positivismo. Ainda,

governo estadunidense. Segundo Wendzel (1980), esses acordos e convênios tinham várias frentes de investimento: aquele que se refere ao desenvolvimento econômico, tal como empréstimos e concessão de crédito, assistência militar e assistência técnica, transferência de conhecimentos e a capacitação para os países conveniados.

¹⁰ A proposta de São Paulo se aproximou mais da linha da Historiografia Social Inglesa. A proposta do Rio de Janeiro, embora não tenha explicitado os fundamentos da proposta teórica, foi influenciada pelo Materialismo Dialético, pela Historiografia Francesa e pela Historiografia Social Inglesa. Paraná e Santa Catarina se apoiaram nas contribuições da História Cultural. A proposta de Minas Gerais aproximou-se mais do Materialismo Histórico e do Marxismo Ortodoxo (FONSECA, 2003).

segundo Anhorn (2003, p. 214), em linhas gerais, esse tipo de História pode ser caracterizada da seguinte forma: ênfase nos fatos políticos, de curta duração, nos indivíduos percebidos como heróis, na concepção de tempo linear com sentido pré-determinado.

Segundo Fonseca (2003, p.60), o programa elaborado pelo Estado de Minas Gerais inspirou a elaboração de programas em outros estados brasileiros e, em pouco tempo, estava presente em várias coleções didáticas destinadas à circulação nacional nas décadas de 1980 e 1990. Implantado pelo estado de Minas Gerais no ano de 1986, o programa foi considerado por muitos como uma síntese das expectativas de um ensino de História democrático e participativo, que refletia o movimento político do momento.

Esse programa trazia conceitos do materialismo histórico para serem trabalhados, tais como “as relações sociais, modos de produção, classe dominante, classe dominada, apropriação, excedente, etc.” (FONSECA, 2003, p. 60).

Além disso, o programa defendia

[...] a integração entre Histórias do Brasil e Geral, a organização dos conteúdos pela cronologia dos modos de produção (das comunidades primitivas ao modo de produção capitalista), ou o uso de expressões próprias do marxismo (FONSECA, 2003, p. 60).

Segundo Fonseca (2003), as propostas curriculares elaboradas em diferentes estados brasileiros, embora distintas, reuniam alguns pontos comuns, como a realização do ensino de uma História mais crítica, participativa, dinâmica, que rompia com a linearidade e com o etapismo. Buscava-se uma ruptura com a História oficial, ao deixar de ser uma História contada pela perspectiva dos grandes heróis, dando voz a novos sujeitos, a partir da compreensão de que os homens fazem a História.

Os fatos passaram a ser compreendidos como não existindo mais em si mesmos, mas dentro de uma perspectiva interpretativa, possibilitando a coexistência de diversas versões históricas. No ensino, a História passou a ser concebida como ciência, com objeto e métodos próprios. Em relação à concepção de tempo, surgiu uma diferenciação entre o tempo cronológico e o tempo histórico, sendo o primeiro sequencial, e o segundo formado por temporalidades múltiplas, como a sucessão e a simultaneidade.

Segundo Fonseca (2003, p. 67), no final da década de 1980 e início da década de 1990, novos acontecimentos interferiram nos caminhos da disciplina. Se no início da década de 80, o materialismo histórico constituiu-se numa solução teórica para enfrentar a realidade vivida pelo País, na década de 90, esse quadro se alterou.

O socialismo perdeu força depois da queda do muro de Berlim e, no campo historiográfico, a historiografia brasileira passou por um processo de renovação, influenciada pela Nova História francesa.¹¹ Ainda, segundo a autora, é importante ressaltar que as grandes narrativas teóricas, ou seja, as narrativas mestras, em meio às quais o Marxismo estava inserido, passavam por uma crise. Eram criticadas, dentre outros aspectos, o fato de serem constituídas de ideias globalizantes, que pretendiam explicar qualquer fato ou evento a partir de determinados conceitos-chave. Criticava-se, também, a substituição de uma concepção etapista de História, ancorada na cronologia, por outra concepção também etapista, ancorada nos modos de produção. (FONSECA, 2003, p. 67).

Utilizando o conceito de campo recontextualizador desenvolvido por Bernstein (1996, p. 292), para analisar as mudanças ocorridas no ensino de História nas décadas de 80 e 90, tem-se que o campo recontextualizador pedagógico, por meio das universidades, dos especialistas em educação e dos especialistas da disciplina, ao lado do contexto político teriam conquistado uma autonomia relativa e entrado numa disputa por espaço com o campo oficial, que representa o Estado e suas agências pedagógicas, sobrepujando-o.

Segundo Bernstein (1996, p. 292), o campo recontextualizador pedagógico oficial estaria no Estado, atuando por meio de suas várias agências pedagógicas, incluindo seus inspetores, processos de avaliação, de controle e de financiamento das pesquisas. O Campo recontextualizador oficial (CRO) cria as regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução e mudança dos discursos pedagógicos legítimos. Além disso, o CRO seleciona os conteúdos e o modo de transmissão e estabelece um conjunto de conhecimentos e práticas a serem transmitidas pelas escolas.

O campo recontextualizador pedagógico (CRP) inclui universidades, faculdades de educação, suas pesquisas, jornais e revistas especializadas em educação, juntamente com seus avaliadores e consultores. Atua nos princípios e práticas que regulam os discursos do contexto da produção para o contexto de sua reprodução.

Sempre há disputas por espaços e influências na configuração do discurso pedagógico entre o campo recontextualizador pedagógico oficial e o campo

¹¹ A Nova História ou *Nouvelle Histoire*, como é conhecida a terceira geração da Escola dos Annales, tem Jacques Le Goff e George Duby como dois de seus principais expoentes. Essa vertente, conforme se observou no capítulo anterior, promoveu diálogo da História com outras Ciências Humanas, houve uma ampliação da noção de sujeito histórico, quando pessoas comuns, e não apenas ligadas à elite, passaram a ser investigadas. A vida social passou a ser problematizada a partir de diversos aspectos, que não apenas o econômico. Diversas fontes, além dos documentos oficiais, passaram a ser explorados como testemunhos históricos, etc.

recontextualizador pedagógico. Um exemplo disso, é que na década de 1980, no Brasil, os conhecimentos escolares passaram a ser questionados em diversos estados e municípios. Nesse contexto, os professores, pertencentes ao campo recontextualizador pedagógico, tiveram papel importante nesta nova constituição do saber escolar, em detrimento dos técnicos educacionais, pertencentes ao campo recontextualizador oficial.

Segundo Espíndola (2003), no ensino de História, essas mudanças impulsionadas pelo contexto brasileiro e pelas mudanças na historiografia convergiram para um tipo de trabalho que abordava a História como construção humana, que contemplava a diversidade de fontes, as abordagens socioculturais, os temas do cotidiano e as concepções de tempo que ultrapassavam a cronologia. O tempo histórico deixou de ser configurado como uma construção unidimensional, homogênea, linear, evolutiva e progressiva, e passou a ser concebido como algo multifacetado e com significados culturalmente construídos. Os sujeitos históricos não eram mais os grandes heróis, dotados de qualidades extraordinárias e que escrevem a História das sociedades. A História passa a ser entendida como um produto da ação de seres humanos comuns em seus embates diários, e a responsabilidade pela História pessoal e pela História das sociedades passava a ser de todos e não apenas de alguns poucos escolhidos. A concepção de documento histórico foi ampliada, sendo este compreendido como todo e qualquer vestígio deixado pelos seres humanos ao longo do tempo.

Alguns desses elementos podem ser vistos no texto introdutório aos *Parâmetros curriculares Nacionais de História de 5ª a 8ª série*, intitulado “Caracterização da área de História”, que se inicia com um relato sobre a História do ensino de História no Brasil, do século XIX até a década de 90 do século XX. Esse texto estabelece relações entre o saber histórico escolar, a historiografia e as disciplinas pedagógicas. Ele também apresenta uma análise das transformações no campo da História relacionadas à Nova História, tais como a ampliação da noção de temas, de documentos e de tempo, além de abordar o papel do historiador, que não é neutro, nem está separado de seu objeto de pesquisa. Esse historiador, ao fazer recortes, já participa do processo de construção da História. O texto introdutório aos *Parâmetros Curriculares Nacionais de História de 5ª a 8ª série* compreende os sujeitos históricos também como as pessoas comuns e não apenas como os grandes homens, considera os acontecimentos políticos, econômicos, sociais, culturais, religiosos, etc. Discute as relações da História com outras ciências para se tentar compreender a realidade histórica.

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de História de 5ª a 8ª série*, na seção intitulada “Aprender e ensinar História no ensino fundamental”, as características apontadas como atuais no campo da historiografia também se fazem presentes no ensino da História.

De acordo com os PCN’s de História, passaram a figurar diversas concepções de tempo, além do tempo métrico e matemático dos relógios. Foram incorporadas as concepções de tempo cíclico da natureza, de tempo geológico, de tempo físico, do tempo psicológico e a ideia de que as culturas constroem significados e percepções distintas do tempo. O tempo histórico sai de uma tradição marcada por datas alusivas a sujeitos e fatos, passando a enfatizar diferentes níveis e ritmos de durações temporais. As durações estão relacionadas à percepção dos intervalos das mudanças ou das permanências nas vivências humanas. O ritmo relaciona-se com a percepção da velocidade das mudanças históricas (BRASIL, 1998, p. 39).

Os documentos históricos nos PCN’s de História são considerados as “mais diversas obras humanas produzidas nos mais diferentes contextos sociais e com objetivos variados” (BRASIL, 1998, p. 83). Opondo-se a uma perspectiva tradicional de ensino de História que via no documento uma ilustração do tema estudado, o exercício da leitura do documento, segundo os PCN’s, constitui-se num meio para estimular as habilidades de observação, reflexão e análise, e não se constitui numa atividade que se encerra em si mesma, ou numa mera ilustração de um tema, adotando a mesma posição de Mattozzi citada anteriormente. Nesse sentido, ao levar os alunos a refletirem sobre as fontes, há também o exercício de métodos e técnicas presentes no trabalho do historiador. Isso implica, ainda, considerar habilidades que o aluno precisa desenvolver no estudo da História, diferente do que ocorria anteriormente quando era visto como um conjunto de informações que o aluno precisava conhecer e que se constitui em um fim em si mesmo.

Segundo Bittencourt (1997, p. 20), a História, de acordo com os PCN’s, é compreendida de forma dinâmica, problematizadora, proporcionando ao aluno uma leitura crítica da realidade em que vive. Os objetivos do ensino de História, segundo os PCN’s, convergem para a formação de cidadãos críticos, conscientes de sua historicidade. Ainda segundo a autora, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* atribuem ao ensino de História o “papel da formação do cidadão político não velado ou implícito como ocorre com as demais disciplinas curriculares.”

A Nova historiografia (Nova História, da História Social Inglesa e da História Cultural) também se constitui como critério de avaliação para o Programa Nacional do Livro Didático. Em minha pesquisa de Mestrado, intitulada *Avaliações de coleções didáticas de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental: um contraste entre os critérios avaliativos dos professores e do Programa Nacional de Livros Didáticos* que realizei no período compreendido entre 2006 e 2008, analisei o Guia de Livros Didáticos de História de 5ª a 8ª série do ano de 2005 e constatei a presença de determinados critérios para a avaliação dos livros de História. Valorizam-se nessas avaliações, os seguintes aspectos: presença de diferentes versões do fato histórico; recusa à ideia de História-verdade (narrativa histórica não é identificada como verdade absoluta); ampliação da noção de fonte histórica; não identificação da História com heróis e datas; presença de sujeitos além dos governantes e ampliação do conceito de tempo.

No Guia de Livros Didáticos relativo ao PNLD/2005, a seção intitulada “Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos” pertinentes ao campo da História é composta por cinco critérios, que estão subdivididos em dezoito quesitos. Destes, dez se referem às renovações historiográficas discutidas aqui, dentre as quais quatro referem-se à ampliação da noção temporal, três referem-se à presença da perspectiva da História problema nas coleções, dois referem-se à ampliação da noção de fonte e um refere-se à importância da relação passado/presente no ensino de História.

A influência da Nova História, da História Social Inglesa e da História Cultural também pode ser percebida no *Currículo Básico Comum do Estado de Minas Gerais*.

No CBC de História para o Ensino Fundamental tem-se explicitamente a preocupação em relacionar o documento com as renovações historiográficas. A seção *Buscar sintonia com as renovações historiográficas* discute que a Nova História, a História Social Inglesa e a História Cultural marcaram a historiografia brasileira e o ensino de História e propõem uma abordagem que contemple o desenvolvimento do raciocínio histórico, a perspectiva temporal ampliada, a História-problema, e a perspectiva interdisciplinar (Minas Gerais, 2005, p.3-5).

Nos documentos oficiais que regem o ensino das disciplinas, coadunam-se concepções teóricas e metodológicas da própria disciplina e concepções teóricas e metodológicas provenientes da pedagogia. Portanto, para compreender melhor a narrativa histórica construída em coleções didáticas atuais, que são influenciadas e avaliadas tendo como base esses documentos, faz-se necessário analisar as concepções pedagógicas

presentes nesses documentos. Para isso, primeiramente, será apresentado os referenciais teóricos para a análise das concepções pedagógicas nos documentos. Em segundo lugar, serão analisados os documentos e, em terceiro lugar, serão analisadas as relações entre as concepções pedagógicas e da disciplina expressas nesses documentos.

4.2. Teorias pedagógicas e os novos currículos

Para discutir as concepções pedagógicas presentes nos documentos oficiais que regem o ensino de História e também a elaboração das narrativas históricas didáticas, serão tomados como base os trabalhos de Bernstein (1996), sociolinguista que desenvolveu uma teoria sobre a comunicação pedagógica, para isso, elaborou uma gramática que descreve o funcionamento da prática pedagógica. Bernstein (1996) estrutura uma gramática que norteia o processo de didatização dos saberes escolares, privilegiando a sua dimensão comunicativa. O autor trabalha com o conceito de *discurso pedagógico*, que se constitui num princípio recontextualizador, que se apropria, seletivamente, de diversos discursos, reposicionando-os para constituírem uma lógica própria compatível com o aparelho escolar. Nas palavras do autor, “o discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos”. (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

Bernstein (1996, p.103-108) faz uma distinção entre duas modalidades de práticas pedagógicas: as práticas pedagógicas tradicionais ou conservadoras (Pedagogias Visíveis) e as práticas pedagógicas progressistas ou aquelas centradas no aprendiz (Pedagogias Invisíveis).

As Pedagogias Visíveis, portanto, são aquelas que focalizam o desempenho da criança. Os adquirentes são avaliados segundo o nível de atendimento aos critérios estabelecidos pelo docente, o desenvolvimento da criança é dividido em fases etárias claras e conhecidas pelo professor, pelos adquirentes e por suas famílias. A prática pedagógica é centrada na fala dos professores, é organizada em tempos de aprendizagens pré-estabelecidos, a relação Hierárquica entre professor e aluno é bem demarcada, os espaços da escola são bem delimitados. (BERSNTEIN, 1986, p. 103-104).

As Pedagogias Invisíveis são centradas no aluno, que é considerado ator principal na construção do seu próprio conhecimento. O tempo da aprendizagem é flexível e a idade não é o referencial mais importante, pois o que se considera é o tempo do desenvolvimento individual do adquirente. Ainda segundo essa pedagogia, os espaços

escolares são flexíveis, o adquirente possui uma ideia geral sobre o seu desempenho e somente o professor é capaz de interpretar os sinais deixados pelos adquirentes a partir das teorias do desenvolvimento. Pode-se dizer que as Pedagogias Invisíveis contemplam a diversidade dos alunos e das culturas, e privilegiam as atividades realizadas em grupo. Os saberes mais globais são colocados em evidência em detrimento dos saberes mais fragmentados constituintes das Pedagogias Visíveis. De acordo com Bernstein (1996, p. 105), “[...] as Pedagogias Invisíveis enfatizam a aquisição-competência e as Pedagogias Visíveis a transmissão-desempenho”. As Pedagogias Invisíveis apresentam regras de sequenciamento e compassamento implícitas, ou seja, segue-se uma variedade de atividades, realizadas em grupo, a partir de saberes mais globais e não há gradação entre os discursos mais concretos e mais abstratos.

Segundo Bernstein (1996, p. 114), “o compassamento cria o ritmo da comunicação”. Dito isso, pode-se inferir que tipos textuais que possuem compassamento explícito, segundo Bernstein, facilitariam a comunicação nas séries iniciais¹². A narrativa tem um compassamento explícito, pois trata de elementos que estão situados num tempo e num espaço, possui uma intriga, como uma maneira de conceber uma permanência no tempo em que a unidade triunfa sobre a fragmentação. A análise, por sua vez, possui um compassamento implícito por se tratar de uma operação mais distanciada do contexto, fora do tempo e do espaço, em que as ideias estão colocadas, constituindo-se num modelo mais global de organização do saber.

Segundo Travaglia (1991), na narração, o enunciador coloca-se na perspectiva do tempo, ao passo que, na dissertação, posiciona-se na perspectiva do conhecer, abstraindo-se do tempo e do espaço.

¹² Uma vez que há mensagens, é necessário que haja um planejamento sequencial, definindo o que vem primeiro e o que vem depois. Pode-se dizer que existe, portanto, uma progressão do processo de transmissão, ou seja, Regras de Sequenciamento. As Regras de Sequenciamento exigem Regras de Compassamento e estas representam a velocidade esperada de aquisição do que se quer ensinar e regulam a dinâmica interna da comunicação pedagógica (BERNSTEIN, 1996, p. 97). O autor define como Regras de Sequenciamento a ordem em que o conteúdo deve ser apresentado e o período em que se espera que o adquirente o aprenda. O autor agrupa essas regras em outros dois grupos: as Regras Regulativas (Hierárquicas) e as Regras Instrucionais ou Discursivas (Compassamento/Seqüenciamento e Criteriais). As Regras Regulativas referem-se à conduta, ao caráter e às formas de comportamento, e as Regras Instrucionais ou Discursivas referem-se aos conteúdos, às mensagens, à resolução de problemas, às habilidades relacionadas à escrita ou à fala. Quando as Regras Regulativas e as Regras Instrucionais ou Discursivas se apresentarem de forma explícita, tem-se uma Pedagogia Visível; se as Regras Regulativas e Instrucionais se apresentarem de forma implícita, tem-se uma Pedagogia Invisível.

Pode-se relacionar as Pedagogias Visíveis às chamadas Pedagogias Tradicionais. No entanto, é preciso ressaltar que, para Bernstein (1996, p. 107), há diversas configurações de Pedagogias Visíveis e Invisíveis. Historicamente, numa primeira análise, já se pode identificar pedagogias tradicionais laicas e religiosas. Para Bernstein (1996), existem várias modalidades de Pedagogias Visíveis e Invisíveis, que se diferenciam a partir de como estão estruturadas as Regras de Hierarquia, Criteriais¹³, de Sequenciamento e Compassamento. Cada regra pode se apresentar em diversas gradações. As regras Hierárquicas, por exemplo, podem se apresentar desde uma versão mais implícita até uma versão menos implícita antes de se constituir numa regra Hierárquica explícita.

Perrenoud (1993, p. 77) analisa as práticas pedagógicas dividindo-as em dois grupos: o das Didáticas Tradicionais e o das Novas Didáticas. É possível observar que os conceitos de *Didática Tradicional* e de *Novas Didáticas* desenvolvidos por Perrenoud (1993) dialogam com os conceitos de *Pedagogia Visível* e *Invisível* desenvolvidos por Bernstein (1996). Segundo Perrenoud (1993), a Didática Tradicional pode ser definida como a alternância bem conhecida de lições, exercícios e momentos de controle das aquisições. O professor, nesse tipo de didática

explica novas noções, expõe novos conhecimentos, introduz novos saber-fazer; define a terminologia correspondente e fá-la anotar e memorizar; enuncia e faz repetir factos, regras ou teoremas; dá exemplos, mostra objetos ou ilustrações e os alunos memorizam o essencial (PERRENOUD, 1993, p. 77).

¹³ As Regras Hierárquicas são aquelas que estabelecem os comportamentos apropriados para uma relação pedagógica e dizem respeito ao papel do professor e ao papel do aluno. São as regras que estabelecem as condições para “a ordem, o caráter e os modos de comportamento” (BERNSTEIN, 1996, p. 97). As Regras Criteriais referem-se ao que se espera que os adquirentes incorporem em suas vidas. Os critérios possibilitam aos adquirentes compreenderem as regras e o funcionamento de uma comunicação pedagógica, e mesmo de uma relação social,¹³ fazendo com que os estudantes reconheçam os elementos que constituem uma atuação social legítima ou ilegítima de acordo com o contexto. As Regras Hierárquicas, de Sequenciamento e Criteriais podem ser explícitas ou implícitas e o Compassamento pode ser forte ou fraco. Quando se tem regras Hierárquicas explícitas, é possível observar que as relações de poder presentes na relação pedagógica são claras. Por outro lado, se as regras Hierárquicas forem implícitas, torna-se mais difícil distinguir o transmissor, uma vez que o poder é mascarado e o professor atua mais sobre o contexto da aquisição, organizando grupos, atividades e brincadeiras, do que diretamente sobre o adquirente. Se as Regras de Sequenciamento forem explícitas, os adquirentes saberão o que é esperado que eles aprendam em cada período (bimestre, trimestre, etc.). Quando as Regras de Sequenciamento são implícitas, apenas o transmissor sabe o que se espera dos adquirentes. Nas Regras de Sequenciamento implícitas, os significados das ações dos adquirentes são interpretados a partir de teorias do desenvolvimento. A criança torna-se um texto, que somente o transmissor é capaz de interpretar (BERNSTEIN, 1996, p. 101). Bernstein (1996, p.100) cita autores, como Piaget, Freud, Chomsky e teorias, como as Teorias Etológicas da aprendizagem crítica e a Gestalt como representantes da teoria do desenvolvimento, que são pautadas por Regras de Sequenciamento implícitas.

Explicado o conteúdo, os alunos fazem atividades – oral ou escrita – relacionadas ao tema exposto. Depois de um tempo, quando o professor considera que a maioria dos alunos aprendeu o conteúdo, aplica à turma uma prova oral ou escrita.

Segundo o autor, os alunos não estão passivos nesse contexto, mas o professor desempenha o papel principal, solicitando a atenção e a participação dos alunos nas tarefas que organizou. Esse esquema pode abrigar diversas variantes, que se transformam com o tempo e com as mudanças nas ideias pedagógicas. Por exemplo, os conteúdos podem passar a ser cada vez mais interativos, pode-se dar mais importância aos resultados e às curiosidades dos alunos, sem, contudo, abandonar a progressão pré-estabelecida. Os exercícios mais tradicionais dão lugar a exercícios mais modernos, mas sem alterar a lógica tradicional. Nas palavras do autor:

Ainda que não desapareçam, os exercícios mais tradicionais (leitura em voz alta, recitação de cor, cópia, ditado, análise gramatical, operações aritméticas, exercícios com espaço para completar) dão lugar a exercícios mais “modernos”: questionários, pesquisas, construções, classificações e gráficos, manipulações concretas (PERRENOUD, 1993, p. 78).

A avaliação também se moderniza, admitindo testes de múltipla escolha, atividades de observação, dentre outros. Para Perrenoud (1993), nas Didáticas Tradicionais, as atividades solicitadas aos alunos são oriundas de uma lógica de controle definida por três pilares: o trabalho escolar é exigido pelo professor, o trabalho exigido é efetuado sob vigilância e o trabalho dos alunos, ao ser concluído, é avaliado. Nas palavras do autor:

a) O trabalho escolar é exigido pelo professor; é raro que um aluno queira trabalhar por sua livre e espontânea vontade, ou seja, sem imposição nem referência a um insucesso; por outras palavras, o trabalho não responde a uma necessidade pessoal, mas sim a uma expectativa do professor.

b) O trabalho exigido é efetuado sob vigilância; raramente se deixam os alunos entregues a si mesmos durante longos períodos [...]; na aula, os exercícios são feitos sob o olhar do professor, que verifica pelo menos de longe se os alunos estão a trabalhar, se não falam, se se debruçam sobre os cadernos ou os livros indicados, se utilizam os instrumentos desejados. Por vezes, o professor exerce uma vigilância mais cerrada percorrendo as filas de carteiras ou interpelando esse ou aquele aluno.

c) No final, o trabalho dos alunos é avaliado, não necessariamente para receber uma nota, mas para ser corrigido e para ser entregue com indicação dos erros e instruções com vista a completar ou a rectificar os elementos pouco satisfatórios (PERRENOUD, 1993, p. 78-79).

Segundo Perrenoud (1993), dentro da lógica do controle, sustentada pelas Didáticas Tradicionais, as atividades devem ser fáceis de realizar, de vigiar e de corrigir. Os trabalhos que os alunos efetuam devem ser sincronizados, ou seja, todos os alunos devem iniciar a mesma atividade ao mesmo tempo. As tarefas são mais fragmentadas,

curtas e independentes, seguem modelos já conhecidos pelos alunos, são escritas, individuais e devem oferecer uma relativa facilidade na execução e conter instruções muito claras.

Foi possível identificar alguns elementos convergentes entre o conceito de *Didática Tradicional*, de Perrenoud (1993), e o conceito de *Pedagogia Visível*, de Bernstein (1996). Nos dois conceitos, o processo é centrado na figura do professor, há uma relação Hierárquica fortemente demarcada, as avaliações acentuam o que falta na produção dos alunos e os conteúdos seguem uma progressão previamente definida.

Segundo Perrenoud, as Novas Didáticas são identificadas pelos seguintes aspectos:

- a) A importância dada ao aluno, como sujeito activo da sua aprendizagem, mais do que ao professor enquanto transmissor de conhecimentos.
- b) A insistência sobre a construção progressiva de saberes e de saber-fazer, não só através de uma actividade adequada, mas também através de interacções sociais tanto entre os alunos como entre o professor e os alunos.
- c) A vontade de levantar os obstáculos entre as disciplinas, de privilegiar as competências funcionais e globais em oposição à aquisição de noções e de saberes fragmentados.
- d) A vontade de tornar a escola receptiva à vida, de consolidar as aprendizagens escolares nas experiências quotidianas, na vivência dos alunos.
- e) O respeito pela diversidade das personalidades e das culturas.
- f) A valorização da autonomia da criança, do self-government do grupo-turma, pelo menos dentro de certos limites.
- g) O valor consagrado à motivação intrínseca, ao prazer, à vontade de descobrir e de fazer, em oposição ao método de promessas e ameaças.
- h) A importância dada aos aspectos cooperativos do trabalho escolar e do funcionamento do grupo-turma, em oposição às tarefas estritamente individuais e à competição entre os alunos.
- i) A importância dada à educação e ao desenvolvimento da pessoa, em oposição a uma ênfase exclusiva sobre os saberes ou os saber-fazer (PERRENOUD, 1993, p. 84).

É possível observar que o conceito de *Novas Didáticas* de Perrenoud (1993) também encontra pontos convergentes com o conceito de *Pedagogia Invisível* desenvolvido por Bernstein (1996), dentre os quais se pode citar: o aluno é considerado o centro do processo de ensino-aprendizagem e sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Respeita-se a individualidade dos educandos e valoriza-se a autonomia dos estudantes, deixando-os mais livres em suas ações, permitindo que algumas regras de conduta fiquem implícitas, ou seja, o controle não é exercido de forma direta.

É importante ressaltar que tanto Bernstein (1996), ao conceituar *Pedagogias Visíveis e Invisíveis*, quanto Perrenoud (1993), ao conceituar *Didáticas Tradicionais e Novas Didáticas*, declaram que esses conceitos definem modelos, mas que, na prática,

podem ser encontradas diversas modalidades de cada uma dessas práticas pedagógicas. Bernstein, ao analisar como são geradas as Pedagogias Visíveis e as Pedagogias Invisíveis declara: “Devo enfatizar que se trata de tipos e cada um deles pode fazer surgir uma gama de práticas [...]”. (BERNSTEIN, 1996, p. 98). Perrenoud (1993), ao se referir às Didáticas Tradicionais, afirma que na “[...] prática, este esquema admite inúmeras variantes, consoante a idade dos alunos, a disciplina ensinada, o grau de progresso no programa, o tempo disponível ou as opções pessoais do professor” (PERRENOUD, 1993, p. 78).

Portanto, é possível considerar que as Didáticas Tradicionais ou Pedagogias Visíveis são aquelas cujo método educativo é centrado no professor, há uma predominância de aulas expositivas e trabalho individual. O aluno é um espectador passivo do processo. As Pedagogias Invisíveis ou Novas Didáticas são aquelas que se opõem às práticas pedagógicas tradicionais.

As Pedagogias Invisíveis também possuem diversas configurações, dentre as quais se pode citar: escolanovista, progressista, socioconstrutivista, pedagogia das competências, que têm como características trabalhar com base no desenvolvimento da autonomia do aluno, com o trabalho em grupo, com a interdisciplinaridade, a avaliação diagnóstica e formação para a cidadania. O aluno é compreendido como sujeito do próprio processo de aprendizagem, o ensino desenvolve-se a partir de situações-problema do entorno do aluno. Esses elementos presentes nas Pedagogias Invisíveis vêm mostrar as relações dessas pedagogias com o escolanovismo, movimento que se inicia na Europa e nos Estados Unidos, no século XIX, que tinha como objetivo renovar a escola tradicional. No Brasil, esse movimento ganha força na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros, que reivindicava uma escola laica, pública, mista, obrigatória e gratuita. Esse movimento tinha como objetivo uma educação que pudesse integrar o indivíduo na sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola. Segundo Cunha (1996, p. 6), pode-se caracterizar o escolanovismo como um conjunto de ideias iniciado na Europa e Estados Unidos, que tinha como característica principal o fato de se opor às práticas pedagógicas tradicionais.

Segundo Cunha (1996), Dewey (1932) definiu o ensino tradicional como sendo aquele que focaliza a verdade objetiva, a lei e a ordem, apresenta, assim, um mundo estático, organizado sob verdades gerais e atemporais, em que o real pode ser medido e definido. Essas ideias, que segundo Dewey, relacionam-se ao ensino tradicional se relacionam também a uma visão de mundo presente na perspectiva científica dita

positivista, em que o real pode ser conhecido por meio de métodos científicos rigorosamente controlados, e o pesquisador tem que descrever, classificar, observar o real, de forma neutra, sem que haja interação entre observador e objeto. Nesse sentido, observa-se que as Novas Didáticas se opõem ao paradigma científico moderno, inserindo-se num movimento de transformação científica. Para Campos e Shiroma (1999), nos documentos oficiais que regem a educação no País, como a LDB, os PCN's, podem ser observadas semelhanças com o movimento escolanovista. Segundo as autoras, tanto na Escola Nova quanto nas reformas atuais, atribui-se à escola uma função socializadora, que se expressa em dois aspectos:

1) a necessidade de a educação desenvolver hábitos, atitudes e comportamentos nos indivíduos adequados aos novos tempos, cumprindo, portanto, sua função de criar disposições subjetivas adaptativas e 2) a ideia de que a educação escolar deve ser uma educação para a vida, ligando-se de forma estreita às necessidades do mercado de trabalho e aos processos de modernização industrial (CAMPOS e SHIROMA, 1999, p. 486-487).

As autoras ainda destacam que a educação, tanto na Escola Nova quanto na escola atual, tendem a assumir um caráter “pragmático e funcional”. Outro aspecto que mostra as continuidades das propostas escolanovistas com as propostas educacionais atuais se relacionam à centralidade do indivíduo e dos processos de ensino-aprendizagem. Segundo as autoras, para os escolanovistas, aprender é aprender a aprender. O aprendizado escolar deve ser organizado a partir da reconstrução de experiências e não a partir de um currículo enciclopédico com uma hierarquia de matérias. Para Dewey, a aprendizagem deveria ser ativa, por meio de resolução de problemas e proporcionando a reflexão. Tanto nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, quanto nas *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*, os conteúdos devem servir de meios para que os alunos desenvolvam capacidades e competências que potencializem seus processos de aprendizagem. O ensino por meio da pedagogia de projetos e a resolução de problemas, tão presentes nas propostas atuais, são inspirados na “pedagogia por projetos” ou “método de resolução de problemas”, concepções deweyanas de educação. Em terceiro lugar, as autoras destacam a visão da educação como equalizadora das desigualdades sociais. O movimento escolanovista no Brasil, baseado em concepções liberais, entendia a escola como um mecanismo de ascensão social, a partir do pressuposto de que todo indivíduo tinha o direito de ser educado de acordo com as suas aptidões naturais. Contudo, não considerava fatores econômicos e sociais na construção das aptidões naturais. Para os escolanovistas, com a implementação e generalização da Escola Nova, a sociedade iria se tornar aberta e

democrática. Os indivíduos poderiam mudar de classe social a partir de suas qualidades manifestadas e aperfeiçoadas pelo processo educacional. Nesse sentido, pretendiam a reconstrução social por meio da escola. Nas propostas atuais à educação cabe desenvolver a capacidade criativa dos sujeitos. Por isso, a escola deve diversificar as estratégias de ensino para valorizar e contemplar diversos tipos de talentos. E, desse modo, a educação constitui-se num caminho para se atingir a equidade social.

Em quarto lugar, as autoras ressaltam que para o escolanivismo, a escola deve proporcionar experiências democráticas a seus estudantes. A educação é vista tanto pela escola nova quanto pelas propostas atuais como central para o estabelecimento de relações amistosas entre os povos. A Escola Nova defendia que se estimulasse o desenvolvimento da tolerância desde cedo para evitar a formação de pessoas racistas ou intolerantes e do espírito crítico para se evitar a massificação, o fanatismo. Atualmente, segundo a UNESCO, a educação deve instrumentalizar para o “aprender a viver juntos”, estimulando a compreensão mútua entre os povos. Os trabalhos em grupo ou em equipes podem ser importantes instrumentos para se ensinar a viver juntos, desenvolver a empatia e o gerenciamento de conflitos. (CAMPOS e SHIROMA, 1999, p. 486-487).

Para Saviani (2008, p.432), no escolanovismo, aprender a aprender significava adquirir a capacidade de buscar conhecimento por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade em que cada indivíduo tinha um lugar e um papel determinado em benefício do coletivo. Nesse sentido, o escolanovismo se referia aos processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas e os adultos e da sua adaptação à sociedade. No contexto atual, aprender a aprender se relaciona à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a empregabilidade. Pelas diferenças de contextos e de apropriação em relação ao escolanovismo do século XIX e início do XX, o autor denomina neoescolanovismo.

Ressaltando-se as diferenças de contextos, a ênfase no trabalho em grupos, nos conteúdos como meios e não como fins do processo de ensino-aprendizagem, na centralidade do aluno, como ativo no processo, o ensino por meio de situações-problema, o respeito às especificidades cognitivas de cada idade são elementos que figuram tanto nas propostas atuais quanto no escolanovismo.

Conforme será mostrado a seguir, pode-se observar que os currículos que são elaborados no Brasil na década de 1980 e, cujas propostas são incorporadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 1990, são inspirados nas Pedagogias Invisíveis ou as

Novas Didáticas, que se caracterizam por apresentarem os seguintes aspectos: estimular a autonomia do aluno; trabalhar com a diversidade cultural (flexibilização de tempos escolares), social, etc.; promover o trabalho em grupo, a interdisciplinaridade e a avaliação diagnóstica; formar para a cidadania; considerar o aluno como sujeito do próprio processo de aprendizagem; realizar o ensino por meio de situações-problema e estreitar os laços entre a disciplina de origem e a disciplina escolar.

O escolanovismo, por exemplo, muito difundido no Brasil, na década de 30, se desenvolve no século XIX, também em meio às mudanças no campo científico, que impulsionaram transformações na História acadêmica. O objetivo era se livrar do ensino memorialístico, fragmentário, passivo, dentre outros elementos e propor um trabalho com base no desenvolvimento da autonomia do aluno, no trabalho em grupo, na interdisciplinaridade, na avaliação diagnóstica e na formação para a cidadania. O aluno é compreendido como sujeito do próprio processo de aprendizagem, o ensino desenvolve-se a partir de situações-problema do entorno do aluno.

Em síntese, observa-se que os novos currículos buscam se alinhar com as novas didáticas, como descritas por Perrenoud e com as pedagogias Invisíveis discutidas por Bernstein. Para autores brasileiros como Shiroma e Campos, elas estão muito próximas do escolanovismo, corrente de prestígio na primeira metade do século XX. Pode-se dizer também que estas novas didáticas guardam semelhanças com os princípios defendidos por Rüsen e Mattozzi para as propostas pedagógicas para o ensino de História, pois tanto as novas propostas pedagógicas como o ensino de História valorizam a construção do conhecimento pelo aluno, seu papel ativo nesse processo, etc.

5. ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NOS PCN'S, CBC E NO GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS 2011

A partir das discussões teóricas sobre prática pedagógica realizada no capítulo anterior, esse capítulo tem o objetivo de analisar as concepções pedagógicas e as suas relações com as concepções de História presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Currículo Básico Comum do Estado de Minas Gerais e no *Guia de Livros Didáticos 2011*.

5.1. Características de práticas pedagógicas nos documentos

Para subsidiar a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) realizou um estudo baseado na análise das propostas curriculares para o ensino de 1º grau, elaboradas pelas Secretarias de Educação de 21 estados e do Distrito Federal na década de 80 do século XX. Esse estudo foi publicado em 1995, pela Fundação Carlos Chagas. A partir da leitura do documento, foi possível constatar que a análise dos currículos apontou algumas características comuns, como, por exemplo: fazer com que os conteúdos escolares tenham relevância social, elaborar abordagens que melhor se adequem aos alunos, formar para o exercício da cidadania, adotar pressupostos construtivistas e sócio-interacionistas, diversificar os conteúdos que poderão ser organizados por temas, eixos temáticos ou palavras-chave, partir de conhecimentos espontâneos para níveis de complexidade maiores, flexibilizar a organização do tempo, que tradicionalmente vinha sendo organizado por séries. Nesse documento aparece a perspectiva de ciclos, com o objetivo de ampliar os tempos de aprendizagem, diminuindo a fragmentação e respeitando diferentes ritmos de aprendizagem e a avaliação diagnóstica. Essas características se relacionam com as Pedagogias Invisíveis e com as Novas Didáticas.

Segundo Bernstein (1996, p.114), nas Pedagogias Invisíveis, a classificação é o que separa as fronteiras nos currículos entre o saber escolar e os saberes não escolares, entre as disciplinas e dentro da mesma disciplina. A classificação pode ser forte ou fraca. É forte quando as fronteiras entre os saberes são bem demarcadas e fraca quando essas fronteiras estão menos demarcadas. É preciso ressaltar que para o autor, nas Práticas Pedagógicas Visíveis e Invisíveis, há uma infinita variedade de possibilidades entre a classificação mais forte e a mais fraca.

Buscar relevância social entre os conteúdos significa estreitar relações entre o que se aprende na escola e o que está fora dela, entre os conhecimentos da vida social e os conteúdos escolares. Nesse sentido, a classificação nas Pedagogias Invisíveis é mais fraca. Isso se deve também, em grande medida, ao fato de que os currículos fundamentados nas Pedagogias Invisíveis centram a atenção no processo de aprendizagem, ou seja, parte-se do que é importante para o aprendiz. Isso devido às influências das teorias construtivistas e sociointeracionistas, que têm em Piaget e Vigotsky seus maiores expoentes. Essas teorias buscam investigar como o sujeito aprende e como o meio sociocultural pode exercer influências sobre o processo de aprendizagem. As autoras Moraes e Neves (2009, p. 4), ao estudarem características de práticas pedagógicas mais eficazes, a partir dos trabalhos de Bernstein (1996), afirmam que a classificação fraca entre o discurso científico e do cotidiano tende a facilitar o aprendizado. Para as autoras, a classificação fraca em relação à intradisciplinaridade, ou seja, uma maior relação explícita entre os conteúdos da disciplina também pode facilitar o aprendizado.

No documento publicado pela Fundação Carlos Chagas, que analisou as propostas curriculares elaboradas por 21 estados brasileiros e do Distrito Federal, é possível encontrar a influência construtivista e sociointeracionista nas propostas analisadas:

Outro traço comum que apresentam os guias curriculares é a adoção generalizada dos pressupostos construtivistas associados em maior ou menor medida à perspectiva sócio-interacionista, que faz constante apelo ao universo sociocultural do aluno, a despeito de apenas tratar a questão do ponto de vista do desenvolvimento individual (BARRETTO, 1995, p. 13).

Tendo o aprendiz como foco no processo de ensino-aprendizagem, torna-se importante que os conteúdos tenham significados para a vida dos alunos, conseqüentemente, há de se “recuperar a relevância social dos conteúdos veiculados na escola” (BARRETTO, 1995, p. 2). Disso decorre “a necessidade de partir dos conceitos espontâneos dos alunos e caminhar para conhecimentos com nível de complexidade crescente”. (BARRETTO, 1995, p. 9).

Segundo Bernstein, nas Pedagogias Invisíveis, o Compassamento é mais fraco. Para Perrenoud (1993), as Novas Didáticas são marcadas por uma maior flexibilização dos tempos. Segundo o documento, nos currículos analisados houve uma flexibilização dos tempos escolares, possibilitando a criação de ritmos diferentes de aprendizagem, o que, na terminologia de Bernstein (1996), significa um Compassamento mais fraco, uma vez que o

Compassamento cria o ritmo da comunicação e um dos objetivos dos ciclos é contemplar ritmos distintos de aprendizagem. Segundo o documento:

A proposta de ciclos ou blocos, ao colocar em cheque a seriação, representa uma tentativa de superar a excessiva fragmentação e ruptura do currículo durante o período de escolarização. Ela pressupõe a ordenação do conhecimento em unidades de tempo maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos ou ritmos de aprendizagem, sem impedir que o professor e a escola percam de vista as exigências de aprendizagem postas para o período (BARRETTO, 1995, p. 14).

Nas Pedagogias Invisíveis ou Novas Didáticas, a organização dos conteúdos é flexibilizada, o que pode ser percebido, no documento, quando se discute que “Entre os recursos de integração utilizados pelos componentes curriculares está a organização dos conteúdos em torno de temas, eixos temáticos ou conceitos-chave” (BARRETTO, 1995, p. 9). Essas medidas têm como objetivo evitar o caráter fragmentado e fortemente sequenciado das Pedagogias Visíveis.

Segundo Bernstein (1996), as Pedagogias Invisíveis se caracterizam por regras Criteriais implícitas, em que o aluno não sabe bem o que é esperado dele, cabendo ao professor fazer o diagnóstico para ver o que está ocorrendo no processo de aprendizagem e interferir. Para Perrenoud (1993), nas Novas Didáticas, a avaliação aparece como diagnóstica, e se constitui num instrumento de ensino-aprendizagem que orienta o professor no processo. Na análise dos currículos, foi encontrada a predominância da avaliação diagnóstica. (BARRETTO, 1995, p. 17-18).

A maioria das características encontradas na análise dos currículos dos Estados analisados e do Distrito Federal foi incorporada aos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997. Essas características encontradas nesse documento foram consideradas tendências de uma reforma curricular nas propostas de vários estados e prefeituras, e foram legitimadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Desse modo, no “Texto Introdutório” dos PCN’s pode-se encontrar a relação entre as propostas pedagógicas construtivistas e a reforma curricular iniciada nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil. De acordo com o texto:

A busca de um marco explicativo que permita esta revisão, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa na escola, tem se situado, atualmente, para a maioria dos teóricos da educação, dentro da perspectiva construtivista. Em linhas gerais, o marco de referência está delimitado pelo que se pode denominar “enfoques cognitivos”, no sentido amplo. Entre eles destacam-se a teoria genética, de Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, tanto no que diz respeito à concepção dos processos de mudança como às formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e as elaborações recentes sobre as estratégias cognitivas e os

procedimentos de resolução de problemas; a teoria da atividade, nas formulações de Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores [...] (BRASIL, 1997, p. 71).

Há também uma mudança em relação às Regras Hierárquicas. Segundo Bernstein (1996), nas Pedagogias Invisíveis, as Regras Hierárquicas são implícitas. Os papéis não são tão polarizados e a relação professor-aluno pode ser mais próxima. Nos PCN's recomenda-se “a organização de atividades de ensino e aprendizagem, a relação cooperativa entre professor e aluno [...]”. (BRASIL, 1997, p. 72).

Nos PCN's também é possível observar uma classificação mais fraca entre conteúdo escolar e não escolar, na centralidade do aluno e no que ele traz para o processo de ensino-aprendizagem, como se pode observar no seguinte trecho do documento:

As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas na medida em que eles consigam estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos, que atendam às expectativas, intenções e propósitos de aprendizagem do aluno (BRASIL, 1997, p. 72).

A classificação também parece ter enfraquecido no que diz respeito às fronteiras entre as disciplinas, indicando o caminho da interdisciplinaridade como recurso à superação da fragmentação e à falta de significados dos conteúdos curriculares. É o que se pode ver no trecho abaixo:

A organização dos conteúdos, tradicionalmente, tem sido marcada pela linearidade e pela segmentação dos assuntos. No entanto, para que a aprendizagem possa ser significativa é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados. Se a premissa de que compreender é apreender o significado, e de que para apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento é preciso vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos, é possível dizer que a ideia de conhecer assemelha-se à de tecer uma teia. Tal fato evidencia os limites dos modelos lineares de organização curricular que se baseiam na concepção de conhecimento como “acúmulo” e indica a necessidade de romper essa linearidade (BRASIL, 1997, p. 75).

A classificação também se apresenta mais fraca no interior da disciplina:

Para o tratamento didático dos conteúdos é preciso considerar também o estabelecimento de relações internas ao bloco e entre blocos. Exemplificando: os blocos de conteúdo de Língua Portuguesa são língua oral, língua escrita, análise e reflexão sobre a língua; é possível aprender sobre a língua escrita sem necessariamente estabelecer uma relação direta com a língua oral; por outro lado, não é possível aprender a analisar e a refletir sobre a língua sem o apoio da língua oral, ou da escrita. Dessa forma, a inter-relação dos elementos de um bloco, ou entre blocos, é determinada pelo objeto da aprendizagem, configurado pela proposta didática realizada pelo professor (BRASIL, 1997, p. 80).

A ideia da flexibilização do processo de ensino-aprendizagem, tendo como base a diversidade cultural e social, e a ênfase no desenvolvimento de capacidades também estão presentes nos PCN's:

A partir do reconhecimento das diferenças existentes entre os alunos, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual, a escola irá potencializar as capacidades dos alunos, ajustando sua maneira de selecionar e tratar os conteúdos, de modo a auxiliá-los a desenvolver, no máximo de sua possibilidade, as capacidades de ordem cognitiva, afetiva, física, ética, estética e as de relação interpessoal e de inserção social, ao longo do ensino fundamental (BRASIL, 1997, p. 74).

Também se pode identificar características das Pedagogias Invisíveis e das Novas Didáticas nos documentos curriculares que se relacionam, mais especificamente, ao ensino de História. No PCN de História do 2º segmento do Ensino Fundamental, pode-se identificar a ênfase nas premissas construtivistas e na valorização de uma atitude ativa dos alunos. É o que pode ser visto no seguinte trecho: “Em consonância com a visão de alguns educadores sobre propostas pedagógicas construtivistas, valorizam-se também as atitudes ativas dos alunos como sujeitos construtores de sua História”. (BRASIL, 1997, p. 28).

A formação para a cidadania e a formação do sujeito autônomo presentes no Texto Introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais também estão presentes nos PCN's de História do segundo segmento do Ensino Fundamental. Segundo Perrenoud (1993), esses dois elementos consistem em características das Novas Didáticas. Estes aspectos formativos do ensino de História são apontados claramente no seguinte texto:

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere (BRASIL, 1997, p. 81).

A ideia de que o trabalho escolar desenvolva o respeito à diversidade e à diferença também está presente nos PCN's de História e é um dos aspectos das Pedagogias Invisíveis e das Novas Didáticas, como pode ser observado no exemplo do trecho abaixo, que se constitui num dos objetivos gerais para o ensino de História:

Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais (BRASIL, 1997, p. 43).

Outra característica que está presente nos PCN's de História do segundo segmento do Ensino Fundamental e também nas Pedagogias Invisíveis e nas Novas

Didáticas é a avaliação diagnóstica. Segundo o documento, a avaliação deve ter um caráter diagnóstico e possibilitar ao educador avaliar o seu próprio desempenho como docente. (BRASIL, 1997, p. 62).

Flexibilizar o tempo e o espaço de aprendizagem também se constituem em características das Pedagogias Invisíveis e das Novas Didáticas que podem ser encontradas nos PCN's de História, como a organização temporal por ciclos, 1º e 2º (1º a 5º anos) e 4º e 4º (5º a 8º anos). Em relação ao espaço, os PCN's de História do segundo segmento do Ensino Fundamental propõem atividades que contemplem estudos de campo, visitas a museus na seção intitulada "Orientações e métodos didáticos", ampliando os espaços do conhecimento para além da sala de aula. (BRASIL, 1997, p. 89-96).

No Currículo Básico Comum (CBC) de História elaborado pela Rede Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, pode-se encontrar diversos aspectos que se relacionam às Pedagogias Invisíveis e às Novas Didáticas, dentre os quais se pode indicar: a formação para a cidadania; o reconhecimento da diversidade cultural; o ensino por meio de problemas; a interdisciplinaridade e a avaliação diagnóstica.

Segundo o CBC de História, "A diversidade cultural e a sua importância para o avanço da cidadania no Brasil se constitui na ideia central para a formação das identidades das novas gerações e das finalidades do ensino da História" (MINAS GERAIS, 2006, p. 2).

No trecho que se segue, também extraído do CBC de História, pode-se perceber a influência das teorias construtivistas:

[...] novas concepções de ensino aprendizagem oriundas da teoria sócio-construtivista do conhecimento, das teorias genéticas e sócio-históricas da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo e social propiciaram a construção de novos saberes históricos escolares e de novas concepções e práticas do ensino da História (MINAS GERAIS, 2006, p. 4).

Considerar os alunos como sujeitos ativos do processo de conhecimento é outra característica que está presente no CBC, nas Pedagogias Invisíveis e nas Novas Didáticas. De acordo com o documento, "do ponto de vista didático-pedagógico, pretende-se que os alunos sejam sujeitos ativos de seus processos de aprendizagem. Esta perspectiva vai ao encontro das mudanças no ensino de História a partir da década de 1970, em várias partes do mundo (...)" (MINAS GERAIS, 2006, p. 6).

A interdisciplinaridade como alternativa à fragmentação constitui-se numa outra característica presente no CBC, nas Pedagogias Invisíveis e nas Novas Didáticas. Segundo o currículo do Estado de Minas Gerais:

O CBC de História do Ensino Fundamental busca a integração interdisciplinar. A exigência de hoje não é mais somente o alargamento das fronteiras internas às disciplinas. Tornou-se fundamental a escolha de temas, núcleos temáticos, problemas, que possibilitem aos alunos lançarem mãos de conceitos, procedimentos científicos, habilidades de diferentes campos do saber para equacionarem as questões propostas (MINAS GERAIS, 2006, p. 6).

O incentivo às atividades em grupo insere-se no mesmo contexto, pois segundo o documento,

[...] as novas propostas de ensino-aprendizagem visam superar a aula puramente expositiva; valoriza aulas dialogadas, com questões e problemas que demandam a observação, o estabelecimento de relações e atitudes de pensar e descobrir. Fazem parte destas novas práticas pedagógicas o trabalho em grupo, os debates em sala de aula, o exercício do diálogo, da polêmica e da argumentação (MINAS GERAIS, 2006, p. 8).

Outra característica presente no CBC de História que se refere às Pedagogias Invisíveis e às Novas Didáticas diz respeito à proposta de ensinar a História por meio de situações-problema. No CBC, estabelece-se uma relação entre o ensino por meio de situações-problema e a História-problema. Esta, “[...] diferentemente da História Tradicional, visa o exame analítico de um problema, de questões através de um determinado período histórico” (MINAS GERAIS, 2006, p. 12). Ainda segundo o documento, para que a História-problema seja colocada em prática, faz-se necessária a implementação de práticas pedagógicas que tenham como base o professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem e os alunos como sujeitos do processo de construção do próprio conhecimento.

A avaliação diagnóstica se constitui em mais um elemento presente no CBC e nas Pedagogias Invisíveis e nas Novas Didáticas. No documento, tem-se que “a avaliação é concebida como um processo que implica diagnóstico, acompanhamento, busca de superação das dificuldades e não apenas provas e testes para medir o desempenho final dos aprendizes” (MINAS GERAIS, 2006, p. 33).

Analisando o Guia de Livros Didáticos do ano de 2011, elaborado pelos avaliadores do Programa Nacional de Livros Didáticos, também se pode encontrar a prevalência de elementos das Pedagogias Invisíveis e das Novas Didáticas. Os elementos considerados positivos na avaliação do PNLD, expressos no Guia de Livros Didáticos de História/2011, podem ser observados quando é realizada uma afirmação sobre um aspecto presente na coleção sem que haja nenhuma ressalva. É o que ocorre, por exemplo, na avaliação da coleção *História e vida integrada*. Na resenha avaliativa dessa coleção presente no *Guia*, pode-se encontrar o estímulo a trabalhos coletivos como um aspecto

positivo, uma característica considerada por Perrenoud (1993) como pertencente às Novas Didáticas. No trecho extraído do *Guia* tem-se que o estímulo à “aprendizagem colaborativa entre os alunos, por meio da proposição de trabalhos coletivos que oportunizam a comparação de textos e fontes históricas”. (BRASIL, 2010, p. 42).

Na resenha avaliativa da coleção *Nova História: conceitos e procedimentos*, presente no Guia de Livros Didáticos de História de 5ª a 8ª série/2011, pode-se ver a relação com os conhecimentos que os alunos já possuem como um critério positivo. É o que pode ser visto na afirmação:

A metodologia de ensino/aprendizagem é bem cuidada no desenvolvimento da coleção, que contempla as orientações anunciadas no manual do professor, tais como: busca pelos conhecimentos prévios dos alunos, associações entre aquilo que já sabem e a nova informação transmitida pelo livro e pelo professor [...] (BRASIL, 2010, p. 71).

Por meio da leitura desse trecho, pode-se perceber que o Guia considera uma metodologia bem cuidada aquela que busca relações entre os conteúdos e os conhecimentos prévios dos alunos.

Na coleção *Tudo é História*, considerar o aluno sujeito do conhecimento é um aspecto positivo. “A proposta de metodologia de ensino/aprendizagem apresentada na coleção considera o aluno sujeito do conhecimento [...]”. (BRASIL, 2010, p. 101).

O trabalho com a cidadania na coleção *Projeto Araribá* é ressaltado, pois a avaliação recomenda a aprovação da coleção devido, dentre outros fatores, ao trabalho com as questões relativas à cidadania. É o que pode ser confirmado no trecho que se segue: “Recomenda-se a coleção também pela preocupação evidenciada no trato das questões de cidadania (...). (BRASIL, 2010, p. 84).

Na coleção *História, sociedade e cidadania*, o tratamento dado à cidadania também é avaliado positivamente. “A cidadania, nesta coleção, é tratada de forma a valorizar aspectos relativos à diversidade étnico-cultural da população brasileira, enfatiza, ainda, a abordagem dos sujeitos históricos na luta por seus direitos”. (BRASIL, 2010, p. 57). Percebe-se aqui a cidadania relacionada ao respeito à diversidade étnico-cultural da população. O ensino voltado à diversidade cultural, social, econômica e étnica constitui-se numa característica das Pedagogias Invisíveis e das Novas didáticas.

De acordo com a resenha avaliativa da coleção *História em projetos*, presente no Guia de Livros Didáticos de História do segundo segmento do Ensino Fundamental do ano de 2010, tem-se que a metodologia de ensino/aprendizagem assumida no *Manual do*

professor destaca “a importância do dialogismo, da função social do conhecimento e da mediação. Estimula o debate, a comparação de pontos de vista, a análise de documentos, a elaboração de sínteses e a interdisciplinaridade”. (BRASIL, 2010, p. 101). O dialogismo, a comparação de pontos de vista e a interdisciplinaridade são considerados elementos positivos.

Outra característica presente nos PCN’s de História, no CBC de História e no Guia de Livros Didáticos de História do ano de 2010 de 5ª a 8ª séries que se relacionam às Pedagogias Invisíveis é a presença na disciplina escolar de elementos presentes no trabalho do historiador, tais como a análise de fontes, a construção de hipóteses, a comparação entre diferentes pontos de vista, etc.

No trecho que se segue, observa-se a presença de elementos presentes no trabalho do historiador incorporados ao ensino de História nos PCN de História de 5ª a 8ª série:

A apropriação de noções, métodos e temas próprios do conhecimento histórico, pelo saber histórico escolar, não significa que se pretende fazer do aluno ‘um pequeno historiador’ e nem que ele deve ser capaz de fazer monografias. A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época (BRASIL, 1998, p. 40).

Essas características também podem ser observadas no CBC de História:

Nesse sentido, as práticas e estratégias pedagógicas devem visar ao desenvolvimento de capacidades relacionadas à construção do conhecimento histórico: a observação, a formulação de questões, o levantamento de hipóteses explicativas, a análise e interpretação de fontes históricas com vistas à construção da escrita da História (MINAS GERAIS, 2002, p. 10).

No Guia/2011, isso também pode ser verificado por meio da observação das resenhas avaliativas presentes no Guia. No trecho extraído da síntese avaliativa da coleção *História Temática*, adotar no ensino os procedimentos dos historiadores não recebeu nenhuma ressalva e, mais adiante, na avaliação foi indicado como um elemento positivo da coleção: “Desse modo, o encadeamento da coleção é garantido pela relação entre os conteúdos conceituais, mais complexos a cada volume, e os conteúdos procedimentais e atitudinais propostos pelo trabalho do historiador” (BRASIL, 2010, p. 59).

Segundo a avaliação, a metodologia de História adotada distingue a coleção, ao que parece, positivamente, uma vez que todos os elementos que compõem a metodologia

de História da coleção não apresentaram nenhuma ressalva. E um dos elementos que integram é a aproximação dos estudantes aos procedimentos da pesquisa histórica. No próprio texto: “As seções ‘Trabalhando com documentos’ e ‘Trabalhando com documentos visuais’ propiciam exercícios variados de interpretação, o que aproxima os estudantes dos procedimentos de pesquisa histórica” (BRASIL, 2010, p. 62).

Esses elementos têm como objetivo aproximar a disciplina escolar da estrutura da disciplina de referência, tendo como base a ideia de que não basta que o aluno aprenda informações e conceitos, mas que é preciso que ele também aprenda procedimentos do fazer da disciplina de referência. Para isso, é necessário que o aluno desenvolva as habilidades cognitivas utilizadas pelo especialista na área, guardadas as devidas diferenças de níveis de complexidade entre o trabalho cognitivo desenvolvido pelo aluno e pelo especialista.

Essa ideia remonta ao pensamento de Jerome Bruner (1960, 1978), psicólogo norte-americano, que teve muita influência nas reformas curriculares nas décadas de 1960 e 1970, nos estados Unidos e na Europa, e nas décadas de 1980 e 1990, no Brasil. Bruner (1960) enfatiza o papel da epistemologia do saber e da psicologia cognitiva como centrais no processo da transposição didática. Para Bruner (1960), é necessário que os alunos compreendam e assimilem os princípios e estruturas das ciências. Compreender os princípios e estruturas das disciplinas significa adquirir a metodologia de pensamento de diversas disciplinas. Por estrutura da disciplina, Bruner (1960) compreende o princípio geral de uma área do conhecimento. Isso seria viabilizado pela aprendizagem por descoberta e pela resolução de problemas, que permitiria aos alunos debater, resolver e formular problemas a partir do modelo de pensamento das disciplinas. A aprendizagem, desse modo, favoreceria a memorização significativa, aumentaria o interesse pelo conteúdo, facilitando o ensino.

Segundo Cherrylomes (1993, p. 155-161), o modelo de currículo a partir das “estruturas das disciplinas”, proposto por Bruner na década de 1960 teve uma grande receptividade na época, mas na década de 1970, os trabalhos de Bruner (1970) receberam algumas críticas. Cherrylomes (1993, p. 155-161) criticou ao trabalho de Bruner (1970), nos seguintes aspectos: a) a base epistemológica em que se baseava o currículo por “estrutura das disciplinas foi identificada com o positivismo e com o empirismo lógico; b) as pesquisas que buscavam mapear as estruturas das disciplinas não foram bem sucedidas; c) na década de 1970, a situação política dos Estados Unidos havia mudado. Internamente,

havia a luta por direitos civis e pela guerra contra a pobreza. O que se indagava era por quais motivos, temas como racismo, sexismo e injustiça social não eram discutidos na escola. Nesse contexto, a verdade do currículo havia mudado e não estava mais com os especialistas, mas com os ativistas sociais.

Contudo, na atualidade, as ideias de Bruner (1970), principalmente, relacionadas à manutenção da proximidade epistemológica entre a disciplina escolar e a acadêmica faz parte dos currículos de diversos países. Mattozzi é um pesquisador da Didática da História que defende a proximidade epistemológica da História escolar com a História acadêmica. Pensar num ensino que inclua habilidades que o especialista da disciplina utiliza ou desenvolve quando está produzindo a ciência aproxima-se das ideias de Bruner (1970). No entanto, parece ter havido um deslocamento, pois, se na década de 1960, procurava-se a estrutura das disciplinas, agora, o enfoque recai sobre os procedimentos do trabalho do especialista do campo recontextualizados em conteúdos procedimentais no ensino da disciplina.

Analisando os PCN's, o CBC e o Guia de Livros Didáticos/2011, foi possível encontrar as seguintes características que se relacionam às Pedagogias Inisíveis ou às Novas Didáticas:

- Autonomia do aluno;
- Diversidade cultural, social, etc.;
- Trabalho em grupo;
- Interdisciplinaridade;
- Avaliação diagnóstica,
- Formação para a Cidadania;
- Aluno como sujeito do próprio processo de aprendizagem;
- Ensino por meio de situações-problema;
- Procedimentos relativos ao trabalho do historiador.

5.2. Relações entre as mudanças nas concepções historiográficas e nas concepções pedagógicas

Observando os principais elementos que passaram a ser priorizados pelo campo da historiografia e da pedagogia, principalmente, a partir da década de 1990, é possível estabelecer algumas relações entre eles. Um dos motivos principais pelos quais ocorre essa semelhança é que tanto as concepções historiográficas quanto as concepções pedagógicas

presentes nos documentos analisados estão inseridas no processo de transformações pelas quais passou a ciência ao longo do século XX. Transformações que se relacionam ao questionamento do paradigma Positivista ou do Paradigma moderno da ciência.

Por exemplo, considerar diferentes versões sobre o mesmo fato histórico implica considerar diferentes documentos, diferentes sujeitos e diferentes pontos de vista. Esses elementos apontam para uma ampliação de objetos, temas e fontes no campo da História que resultará numa abordagem que contempla a diversidade cultural e social. No campo das concepções pedagógicas, um ensino voltado para a diversidade cultural, social e econômica é uma das características importante no contexto das Novas Didáticas e das Pedagogias Invisíveis ou atuais. Outra forma de a diversidade ser contemplada no contexto de ensino-aprendizagem é o trabalho em grupo, que promove a interação, o conhecimento e o respeito à diferença. Aprender a História de diferentes grupos e sob diferentes pontos de vista contempla a diversidade, assim como o desenvolvimento de trabalhos em grupo contribui para o reconhecimento e o respeito à diversidade na própria sala de aula. As palavras de ordem aqui são diversidade, diferença e heterogeneidade que se expandem e se relacionam com a diversidade de temas, objetos, sujeitos e modos de vida. Na ciência atual observa-se como um dos aspectos fundamentais a compreensão do mundo como heterogêneo, diversificado, o que leva a uma multivetorialidade do olhar. Segundo Rouanet:

[...] a ciência pós-moderna se legitima pela paralogia, pela diferença com relação ao que num momento dado passa por científico. [...] Em suma, enquanto a ciência moderna se legitima com relação a grandes sínteses homogeneizadoras, a ciência pós-moderna, seguindo, nisso, a episteme pós-moderna em geral, se legitima pelo heterogêneo, pelo inesperado, pela diferença (ROUANET, 2000, p. 238-239).

Na historiografia, a História se alia a outras disciplinas como a Sociologia e a Antropologia para buscar respostas aos problemas colocados pelo historiador. Na Pedagogia, a interdisciplinaridade surge como uma maneira de ver os temas de maneiras mais contextualizadas e, reconhecendo que os objetos são complexos e multifacetados, reconhece-se também a necessidade de mais de uma área do conhecimento para compreendê-los. A interdisciplinaridade se relaciona a uma nova forma de ver o mundo, compreendendo-o de maneira mais complexa, em que se percebe uma interdependência entre os diversos aspectos que o compõe. Esse modo de compreensão apresenta-se de maneira distinta daquela concebida pelo paradigma moderno de ciência, que concebia a realidade de forma mais estável, linear e com menos interatividade entre os elementos que a compunham. Segundo Doll Jr.:

A parte mais importante dessa visão, o determinismo causa-efeito, matematicamente mensurado, dependia de um universo fechado, não transformativo, linearmente desenvolvido. A estabilidade era aceita, a natureza era de todas as maneiras 'conformável a ela mesma e simples', e as disciplinas eram organizadas numa Hierarquia reducionista da Matemática e Física [...] (DOLL JR, 1997, p. 37).

Uma outra questão do campo da História que foi recontextualizada nos currículos se refere ao fato de que a História se faz por meio de questionamentos do presente sobre o passado. Isso significa que as fontes não contam a História por si mesmas, nem a História tal como ocorreu, mas que é preciso que o historiador as questione a partir dos problemas que coloca ao passado. No campo pedagógico, essa questão se identifica ao ensino por meio de problemas, concepção presente nas ideias pedagógicas do século XX, que buscavam renunciar a uma educação positivista. Aqui também se pode observar a ideia de que os objetos não estão à espera de um cientista para serem descobertos, mas são construídos por ele por meio das perguntas que faz ao objeto, mais especificamente, no campo da História, as perguntas que o historiador faz ao passado. Nesse sentido, há uma oposição à ideia de neutralidade tanto do objeto quanto do historiador.

No campo pedagógico, o desenvolvimento da cidadania, da autonomia e da participação do aluno como sujeito no processo de ensino-aprendizagem tem similaridade com a ampliação da concepção de sujeitos no campo da História. Ao longo do século XX, novos sujeitos entraram em cena. Todos os homens e mulheres do passado tornam-se sujeitos da História e não apenas os grandes estadistas. E, numa extensão desse raciocínio, tem-se que se os homens e as mulheres do passado são sujeitos da História, os do presente também o são, e, portanto, responsáveis pelas suas vidas, protagonistas de suas ações e do próprio processo de ensino-aprendizagem. A concepção de que os sujeitos são protagonistas da História e do próprio processo de ensino-aprendizagem está em consonância com um dos aspectos relevantes nas teorias da aprendizagem atuais, o de que o sujeito cognoscente tem participação ativa na construção do próprio conhecimento.

Esse é um dos principais aspectos defendidos pelo Construtivismo, no início do século XX, que tem em Jean Piaget o seu maior representante na Psicologia, mas que influenciou a construção de uma nova perspectiva epistemológica, em oposição à neutralidade do cientista na construção da ciência. Contestando a concepção de que o cientista seria neutro e teria condições de conhecer a verdade a partir da observação imparcial do seu objeto.

Segundo Ferreira (1998, p. 90), a abordagem epistemológica construtivista veio se contrapor a essa ideia, afirmando que o observador, o cientista ou o sujeito cognoscente não é neutro e que o conhecimento produzido está ligado ao conhecedor e que está eivado de elementos da cultura em que está inserido. Essa perspectiva se relaciona ao papel que o historiador assume em seu trabalho e também ao que é defendido em relação aos alunos no campo do ensino-aprendizagem. Segundo Mortmer (1996, p. 22), no ensino, as concepções construtivistas se expressam por dois principais aspectos: a) a aprendizagem dá-se através do ativo envolvimento do aprendiz na construção do conhecimento; b) as ideias prévias dos estudantes desempenham um papel importante no processo de aprendizagem.

Tem-se no ensino o papel ativo do aprendiz ou sujeito que conhece e a influência das ideias prévias, fruto do contexto histórico, econômico e social em que vivem, reafirmando, assim, a ideia do papel ativo do sujeito que conhece. Mais uma vez, percebe-se uma relação de semelhança no que se refere a questões epistemológicas no campo científico, tanto em elementos do campo da História, quanto em elementos do campo da Pedagogia.

A partir do que foi dito, pode-se perceber que alguns elementos da historiografia que foram recontextualizados no currículo de História de 5ª a 8ª série estão relacionados às concepções pedagógicas também presentes nos currículos.

Como pôde ser observado, elementos do campo historiográfico presentes nas mudanças historiográficas, principalmente relacionadas à Nova História, foram recontextualizados nos documentos analisados, assim como as concepções presentes nas Novas didáticas. Contudo, não foi identificada uma discussão específica sobre modos mais adequados à representação desses elementos nas narrativas didáticas de História.

Tendo isso em vista, a próxima parte tenta responder às seguintes questões: essas mudanças no ensino de História influenciaram também a mudanças na forma de escrita das narrativas didáticas de História? E se influenciaram como interferem no processo de leitura dos textos pelos estudantes?

PARTE II

6. NARRATIVA DIDÁTICA DE HISTÓRIA

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a coleção, o livro e o capítulo nos quais a narrativa analisada está inserida.

O texto apresentado é intitulado “Exploração e administração mineradora”, localizado nas páginas 270 e 271, no capítulo 14, intitulado “Luxo e pobreza nas Minas Gerais”, do livro do sétimo ano da coleção *Projeto Radix*, da Editora Scipione. A seleção desse texto se justifica pelo fato de ele integrar um livro utilizado pela turma na qual a pesquisa foi realizada, pois uma precaução em relação à escolha do texto era a de que não ocorresse uma ruptura temática em relação ao que vinha sendo estudado pelos alunos, o que poderia resultar na ausência de alguns conhecimentos prévios, podendo inviabilizar a investigação. Considerando que o quinto ano é o momento em que os estudantes vivenciam o primeiro contato com os livros do segundo segmento do Ensino Fundamental, acreditamos que tal fator, por si só, poderia se tornar um obstáculo para a compreensão dos textos. O nono ano não foi selecionado porque seus alunos, de um modo ou de outro, conseguiam lidar de alguma maneira com os textos. Nesse sentido, teríamos que optar entre o oitavo e o sétimo ano. Embora nas aulas de Português os alunos do sétimo ano fossem considerados os que mais liam livros, devido a um projeto de leitura desenvolvido pela professora de Língua Portuguesa, esses eram os que, segundo os professores, apresentavam as maiores dificuldades na leitura dos textos; e nas aulas de História, o diagnóstico era o de que não sabiam ler. Tendo em vista esta peculiaridade do sétimo ano, que embora fosse a turma que mais lesse livros também era considerada a que mais tinha dificuldades com a leitura do livro didático de História, optamos pela escolha do sétimo ano para a realização da pesquisa.

6.1. Os livros didáticos como materiais complexos que se destacam no ensino de História

Para compreender melhor os textos didáticos e como podem facilitar ou dificultar a leitura e a compreensão de processos históricos, é importante estar atento à complexidade e à especificidade desse material, o que se apresenta desde a sua produção. Essa atenção se faz necessária porque muitos dos elementos referentes à produção das

coleções didáticas podem influenciar na composição do material e, por conseguinte, no trabalho do professor e nas leituras que os estudantes fazem do mesmo.

Primeiramente, é preciso ressaltar que o livro didático é um produto, por excelência, do conhecimento escolar. Para Chopin (2004, p. 553), sob uma aparente banalidade e uma suposta familiaridade, o manual escolar é um objeto complexo. Constitui-se num produto cultural cujas funções são variadas. Apresenta uma função referencial, à medida que o livro didático se constitui num suporte privilegiado dos conteúdos educativos – o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações. Também possui uma função instrumental, uma vez que põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades, favorece a aquisição de competências disciplinares, habilidades, além do método de análise e solução de problemas. Possui ainda a função ideológica e cultural, pois o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes, instrumento privilegiado de construção de identidade nacional, com um importante papel político. Por fim, é importante considerar sua função documental, por meio da qual o livro pode ser visto como documento histórico em sala de aula.

Outras pesquisas têm analisado o livro didático a partir de uma perspectiva sócio-histórica com base discursiva, que, segundo Bunzen (2005, p. 6), permite compreendê-lo como um gênero do discurso. Autores como Braga (2003), Bunzen (2005) e Bunzen & Rojo (2005), a partir de uma perspectiva sócio-histórica do discurso, afirmam que o texto didático é um gênero híbrido, formado por diversos tipos de textos verbais e não verbais, por atividades que têm interfaces com os discursos científico, didático e cotidiano.

Para Monteiro (2009, p.176), os livros didáticos são objetos híbridos por meio dos quais fazem parte os discursos oficiais e não oficiais, tais como diretrizes curriculares oficiais, programas de exames vestibulares, tradições sedimentadas sobre conteúdos indispensáveis, formas de organização curricular, muitas vezes, reproduzidas de modo naturalizado pelos professores no cotidiano de suas aulas. Considera, ainda, que os textos historiográficos são interpretados e reelaborados segundo as próprias concepções pedagógicas, pelas expectativas dos professores, buscando atraí-los para o seu consumo.

Segundo Magalhães (2011, p. 4), o manual escolar tem uma materialidade, é um produto autoral, editorial e mercantil, é uma mercadoria, um produto industrializado e

comercializado, com características próprias, que cumpre objetivos específicos nos planos científico, social e cultural.

Como afirma Bittencourt (2011, p. 301), os livros didáticos são um material de difícil definição porque se “caracterizam pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo”. Ainda segundo a autora, o livro didático como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor, mas também pelos editores, ilustradores, formatadores, etc. Todos estes com concepções de História, de aluno, de professor que podem ou não serem coincidentes. (BITTENCOURT, 2010, p.71).

Todos os elementos relativos ao processo de composição dos livros didáticos, tais como (fragmentação da produção, autoria múltipla, mercadoria, a complexidade do leitor-modelo, que se situa num espaço entre professor, aluno e PNLD, os imperativos editoriais, tais como tempo de produção, número de páginas, etc, a concepção de História e de prática pedagógica dos envolvidos na produção presentes nos currículos oficiais) tornam os livros didáticos materiais complexos e deixam marcas no produto final. Ou seja, esses elementos estão, de algum modo, presentes na escrita das narrativas didáticas de História e podem estabelecer relações com as leituras das narrativas didáticas que os estudantes fazem.

Esse processo de produção do texto ou da narrativa didática de História integra o que Bernstein (1996, p. 259) denomina *processo de recontextualização*. Bernstein (1996, p. 259) analisa o processo de produção do saber escolar, por meio do qual um saber é deslocado do seu local de origem e é relocado em outros espaços comunicativos com outros objetivos. Segundo o autor, para serem trabalhados na escola, os saberes, sejam eles oriundos da academia, da escola ou da comunidade escolar, passam por um processo de didatização, em que são segmentados, exemplificados, transformados em atividades, expresso por meio de analogias, ilustrados, programados para serem ensinados num determinado intervalo de tempo e avaliados. Para Bernstein (1996, p. 259), o texto didático não é uma simplificação do texto historiográfico, mas, sim, um novo texto, que guarda relações com os textos historiográficos e que apresenta diferentes objetivos, novo leitor-modelo, produção, circulação, distribuição e tematização novas. Tudo isso faz dele um texto inédito, o que atribui uma composição diferenciada ao saber historiográfico, que

apresenta relações com os saberes pedagógicos e, também, com as teorias de ensino-aprendizagem, tornando-o um material muito complexo.¹⁴

Ainda segundo o autor, um discurso pedagógico pode passar por vários “processos de recontextualização”, como, por exemplo, o “campo de recontextualização oficial”, que é aquele regulado diretamente pelo Estado e que atua sobre os currículos. Já o “campo de recontextualização pedagógica” é aquele “formado por um corpo de agentes e práticas retirados de departamentos universitários de educação, de escolas de formação de professores, de fundações e ainda de meios de comunicação especializados como jornais, revistas e casas editoras.” Na escola, com o projeto político pedagógico e na sala de aula, com o professor e os estudantes, o discurso pedagógico passa por outros processos de recontextualização. (BERNSTEIN, 1996, p. 260).

6.2. Apresentação da coleção

Nesta parte do trabalho, o texto selecionado será apresentado. Em seguida, serão analisados os elementos relativos à *tematização* e à *reconstituição* do texto que compõem o texto-base¹⁵ selecionado e, mais adiante, serão analisadas como as concepções de História, de ensino e da narrativa recontextualizada no PCN, CBC e no Guia 2011, foram recontextualizadas no texto-base do livro didático de História analisado.

O autor da coleção é Cláudio Vicentino, que é bacharel e licenciado em Ciências Sociais, pela Universidade de São Paulo (USP), e professor do Ensino Médio e de cursos pré-vestibulares. Ele é autor de várias obras, didáticas e paradidáticas, para o Ensino Fundamental e Médio.

A coleção é composta por quatro volumes destinados ao sexto, sétimo, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental, e trabalha com a perspectiva curricular da História integrada¹⁶ e está organizada cronologicamente. Os livros são organizados em oito módulos, sendo que cada um dos módulos trabalha uma temática. Os módulos são divididos em capítulos e estes são divididos em seções.

Segundo a análise expressa no *Guia 2011*, a coleção “Projeto Radix”, no que se refere à perspectiva curricular, se encaixa na categoria História Integrada, cujo texto-base foi classificado como informativo.

¹⁴ Para maior aprofundamento sobre a especificidade do texto didático, ler Bernstein (1996), Chervel (1990), Mattozzi (2008).

¹⁵ Designam-se como texto-base, os textos do livro, com exceção das atividades e textos complementares.

¹⁶ Refere-se à História Integrada do Brasil e História Geral.

Analisando o *Guia 2011* em relação à perspectiva curricular, foi possível perceber que as coleções estão divididas em duas categorias: História Temática, que compreende 94% das coleções, e História Integrada, que compreende 6% das coleções. Segundo o *Guia de Livros Didáticos 2011*, as diferenças entre essas duas categorias se referem à organização dos temas, sendo que por História Integrada identificam-se as coleções que se pautam pela cronologia de base europeia, à qual se integram a História brasileira, americana e africana. E a História Temática pauta-se por eixos temáticos que problematizam mudanças e permanências temporais, sem, contudo, ignorar a orientação cronológica. (BRASIL, 2010, p. 17).

Segundo o *Guia 2011*, em relação ao texto-base, as coleções foram categorizadas em informativas, procedimental e complexificação do pensamento. Aquelas cujos textos-base foram classificados como “Informativos” representam 75% do total, constituindo-se na maioria das coleções aprovadas. As coleções que se encaixam nesse perfil têm por objetivo central fornecer informações aos estudantes, a História é compreendida como conhecimento do passado e aspectos dos procedimentos históricos não são contemplados. As imagens, os documentos e outras fontes históricas são utilizados para reafirmar a ideia do texto-base e, na maioria das vezes, não há espaço para a apresentação e o diálogo entre diferentes pontos de vista. (BRASIL, 2010, p. 18).

As coleções que apresentaram o perfil classificado como “Procedimental” constituem 18,8% do total das coleções e se identificam pela problematização e leitura das fontes históricas, que enfocam aspectos do procedimento histórico na construção das narrativas históricas. É com base na análise das fontes que estimulam a leitura, a problematização e a produção de inferências. (BRASIL, 2010, p. 19).

Segundo o *Guia 2011*, o critério “Complexificação do pensamento” está presente em 6% do total das coleções e se caracteriza por apresentar diálogo entre o texto-base, textos e seções complementares. Essas coleções enfocam os procedimentos históricos e evidenciam uma preocupação com a complexificação da linguagem. (BRASIL, 2010, p. 19).

O que se pode observar é que os critérios utilizados para caracterizar o texto-base, de modo geral, referem-se aos procedimentos no tratamento das fontes, no diálogo entre elas e o texto, e na apresentação de diferentes pontos de vista. Sobre a linguagem, a categoria “Complexificação do pensamento” faz referência à complexificação da linguagem. No entanto, não há uma explicação mais detalhada sobre essa categoria. Seria

complexificação em oposição à simplificação? E o que seria simplificação? Seria complexificação da linguagem ao longo dos anos? Mas o que seria complexificar a linguagem ao longo dos anos? Seria utilizar uma quantidade maior de conceitos? Aumentar as generalizações? Verticalizar mais o tema? Utilizar gêneros diferentes?

Observa-se que, sobre o texto-base, não há uma discussão sobre a linguagem relativa, por exemplo, a tipos textuais que seriam adequados para expressar os processos e as mudanças historiográficas de acordo com as idades dos alunos aos quais as coleções se destinam. É também nesse sentido que a discussão acerca da linguagem ou da escrita do texto didático não aparece no PCN e no CBC de História do segundo segmento do Ensino Fundamental.

Assim, pode-se corroborar o que os estudos no campo da Didática da História apontam, de que as discussões sobre a escrita da História didática não tiveram a mesma repercussão que tiveram no campo historiográfico. A estrutura do veículo segundo o qual os conhecimentos históricos estão sendo apresentados não foi questionada. O que é questionado é o que está sendo transportado (conteúdos conceituais e procedimentais), mas nada ou muito pouco se diz sobre o veículo (estilos, modos, gêneros) e, muito menos, da adequação entre os conteúdos, gêneros e estilo às concepções pedagógicas e historiográficas.

A respeito das três categorias em que as coleções foram agrupadas em relação ao texto-base pelo *Guia 2011 (informativo, procedimental e complexificação do pensamento)*, pode-se concluir que as mesmas relacionam-se a elementos referentes a procedimentos do trabalho do historiador e que puderam ser percebidos mais fortemente nas atividades e na organização temática e temporal das coleções do que na composição do texto-base. Isso corrobora a avaliação expressa no *Guia 2011*, de que a maior inovação pôde ser observada nas atividades apresentadas nas coleções do que nos textos-base, que apresentam composições bastante semelhantes. (BRASIL, 2010, p. 21).

Estendo a análise sobre esse aspecto para o *Guia 2014* já que foi possível perceber que não apresenta nenhum critério relativo ao texto-base.

6.3. Apresentação do livro



Figura 1 - Capa do livro destinado ao 7º ano da coleção Projeto Radix.

Os capítulos do livro do sétimo ano estão assim organizados:

Quadro 4 - Divisão por capítulos do livro *Projeto Radix* do sétimo ano.

Módulo	Capítulo
Módulo 1:	Capítulo 1- Europa: As migrações e o feudalismo A Idade Média As migrações bárbaras O reino dos francos Carlos Magno e o Império Franco A formação do feudalismo
Módulo 2:	Capítulo 2 - A Igreja e o poder na Idade Média O surgimento do cristianismo Questionamento do poder da Igreja cristã Idade Média: cultura e visão de mundo Capítulo 3 - A Idade Média e o Oriente

	<p>O Império Bizantino O reinado de Justiniano A religião em Bizâncio A ruína do Império Bizantino A civilização árabe O islã e sua difusão A cultura árabe</p>
Módulo 3:	<p>Capítulo 4 - A Baixa Idade Média Europeia As Cruzadas O renascimento comercial urbano A formação das monarquias centralizadas A crise do século XIV Transformações culturais O “fim” da Idade Média</p>
Módulo 4:	<p>Capítulo 5 - A expansão ultramarina europeia Da Idade Média aos tempos modernos Um “período de transição” O comércio marítimo europeu Portugal: Monarquia centralizada As grandes navegações A partilha do mundo entre Portugal e Espanha A expansão marítima inglesa, francesa e holandesa Expansão ultramarina: quem saiu ganhando Capítulo 6 - África: dos reinos antigos ao tráfico de escravos A diversidade dos povos africanos Alguns reinos africanos antigos África: escravidão e tráfico de escravos</p>
Módulo 5:	<p>Capítulo 7 - O Renascimento Cultural As origens e as características do Renascimento Os nomes do Renascimento italiano A Europa renascentista Capítulo 8 - A Reforma Religiosa O movimento reformista O reformismo de Lutero Outros movimentos reformistas A Contrarreforma e A Reforma católica</p>
Módulo 6:	<p>Capítulo 9 - O Estado Absolutista europeu Origens do absolutismo europeu O absolutismo na França O Estado absoluto inglês O absolutismo no restante da Europa Capítulo 10 - O Mercantilismo e a colonização da América O mercantilismo A conquista da América espanhola A administração colonial espanhola A colonização portuguesa A colonização inglesa A colonização francesa e a holandesa</p>
Módulo 7:	<p>Capítulo 11- A administração da América portuguesa A ocupação da América portuguesa Os governos-gerais A administração colonial Capítulo 12- O açúcar e a América portuguesa A produção açucareira na América portuguesa As atividades complementares da economia colonial O negro escravizado Os holandeses no Brasil</p>
Módulo 8:	<p>Capítulo 13 - As fronteiras na América portuguesa A expansão das fronteiras</p>

	As expedições dos bandeirantes Bandeirantes em busca de ouro e diamantes A conquista do sul Capítulo 14 - Luxo e pobreza nas Minas Gerais Transformações econômicas Transformações sociais e culturais Exploração e administração mineradora
--	--

O livro é composto por nove seções: “Para começo de conversa”, “Texto central”, “Boxes”, “Vocabulário”, “Aprendendo a fazer”, “Atividades”, “Pensando no que você aprendeu”, “Trabalhando com documentos”, “Lendo textos”.

“Para começar” é uma seção de abertura dos capítulos que tem como objetivo introduzir o tema por meio de imagens e atividades, sempre explorando os conhecimentos prévios dos alunos.

“Texto central” é a seção que chamamos nesta pesquisa de texto-base. Cada capítulo está dividido em dois ou mais temas e cada tema foi pensado para uma aula.

“Boxes” é uma seção que acompanha o “texto central” e aparecem sob duas denominações: “Algo a mais” e “Fique ligado!”. “Algo a mais” traz informações complementares sobre o assunto trabalhado e “Fique ligado!” apresenta comentários sobre polêmicas ou dúvidas comuns, envolvendo interpretações ou concepções históricas.

“Vocabulário” é uma seção que se destina a explicar termos e fica disposto na lateral da página. Explicações mais extensas sobre significados são apresentadas em boxes especiais denominados “Confira!”.

“Aprendendo a fazer” é uma seção que tem o objetivo de desenvolver a autonomia dos alunos para a realização de tarefas, tais como pesquisa, debate, análise de fotografia, filme, etc.

“Atividades” é uma seção localizada ao final do capítulo.

“Pensando no que você aprendeu” é uma seção que aparece no final das atividades e tem como objetivo permitir que o aluno se expresse informalmente sobre o assunto trabalhado.

“Trabalhando com documentos” é uma seção que tem o objetivo de enfatizar o documento como fonte histórica, promover situações de contato, observação, reconhecimento e identificação do que é um documento histórico.

“Lendo textos” aparece ao final dos capítulos, apresentando matérias de revistas ou de jornais, textos literários ou letras de música.

O livro é dividido em módulos e cada módulo é composto por capítulos. No *Manual do professor* não há uma indicação dos objetivos que se espera alcançar, tendo em

vista o módulo como um todo. Informações sobre os objetivos esperados são organizados por capítulo. O *Manual* anuncia objetivos, estratégias e orientações para cada capítulo. Observando o sumário, pode-se perceber que os módulos são organizados por uma relação temporal, como se pode ver no quadro nº 4.

O texto selecionado para esta análise encontra-se no módulo 8, constituindo-se no último tema do último capítulo do livro. O módulo 8 inicia-se com o capítulo 13, que trata da expansão da América Portuguesa com os Bandeirantes, as expedições, a descoberta de ouro e diamantes e a conquista do sul do Brasil. O capítulo 14 trata das transformações sociais e culturais ocorridas na Colônia com a atividade mineradora e a exploração e administração dessa nova atividade por Portugal.

Segundo o *Manual do professor* do livro da 7ª série da Coleção Projeto Radix, o capítulo 14 trata das “transformações na colônia em consequência do desenvolvimento da mineração”, atividade que interligava várias regiões. Esta era uma atividade econômica que propiciou o desenvolvimento urbano e destacava-se pela participação de homens livres pobres e de negros alforriados. Ainda segundo o *Manual do professor* (2010), os objetivos para o capítulo são:

- caracterizar as transformações econômicas resultantes da economia mineradora;
- identificar e compreender as transformações sociais e culturais resultantes da mineração;
- entender como funcionava a exploração e administração na região das minas;
- perceber quem saiu ganhando com a exploração mineradora (VICENTINO, 2010, p. 101).

6.4. O capítulo

O texto selecionado é apresentado no capítulo 14, na página 264, com o título “Luxo e pobreza nas Minas Gerais”. O capítulo é iniciado com a afirmação de que a exploração do ouro na região de Minas Gerais, no século XVIII, foi possível devido ao trabalho de muitos trabalhadores, inclusive escravos, e explica que as duas fotos presentes mostram as semelhanças e diferenças desse tipo de trabalho ao longo do tempo.

Em seguida, a obra apresenta as duas imagens de trabalhadores no garimpo: uma gravura intitulada “Lavagem de ouro perto de Itacolomi”, de autoria de Rugendas, de 1825, e uma foto de trabalhadores na Serra Pelada, em Carajás, no Pará, na década de 1980. A seção “Para começo de conversa”, localizada na página 264 propõe duas questões aos alunos relativas às semelhanças e às diferenças entre os dois momentos históricos e pergunta quem são os “desclassificados” no Brasil atual.

1. Uma das imagens acima representa a exploração do trabalho humano durante o período colonial, e a outra mostra uma cena contemporânea. Quais são as semelhanças e diferenças entre os dois momentos históricos?
2. Quem são os grupos considerados como os “desclassificados” do Brasil atual? (VICENTINO, 2010, p. 264).

Observa-se que essas questões podem dificultar a compreensão dos estudantes, uma vez que a primeira questão exige que o estudante acione conhecimentos prévios acerca das condições de trabalho e desigualdade sociais em dois momentos históricos bastante distintos: o período da mineração referente ao século XVIII e o Brasil atual. No entanto, o livro apresenta a imagem de um garimpo realizada no século XIX, mas a questão proposta se refere ao século XVIII. A outra imagem se refere à busca pelo ouro na década de 1980, em Serra Pelada, no Pará, no entanto, a questão se refere ao Brasil atual.

Em relação à segunda questão, na legenda ao lado da imagem do século XIX, há a explicação de que o termo *desclassificados* se refere aos brancos pobres ou negros libertos que se submetiam a condições desumanas de trabalho na esperança de encontrar ouro. *Manual do professor* (2010, p. 264). A legenda faz menção à obra de mesmo título da historiadora Laura de Melo e Souza, que trata do papel da população mais pobre e marginalizada na extração do ouro no século XVIII em Minas Gerais. Essa informação, se não for desenvolvida pelo professor, ou se os estudantes não tiverem conhecimentos prévios sobre o significado do termo, pode se tornar outro complicador para a compreensão do capítulo.

A indicação de resposta para a questão sobre quem são os “desclassificados” no Brasil atual, presente na página 102 do *Manual do Professor*, é a de que são os habitantes da zona rural, sobretudo em algumas áreas do Nordeste brasileiro. A sugestão de resposta destaca, ainda, que muitos desses habitantes da zona rural migram para as cidades em busca de melhores condições de vida e que grande parte é descendente de indígenas e negros.

Em seguida, inicia-se um tópico com o texto-base “O ouro transforma a colônia”. De acordo com o *Manual do professor*, deve-se solicitar aos alunos que identifiquem as transformações ocorridas na Colônia em virtude da mineração, destacando a diversificação das exportações, o aumento populacional e o surgimento de vilas e cidades. Nos tópicos seguintes – “Transformações sociais e culturais” e “Irmandades e confrarias” –, o *Manual* também orienta o professor a solicitar aos alunos que identifiquem as mudanças sociais e culturais decorrentes da economia mineradora.

O tópico “Exploração e administração colonial” é composto por um texto-base cujo objetivo é propor a elaboração de um glossário sobre os principais órgãos e instituições da administração das minas, cujos nomes aparecem grafados em negrito. Segundo o *Manual do professor*, especificamente em relação à narrativa analisada, tem-se que o objetivo é “entender como funcionava a exploração e administração na região das minas” (VICENTINO, 2010, P. 101). A atividade sugerida para o tópico no *Manual do professor* é: “solicite aos alunos que elaborem um glossário sobre os principais órgãos e instituições da mineração das minas.” (VICENTINO, 2010, p. 102). As palavras que farão parte desse glossário já são apresentadas em negrito no texto: *intendência das minas, datas, quinto, casas de fundição, derrama, contratadores*. Este foi o texto trabalhado nas entrevistas com os estudantes.

Em seguida, inicia-se a seção “Atividades”, que é composta por três diferentes tarefas:

1. “Vamos retomar”: retoma as principais questões trabalhadas no capítulo;
2. “Vamos trabalhar com um quadro comparativo”: que retoma questões trabalhadas nos quatro últimos capítulos, com o objetivo de estabelecer uma comparação entre o Brasil Colônia e o Brasil atual, no que se refere à administração pública, distribuição da terra, relações de trabalho e manifestações culturais;
3. “Vamos trabalhar com gráficos”: a partir da apresentação de uma gráfico com dados relativos à exportação de açúcar, extração de ouro e pau-brasil, couro, tabaco, algodão, etc.) em 4 períodos distintos, 1693, 1703, 1719, 1725, e dados relativos à população indígena e de escravizados em 1700 e 1800, são elaboradas algumas questões de interpretação. (VICENTINO, 2010, p. 272)

A seção “Trabalhando com documentos” é composta pelo Alvará de 1785, expedido por D. Maria I, que proibia as manufaturas no Brasil. Em seguida, há cinco questões objetivas sobre o texto. Por último, há questões inferenciais sobre qual preocupação teria levado D. Maria I a expedir o alvará e qual teria sido a consequência da proibição para a colônia.

Na seção “Lendo Textos”, que encerra o capítulo, há um artigo de revista, intitulado “O homem mais poderoso do planeta é negro”, que trata do presidente dos EUA, Barack Obama, seguido de questões de compreensão do texto, tais como: qual é o tema central do texto, como o artigo caracteriza o presente, avaliação das dificuldades para um presidente negro nos EUA, tendo em vista o racismo. Por último, a proposta de, a partir de

pesquisas realizadas pelos alunos sobre o tema, realizar um debate sobre a atual administração dos EUA.

Segundo o *Manual do Professor*, o capítulo sinaliza diversas possibilidades de questões que podem ser trabalhadas, como por exemplo, aquelas situadas na abertura, relativas às desigualdades no Brasil atual e no Brasil Colônia. Ao final do capítulo, há também a possibilidade de problematizar o racismo atualmente nos Estados Unidos e também no Brasil. A tematização inicial, ou seja, a questão da desigualdade social e dos trabalhadores de ontem e de hoje, não segue como fio condutor por todo o capítulo, não desempenhando a função de conectá-lo. Desse modo, a tematização inicial se perde ao longo do texto. Não fica claro qual é o objetivo de se estudar o tema ou qual a sua relação com o presente.

Como foi discutido no capítulo 2, segundo Mattozzi (2008, p.11), a tematização é uma parte muito importante de uma narrativa histórica. Nela são apresentados os aspectos do ponto de vista segundo o qual o tema será tratado, é dotado de dimensão temporal e espacial. Na tematização também se inscreve a justificativa para se estudar o tema, por meio da explicitação da relação do tema com o presente do estudante. A tematização no texto didático, portanto, tem a função de apresentar, identificar e contextualizar o tema a ser tratado, relacionando-o com o presente e o entorno do estudante. Desse modo, a tematização tem um papel importante na produção da aprendizagem significativa.

A narrativa em questão não apresenta uma tematização que explicita ao leitor o motivo pelo qual está estudando o tema, nem as relações que o mesmo estabelece com o presente. Uma vez que a narrativa faz parte de um módulo e compõe um capítulo, foi analisado se esta tematização é realizada no início do capítulo. No entanto, foi possível observar que, no capítulo, embora haja algumas tentativas de se estabelecer uma relação com o presente, em alguns momentos do texto, a tematização não é explícita, uma vez que não justifica a seleção do tema. A ausência de uma tematização clara contribui para a composição de uma narrativa orientada pelo que Bernstein (1996) denomina Regras Implícitas de sequenciamento. O que quer dizer que o estudante não conhece o que se espera que ele aprenda com a narrativa, o que pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem.

Para Mattozzi (1999, p. 466), os adolescentes precisam construir uma cultura histórica que responda às perguntas: por meio de quais processos o mundo humano se

transformou no que é agora, podendo utilizar o conhecimento dos processos históricos para compreender o mundo atual. O conhecimento do passado se torna inteligível em relação ao mundo que devemos analisar, criticar, interpretar e no qual devemos tomar decisões. Segundo Mattozzi (1999, p. 458), para motivar os estudantes, é importante que eles possam compreender as relações entre o conhecimento do passado e o conhecimento do presente. Os estudantes precisam sentir que o que estudam é importante para compreender os processos que contribuíram para a construção do mundo atual e dos problemas enfrentados. Portanto, a qualidade da transposição didática é decisiva para provocar o interesse e o prazer intelectual pelo conhecimento histórico.

O autor ainda enfatiza que a fragmentação temática é algo que dificulta o estabelecimento de relações entre os diversos conhecimentos do texto. Os textos precisam permitir a construção de uma rede de conhecimentos a fim de que os leitores possam relacionar um fato a outro. Deve ativar operações cognitivas e habilidades operativas para o relacionamento de cada conhecimento com o outro. Um modo de se garantir a coesão temática, além de manter a conexão entre os parágrafos, é manter a conexão entre o tema específico e o processo mais amplo no qual se insere, para que o estudante compreenda como o mundo se tornou no que vemos hoje. (MATTOZZI, 2004, p. 49).

7. A NARRATIVA SELECIONADA E POSSÍVEIS OBSTÁCULOS À COMPREENSÃO

Este capítulo apresenta e analisa a narrativa selecionada para a atividade de leitura que foi realizada junto aos alunos. Como vem sendo discutido até aqui, muitas mudanças ocorreram na historiografia e nos currículos de História, o que levou alguns pesquisadores a se debruçarem sobre a composição de narrativas históricas mais adequadas a essas mudanças. No entanto, embora esses autores tenham identificado elementos que consideram importantes para a composição das narrativas didáticas de História, como foi analisado na Introdução, esses elementos não foram testados empiricamente junto aos leitores dessas narrativas.

Assim, o texto-base será analisado a partir da discussão apresentada no segundo capítulo sobre a escrita de narrativas didáticas de História e da identificação de elementos considerados importantes pela Didática da História para a composição de uma boa narrativa didática de História e que estão em consonância com as concepções atuais de História. Dentre esses elementos, podem-se citar aqueles relativos à *tematização* (apresentação do tema, inserção num tempo e espaço definidos, justificativa para o estudo, estabelecimento da relação passado e presente), e aqueles relativos à *reconstituição* das narrativas históricas (informações claras, coesão textual bem cuidada, contextualização dos sujeitos, a presença de imagens que dialogam explicitamente com a narrativa, balanceamento de informações novas e antigas, etc.).

Nesse sentido, as narrativas serão analisadas a partir desses elementos e de outros que se mostrarem relevantes para a compreensão das mesmas e, por meio dessa análise, será examinado como as concepções de Ensino de História e de prática pedagógica presentes nos PCN, CBC e *Guia de Livros Didáticos 2011* foram recontextualizadas no texto em questão. No próximo capítulo será analisado como os estudantes interagem com a narrativa didática em questão, principalmente, em relação aos elementos analisados neste capítulo.

7.1. Informações que o texto não explicita

Conforme informado anteriormente, a análise da narrativa será realizada a partir dos elementos considerados importantes pelos pesquisadores Rösen e Mattozzi para constituírem uma boa narrativa didática de História. Mattozzi (2014, p. 6) afirma que os textos de História devem conter elementos que permitam aos estudantes desenvolverem a

compreensão profunda dos eventos históricos. Esta compreensão profunda se relaciona à compreensão dos processos históricos e, muitas vezes, observa-se que os textos omitem justamente esses elementos que são essenciais a esta compreensão, cabendo ao estudante preencher essas lacunas. No entanto, muitas vezes, os estudantes, que são os leitores reais, não possuem os conhecimentos prévios nem as estratégias de leitura para realizarem as operações cognitivas esperadas do leitor-modelo desses textos¹⁷. Há, portanto, um desequilíbrio no que se refere à explicitação dos processos históricos entre as informações anunciadas nas narrativas e as omitidas.

Para analisar os elementos omitidos na narrativa que podem prejudicar a compreensão dos processos históricos pelo leitor, abaixo, o texto será dividido em parágrafos e disposto em um quadro. Do lado esquerdo, estão os parágrafos do texto e, do lado direito, as questões que o texto não explicita, mas que supostamente devem ser respondidas pelo leitor-modelo para a compreensão da narrativa.

Nesse item, o objetivo é conhecer melhor o texto, as lacunas que devem ser preenchidas pelo leitor-modelo para que sejam confrontadas com as leituras dos leitores reais no próximo capítulo. Essas questões foram classificadas como aquelas que se relacionam a conhecimentos prévios que o leitor precisa ter e aquelas relacionadas a inferências que o leitor precisa realizar.

Quadro 5: Questões necessárias à compreensão que o texto não responde.

Texto: Exploração e administração mineradora Parágrafos	Questões necessárias à compreensão que o texto não explicita
1º Com a descoberta de ouro pelos bandeirantes Portugal criou, em 1702, um órgão especial para administrar e controlar a exploração da mineração: a Intendência das Minas . Suas incumbências eram distribuir os lotes a serem explorados - chamados datas - e cobrar dos mineradores os impostos devidos à Coroa.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quem eram os bandeirantes? 2. O que significa dizer “Portugal criou” Portugal significa o rei, um grupo de pessoas, uma ou diversas instituições? 3. Se havia uma Intendência, havia um intendente, alguém que era responsável pela instituição? 4. Como funcionava a criação de um órgão administrativo? O que significa controlar e administrar a exploração da mineração? Como era feita a distribuição de lotes? Quem fazia essa distribuição? 5. Qual é o significado da palavra Intendência? 6. Identificar se quando o texto diz <i>Coroa</i> se refere à administração portuguesa ou que representa isso no contexto da Colônia.
2º O tamanho dessas datas variava, pois eram distribuídas de acordo com o número de escravos dos mineradores. Além disso, as mais bem localizadas	1. Relacionar que os mineradores que tinham mais escravos eram também aqueles que ficavam com as maiores datas

¹⁷ Eco (1994, p. 123) denomina leitor modelo a figura idealizada de um leitor prevista pelo texto.

<p>ficavam com os mais ricos, que podiam pagar pelo direito de exploração. Todos os mineradores deveriam entregar à Intendência uma quinta parte (20%) do ouro encontrado, imposto que ficou conhecido como quinto.</p>	<p>porque podiam pagar pelo direito de explorar uma grande data.</p> <p>2. Como os mineradores entregavam o ouro à Intendência? Eles mesmos entregavam? Havia um processo de recolhimento do ouro? Como a Intendência fazia para evitar o contrabando nesse processo?</p> <p>3. Relacionar que uma quinta parte representa 20% do ouro extraído e que é daí que se origina o nome do imposto: <i>quinto</i>.</p>
<p>3º Os chefes das minas tentavam, de todas as maneiras, livrar-se do pagamento do quinto, o que aumentou a prática do contrabando. Era comum o transporte de ouro escondido em santos de madeira, daí a expressão “santo do pau oco”. Para evitar isso, a Coroa proibiu a livre circulação de ouro em pó ou em pepitas na colônia e criou as Casas de Fundição, em 1720. Todo ouro encontrado nas lavras (grandes minas), nos garimpos ou nas areias dos rios devia ir direto para as Casas de Fundição, onde era transformado em barras.</p>	<p>1. Por que os chefes das minas queriam se livrar do pagamento do quinto? Era um imposto abusivo? Havia outros impostos pagos pela população? Eram abusivos também?</p> <p>2. Relacionar que esconder ouro em santos de madeira era uma forma de contrabando, de onde vinham esses santos? Quem os produzia?</p> <p>3. Relacionar a expressão “santos do pau oco” com a prática de transporte ouro escondido dentro das esculturas.</p> <p>4. Compreender que o ouro em pó ou em pepitas é mais fácil de ser escondido e contrabandeado.</p> <p>5. Identificar que pepitas são pedras pequenas de ouro.</p> <p>6. Relacionar o nome Casas de Fundição com a prática de fundir, derreter o ouro e transformá-lo em barras.</p> <p>7. Como o ouro ia para as Casas de Fundição? Quem o levava? Se as Casas de Fundição foram feitas para acabar com o contrabando de ouro em pó ou em pepitas, como o controle era feito até o ouro chegar às Casas de Fundição?</p>
<p>4º Em 1750, o governo português aperfeiçoou a cobrança e a fiscalização do pagamento dos impostos. Definiu um mínimo, previamente estipulado, a ser pago por ano: cem arrobas, ou seja, aproximadamente 1500 quilos de ouro. Para garantir a arrecadação, caso esse total não fosse alcançado, era declarada a derrama - a primeira delas foi em 1764. Soldados portugueses, os chamados dragões, invadiam casas e tomavam o que tivesse valor, a fim de completar as 100 arrobas devidas à metrópole. Essa atitude de Portugal deixou um rastro de insatisfações na colônia.</p>	<p>1. O que significa dizer que o governo português aperfeiçoou a cobrança e a fiscalização do pagamento dos impostos?</p> <p>2. Com base em que foi definida a quantia de cem arrobas?</p> <p>3. Por que o destacamento de soldados recebia o nome de dragões?</p> <p>4. Os dragões invadiam as casas de todo mundo ou somente dos mineradores?</p> <p>5. Relacionar a derrama a um conjunto de ações: “Soldados portugueses, os chamados dragões, invadiam casas e tomavam o que tivesse valor, a fim de completar as 100 arrobas devidas à metrópole.” A relação entre a derrama e o seu significado pode ser dificultada, uma vez que a coesão não é explícita entre derrama e a oração explicativa que a sucede.</p> <p>6. O que significa “um rastro de insatisfação” e como se manifestou?</p>

<p>5º A descoberta de diamantes em 1729 no Arraial do Tijuco (hoje Diamantina) levou a Coroa portuguesa a adotar um controle fiscalizador apropriado à extração de diamantes, que não podiam ser derretidos e fundidos em barras como o ouro. Tal iniciativa acabou por expulsar os mineiros da região e arrendar a exploração a empresários, chamados contratadores. Em 1771, o próprio governo português assumiu a exploração de diamantes como monopólio da Coroa.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como ocorreu a descoberta de diamantes? 2. Por que o diamante não poderia ser derretido ou fundido em barras como o ouro? 3. Por que a Coroa expulsou os mineiros da região? 4. Mineiros, mineradores e chefes das minas têm o mesmo significado? 5. O que significa arrendar? 6. Quem eram os contratadores? O que era preciso para ser um contratador? 7. O que significa dizer que “o próprio governo português assumiu a exploração de diamantes como monopólio da Coroa.”? A fiscalização já não era função da Coroa?
<p>6º A decadência da mineração se deu progressivamente a partir da segunda metade do século XVIII, por causa do esgotamento das jazidas e do uso de técnicas rudimentares, que não eram capazes de extrair o minério das regiões mais profundas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que ocorreu após o governo assumir ao monopólio dos diamantes? 2. O que eram técnicas rudimentares na segunda metade do século XVIII? Quais instrumentos eram utilizados? Onde esses instrumentos eram feitos, como e onde? 3. Qual é o algarismo romano apresentado e o que significa dizer a segunda metade de um século?
<p>7º À medida que foram diminuindo os resultados obtidos com a produção das minas, o governo português aumentou a pressão na colônia para obter as cem arrobas anuais. O clima de descontentamento resultaria numa das mais importantes revoltas coloniais: a Conjuração Mineira.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionar o aumento da pressão na Colônia pelo governo português com a derrama, tratada no quarto parágrafo. 2. Qual grupo de pessoas ficou descontente? 3. O que significa a palavra Conjuração?
<p>8º Na época da mineração, Portugal vivia ainda grande dependência econômica em relação à Inglaterra, importando desse reino quase tudo de que necessitava. Essa situação se estabeleceu desde 1640, quando Portugal recorreu à ajuda militar e comercial inglesa para pôr fim ao domínio espanhol.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender que no texto há uma digressão temporal que remete a 1640; 2. Relacionar os acontecimentos referentes a 1640 aos que vinham sendo tratados no texto. 3. Compreender o significado de dependência econômica no período mencionado e o motivo pelo qual Portugal estava sob o domínio espanhol.
<p>9º Em 1703, Portugal e Inglaterra assinaram o Tratado de Methuen, pelo qual os vinhos portugueses teriam livre entrada no mercado inglês. Em troca, a Inglaterra teria uma colocação garantida para seus produtos manufaturados (sobretudo tecidos) no mercado português. Por esse motivo, o pacto ficou conhecido por “tratado dos panos e vinhos”.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender que o Tratado de Methuen era uma forma de dependência econômica de Portugal da Inglaterra. 2. Compreender o que cada país ganhava com o Tratado de Methuen e que a Inglaterra foi o país que mais lucrou. 3. Compreender os valores dos panos e dos vinhos na época do Tratado.
<p>10º O resultado desse pacto foi o desenvolvimento quase isolado da vinícola portuguesa, em detrimento dos outros setores. Mais: boa parte do ouro e diamantes da América portuguesa que entravam em Portugal rumava, em seguida, para a Inglaterra. Por isso, afóra as vantagens conquistadas pelas elites portuguesas, o metal retirado dos atuais territórios brasileiros contribuiu também para dinamizar o desenvolvimento capitalista europeu, tendo beneficiado especialmente os banqueiros</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por que o resultado desse pacto foi o desenvolvimento da vinícola portuguesa? 2. Quais eram os outros setores da economia portuguesa que não progrediram por causa desse pacto? 3. O que é vinícola? 4. Como o ouro brasileiro rumava para a Inglaterra? Quem levava? Era por meio de alguma transação comercial?

e industriais ingleses.	<p>5. Quem fazia parte das elites portuguesas?</p> <p>6. Por que as elites portuguesas levaram vantagens com o ouro brasileiro? Como? Por meio de quais transações comerciais?</p> <p>7. O que significa dinamizar o desenvolvimento capitalista europeu no período em questão?</p> <p>8. Por que o ouro brasileiro beneficiou os banqueiros e industriais ingleses?</p>
-------------------------	--

Essas questões que o texto não explicita podem ser divididas em informações ou conhecimentos prévios que o leitor precisa para compreender o texto e em inferências que precisa realizar.

7.2. Informações que o leitor-modelo precisa saber

Os conhecimentos prévios são muito importantes no processo de leitura de um texto. Segundo Solé (1998), a inadequação dos conhecimentos prévios pressupostos pelo texto para o leitor-modelo e os conhecimentos prévios do leitor real podem inviabilizar a leitura e a compreensão de um texto.

Serão discutidos alguns trechos que se relacionam a conhecimentos que o leitor precisa para compreender o texto e, ao final da discussão desses trechos, será apresentado um quadro com trechos do texto, organizados por parágrafos que se referem a conhecimentos prévios exigidos do leitor-modelo.

O texto é iniciado com a expressão “Com a descoberta de ouro pelos bandeirantes (...)” (VICENTINO, 2010, p. 270), que constitui a retomada de um assunto, que já foi tratado no capítulo anterior. O leitor precisa ativar os seus conhecimentos prévios sobre a descoberta de ouro e as bandeiras, uma vez que o texto parte deste ponto.

Ainda no primeiro parágrafo, tem-se que:

Com a descoberta de ouro pelos bandeirantes, Portugal criou, em 1702, um órgão especial para administrar e controlar a exploração da mineração: a **Intendência das Minas**. Suas incumbências eram distribuir os lotes a serem explorados – chamados **datas** – e cobrar dos mineradores os impostos devidos à Coroa (VICENTINO, 2010, p. 270). [Destaques do próprio texto].

O que se pode observar é que, ao tratar de mineradores, não fica claro se o texto se refere aos donos das datas ou aos funcionários que trabalhavam para os donos das datas. Um esclarecimento sobre esse assunto aparece no terceiro parágrafo, quando o texto utiliza a expressão *chefes das minas* para se referir àqueles responsáveis pelas datas sobre os quais incidiam os impostos.

Com a expressão em destaque, “Com a descoberta de ouro pelos bandeirantes, Portugal criou, em 1702, um órgão especial para administrar e controlar a exploração da mineração: a Intendência das Minas.” (VICENTINO, 2010, p. 270), o texto pressupõe que o leitor conheça o funcionamento administrativo português sobre a criação de instituições na época tratada, uma vez que o texto não explicita essas informações, nem no capítulo anterior e nem no seguinte.

No trecho “Todos os mineradores deveriam entregar à Intendência uma quinta parte (20%) do ouro encontrado, imposto que ficou conhecido como **quinto**.” (VICENTINO, 2010, p. 270), para que o estudante faça a inferência de que 20% do ouro extraído corresponde à quinta parte do todo, é necessário conhecimentos prévios de fração e de porcentagem.

O *Manual do professor*, na página 101, explicita que se espera que, ao final do capítulo, os estudantes sejam capazes de entender como funcionava a exploração e a administração da região das minas. Desse modo, espera-se que o texto seja capaz de explicar o funcionamento da exploração mineradora, deixando claro, os processos e os personagens envolvidos nessa atividade. No entanto, o processo de exploração e os personagens envolvidos nem sempre são devidamente explicitados. Como pode ser visto no trecho abaixo, o texto pressupõe que o aluno já possua o conhecimento a respeito do processo de exploração e circulação na colônia, uma vez que não explicita como ocorre o processo de extração, quem eram as pessoas (funcionários) responsáveis pela circulação do ouro na colônia, quem o fazia chegar às casas de Fundição para ser transformado em barras.

Era comum o transporte de ouro escondido em santos de madeira, daí a expressão “santo do pau oco”. Para evitar isso, a Coroa proibiu a livre circulação de ouro em pó ou em pepitas na colônia e criou as **Casas de Fundição**, em 1720. Todo ouro encontrado nas lavras (grandes minas), nos garimpos ou nas areias dos rios devia ir direto para as Casas de Fundição, onde era transformado em barras (VICENTINO, 2010, p. 270).

Outro conhecimento necessário ao leitor diz respeito às propriedades físicas do ouro e do diamante, e como interferem no processo de fusão dos dois elementos, isso para compreender porque um podia ser derretido e o outro não. Se tal informação fosse fornecida ao leitor, ela poderia favorecer uma melhor compreensão do motivo pelo qual o governo português passou a organizar a exploração dos diamantes de forma distinta da que vinha sendo realizada com o ouro.

Manual do professor, seu objetivo é o de se levar à compreensão do funcionamento da exploração na região mineradora.

A decadência da mineração se deu progressivamente a partir da segunda metade do século XVIII, por causa do esgotamento das jazidas e do uso de técnicas rudimentares, que não eram capazes de extrair o minério das regiões mais profundas (VICENTINO, 2010, p. 271).

Já para a compreensão do trecho abaixo, os estudantes devem possuir conhecimento sobre o desenvolvimento do capitalismo europeu e o papel dos banqueiros e industriais ingleses nesse processo.

Por isso, afora as vantagens conquistadas pelas elites portuguesas, o metal retirado dos atuais territórios brasileiros contribuiu também para dinamizar o desenvolvimento capitalista europeu, tendo beneficiado especialmente os banqueiros e industriais ingleses (VICENTINO, 2010, p. 271).

Em seguida, o texto segue informando que a iniciativa de controlar a extração do diamante levou à expulsão dos mineiros da região e arrendou a exploração a empresários; e, em 1771, a Coroa assumiu a exploração dos diamantes. No entanto, não se explica como funcionava esse monopólio da Coroa sobre os diamantes. Dessa forma, os funcionários do governo é que mineravam, contratavam mineiros? Havia medidas para se evitar o contrabando?

A descoberta de diamantes em 1729 no Arraial do Tijuco (hoje Diamantina) levou a Coroa portuguesa a adotar um controle fiscalizador apropriado à extração de diamantes, que não podiam ser derretidos e fundidos em barras como o ouro. Tal iniciativa acabou por expulsar os mineiros da região e arrendar a exploração a empresários, chamados contratadores. Em 1771, o próprio governo português assumiu a exploração de diamantes como monopólio da Coroa (VICENTINO, 2010, p. 271).

No último parágrafo, apresentado a seguir, o texto informa que grande parte do ouro e dos diamantes do Brasil que entrava em Portugal rumava para a Inglaterra, mas não detalha como o “ouro rumava”.

Mais: boa parte do ouro e diamantes da América portuguesa que entravam em Portugal rumava, em seguida, para a Inglaterra. Por isso, afora as vantagens conquistadas pelas elites portuguesas, o metal retirado dos atuais territórios brasileiros contribuiu também para dinamizar o desenvolvimento capitalista europeu, tendo beneficiado especialmente os banqueiros e industriais ingleses (VICENTINO, 2010, p. 271).

Quadro 6: Conhecimentos prévios exigidos do leitor modelo.

Texto: Exploração e administração mineradora	Conhecimento prévio exigido do leitor-modelo
Com a descoberta de ouro pelos bandeirantes Portugal criou, em 1702, um órgão especial para administrar e controlar a exploração da mineração: a Intendência das Minas . Suas incumbências eram distribuir os lotes a serem explorados - chamados datas – e cobrar dos mineradores os impostos devidos à Coroa.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quem eram os Bandeirantes? 2. Como ocorria a criação de um órgão de fiscalização e quem o dirigia? 3. Quem representa a expressão “Portugal”? 3. Como ocorria a cobrança de impostos?
Todos os mineradores deveriam entregar à Intendência	1. Conhecimento sobre fração e

<p>uma quinta parte (20%) do ouro encontrado, imposto que ficou conhecido como quinto.</p>	<p>porcentagem para concluir que a quinta parte de um todo é o mesmo que 20% e que daí vem o nome do imposto “quinto”.</p>
<p>Os chefes das minas tentavam, de todas as maneiras, livrar-se do pagamento do quinto, o que aumentou a prática do contrabando. Era comum o transporte de ouro escondido em santos de madeira, daí a expressão “santo do pau oco”.</p>	<p>1. O texto não explicita o motivo pelo qual os chefes das minas queriam se livrar do pagamento do quinto. Era abusivo? Apresenta o contrabando como a única forma dos mineradores se livrarem do pagamento do quinto.</p>
<p>Para evitar isso, a Coroa proibiu a livre circulação de ouro em pó ou em pepitas na colônia e criou as Casas de Fundição, em 1720. Todo ouro encontrado nas lavras (grandes minas), nos garimpos ou nas areias dos rios devia ir direto para as Casas de Fundição, onde era transformado em barras.</p>	<p>1. Conhecimento sobre o processo de extração, os formatos em que o ouro circulava, como chegava às casas de Fundição, como era levado até esse local e como era transformado em barra.</p>
<p>A descoberta de diamantes em 1729 no Arraial do Tijuco (hoje Diamantina) levou a Coroa portuguesa a adotar um controle fiscalizador apropriado à extração de diamantes, que não podiam ser derretidos e fundidos em barras como o ouro. Tal iniciativa acabou por expulsar os mineiros da região e arrendar a exploração a empresários, chamados contratadores. Em 1771, o próprio governo português assumiu a exploração de diamantes como monopólio da Coroa. A decadência da mineração se deu progressivamente a partir da segunda metade do século XVIII, por causa do esgotamento das jazidas e do uso de técnicas rudimentares, que não eram capazes de extrair o minério das regiões mais profundas.</p>	<p>1. Conhecimento sobre as propriedades físicas do ouro e do diamante e como elas interferem no processo de fusão. 2. Conhecimento sobre o que significa monopolizar. 3. O que eram técnicas rudimentares para a época? 4. O que ocorre depois que a Coroa assumiu a exploração dos diamantes.</p>
<p>Na época da mineração, Portugal vivia ainda grande dependência econômica em relação à Inglaterra, importando desse reino quase tudo de que necessitava. Essa situação se estabeleceu desde 1640, quando Portugal recorreu à ajuda militar e comercial inglesa para pôr fim ao domínio espanhol. Em 1703, Portugal e Inglaterra assinaram o Tratado de Methuen, pelo qual os vinhos portugueses teriam livre entrada no mercado inglês. Em troca, a Inglaterra teria uma colocação garantida para seus produtos manufaturados (sobretudo tecidos) no mercado português. Por esse motivo, o pacto ficou conhecido por “tratado dos panos e vinhos”.</p>	<p>1. Por que Portugal estava sob o domínio espanhol? 2. O valor dos tecidos e dos vinhos na época.</p>
<p>Mais: boa parte do ouro e diamantes da América portuguesa que entravam em Portugal rumava, em seguida, para a Inglaterra. Por isso, afora as vantagens conquistadas pelas elites portuguesas, o metal retirado dos atuais territórios brasileiros contribuiu também para dinamizar o desenvolvimento capitalista europeu, tendo beneficiado especialmente os banqueiros e industriais ingleses.</p>	<p>1. Como o ouro e o diamante rumava para a Inglaterra? 2. O desenvolvimento do capitalismo europeu e porque beneficiou especialmente os banqueiros e industriais ingleses.</p>

7.3. Inferências de elementos intratextuais que o leitor modelo precisa realizar

Assim como no item sobre os conhecimentos prévios, serão discutidos alguns trechos que se relacionam a inferências intratextuais que o leitor precisa realizar para compreender o texto. Inferências intratextuais são aquelas em que o leitor precisa relacionar ou recuperar elementos dentro do próprio texto. Será apresentado, ainda, um quadro com trechos do texto que se referem a inferências exigidas do leitor-modelo.

No trecho abaixo, os estudantes precisam fazer a inferência de que os mineradores que possuíam o maior número de escravos eram os mais ricos e, por isso, podiam pagar por mais escravos: “O tamanho dessas datas variava, pois eram distribuídas de acordo com o número de escravos dos mineradores. Além disso, as mais bem localizadas ficavam com os mais ricos, que podiam pagar pelo direito de exploração.” (VICENTINO, 2010, p. 271).

Já neste texto que se segue, observa-se que é necessário compreender o motivo pelo qual os chefes das minas queriam se livrar do pagamento do quinto, uma vez que o texto não explicita se era porque o imposto era abusivo ou por qualquer outro motivo. Além disso, o texto apresenta somente o contrabando como sendo uma forma de os mineradores livrarem-se do pagamento de impostos. Uma inferência que o aluno deve ser capaz de fazer é associar a expressão *santos do pau oco* com o contrabando

Os chefes das minas tentavam, de todas as maneiras, livrar-se do pagamento do quinto, o que aumentou a prática do contrabando. O contrabando é uma forma de se livrar do pagamento do imposto. Era comum o transporte de ouro escondido em santos de madeira, daí a expressão “santo do pau oco” (VICENTINO, 2010, p. 271).

No trecho a seguir, verifica-se que o leitor precisa relacionar a expressão “aumentou a pressão” com a informação já trabalhada anteriormente, relativa à derrama, que já havia sido tratada no texto: “À medida que foram diminuindo os resultados obtidos com a produção das minas, o governo português aumentou a pressão na colônia para obter as cem arrobas anuais”.

Quadro 7: Inferências esperadas dos leitores

Exploração e administração mineradora	Inferências esperadas dos leitores
O tamanho dessas datas variava, pois eram distribuídas de acordo com o número de escravos dos mineradores. Além disso, as mais bem localizadas ficavam com os mais ricos, que podiam pagar pelo direito de exploração.	Relacionar que quem tinha maior número de escravos também ficavam com as datas mais bem localizadas porque podiam pagar e o que significa dizer datas mais bem localizadas eram de maior valor e só quem tinha mais recursos (dado pelo número de escravos) poderiam pagar.

<p>Os chefes das minas tentavam, de todas as maneiras, livrar-se do pagamento do quinto, o que aumentou a prática do contrabando. Era comum o transporte de ouro escondido em santos de madeira, daí a expressão “santo do pau oco”.</p>	<p>Relacionar que o transporte de ouro escondido em santos de madeira é uma forma de contrabando. Inferir o significado da expressão santo do pau oco no contexto.</p>
<p>§À medida que foram diminuindo os resultados obtidos com a produção das minas, o governo português aumentou a pressão na colônia para obter as cem arrobas anuais. O clima de descontentamento resultaria numa das mais importantes revoltas coloniais: a Conjuração Mineira.</p>	<p>Relacionar que aumentar a pressão na colônia significava que os soldados portugueses podiam invadir as casas e pegar o tivesse valor, o que era chamado de derrama, como mencionada anteriormente.</p>
<p>O resultado desse pacto foi o desenvolvimento quase isolado da vinícola portuguesa, em detrimento dos outros setores.</p>	<p>Relacionar o motivo pelo qual o Tratado de Methuen levou ao desenvolvimento isolado da vinícola portuguesa.</p>

7.4. Coesão entre os parágrafos

Outro elemento apontado por Rösen (2011, p.115) como importante na construção de uma narrativa didática de História é que ela seja clara e, dessa maneira, a coesão textual é um dos elementos que colabora na construção de textos com estruturas claras. A coesão interna de um texto se refere ao modo como as ideias se ligam umas às outras, formando um fluxo lógico e contínuo.

O encadeamento das ideias no interior dos parágrafos de um texto é construído por vários aspectos, por exemplo, pelo tema, pela sequência temporal e pelos elementos utilizados para fazer referência a elementos que já foram citados anteriormente no texto. O quadro abaixo apresenta, na coluna do lado esquerdo, parte do texto, na coluna ao lado direito, a indicação de não observância da coesão entre o parágrafo posterior e o anterior.

Quadro 8: Coesão entre os parágrafos.

<p>Texto: Exploração e administração mineradora Parágrafos</p>	<p>Coesão entre os parágrafos</p>
<p>5º A descoberta de diamantes em 1729 no Arraial do Tijuco (hoje Diamantina) levou a Coroa portuguesa a adotar um controle fiscalizador apropriado à extração de diamantes, que não podiam ser derretidos e fundidos em barras como o ouro. Tal iniciativa acabou por expulsar os mineiros da região e arrendar a exploração a empresários, chamados contratadores. Em 1771, o próprio governo português assumiu a exploração de diamantes como monopólio da Coroa.</p>	<p>Quebra de coesão sequencial entre o sexto e o quinto parágrafo, uma vez que não explica o que ocorreu após o governo assumir o monopólio dos diamantes e segue para um outro estágio da mineração que é a sua decadência. Passagem brusca de uma informação a outra.</p>
<p>6º A decadência da mineração se deu progressivamente a partir da segunda metade do século XVIII, por causa do esgotamento das jazidas e do uso de técnicas rudimentares, que não eram capazes de extrair o minério das regiões mais profundas.</p>	
<p>7º À medida que foram diminuindo os resultados obtidos com a produção das minas, o governo português aumentou a pressão na colônia para obter as cem arrobas anuais. O clima de descontentamento resultaria numa das mais importantes revoltas coloniais: a Conjuração Mineira.</p>	<p>Quebra de coesão temporal entre o sétimo e o oitavo parágrafo por meio de uma digressão temporal a 1640 que não se relaciona com o tema do parágrafo anterior nem serve para explicá-lo.</p>
<p>8º Na época da mineração, Portugal vivia ainda grande dependência econômica em relação à Inglaterra, importando desse reino quase tudo de que necessitava. Essa situação se estabeleceu desde 1640, quando Portugal recorreu à ajuda militar e comercial inglesa para pôr fim ao domínio espanhol.</p>	

Há coesão sistêmica entre os cinco primeiros parágrafos. Há uma quebra de coesão do quinto para o sexto, a coesão é restaurada do sexto para o sétimo, é quebrada novamente do sétimo parágrafo para o oitavo e é restaurada entre o oitavo, nono e décimo parágrafos.

A quebra de coesão temática pode ser um complicador para a compreensão do estudante, pois deixa lacunas que não dão suporte à ativação da construção dos processos históricos. Essas lacunas, para serem preenchidas satisfatoriamente, necessitam que o aluno recorra ao professor ou a outros textos para compreender a narrativa.

Por exemplo, o quinto parágrafo termina com o governo português assumindo o monopólio da exploração dos diamantes como monopólio da Coroa. Já o sexto parágrafo se inicia com a afirmação de que houve uma progressiva decadência da mineração, a partir

da segunda metade do século XVIII. Pergunta-se: “e o que ocorreu depois que o governo português assumiu a exploração de diamantes como monopólio da Coroa?”.

Outro exemplo é a quebra de coesão que ocorre entre o sétimo e o oitavo parágrafos por meio de uma digressão temporal. O sétimo parágrafo termina apresentando a Conjuração Mineira como resultado do aumento da cobrança de impostos exercida por Portugal na colônia. Em seguida, o oitavo parágrafo inicia-se retornando a 1640, à ajuda que Portugal recebeu da Inglaterra para lutar contra o domínio espanhol. Essa informação remete a outra rede de acontecimentos, anteriores aos que vinham sendo tratados no texto até o momento. E essa nova rede de acontecimentos não tem a função de explicar o que vinha sendo tratado até então. Quando a coesão entre os parágrafos é quebrada, observa-se, também, a quebra da coesão temática, o que significa que de um tema passa-se para outro sem que as relações entre eles estejam suficientemente claras.

Isso mostra um forte compassamento entre os temas, dentro do mesmo conteúdo, uma vez que a passagem de um para o outro ocorre rapidamente; portanto, espera-se que os estudantes aprendam os conteúdos em pouco tempo. Isso mostra, também, uma classificação forte no campo da intradisciplinaridade, uma vez que os conteúdos tratados dentro da própria disciplina não estão bem conectados e com as relações entre si explicitadas. Esses elementos indicam que o leitor-modelo da narrativa analisada precisa ter um bom conhecimento sobre o assunto ou modos de obtê-lo, seja na escola, com o professor ou em casa com a família, para realizar uma leitura satisfatória da narrativa.

7.5. Coesão referencial

Um outro tipo de coesão importante à construção de textos é a coesão referencial. Esta ocorre quando um determinado elemento textual se remete a outro, substituindo-o. O quadro abaixo apresenta os principais conectores referenciais utilizados no texto.

Quadro 9: Coesão referencial.

Com a descoberta de ouro pelos bandeirantes, (1) Portugal criou, em 1702, (2) um órgão especial para administrar e controlar a exploração da mineração: a (2) Intendência das Minas. (2) Suas incumbências eram distribuir os (3) lotes a serem explorados – (3) chamados datas – e cobrar dos mineradores os impostos devidos à (1) Coroa.

O tamanho dessas datas variava, pois eram distribuídas de acordo com o número de escravos dos (4) mineradores (2). Além disso, (3) as mais bem localizadas ficavam com os mais ricos, que podiam pagar pelo direito de exploração. Todos os mineradores deveriam entregar à Intendência (5) uma quinta parte (20%) do ouro encontrado, imposto que ficou conhecido como (5) quinto.

(4) Os chefes das minas tentavam, de todas as maneiras, livrar-se do pagamento do quinto, o que aumentou a prática do contrabando. Era comum o transporte de ouro escondido em santos de madeira, daí a expressão “santo do pau oco”. Para evitar isso, a Coroa proibiu a livre circulação de ouro em pó ou

em pepitas na colônia e criou as Casas de Fundição, em 1720. Todo ouro encontrado nas lavras (grandes minas), nos garimpos ou nas areias dos rios devia ir direto para as Casas de Fundição, onde era transformado em barras.

Em 1750, o (1) governo português (1) aperfeiçoou a cobrança e a fiscalização do pagamento dos impostos. Definiu um mínimo, previamente estipulado, a ser pago por ano: cem arrobas, ou seja, aproximadamente 1500 quilos de ouro. Para garantir a arrecadação, caso esse total não fosse alcançado, era declarada (6) a derrama - a primeira delas foi em 1764. (7) Soldados portugueses, os chamados (7) dragões, (6) invadiam casas e tomavam o que tivesse valor, a fim de completar as 100 arrobas devidas à metrópole. (6)Essa atitude de Portugal deixou um rastro de insatisfações na (8) colônia.

A descoberta de diamantes em 1729 no Arraial do Tijuco (hoje Diamantina) levou a (1) Coroa portuguesa a adotar um controle fiscalizador apropriado à extração de diamantes, que não podiam ser derretidos e fundidos em barras como o ouro. Tal iniciativa acabou por expulsar os mineiros da região e arrendar a exploração a (9) empresários, chamados (9)contratadores.

Em 1771, o próprio governo português assumiu a exploração de diamantes como monopólio da Coroa. A decadência da mineração se deu progressivamente a partir da segunda metade do século XVIII, por causa do esgotamento das jazidas e do uso de técnicas rudimentares, que não eram capazes de extrair o minério das regiões mais profundas.

À medida que foram diminuindo os resultados obtidos com a produção das minas, o governo português aumentou a pressão na colônia para obter as cem arrobas anuais. O clima de descontentamento resultaria numa das mais importantes revoltas coloniais: a Conjuração Mineira.

Na época da mineração, Portugal vivia ainda grande dependência econômica em relação à (10) Inglaterra, importando (10) desse reino quase tudo de que necessitava. Essa situação se estabeleceu desde 1640, quando Portugal recorreu à ajuda militar e comercial inglesa para pôr fim ao domínio espanhol.

Em 1703, Portugal e Inglaterra assinaram o (11) Tratado de Methuen, pelo qual os vinhos portugueses teriam livre entrada no mercado inglês. Em troca, a Inglaterra teria uma colocação garantida para seus produtos manufaturados (sobretudo tecidos) no mercado português. Por esse motivo, o pacto ficou conhecido por “tratado dos panos e vinhos”.

O resultado (11)desse pacto foi o desenvolvimento quase isolado da vinícola portuguesa, em detrimento dos outros setores. Mais: boa parte do ouro e diamantes da (8) América portuguesa que entravam em Portugal rumava, em seguida, para a Inglaterra. Por isso, afora as vantagens conquistadas pelas elites portuguesas, o metal retirado dos atuais territórios brasileiros contribuiu também para dinamizar o desenvolvimento capitalista europeu, tendo beneficiado especialmente os banqueiros e industriais ingleses.

No texto, foram identificados alguns dos principais elementos que desempenham a coesão referencial:

- (1) Portugal, Coroa, governo português, Coroa portuguesa;
- (2) órgão especial, Intendência das minas, suas;
- (3) lotes a serem explorados, datas, as mais bem localizadas;
- (4) mineradores, chefes das minas;
- (5) uma quinta parte, 20% do ouro encontrado, quinto;
- (6) derrama, invadiam casas e tomavam o que tivesse valor, a fim de completar as 100 arrobas devidas à metrópole, essa atitude de Portugal;
- (7) soldados portugueses, dragões;
- (8) colônia, América Portuguesa;
- (9) empresários, contratadores;
- (10) Inglaterra, desse reino;
- (11) Tratado de Methuen, desse pacto.

O uso desses elementos faz parte da composição de um texto, mas muitas vezes, pode gerar dificuldades para a leitura realizada por um leitor pouco experiente. Isso ocorre quando a coesão referencial entre os elementos não é muito explícita ou o texto utiliza elementos referenciais desconhecidos pelos leitores, podendo gerar problemas de compreensão. Na narrativa analisada, pode-se utilizar como exemplo os elementos que no texto são utilizados como sinônimos: *Portugal*, *Coroa*, *Coroa Portuguesa*, *governo português*. Se os estudantes não reconhecem que esses quatro termos se referem ao mesmo sujeito, que, no caso, se referem a uma generalização que envolve diversos sujeitos e ações, esses elementos de coesão referencial, utilizados como sinônimos, podem se tornar um complicador para a compreensão dos textos.

7.6. Os sujeitos no texto

Em seguida, foi elaborada uma tabela com o número das linhas em que os sujeitos históricos foram identificados. A análise dos tipos de sujeitos encontrados foi realizada a partir da tentativa de se estabelecer semelhanças e diferenças no modo como eram apresentados, para que possibilitasse uma categorização dos mesmos.

Exploração e administração mineradora

1 Com a descoberta de ouro pelos bandeirantes, Portugal criou, em 1702, um órgão
2 especial para administrar e controlar a exploração da mineração: a **Intendência das Minas**.
3 Suas incumbências eram distribuir os lotes a serem explorados – chamados **datas** – e
4 cobrar dos mineradores os impostos devidos à Coroa.

5 O tamanho dessas datas variava, pois eram distribuídas de acordo com o número de
6 escravos dos mineradores. Além disso, as mais bem localizadas ficavam com os mais
7 ricos, que podiam pagar pelo direito de exploração. Todos os mineradores deveriam en-
8 tregar à Intendência uma quinta parte (20%) do ouro encontrado, imposto que ficou co-
9 nhecido como **quinto**.

10 Os chefes das minas tentavam, de todas as maneiras, livrar-se do pagamento do
11 quinto, o que aumentou a prática do contrabando. Era comum o transporte de ouro es-
12 condido em santos de madeira, daí a expressão “santo do pau oco”. Para evitar isso, a
13 Coroa proibiu a livre circulação de ouro em pó ou em pepitas na colônia e criou as **Casas**
14 **de Fundição**, em 1720. Todo ouro encontrado nas lavras (grandes minas), nos garimpos
15 ou nas areias dos rios devia ir direto para as Casas de Fundição, onde era transformado
16 em barras (veja a imagem).

17 Em 1750, o governo português aperfeiçoou a cobrança e a fiscalização do pagamen-
18 to dos impostos. Definiu um mínimo, previamente estipulado, a ser pago por ano: **cem**
19 **arrobas**, ou seja, aproximadamente 1500 quilos de ouro. Para garantir a arrecadação, caso
20 esse total não fosse alcançado, era declarada a **derrama** – a primeira delas foi em 1764.
21 Soldados portugueses, os chamados **dragões**, invadiam casas e tomavam o que tivesse
22 valor, a fim de completar as 100 arrobas devidas à metrópole. Essa atitude de Portugal
23 deixou um rastro de insatisfações na colônia.



24 ▲ O ouro em barras, de 1728, nas Casas de Fundição.
25 De cada cinco barras, uma era enviada a Portugal:
26 era o pagamento do quinto, imposto cobrado pela
27 Coroa sobre a extração de ouro.

28 *O provedor das minas*, pintura de Joaquim da Rocha
29 Ferreira, de 1700. O provedor fiscalizava as atividades
30 mineradoras e era a autoridade responsável pelos
31 impostos e taxas cobrados pela Coroa portuguesa.



270

Figura 2 - Reprodução da página 270 do livro destinado ao 7º ano da coleção Projeto Radix, em que é apresentado o texto “Exploração e administração mineradora”.

32 A descoberta de diamantes em 1729 no Arraial do Tijuco (hoje Diamantina) levou a
33 Coroa portuguesa a adotar um controle fiscalizador apropriado à extração de diamantes,



Thomas Vito Neto/Pulsar Imagens

34 que não podiam ser derretidos e
35 fundidos em barras como o ouro. Tal
36 iniciativa acabou por expulsar os
37 mineiros da região e arrendar a ex-
38 ploração a empresários, chamados
39 **contratadores**. Em 1771, o próprio
40 governo português assumiu a explo-
41 ração de diamantes como monopólio
42 da Coroa.

43 A decadência da mineração se
44 deu progressivamente a partir da
45 segunda metade do século XVIII, por
46 causa do esgotamento das jazidas e
47 do uso de técnicas rudimentares, que
48 não eram capazes de extrair o miné-
49 rio das regiões mais profundas.

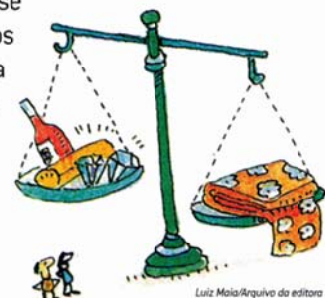
71 Igreja do Amparo, em
72 Diamantina. Foto de 2006.

50 À medida que foram diminuindo os resultados obtidos com a produção das minas, o
51 governo português aumentou a pressão na colônia para obter as cem arrobas anuais. O
52 clima de descontentamento resultaria numa das mais importantes revoltas coloniais: a
53 **Conjuração Mineira**.

54 Na época da mineração, Portugal vivia ainda grande dependência econômica em re-
55 lação à Inglaterra, importando desse reino quase tudo de que necessitava. Essa situação
56 se estabeleceu desde 1640, quando Portugal recorreu à ajuda militar e comercial inglesa
57 para pôr fim ao domínio espanhol.

58 Em 1703, Portugal e Inglaterra assinaram o **Tratado de Methuen**, pelo qual os vinhos
59 portugueses teriam livre entrada no mercado inglês. Em troca, a Inglaterra teria uma
60 colocação garantida para seus produtos manufaturados (sobretudo tecidos) no mercado
61 português. Por esse motivo, o pacto ficou conhecido por “tratado dos panos e vinhos”.

62 O resultado desse pacto foi o desenvolvimento quase
63 isolado da vinícola portuguesa, em detrimento dos outros
64 setores. Mais: boa parte do ouro e diamantes da América
65 portuguesa que entravam em Portugal rumava, em seguida,
66 para a Inglaterra. Por isso, afora as vantagens conquistadas
67 pelas elites portuguesas, o metal retirado dos atuais ter-
68 ritórios brasileiros contribuiu também para dinamizar o
69 desenvolvimento capitalista europeu, tendo beneficiado
70 especialmente os banqueiros e industriais ingleses.



271

Figura 3 - Reprodução da página 271 do livro destinado ao 7º ano da coleção Projeto Radix, em que é apresentada a sequência do texto “Exploração e administração mineradora”.

Quadro 10 - Identificação dos sujeitos históricos no texto *Exploração e administração mineradora* de acordo com o seu posicionamento nas linhas do texto.

Nº da linha	Sujeitos	Modo como os sujeitos são representados	Subgrupos
1ª	Bandeirantes	sujeito coletivo	
	Portugal	sujeitos institucionalizados	
2ª	Intendência das minas	Sujeitos institucionalizados	
4ª	Mineradores	sujeito coletivo	
	Coroa	sujeitos institucionalizados	
6ª	Escravos mineradores	sujeito coletivo	
7ª	Os mais ricos	sujeito coletivo	
	Mineradores	sujeito coletivo	
10ª	Os chefes das minas	sujeito coletivo caracterizado com mais elementos	Caracterizado com mais elementos
13ª	A Coroa	sujeitos institucionalizados	
17ª	O governo português	sujeitos institucionalizados	
21ª	Soldados portugueses	Sujeito coletivo	
23ª	Portugal	Sujeitos institucionalizados	
27ª	Coroa	Sujeitos institucionalizados	
28º	O provedor das minas	Sujeito individual representado por imagem	
28ª/29ª	Joaquim da Rocha Ferreira	Sujeito individual determinado por nome próprio	
31ª	Coroa Portuguesa	Sujeitos institucionalizados	
33	Coroa Portuguesa	Sujeitos institucionalizados	
37ª	Os mineiros	Sujeitos coletivos	
38ª	empresários	Sujeitos coletivos	
39ª	contratadores	Sujeitos coletivos	
51ª	O governo português	Sujeitos institucionalizados	
54ª	Portugal	Sujeitos institucionalizados	
56ª	Portugal	Sujeitos institucionalizados	
58ª	Portugal e Inglaterra	Sujeitos institucionalizados	
59ª	Inglaterra	Sujeitos institucionalizados	
67ª	Elites portuguesas	Sujeitos coletivos	
70ª	Os banqueiros e industriais ingleses	Sujeitos coletivos	

Quadro 11 - Modo como os sujeitos são representados no texto *Exploração e administração mineradora* e o número de vezes em que aparece.

Modo como os sujeitos são representados	Nº de vezes que aparece
Sujeitos institucionalizados	14
sujeito coletivos pouco caracterizados	11
sujeito coletivos caracterizados com mais elementos	1
Sujeito individual determinado por nome próprio	1
Sujeito individual representado por imagem	1

Foi possível observar, por 28 vezes, a presença de sujeitos no texto “Exploração e administração mineradora”, dentre as quais os sujeitos são assim representados: sujeitos institucionalizados (quatorze vezes), sujeitos coletivos (doze vezes),

sujeito individual determinado por nome próprio (uma vez), sujeito individual representado por imagem (uma vez).

7.6.1. *Sujeitos institucionalizados*

Entende-se por *sujeitos institucionalizados* as instituições que foram personificadas, adquirindo características de sujeitos. Por exemplo:

Com a descoberta de ouro pelos bandeirantes, Portugal criou, em 1702, um órgão especial para administrar e controlar a exploração da mineração: a Intendência das minas. Suas incumbências eram distribuir os lotes a serem explorados – chamados *datas* – e cobrar dos mineradores os impostos devidos à Coroa (VICENTINO, 2010, p. 270).

Segundo o excerto, com a descoberta de ouro pelos bandeirantes, Portugal criou um órgão especial para o controle da mineração. Portugal se comporta como sujeito histórico, mas Portugal não é uma pessoa, mas, sim, um país. Como um país, cria algo? Por meio das pessoas que moram em Portugal, que governam e que trabalham nas instituições responsáveis pela administração em Portugal e no Brasil, instituíram e fizeram funcionar um órgão especial para o controle da mineração. Nesse sentido, a personificação da instituição contribui para a institucionalização do sujeito, o que resulta no apagamento dos mesmos, no esvaziamento da ideia de processo e de construção humana do passado e da História. Desse modo, há um distanciamento entre as ações e as intenções do sujeito concreto. É preciso ressaltar, que em História e também no cotidiano é comum utilizar sujeitos institucionalizados. Não se defende que os sujeitos institucionalizados sejam suprimidos dos textos, mas sim, que se reconheça as dificuldades que pode apresentar ao leitor que não conhece as ações e os sujeitos que estão contidos num sujeito institucionalizado.

Outro exemplo de institucionalização dos sujeitos aparece nesse mesmo trecho, quando se informa que a incumbência da Intendência das Minas era a distribuição das *datas* e cobrança de impostos. Primeiramente, a Intendência das Minas realiza ações que se referem a seres humanos, o que contribui para retirar do texto toda a dinâmica dos processos envolvendo esse órgão de controle, deixando sem respostas muitas questões, tais como: Como era o cotidiano das pessoas que trabalhavam na cobrança de impostos aqui no Brasil? Como ocorria essa cobrança? A cobrança e o pagamento ocorriam pacificamente? Havia resistência? Esse trecho se refere ao período que antecede a criação das casas de fundição. Sendo assim, cabe, ainda, perguntar: os mineradores entregavam o imposto em

algum lugar específico ou os cobradores passavam nas datas, nas casas dos mineradores ou em algum tipo de escritório dos donos das datas para recolhê-los?

Institucionalizar os sujeitos implica extrair o que há de mais concreto na relação desse sujeito do passado com o seu contexto mais próximo de vivência cotidiana. Isso colabora para aumentar a distância entre o sujeito histórico e o seu fazer cotidiano, dificultando, desse modo, o exercício da mimese III, que, segundo Ricoeur (2010), ocorre quando o conhecimento do passado retorna à vida cotidiana do sujeito do presente, ou seja, quando ocorre a apropriação do passado pelo sujeito do presente.

7.6.2. Sujeitos coletivos

Outro modo de tratar os sujeitos no texto é a utilização de sujeitos coletivos, que também se configura numa estratégia discursiva que leva ao apagamento dos sujeitos. Isso pode ser observado no trecho que se segue:

Por isso, afóra as vantagens conquistadas pelas elites portuguesas, o metal retirado dos atuais territórios brasileiros contribuiu também para dinamizar o desenvolvimento capitalista europeu [...] (VICENTINO, 2010, p. 271).

As *elites portuguesas* é um exemplo de sujeito coletivo. Como se pode perceber, ao utilizar a expressão *elites portuguesas*, não é possível identificar a quais pessoas o texto está se referindo, uma vez que a expressão engloba diversos grupos da sociedade portuguesa, podendo ser os nobres, os grandes agricultores, artesãos, banqueiros, etc. Desse modo, os sujeitos coletivos constituem-se numa estratégia de homogeneização dos sujeitos, retirando do passado a sua diversidade social. Nesse sentido, a utilização dos sujeitos coletivos também promove o apagamento dos sujeitos individuais, suas ações e intenções. Além do apagamento dos sujeitos individuais, o modo como os sujeitos coletivos é apresentado promove também o apagamento da importância dos sujeitos coletivos nos processos históricos.

7.6.3. Sujeito individual determinado por nome próprio

O sujeito individual determinado por nome próprio está presente apenas uma vez no texto e se refere ao nome do pintor da imagem que integra a p. 270, no seguinte trecho de legenda: “O provedor das minas, pintura de Joaquim da Rocha Ferreira, de 1700. O provedor fiscalizava as atividades mineradoras e era a autoridade responsável pelos impostos e taxas cobrados pela Coroa portuguesa (VICENTINO, 2010, p. 270).” O sujeito individual determinado aparece para apresentar o pintor da obra, cujo conteúdo retratado se

refere ao século XIX, mas que fora concluída, segundo Oliveira (2008),¹⁸ apenas em 1963. Mas essa informação não é dada na legenda. Nela, tem-se a ideia de que o pintor era de 1700 e pintou uma cena contemporânea a ele. E não se aborda mais nenhuma informação sobre o pintor. Nesse sentido, o sujeito, ainda que determinado nominalmente, não se configura num sujeito corporificado, contextualizado, o que se constitui também numa estratégia de apagamento do sujeito.

7.6.4. Sujeito individual determinado por imagem

Ainda em relação à imagem da p. 270, percebe-se que o sujeito individual representado se refere a um *provedor das minas*, que também se constitui no título da imagem, de acordo com a legenda. O provedor carrega uma balança pequena, para representar a medição e a cobrança dos impostos. A figura do provedor, de autoria do pintor Joaquim da Rocha Ferreira, criada para a mostra organizada por Taunay para 1922,¹⁹ no Museu Paulista, constitui-se num sujeito individual, que representa um grupo: os provedores das minas. A imagem é tomada como “a representação” do ofício de provedor, uma vez que a imagem, o contexto de sua produção e o próprio conteúdo de que trata não são problematizados. Ao tomar essa imagem como a representação do provedor das minas, verifica-se também uma estratégia de apagamento do sujeito, uma vez que há diversidade entre as pessoas que representavam esse ofício e os contextos de exercício dessa atividade. Ou seja, a representação exposta é apenas uma representação das pessoas no desempenho desta atividade e não o retrato da realidade.

7.6.5. Sujeito coletivo caracterizado com mais elementos

Uma outra forma encontrada para representar os sujeitos foi a utilização de sujeitos coletivos caracterizados com mais elementos, como pode ser visto no exemplo que se segue: “Os chefes das minas tentavam, de todas as maneiras, livrar-se do pagamento do quinto, o que aumentou a prática do contrabando (VICENTINO, 2010, p. 270).” Ainda que a expressão *chefes das minas*, se refira a um coletivo, dificultando a percepção da diversidade dos sujeitos que se encaixam nesse grupo, a informação que se segue oferece

¹⁸ Ver: OLIVEIRA, Emerson Dionisio Gomes de. Partida da monção: modos de (re) ler o mito bandeirante. In: *Revista esboços* nº 19, p. 63. In: www.periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/download/.../9172. Acesso em 02/03/2013.

¹⁹ Ver: OLIVEIRA, Emerson Dionisio Gomes de. Partida da monção: modos de (re) ler o mito bandeirante. In: *Revista esboços* nº 19, p. 63. In: www.periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/download/.../9172. Acesso em 02/03/2013.

um elemento para que esse sujeito coletivo possa ser um pouco mais caracterizado e, por meio dessa informação, tem-se uma pista do seu contexto. Ou seja, os chefes das minas tinham a intenção de se livrar do pagamento do quinto, o que dá pistas de uma insatisfação com a maneira como Portugal administrava a mineração na Colônia.

A partir do exposto, foi possível perceber a predominância de estratégias discursivas de o ocultamento dos sujeitos no texto “Exploração e administração mineradora”. Dentre elas, podem-se citar: sujeitos coletivos passivos, sujeitos institucionalizados, sujeitos coletivos, sujeito institucionalizado passivo. O sujeito determinado por nome próprio está presente em apenas um momento, que se refere ao nome do pintor da imagem localizada na página 270, mas não traz elementos que possibilitem ao leitor a percepção do pintor como sujeito histórico e contextualizado. A pintura que traz o sujeito provedor das minas também faz menção a um sujeito mais concreto, mas o texto não chega a tratar o provedor das minas, representado na imagem, como sujeito definido e contextualizado em sua própria vida e em seu tempo.

O modo como o texto trata os sujeitos resulta no apagamento dos mesmos, pois dificulta a compreensão de que as instituições são criadas e gerenciadas por seres humanos. Dessa maneira, quando os sujeitos são institucionalizados, há o obscurecimento dos homens e mulheres envolvidos no processo que se quer explicar. Assim, perde-se o mais concreto, dinâmico e ativo da vida dos homens no passado, suas ações, intenções e escolhas individuais e coletivas, o que pode levar ao entendimento de um passado opaco, sem vida e sem seres humanos, o que pode resultar na percepção de um mundo onde as instituições antecedem e se sobrepõem aos sujeitos.

Orlandi (2011), por meio da análise do discurso, examinou sete coleções didáticas de História do Brasil publicadas entre os anos de 1975 a 1979. A autora enfoca o tema da Nova República, buscando compreender o funcionamento discursivo do texto didático de História. Orlandi (2011, p. 62) observou que, na maioria dos livros observados, há a “descaracterização ou acobertamento dos sujeitos da História”. Em seu trabalho, a autora atribui essa característica dos textos ao contexto histórico da época, em que havia uma transitividade do poder, uma vez que os livros analisados pertenciam ao período da Ditadura, tempos de censura em que se pesava nomear sujeitos e suas ações.

No entanto, na análise que foi realizada dos textos didáticos sobre a administração colonial, foi identificada a mesma característica, ou seja, alto grau de indeterminação dos sujeitos. Porém, o contexto sócio-histórico de produção dos livros

didáticos analisados no âmbito desta tese é diferente. Então, por que isso acontece ainda hoje? Pode-se pensar que as mudanças no ensino de História, que estão presentes nos documentos que regem o ensino de História no País, não foram incorporadas no que se refere à composição da escrita do texto didático. Desse modo, as novas temáticas que se referem ao produto de pesquisas historiográficas sobre vários sujeitos, problemas, objetos e diferentes versões perdem a sua força ao se unirem a uma forma discursiva que não permite a expressão da diversidade de sujeitos, objetos, contextos e confrontação de pontos de vista.

Os conteúdos e as inovações historiográficas não são incorporadas aos textos didáticos na medida em que são relacionados a composições narrativas que não as expressam. Ao lado disso, tomando como base os estudos de Coracini (1991), pode-se, também, considerar a indeterminação dos sujeitos como uma “estratégia de persuasão”, para convencer o leitor da imparcialidade e da verdade das informações presentes nos textos. Esta se constitui numa estratégia utilizada pelo discurso científico, o que corrobora o argumento de que a escrita da História didática, ao recontextualizar as concepções historiográficas que relegam o acontecimento e o sujeito ao segundo plano e ao recontextualizar as concepções do discurso científico, que consideram a narrativa um tipo de escrita inferior, compôs uma narrativa estéril, sem vida, em que os seres humanos foram apagados do processo histórico. A pluriperspectividade também não se faz presente, uma vez que não há o registro da percepção de um mesmo acontecimento por diferentes sujeitos. Desse modo, a abordagem dos sujeitos proposta pela historiografia e recontextualizada nos documentos oficiais analisados não se concretiza no texto-base.

7.7. Temporalidade

O enredo do texto pode ser dividido em três blocos definidos por temas, mas que se relacionam entre si:

Bloco 1: se inicia na linha 1 e vai até a linha 31 e desenvolve o tema sobre as medidas adotadas por Portugal para administrar a exploração do ouro;

Bloco 2: se inicia na linha 32 e segue até a linha 53, desenvolve o tema da descoberta de diamantes no Arraial do Tijucu e a decadência da mineração;

Bloco 3: se inicia na linha 54 e vai até a linha 70, desenvolve as relações entre Portugal e Inglaterra.

Cada bloco é organizado por uma temporalidade linear. O primeiro bloco trata da descoberta do ouro pelos bandeirantes e das medidas adotadas por Portugal para administrar a extração do ouro na Colônia. Para isso, o texto parte de 1702, avança para 1720, 1750, 1764. Porém, nas linhas 24 a 31, nas legendas das imagens, há duas datas, 1728 e 1700, apresentando, dessa forma, uma digressão temporal.

O segundo bloco se inicia com a descoberta do ouro no Arraial do Tijucu em 1729 e avança para 1771, quando o governo português monopolizou a exploração dos diamantes.

No terceiro bloco, o texto trata das relações de dependência econômica de Portugal com a Inglaterra durante o período da mineração. Para isso, parte de 1640, quando Portugal recorreu à ajuda militar da Inglaterra para se livrar do domínio espanhol, avança para 1703, com a assinatura do tratado de Methuen, para explicar as vantajosas negociações da Inglaterra em relação a Portugal.

Analisando o texto como um todo, há recuos temporais, como por exemplo, quando o texto se inicia em 1702 e, no final, retrocede a 1640. Porém, no interior dos blocos, com exceção das datas nas legendas das imagens, a organização temporal é linear. Abaixo, estão organizados, no quadro, os marcos temporais utilizados no texto:

Quadro 12 - Classificação das marcações temporais no texto *Exploração e administração mineradora*.

Número da linha	Marcação temporal	Classificação
1 ^a	1702	ano
14 ^a	1720	ano
17 ^a	1750	ano
20 ^a	1764	ano
24	1728	ano
29	1700	ano
32 ^a	1729	ano
39 ^a	1771	ano
45 ^a	Segunda metade do século XVIII	século
72 ^a	2006	ano
50 ^a	a medida que	simultaneidade
54 ^a	Na época da mineração	tempo histórico
56 ^a	1640	ano
58 ^a	1703	ano
65 ^a	Portugal rumava, em seguida, para a Inglaterra.	sucessão/continuidade

Observando o quadro, pode-se perceber, no texto, cinco maneiras de marcar o tempo: ano aparece onze vezes, século aparece uma vez, simultaneidade aparece uma vez, tempo histórico aparece uma vez, sucessão/continuidade aparece uma vez.

A marcação temporal através de *anos* é a que mais aparece no texto, de quinze marcações, onze se referem ao *ano*. Em relação à simultaneidade, percebe-se que, embora

esteja presente entre os períodos dos acontecimentos desenvolvidos ao longo do texto, a simultaneidade entre as datas não são explicitadas. Um exemplo disso é que, no primeiro bloco, a organização temporal segue até 1750 e o segundo bloco se inicia em 1729. O que significa que, enquanto ocorria uma parte dos acontecimentos desenvolvidos no primeiro bloco se desenvolviam, simultaneamente, os acontecimentos tratados no segundo bloco. Foi encontrada uma locução adverbial que explicita simultaneidade na 50ª linha: “**À medida que** foram diminuindo os resultados obtidos com a produção das minas, o governo português aumentou a pressão na Colônia para obter as cem arrobas anuais.”.

No texto, outra forma de marcar o tempo é aquela que utiliza *século*, a qual pode ser observada nas linhas 45ª: “A decadência da mineração se deu progressivamente a partir da segunda metade do século XVIII [...]”. Para compreender esse trecho é necessário que o leitor saiba utilizar a medida de tempo de um século e meio.

Na 54ª linha, o texto utiliza-se do tempo histórico, ao marcar o tempo com um conjunto de acontecimentos, no caso, a mineração: “Na época da mineração, Portugal vivia ainda grande dependência econômica em relação à Inglaterra [...]”.

Na 65ª linha, a expressão *em seguida* dá a ideia de sucessão ou de continuidade: “Mais: boa parte do ouro e diamantes da América portuguesa que entrava em Portugal rumava, em seguida, para a Inglaterra.”

7.8. Espacialidade

A narrativa é composta por expressões para marcar a espacialidade, tais como:

Quadro 13 - Expressões que representam espacialidade no texto “Exploração e administração mineradora”.

Número da linha	Espaço
23ª	Colônia
24ª	Casas de Fundação
32ª	Arraial do Tijuco (hoje Diamantina)
71ª/72ª	Igreja do Amparo, em Diamantina
64ª, 65ª e 66ª	América Portuguesa, Portugal e Inglaterra

Tem-se, portanto, marcações de espaço que compreendem *país*, *Colônia*, *arraial*, *Casas de Fundação*, *cidade* e *Igreja*. São marcações pontuais, que não apresentam muitos elementos para especificar o espaço sobre o qual se fala. É o que pode ser percebido na 23ª linha do texto: “Essa atitude de Portugal deixou um rastro de insatisfação na **Colônia**.” [Grifo nosso]. O trecho refere-se à derrama, imposto cobrado por Portugal, caso a quantidade de ouro arrecadado no ano não chegasse a, aproximadamente, 1.500 arrobas de ouro. *Colônia* é a marcação de espaço sobre o qual pairam algumas questões:

esse imposto de dirigiu a toda a Colônia? E o rastro de insatisfação que a cobrança desse imposto deixou se refere a toda a Colônia?

Verifica-se que a indeterminação dos marcadores espaciais contribui para o afastamento dos sujeitos dos seus espaços concretos de ação e de vivência, o que pode se tornar um complicador para a compreensão dos processos históricos trabalhados na narrativa. Outra marcação espacial pouco definida é *América portuguesa*, que aparece no texto, mas não há mais explicações ou maior detalhamento.

7.9. Relação do sujeito com o acontecimento

Analisando o modo como os sujeitos, a temporalidade e a espacialidade estão representadas no texto, observa-se que esses elementos são apresentados com um grau de indeterminação. Essa diferença apresenta um grande impacto no modo como o texto lida com os acontecimentos. Disso, resulta que, no texto, os sujeitos estão posicionados de modo a estabelecerem uma relação mais distante com os acontecimentos. Isso se deve ao fato de que, no texto analisado, há uma predominância de estratégias discursivas de apagamento ou indeterminação dos sujeitos.

Esse modo de tratar o sujeito o indetermina, levando a não explicitação da sua participação nos acontecimentos, à imprecisão da participação dos sujeitos nos processos históricos. Os processos históricos, como foram apresentados, excluem o processo de produção do conhecimento do qual resultou, não apresentando, assim, uma gradação entre o concreto e o abstrato.

Para se produzir um trabalho historiográfico, é necessário haver fontes e, muitas vezes, estas dão ao historiador acesso às dimensões mais concretas, individuais e particulares dos acontecimentos que são investigados. Cabe ao historiador tentar compreender as relações entre estas e as estruturas de tempo e contextos mais amplos nos quais se inserem. Desse modo, o particular, o individual, o âmbito mais concreto de vida dos sujeitos do passado, é de conhecimento do historiador. As generalizações e abstrações advêm da compreensão desses processos mais concretos de vida dos sujeitos. No entanto, a narrativa analisada carece das situações concretas que, permitam ao leitor tirar as suas conclusões, fazer inferências ou posicionar-se diante da situação apresentada. Isso ocorre porque não são apresentadas as situações concretas das quais os leitores possam se descolar para alcançarem análises mais distanciadas do contexto que as produziu. Desse modo, o concreto é obscurecido na narrativa histórica do texto.

Classificação é um conceito importante nos trabalhos de Bernstein (1996), que está relacionado ao *quê* e ao *como* se ensina. A *classificação* se relaciona aos limites entre disciplinas, temas, tempos, personagens e acontecimentos. No caso analisado, tem-se que a classificação no texto é forte, pois atua de modo a separar, distanciar os sujeitos dos acontecimentos. A *classificação* é forte quando esses elementos são separados e fraca quando se estabelecem relações entre eles, diluindo as fronteiras que os separam

O texto apresenta uma narrativa mais distante do sujeito do passado e de sua vivência, que distancia os sujeitos dos acontecimentos. Por meio de uma narrativa que não parte das ações dos personagens, não é dado ao leitor conhecer as intenções dos sujeitos ou apresenta diversas perspectivas dos diferentes sujeitos sobre a situação tratada na narrativa. Obscurecendo as relações mais concretas do cotidiano dos personagens, o texto fornece elementos que dificultam a visibilidade do contexto da administração colonial. Pode-se dizer que a narrativa apresenta uma classificação forte entre sujeitos e acontecimentos. Ou seja, explicita as relações entre sujeitos e acontecimentos.

A narrativa não permite, portanto, uma gradação do mais concreto ao mais abstrato, que é uma característica das pedagogias visíveis, pois o texto apresenta poucos elementos da vida dos sujeitos do passado e deixa implícitas as situações e os processos históricos que envolvem os sujeitos históricos em seu contexto mais concreto de vida cotidiana. Assim sendo, o leitor não tem acesso a essas informações e pode ter dificuldades em compreender as generalizações e conceitualizações presentes no texto. Por isso, ao utilizar somente modos discursivos com o objetivo de fazer generalizações e recapitulações, a narrativa dificulta a compreensão dos processos históricos que as narrativas didáticas tentam comunicar. No conjunto de teorias elaborado por Bernstein (1996), esse tipo de linguagem se constituiria num *código universalista*. A linguagem mais vaga, mais abstrata faz parte dos códigos universalistas. Os códigos mais herméticos são mais abstratos e, por isso, mais universalistas, porque serão entendidos com facilidade pelos que dispõem de conhecimentos mais amplos, gerais e mais conceituais.

Sendo assim, ao utilizar muitas generalizações e abstrações, o texto é constituído por um código universalista. Se o aluno não souber como os acontecimentos tratados ocorreram, se não souber decodificar os conceitos presentes na narrativa, poderá ter muitas dificuldades de compreensão, uma vez que os acontecimentos narrados foram descolados do seu contexto mais cotidiano e local, para serem apresentados a partir de uma perspectiva mais ampla e abstrata.

O que se observou durante esta análise foi que, com o alto grau de indeterminação utilizado pelo texto, houve a constituição de um código universalista, muito dependente do contexto.

O que se observou durante esta análise foi que, com o alto grau de indeterminação utilizado pelo texto, ou seja, elementos como *tempo*, *lugar*, *sujeitos*, *relações entre sujeitos* e *acontecimentos* foram obscurecidos, favorecendo a leitura por iniciados e não por aprendizes. Do ponto de vista do currículo, segundo Bernstein (1996), isso se configura numa característica das pedagogias invisíveis, em que nem tudo é explicitado, precisando que o sujeito já conheça o código para decifrá-lo ou tenha meios para fazê-lo.

Pode-se afirmar que o texto utiliza uma classificação forte; pois, ao indeterminar sujeitos, tempo e espaço, produz um distanciamento entre a narrativa histórica e a expectativa dos alunos do que seria uma narrativa. Desse modo, afasta a linguagem narrativa cotidiana da utilizada nas aulas de História, sem proporcionar elementos para que ocorra a passagem de um tipo de linguagem a outra. A classificação também é forte porque separa a narrativa do texto didático das narrativas cotidianas.

Segundo Morais e Neves (2009, p. 8), a presença de uma inter-relação entre os diversos elementos de uma mesma disciplina a serem aprendidos pelos alunos configura-se numa classificação fraca ao nível da intradisciplinaridade²⁰, e é um dos elementos que têm tido impacto positivo na aprendizagem.

Retomando as ideias de Ricoeur (2010), ao trabalhar com um grau maior de indeterminação desses elementos que compõem o conhecimento histórico: sujeitos, tempo e espaço, o texto apaga as relações do sujeito do passado com a sua própria vivência, com o seu fazer cotidiano. Essas indeterminações, abstrações, generalizações prejudicam a visibilidade do sujeito do passado em sua vivência mais concreta, podendo resultar numa percepção estática e engessada do passado. O texto dificultaria a mimese 3, ou seja, o momento em que o passado retornaria ao presente, num processo de apropriação do conhecimento produzido.

7.10. Como as mudanças nas concepções historiográficas, pedagógicas e da narrativa estão recontextualizadas na narrativa histórica selecionada

²⁰ A classificação é fraca quando há integração entre os conteúdos de uma mesma disciplina, permitindo a intradisciplinaridade.

Ao analisar a narrativa selecionada, foram encontrados diversos aspectos que poderiam oferecer dificuldades para a sua compreensão pelos estudantes: a)- a narrativa traz várias informações que o texto não explicita; b)- há um excesso de conhecimentos prévios e inferências atribuídos ao leitor modelo; c)- fragilidade no que se refere à coesão textual temática entre os parágrafos; d)- a presença de digressão temporal com o objetivo de apresentar elementos sem que as relações com o tema que vinha sendo tratado fossem devidamente explicitadas; e)- presença de espaços, muitas vezes, indeterminados, sem representar espaços de vida dos sujeitos e ocupados por eles; f)- diferentes expressões utilizadas para se referir aos mesmos sujeitos sem a explicitação clara que se referem aos mesmos sujeitos; g)- ocultação dos sujeitos individuais, que são apresentados coletivamente, de forma institucionalizada ou de forma indeterminada, sem relação direta explicitada entre suas ações e os processos apresentados.

A maneira como os elementos analisados no capítulo são tratados no texto contribui para a construção de uma narrativa com elementos indeterminados, colocando os acontecimentos distantes do sujeito, deixando os acontecimentos distantes do seu contexto, portanto, tornando-os bastante abstratos. A indeterminação prejudica a ideia de que a História é uma construção processual, podendo levar ao engessamento do passado. A indeterminação dos sujeitos prejudica a compreensão de que os homens do passado são sujeitos históricos, que participam ativamente na construção da sua realidade. O texto distanciado das fontes primárias não corrobora a ideia de processo, de construção histórica. Além de esses elementos apresentarem uma composição que pode dificultar a leitura e a compreensão da narrativa, eles também se configuram em determinada concepção de História e de prática pedagógica.

Ao examinar a narrativa em relação aos elementos que foram identificados nas transformações teórico-metodológicas pelas quais passou o campo da educação nas décadas de 1980 e 1990, é possível observar uma estrutura narrativa em que os sujeitos não são apresentados de forma mais determinada por suas características, ações e intenções, num tempo e num espaço determinados. Isso termina por distanciar estes sujeitos dos acontecimentos, tornando difícil percebê-los como construtores do processo histórico do qual fizeram parte. Além disso, a pouca diversidade social presente no texto não contribui para a percepção da heterogeneidade social do passado. Diferentes visões dos acontecimentos e processos também não são apresentados, nem se permite a compreensão dos personagens como pessoas, seres humanos multifacetados.

Reconhecer os sujeitos do passado como construtores dos processos históricos pode contribuir para o reconhecimento do próprio aluno como sujeito ativo, capaz de produzir e modificar a realidade. Essa perspectiva de sujeito influencia o modo como os alunos vão construir a visão sobre si mesmos e o seu papel na construção dos processos históricos nos quais estão inseridos. Além disso, também está em consonância com os currículos de História atuais.

No texto analisado a reconstrução da narrativa didática é desenvolvida a partir de afirmativas, não há uma problematização histórica por meio da qual a narrativa se desenvolve e não são apresentados os pontos de vista dos envolvidos, o único ponto de vista, o do um narrador. A composição narrativa não desenvolve a pluriperspectividade e não há a apresentação de como os fatos foram percebidos pelos diferentes afetados. Os conflitos não ganham evidência, dificultando a formação de opinião e de argumentação por parte dos leitores, o que pode levar a uma ideia de imparcialidade e de verdade.

A concepção limitada do discurso narrativo, a inferiorização do mesmo pela ciência, a associação da narrativa centrada nos sujeitos e suas ações a uma História meramente factual e não analítica, anedótica, linear e evolutiva, pode ter levado os autores de livros didáticos a quererem fugir desse tipo textual, adotando um tipo de escrita didático-científica, asséptica, que indetermina o sujeito, que distancia o acontecimento do sujeito, produzindo uma forte classificação entre sujeito e acontecimento, o que teria levado à produção de uma escrita abstrata.

Com isso, o texto didático é apresentado em forma de uma sistematização sintética, o que pode estar relacionado também aos imperativos editoriais, com números de páginas limitados para tratar de uma grande quantidade de conteúdos. Nesse sentido, a sistematização excessiva seria uma saída encontrada para tratar os conteúdos de uma maneira resumida. O problema da sistematização é que fornece informações fruto de elaborações cognitivas já realizadas pelo autor, pelos historiadores e pelos editores, etc. No entanto, no ensino, principalmente, no Fundamental, é preciso dar elementos para que o aluno construa as suas próprias elaborações. Caso contrário, a narrativa didática acaba por se tornar um texto hermético.

Essa observação parece estar em consonância com o estudo de Faleiro (2002), que analisou textos didáticos de História do ponto de vista linguístico e que concluiu que os autores de livros, especialistas do assunto, sabem escrever para eles, mas não sabem escrever para os outros, ou, mais especificamente, para o estudante do Ensino-Fundamental.

Quer dizer, o especialista, muitas vezes, não se preocupa em formular cada passo mental na exposição de suas ideias, traduzindo, assim, sua especialização em termos mais acessíveis ao leitor iniciante.

Em relação aos elementos que foram identificados nas transformações teórico-metodológicas pelas quais passou o campo do ensino de História, no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, foi possível perceber que a narrativa analisada não se adequou totalmente às mudanças ocorridas no ensino de História que foram incorporadas ao currículo e essa constatação corrobora a avaliação expressa no Guia 2011, ou seja, “Ao longo dos últimos anos, as editoras investiram fortemente no tratamento das atividades propostas para os estudantes que, no conjunto, se renovaram e se diversificaram de modo importante. Nem sempre, contudo, tal renovação afetou o texto-base.” (BRASIL, 2010, p. 18).

8. OS ESTUDANTES COMO LEITORES DAS NARRATIVAS DIDÁTICAS DE HISTÓRIA

O objetivo deste capítulo é compreender como os estudantes selecionados se apropriam do texto e como os elementos presentes nas narrativas, que foram analisados no capítulo anterior, podem dificultar o processo de construção do conhecimento histórico. Desse modo, utilizando os conceitos de Ricoeur (2010, p. 115), o intuito é perceber como a mimese 2, que é a configuração do texto escrito interferiu na mimese 3, que é a refiguração do texto pelos leitores.

Ressalta-se que, além dos elementos analisados no capítulo anterior, serão também analisados outros elementos que se destacarem nas entrevistas por dificultarem a apropriação. Antes de passar à análise das leituras, serão contextualizados a escola, os sujeitos entrevistados, o ensino de História e o papel da leitura na sala de aula, bem como elementos sobre hábitos de leitura dos sujeitos entrevistados.

8.1. Sobre a escola

A Escola onde foi realizada a pesquisa faz parte da Rede Estadual de Educação de Belo Horizonte e está situada na região nordeste da cidade. Funciona nos turnos da manhã e da tarde, sendo que o turno da manhã é frequentado pelo segundo segmento do Ensino Fundamental, e no turno da tarde ficam as classes do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Ao todo, atende 590 alunos, dentre os quais, 359 no turno da manhã (6º ao 9º ano) e 231 no turno da tarde (1º ao 5º ano). Um total de 44 funcionários compõe a equipe que trabalha na escola, integrados por uma diretora, uma vice-diretora, duas supervisoras pedagógicas, 26 professores, oito ajudantes de serviços gerais, quatro secretárias, um segurança que trabalha nos finais de semana, uma tesoureira e uma bibliotecária. Possui uma cantina e uma quadra de esportes, uma biblioteca, com um acervo de 3.645 livros, uma sala de multimeios com um aparelho de *datashow*, um computador, um aparelho de som e um retroprojeter.

8.2. Sobre os entrevistados

O grupo dos sujeitos entrevistados é formado por 28 estudantes de uma mesma turma. Os dados apresentados foram coletados por meio de questionários e a tabulação mostra as seguintes informações que se seguem sobre os entrevistados: 82% dos estudantes são do sexo feminino e 18% do sexo masculino. A faixa etária dos sujeitos varia entre 13 e

15 anos, sendo 64% dos estudantes com 14 anos, 28% dos estudantes com 15 anos. 8% dos estudantes com 13 anos.

A renda familiar dos estudantes varia entre dois e cinco salários mínimos, sendo que 35% dos estudantes afirmaram que a renda familiar é de dois salários mínimos, 29% dos estudantes declararam ser de três salários mínimos, 18% dos estudantes declararam ser quatro salários mínimos, 14% dos estudantes declararam ter um salário mínimo de renda familiar e 4% dos estudantes declararam que a renda familiar é de cinco ou mais salários mínimos.

Quadro 14 – Sexo dos entrevistados

Sexo	Quantidade	%
Feminino	23	82
Masculino	5	18

Quadro 15 – Idade dos entrevistados

Idade	Quantidade	%
14 anos	18	64
15 anos	8	28
13 anos	1	4
Não respondeu	1	4

Quadro 16 – Renda familiar média dos entrevistados

Renda familiar	Quantidade de alunos	%
Dois salários mínimos	10	35
Três salários mínimos	8	29
Quatro salários mínimos	5	18
Um salário mínimo	4	14
Cinco salários mínimos ou mais	1	4

8.3. Sobre os hábitos de leitura dos estudantes

Os quadros que vão do número 17 ao 24 apresentam questões relativas aos hábitos de leitura dos estudantes que foram coletados também por meio de um questionário. Perguntados se gostam de ler, 78% dos estudantes afirmaram gostarem de ler e 22% afirmaram não gostarem de ler. A maioria dos estudantes, 59%, afirmou ter a leitura como uma forma de aprender. Cinquenta e dois por cento dos estudantes leem mais na Internet e 42% declararam ler mais livros. O *website* que os estudantes mais acessam é o *Facebook*, seguido pelo *Twitter*, *sites* de letras de música e *e-mail*. A maioria dos estudantes tem acesso à Internet e afirma ser este o principal veículo utilizado para a leitura. No entanto, sendo o *Facebook* e o *Twitter* espaço virtual mais acessado pelos estudantes para a leitura, esta parece estar muito associada às redes sociais, o que pode representar uma leitura rápida, que exige habilidades diferentes daquelas exigidas de uma leitura para estudo.

Dos estudantes que responderam o questionário, 75% têm computador com Internet, 3% possuem computador sem acesso à Internet e 22% não possuem computador, nem têm acesso à Internet.

A preferência dos estudantes em relação aos livros consiste em que 46% preferem ler livros de aventura e ação; 38% preferem histórias românticas; 7% preferem biografias; 3% preferem ler livros religiosos; 3%, livros didáticos e outros 3% preferem ler histórias em quadrinhos.

Sobre a quantidade de livros lidos por ano, 31% dos estudantes, declarou ler de um a três livros por ano e a maioria dos estudantes, 32%, afirmou obter livros em bibliotecas escolares ou pública, ou, ainda, emprestados por amigos.

Quadro 17 - Resposta dos entrevistados à pergunta “você gosta de ler”.

Resposta	Quantidade de alunos	%
Sim	22	78
Não	6	22

Quadro 18 – O que você gosta de ler.

Suportes	Quantidade de alunos	%
Páginas da internet	14	52
Livros	12	42
Jornais	1	3
Outros	1	3

Quadro 19 – O que representa a leitura para você.

O que representa a leitura	Quantidade de alunos	%
Uma forma de aprender	16	59
Um passatempo	5	17
Um prazer	3	10
Uma obrigação escolar	2	7
Uma chatice	2	7

Quadro 20 – Tipo de *website* preferido dos entrevistados.

Tipo de <i>website</i>	Quantidade de alunos	%
Facebook	21	76
Twiter	2	7
Letras de música	2	7
E-mail	1	3
Não responderam	2	7

Quadro 21 – Tipo de livro preferido dos entrevistados.

Tipo de livro	Quantidade de alunos	%
Aventura/ação	12	46
Histórias românticas	11	38
Biografias	2	7
Livros religiosos	1	3
Livros didáticos	1	3
Histórias em quadrinhos	1	3

Quadro 22 - Número de estudantes com computador e Internet

Nº de estudantes com computador e Internet	Quantidade	%
--	------------	---

Estudantes com computador e Internet	21	75
Estudantes com computador sem Internet	1	3
Estudantes sem computador e Internet	6	22

Quadro 23 – Média de livros lidos pelos entrevistados durante o ano.

Quantidade	Quantidade de alunos	%
Um a três	8	31
Quatro a seis	7	24
Seis a oito	5	18
Oito a dez	1	3
Mais de dez	7	24

Quadro 24 – Origem dos livros lidos pelos entrevistados.

Origem	Quantidade de alunos	%
Emprestados por biblioteca escolar ou pública.	9	32
Comprados.	5	18
Emprestados por amigos.	9	32
Ganhados dos pais ou responsáveis.	5	18

8.4. Sobre as aulas de História e o uso dos textos do livro na turma

Na entrevista, foi perguntado aos estudantes se eles gostam da disciplina História. As respostas obtidas foram as seguintes: treze afirmaram gostar mais ou menos, onze afirmaram gostar, treze disseram que não gostam, dois disseram gostar um pouco e dois disseram não muito.

Dentre os motivos alegados pelos estudantes que afirmaram gostar de História, estão: a) a curiosidade e b) o interesse em saber mais sobre o antigo.

Dentre os motivos elencados pelos alunos para não gostarem de História estão: a) o excesso de informações; b) a rapidez com que o livro trata de um assunto, passando para outro em seguida e a falta de compreensão por parte dos alunos de como os assuntos se conectam; c) a escassez de informações; d) o fato de a História tratar do antigo atrelado à falta de relações com a vida cotidiana; e) a falta de elementos que prendam a atenção do aluno; f) o desconhecimento dos algarismos romanos; g) a existência de conflitos com a professora.

Nas justificativas apresentadas pelos estudantes para gostarem ou não da História, dois elementos são interessantes de se destacar: o fato de a História tratar do antigo foi identificado como um elemento que justifica tanto o gosto quanto à rejeição pela disciplina. Ao que parece, o antigo pode servir como atrativo pelo que é diferente, mas, também, como um dificultador para a compreensão, quando as relações com o presente não são claras.

Outra questão que merece destaque é que alguns estudantes afirmaram que o excesso de informações presentes nos textos dificulta o entendimento, já outros estudantes alegam que a escassez de informações presentes nos textos dificulta o entendimento. Portanto, para alguns estudantes, os textos apresentam um excesso de informações, enquanto para outros, os textos apresentam escassez de informações. Essas duas questões serão retomadas ao longo do capítulo.

Perguntados sobre os temas estudados em História que mais gostaram ao longo da vida escolar, dois estudantes disseram que gostaram de estudar os fósseis e os dinossauros. Um estudante disse ter gostado de estudar a Pré-História; um estudante disse que gostou de estudar sobre a Idade Média e um estudante disse ter gostado de estudar a vida de personagens importantes da História. Os outros estudantes disseram não se lembrar de nenhum tema que tenha estudado em História e que tenham gostado.

Perguntados por que gostaram de estudar os temas mencionados, os estudantes que afirmaram terem gostado de estudar os fósseis, os dinossauros e a Pré-História justificaram a sua escolha afirmando que o tema permitiu saber como as coisas eram feitas antigamente, como era a vida na Terra e como as pessoas viviam.

Percebe-se aqui o interesse dos estudantes em compreender como as pessoas faziam as coisas em outros tempos e espaços. Nesse caso, o antigo ativou a curiosidade e o interesse sobre o modo de viver de outros homens em outros tempos.

A estudante, que disse haver se lembrado da Idade Média, afirmou ter gostado do tema pelo fato de permitir a ela comparar o passado com o presente. A estudante fez o seguinte comentário: “[...] acho interessante saber como eram as coisas no passado e como são agora.”

No trecho seguinte, a estudante, que afirmou ter gostado de estudar a vida de pessoas que foram importantes para a História, explicou que isso foi possível porque permitiu a ela estabelecer uma reflexão sobre a sua própria vida e a de pessoas que a cercam. Uma das pessoas que mais se destacou para a estudante foi Albert Einstein e, segundo ela, foi muito interessante saber que ele não falou até os quatro anos de idade e que, mesmo assim, se tornou um gênio. Estabelecendo uma relação com seu próprio ambiente familiar, a estudante observou que, no entanto, o seu primo, que aprendeu a falar muito rápido, não se tornou um gênio.

D: Você tem curiosidade sobre algum assunto de História?

L1: Eu não estudava aqui no ano passado não. Na minha outra escola a professora começou a dar uns negócios de, das pessoas que foram importantes, o

quê que elas representaram, entendeu? Só que aí ela não acabou não porque o ano acabou e eu sai de lá.
D: Mas isso você gostou?
L1: Gostei.
D: Por que você gostou disso?
L1: É diferente. Porque... Porque... Porque...
D: Por que você gostou de saber das pessoas importantes? O que te atraiu nesse assunto? Você se lembra de alguma das pessoas importantes que estudou?
L1: Ela falou daquele, como é que é o nome do homem? Eu esqueci o nome dele.
D: O que ele fez? Tente se lembrar de alguma coisa, que aí talvez eu possa te ajudar.
L1: Ele passa até em uma propaganda, eu esqueci. Propaganda da leitura, eu esqueci o nome. Eu acho que ele era Fi... sei lá o que. Fi... Fi... Não sei se era cientista alguma coisa assim.
D: Por que que você gostou de saber desse homem?
L1: Porque ela falou que tipo, ele começou, ele aprendeu a, ele só aprendeu a falar com quatro anos.
D: Einstein?
L1: É. Esse daí. Aí é interessante porque muita gente, meu primo, por exemplo, ele aprendeu a falar muito rápido, só que hoje ele é... Como é que eu posso falar? Ah sei lá, é isso.
D: Ele é como os outros?
L1: É. Normal.
D: Ele não desenvolveu tão rápido nas outras coisas?
L1: É.
D: E aí?
L1: E aí? E aí. Aí que esse trem é complicado.
D: Aí o que foi que isso te ensinou? Acho que você gostou deste assunto porque isso deve ter te ensinado alguma coisa. Você tirou alguma conclusão disso, não foi?
L1: Que... Que... Aí eu tenho o negócio na minha cabeça, mas eu não sei como eu vou te explicar.
D: Então você fica calma, tranquila e fala o que está na sua cabeça.
L1: Que às vezes as pessoas, elas são muito subestimadas, e é isso aí.
D: Como assim?
L1: Assim, Einstein quando não falava, sabe... Ninguém devia pensar que ele ia ser gênio, né?

Nesse exemplo, foi possível perceber que os temas de que os estudantes se lembraram foram aqueles que lhes permitiram estabelecerem alguma relação com a sua própria vida, seja por meio da comparação, ou por algum elemento que levasse à reflexão sobre a sua vida e o seu entorno.

Perguntados sobre o uso que fazem do livro didático, quatro estudantes afirmam ler os textos sozinhos em casa para estudar para a prova ou fazer alguma atividade. Já a maioria, declarou ler em casa, os outros textos dados pela professora. Perguntada sobre esses textos que elabora, a professora afirmou serem textos mais acessíveis aos estudantes, com informações que o texto didático não traz. Ela afirmou ainda, que esses textos são transmitidos por cópia feita no quadro ou por intermédio de ditado, uma vez que nem sempre a escola tem recursos para reproduzir o material que ela faz. Em seguida, ela

lê o texto em voz alta ou pede aos estudantes para lerem o texto e vai explicando o que foi lido. Ao final dessa atividade de leitura, a professora passa um questionário. Os discentes afirmam compreenderem a explicação da professora, mas disseram não a reter por muito tempo.

Segundo a professora, ela faz os resumos porque o livro didático é muito difícil. Como alternativa à falta de recursos da escola, ela acrescenta, ainda, que tem muitas dificuldades em fazer com que os alunos se concentrem em alguma atividade e que, em alguns momentos, ditar ou copiar o texto no quadro ajuda-a a manter a disciplina.

8.5. Sobre a atividade de leitura

Como foi informado na Introdução, o desenvolvimento da atividade de leitura consistiu em, a partir da leitura de cada parágrafo do texto realizada pela entrevistadora ou pelos estudantes, permitir que os entrevistados levantassem questões sobre o texto. Caso os pontos selecionados para a investigação, ou seja, os elementos presentes no texto que podiam dificultar a compreensão do mesmo pelos estudantes e de outros elementos que foram identificados durante a análise do texto não fossem abordados pelos estudantes, a pesquisadora retomava o trecho, que poderia dificultar a leitura e pedia aos estudantes que dissessem o que haviam compreendido.

Ressalta-se que, durante a realização da atividade, alguns grupos se dispersaram no decorrer da leitura, quando esta foi feita pelos próprios estudantes, o que gerou uma leitura bastante fragmentada. O procedimento, nesse caso, era tentar compreender o motivo da brincadeira e dar espaço para que o assunto fosse explicitado, esperando que, assim, a situação se resolvesse. Se esse procedimento não funcionasse, trocava-se de leitor e, se ainda não funcionasse, a pesquisadora assumia a leitura, numa medida de se evitar a fragmentação da leitura, o que poderia prejudicar a compreensão.

Foi possível observar que todos os estudantes entrevistados eram capazes de realizar a leitura oral do texto. As dificuldades no desenvolvimento da leitura oral que apareceram se relacionavam a tropeços nas palavras que os estudantes desconheciam o significado, tais como: *incumbência, intendência, vinícola, jazidas, rudimentares, arrobas, conjuração, rumava, etc.*

8.6. Análise das entrevistas

Nesta parte, será realizada a apresentação e análise das dificuldades de compreensão apresentadas pelos estudantes durante o desenvolvimento da atividade de leitura.

8.6.1. Dificuldade de identificação dos Sujeitos

Trecho 1:

Ao analisar a narrativa no capítulo anterior, foi possível observar que, de maneira geral, os sujeitos foram omitidos, por meio da coletivização, da institucionalização, do uso da partícula *se* como índice de indeterminação do sujeito.

O sujeito *Coroa*, por exemplo, representa uma instituição que aglutina diversos personagens e ações que se referem à administração portuguesa. Foi possível perceber também que no texto, assim como no capítulo em que o texto está situado ou no *Manual do professor*, não há um esclarecimento ou indicação da necessidade de uma retomada do sujeito *Coroa*.

Isso pode nos dar pistas sobre como o leitor-modelo está representado no texto. Em primeiro lugar, o texto pode pressupor que o leitor-modelo (estudante), conhece o significado do conceito. Em segundo lugar, o texto pode pressupor que o leitor-modelo (professor) trabalhará esse conceito; em terceiro lugar, o texto pode, ainda, pressupor que compreender o significado desse conceito não é fundamental para a compreensão do texto. Um exemplo de como o sujeito *Coroa* é percebido pelos estudantes está presente num trecho da atividade leitora do Grupo 4, em que “D” significa entrevistadora e “L” significa leitor, numerados de 1 a 5, que era o número de componentes dos grupos entrevistados.

Trecho 1:

D: Com a descoberta de ouro pelos bandeirantes, Portugal criou, em mil setecentos e dois, um órgão especial para administrar e controlar a exploração da mineração, a Intendência das Minas. Suas incumbências eram distribuir os lotes a serem explorados chamados *datas* e cobrar dos mineradores os impostos devidos à *Coroa*. Quando o texto fala “suas incumbências”, quer dizer que as incumbências eram de quem ou do quê?

L1: Portugal...

L4: O quê que tem a ver essa *coroa*?

D: Então espera, vamos primeiro às incumbências. O que será que significam incumbências?

L1: Acho que é tipo o dever.

D: Isso, e era dever de quem? Os deveres de quem ou do quê?

...

L3: Dos bandeirantes?

D: Será que eram dos bandeirantes?

L4: De Portugal, não sei.

L1: Do órgão especial?

D: Do órgão, qual era o órgão especial?

L5: A... Intendência das Minas.

D: Isso mesmo, a Intendência das Minas. O que você perguntou sobre a Coroa?
L4: Coroa.
D: Coroa. O quê que você acha que é isso?
L4: Não tenho a mínima ideia.
L5: Coroa eu acho que é... quer ver...
D: O quê que vocês acham que é isso?
L1: Eu acho que é tipo a realeza.
L5: Eu também acho que é a realeza.
D: O que é realeza?
L5: O rei, a rainha...
D: A realeza? Mas a realeza toda?
L2: Não, só o rei.
L1: Mas essa coroa tem ver com coroa mesmo, não, né?
[Grupo 4]

Como pode ser observado, o estudante L4 pergunta o que é *Coroa* e qual a relação existente entre a Coroa e a cobrança dos impostos. L1 e L2 acham que *Coroa* significa a realeza. Perguntados se era toda a realeza, responderam que não, apenas o rei. L1, ainda em dúvida, pergunta se essa Coroa não tem a ver com o objeto coroa.

Pela observação desse trecho, percebe-se que os estudantes não conhecem o significado do sujeito *Coroa*. Não relacionaram ou não aprenderam sobre o funcionamento das instituições, os sujeitos que trabalhavam nessas instituições, bem como as funções administrativas de cada uma delas. A institucionalização do sujeito *Coroa* apaga os sujeitos e ações que são importantes para se compreender a exploração e administração mineradora, objetivo enunciado pelo *Manual do Professor*, na página 102. Por esse trecho, pode-se perceber que o estudante não está ciente de que o termo *Coroa* constitui-se numa abstração que abarca diversos processos, ações e sujeitos envolvidos na administração portuguesa. Ainda que do ponto de vista gramático-linguístico a construção textual possua um sujeito – *Coroa* –, a constituição semântica desse sujeito e seus significados no contexto não é compreendida pelos estudantes.

Trecho 2:

No trecho abaixo, retirado da entrevista realizada com o Grupo 2, pode-se observar que o estudante L4 parece não identificar informações específicas, não somente em relação aos sujeitos, mas também em relação aos locais onde ocorriam as ações dos sujeitos. Ao tentar explicar o que ocorreu quando a arrecadação do ouro diminuiu e Portugal intensificou a cobrança dos impostos, o estudante apresentou dificuldades para explicar o processo administrativo português, o que o sujeito *Coroa* representa e sob quem a cobrança do ouro incidia. Além disso, não conseguiu identificar o local aonde o ouro chegava para que a administração portuguesa fizesse o controle.

L3: O ouro foi diminuindo né Professora?
D: Isso, e aí...
L3: Aumentou a pressão na colônia...
D: Isso.
L3: Para obter...
D: E o que será que é aumentar a pressão?
L3: Exigir mais.
L5: Eles pediram mais.
L3: Pediu mais.
D: Pediu mais o quê?
L3: [Ouro, né?
L4: [Diamantes.
L3: Pressionou.
L4: Eu acho que eles viram que os... os que, o ouro que estava chegando lá na onde eles, não dava para dar, dar... os cem arrobas para as pessoas dos, as pessoas de lá. Aí eles começaram a pressionar os mineradores para tirar mais ouro. [Grupo 2]

Quando o estudante fala “não dava para dar, dar... os cem arrobas para as pessoas dos, as pessoas de lá”, o estudante não identifica as pessoas ou os sujeitos para quem as arrobas deveriam ser pagas e também não consegue especificar onde era o local para onde ia o ouro arrecadado. Pode-se observar que o único sujeito identificado pelo estudante são *os mineradores*. Talvez isso se explique pelo fato de o sujeito coletivo *mineradores* poder ser considerado o mais próximo de um sujeito mais contextualizado e concreto. Desse modo, esse sujeito mais contextualizado facilitaria a sua identificação pelos estudantes. Retomando a análise do capítulo anterior, tem-se que, os sujeitos, em sua maioria, são representados de modo indeterminado, assim como a relação com as suas próprias ações. Por um lado, observando a atividade de leitura com o Grupo 2, foi possível perceber dificuldades dos estudantes em especificar elementos relativos ao processo de cobrança de impostos, ou seja, (como era feita a cobrança, quem cobrava, cobrava de quem, como esse ouro chegava a Portugal, quem levava, entregava a quem, quem fiscalizava). Por outro lado, ressalta-se que os elementos que o texto não apresentou são aqueles que Mattozzi (2014, p. 5) denomina de elementos necessários à compreensão profunda do processo histórico.

Segundo Carretero (1996, p. 93) e Cooper (2006, p. 184), compreender as ações e intenções dos sujeitos no tempo é importante para a aprendizagem histórica. Segundo Carretero (1996, p. 93), narrativas que apresentam ações e intenções dos sujeitos possibilitam uma melhor compreensão dos processos históricos. Marrou (1973, p. 277) caracteriza a História como o encontro com o outro, pois para o autor, somente descobrindo e encontrando com outros homens diferentes de mim, aprendo sobre o que é o homem, o homem que eu sou com todas as possibilidades e limitações.

Essa dificuldade de identificar os sujeitos ou as pessoas relacionadas ao sujeito coletivo institucionalizado e suas ações no texto, identificada nas entrevistas, pode ser explicada pela ausência de elementos que permitam ao estudante compreender o funcionamento da administração portuguesa, uma vez que ao institucionalizar os sujeitos, o texto aglutina sujeitos e ações.

Contemplar diversos sujeitos históricos e suas ações não parece ser apenas uma diretriz da historiografia atual ou dos currículos de História, mas parece ajudar na compreensão dos processos históricos, uma vez que aproxima o sujeito do passado de seu contexto, de suas intenções, tornando-o mais concreto, portanto, mais próximo dos seres humanos reais conhecidos pelos estudantes. Esse modo, pode facilitar o estabelecimento da aprendizagem significativa, porque permite aos estudantes a ancoragem de fatos relativos à vivência de seres humanos de outros espaços e tempos, a partir sua própria vivência. A relação da diferença ou da semelhança com o outro, poderá facilitar o estabelecimento de um diálogo com o passado, utilizando elementos do seu entorno para compreender e integrar o novo.

Não havendo uma gradação de dificuldade do ponto de vista da linguagem histórica, que permita apresentar os acontecimentos de modo mais contextualizado, mais próximo aos sujeitos do passado, estabelecendo relações com o presente, para ir construindo formas textuais mais abstratas e descoladas do contexto das ações dos sujeitos no passado, parece dificultar a construção e o exercício da autonomia leitora pelos estudantes.

A conceitualização é um processo recorrente na construção de textos didáticos, e esse processo não seria problemático se o leitor já tivesse conhecimento do conceito ou se o próprio texto construísse ou retomasse a conceitualização, de modo que os sujeitos tenham a oportunidade de reconstruir esses conceitos. Porém, essa possibilidade se torna muito dificultada no texto, que não sinaliza o processo de construção ou retomada do conceito. Além disso, o *Manual do professor* também não oferece indicações para que o professor o faça.

8.6.2. Necessidade de busca de relação com o presente

Trecho 1:

Nesta parte do trabalho, serão apresentados trechos em que os estudantes buscam uma relação com o presente para compreender o texto. O trecho da entrevista do

Grupo 1 mostra quando a estudante L5 pergunta se a Intendência das Minas era algo parecido com um ministério. Nesse trecho, pode-se perceber que a estudante busca no seu presente, naquilo que é conhecido, uma referência por meio da qual possa compreender o que era a Intendência das Minas.

D: Tem alguma palavra, ou algo neste trecho que vocês não entenderam?

L4: Incumbência. ((risos))

D: Alguém tem alguma ideia do que significa incumbência?

L2: Obrigações?

D: Vamos ler de novo para ver se combina? Olha, com a descoberta de ouro pelos bandeirantes, Portugal criou, em 1702, um órgão especial para administrar e controlar a exploração da mineração, a Intendência das Minas. Suas incumbências, suas obrigações, eram distribuir os lotes a serem explorados chamados datas e cobrar dos mineradores os impostos devidos à Coroa. Essas incumbências ou essas obrigações eram de que ou quem tinha essas incumbências de distribuir os lotes a serem explorados?

L4: Os Mineradores.

L5: A Intendência das Minas?

D: A Intendência das Minas.

L5: Professora, é tipo um ministério?

D: Bem, não um ministério, mas uma instituição, um órgão do governo que ficava encarregado de explorar, controlar a exploração do ouro. (...) [Grupo 1]

Ao perguntar se Intendência é uma forma de ministério, pode-se perceber que a estudante constrói uma hipótese a partir do conhecimento prévio que possui. Ao tentar relacionar o conceito *Intendência* com algo conhecido, a estudante busca elementos de ancoragem para integrar a nova informação, fazendo com que ela se integre à rede de conhecimentos já construída. Desse modo, a nova informação pode adquirir funcionalidade. Segundo Ausubel (1963), esse processo denomina-se aprendizagem significativa. Para ele, aprender algo novo significa criar uma representação própria do objeto de aprendizagem, a partir do conhecido.

Na aprendizagem histórica, esse diálogo entre passado e presente é recorrente, pois os estudantes precisam compreender uma época que não existe mais, e a busca de semelhanças e diferenças com o seu próprio mundo se constitui num meio para compreender as novas informações, integrando-as à sua própria rede de conhecimentos.

Isso parece estar em consonância com os apontamentos de Serafini (2014, p.38). Segundo a autora, para que os estudantes aprendam qualquer coisa sobre o passado, é fundamental encontrar qualquer analogia com as suas próprias experiências e situações do presente e confrontá-las com o passado. Para favorecer esse processo, a autora afirma que uma parte importante de seu trabalho junto aos estudantes é voltada para a compreensão do funcionamento do mundo que o cerca.

Em pesquisa realizada por Aisenberg (2012, p. 274) sobre as relações entre os conhecimentos prévios e a leitura no ensino-aprendizagem de História, a autora apontou que os problemas, para dar significado ao texto, demonstrados pelos estudantes, não são problemas de leitura em geral, mas de falta de conhecimento histórico que funcione como ferramenta de assimilação. No entanto, observando o trecho da entrevista do Grupo 1, o que pôde ser observado não foi uma busca por conhecimento prévio específico sobre Intendência para compreender o significado, mas a busca por um elemento conhecido do seu entorno, permitindo à estudante construir uma analogia que possa se constituir num meio para o entendimento do que era a Intendência das Minas.

Se, por um lado, foram analisadas as estratégias de leitura utilizadas pela estudante L4, por outro, é preciso retomar o texto. Examinando a parte do texto que explica o que é Intendência das Minas, pode-se observar que ele oferece poucas informações sobre esse órgão do governo português, explicitando somente a sua principal função:

Com a descoberta de ouro pelos bandeirantes Portugal criou, em 1702, um órgão especial para administrar e controlar a exploração da mineração: a **Intendência das Minas**. Suas incumbências eram distribuir os lotes a serem explorados - chamados **datas** - e cobrar dos mineradores os impostos devidos à Coroa (VICENTINO, 2010, p. 270).

O texto não explica, por exemplo, porque este órgão recebeu este nome, como era o trabalhoque desenvolvia, quais eram seus funcionários, como eram selecionados, etc. É correto afirmar que textos possuem lacunas e que o leitor desempenha um papel colaborativo na construção dos mesmos quando os lê. No entanto, é necessário considerar que o objetivo desse texto no capítulo é o de apresentar e explicar a administração e a exploração mineradora. Todavia, não traz elementos suficientes que permitam aos estudantes compreenderem o que era e como funcionava a Intendência das Minas. Não se pode perder de vista que um dos objetivos do texto apresentados no Manual é que os estudantes façam um glossário sobre os termos considerados principais para se compreender o funcionamento e os órgãos que integram a administração portuguesa, no que concerne à mineração, e a Intendência é um desses termos. Porém, pode-se observar que as informações não são suficientes, nem dão suporte para a realização dessa tarefa pelos estudantes.

É preciso considerar também que, muitas vezes, os estudantes estão tendo contato com o assunto de forma sistemática pela primeira vez. É preciso pensar nas lacunas existentes nos textos, nas informações que estão sendo omitidas, uma vez que o sujeito está

construindo o conhecimento de uma época em que não viveu. Desse modo, ainda que os textos tenham lacunas, é importante que os envolvidos no processo de construção e reconstrução do texto didático, incluindo os professores, tenham consciência da existência dos espaços a serem preenchidos no texto, a fim de que possam criar alternativas para o preenchimento desses espaços, seja no próprio material didático ou durante o seu uso.

Segundo Rösen (2011, p.115), o livro didático deve apresentar uma relação com as possibilidades e expectativas dos estudantes, relação esta entre os conteúdos apresentados e o presente dos estudantes. A tematização seria um modo de superar essa distância entre o presente do estudante e o passado a ser estudado, uma vez que pode criar uma ponte entre o passado e o presente, facilitando a compreensão da narrativa, além de explicitar para o estudante o que se espera dele com a narrativa em questão.

Examinando o texto, a partir de uma análise da prática pedagógica, o que se observa é que esse apresenta uma “classificação forte” entre o que o estudante sabe e o conhecimento escolar, não favorecendo textualmente esse diálogo. Morais e Neves (2009, p. 4), ao estudarem características de práticas pedagógicas mais eficazes, a partir dos trabalhos de Bernstein (1996), afirmam que a “classificação fraca” ao nível do discurso científico e do cotidiano tende a facilitar o aprendizado. No entanto, o que se observa é que o texto não faz essa mediação. Wood, Bruner e Ross (1976) utilizam a metáfora dos andaimes para explicar o papel do ensino com relação à aprendizagem do aluno. O texto parece não oferecer os andaimes, as ferramentas suficientes para a construção dos conhecimentos históricos propostos.

Trecho 2:

O trecho da entrevista do Grupo 1, também mostra como as estudantes recorrem a conhecimentos prévios para tentar compreender o significado de outro conceito, a derrama.

D: Vamos então para o próximo parágrafo. Em 1750, o governo português aperfeiçoou a cobrança e a fiscalização do pagamento dos impostos, definiu um mínimo, previamente estipulado, a ser pago por ano, cem arrobas, ou seja, aproximadamente mil e quinhentos quilos de ouro. Para garantir a arrecadação caso esse total não fosse alcançado, era declarada a derrama, a primeira delas foi em 1764. Soldados portugueses, os chamados dragões, invadiam casas e tomavam o que tivesse valor, a fim de completar as cem arrobas devidas à metrópole. Essa atitude de Portugal deixou um rastro de insatisfações na colônia.

L3: Derrama é guerra?

D: Vamos ver o que era derrama? Vamos ler o texto, vamos ler essa parte novamente para ver se a gente consegue definir o que era derrama? Leia de novo essa parte onde está escrito derrama, por favor.

L4: Para garantir a arrecadação caso esse total não fosse alcançado, era declarada a guerra...

D: A derrama...

((risos))

L4: A derrama... a primeira delas foi em mil setecentos e sessenta e quatro.

D: Isso, agora continuar para ver o que é isso.

L4: Soldados portugueses, os chamados dragões, invadiam casas e tomavam o que tivesse valor, a fim de completar as cem arrobas devidas à metrópole. Essa atitude de Portugal causou um rastro de insatisfações na colônia.

D: E então, o que era a derrama?

L4: E arroba?

L3: É mesmo, quando ele fala arroba...

D: Uma arroba...

L4: É aquele negócio do computador?

D: Uma ARROBA, é uma medida peso, então cem arrobas é aproximadamente mil e quinhentos quilos de ouro.

L4: Não entendi não.

D: Cem arrobas de ouro equivalem a mil e quinhentos quilos de ouro.

L5: Ao invés de falar mil e quinhentos, é?

D: É porque, na verdade, cada época utiliza uma medida, é... essas medidas de peso, de massa, por exemplo, litro, quilo, metro. Cada época utiliza medidas diferentes. E a medida que era bastante utilizada na época para se medir o ouro era a arroba.

...

((risos))

D: E aí gente, o quê que vocês entenderam desse parágrafo?

...

L5: É que ele, o governo queria que pagasse os impostos, aí quem não pagava, eles iam lá nas casas, invadiam e levavam, pegavam o que tinha de valor.

D: De valor, mas será que o governo invadia só as casas de quem não pagava?

Aqui pelo texto o que está dando a entender para a gente?

L5: E se o total do que eles queriam não fosse alcançado.

D: Então, vamos de novo: em 1750, o governo português aperfeiçoou a cobrança e a fiscalização do pagamento dos impostos, definiu um mínimo, previamente estipulado a ser pago por ano, cem arrobas, ou seja, aproximadamente 1500 quilos de ouro. Para garantir a arrecadação caso esse total não fosse alcançado, era declarada a derrama, a primeira delas foi em 1764. Soldados portugueses, os chamados dragões, invadiam casas e tomavam o que tivesse valor, a fim de completar as 100 arrobas devidas à metrópole. Essa atitude de Portugal deixou um rastro de insatisfação na colônia. Nesse pedaço de texto que a gente leu, está claro aqui que os dragões só invadiam as casas de quem não tivesse pago?

L1: Invadia todas, até completar uns mil e quinhentos.

D: Mil e quinhentos. E isso deixava a população satisfeita?

L3: [Não.

L5: [Não.

D: Vamos olhar essa imagem aqui, olha o provedor das minas, pintura de Joaquim da Rocha Ferreira, de mil setecentos, o provedor fiscalizava as atividades mineradoras e era a autoridade responsável pelos impostos e taxas cobrados pela coroa. O que o provedor está fazendo aí nessa imagem?

L4: Pesando o ouro.

D: Está pensando o ouro. Então o provedor...

L5: Mas cadê o ouro gente?

L4: Aqui, ó.

L1: Na balança.

L5: Como é que você enxergou a balança?

((risos))

L5: Ah...

D: Era essa pessoa que ficava indo até as minas para fazer a fiscalização, porque, se não, podiam esconder o ouro, e então chegava nas Casas de Fundição menos

ouro do que tinha sido extraído. Então, o provedor ficava com essa responsabilidade, de ficar indo até as minas para fazer o controle do que já tinha sido extraído. Bom, todo ano, Portugal esperava que chegasse no reino, lá em Portugal, mil e quinhentos quilos de ouro, quando não chegava mil e quinhentos quilos de ouro, Portugal podia declarar a derrama.

L2: Tinha que ser guerra, aí.

D: O que é a derrama, está escrito logo em seguida, vamos ler. Soldados portugueses, os chamados dragões, invadiam casas e tomavam o que tivesse valor, a fim de completar as 100 arrobas de ouro. Por que que você teve a impressão de que derrama significava guerra?

L2: Ah, porque, tipo assim, ele declarou.

D: Mas o que te deu essa impressão?

L2: É...

L4: Pelo o que está falando assim...

((risos))

L2: Era declarada a derrama quando o total não fosse alcançado, tipo, eles não estavam satisfeitos, era declarada a derrama...

D: Por isso que vocês tiveram essa ideia? Todo mundo teve essa ideia assim, a princípio, de que derrama...

L5: A princípio quando falou derrama eu lembrei de leite.

((risos))

D: Você lembrou de leite. Alguém mais teve essa mesma ideia?

L5: Eu não parei para pensar que essa palavra era diferente na hora que eu li o texto todo, depois que ela falou que eu pensei...

D: Que você foi pensar nela.

L5: É...

D: Aí vocês tiveram a impressão de que tem a ver com guerra. Então vamos prosseguir. [Grupo 1]

Como pôde ser observado, as estudantes L2, L3 e L4 identificam *derrama* com uma *guerra*. Quando L3 pergunta se *derrama* é *guerra*, e a entrevistadora pede a L4 para ler o trecho em que está a explicação sobre o que é *derrama*, L4 lê o trecho trocando a palavra *derrama* por *guerra*. Isso, porque L4 havia associado *derrama* a uma *guerra*.

Perguntados sobre o que fez com que identificassem a *derrama* com uma *guerra*, L2 respondeu que pensou que fosse *guerra* porque o texto diz “foi declarada a derrama”. O estudante não diz, mas deixa subtendido que associa a expressão “foi declarada” com o modo de outros textos se referirem ao início de uma guerra, por exemplo, quando se diz que um país declara guerra a outro.

Quando o trecho sobre a derrama é relido, L2 afirma que *derrama* tinha que ser *guerra*, uma vez que “era declarada a derrama quando o total não fosse alcançado, tipo, eles não estavam satisfeitos, era declarada a derrama.” Para L2, o modo como foi explicada a derrama sugeriu o início de uma guerra. Esse trecho também demonstra como o conhecimento prévio dos estudantes, neste caso, em relação ao modo como, geralmente, as narrativas didáticas de História se referem ao início de uma guerra parece ter levado as estudantes a identificarem *derrama* como uma *guerra*.

No mesmo trecho, L4 pergunta se a palavra *arroba*, presente no texto, tem o mesmo significado de *arroba*, sinal gráfico utilizado nos endereços de e-mail. Observando o trecho em que aparece a expressão no texto, pode ser percebido que a palavra *arroba* é acompanhada da expressão “ou seja”, uma expressão explicativa, utilizada para explicar o significado de *arroba*: “[...] definiu um mínimo, previamente estipulado, a ser pago por ano, cem arrobas, ou seja, aproximadamente mil e quinhentos quilos de ouro.” (2010, p. 270) No entanto, pela pergunta de L4, pode-se perceber que nem todos os estudantes foram capazes de perceber a expressão *ou seja* ou a função dela no texto.

Seguindo o trecho da entrevista, percebe-se que L3 e L5 também tinham dúvidas sobre o significado da palavra. Não se sabe se não identificarem a função do conector referencial *ou seja* ou se a palavra utilizada em seu cotidiano com outro significado foi o que chamou mais a atenção na tentativa de compreensão do texto. Desse modo, parece que o presente e o cotidiano tiveram uma função muito grande na construção dos conhecimentos históricos fomentada a partir da leitura da narrativa. E, novamente, foi possível perceber que não foi somente o conhecimento prévio sobre o assunto específico de História que o estudante lança mão para compreender o texto, mas de qualquer elemento conhecido que possa possibilitar um diálogo as novas informações.

Trecho 3:

Este trecho da entrevista do Grupo 2 mostra o processo de compreensão do Tratado de Methuen. Nesse processo de compreensão, foi focado o lucro obtido pelos países participantes desse acordo.

[Sobre o Tratado de Methuen]

D: E quem vocês acham que lucrou mais com esse acordo?

L5: Portugal.

D: Por quê?

L4: Porque ele pode entrar no mercado inglês...

L5: E vender mais coisas.

L4: É. E vender as coisas deles em troca de pano.

D: O que será que valia mais na época, vinho ou pano?

L5: [Vinho.

L4: [Vinho.

D: Por quê?

...

L4: Pelo o que a gente vê na televisão.

(risos)

L3: É.

L4: É.

D: Hoje, vinho é barato ou caro?

L5: Caro, tem uns de dez reais.

L3: Eles fazem uns...

L4: Depende de quantos anos ele ficou guardado. [Grupo 2]

Quando a entrevistadora perguntou qual artigo valia mais, o vinho ou o tecido, L4 respondeu que era vinho. Então, a entrevistadora perguntou a ela por que achava isso e L4 respondeu que era pelo que ela vê na televisão. Novamente, pode-se observar como a compreensão é embasada pelo presente da estudante e pelo que ela conhece sobre o mundo em que vive.

Desse modo, a falta de detalhamento sobre os valores e quantidades de cada um desses artigos vendidos na época em que o tratado ocorreu levou os estudantes a preencherem essa lacuna com informações que possuem em relação ao mundo em que vivem. Mais uma vez, observa-se uma necessidade de preenchimento de lacunas deixadas pelo texto, que não ocorre, necessariamente, com elementos de conhecimento prévio específico sobre o tema, mas a partir de qualquer elemento do cotidiano, que sirva de elemento de ancoragem na tentativa de compreender o novo.

Trecho 4:

Neste trecho da entrevista do Grupo 5 sobre o Tratado de Methuen, para tentar compreender o acordo e a sua relação com o domínio espanhol, pode-se observar que o estudante utiliza a estratégia de imaginar Portugal como um sujeito individual. O estudante L4 afirma que, quando se comercializa com outras comunidades, observamos as pessoas, o que elas necessitam. E, Portugal, deve ter observado isto quando foi pedir ajuda à Inglaterra contra o domínio espanhol e, quando teve chance. Aproveitou essa informação para propor o Tratado de Methuen.

Ainda que o estudante tenha compreendido equivocadamente que Portugal obteve os maiores lucros com o Tratado, fica claro que, para compreender as relações comerciais entre Espanha, Portugal e Inglaterra, L4 personaliza o sujeito Portugal e traz a relação comercial entre os países para o plano pessoal. O sujeito institucionalizado é apropriado como de forma personificada, dito de outro modo, o estudante transpõe a situação para um nível pessoal, se incluindo na situação para compreender o texto. Observa-se novamente, a estratégia de se aproximar da situação nova e buscar compreendê-la com as informações do seu próprio mundo. Observa-se também como a compreensão passa pelo entendimento dos sujeitos individuais e de suas ações.

D: Quem vendesse tecido. Então, na época aconteceu assim mesmo, aparentemente, o tratado ia ser bom para Portugal porque teria livre entrada do vinho, mas o vinho era mais barato e vendia menos do que...

L3: Tecido.

D: O tecido. E Portugal pagava a Inglaterra com o quê?

L4: Ouro e ouro valia muito. É, era melhor não ter feito.

L3: É, porque vai sair em desvantagem aí.
 D: Mas fez, será porque que fizeram?
 L4: Por ganância.
 L1: Por causa que...
 L3: (Domínio espanhol.)
 D: Olha só, em mil seiscientos e quarenta Portugal recorreu à ajuda militar inglesa, não é? Para quê?
 L4: Para colocar fim no domínio espanhol.
 D: Isso. Aí, será que depois disso, passado um tempo, foi assinado um tratado. Será que alguma coisa tem a ver com a outra?
 L4: Deve ter, porque, assim, quando Portugal foi pedir ajuda ele deve ter visto que, para poder vender, viu as pessoas porque quando a gente vai em algum lugar para poder vender alguma coisa a gente observa as coisas, então foi meio que esperteza.
 D: De quem?
 L4: De Portugal.
 D: Mas Portugal não saiu na pior?
 L4: Da Inglaterra.
 L3: Da Inglaterra. [Grupo 5]

8.6.3. Interesse por informações que não estão no texto

Trecho 1:

Neste trecho da entrevista com o Grupo 1, observa-se que os estudantes tiveram interesse em discutir informações que não foram exploradas no texto. Sobre essa questão, é importante ressaltar que, segundo Solé (1998, p. 30), os elementos ou informações considerados mais importantes num texto, não são os mesmos para todas as pessoas que os leem. Isso ocorre porque os conceitos presentes num texto são focalizados de acordo com os objetivos da leitura ou com os conhecimentos prévios de quem lê. Desse modo, é preciso ter em vista que os conceitos considerados importantes pelo texto analisado podem não ser aqueles considerados mais importantes pelos estudantes.

Um exemplo disso é o que pode ser observado no trecho abaixo em que o estudante pergunta se o ouro era ou não minério e por que o diamante não podia ser derretido ao passo que o ouro podia? Essa informação não está explícita no texto, talvez porque a narrativa pressuponha que o leitor tivesse esse conhecimento prévio, ou que não fosse relevante para o alcance do objetivo central do texto. No entanto, os estudantes se interessaram por essa informação e, para eles, de alguma forma, essa informação pareceu importante para a construção da compreensão geral do texto.

L5: Por causa do uso das técnicas rudimentares não podia extrair o diamante, aí, por causa das jazidas também aí causa a decadência do século dezoito.
 D: Será que nesse parágrafo pequeno aqui, ele está se referindo ao ouro ou aos diamantes?
 L4: [Diamantes.
 L1: [Diamantes
 L5: [Diamantes

D: Por que vocês acham isso?
L2: Porque aqui está falando da extração de diamantes.
D: Isso, aí em cima está falando do diamante.
L2: E embaixo?
D: E embaixo?
L4: Diamante também é minério? Pode estar falando dos dois.
D: Boa pergunta. Diamante é minério?
L5: É minério.
L3: Não é.
L4: Diamante. Ai gente.
L5: Eu acho que é.
L4: Eu acho que é.
L2: Eu acho que não.
D: Porque você acha que não é?
L4: Falei que não é.
D: Por que você acha?
L4: Porque o diamante vem do carbono, né?
D: Sim.
L4: Ele é extraído...
....
L4: Não sei...
D: Anh? Então vamos começar, com a descoberta dos diamantes em diamantina, o governo teve que adaptar a forma de controlar porque o ouro você podia derreter, já o diamante, você não podia derreter, então a maneira de controlar o ouro, por exemplo, como fazer as casas de fundição...
L2: Estranho né professora? Derreter um e o outro não?
D: É porque depende da natureza do material.
L2: Ele é mais forte do que o ouro?
D: Sim, o diamante é muito duro.
L2: Uhm...
L4: Então é por isso que não podia...
D: Não, eles não conseguiam fazer, produzir um calor tão alto. (...) [Grupo 1]

Trecho 2:

Nesse outro trecho, tem-se um outro exemplo de informação que o texto não explora, mas que os estudantes tiveram interesse em saber. L5 e L2 se interessam em saber como a barra de ouro era feita e detalhes sobre o formato da barra. No entanto, essas informações não estão no texto, mas foram consideradas importantes pelos estudantes.

[...]
D: E o que as Casas de Fundição faziam?
L5: Transformava o ouro em barra.
D: Isso. E por que transformar o ouro em barra foi considerada uma medida para evitar o contrabando?
L1: Porque era mais difícil esconder?
D: Por que você acha isso?
L1: Porque era maior.
D: Porque era maior, né? A barra, olha aqui, na imagem tá mostrando uma barra de ouro, era diferente da barra que...
L5: Mas é ridícula.
((risos))
D: Anh? Como assim?
((risos))
D: Aqui na barra de ouro ela está marcada com o símbolo real, olha.
L5: Para mim era um pedaço de madeira.

D: Está mostrando ela na frente e atrás, estão vendo? Aqui é na frente, olha, ela é marcada com um símbolo que...
 L2: Como é que ela é feita?
 D: Ela era derretida.
 L2: Eu sei que é de ouro mas...
 D: O ouro em pó ou o ouro em pepitas, que são pequenas pedrinhas, eles iam para as Casas de Fundição, funcionários se encarregavam de todo o ouro que era extraído ali durante o dia, pegava esse ouro e levava para a casa de fundição. Esse ouro lá era derretido, era fundido e aí era colocado em formas.
 L2: Ummm...
 D: E então se fazia esse molde aqui... (mostra a imagem no texto).
 [...] [Grupo 3]

8.6.4. Dificuldades de compreensão pela falta de coesão entre os parágrafos

Trecho 1:

Neste trecho da entrevista com o Grupo 1, pode ser observado pela fala de L5, que a estudante não encontrou informações suficientes sobre o que foi o domínio espanhol e mais detalhes sobre como o domínio espanhol se relacionava ao restante do texto. Ainda que o tema do domínio espanhol tenha sido tratado em capítulos anteriores, a sua retomada e como se relaciona com o tema em questão poderia ter sido melhor trabalhado no texto. O interessante de se observar neste trecho da entrevista é que L5 percebeu a lacuna deixada pela conexão deficiente na narrativa.

D: Então vamos prosseguir. Na época da mineração, Portugal vivia ainda grande dependência econômica em relação à Inglaterra, importando desse reino quase tudo de que necessitava. Essa situação se estabeleceu desde 1640, quando Portugal recorreu à ajuda militar e comercial inglesa para pôr fim ao domínio espanhol. E aí, o que esse parágrafo está dizendo para nós? Qual era a situação de Portugal?
 L5: Estava dependendo da Inglaterra, da situação econômica da Inglaterra.
 D: Isso. Estava dependendo da Inglaterra e foi justamente nessa época que aconteceu o quê?
 L4: Recorreu à ajuda militar, comercial inglesa.
 D: Para quê?
 L5: Por fim ao domínio espanhol.
 D: E o que vocês entenderam disso?
 L4: Deixa eu ler aqui... Que Portugal era um país dominado pela Espanha?
 D: Isso em quando?
 L4: 1640.
 D: Isso, e aí então, para se livrar...
 L4: Disso, Portugal recorreu à ajuda militar e comercial inglesa.
 D: Isso, e aí, então, foi justamente nessa época, né?
 L4: Deram um fim ao domínio espanhol...
 L5: Mas o que que tinha a ver o domínio espanhol?
 [...]
 D: Difícil para diferenciar, não é? Bom, mais alguma coisa nesse texto que vocês gostariam de saber, não só sobre esse texto, sobre esse assunto, teve alguma curiosidade, esse assunto suscitou alguma curiosidade, despertou alguma coisa, alguma coisa aqui que vocês queriam saber mais, ou não...
 L5: Eu acho que deu para entender bem.
 D: O que está aqui deu para entender.
 L5: Deu, só a parte dos espanhóis que eu não entendi muito...

D: A parte dos espanhóis, né?
L5: Por que eles entraram no meio desse texto?
[Grupo 1]

Trecho 2:

Nesse trecho extraído da entrevista do Grupo 2, também pode ser observado que L4 identifica que havia um conflito entre Portugal e Espanha, mas também percebe que o texto não explica o que estava acontecendo. Nesse sentido, o estudante foi capaz de identificar uma informação que o texto não traz, foi capaz de apontar essa lacuna no texto.

D: Na época da mineração, Portugal vivia ainda grande dependência econômica em relação à Inglaterra, importando desse reino quase tudo de que necessitava. Essa situação se estabeleceu desde mil seiscentos e quarenta, quando Portugal recorreu à ajuda militar e comercial inglesa para pôr fim ao domínio espanhol. Alguma coisa nesse parágrafo que não entendeu?

...

L4: Não professora.

D: O que entendeu?

L4: Eu entendi que Portugal estava passando tipo por uma decadência.

L3: Dificuldade.

L4: É, dificuldade, e foi pedir para a Inglaterra para a... coroa da Inglaterra ajudar e depois ainda pediu os soldados emprestados para poder travar uma guerra contra a Espanha.

D: E por que será que estava em guerra com a Espanha?

L4: Ah, porque a Espanha estava dominando, mas aqui não fala o quê não.
[Grupo 2]

Trecho 3:

Nessa parte da entrevista do Grupo 4, os estudantes demonstram não haverem compreendido o motivo da digressão temporal, quando o texto retorna a 1640 para mencionar o domínio espanhol, sem contudo, dar mais pistas sobre o que foi, como se relaciona ao restante do texto e a justificativa para o recuo temporal.

L3: Até agora eu não estou entendendo porque esse é mil setecentos e dois e lá no final está mil setecentos e três.

L4: Ela cismou com isso.

L1: É porque esse aqui começa falando da descoberta do ouro, aí já vai falando que Portugal ficou pobre. Aí já vai falando que Portugal fez um tratado com sei lá quem, entendeu?

D: Isso.

L5: Vai diferenciando...

L1: Tipo assim, se começou a falar da descoberta do ouro, tinha que continuar na descoberta do ouro.

D: Tá. E quando vocês falam assim que esse texto devia explicar mais, ser mais detalhado, o quê vocês estão querendo dizer com isso? Tenta localizar aí nesse texto uma parte que poderia ser do jeito que vocês estão falando.

L3: Tipo, se eles falam mais detalhado a gente entende mais coisa, aí tipo, se a professora pergunta alguma coisa a gente consegue explicar ela.

L1: Tem texto, que a professora passa e que a gente consegue entender, alguns.

L3: Alguns são meio complicados, sabe?

D: E esse texto aqui?

L3: Assim, ele tenta explicar, mas não chega no ponto. [Grupo 4]

Ao analisar o trecho do texto que trata do domínio espanhol sobre Portugal, da ajuda inglesa e do acordo entre Portugal e Inglaterra, verifica-se que a coesão entre o sétimo e o oitavo parágrafos não fica clara. Não é evidenciada a relação entre o domínio espanhol, a ajuda militar inglesa solicitada pelos portugueses para se livrar desse domínio, o posterior tratado assinado entre Inglaterra e Portugal, e a administração e exploração do ouro em Minas Gerais que vinha sendo tratada até então.

Nas leituras dos estudantes, se, por um lado, foi possível observar muitas dificuldades em compreender essas relações entre os países, por outro lado, os estudantes foram capazes de identificar a incompreensão e a lacuna deixada pelo texto. Ou seja, eles foram capazes de identificar o que não compreenderam, o que, para Solé (1998, p. 124), constitui-se numa característica de leitores experientes e representa um aspecto importante na aquisição da autonomia leitora.

Portanto, a partir da análise do texto e desse trecho da entrevista, foi possível estabelecer uma relação entre a dificuldade de leitura dos estudantes e a falta de coesão entre o sétimo e o oitavo parágrafo do texto, discutido no capítulo anterior.

No trecho apresentado, os estudantes expressaram a sua compreensão de que o texto se torna complicado porque não chega ao ponto. A fala de L3 pode estar relacionada à identificação da fragmentação temática, que por sua vez, pode estar associada à falta de uma tematização que dê unidade à narrativa.

Do ponto de vista das práticas pedagógicas, esse tipo de construção textual se configura numa “classificação forte” em relação à intradisciplinaridade, uma vez que não relaciona de modo satisfatório os elementos dentro da própria disciplina. Para Moraes e Neves (2009, p. 4), a “classificação forte” não possibilita a intradisciplinaridade, o que pode dificultar o aprendizado, assim como a ausência de uma explicitação clara do texto legítimo a ser adquirido no contexto da sala de aula.

No ensino de História, a apresentação de diversos sujeitos, as suas ações e intenções, os seus diversos pontos de vista, informações mais detalhadas sobre a vida das pessoas no passado parecem ajudar na compreensão dos processos históricos. Nesse sentido, pode-se pensar que, além do fato de que esses elementos estarem em consonância com o campo historiográfico, parecem também auxiliar na compreensão histórica. Retomando a entrevista comentada no início deste capítulo, quando foi perguntado aos estudantes se gostavam de História e pedido a eles que justificassem a resposta, alguns estudantes responderam que os textos têm muitas informações e outros estudantes

responderam que faltam informações e que gostariam que o texto as explicasse melhor. Isso pode estar relacionado ao fato de que o texto traz muitas informações, palavras e conceitos novos, apresenta novas relações, mas não explicita esses elementos o suficiente para uma compreensão profunda do mesmo, omite os sujeitos e suas ações e, desse modo, omite os processos. Acaba por permitir uma compreensão superficial dos processos históricos, com informações que, muitas vezes, não são suficientes para ativar elementos capazes de gerar uma aprendizagem significativa.

A partir disso, cabe perguntar: ainda que o texto didático deva ser lido com o professor, com essa forma textual fragmentada, cabe perguntar em que momento o estudante poderá ter um contato individual e satisfatório com a narrativa didática de História?

8.6.5. O papel das imagens na leitura do texto

O texto apresenta quatro imagens (ver páginas 125 e 126) que funcionam como ilustrações do assunto tratado no texto. Uma foto de uma barra de ouro do Museu do Banco de Portugal em Lisboa, uma pintura de Joaquim da Rocha Ferreira, intitulada o “Provedor das Minas”, que fiscalizava as atividades mineradoras, uma foto da Igreja do Amparo em Diamantina, e o desenho de uma balança, ilustrando o Tratado de Methuen. Observando o modo como as imagens são tratadas no texto, percebe-se que não são trabalhadas como documentos históricos, mas como ilustrações do texto.

Durante as entrevistas, nos grupos 1, 2 e 4, foi possível perceber que os estudantes buscaram suporte nas imagens para tentar compreender partes da narrativa, quando esta não proporcionou elementos suficientes, para sua compreensão utilizaram as imagens presentes como estratégia para compreender o texto.

Trecho 1:

No trecho da entrevista do Grupo 2, perguntados se a imagem ajudou a compreender o texto, a estudante L4 afirmou que “elas ajudam a *contornar* o texto”, dar uma ideia mais concreta de como eram as coisas, por exemplo, como era o trabalho dos escravos, como era a barra de ouro, como era o trabalho dentro da mina. Pela fala dessa estudante, pode-se observar como é importante saber como eram as coisas, como eram feitas e quem as fazia.

Observa-se também que a imagem aqui é tomada pelos estudantes como cópia do real e não como representação, o que se relaciona ao modo como as imagens foram

trabalhadas no texto, como ilustração do mesmo e não como documento histórico, conforme sinalizado pelos currículos.

- D: As imagens ajudaram a compreender o texto?
L3: Por causa que, professora, com a gravura, dá para a gente entender melhor.
D: Mas o que essa gravura te ajudou a entender?
L3: Ah, ajudou a entender melhor as coisas, porque a gente lê aqui e olha as gravuras.
L4: É verdade, professora.
D: Então o que você pensou quando você viu a gravura?
L3: Essa daqui dá pra ver muito bem, uma balança.
L4: Aqui dá para ver, o tecido é mais leve do que essas outras coisas aqui.
L3: O vinho...
.
L4: Mas aqui eu acho que ele é mais pesado por causa do lucro que estava ganhando.
D: O que mais que essas imagens aqui da frente ajudam a entender?
L4: Dá para a gente ter uma ideia de como era a barra.
D: A barra.
L3: A barra antiga.
D: O que mais dá para entender?
L2: Aqui ó, parece que tem, o escravo está catando o ouro...
L3: Balança.
L2: É. E o homem aqui está pesando.
D: E o que isso te ajuda a entender o texto?
...
L4: Eu acho que ajuda a contornar o texto.
D: Contornar?
L4: Ter uma ideia mais...
L3: Ter uma ideia como era.
L4: Mais, é... Concreta, de como é que era dentro da mina.
D: Dentro da mina.
L1: Esse cara aqui na imagem ele era responsável pelos ouros que os escravos achavam, por isso que ele está pesando os ouros. [Grupo 2]

Trecho 2:

O recurso à imagem como estratégia de leitura utilizada pelos estudantes pode ser percebido na parte em que o texto se refere ao Tratado de Methuen, um acordo comercial estabelecido entre Portugal e Inglaterra. Nesse tratado, a Inglaterra vendia tecidos a Portugal, e Portugal vendia vinhos para a Inglaterra. Os estudantes tentam encontrar uma solução para a questão sobre qual dos dois países lucraram mais a partir da análise da imagem balança. A ilustração é boa, mas não permitiu que os estudantes compreendessem que o desequilíbrio da balança favorecia a Inglaterra, ou seja, o maior peso estava do lado inglês. Os alunos entenderam que o mais leve ficava em vantagem, porque na vida cotidiana quanto menor o peso, melhor para o comprador que irá pagar menos.

D: Em mil setecentos e três, Portugal e Inglaterra assinaram o Tratado de Methuen, pelo qual os vinhos portugueses teriam livre entrada no mercado inglês. Em troca, a Inglaterra teria uma colocação garantida para seus produtos

manufaturados, sobretudo tecidos, no mercado português. Por esse motivo, o pacto ficou conhecido por tratado dos panos e vinhos. Alguém tem uma ideia do quê que é o Tratado de Methuen?

L5: É... que, coisas, é... coisas comerciais de um país pode ser vendido no outro...

L2: Tipo uma troca...

L5: Eles vendiam vinho...

D: Então o que a Inglaterra vendia para Portugal?

L5: A Inglaterra vendia... [tecido

L4: [tecidos

D: E Portugal vendia?

L5: [vinhos

L3: [vinhos

L4: [vinhos

D: Quem será que saiu lucrando desse pacto?

L4: Os dois.

L5: Não...

D: Desse tratado...

L5: Portugal.

D: Por que você acha isso?

L5: Espera aí...

L2: Quem vendia vinho era Portugal, né?

L5: A Inglaterra porque o povo ia comprar tecido, porque eles não iam andar pelado.

((risos))

L2: É...Mas o quê que é mais caro...

L5: A Inglaterra...

L2: Os dois...

L1: Eu acho que é os dois, professora.

L5: Quem vai deixar de comprar roupa para comprar vinho?

D: Olha, anh...

L5: Aqui é impressão minha ou a balança do tecido está assim...

L3: Para baixo...

L5: Ah, pois é, então quem vai faturar é Portugal, né?

L4: E porque o diamante está junto com o vinho?

L2: É...

L5: Porque chegava diamante e ouro...

L4: Então é Portugal...

L5: Diamante e ouro do Brasil.

D: Espera aí, vamos lá, quem vai lucrar mais nesse tratado?

L5: Portugal.

L3: [Portugal

D: Por que você acha que Portugal vai lucrar mais nesse tratado?

L5: Por causa da balança.

L2: A balança.

L5: O tecido com o ouro...[Grupo 1]

8.7. A atividade de leitura pelos estudantes

Ao final da atividade de leitura, foi perguntado aos estudantes o que acharam do texto. L2 afirmou que nunca havia parado para ler um texto e compreendê-lo e que gostou de fazer isso. L5 afirmou que as aulas de História não ocorrem assim, que a professora pede que eles leiam e copiem os textos sozinhos, não havendo um trabalho de

leitura dos textos. E que, desse modo, os estudantes acabam por desistirem de compreender o texto, porque leem e não conseguem compreender nada.

Trecho 1:

D: Bom, então, no final, o que vocês acharam desse texto? As previsões que vocês tinham feito quando leram o título lá na frente sobre o que poderia tratar esse texto...

L4: De exploração.

L2: É, eu acho que o texto...

D: ...se manteve?

L5: Ah, manteve, tipo...

L4: Sim.

L5: Da exploração e do jeito de explorar e de administrar a... o minério.

L2: Nossa, eu nunca parei para fazer isso, é da hora!

L5: O quê?

D: Fazer o quê?

L2: Ler [assim=

L1: Ler um texto.

L2=e entender.

L5: Porque a aula da professora não é assim?

L2: É, não é.

L3: Ela não ajuda a gente, ela só manda ler e copiar.

D: Quando vocês lêem um texto sozinhos, pegam o texto e lêem, como é que é essa leitura?

L2: Só lê e pronto.

L5: É, a gente não entende nada, tipo assim...

L4: A gente fala assim: “Ô professora, vem explicar aqui” e ela responde: “Ah, vai lendo aí”.

L5: Eu não sabia nem o que era minério.

L4: Minério eu já sabia, eu não sabia nem o que era o (quinto do ouro).

L5: O quê que era derrama.

((risos))

L2: Eu não sabia o que era Tratado de methuen, o que era o quinto.

L5: O que era a derrama.

L2: A guerra...

((risos))

L3: O que eram as arrobos.

L2: História é complicado, né?

D: Esse tipo de leitura que fizemos não é uma leitura que você faz assim rapidinho, demora mais, não é?

L5: Até demais professora.

D: Por que às vezes a gente não entende, tem que ler de novo...

L5: Porque rende muito...

L2: Tem que mudar esses métodos de educação...

L5: É, isso cansa...

L2: Sabe, a gente tem que estudar desse jeito.

L5: Ficar lendo, lendo... nossa.

((risos))

D: Isso que a gente fez cansa?

L5: Não, eu estou falando assim, igual, aqui ainda está bom, mas lá na sala a gente não entende e fica lendo, lendo, lendo até você entender. Cansa. Aí todo mundo larga para o lado. [Grupo 1]

Foi perguntado à professora como ocorrem os momentos de leitura em sala de aula e ela respondeu que a turma, normalmente, apresenta-se muito desmotivada e sem interesse. Os alunos não querem fazer nada, só brincam, conversam, gritam, andam pela

sala o tempo todo, e, não raro, nem retiram o material da mochila. A professora disse, ainda, que tem muita dificuldade em administrar essa situação, por isso, de tanto tentar construir uma atividade de leitura e não conseguir, pede aos estudantes que copiem partes do texto, ou dá perguntas para que eles respondam na tentativa de que a agitação diminua, porque, do contrário, as situações de conflitos entre os estudantes tendem a se agravar.

8.8. A narrativa didática pelos estudantes do Ensino Fundamental

Ao final da entrevista, foi perguntado aos estudantes sobre como deveria ser um texto didático. Nos dois trechos da entrevista retirados do Grupo 2 apresentam sugestões para torná-lo mais interessante. No trecho 1, os estudantes apontam como problemas no texto lido, o fato de ser muito resumido, sem graça e sem aventura, que não prende a atenção do leitor, que não motiva a saber o que vai acontecer depois. As demandas apresentadas pelos estudantes sobre narrativas com aventura e ação podem estar relacionadas às expectativas dos estudantes, do que seria uma narrativa, uma vez que no questionário respondido pelos estudantes, os gêneros de livros mais lidos por eles são a aventura, a ação, seguido do romance. As ideias acerca dos componentes de um bom texto também podem estar associadas ao que estudiosos como Bruner (2010), Carretero (1996) e Rüsen (2011) afirmam, ou seja, que esses elementos (sujeitos, ações, estado de coisas inicial e final) fazem parte da estrutura narrativa do pensamento, que utilizamos para compreendermos os acontecimentos no tempo e darmos sentido a eles.

Em seguida, os estudantes começam a dar exemplos de elementos no texto que poderiam ter sido tratados de maneira a tornar-se mais interessante: L3 afirma que a narrativa lida ficaria mais interessante com elementos da história de mineradores. Será que roubou? Será que foi preso? L3 também aponta o modo como o texto trabalhou o termo Coroa como um problema, uma vez que nem citou o nome do rei. L3 e L4 argumentam que o texto não fala sobre quem são os dragões, se são pessoas boas, ou se são pessoas ruins, e se são ruins, são ruins o tempo todo? L4 questiona sobre o significado da expressão monopólio da Coroa, indagando se tratava do fato de que o rei estava ficando pobre e queria mais ouro? L3, L4 e L5 comentam sobre o significado da expressão domínio da Espanha: significa domínio de quê? Por quê? E levantam as hipóteses de que os espanhóis podiam estar dominando o resto do ouro ou as terras, mas que o texto menciona apenas a expressão domínio, deixando-os sem mais informações. Isso mostra uma tentativa de personificar os sujeitos institucionalizados e identificar as ações e os sujeitos que as

produziu. Parece que a busca pelo entendimento das ações dos sujeitos institucionalizados presentes no texto passa pela compreensão dos sujeitos individualizados que praticaram as ações e as suas motivações. Isso dialoga com os estudos de Rüsen (2011), já que esse autor afirma que a história busca a tentativa de compreensão das ações humanas no tempo. Parece que essa afirmação é válida tanto para a historiografia quanto para a Didática da História, uma vez que, na historiografia, segundo Ricoeur (1994, p. 342-343), os historiadores, ao utilizarem as fontes para o seu trabalho, muitas vezes, encontram documentos de sujeitos individuais, que vão se conectando a outros documentos, insere-os dentro da bibliografia existente na tentativa de compreender o contexto mais amplo da sociedade da qual o indivíduo faz parte.

Trecho 1

D: Certo. Se vocês fossem falar para mim como seria um texto ideal para poder tratar desse assunto, quais seriam as sugestões que vocês dariam pra mim.

[...]

L4: Eu daria como sugestão que a... é... que contasse, tipo assim, se tiver acontecido mais coisa, assim, mesmo que às vezes é (gostaria) de saber, mesmo que não tiver, eu queria que contasse assim mais coisas, esse texto pareceu um...

L3: Muito resumido.

L4: É, mas... a palavra que eu quero falar...

D: Qual que você quer falar.

L4: Sem graça.

D: Sem graça?

D: Por que não teve graça?

L4: Por causa da aventura, não teve.

L4: Assim, a gente gosta de história, de história que tem conteúdo.

D: E o que é conteúdo?

L4: Conteúdo é uma história que tem coisas dentro e uma história que pode prender você, para você ler, igual, se a gente chega aí fica lendo assim para vocês, fica lendo, fica meio cansativo pra gente, né? Agora, se lê uma história mais legal você fica querendo saber o que vai acontecer depois e fica mais interessante. Eu acho.

L3: Um minerador, será que roubou, e aí, será que ele vai ser preso, será que ele vai fugir com o ouro? Isso.

D: Alguma ideia, você concorda com ela?

L1: Concordo.

D: Você? Concorda? É interessante saber de pessoas que realmente viveram há duzentos, trezentos anos atrás?

L3: Nossa.

L5: Demais.

L3: Eu acho interessante.

D: E na história, na que vocês estudam não tem isso?

L5: Não.

L4: A história que a gente estuda é só questionário.

(risos)

L3: É questionário, consulta e pronto.

D: Mas por exemplo, esse texto que a gente leu aqui, fala do quinto, fala de coisas que a Coroa fez, isso tudo aqui foi gente que fez, não foi?

L3: Mas não cita o nome da pessoa que fez?

L4: Fala só que é a Coroa.

L3: É, o quem que é a Coroa?

D: Então, normalmente a história não é daquele outro jeito? Mas quando vocês estudam história, vocês têm noção de que tudo aquilo ali quem fez foram pessoas? Por exemplo, a gente está aqui hoje conversando, nós é que estamos produzindo essa conversa, certo? Agora, se eu for contar depois o que aconteceu aqui, eu posso chegar e contar assim, eu me reuni com cinco alunos, do sétimo ano e nós conversamos sobre textos didáticos. Isso fala tudo que aconteceu?

L1: Não.

L4: Resume.

L3: É, porque, olha, não cita nome.

L4: Não falou que tal pessoa falou isso.

L3: Qual que foi o assunto, foi do livro didático, mas assim, do que focou mais.

D: Entendi. Então quer dizer que um texto desse tipo que vocês estão falando, ajuda a entender mais, do que esse aqui.

L3: Ahan.

L4: Ajuda.

L3: Esse aqui nem falava nem quem que é o Coroa.

L4: Só fala aqui sobre...

(risos)

D: É o rei de Portugal.

L4: Por que você está rindo?

(risos)

L3: O coroa.

(risos)

L1: Esse aqui não fala o nome dele.

D: Não fala.

L3: Também não fala desses dragões, só fala que eles invadiam e roubaram.

D: E vocês têm curiosidade de saber mais sobre os dragões?

L1: Demais.

L4: Eles podiam ser maus o tempo todo, podiam ser pessoas boas que se revoltaram.

D: Então vocês tiveram curiosidade. Mas me expliquem aqui: o que esse texto apontou ou o que apareceu uma vez no texto e que não explicou direito e vocês tiveram curiosidade de saber mais? Vocês já me falaram que queriam saber mais sobre os dragões, né? E o que mais que esse texto só apontou e vocês tinham interesse de saber mais?

L4: Que você falou da coroa.

L3: Coroa? Arrobas?

L4: Da coroa.

L3: Quem que estava com a coroa.

L4: Quem era o coroa?

L3: Quem era o coroa?

(risos)

D: Cadê gente?

L3: Aqui ó, em mil setecentos e oitenta e um a própria coroa assumiu a exploração do diamante como monopólio da coroa.

D: Monopólio da coroa.

L4: Aí era o rei de tá tá Ra tá, que estava ficando pobre e não conseguiu pegar ouro?...

D: Então, de novo, você quer saber mais sobre essa pessoa? Onde mais que tem uma coisa que só menciona e não detalha?

L5: O domínio da Espanha.

L4: Ah é.

D: Você curiosidade de saber sobre isso?

L3: É, essa parte...

L4: Domínio de quê?

L3: Por quê?

D: Isso aí te deixou curiosa?

L4: É. Eles podiam estar dominando o ouro, o restinho de ouro que estava sobrando, podia querer dominar...
L3: As terras.
L4: As terras. Podia querer travar uma guerra com Portugal. Essas coisas e a gente não sabe, só fala do domínio.
[Grupo 2]

No segundo trecho da entrevista do Grupo 2, os estudantes foram perguntados o motivo pelo qual, apesar de terem dito que compreenderam o texto e que já sabiam de muitas coisas do que estava contido na narrativa, não pareciam estar muito animados ao longo da leitura. Os estudantes afirmaram que isso se deve ao fato de que o texto é muito chato e ruim. Destacam que são grandes e que precisam de histórias que tenham conteúdo, ou seja, aventura. Afirmam, ainda, que os textos ficariam mais emocionantes se tivessem mais histórias das pessoas, que viveram no tempo estudado. Ressaltam, como pode ser percebido pela fala de L4, que não querem histórias fictícias, mas querem textos que tratam de pessoas que existiram em outros tempos. L3 e L4 retomam a demanda pelos sujeitos das ações ao mencionarem o domínio espanhol, indagando se se trata de uma guerra, se alguém morreu, etc.

Trecho 2

D: O que vocês acharam do texto?
L3: É, ele é meio sem graça.
D: Como assim?
L4: Professora, assim, eu acho que para prender também, tem que olhar porque a gente já tem, a gente já é grande já.
(risos)
L4: Muita coisa já deixa a gente bem...
D: Como assim?
L4: Eu não estou falando grande no tamanho, eu estou falando grande na cabeça. É que a gente fica, a gente acha quase tudo muito chato.
L3: Tem que ter mais conhecimento.
L4: Tem que ter assim mais ação...
L3: Nossa, olha aqui, que chique, você viu?
D: Tem que ter ação.
L3: Isso é muito mixuruca?
D: Mixuruca? O que é mixuruca gente?
(risos)
L5: Mixuruca quer dizer texto ruim.
L3: É uma expressão, eu achei assim.
L4: Aqui fala do domínio espanhol, aí, vamos supor que era uma guerra, vamos supor que alguém morreu.
L3: Nossa, você viu, a pessoa morreu.
L4: Olha, aí essa guerra fez Portugal ficar mais pobre, ó, a coroa de Portugal ficou pobre.
L3: Isso.
L4: Eu acho que, é, ia dar certo, mas se transformasse os textos assim nos outros ia ficar mais legal, se transformasse, não que colocasse mentira aqui, ia ficar mais legal.
L3: Seria mais emocionante.

L4: É, para ficar mais emocionante, mas tipo assim, que transformasse, que colocasse as informações de pessoas...
L4: É, as aventuras das pessoas que viveram aqui, mas que não está aqui.
D: Ok. Entendi. Alguém quer falar mais alguma coisa sobre o texto? No final, foi bom ter lido, aprenderam algumas coisas?
L3: Sim. Foi bom. [Grupo 2]

A partir do trecho 1 retirado da entrevista do Grupo 4 também é possível perceber que os estudantes acham os textos são muito resumidos, não apresentam informações sobre as pessoas – quem são, o que fazem –, têm poucas imagens, são vagos, pouco coesos, não apresentando um princípio, meio e fim para os acontecimentos.

O estudante L2 afirma que os textos deveriam explicar mais, o estudante L3 afirma que os textos deveriam se aprofundar mais nos assuntos. Isso por que, segundo os estudantes, não fica claro como os assuntos começam, como terminam, ficando vago, sem compreender muito bem o princípio e o fim. Talvez isso se deva à falta de uma tematização clara que anuncie o objetivo do texto, o que vai tratar, mostrando um estado de coisas inicial e final contribua para essa constatação dos estudantes.

Os estudantes nesse trecho da entrevista afirmam que querem saber mais informações, quem fez o quê e como fez, uma vez que as coisas não saem do nada. Uma história com princípio, meio e fim. Para os estudantes, os textos devem também ter muitas imagens, com legendas, pois os ajuda a saber como eram as coisas.

Essas demandas do leitor em relação ao texto podem estar relacionadas às expectativas que o leitor possui em relação a uma narrativa, seja ela de ficção ou histórica, que tenha princípio, meio e fim, que tenha personagens, aventura e ação.

Pode-se observar que a curiosidade de saber mais sobre os sujeitos apresentados na narrativa expressa pelos estudantes está em consonância com as orientações do Ensino de História, a partir de autores como Carretero (1996), Cooper (2006), Rüsen (2011), que afirmam que a aprendizagem histórica se relaciona à compreensão das ações dos sujeitos em determinado tempo e espaço, da historiografia, com o estudo de diversos sujeitos históricos.

Trecho 1:

L1: Eu acho que ele podia ter mais coisas.
L2: Eu também acho que ele podia ter mais coisas.
D: Mais coisas como o quê?
L2: Mais informações.
L3: Ah, como a gente vai saber se tal pessoa fez aquilo? Quem é ela? Ou vai sair aquilo ali do nada?
L2: Descobrir quem é a pessoa, o que ela fez, o quê que ela fez, como ela fez.
D: Tem mais alguma coisa que vocês gostariam de acrescentar sobre o texto?

L1: Figuras, igual esse daqui não mostra nada.
L3: Também acho.
D: Figuras, você acha então que imagem é interessante? O que mais?
[...]
L2: Eu acho bom, só que umas palavras mais claras.
L3: Palavras mais claras, o que mais?
L3: Eu também acho, o problema de história é esse, porque tipo assim, é do passado e a gente não sabe, tem algumas palavras que a gente nunca ouviu, então, a gente não sabe o significado.
D: E o que mais poderia ser útil para a gente entender melhor?
[...]
L2: Ah, eu acho que tipo, explicar mais.
D: Explicar mais. Como assim?
L3: Eu acho que eles tinham que aprofundar mais no assunto.
D: O que mais?
L2: Porque você para no lugar, e aí? E o final? Como é que eles terminaram aquilo?
L3: O começo, né? Também.
L2: Ficou meio vago.
L3: Ficou meio pra cá, meio pra lá, no meio, pronto.
D: O que mais?
[...]
L3: A imagem, por causa da imagem você sabe o que está passando aqui. Você lê aquele negócio e bate o olho na imagem, entendeu?
L1: Dá para entender melhor.
L3: Eu concordo com ele.
D: Ok gente, muito obrigada.
L2: Acabou, já? [Grupo 4]

Em síntese, pode-se dizer que a partir da análise da narrativa realizada no terceiro capítulo, dentre os elementos que os estudos da Didática da História indicaram como possíveis complicadores para a compreensão dos textos pelos estudantes, destacaram-se os seguintes: presença de diversas informações que o texto não explicita; necessidade de conhecimentos prévios que os alunos não tenham, inferências que os alunos não souberam fazer; fragilidade referente à coesão textual entre os parágrafos; expressões utilizadas como sinônimas para se referir aos mesmos sujeitos sem a explicitação da referencialidade dos mesmos; apagamento dos sujeitos; maior delimitação da espacialidade em que ocorriam as ações dos sujeitos; presença de digressão temporal sem explícita conexão com o que a antecedeu; falta de relação entre os sujeitos e os processos históricos e falta de tematização clara.

Os estudantes ressaltaram a importância da presença de imagens que os ajude a contextualizar o tema abordado e a necessidade de que os textos sejam mais interessantes, com elementos capazes de impressionar os sentidos, que tragam histórias de sujeitos reais, com mais ação, que os temas tenham uma conclusão de acordo com a tematização abordada. Esse aspecto está em consonância com os trabalhos de Rüsen (2011, p.119, 124),

segundo o qual o texto deve permitir a percepção da experiência da História, serem inteligíveis e sugestivos.

A necessidade de estabelecer relações com o presente é outro elemento que pôde ser observado ao longo das entrevistas. Os estudantes buscaram elementos do presente para tentar compreender o passado. Nesse sentido, a necessidade de ativação dos conhecimentos prévios para a compreensão da narrativa não foi verificada apenas em relação ao tema tratado, como apresentado no trabalho de Aisenberg (2012), mas em relação a elementos do próprio presente para construir os elementos de ancoragem aos quais se ligariam o conhecimento do passado. Nesse sentido, o conhecimento do próprio entorno do estudante mostrou-se fundamental para a construção do conhecimento do passado.

Outro ponto relevante a ser observado é a importância da atividade de leitura na compreensão da narrativa pelos estudantes. A atividade de leitura tem como uma de suas funções ensinar os estudantes a lerem os textos dos diferentes gêneros, o que perguntar ao texto, como encontrar o significado de uma palavra desconhecida pelo sentido do texto, como testar a compreensão, como identificar uma lacuna no texto, como fazer para superá-la ou prosseguir com a leitura para tentar resolvê-la, como utilizar o próprio texto como um mapa para a construção de sentidos e significados. Porém, segundo os estudantes entrevistados, atividades de leitura como esta, são muito interessantes, mas ocorrem muito raramente em sala de aula.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da minha experiência como professora e pesquisadora, constatei as dificuldades que os estudantes apresentam na leitura de narrativas didáticas de História; busquei investigar quais eram os elementos presentes nestas narrativas que poderiam dificultar a compreensão dos textos.

De acordo com a bibliografia pesquisada e com base nas leituras de narrativas didáticas realizadas, foi construída a hipótese de que os textos didáticos de História apresentariam uma composição que não favoreceria o interesse dos estudantes, apresentariam os conteúdos de forma abstrata, com carência de informações, o que dificultaria a compreensão dos processos históricos representados pelos mesmos.

Para investigar essa questão, o estudo foi iniciado pelas mudanças que ocorreram na historiografia, principalmente com os *Annales*, e como essas mudanças influenciaram a escrita da História acadêmica. De acordo com a pesquisa bibliográfica, foi possível perceber que, dentre outros elementos, essas mudanças se relacionaram à ampliação da noção de temas, de objetos, de tempo, de fontes, o que levou a uma prática historiográfica que aborda diversos pontos de vista, múltiplas temporalidades e considera o historiador como sujeito ativo no processo de reconstrução do passado. Na historiografia, essas mudanças geraram uma intensa discussão sobre modos de representação escrita que fossem adequados a essas transformações.

No início do século XX, essas mudanças levaram ao questionamento da narrativa como tipo textual adequado para essas transformações. Esse questionamento também ganhou espaço uma vez que havia o objetivo de se separar a História da Literatura, possibilitando a autonomia da primeira em relação à segunda. Essa separação levou à construção de diferenças entre um campo e o outro, e uma dessas diferenças se referia à separação entre verdade e ficção, sendo esta última relacionada à Literatura. Havia a ideia de que a narrativa representava o acontecimento, e que este era apenas a ponta de um *iceberg*, e que a História se encontra num conjunto de temporalidades que a narrativa linear não era capaz de representar. Isso mostra uma concepção limitada de narrativa, que a considerava somente uma descrição de acontecimentos lineares ao longo do tempo, incapaz de representar a multidimensionalidade temporal da História. A narrativa passou a ser vista como uma forma simples para representar a complexidade da experiência humana no tempo.

Aliado a essas questões, estava também o desejo de se livrar da narrativa dita *positivista*, que se referia à História dos grandes governantes, das grandes guerras e batalhas, centrada em documentos escritos, oficiais e cujo trabalho do historiador era descrever o que lia nos documentos, desempenhando uma posição neutra no processo de construção da História. Além disso, no campo científico, de modo geral, a narrativa era considerada um modo inferior de representar a ciência, que não se diferenciava do modo que utilizamos para nos comunicarmos em nossos cotidianos. Isso se tornou um problema num contexto científico em que a linguagem utilizada na ciência deveria diferir daquela utilizada pelo senso comum, como ocorria com a linguagem utilizada na Física e na Matemática.

Na década de 70 do século XX, a representação narrativa da História e na ciência começa a ser novamente debatida. Esse tipo de representação ganha evidência pelo seu potencial de se aproximar dos sujeitos. O campo científico ressignificou a narrativa e estudos sobre o componente narrativo nas ciências, inclusive nas ciências exatas, ganhou espaço. No campo do ensino, passou-se a discutir o potencial pedagógico da narrativa. A narrativa passou a ser compreendida como um modo complexo de escrita, segundo o qual estruturamos os acontecimentos que experienciamos no tempo e damos sentido a ele. Na década de 1980, os estudos sobre a narrativa e o pensamento narrativo se multiplicam em diversos campos do conhecimento, o que recebe o nome de “virada narrativa”. Nessa mesma perspectiva, a História faz uma revisão da concepção de narrativa, reconhecendo que a narrativa como tipo textual nunca esteve ausente dos textos produzidos pelos historiadores.

Desse modo, as narrativas de História passam a se constituir como objetos centrais da Didática da História, uma vez que a competência narrativa passa a ser considerada uma habilidade central do ensino de História. Isso ocorre porque é por meio das narrativas que os estudantes têm acesso e incorporam modelos narrativos, segundo os quais passam a construir narrativas sobre si mesmos e sobre o mundo no qual estão inseridos. Tendo em vista a importância que as narrativas didáticas de História desempenham no ensino de História, passou-se ao estudo dos elementos que levaram às mudanças na escrita da História no campo historiográfico, a partir dos documentos oficiais que regem o ensino de História no Brasil e no estado de Minas Gerais.

Na década de 1990, muitas das mudanças ocorridas no campo historiográfico foram recontextualizadas na reforma curricular que teve como resultado a elaboração dos

Parâmetros Curriculares Nacionais. A análise desses documentos permitiu perceber como ocorreu a *recontextualização* das concepções sobre a História, oriundas do campo historiográfico, principalmente da Escola dos Annales, em que a narrativa histórica deixou de ser identificada com a verdade absoluta, passando a considerar diferentes versões do fato histórico. Houve a ampliação da noção de fonte histórica; o historiador deixou de ser considerado como elemento neutro na construção das narrativas históricas; a História se aliou a outras ciências para a compreensão dos processos históricos, passando a ser compreendida como construção dinâmica, processual, como uma construção de todos; houve a ampliação da noção de tempo e uma diversificação dos objetos e temas.

Uma vez que nos currículos entrecruzam-se saberes oriundos dos campos específicos das disciplinas e também do campo pedagógico, procurou-se analisar como ocorreu a *recontextualização* de concepções pedagógicas nos currículos. A análise desses elementos demonstrou ser importante, porque as coleções didáticas, portadoras de narrativas de História, passam por um processo de avaliação, cujos critérios estão relacionados com esses documentos, portanto, a produção dessas coleções e das narrativas nelas contidas também estão intimamente relacionados às concepções de prática pedagógica e de História presentes nesses documentos. Compreende-se, portanto, que analisar narrativas didáticas de História passa pela análise desses elementos curriculares que as embasam.

Dentre os elementos que compõem as concepções pedagógicas que passam a integrar os currículos, apresentam-se muitas características das “pedagogias invisíveis”, dentre os quais se pode citar o trabalho em grupo; de um trabalho centralizado no estudante, o foco torna-se a aprendizagem e a construção da autonomia do estudante: há a inserção de procedimentos e temas flexíveis adequados à diversidade e à pluralidade sociocultural. Valoriza-se a interdisciplinaridade, a avaliação diagnóstica, a formação para a cidadania, o ensino por meio de situações-problema, em que o aluno é considerado como sujeito do próprio processo de aprendizagem, a utilização de procedimentos provenientes das disciplinas específicas, como habilidades a serem trabalhadas pelos estudantes nas disciplinas.

Analisando as concepções de História e de prática pedagógica no PCN de História, do segundo segmento do Ensino Fundamental, no CBC de História do mesmo segmento do Ensino Fundamental do estado de Minas Gerais e no Guia de Livros Didáticos de História do ano de 2011, foi possível perceber que muitos elementos que

compõem as concepções de prática pedagógica se relacionam às concepções historiográficas presentes nesses documentos. Dentre eles pode-se citar: a configuração de um ensino que contemple a diversidade cultural e social, o respeito à diferença, a interdisciplinaridade, o processo de ensino-aprendizagem por meio de problemas, o desenvolvimento da cidadania e da autonomia dos estudantes, bem como a centralidade do sujeito que aprende no processo de conhecimento.

Como foi observado, a maioria dessas mudanças foi recontextualizada no PCN e no CBC de História de Minas Gérias. No entanto, ao analisarmos esses elementos no texto-base selecionado, percebemos que a maioria dessas mudanças não foi recontextualizada em sua escrita. Foi possível observar que os currículos também não apresentam uma reflexão específica sobre a escrita de narrativas didáticas.

Ao analisar a narrativa selecionada, foram encontrados diversos aspectos que poderiam oferecer dificuldades para os estudantes: informações que o texto não explicita; necessidade de muitos conhecimentos prévios por parte do leitor (o que mostra que o leitor-modelo do texto se diferencia bastante dos leitores selecionados); fragilidade no que se refere à coesão textual temática entre alguns dos parágrafos; diferentes expressões utilizadas para se referir aos mesmos sujeitos, sem deixar claro que se referem aos mesmos sujeitos; apagamento dos sujeitos, que são omitidos, apresentados coletivamente ou de forma institucionalizada; falta de tematização clara; presença de digressão temporal que não auxilia na compreensão do tema; apresentação da espacialidade como se esta estivesse à margem do espaço de vivência dos sujeitos e não integrada à vida cotidiana.

O modo como os elementos foram organizados na narrativa contribuiu para a construção de uma narrativa com muitos elementos indeterminados, a medida em que distanciou os acontecimentos do sujeito, promoveu uma representação em que os acontecimentos não foram suficientemente contextualizados, tornando a narrativa bastante abstrata. Promoveu o obscurecimento das ações e intenções do sujeito e o que resultou no obscurecimento dos processos históricos dos quais faziam parte. Essa estrutura ainda resultou numa construção narrativa distanciada das concepções veiculadas nos currículos de História analisados.

Do ponto de vista da estruturação do discurso pedagógico, foi possível perceber que o texto produzido por esses elementos resultou numa narrativa com uma forte classificação em relação à expectativa dos estudantes do que seria uma narrativa e a narrativa apresentada. A classificação forte também pode ser percebida em relação ao

distanciamento entre os conhecimentos prévios que os estudantes apresentaram sobre o tema e os conhecimentos pressupostos pelo leitor-modelo na narrativa. Pôde ser observada, ainda, uma forte classificação em relação à intradisciplinaridade. Sem uma tematização clara, pôde ser percebido que a composição narrativa apresentada está orientada por regras implícitas de sequenciamento. O que quer dizer que a narrativa não apresentou claramente ao estudante o que era esperado que ele aprendesse.

Analisando as entrevistas, foi possível constatar que os elementos analisados na narrativa como sendo possíveis complicadores para sua compreensão dificultaram a leitura e, conseqüentemente, sua compreensão da narrativa pelos leitores. Essa constatação corrobora a hipótese inicial de que os textos didáticos de História apresentam uma composição que dificulta a compreensão dos processos históricos que representam, não favorecendo o interesse dos estudantes. A narrativa, ao não considerar os sujeitos e as suas ações, não permitiu uma experiência histórica por parte dos estudantes, pois tornou os processos históricos abstratos e distantes dos seres humanos que os produziu e dos estudantes que buscavam conhecê-los.

Foi possível observar também que os estudantes têm a necessidade de estabelecer relações do que está contido na narrativa com o presente, ou seja, a compreensão das narrativas passa pelas próprias experiências dos estudantes. Nesse sentido, o conhecimento prévio necessário à compreensão das narrativas não se relacionam apenas ao conhecimento específico sobre os temas históricos, mas sobre diversos elementos do próprio entorno dos estudantes que podem ser associados ao tema estudado.

A partir da observação desta necessidade de conexão entre as próprias vivências e o conhecimento de mundo dos discentes pesquisados, é possível pensar que contemplar o concreto no ensino-aprendizagem da História passe pela aprendizagem da vida dos homens do passado, em suas situações mais concretas de vida, comparando com situações concretas de vida dos estudantes, sujeitos históricos do presente.

Pôde ser observado que a atividade de leitura teve um papel fundamental na compreensão da narrativa pelos estudantes. No entanto, pensando no cotidiano de uma sala de aula, é preciso considerar as possíveis limitações de um trabalho somente com esse tipo de atividade. Tal atividade pode mostrar-se muito longa, cansativa para professores e estudantes, havendo a necessidade de um grupo motivado e, possivelmente, menor do que o número de estudantes que geralmente compõem as salas de aula.

Não se nega, portanto, que esse tipo de narrativa possa ser utilizado em sala de aula, como instrumento de aprendizagem, pois como nos lembra Mattozzi (2014, p. 17), pode-se produzir um bom trabalho até mesmo com uma narrativa superficial, ensinando os estudantes a fazer perguntas a ela, buscar informações para completá-la e até mesmo reescrevê-la com o objetivo de produzir a compreensão profunda dos processos históricos. Assim, o trabalho com o ensino de estratégias de leitura de diferentes narrativas de História mostra-se muito importante. Isso não significa dizer que uma leitura compartilhada dispense a boa narrativa. É necessário que, de um lado, os professores conheçam os textos, seus limites e possibilidades, e, de outro, que conheçam os estudantes, suas possibilidades de leitura e suas vivências. O que se observou nesse estudo foi que os estudantes, quando tinham dificuldades em compreender os processos históricos dos quais tratava a narrativa lida, não era pelo fato de não saberem ler, mas porque a estrutura narrativa, muitas vezes, dificultou a compreensão dos processos históricos.

Uma outra questão que deriva do que foi observado em relação à atividade de leitura é de que se os estudantes têm contato apenas com esse tipo de narrativa, abstrata, hermética, que precisa de uma mediação forte por parte do professor, para que o processo de leitura e compreensão ocorra satisfatoriamente, é necessário que se coloque a seguinte indagação: Quando esses estudantes terão a oportunidade de se sentirem autônomos e capazes de lerem e compreenderem narrativas de História?

Nesse sentido, parece ser fundamental pensar em diferentes tipos de narrativa, verbais ou não-verbais, que apresentem diferentes graus de dificuldade do ponto de vista da compreensão dos processos históricos. É importante pensar em composições narrativas que sejam mais adequadas às demandas dos currículos e dos estudantes.

A narrativa tem um papel importante na aprendizagem de História, portanto, compreender um texto de História relaciona-se à compreensão de processos históricos e, por isso, os elementos que compõem a narrativa didática de História precisam estar em consonância com os modos segundo os quais os estudantes aprendem História. Para isso, é preciso compreender mais sobre como os estudantes aprendem História para produzir narrativas e materiais didáticos que estimulem as habilidades cognitivas pertinentes ao aprendizado da disciplina.

Concluindo, é fundamental pensar que os estudantes estão expostos, muitas vezes, a narrativa lineares, que apresentam uma única versão dos eventos, em que apenas alguns personagens são protagonistas, como é o caso de muitas das narrativas que

predominam nos meios de comunicação. Assim, as narrativas do livro didático de História ganham grande importância para que o estudante incorpore um modelo de narrativa que lhe permita construir, de forma mais dinâmica, rica, compreensível, significativa e sintonizada com a complexidade do real, narrativas sobre si mesmos e sobre o mundo em que vivem.

10. ANEXOS

Anexo 1

Questionário

Sobre os sujeitos 1- Sexo: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
2- Idade: <input type="checkbox"/> 12 anos <input type="checkbox"/> 13 anos <input type="checkbox"/> 14 anos <input type="checkbox"/> 15 anos
3- A renda mensal da minha família é, em média: <input type="checkbox"/> 1 salário mínimo <input type="checkbox"/> 2 salários mínimos <input type="checkbox"/> 3 salários mínimos <input type="checkbox"/> 4 salários mínimos <input type="checkbox"/> 5 salários mínimos ou mais
4- Você tem computador em casa? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
5- Você tem acesso à Internet em casa? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não

Sobre Hábitos de Leitura 6- Você gosta de ler? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
7- O que você mais gosta de ler? <input type="checkbox"/> livros <input type="checkbox"/> jornais <input type="checkbox"/> revistas <input type="checkbox"/> sites <input type="checkbox"/> Outro: _____
8- Para você, a leitura é:

<p><input type="checkbox"/> Uma obrigação escolar <input type="checkbox"/> Um prazer <input type="checkbox"/> Uma forma de aprender <input type="checkbox"/> Um passatempo <input type="checkbox"/> uma chatice <input type="checkbox"/> Outro: _____</p>
<p>9- Se você lê livros, qual tipo de livro você mais lê:</p> <p><input type="checkbox"/> Aventura/ação <input type="checkbox"/> Ficção científica <input type="checkbox"/> Histórias românticas <input type="checkbox"/> Histórias policiais <input type="checkbox"/> Poesias <input type="checkbox"/> Histórias de terror <input type="checkbox"/> Histórias em quadrinhos <input type="checkbox"/> Biografias (Histórias de vida) <input type="checkbox"/> Livros religiosos <input type="checkbox"/> Livros Didáticos <input type="checkbox"/> Outro: _____</p>
<p>10- Se você lê websites, que tipo mais lê?</p> <p><input type="checkbox"/> Notícias <input type="checkbox"/> Humor <input type="checkbox"/> Jogo <input type="checkbox"/> Celebidades <input type="checkbox"/> Letras de músicas <input type="checkbox"/> Moda / comportamento / tendências <input type="checkbox"/> Facebook <input type="checkbox"/> E-mail <input type="checkbox"/> Twitter <input type="checkbox"/> Outro: _____</p>
<p>11- Em média, quantos livros você lê por ano?</p> <p><input type="checkbox"/> de 1 a 3 <input type="checkbox"/> de 4 a 6 <input type="checkbox"/> de 6 a 8 <input type="checkbox"/> de 8 a 10 <input type="checkbox"/> mais de 10</p>
<p>12- Em geral, os livros que leio são:</p> <p><input type="checkbox"/> emprestados na biblioteca escolar ou pública <input type="checkbox"/> dos pais ou responsáveis <input type="checkbox"/> emprestados por amigos <input type="checkbox"/> ganhados <input type="checkbox"/> comprados <input type="checkbox"/> outros: _____</p>

Anexo 2

Roteiro para entrevista sobre o uso das narrativas didáticas pelos estudantes

- a) Como são as suas aulas de História?
- b) Vocês utilizam o livro na sala de aula?
- c) Como?
- d) Como são as atividades de leitura que vocês realizam com os textos didáticos de História?
- e) Vocês analisam as imagens presentes no livro?
- f) Fazem os exercícios?
- g) Vocês lêem textos de outros livros?
- h) Houve algum tema estudado por meio de textos do livro didático que você mais gostou?
Qual e por quê?

Anexo 3

Entrevista sobre o uso das narrativas didáticas pelo professor

- a) De modo geral, como você desenvolve as suas aulas de História?
- b) Você utiliza os textos do livro didático em sala de aula?
- c) Como?
- d) Você trabalha leitura dos textos didáticos de História?
- e) Como?
- f) Na sua opinião, como os estudantes apresentam dificuldades para compreender os texto?
- g) Quais?
- h) Você utiliza alguma estratégia para superar o problema?
- h) Qual?

Anexo 4

Protocolo de leitura compartilhada

1. Antes da leitura:

a) Motivação, orientações e objetivo:

Vamos ler narrativa para compreender qual é o assunto tratado que está sendo tratado, quem são os personagens, o que acontece com os personagens, de qual época trata o texto, fala sobre qual lugar. E ao final, conversaremos sobre o que compreendemos do texto, bem como as nossas impressões gerais sobre ele. Cada um de vocês lerá um parágrafo do texto em voz alta. Durante a leitura, se houver algo que você não entendeu e que queira perguntar é só levantar a mão. Ao final da leitura de cada parágrafo, discutiremos o que vocês entenderam.

b) Previsões sobre o título:

Bem, a primeira coisa que vamos fazer para tentar compreender este texto, será ler o título. Vamos prestar bastante atenção no título, pois ele, geralmente, nos dá pistas importantes sobre a História, que nos ajudam a compreender melhor o texto.

1. Pedir a um aluno que leia o título em voz alta.

2. O que será que esse título quer dizer? Por quê?

3. Há alguma palavra no título que vocês não compreendem o significado?

4. Vamos ler o título novamente para ver se conseguimos entendê-la pelo contexto?

5. De que será que o texto tratará?

6. Sintetizar juntamente com os alunos as ideias e previsões a partir da leitura do título.

2. Durante a leitura:

Cada estudante lê um parágrafo do texto em voz alta. Os estudantes podem interromper a leitura quando quiserem para fazer perguntas. Ao final da leitura de cada parágrafo, será pedido aos estudantes que digam o que compreenderam do que foi lido.

3. Após a leitura:

a) Realização da reconstrução coletiva do texto;

b) Checar se as hipóteses iniciais foram confirmadas ou não ao final da leitura;

c) Opiniões sobre o texto, o que gostou, o que não gostou, por que, o que acrescentou a respeito do conhecimento sobre o tema, etc.

11. REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. Processos de construção do saber histórico escolar. In: *História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História*. Centro de Letras e ciências Humanas. Londrina: UEL, v. 11, 2005, p.25 – 34.
- AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. *From Reader to Reading Teacher: issues and performance VI*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1977.
- AISENBERG, Beatriz. *Una aproximaciòn a la relaciòn entre la lectura y el aprendizaje de la Historia*. In: *Ensino Em Re-Vista*, v. 19, n. 2, jul./dez. 2012.
- ALVES, R.C. *Representações sociais e a construção da consciência histórica*. Dissertação de Mestrado. FEUSP. 2006.
- Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História* 18, 19 e 20 de abril de 2011– Florianópolis/SC 20
- ANHORN, Carmen Tereza Gabriel. *Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de história nas tramas da didatização*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.
- ARISTÓTELES. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- ASHBY, Rosalyn. Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos estudantes. In: *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Educação Histórica e Museus. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2003.
- _____. Desenvolvendo um conceito de evidencia histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. In: *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, p. 151-170, 2006.
- AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, (Coleção ensino superior), 1979.
- BARCA, I. / GAGO, Marília. Usos de narrativa em História. In. MELLO, M.C. / LOPES, J. M. *Narrativas históricas e ficcionais: Recepção e produção para professores e alunos*. Braga: Universidade do Minho, 2004.
- BARCA, Isabel, MARTINS, E. R., SCHMIDT, M. A. (orgs). *Jorn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- _____. Educação Histórica: uma nova área de investigação. In: *Revista da Faculdade de Letras*. Porto: III Série, vol. 2, 2001, pp.13-21.

- BARDIN, LAURENCE. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. (Org.) *As propostas curriculares oficiais*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995.
- BARTHES, R. *A aventura semiológica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARTON, K. (2001). Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In Barca, I. (org). *Perspectivas em educação histórica* (p.55-68). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- BATISTA, A. *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: Autêntica,
- BATISTA, A; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: Maria da Graça Costa Val e Beth Marcuschi (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.
- BEBIANO, Rui (2002), Sobre a história como poética, in José d'Encarnação (org.). In: *As Oficinas da História*. Lisboa: Colibri, 47-70.
- BELO HORIZONTE. *Proposições curriculares de História*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2008.
- BENTIVOGLIO, Julio. História e narrativa na historiografia alemã do século XIX. In: *Anos 90*, Porto Alegre, v. 17, n. 32, p.185-218, dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/anos90/article/download/12632/14050>>. Acesso em: 06 de outubro de 2013.
- BERNSTEIN, Basil. *A Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas Escolares: História e pesquisa. In: OLIVEIRA, Aurélio Tabora de; RANZI, Serlei Maria Fischer (Orgs.). *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. P. 9-38.
- _____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. *Livro didático e saber escolar 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- BLOCH, Marc. *Introdução à História*. 2. ed., Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora,
- BORGHI, Beatrice. *Los cofres mágicos de los mitos: El uso de las fuentes narrativas en los laboratorios de historia*, IBER, vol. 71, 2012, pp. 7 - 17.
- BOSI, Antônio de Pádua. A Escola Metódica Revisitada. In: *Espaço Plural*, v. 6, n. 12, 1º sem. 2005. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/saber>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

- BOURDÉ, Guy e MARTIN, Hervé. *As Escolas Históricas*. Lisboa: Editora Europa-América, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Tradução de Mateus S. Soares. 3 edição. Petrópolis: Vozes, 1999. BUNGE, Mario Teoría y realidad. Barcelona: Ariel, 1972. 79
- _____. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 2a edição. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.
- BRAGA, D. *A explicitação de predicados retóricos e saliências de informação na retenção do texto didático*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1982.
- BRAGA, S. A. M. *O texto do livro didático de ciências: um gênero discursivo*. Tese de Doutorado em Educação. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos 2011: v. 5: História - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2010.*
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: História*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRAUDEL, F. *Escritos sobre a História*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. *O Espaço e a História no Mediterrâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico na época de Felipe II*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.16, n.3, 2003.
- BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: ARTEMED, 2001
- _____. *Actos de Significação*. Porto Alegre: Artmed, 1970.
- _____. *Realidade Mental: Mundos Possíveis*, Porto Alegre: Artmed, 1997.
- BUNZEN, C. & ROJO, R. (2005). Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: Val, M. da G. C. e Marcuschi, B. (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: Letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.
- _____. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de Língua Portuguesa: Um estudo exploratório. In: Signorini, I. (Org.) *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- _____. *Livro didático de língua portuguesa: Um gênero do discurso*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

_____. Livro didático de Português como gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: *I Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira*.

BURKE, Perter (org.). *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

_____. *A Escola dos Annales, (1929 - 1989): A Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

CAMPOS, Roselane Fátima; SHIROMA, Eneida Oto. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999.

CARBONELL, Charles-Olivier; LIVET, G. (orgs.). *Au berceau des Annales*. Toulouse: Privat, 1983.

CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello. *Enredos de Clio: pensar e escrever a História com Paul Veyne*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CARR, David. *La narrativa y el mundo real: um argumento em favor de la continuidad*. *Historias*, Mexico, nº 14, p.15-27, 1986.

CARRETERO, M.; JACOTT, L. História e relato. In: CARRETERO, M. *Construir e ensinar as Ciências Sociais e a História*. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

CARRETERO, M.; VOSS, J. F. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

CERRI, L. F.; AGUIRRE, M. A. C. *J Jovens e sujeitos da História*. *Estudos Ibero-americanos (PUCRS. Impresso)*, v. 37, 125-140, 2011.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *À Beira da Falésia: A história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

_____. *A História hoje: dúvidas, desafios, propostas*. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 7, 1994 p. 97-113.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 1ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

CHAVES, Edilson Aparecido; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. *Critérios de escolha dos livros didáticos de História: o ponto de vista dos jovens*. 2011 X congresso Nacional de Educação.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.2, 1990, p.177-229, 1990.

CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturalistas. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.143-172.

CHOPIN, Alain. Prefácio. In: BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. Artigos Revista Semina V10 - 2º semestre/2011

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COLLINGWOOD, R.G. A Ideia de História, Trad. Alberto Freire. Lisboa: Editorial Presença, 1986.

COMTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

COOPER, H. O pensamento histórico das crianças. In: BARCA, I. (Org.). Para uma

CORACINI, M. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: Língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. *Um Fazer Persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. Campinas: Pontes, 1991.

CRESWELL, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

CUNHA, M. V. Dewey e Piaget no Brasil dos Anos Trinta. In: *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 97, n. 97, p. 5-12, 1996.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

DEWEY, J. A. A criança e os programas de ensino. *Educação*, São Paulo, v. 7, nº 4-5, p.115-131, abril e maio. 1932.

DIJK, Teun A. Van; KOCH, I. G. V. (org.). *Cognição, discurso e interação*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1996.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Literatura Ocidental: autores e obras fundamentais*. São Paulo: Ática, 1990. A Época Romântica da Era Moderna.

- DOLL Jr., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- EDMUNDSON, V. S. *O Livro Didático de Língua Inglesa: Compreensão de Textos no Ensino Médio*. João Pessoa: CEFET-PA, 2004.
- EGAN, K. (1997), *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape our Understanding*, Chicago: University of Chicago Press, 2000.
- ESPÍNDOLA, Daniele Parker Andrade. *O uso do livro didático em sala de aula por professores de história*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- FALEIRO, Maria de Lourdes. *Macroestruturas Textuais e a Construção de Sentido*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. 2001.
- FEBVRE, Lucien. *Combates pela História*. Trad. Leonor Martinho Simões e Gisela Moniz. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1989, p. 49.
- FERREIRA, R. F. Aspectos epistemológicos do enfoque construtivista nas terapias cognitivas. In: C. N. Abreu & R. F. Ferreira (Orgs.). *Psicoterapia e construtivismo: Considerações teóricas e práticas*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 83-95.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Col. História & Reflexões).
- FORQUIN, J. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. (1986). *A arqueologia do saber*. 12ª edição. São Paulo, Forense Universitária.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- FREITAS, Itamar. 100 Anos de um Manual: comentários sobre introduction aux études Historiques de Langlois e Seignobos. In: FREITAS, Itamar (Org.) *Histórias do Ensino de História no Brasil (1890-1945)*. São Cristóvão, Editora UFS, Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2006. P. 260-284.
- FREITAS, Maria Tereza. *Literatura e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GADAMER, Hans-George. Problemas epistemológicos das ciências humanas. In: FRUCHON, Pierre (org.) *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2005.

GAGO, M. Usos de narrativa em História. In: MELLO, M. C./LOPES, J. M. *Narrativas históricas e ficcionais: Recepção e produção para professores e estudantes*. Braga: Universidade do Minho, 2004.

_____. Concepções de passado como expressão de consciência histórica. *Currículo sem Fronteiras*. v,7, n.1, p.127-136, jan./jun.2007.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Uma pedagogia histórica: caminhos para uma História da disciplina escolar. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 105-125, jan./abr., 2011.

GEERTZ, C. *A Interpretação das culturas*. R.J.: Zahar, 1978.

GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 229

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERRERO, E.; PALÁCIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.p. 11-22.

_____. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: H. Singer and R.B. Ruddell (eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, Delaware: International Reading Association, 1976.

GOUGH, P. One second of reading. In: SINGER H. & RUDDSELL, R. B. *Theoretical model and processes of reading*. Newark Delaware: Internacional Reading Association, 1985, p.661-686.

HARTOG, François. A arte da narrativa. In: BOUTIER, Jean & JULIA, Dominique. *Passados recompostos: campos e canteiros da História*. Trad. de Marcella Mortara e Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Editora FGV, 1998. p. 193 – 202.

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: Alfabetização e escolarização do ponto de vista da história social. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*, Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2002. p. 33-77.

HOBBSAWM, Eric. A volta da narrativa. In: *Sobre História*. Trad. MOREIRA, Cid Knipel. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 201 – 206.

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/index>. Acesso em: 06 de fev. de 2013.

HARRISON, R.; JONES, A.; LAMBERT, P. A institucionalização e a organização da História. In: LAMBERT, P. História: introdução ao ensino e à prática. Porto Alegre: Penso, 2011.

HUPPERT, G. *L'Idée d'Histoire parfaite*. Paris: Flammarion, 1973.

KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A. Strategies of discourse comprehension. San Diego, California, Academic Press: 1983.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática. I*. Campinas: UNICAMP, 1993.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAFZIK, Maria Luiza de Alcântara. Título: *Acordo MEC/ USAID – A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED (1966/1971)*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

LA POPELINIÈRE H. L. de. *L'Histoire des Histoires: Avec l'idée de l'Histoire accomplie*. Paris, Chez Marc Orry, 1599 (edição recente: Paris, Fayard, 1989, vol. II).

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

LAMBERT, Peter; SCHOFIELD, Phillip. *História: introdução ao ensino e à prática*. São Paulo: Artmed, 2011.

LANGLOIS, Charles-Victor; SEIGNOBOS, Charles. *Introduction aux Études Historiques*. Paris: Les Éditions Kimé, 1992, 284 pages. 1ª edição: Librairie Hachette, Paris, 1898. Disponível em: <<http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.lac.int>>. Acesso em: 10 de nov. de 2010.

LEAL, Fernanda de Moura. Educação Histórica e as contribuições de Jorn Rüsen. In: *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, São Paulo, julho 2011.

LEE, Peter. *Caminhar para trás em direção ao amanhã*. A consciência histórica e a compreensão da História. Comunicação apresentada no Encontro Anual da Associação América de Pesquisa em Educação, New Orleans, 2002. (Tradução: para uso em sala de aula: José Norberto Soares).

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: *Educar*. Curitiba, Editora UFPR, p. 131 – 150, 2006

- _____. Progressão da compreensão dos estudantes em História. In: BARCA, Isabel. (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica: Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UMINHO, 2001.
- LLOYD, Christopher. *As estruturas da História*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- LYOTARD, Jean Francois. *A condição pós-Moderna*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- MAGALHÃES, Justino. O manual escolar no quadro da história cultural: para a historiografia do manual escolar em Portugal. Disponível em: <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UniversidadeLisboa.pdf>. Acesso: 04 de ago. de 2013.
- MAINENTE, Renato Aurélio; GAGLIARDO, Vinicius Cranek. O estatuto da história e seu papel social: um resgate do debate epistemológico a partir da década de 1970. In: *Ars Historica*, v. 1, n. 1, jan.-jun. 2010, p. 68-79.
- MANZINI, E. J. *A entrevista na pesquisa social*. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- _____. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003.
- MARROU, Henri-Irénée. *História da Educação na Antigüidade*, Tradução de Mário Leônidas Casanova, São Paulo: coedição EPU/EDUSP, 1973.
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, ano 16, nº 69, p.64/82, jan/mar.1996.
- _____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- MARQUES, R. *A Arte de Ensinar: Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Lisboa: Plátano Editora, 1998.
- MATTOS, C. V. *Da Palavra à Imagem: sobre o programa decorativo de Affonso Taunay para o Museu Paulista*. In: *Anais do Museu Paulista*. São Paulo, n.º 007, p.179 (1998-1999). Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/273/27300706>>. Acesso em: 03 de março de 2013.
- MATTOS, Andrea Machado de Almeida. Narrativas, identidades e ação política na pós-modernidade. In: *Educ. Soc.* Campinas, v. 31, n. 111, p. 587-602, abr.-jun. 2010.

MATOZZI, I. A História Ensinada: Educação Cívica, Educação Social ou Formação Cognitiva. In: Actas do Congresso O Ensino da História: problemas da Didáctica e do Saber Histórico. Revista *O Estudo da História*, n. 3, outubro de 1998.

_____. La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia. In: *Revista de Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales*, Vol 4 – Nº 4. 1999.

Mattozzi I. (2007), *La trasposizione didattica nell'insegnamento delle scienze sociali. Dalla storia degli storici alla storia per la scuola*, in Rosa Maria Avila Ruiz, Rafael Lopez Atzurra ... (ed.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de Las Ciencias Sociales, Bilbao, pp. 451-468.

_____. Dalla ricerca storica specialistica alla ricerca storico-didattica In: E. Ficarelli; G. Zacché (a c. di). *La didattica negli archivi*. Atti del seminario di studi "L'officine della storia. Le fonti della ricerca" (Carpi, 29 aprile 1999). San Miniato: Archilab, 2000. p. 35-55.

MATOZZI, I.; PERILLO, E. (a cura di). *La filanda di Campocroce*: Proposta di ricerca storico-didattica. Mogliano Veneto: Comune di Mogliano, 1980.

_____. A História ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva. In: *Associação de Professores de História*, n.3, 1998, p.23-50. Lisboa.

_____. Ensinar a escrever sobre a História. In: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Trad. Fábio L. Iachtechn. Barcelona, 2004.

_____. *Il bricolage della conoscenza storica. Stati di cose, processi di trasformazione, tematizzazione, quadri di civiltà, periodizzazione*: cinque elementi per modulare la programmazione e il curricolo, in Silvana Presa (a cura di), *Che storia insegno quest'anno. I nuovi orizzonti della storia e il suo insegnamento*, Assessorato all'Istruzione e Cultura della Regione. Valle d'Aosta, Aosta, 2004, pp. 47-75.

_____. La trasposizione didattica nell' insegnamento; dele ciencia social. Dalla storia degli storico ala storia per la scuola. In: RUIZ, Rosa Maria Ávila, ATXURRA Rafael López, LARREA, Estibaliz Fernández de (eds.). *Las competências profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Bilbao, 2007.

MINAS GERAIS. *Conteúdos básicos comuns*. Belo Horizonte: Secretaria Estadual de Educação, 2006.

- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996. p. 190.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. In: *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001.
- MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. *Textos e contextos educativos que promovem aprendizagem: otimização de um modelo de prática pedagógica*. Revista Portuguesa de Educação, 2009, 22(1), p. 5-28.
- MORTMER, Eduardo Fleury. *Construtivismo, Mudança Conceitual e Ensino de Ciências: Para Onde Vamos? Investigações em Ensino de Ciências –V1(1)*, pp.20-39, 1996.
- MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- NEVES, I. C. B., SOUZA, J. V., SCHÄFFER, N. O., GUEDES, P. C., KLÜSENER, R. (organizadores). *Ler e escrever: Compromisso de todas as áreas*. UFRGS Editora. Porto Alegre, 2004.
- OLIVEIRA, Emerson Dionisio Gomes de. *Partida da monção: modos de (re) ler o mito bandeirante*. In: *Revista esboços* nº 19, p. 63. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/download/.../9172>. Acesso em: 02 de março de 2013>.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2011.
- PENTEADO, Heloisa Dupas. *Metodologia do Ensino de História e Geografia*. 3 ed. São Paulo: CORTEZ, 2010.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PRATS, J. *Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos*. Curitiba, Editora UFPR, p. 191 – 218, 2006.
- PROST, Antoine. A profissão de historiador. In: *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- QUADROS, Eduardo Gusmão de. Quando clío se apaixonou por Hermes: Paul Ricoeur e as práticas historiográficas. Disponível em: www.liberintellectus.org. Acesso: 03 de mar. de 2013.

- REIS, J. C. *Escola dos Annales: A Inovação em História*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1.
- _____. *A História, entre a ciência e a filosofia*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. *Annales: A Renovação da História*. Ouro Preto: Editora UFOP, 1996.
- _____. *Tempo, História e Evasão*. Campinas: Papirus Editora, 1994.
- RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. *A máquina do tempo: representações do passado, história e memória na sala de aula*. Dissertação de Mestrado. FEUSP, 2006.
- _____. *Tudo isso antes do século XXI: estruturas e significados em narrativas da história do Brasil por estudantes do ensino fundamental*. Tese de Doutorado. USP, 2012.
- RIBEIRO, R. M. L.; MARTINS, I. O potencial das narrativas como recurso para o ensino de ciências: uma análise dos livros didáticos de Física. *Ciência & Educação*, v. 13, n. 3, p. 293-309, 2007.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Trad. de Constança Marcondes César. Campinas: Papirus, 1994, tomo I.
- _____. *A Memória, a História e o Esquecimento*. Campinas: Ediora Unicamp, 2008, pp. 240-241.
- RIEDEL, Dirce Cortêz. Narrativa, ficção e História. In: *I Colóquio UFRJ*. Rio de Janeiro. Imago, 1988.
- ROLDÃO, M. C. (1994). *O Pensamento Concreto da Criança: Uma Perspectiva a Questionar no Currículo*. Lisboa.
- ROUANET, S.P. A verdade e a ilusão do pós-moderno. In: *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- RUBIN, H. J. & RUBIN, I. S., *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. Londres: Sage Publications, 1995.
- RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: DORNIC, S. *Attention and performance VI*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1977.
- RÜSEN, Jörn. A História entre a modernidade e a pós-modernidade. In: *História: questões e debates*. Curitiba, v. 14, n. 26/27, 1997, p. 80-101.
- _____. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.
- _____. *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. In: *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. V.1, n.2, p.7-16, jul/dez. 2006.

_____. *História viva: Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora da UnB, 2007.

_____. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.

_____. *Reconstrução do passado*. Brasília: Editora UnB, 2007.

_____. *The didactics of history in West Germany: towards a new self-awarenesses of historical studies*. History and Theory. Oxford, RU, v. 26, n. 3, 1987.

_____. *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico*. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Trad. Silvia Finocchio. Propuesta Educativa. Buenos Aires, año 4, n. 7, 1992, p. 27-37.

RÜSEN, JORN. *História Viva*. Teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora UNB, 2007.

_____. O que é consciência histórica? Uma abordagem teórica para uma evidência empírica. In: *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*. University of British Columbia, Vancouver, BC, 2002. (Tradução para uso em sala de aula Lydia Abud Lopes.)

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. EDUC: São Paulo. 1998.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

Schank, R.C. and M. Lebowitz, 1980. Levels of understanding in computers and people. In: *Poetics* 9, 251-273.

SCHMIDT, M. A. e GARCIA, T. M. B. *Pesquisas em Educação histórica: algumas experiências*. Educar. Curitiba, Editora UFPR, p. 11 – 31, 2006.

_____. Formas do saber histórico em sala de aula: algumas reflexões. In: *XXIII Simpósio Nacional de História: Guerra e Paz*. Londrina: ANPUH, 2005.

_____. Saber escolar e conhecimento histórico? In: *História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História*. Centro de Letras e Ciências Humanas. Londrina: UEL, v. 11, 2005, p.25 – 34.

_____. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas dos jovens. In: *Tempos Históricos*, volume 12, 1º semestre 2008, p. 81-96.

- _____. A construção de narrativas históricas: perspectivas de consciência histórica dos jovens portugueses. *Actas do VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.
- SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado das Letras. Campinas, 2004.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Conteúdo Básico Comum – História* (2005). Educação Básica - Ensino Fundamental (5ª a 8ª série).
- SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na História. In: NEVES, Iara Conceição Neves (org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas/ 7ª ed.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- SERAFINI, Maria Teresa. Entrevista a cura di Cristina Cocilovo. Gli studenti parlano e scrivono di Storia. In: *I Quaderni di Clio* 92, nº 13 di marzo 2014, Cenachi Editrice, Bologna: 2014.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SIMAN, L. M. C., COELHO, A. R. e RIBEIRO, R. S. Leitura de Textos Didáticos Históricos em Sala de Aula. In: *I Jornada de Lectura y escritura del Litoral*, 2006, Santa Fé. Anais. Santa Fé: Universidade Nacional Del Litoral, 2006.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. Editora Ática. São Paulo: 1986.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad.: Schilling Cláudia. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- STONE, Lawrence. O ressurgimento da narrativa: reflexões sobre uma nova velha história. In: *Revista de História*. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1991.
- STONE, Lawrence. *O ressurgimento da narrativa: reflexões sobre uma nova velha História*. *Revista de História*. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1991, p. 13 - 46. Dossiê História-Narrativa.
- SUTERMEISTER, Paul. A meta-história de Hayden White: uma crítica construtiva à “ciência” histórica. In: *Revista Espaço Acadêmico*, nº 97, junho de 2009.
- THOMPSON, Edward Palmer. *A Formação da Classe Operária Inglesa: A Árvore da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

- TOPOLSKI, Jeretz. La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. In: CARRETERO, Mario; VOSS, James F. (comps.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.
- TOURAINÉ, Alain. *O retorno do actor: ensaio sobre sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1984. (Coleção Economia e Política). Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Um estudo textual-discursivo do verbo no Português do Brasil. Campinas, SP, 1991. Tese de doutorado).
- VEYNE, Paul. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4. ed. Brasília: Ed. UnB, 1998.
- VICENTINO, Cláudio. *Projeto Radix: História 7º ano. Manual do Professor*. Ática: São Paulo, 2010.
- VIGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. SP, Martins Fontes, 1987. Vozes, 2003.
- WERTSCH, J. (2004). Specific Narratives and Schematic Narrative Templates. In Seixas, P. (ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 49-62). Vancouver: University of Toronto Press.
- WHITE, Hayden. O texto histórico como artefato literário. In: *Trópicos do discurso: Ensaaios sobre crítica da cultura*. São Paulo: EDUSP, 1994, p. 102.
- _____. *Meta-História: A Imaginação histórica do Século XIX*. Trad. José Laurênio de Melo. 2. ed. S. Paulo: EDUSP, 1995. (Coleção Ponta, v.4)
- _____. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. 44 R. Mestr. Hist., Vassouras, v.10, nº 2, p. 9-44, 2008 Arrisete C. L. Costa. Trad. de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: EDUSP, 1994. (Ensaaios de cultura, v. 6). Disponível em: <http://www.ifcs.ufrj.br/~arshistorica/junho2010/arshistorica01_a07.htm>. Acesso em: 06 de outubro de 2013.
- WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Volume 17, Issue 2, pages 89-100, April 1976.