

LUÍSA TEIXEIRA ANDRADE

Práticas de Leitura em aulas de História: um estudo de caso etnográfico

Tese apresentada ao curso de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação

Orientadora: Maria Lúcia Castanheira
Co-Orientadora: Júnia Sales Pereira
Orientadora Estrangeira: Judith L. Green

BELO HORIZONTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
2013

Ao Fred e ao André
Com grande amor e alegria

Agradecimentos

À professora Maria Lúcia Castanheira, pela orientação criteriosa, pelas preciosas contribuições, pelo apoio, pelo incentivo, pelo carinho e pela amizade.

À professora Júnia Sales Pereira pelas contribuições valiosas, pelo investimento nesta pesquisa, pelo carinho e pela amizade.

À professora Judith L. Green pela orientação valiosa durante todo o doutorado sanduiche, pelo enorme apoio e pela amizade.

À professora Lana Mara de Castro Siman pelas contribuições na etapa de qualificação, pelo incentivo e amizade desde a iniciação científica.

À CAPES pelo apoio financeiro no doutorado e no doutorado sanduiche.

Ao professor Odilon pela grande generosidade de abrir as portas de sua sala de aula e me permitir conviver todo esse tempo. Aos alunos da 5^a A, cujas vozes procurei ouvir, ver e ler com atenção, pela delicadeza e pelo carinho. À direção da Escola Municipal Professora Eleonora Pierucetti por permitir, sem restrições, a execução desta pesquisa.

Aos meus pais pelo amor e apoio incontestes e por serem sempre tão maravilhosos comigo. Aos meus queridos irmãos Sílvia e Bruno, pela amizade e por me causarem tanta admiração. E aos quatro por criarem um ambiente onde a cultura, a arte, a música e o conhecimento pudessem fazer sempre parte de minha vida. E ao meu querido e amado sobrinho Francisco.

Ao Fred, pelo carinho, pelo amor, pela cumplicidade, pela paciência, pelo apoio. Pelo alto-astrol, pelas leituras e por tornar todos os momentos vividos na trajetória mais felizes.

Ao André, meu príncipezinho, por todo amor que me faz sentir.

Aos meus queridos sogros Virgínia e Paulo e aos meus cunhados-irmãos Rogério, Mariana, Vanessa, Pedro, Bianca e Lipe pelo carinho e companhia. Aos meus queridos tios, tias, primos e primas pela amizade e pelos momentos de alegria.

Às minhas queridas amigas americanas Cynthia, Kate, Julie, Darian (and Felix) por tornarem os momentos vividos no doutorado sanduiche inesquecíveis.

Aos amigos do doutorado e do Labepsh pelas discussões e pela companhia. Aos amigos historiadores pelas conversas de botequim.

Às eternas amigas de infância – pelo apoio e pelas gargalhadas.

Resumo

Esta pesquisa buscou investigar as práticas de leitura dos textos de História instituídas no contexto de uma turma de quinta série/sesto ano de História do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Eleonora Puiricetti da Rede Pública de Ensino de Belo Horizonte, buscando responder a seguinte questão: Como a Leitura dos textos de História foi socialmente construída na sala de aula investigada. Os princípios teóricos e metodológicos de análise se basearam em uma tendência contemporânea de análise das interações em sala de aula: a Etnografia Interacional. Essa abordagem é informada pelo entendimento do papel central do discurso nos processos de construção de conhecimentos em salas de aula (Bloome and Bailey, 1992; Bloome and Egan-Robertson, 1993; Collins and Green, 1992; Gee and Green, 1998; Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1992). Nessa perspectiva, buscamos compreender como a leitura dos textos de História foi discursivamente construída pelos membros por meio de suas interações, verbais ou não verbais, e como essas construções influenciaram as oportunidades disponíveis aos estudantes de ler e aprender História na sala de aula observada. Os procedimentos metodológicos incluíram registros em vídeo; notas de campo; materiais coletados durante a observação participante – quais sejam, cadernos de alunos, textos e testes –; análise do espaço institucional; entrevistas com o professor e nove alunos; e um tempo prolongado de imersão em campo – oito meses. Desse modo, acompanhamos, sob o viés etnográfico, uma sala de aula de História da 5ª série/6º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Eleonora Piurucetti da Rede pública de ensino de Belo Horizonte, observando o cotidiano da classe

Palavras-chave: práticas de leitura dos textos de História, sala de aula, etnografia.

Abstract

This research aim was to investigate the reading practices of History texts instituted in the context of a fifth grade History classroom of the Public Elementary School Eleonora Pierucetti of the City of Belo Horizonte Educational Network. We intend to answer the following question: How reading of History texts was socially accomplish in the referred classroom? The theoretical and methodological principles that guide this investigation are founded on a contemporary trend for classroom interactions analysis: the Interactional Ethnography. This approach is informed by an understanding of the central role of discourse in mediating processes of meaning construction in the classroom (Bloome and Bailey, 1992; Bloome and Egan-Robertson, 1993; Collins and Green, 1992; Gee and Green, 1998; Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1992). From this perspective, we search to understand how Reading of History texts was discursively constructed by the members throught their interactions, verbal or non-verbal, and how these constructions influenced the opportunities available to students of reading and learning History in the observed classroom. The methodological procedures included video recording; field notes; materials collected during the observation – such as students’ workbooks, tests and texts –; the analysis of the institution; interviews with the teacher and some students; and a prolonged field immersion period. Therefore, we followed, under the ethnographic perspective, a fifth grade History classroom for a year in 2010, observing the daily life of the classroom.

Key-words: reading practices of History texts, classroom, ethnography

SUMÁRIO

Apresentação.....	8
1. Introdução.....	8
2. Resumo dos capítulos.....	9
C a p í t u l o 1: A construção teórica.....	11
1. A trajetória intelectual: bases conceituais da constituição do objeto de estudo e da lógica de investigação explorada.....	11
2. A análise contrastiva.....	18
2.1 Análise dos aspectos culturais das interações da sala de aula: Análise 1.....	20
2.2 Análise da construção discursiva da leitura do texto histórico: Análise 2.....	23
3. Algumas considerações sobre a jornada intelectual.....	32
4. Pesquisas sobre leitura no contexto do ensino de História.....	33
C a p í t u l o 2: A sala de aula como objeto de investigação.....	40
1. Introdução.....	40
2. A perspectiva etnográfica como escolha teórico-metodológica.....	41
3. Seleção do lócus da pesquisa e a produção dos dados.....	46
3.1 O processo e os critérios de seleção do lócus da pesquisa.....	46
3.2 A produção dos dados.....	48
4. A lógica da investigação em uso na pesquisa.....	56
5. Procedimentos de análise dos dados.....	62
C a p í t u l o 3: Os contextos da pesquisa.....	68
1. Introdução.....	68
2. Definindo as abordagens de contexto.....	68
3. O contexto escolar.....	73
3.1 A escola.....	73
3.2 Os sujeitos.....	79
4. O contextos das aulas de História da turma pesquisada.....	82
5. As aulas de leitura.....	86
5.1 A leitura em grupo.....	90
5.2 A correção de exercícios.....	93
5.3 A leitura silenciosa.....	93
5.4 A pesquisa online e a leitura do texto dos alunos.....	94
5.5 A realização de exercícios do livro didático em sala de aula.....	94

6. Levantamento dos textos utilizados em sala de aula.....	94
7. “História: das cavernas ao terceiro milênio” – 5a série/6º ano.....	97
C a p í t u l o 4: Lendo o texto de História: construindo práticas de leitura e narrativas históricas.....	105
1. Introdução.....	105
2. Leitura: uma prática social.....	109
3. Questões orientadoras da análise.....	112
4. Metodologia.....	112
4.1 A escolha dos ciclos a analisar.....	113
4.2 Ciclos de atividades do ano letivo de 2010.....	114
5. Descrição e análise de um ciclo de atividades do primeiro semestre: “O período neolítico.....	116
5.1 Lente macro – o ciclo como um todo.....	116
5.2 Ajustando a lente: a aula do dia 17/06/2010.....	122
5.2.1 Iniciando a aula: organizando as formas de ler.....	123
5.2.2 Construindo uma rede intertextual de textos.....	130
5.2.3 Recortando a aula em eventos e subeventos.....	133
5.2.4 Analisando o subevento 5: A descoberta da agricultura.....	136
C a p í t u l o 5: Ciclo de atividades do segundo semestre: “Índia, China e Japão”.....	162
1. Introdução.....	162
2. Lente macro: o ciclo como um todo.....	162
3. A lente micro: a aula do dia 10/09/2010.....	167
3.1 Recortando a aula em eventos e subeventos.....	173
3.2 Analisando os subeventos: “Discutindo a representação da deusa-mãe”.....	175
C o n s i d e r a ç õ e s f i n a i s.....	226
R e f e r ê n c i a s.....	236

Apresentação

1. Introdução

Esta pesquisa procurou analisar e caracterizar as práticas de leitura dos textos de História instituídas no contexto de uma turma de quinta série/sexto ano de História do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti da rede pública de Ensino de Belo Horizonte, buscando responder à seguinte questão: Como a leitura dos textos de História foi socialmente construída na sala de aula investigada? Esta questão central subdivide-se nas subsequentes:

1. Como estão organizadas as aulas de História da turma pesquisada e qual proporção de tempo a leitura ocupou?
2. Quais práticas de leitura foram construídas pelos participantes desse grupo ao longo do ano letivo?
3. Quem leu, o que leu, para quem leu, como leu, sob que condições, com quais objetivos e quais resultados alcançados no contexto da prática de leitura dos textos de História representativa das aulas da turma investigada?
4. Quais (re)construções do texto/narrativas históricas foram produzidas nas interações sociais informando assim o que significou ler História para o grupo observado?

Os princípios teóricos e metodológicos de análise basearam-se em uma tendência contemporânea de análise das interações em sala de aula: a Etnografia Interacional. Esta abordagem etnográfica possui em suas raízes uma lógica de investigação que inclui tradições epistemológicas oriundas da antropologia (Agar, 1994, 2006; Spradley, 1980), da sociolinguística interacional (Gumperz, 1992, 1982), da análise crítica do discurso (Fairclough, 1995; Ivanic, 1998) e da construção social do letramento (Street, 1984, 2003; Bloome, Carter, Christian, Otto & Shuart-Faris, 2005; Bloome, 1983; Soares, 2003). Essa abordagem é informada pelo entendimento do papel central

do discurso nos processos de construção de conhecimentos em salas de aula (Bloome and Bailey, 1992; Bloome and Egan-Robertson, 1993; Collins and Green, 1992; Gee and Green, 1998; Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1992). Nessa perspectiva, buscamos compreender como a leitura dos textos de História foi discursivamente construída pelos membros do grupo unvestigado por meio de suas interações, verbais ou não verbais, e como essas construções influenciaram as oportunidades de ler e aprender História disponíveis aos estudantes da sala de aula observada.

Os procedimentos metodológicos incluíram registros em vídeo; notas de campo; materiais coletados durante a observação participante (cadernos de alunos, textos e testes); análise do espaço institucional; entrevistas com o professor e nove alunos; e um tempo prolongado (oito meses) de imersão em campo. Desse modo, acompanhamos, sob o viés etnográfico, uma sala de aula de História da quinta série/sexto ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti da rede pública de ensino de Belo Horizonte, observando o cotidiano da classe.

2. Resumo dos capítulos

Compõem este trabalho cinco capítulos de natureza distinta e complementar. O primeiro capítulo, “A construção teórica”, encarregou-se de elaborar a trajetória intelectual e a construção do objeto desta pesquisa; de fazer uma análise contrastiva entre duas abordagens de estudo da construção social e discursiva dos eventos da sala de aula que constituíram a lógica-em-uso orientadora desta pesquisa; e de revisar as pesquisas sobre leitura no campo do ensino de História. O segundo, “A sala de aula como objeto de investigação”, discorreu sobre alguns dos pressupostos da Etnografia Interacional e os caminhos seguidos a partir da adoção desses pressupostos; foram explicitadas as escolhas metodológicas (seleção da escola e dos sujeitos); e apresentou-se o desenvolvimento da lógica da investigação que norteou o desenho deste trabalho. Já o terceiro capítulo, “Os contextos da pesquisa”, enfocou vários dos contextos que moldaram e foram moldados pelas práticas de leitura dos textos históricos da sala de aula investigada, quais sejam, a instituição escolar, os sujeitos da pesquisa (professor e alunos), as

aulas de História e, dentro destas, as aulas de leitura da turma pesquisada, durante o ano letivo de 2010, e o livro didático adotado. O quarto capítulo, “Lendo o texto de História: construindo práticas de leitura e narrativas históricas”, teve como objetivo a caracterização e análise das práticas de leitura e das narrativas históricas construídas em um ciclo de leitura do primeiro semestre, empreendido por professor e alunos na sala de aula. No último capítulo, “Ciclo de atividades do segundo semestre: ‘Índia, China e Japão antigos’”, foram tecidas análises pormenorizadas de um ciclo de leitura do segundo semestre do ano letivo de 2010, no mesmo esforço de caracterizar e analisar as práticas de leitura e as narrativas históricas construídas para se compreender o que foi considerado válido para “ler e aprender” História na sala de aula investigada em uma perspectiva temporal estendida: o ano letivo de 2010. Por fim, foram feitas algumas conclusões e considerações acerca do trabalho, acrescidas de apontamentos para estudos futuros.

Capítulo 1

A construção teórica

1. A trajetória intelectual: bases conceituais da constituição do objeto de estudo e da lógica de investigação explorada

Em novembro de 2006, defendi minha dissertação de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG. Nela busquei investigar os processos de ensino-aprendizagem de História nas interações discursivas da sala de aula. Para tanto, estabeleci como foco da análise as interações em uma turma de História do 2º ano do ensino médio da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, Escola Estadual Maestro Villa-Lobos. Os princípios teóricos e metodológicos de análise basearam-se em duas tendências contemporâneas de análise das interações em sala de aula: a abordagem sociocultural, cujos maiores expoentes são Vygotsky e Bakhtin, e a perspectiva etnográfica em educação.

Assim, ao concentrar a atenção sobre a sala de aula, na vertente sociocultural articulada à teoria da enunciação de Bakhtin, investiguei os processos de ensino-aprendizagem de História nas interações discursivas da sala de aula em estudo. Esta escolha foi fruto da hipótese de que “a configuração da experiência verbal individual é construída a partir de uma prática que pressupõe interações coletivas do conhecimento baseadas no movimento dialógico produzido em sala de aula” (Siman, 2003). Ao supor que a maior parte das atividades desenvolvidas em sala de aula é dirigida pelo professor e realizada em conjunto, indagamo-nos sobre como os professores dão suporte ao processo através do qual os estudantes constroem significados e raciocínios em sala de aula de História, sobre como essas interações são produzidas e sobre como os diferentes tipos de discurso podem auxiliar a aprendizagem dos estudantes.

Em primeiro lugar, as análises desse estudo desenvolvido durante o mestrado foram sustentadas pelo argumento de que as salas de aula são culturas em construção, “*cultures-in-the-making*” (Collins and Green, 1992). O trabalho Collins & Green utilizado para sustentar minha análise das salas de aula como “*cultures-in-the-making*” é um dos primeiros relatos publicados por membros do que viria a ser o Santa Barbara Classroom Discourse Group¹. No texto, Collins & Green (1992) exploram o que aconteceu quando nove professores substitutos entraram em uma classe que foi estruturada a partir de uma abordagem educacional aberta sustentada pela prática de pesquisa como aprendizagem. O estudo relata como a entrada desses professores substitutos trouxe desafios para os alunos. Nesta sala de aula específica, o professor esteve doente e, por isso, ausentou-se por dez vezes em um período de 31 dias. Sua ausência trouxe a necessidade de nove professores substitutos. No referido artigo, fez-se uma análise contrastiva do que aconteceu quando: 1) os professores substitutos mantiveram as normas e expectativas construídas pelo professor titular; e quando 2) os professores substitutos impuseram suas próprias normas sobre a classe, quebrando assim as expectativas culturais construídas e compartilhadas pelos membros de como participar dessa classe. A análise contrastiva das diferenças entre as normas e expectativas dos professores substitutos e do titular tornou visíveis as consequências sofridas pelos alunos quando suas expectativas do que significava realizar trabalhos em classe mudaram com a imposição, pelos substitutos, de novas diretrizes. Com isso, as normas existentes foram quebradas. Collins & Green revelam que a quebra nas normas e expectativas constituintes do conhecimento compartilhado (Edwards & Mercer, 1987) pelo grupo gerou desafios aos alunos no seu engajamento com o trabalho acadêmico. Este capítulo foi publicado em 1992.

Em segundo lugar, após fazer a caracterização da cultura da sala de aula com suas “normas e expectativas, direitos e obrigações, papéis e relacionamentos” (Collins and Green, 1992), ao longo do tempo e dos eventos, selecionei aulas específicas para análises pormenorizadas. Essas análises ancoraram-se em duas premissas que fundam o pensamento de Vygotsky: uma sobre o

¹ Para uma percepção geral dos trabalhos que compõem o Santa Barbara Classroom Discourse Group, Ver http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ831312&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ831312. Esse artigo mostra o impacto das mudanças nas políticas educacionais para as comunidades de pesquisa, tendo o SBDG como um “telling case”. Para acessar os estudos iniciais que estruturaram este grupo, Ver Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1992; e The special issue of *Linguistics and Education* (1993/4, Volume 5) edited by Green & Dixon (1993).

papel da interação verbal na construção das funções mentais superiores e a outra sobre a natureza mediada da cognição. Ancoramos também nossas análises em M. Bakhtin, tendo em vista as várias reciprocidades e complementaridades entre o pensamento desses autores. Da teoria bakhtiniana e dos estudos dela derivados (Mortimer, Macedo, Aguiar, Brait, Wertsch), lançamos mão de algumas premissas fundamentais, entre as quais sua concepção de linguagem como constitutiva, bem como sua definição de linguagem como uma prática social, histórica e ideologicamente marcada; sua concepção de *interação verbal* como categoria básica da sua concepção de linguagem e de *enunciado* como a unidade de análise dos processos de interação verbal, “a verdadeira unidade da comunicação verbal”, que é sempre parte de um diálogo social ininterrupto. Baseamo-nos, inclusive, na concepção de Bakhtin de dialogia como condição de linguagem, traço fundamental do enunciado e da enunciação e sobre o processo de significação como um processo de articulação de múltiplas vozes em confronto, enfim, como um processo discursivo. Ainda consideramos a distinção feita por Bakhtin entre discurso de autoridade e discurso internamente persuasivo (Bakhtin, 1981), que se relaciona à investigação de contextos históricos e culturais específicos nos quais a linguagem é moldada.

Concluído o mestrado, participei, entre 2007 e 2008, das discussões realizadas pelos pesquisadores do Labepenh (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História) sobre os usos e leituras de livros didáticos, em aulas de História. Essas experiências fomentaram algumas questões acerca das práticas de leitura que se realizam no contexto do ensino de História. Ademais, no período de março de 2008 a março de 2010, fui professora de Prática de Ensino de História no Departamento de História da FAFICH/UFMG. A atividade docente incentivou-me a seguir pesquisando práticas de sala de aula de História, para que eu pudesse contribuir ainda mais na formação de professores conscientes de suas intervenções pedagógicas e capazes de realizar trabalhos que não estivessem puramente baseados na intuição.

Essas experiências levaram-me a refletir sobre a temática da leitura, com foco na leitura em História. As mudanças no campo da educação, impulsionadas, entre outras coisas, pela universalização do ensino e pelo advento das novas tecnologias, incluindo paulatinamente alunos das camadas populares, impuseram novos desafios aos docentes e à escola. Um desses desafios refere-se à necessidade de aprimorar os estudantes nos processos de leitura e de escrita. Supõe-se

que o sujeito que domina a leitura e a escrita amplia suas possibilidades de participação social e de efetivo exercício da cidadania por fazer uso consciente e competente da linguagem. Para que isso aconteça, espera-se que esses sujeitos sejam capazes de ler os variados textos presentes na sociedade que circulam dia a dia sob a forma de notícias, editoriais, reportagens, poemas, artigos, contas de telefone, água e luz, bilhetes, cartas, e-mails, tabelas, mapas, quadro de horários, entre outros.

Argumentamos, nessa perspectiva, que a tarefa de “letrar” os alunos ou, segundo o recorte deste projeto, de criar condições para fomento ao desenvolvimento de habilidades da leitura não se restringe apenas às disciplinas relacionadas à língua portuguesa, tampouco deve somente ocupar o ciclo inicial da educação. Ela é parte integrante do currículo de todas as disciplinas escolares – entre elas a História – em todo o processo escolar. Soares (2003) enfatiza essa ideia ao argumentar que todos os educadores que trabalham com leitura e escrita são responsáveis pelo letramento,

“mesmo os professores das disciplinas de Geografia, História, Matemática e Ciências. Alunos leem e escrevem nos livros didáticos. Isso é um letramento específico de cada área de conhecimento. O correto é usar letramentos, no plural. O professor de geografia tem que ensinar seus alunos a ler mapas, por exemplo. Cada professor, portanto, é responsável pelo letramento em sua área” (SOARES, 2003)

Em sintonia com essa proposição de Soares, Mattozzi (2004) pontua que a compreensão e construção do conhecimento histórico, devido ao seu caráter textual, dependem fundamentalmente da leitura.

Nos encontros de professores de História é comum os docentes queixarem-se do problema da leitura do texto histórico pelos alunos. Confirma-se, assim, a visão difundida entre eles de que a aprendizagem da História depende da capacidade dos alunos de lerem, compreenderem e interpretar textos, o que vem ao encontro do que pensam Romero (1996), Siman (2007), Aisenberg (2005) e Mattozzi (2004).

Desse modo, a tarefa de investigar as práticas de leitura em sala de aula, sobretudo aquelas reconhecidamente inovadoras, pode trazer novos elementos para auxiliar o conhecimento e a

compreensão de como esses processos são instaurados em sala de aula e de que maneira criam oportunidades para o desenvolvimento das capacidades de leitura e aprendizagem da História pelos alunos. Na mesma direção, acrescentamos que estudos desta natureza são de grande utilidade para a formação de professores, ao possibilitar uma reflexão sobre a própria prática pedagógica. Essa reflexão permite que professores mais engajados construam um repertório de ações que lhes garanta um maior controle sobre sua atividade, evitando, assim, a realização de um trabalho pedagógico baseado puramente na intuição.

As pesquisas sobre a temática da leitura no âmbito do ensino de História ainda são raras. Um inventário delas será feito no último subitem deste capítulo. Em decorrência, pouco se sabe a respeito do trabalho que os professores realizam em prol do letramento e da aprendizagem da leitura em História. Desse modo, como esforço inicial, pretendemos, nesta pesquisa, contribuir para o conhecimento das condições em que processos de leitura são estabelecidos em aulas de História e das implicações dessas condições para que os alunos possam aprender em sala de aula como “ler história” e “saber história”.

Levando em conta essas experiências citadas e considerando o lugar que a temática da leitura tem ocupado no plano acadêmico-científico, nacional e internacional, e, sobretudo, as exigências que a sociedade moderna apresenta às escolas no sentido de aprimorar a formação dos alunos, transformando-os em jovens efetivamente letrados, capazes de utilizar seus conhecimentos em suas práticas sociais, dentro e fora da escola, fiz seleção para o doutorado para trabalhar com a professora Maria Lúcia Castanheira. Com isso, transitei de uma linha de pesquisa com um enfoque em ensino de História para uma linha cuja abordagem focaliza o ensino e aprendizagem com ênfase na leitura/letramento e nas salas de aula como culturas em desenvolvimento. Na seleção do doutorado, apresentei um projeto para estudar a leitura no cotidiano de uma sala de aula de História, interessada em abordar questões levantadas na pesquisa de mestrado.

A escolha em trabalhar com a professora Maria Lúcia Castanheira na linha de pesquisa “Educação e linguagem” surgiu do meu interesse em olhar mais de perto a aprendizagem da leitura do texto de História sobre o ponto de percepção de outra linha de investigação ou comunidade científica. Com a mudança de programas de pesquisa, meu novo comitê científico e

eu iniciamos uma jornada em que examinamos o potencial de diferentes perspectivas epistemológicas que constituem a Etnografia Interacional e orientam o trabalho dos membros do Santa Barbara Classroom Discourse Group (e.g., Castanheira et al, 2001; Castanheira, Green & Dixon, 2007; Green, Castanheira & Yeager, 2008). Além disso, o deslocamento entre as linhas de pesquisa possibilitou-me explorar o que cada perspectiva epistemológica contribui para o potencial expressivo – traduzido do inglês “*expressive potential*” (Strike, 1989) – desse estudo que enfoca os processos e práticas de leitura do texto de História, na sala de aula escolhida, que nortearam compreensões locais e situadas da História.

Além disso, a investigação de sala de aula no contexto da disciplina História trouxe a necessidade de acrescentar ao comitê científico desta tese um pesquisador do campo dos estudos e pesquisas em ensino de História, daí a inserção da professora Dra. Júnia Sales Pereira, coordenadora do Labepenh (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História) da FaE/UFMG, como coorientadora. Sua presença trouxe para este estudo o campo epistemológico do ensino de História, contribuindo para ampliar o potencial expressivo desta pesquisa.

A jornada de imersão em diferentes abordagens epistemológicas contou ainda com estágio de doutorado² na University of California, Santa Barbara, USA, sob a orientação da professora dra. Judith Green. Os principais focos de pesquisa de Judith Green recaem sobre as relações entre ensino e aprendizagem, sobre conhecimento disciplinar como socialmente construído, sobre pesquisa etnográfica e sobre estudos discursivos acerca dos padrões da vida na sala de aula. Ademais, Judith Green é membro fundadora do “Santa Barbara Classroom Discourse Group”, que consiste em uma comunidade colaborativa de professores, alunos e pesquisadores etnógrafos que exploram questões guiadas pelas teorias sobre a construção social do conhecimento. O objetivo desse grupo é identificar princípios de práticas que o(a)s professores(as) utilizam para dar suporte ao acesso dos alunos ao conhecimento construído em sala de aula. Essa mesma comunidade configurou o campo de estudos denominado de Etnografia Interacional, que consiste na referência teórica e metodológica central desta pesquisa. Durante o ano fora, engajei-me em uma análise contrastiva de diferentes perspectivas epistemológicas com o intuito de expandir este

² Para aplicar a este estágio alunos avançados na pesquisa de doutorado, propõe-se um projeto de pesquisa com atividades a serem realizados fora do país. O objetivo desse estágio é contribuir para o aprimoramento do trabalho. Este estágio foi financiado pela CAPES.

trabalho sobre as salas de aula como culturas em construção, explorando o que cada perspectiva contribui para o entendimento da leitura dos textos de História em uma sala de aula de História.

Sustentando esta análise contrastiva de diferentes perspectivas epistemológicas está o argumento do filósofo da ciência Kenneth Strike (1974, 1989) sobre o potencial expressivo de diferentes programas de pesquisa. Ancorado nos trabalhos dos filósofos da ciência Kuhn, Lakatos e Toulmin, Strike argumenta que cada programa de pesquisa (ex: behaviorismo, construtivismo, social-construcionismo) tem um potencial expressivo. Ou seja, cada comunidade científica possui uma linguagem particular (teorias), objetos de estudo específicos, questões de interesse próprias, modos particulares de conceber um fenômeno e vivenciar o mundo, o que, por sua vez, envolve modos particulares de construir e analisar os dados e modos particulares de escrever e comprovar hipóteses.

Embora Strike tenha formulado este argumento com base em diferentes programas do campo de pesquisa da filosofia (behaviorismo, construtivismo, social-construcionismo), Castanheira, Green e colegas (Castanheira et al, 2001) adaptaram tal argumento para subsidiar o desenvolvimento da Etnografia Interacional. Esta abordagem etnográfica possui em suas raízes uma lógica de investigação que inclui tradições epistemológicas oriundas da antropologia (Agar, 1994, 2006; Spradley, 1980), da etnografia da comunicação (Gumperz & Hymes, 1972; Hymes, 1972), da sociolinguística interacional (Gumperz, 1982, 1992), da análise crítica do discurso (Fairclough, 1995; Ivanic, 1998), e da construção social do letramento (Street, 1984; 2003; Bloome, Carter, Christian, Otto & Shuart-Faris, 2005; Soares, 2003). Todas essas tradições possuem núcleo comum, pois estão nos processos discursivos como base para os estudos etnográficos sobre a construção social da vida nas salas de aula e nos outros espaços sociais (Baker, Green & Skukaukaite, 2012; Castanheira et al, 2001). Cada uma dessas perspectivas fornece um par de lentes particular para entender como as pessoas, momento por momento, nas interações, ao longo do tempo e dos eventos, constroem modos próprios de saber, ser e fazer no interior dos grupos sociais. Cada uma possui um potencial expressivo particular em que a Etnografia Interacional se ancorou para desenvolver suas lentes a fim de ver, escrever e comprovar dados da vida de espaços sociais específicos.

Os argumentos do Strike (1989), deste modo, fornecem uma estrutura teórica que me permitiu explorar o que envolve uma abordagem etnográfica do trabalho do professor e dos alunos em uma sala de aula de História. A análise contrastiva das diferentes perspectivas epistemológicas, oriundas de diferentes tradições de análises etnográficas de sala de aula, possibilitou-me o entendimento do potencial expressivo de cada perspectiva com seus diferentes ângulos de visão e níveis de escala analítica, bem como o desenvolvimento de uma lógica em uso neste estudo.

Desse modo, durante o estágio de doutorado realizado na University of California, Santa Barbara, engajei-me em uma análise contrastiva das análises que havia feito a partir da perspectiva teórica desenvolvida no mestrado e daquelas que realizei após a entrada no doutorado e no doutorado sanduíche quando então tive acesso a outro par de lentes para as análises etnográficas de sala de aula: a perspectiva epistemológica da Etnografia Interacional. Essa análise contrastiva, que será apresentada na seção a seguir, deu origem ao *paper* “*Becoming an ethnographer: exploring the power of diferente epistemological approaches to analysing literacy events in a History Class in Brazil*”, que foi apresentado por mim na “Ethnography and Education Conference”, realizada na University of Oxford, em Oxford, na Inglaterra, em setembro de 2012.

2. A análise contrastiva

Quando iniciei esta pesquisa de doutorado, minhas lentes de perceber o fenômeno estudado estavam atreladas à experiência acadêmica do mestrado. As primeiras análises dos dados feitas estiveram orientadas pelo arcabouço teórico-metodológico da minha dissertação visto que já estava familiarizada com esse modelo de análise. No doutorado, o contato com novas epistemologias de análise da sala de aula possibilitado pela mudança de linhas de pesquisa, pela experiência de pesquisa em outro ambiente acadêmico para além das fronteiras nacionais, e pelo contato com novos autores, permitiu-me repensar as referências conceituais e analíticas utilizadas até então e experimentar um novo par de lentes para perceber a construção social do cotidiano das salas de aula gerando, assim, um novo modelo de análise.

Desse modo, durante a pesquisa de doutorado podemos identificar dois modelos de análise. O primeiro modelo esteve vinculado às referências construídas na experiência do mestrado, realizado no campo do ensino de História. O segundo foi construído nas experiências do doutorado a partir da imersão na epistemologia da Etnografia Interacional com a mudança de linhas de pesquisa e com o estágio de doutorado no exterior.

Nesta seção, vamos contrastar as duas análises feitas a partir do mesmo evento de aula. Ao apresentar essas duas análises, objetivamos explorar o potencial expressivo de cada uma delas para entender as práticas de leitura dos textos históricos em sala de aula de História e deixar visível a lógica-em-uso que conduziu o processo desta pesquisa. Exploraremos como o professor iniciou o processo de leitura com os alunos nas interações da sala de aula nos momentos iniciais do ciclo de atividades sobre o Período Neolítico, segundo capítulo do livro didático estudado em sala de aula³. Apresentaremos dois tipos de transcrição e análise de acordo com os dois modelos citados acima. Concebemos aqui o processo de transcrever como uma forma de mapear e representar textualmente a conversa entre os participantes em uma aula de História, relacionada a aprendizagem da leitura do texto histórico.

A análise contrastiva de que nos valemos envolve um processo de “revelação progressiva” dos dados. Assim, usamos a primeira análise como âncora, ao invés de diretamente comparar as duas, e desdobramos progressivamente o que cada uma delas requereu e quais argumentos conceituais guiaram cada uma na construção de um “texto” para a análise da natureza da leitura do texto histórico na sala de aula investigada. O objetivo desta análise neste momento não foi apresentar uma resposta do que foi considerado como leitura nessa classe, mas deixar visível o processo de desenvolvimento da lógica-em-uso construída nesta pesquisa, para explorar o potencial expressivo de duas abordagens de análise dos eventos de leitura da sala de aula investigada. Ao deixar explícita a lógica-em-uso que conduziu esta pesquisa, partiremos, nos próximos capítulos, para a análise propriamente dita de como a leitura do texto de História foi socialmente construída na sala de aula observada no desenvolvimento do presente estudo. Deste

³ Esse ciclo foi escolhido para as análises pormenorizadas sobre as práticas de leitura dos textos de História que se encontram no quarto capítulo deste estudo.

modo, o leitor possui, de antemão, as lentes e percepções de mundo que dirigiram as análises deste trabalho.

Ao focar nas formas de transcrever realizadas nas duas análises (de mestrado e de doutorado), identificamos os diferentes símbolos usados associados a cada tradição de pesquisa. Nossa abordagem procura acrescentar aos argumentos como transcrever é um processo teórico e, em consequência, como as decisões tomadas sobre as formas de representar os atores e seu trabalho discursivo consistem, igualmente, em uma perspectiva teórica (c.f., Ochs, 1979; Green Franquíz & Dixon, 1997; Mishler, 1984; Patai, 1993). Como parte desse processo, explicitamos a lógica da investigação que ancorou cada forma de transcrever e inscrever discursos. Além disso, identificamos que tipos de sinais foram inscritos nos mapas e como cada um deles configurou diferentes potenciais expressivos.

2.1 Análises dos aspectos culturais das interações da sala de aula: Análise 1

A abordagem epistemológica apresentada nesta seção focaliza a análise das interações entre professor e alunos. Essa abordagem, conforme mencionado, está ancorada na minha pesquisa de mestrado realizada em 2006, que teve como um dos focos a identificação dos aspectos culturais das interações da sala de aula. A Tabela 1 mostra como criamos um “texto” na transcrição para explorar as interações entre professor e alunos. Os sinais inscritos no mapa das interações focaram na conversa como troca de turnos, isto é, representamos as conversas e ações conforme ouvido e observado nos dados de vídeo sobre os momentos iniciais do evento do primeiro dia de aula de História sobre o Período Neolítico.

Tabela 1: Representação do evento – Aula de 17/06/2010 – Primeira análise

Evento	Participantes	Discurso	Aspectos culturais
Organização da dinâmica de leitura do texto histórico	Professor	Bom gente, ontem nós fizemos a divisão dos grupos e hoje a gente já começa o trabalho baseado (André!) naquela organização, ou seja, eu vou pedir para que uma pessoa comece a ler, essa pessoa já faz parte do grupo que a gente escolheu, os componentes vão ficar atentos à leitura que essa pessoa tá fazendo, porque depois eu vou chamar alguém que compõe esse grupo para fazer um comentário sobre o trecho que foi lido. O comentário que eu quero, a pessoa vai fechar o livro e vai fazer um comentário daquilo que ela escutou e daquilo que ela leu junto, ok?	O professor inicia a aula organizando a dinâmica de leitura. Os alunos estão quietos e atentos.
	Als.	Alguns alunos dizem que alguns de seus colegas de grupo não estão presentes.	Os alunos fornecem informações ao professor sobre os alunos que não estão presentes.
	Professor	Vamos lá, vamos começar. Quem vai fazer a leitura pra mim é o Lucas. Cadê o Lucas? Página 53, Lucas. “As primeiras aldeias e cidades”. Todos os demais prestem atenção, porque se alguém do grupo dele não comentar, eu posso chamar alguém de outro grupo, lembrando que a nota, que a minha avaliação, vai para o grupo todo. Tá? Pode começar, Lucas.	O professor ignora o comentário dos alunos e redireciona a atenção dos estudantes para a atividade de leitura do livro didático. O professor reestrutura e reafirma o padrão de interação esperado dos alunos individualmente e dos membros do grupo. Professor direciona um aluno para ler.

Conforme indicado na Tabela 1, esse nível de representação da fala e das interações entre professor e alunos fez uso de marcadores gramaticais (ponto final, vírgula, letra maiúscula), fornecendo um texto que se mostra como uma coerente e coesa sequência de frases. Esse texto (a tabela) foi analisado para identificar aspectos culturais que ficaram perceptíveis nas trocas de turnos. Assim, a representação da interação entre os sujeitos em sala de aula privilegia o plano descritivo dos processos interacionais, sintetizando elementos mais evidentes dessa interação, como, por exemplo, as trocas de turnos, o comportamento dos alunos e do professor (por exemplo, os alunos estavam atentos; os alunos dizem que nem todos os colegas estão presentes; o professor ignora o comentário dos alunos, etc.

Além disso, a composição da tabela (colunas para evento, participantes, discurso e aspectos culturais) e os elementos (sinais) inscritos na transcrição (mapa) foram designados para oferecer uma base para a identificação dos *Aspectos Culturais*. “*Aspectos Culturais*” foi um termo construído na pesquisa de mestrado baseado no argumento de que as salas de aula são “*culturas-em-construção*” (Collins & Green, 1992). Usamos esse termo para referir-nos aos padrões culturais das práticas do professor (e dos alunos) com base na forma como ele engajou os alunos no evento acima. Nessa transcrição, os eventos, assim como os participantes, foram concebidos como dados; isto é, como parte de uma atividade planejada pelo professor e não como algo construído por professor e alunos à medida que interagem em sala de aula. Ao inscrever apenas uma coluna para os participantes e ao listar os turnos de fala de forma linear, um turno seguindo o outro, inscrevemos troca de turnos entre professor e alunos.

Esse nível de transcrição ancorou as análises das práticas pedagógicas que o professor usou para organizar os estudantes no evento: organizando os alunos, reestruturando a fala depois do comentário dos alunos sobre os colegas, reestruturando e reafirmando as expectativas sobre as ações dos estudantes. A análise, desse modo, dada a natureza do evento como representação da realidade, focou no tipo de práticas pedagógicas e ações dos participantes em cada turno.

2.2 Análise da construção discursiva da leitura do texto histórico: Análise 2

Nesta seção, descrevemos a transformação da lógica de transcrição, construída a partir do aprofundamento da abordagem da análise do discurso que guia a lógica da investigação da Etnografia Interacional (Castanheira et al, 2001; Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1992; Green & Dixon, 1993). Como dito anteriormente, esta abordagem teórica de análise do discurso é resultado da conjunção dos trabalhos da sociolinguística interacional (Gumperz, 1986) e da análise crítica do discurso (Fairclough, 1995). Tais perspectivas estruturaram a forma como fomos percebendo o desenvolvimento do que contou como leitura do texto histórico na sala de aula observada (e.g., Bloome et al, 2005; Heap, 1991; Street, 1994).

Ao apresentar esta nova lógica de investigação explorada na análise dos mesmos dados apresentados na seção anterior, examinamos como e de que forma, momento por momento, o professor propôs aos alunos ações em que eles deveriam se engajar, bem como quais as consequências para os estudantes se eles se recusassem a fazê-lo. Assim, ao apresentar a lógica que norteou a construção da segunda transcrição, buscamos tornar visível a perspectiva teórica que sustentou nossas decisões, que foram bem distintas das decisões tomadas na análise anterior.

A abordagem da análise do discurso da Etnografia Interacional está ancorada no campo teórico da Sociolinguística Interacional (Gumperz, 1986; Gumperz & Herasimchuk, 1973; Gumperz & Behrens, 1993). O foco da Sociolinguística Interacional não recai sobre frases e estruturas gramaticais, mas sobre processos discursivos e “pistas contextuais” (Gumperz & Behrens, 1993) dos significados que estão sendo propostos e assimilados pelos participantes. Podemos incluir entre estas pistas contextuais o estresse, a entonação, a pausa, os itens lexicais e gramaticais, o olhar, o gesto, os movimentos, entre outras. A partir do argumento de que essas pistas fornecem meios para embasar evidências sobre os significados construídos nos processos discursivos, exploramos como e o que os membros propõem para eles mesmos como ações, conteúdos de História e como conexões entre os trabalhos ou eventos passados, presentes ou futuros (Bloome et al, 2005; Bloome & Clark, 2006).

Construímos as transcrições usando “unidades de mensagem” (Green and Wallat, 1981) que seriam as unidades mínimas da fala. Essa forma de transcrever ancora-se na forma como as pessoas, na interação, se promunciam. Elas não produzem sentenças completas mas “*bursts of talk*” (Unidades de mensagem). As unidades de mensagem, de acordo com Green and Wallat (1981), são enunciados mínimos que fornecem signos sociais sobre o que está acontecendo, sobre o conteúdo referencial e sobre as práticas discursivas. A abordagem da análise do discurso de Fairclough (1995) empresta-nos as lentes para entender a estrutura do enunciado que aqui colocamos como unidades de mensagem. Segundo ele, cada enunciado possui uma estrutura tripartida: ele é um texto, um processo social e uma prática discursiva. Isso significa que cada enunciado propõe algo, constrói expectativas sociais perceptíveis aos ouvintes e realiza um trabalho para os falantes e para os ouvintes. Seguindo essa estrutura, as unidades de mensagem ligam-se umas às outras para formar as unidades de ação que, por sua vez, conectam-se formando as unidades de turno. As unidades de turno vinculam-se por meio das trocas de turno, dando origem às unidades de interação. Considerando uma escala que vai além dos três turnos analisados, a ligação temática entre as unidades de interação origina sequências de interação que unidas formam fases da atividade. A conexão entre as fases da atividade dá origem aos eventos (e subeventos).

Essa lógica de transcrever fornece, deste modo, uma perspectiva teórica para representar (inscrever) o trabalho do *professor com os alunos* e dos *alunos com o professor*. A escolha do termo “com” é proposital, pois contrasta com a escolha do termo “e” da análise das interações entre professor e alunos da seção anterior. O termo “com” sinaliza a construção coletiva do “texto” da sala de aula. Nessa perspectiva, o falante fala, conforme argumenta Bakhtin (1986), a partir de um(ns) ouvinte(s) implicado nesta fala. Por sua vez, o(s) ouvinte(s) ouve(m) a partir de um falante implicado nesta escuta. No processo dialógico da comunicação, os ouvintes se tornam falantes e os falantes assumem o papel de ouvintes. Nessa perspectiva, ao examinar as correntes discursivas e o que foi proposto ao longo das unidades de mensagem, unidades de ação, unidades de interação e unidades de turno, o analista é capaz de desenvolver um argumento empírico sobre o que é considerado para os membros como ações apropriadas.

Como a segunda análise dos três turnos vai mostrar, essa abordagem permitiu-nos analisar quem fala, com quem, de quais formas, com quais objetivos, sob quais condições, para quais propósitos, com quais consequências. Essas questões, guiadas pela perspectiva etnográfica, ancorada na análise do discurso, forneceram uma lógica de investigação que contrastou com a anterior cujo foco recaiu sobre as trocas de turnos e a identificação dos *aspectos culturais*. Essa linha nos permitiu explorar como o professor com os alunos engajaram-se em uma atividade coordenada que iniciou não apenas o evento em si mas o processo de construção do que contou como leitura do texto histórico do capítulo sobre o Período Neolítico nessa sala de aula (Lin, 1993; Green & Wallat, 1981; Bloome et al, 2005).

A Tabela 2 fornece a representação gráfica da transcrição dos mesmos três turnos de fala analisados na seção anterior, relativos aos momentos iniciais da aula de História sobre o Período Neolítico.

Tabela 2: Representação do evento – Aula de 17/06/2010 – Segunda análise

Discurso do professor	Discurso dos alunos	Ações (professor)		Ações (alunos)
Unidades de mensagem	Unidades de mensagem	Desenvolvimento de normas e expectativas	Desenvolvimento de papéis e relacionamentos	
		Organizando sua mesa	Alunos interagindo com seus pares	Conversando entre eles
Bom gente		Estabelecendo um nível coletivo de interação usando um termo colloquial – “Bom gente”.	Estabelecendo um relacionamento com os alunos informal e amigável. O tom do professor é informal e amigável conforme indicado no uso da palavra “gente” (Bom gente)	Gradualmente orientando-se para o professor. Alguns alunos continuam conversando com os colegas.
ontem nós fizemos a divisão dos grupos/ e hoje a gente já começa o trabalho baseado/		Referindo-se ao padrão de organização da aula anterior	Sinalizando que os grupos começaram a trabalhar juntos hoje.	Orientando-se para o professor

André/		Chamando a atençnao do aluno para a nova forma de participar. A sinalização do professor para as ações do André indica para a turma, como um todo, o que eles, como coletividade, devem fazer.		André interrompe o que estava fazendo e direciona sua atenção para o professor. Os outros alunos aparentam estar ouvindo o professor.
Naquela organização/				Orientando-se para o professor
ou seja,/ eu vou pedir/ para que uma pessoa comece a ler./ essa pessoa já faz parte do grupo que a gente escolheu,/ os componentes vão ficar atentos à leitura/ que essa pessoa tá fazendo,/ porque depois/ eu vou chamar alguém que compõe esse grupo/ para fazer um comentário/ sobre o trecho que foi lido./		Sinalizando expectativas de que os estudantes farão a leitura em voz alta Definindo as ações que os alunos deveriam assumir Estruturando o que acontecerá depois	Localizando o leitor no grupo e estabelecendo expectativas de que os membros do grupo deverão prestar atenção na leitura	Orientando-se para o professor
O comentário que eu quero,/ a pessoa vai fechar o livro/ e vai fazer um comentário daquilo que ela escutou e daquilo que ela leu junto./ Tá?		Definindo as ações que os alunos devem tomar para participar do comentário (fechar o livro) Definindo o conteúdo do comentário		Orientando-se para o professor
	Alguns alunos dizem que alguns colegas do grupo não se encontram em classe.			Conversando simultaneamente com o professor.

Vamos lá/ Vamos começar/		Sinalizando hora de começar. Estruturando a próxima atividade: leitura em voz alta do livro didático de História.		Orientando-se para o professor.
Quem vai fazer a leitura pra mim é o/ Lucas, Cadê o Lucas?/ (...)/	Lucas levanta a mão	Convidando um aluno para ler. Pedindo para Lucas indicar presença	Nomeando Lucas como leitor Checando se o aluno está presente.	Orientando-se para o professor. Lucas – respondendo à questão do professor – levantando a mão.
Página 53, Lucas/ “As primeiras aldeias e cidades”/		Definindo a seção a ser lida.		Orientando-se para o professor.
Todos os demais prestem atenção/ porque se alguém do grupo dele não comentar/ eu posso chamar alguém de outro grupo/		Estabelecendo uma lógica para que os alunos prestem atenção à leitura e as consequências para o grupo caso um de seus membros não forneça um comentário.	Reestabelecendo o que o grupo deve fazer enquanto o colega lê.	Orientando-se para o professor.
lembrando que a nota/ que a minha avaliação/ vai para o grupo todo/ (...)/ Tá?/			Propondo intercontextualidade, ligando as ações passadas com o que os alunos terão que fazer em seus grupos de trabalho.	Orientando-se para o professor.
Pode começar/ Lucas/		Sinalizando que Lucas deve começar. Isso sinaliza a mudança de atividade de falar sobre as ações a serem tomadas para executá-las.		Orientando-se para o professor.

Conforme indicado na Tabela 2, a transcrição foi reformulada para que as ações coordenadas do professor com os alunos e dos alunos com o professor fossem incluídas. As primeiras duas colunas representaram o discurso em unidades de mensagem. A conexão entre as unidades de mensagem (em uma mesma cédula) formou uma unidade de ação. O modo como as informações se completavam permitiu as conexões entre as unidades de mensagem. Considere o trecho a seguir: “*ontem nós fizemos a divisão dos grupos/ e hoje a gente já começa o trabalho baseado/*”. A forma como essas duas unidades de mensagem foram ditas sugeriu que havia mais informações a serem seguidas para entender a ação que estava sendo proposta.

Como mostrou a tabela, o discurso do professor e dos alunos foi disponibilizado lado-a-lado diferenciando-se do formato linear da tabela anterior (Green et al, 2007). Com isso, inscrevemos um potencial para examinar as relações entre o discurso dos alunos e do professor sem assumir quem inicia a fala ou as intenções dos falantes. Argumentamos que as intenções dos falantes requerem o exame das correntes de interações e não apenas a análise de trechos de falas isolados.

Para entender as intenções dos falantes, considere o trecho a seguir: “*alguns alunos dizem que seus colegas de grupo não estão presentes*”. Ao receber essa informação, o professor não lhe deu atenção imediatamente e seguiu propondo o que seria feito. Ele ignorou os comentários dos estudantes e indicou querer que eles seguissem o que ele estava dizendo: “*Vamos lá/vamos começar*”. Ao não responder aos alunos, e ao reafirmar e reestabelecer o que estava fazendo, ele sinalizou o começo das próximas ações a serem realizadas pelos participantes do grupo. A não resposta ao comentário dos alunos sugeriu sua intenção de concluir a construção do que ocorreria.

Em trabalho anterior, Green & Wallat (1981) observam ações similares de uma professora de jardim de infância. Quando questionada sobre o fato de que não convocava todos os alunos que solicitavam a fala, ela respondeu que se permitisse que todos falassem, ela perderia o grupo e a atividade que estava fazendo. Desse modo, ao não responder ao chamado dos alunos, esta professora sinalizou para eles (e para os etnógrafos em busca de uma perspectiva êmica) que ela havia tomado a decisão do que seria mais importante no momento, isto é, continuar estruturando a tarefa. Na

interrompido o que estava fazendo, o grupo teria se desvinculado do processo de construção da tarefa. Heap (1992) referiu-se a isso como “*seeing snubs*”, o que podemos traduzir como “ignorando o outro”. Esse autor argumenta que os momentos em que o professor ignora a turma são espaços privilegiados para explorar o que está sendo socialmente construído como mais importante ou ‘válido’ naquele contexto.

Contudo, ao reformular o processo de transcrição, pudemos explorar o evento como um texto em desenvolvimento e, assim, entender o que os atores estavam sinalizando aos outros como ações sociais, conteúdos de referência, além de rastrear como as demandas discursivas (processos discursivos) indicaram aos estudantes o que fazer, de quais formas, usando quais conhecimentos de conteúdo ou de processos organizacionais do grupo no contexto do início do estudo sobre o Período Neolítico. Esse exemplo demonstrou como o argumento de todo enunciado é um texto, um processo discursivo e uma prática social (Fairclough, 1995) e ofereceu elementos para desenvolver evidências embasadas sobre o que os enunciados particulares estão propondo aos ouvintes. Ao examinar cada um desses aspectos dos enunciados, exploramos o que o professor pretendia e o que ele estava sinalizando para os estudantes como prática social de leitura daquela sala de aula.

Iniciando o evento, o professor sinalizou que queria a atenção dos alunos no nível coletivo usando um termo coloquial “*Bom, gente*”, dito de forma informal e amigável. Ao considerar o registro discursivo como uma pista contextual (Gumperz & Behrens, 1993), pudemos construir o argumento de que o professor procurou estabelecer uma relação amigável com os alunos. Análises de outras aulas, que serão apresentadas no desenrolar desta pesquisa, mostraram que essa forma de endereçar os alunos é uma prática recorrente desse grupo social a qual os estudantes reconhecem e respondem rapidamente. Com isso, construímos uma base para comprovar o registro discursivo como uma prática social nessa sala de aula.

A inclusão da linha pontilhada na tabela ... é uma convenção adotada do trabalho de Castanheira (2004) e Castanheira et al (2001) para indicar que a transição de um evento a outro não ocorreu instantaneamente. Gradualmente, os estudantes foram lendo as pistas contextuais e (re)orientando a atividade coletivamente. Com isso,

sinalizaram a eles mesmos (e, em decorrência, ao analista) diferentes formas de participar da interação. Essa interpretação foi construída por meio do exame das pistas contextuais das ações dos membros que deixaram claro os limites entre a atividade anterior e a próxima atividade e tema. Neste caso, o professor deslocou-se de organizar sua mesa para dirigir-se à turma como um todo, e os alunos, deixando de conversar com os pares, reorientaram-se para atender ao chamado do professor.

A segunda convenção que utilizamos dos trabalhos dos membros do Santa Barbara Classroom Discourse Group foi o uso dos verbos no gerúndio (Green, Skukaukaite & Baker, 2012; Castanheira et al, 2007). Lançamos mão desta convenção para inscrever as ações dos participantes. A partir dela construímos um *running record* (Kelly, Crawford & Green, 2001) das correntes de ações sendo propostas e assumidas pelos alunos. Conforme indicado na tabela ..., ao identificar as formas como o professor coordenou as ações com os alunos, exploramos como os eventos foram construídos conjuntamente em classe. Por exemplo, o modo como o professor teve que (re)orientar o aluno André para a atividade coletiva confirmou para os ouvintes qual era a orientação esperada para toda a turma.

Nesse sentido, a análise do que o professor propôs aos alunos e de como eles foram se orientando e se posicionando em relação à fala do professor possibilitou-nos identificar o que estava sendo sinalizado aos estudantes como formas de conhecer, ser e fazer contextualmente relevantes nesse fragmento de aula de História. Ler foi construído como um processo coletivo de *performance*, interpretação, revisão e (re)construção do texto em detrimento de um processo individual de compreensão de um texto dado. Essa análise, combinada com a anterior, forneceu subsídios para comprovar a premissa de que se engajar na leitura, nesta classe, envolveu um processo iterativo recursivo no qual interpretações pessoais e coletivas foram sujeitas ao comentário e à crítica pública.

O exame do discurso e das ações deixou visível o que era esperado dos estudantes: eles teriam que fazer uma leitura em voz alta, trabalhar nos grupos previamente selecionados e engajar-se em uma série de ações associadas à leitura e à produção do texto oral e escrito: “*eu vou pedir/ para que uma pessoa comece a ler,/ essa pessoa já*

que essa pessoa tá fazendo,/porque depois/eu vou chamar alguém que compõe esse grupo/ para fazer um comentário/sobre o trecho que foi lido”.

Essas unidades de mensagens foram seguidas de outras em que o professor estruturou as ações que os estudantes teriam que executar para participar do comentário: *“O comentário que eu quero,/ a pessoa vai fechar o livro/ e vai fazer um comentário daquilo que ela escutou e daquilo que ela leu junto./Tá?”* Ele sinalizou, em seguida, o momento de começar a próxima atividade: leitura em voz alta do texto do livro didático de História.

Suas ações marcaram o começo da nova fase de atividade. O professor iniciou o evento seguinte checando onde estava o aluno Lucas e solicitando que ele indicasse presença. Em resposta a essas ações, Lucas orientou-se para a seção do livro de História a ser lida. Como parte dessa corrente de unidades de mensagem, o professor reafirmou o que o grupo deveria fazer enquanto o colega lia, e forneceu uma lógica sobre o que aconteceria se os membros do grupo do leitor não comentassem: *“Todos os demais prestem atenção/ porque se alguém do grupo dele não comentar/ eu posso chamar alguém de outro grupo/”*. Ele concluiu esse evento indicando que o aluno Lucas deveria começar a leitura. Com isso, o professor criou as bases para o início do próximo evento ao propor que a turma deixasse de falar sobre as ações a serem tomadas para executá-las.

Como forma de explicitar a natureza da transformação teórica envolvida na análise ancorada nos princípios e pressupostos da Etnografia Interacional, deixamos visível a lógica da investigação que norteou a segunda transcrição, bem como a inscrição e interpretação do discurso e das ações dos diferentes atores (professor e alunos) dos mesmos três turnos de fala apresentados anteriormente. Essa jornada intelectual por outro campo epistemológico nos permitiu transcrever os mesmos três turnos de fala de forma a delinear a construção coletiva do evento, e de forma a mostrar como essa lógica-em-uso permitiu rastrear as práticas culturais do grupo em desenvolvimento no momento em que estavam sendo construídas pelos participantes.

Ao explicitar as decisões tomadas para mapear o trabalho discursivo do professor com

expressivo dessa abordagem. Explicitamos, nas análises dos pequenos momentos, como os participantes constroem “normas e expectativas, direitos e obrigações, papéis e relacionamentos” no processo de leitura do texto histórico nessa sala de aula. Além disso, mostramos como essa lógica-em-uso constitui-se como uma linguagem para mostrar evidências sobre o trabalho discursivo do professor e dos alunos ao iniciar modos de engajar-se com os “textos” (orais ou escritos) construídos em sala de aula.

Ademais, nestas análises mostramos uma lógica de análise de como, nos momentos locais, textos e contextos passados, presentes e futuros dos membros são reeditados. Com isso, construímos uma base para rastrear as práticas em desenvolvimento do grupo ao longo do tempo e dos eventos.

3. Algumas considerações sobre a jornada intelectual

Nas últimas três décadas podemos encontrar um pequeno mas promissor grupo de estudos e volumes publicados cujo objetivo é entender como lógicas e premissas oriundas de diferentes perspectivas teóricas moldam o que pode ser conhecido sobre determinado fenômeno (e.g., Green & Harker, 1988; Guzzetti & Hynd, 1998). Esse grupo de estudos aponta para a necessidade de tornar visível não apenas os resultados da pesquisa, mas as decisões que os etnógrafos (e outros pesquisadores) tomam no processo de selecionar teorias e tradições analíticas, e como suas escolhas moldam o que pode ser conhecido sobre determinado objeto de pesquisa. Argumenta-se, nesses estudos, que tão importante quanto os achados e resultados da pesquisa é o trabalho analítico, é a forma como a teoria guia as análises, são os impactos das escolhas teóricas sobre o que pode ser conhecido a respeito de determinado fenômeno. Para endereçar esse tópico, destrinchamos aqui a jornada intelectual iniciada no mestrado, seguida do doutorado e do doutorado sanduíche, que me possibilitou construir uma reflexão sobre a lógica-em-uso que guiou a execução desta pesquisa. Tal lógica incluiu a consciência do impacto das escolhas teórico-metodológicas que moldaram o que pôde ser conhecido, dito e comprovado a respeito dos processos e práticas culturais de leitura do texto de História que ocorreram na sala de aula investigada.

Por meio da análise contrastiva, explicitamos como diferentes perspectivas

dados e o que foi sendo construído pelos participantes dando origem a diferentes potenciais expressivos. Ao incluir essas duas formas de analisar os dados, a primeira oriunda do mestrado e a segunda do doutorado, ambas buscando explorar como o discurso foi socialmente construído pelos participantes na sala de aula, tivemos o objetivo de demonstrar o argumento de Strike (1989) de que cada programa de pesquisa possibilita ao pesquisador responder determinadas questões e não outras; possui modos particulares de coletar, construir e analisar dados; possui diferentes objetos e linguagem teórica; e dispõe de um conjunto de critérios particulares sobre o que conta como evidência.

Desse modo, ao contrastar as análises oriundas de diferentes perspectivas teóricas explicitamos o trabalho analítico, isto é, a lógica-em-uso que conduziu esta pesquisa. Neste capítulo, desse modo, iniciamos o processo de descortinar a lógica da investigação da etnografia interacional que se tornou a lógica-em-uso nesta pesquisa. Dando continuidade a este processo, no segundo capítulo abordaremos outros aspectos conceituais e metodológicos da etnografia interacional. Antes, no entanto, faremos um inventário dos estudos e pesquisas sobre leitura e letramento no âmbito do ensino de História, buscando situar esse estudo no campo mais amplo da disciplina.

4. Pesquisas sobre leitura no contexto do ensino de História

A leitura em sala de aula de História tem sido mediada principalmente pelos livros didáticos de História, mas poucos estudos têm se debruçado sobre isso e esta demanda configura-se como uma lacuna no campo dos estudos e pesquisas em ensino de História.

Luiz Carlos Villalta (1997), após realizar um levantamento sobre os estudos e pesquisa acerca do livro didático no Brasil, constata que os estudos até meados da década de 1990 “quase nada dizem sobre como os livros são lidos e apropriados por seus leitores, alunos e professores” (1997, p. 12). A pesquisa sobre livros didáticos

fundamentalmente o conteúdo divulgado. Apenas recentemente os historiadores e pesquisadores do campo do ensino da História vêm se dedicando às demais facetas que definem esse objeto cultural, quais sejam, produção, circulação e recepção. Sobre esse último aspecto, o historiador Frances Alain CHOPAIN (2004) pondera, em sintonia com Villalta (1997), que nas últimas duas décadas uma atenção especial vem sendo dada às questões referentes ao uso e à recepção do livro didático. Os pesquisadores têm se questionado sobre os diversos usos, funções, leituras e consumos do livro por alunos e professores. Essa tendência fez aparecer estudos, dentro e fora do Brasil, embora ainda em caráter incipiente.

Siman e Andrade (2010) fizeram um inventário sobre esses estudos no artigo “Livro didático de História lido em sala de aula: uma prática de leitura dentre outras possíveis”. O primeiro estudo citado foi a pesquisa de Araújo (2001) intitulada “*O uso do livro didático no ensino de História: depoimentos de professores das escolas estaduais do ensino fundamental situadas em São Paulo*”. Em suas conclusões a autora revela que dificilmente as obras didáticas são usadas integralmente, que essas obras servem como introdução ou complementação das aulas expositivas ou explicações orais dos professores, que existe um número considerável que usa apenas os exercícios e atividades propostos pelas obras e, por fim, que a obra é bastante comum na preparação das aulas e no planejamento escolar (apud Bittencourt, 2004).

Carie (2003) propõe estudar o uso de um livro didático por uma professora da 8ª série da rede municipal de Ensino de Caeté/ MG. Ao analisar como a professora lê o livro e propõe a sua leitura pelos alunos, conclui que no uso/leitura do livro didático de História predominou a “ortodoxia” do professor, pois ele não percebeu os alunos como leitores, muito menos que os significados da leitura são por eles construídos em suas interações com os textos.

Espíndola (2003), em sua dissertação de mestrado intitulada *O uso do livro didático, em sala de aula, por professores de história*, analisa a prática de uso de um mesmo livro didático (*História Global: Brasil e Geral*, de Gilberto Cotrim, São Paulo: Editora Saraiva, 1997) por parte de três professores do segundo ano do ensino médio, da Escola Estadual Maestro Villa-Lobos, Belo Horizonte-MG. Por meio de uma análise triangular de dados provenientes de entrevistas com os professores e de

episódios de observações de sala de aula, ela conclui que as diferentes formas de uso do livro didático de História guardavam estreita relação com o tempo de formação e prática docente, com as finalidades que este atribuía ao ensino da História e ao seu papel como professor na educação das novas gerações. Uma professora experiente que percebia o livro didático como o melhor meio de acesso e aquisição de conhecimentos históricos atribuiu papel central ao seu uso, dentro e fora da sala de aula.

Em 2006, em minha pesquisa de mestrado referida nas páginas anteriores deste capítulo, lancei novo olhar teórico-metodológico sobre a prática dessa professora com maior tempo de formação e prática docente, tomando por objeto de investigação os processos de ensino-aprendizagem de História nas interações discursivas da sala de aula, em uma perspectiva etnográfica. Foram estabelecidas como foco as interações em uma turma do 2º ano do ensino médio da Escola Estadual Maestro Villa-Lobos da Rede de Educação de Minas Gerais, durante o ano letivo de 2005.

Ao confirmar que o livro didático ocupava um lugar central na prática docente, pude observar que as interações discursivas, mediadas sempre por três vozes – a voz do livro didático, da professora e dos alunos, contribuíam para o engajamento (Drive et al., 1999) dos alunos no processo de leitura e aprendizagem dos conhecimentos históricos. Os próprios alunos pesquisados assim expressaram. *“Todo mundo participa da aula, todo mundo, a grande maioria participa e entende, (...), porque é uma aula que dá pra todo mundo entender a matéria, esse negócio de repetir o que ela fala vai aprimorando mais. (...); com a participação, acaba cê se envolvendo mais com a aula(...)”* (Elaine). *“É muita gente falando e coisa assim... e geralmente é a mesma coisa, a gente lê no livro, ela fala, vem mais colega e fala, depois vem mais colega e completa aquilo que cê falou que... Aí eu acho que dá pra aprender bastante”* (Elaine). *“Eu acho que é porque eles colocam assim, na linguagem mais fácil, então e explicam o que que eles entenderam e a gente pega também (...) eu acho que ajuda na memorização também”* (Cláudia). *“Bom, porque é, muda um pouco até a fala da pessoa, você entende melhor, a pessoa... tem muitos alunos experientes em muitas matérias, que ele explicando você acaba absorvendo mais, absorvendo além do que a pessoa ia dar também, talvez. Eu acho que ela é importante sim”* (Pedro).

“Dá pro cê entender, cê aprende com os próprios colegas, além da professora (...) é os jovens, jovens falando pra jovens” (Vitor).

Posteriormente, Siman e Andrade (2008) debruçaram-se novamente sobre esses mesmos dados coletados na pesquisa de Andrade (2006), para compreender como se instituíram, em sala de aula, práticas culturais de leitura do livro didático. As pesquisadoras identificaram o papel que as interações entre o texto e os seus leitores têm para a aprendizagem e a instituição de práticas de leitura, quando estas são socializadas no plano oral e social da sala de aula. Nesse sentido, pode-se evidenciar como a cultura da sala de aula – instituída por uma determinada prática de leitura – cria oportunidades de aprendizagem que por sua vez alimentam a continuidade dos atos e gestos de leitura. Pôde-se também, nesse estudo, analisar a natureza do papel de mediação da professora entre o texto e as leituras dos alunos. A professora estimulava os alunos a não apenas extrair informações parciais e pontuais do texto, como também a compreender e a criar significados sobre a narrativa histórica do livro didático. Essas práticas não se dissociaram do que se constituiu como História naquela sala de aula e tampouco os leitores/alunos encontraram-se alheios ao texto. Estes, dele se apropriaram no diálogo com seus saberes prévios sobre conteúdos da História, mediados pelas múltiplas vozes em torno do significado do texto.

Em 2010, essas mesmas autoras, aprofundando os estudos sobre os mesmos dados, focalizaram as maneiras de ler instituídas nessa classe e as estratégias de compreensão do texto histórico do livro didático. Como resultado, elas detectaram que os objetivos de leitura definidos no plano social da classe foram de leitura pontual e fragmentada do texto didático e a imediata intervenção da professora convidando os alunos a tomarem a palavra e expressar sua compreensão a respeito de um determinado conceito ou de um trecho lido. Tais objetivos acabaram por orientar as próprias interpretações dos alunos na leitura ou o significado que eles construíram a respeito do texto. Poucos turnos extrapolaram o texto. No entanto, observou-se que a professora, após a leitura pontual e fragmentada do texto histórico, promoveu o movimento de releitura e ressignificação do texto histórico no plano das interações discursivas da sala de aula.

Nessa releitura/ressignificação os alunos e a professora traduziram o texto em linguagem familiar por meio de dois aspectos: uso de linguagem mais simples e até mesmo cotidiana e uso de analogias, num esforço de aproximar “o mundo do livro” e “o mundo do leitor” (Chartier, 1994) em prol da compreensão do texto histórico pelos alunos. E desse modo, o sentido não foi dado pelo texto, mas construído socialmente. Por vezes, constatou-se que o protocolo do texto dirigiu a lógica de exposição do conteúdo e que, portanto, as interações realizadas não alteraram de forma significativa a pauta da leitura. Não se observaram, por exemplo, atos da professora em refazer a lógica do conteúdo pelas interações ocorridas durante a sua leitura, tendo a professora se restringido à ortodoxia do texto.

Rocha (2009), entendendo o livro como um objeto cultural complexo e os professores como leitores que fazem uma apropriação ativa dos produtos culturais (Certeau, 1994; Chartier, 1994), analisa o uso de dois livros didáticos por professores de História de escolas pública e particular. Em sua análise, interessou-se por identificar as condições que conformaram os usos e as apropriações do texto didático. Em primeiro lugar, destaca a própria posse do livro pelos alunos como fator que determina o tipo de uso que se faz em sala de aula e mesmo o rumo da aula. Como segunda condição, a determinar os usos que se faz do livro, encontra-se a percepção dos professores sobre o nível de letramento de seus alunos. Essa percepção determina o tipo de texto que será lido em sala. A terceira condição encontrada é que a posse do livro pelos alunos permite ao docente que tenha à sua disposição um mecanismo ou suporte que lhe permite ausentar-se sem que os alunos “percam a aula”, ou seja, o professor pode facilmente deixar tarefas a serem realizadas pelos alunos, como copiar, ler ou responder exercícios do livro. Uma quarta condição, relacionada à segunda apontada, refere-se à compreensão docente a respeito do ato de ler. Para os docentes que compartilham da concepção de que o ato de ler é um ato de produção ou de reprodução de sentidos, haverá a preocupação com o trabalho interpretativo, assim como serão atentos aos protocolos de leitura, ou seja, aos elementos que dirigem a leitura do livro (Siman e Andrade, 2010).

Fora do Brasil podemos citar o trabalho de Aisenberg (2005). A historiadora argentina analisa um conjunto de entrevistas realizadas com alunos no contexto de uma investigação didática. Essas entrevistas de leitura exploraram a compreensão dos

alunos sobre os textos de História trabalhados em sala de aula. Foram realizadas dez entrevistas com quatorze alunos de três escolas públicas da cidade de Buenos Aires, dois meses depois das lições dedicadas ao mesmo texto. Em suas conclusões ela identificou que a maioria dos alunos utiliza os textos para localizar informações, dissociando o ato de ler em duas fases: primeiro a incorporação da informação e, depois, a interpretação e a explicação. De acordo com essa autora, poucos foram os alunos que construíram significados dos textos de História empregando raciocínios compatíveis com algumas operações necessárias para a construção do conhecimento histórico.

No México, encontramos o estudo de Rockwell (1998) sobre os usos cotidianos da linguagem escrita a partir das práticas orais dentro da sala de aula em algumas escolas rurais. Essa pesquisadora conclui que o processo de ensino-aprendizagem não se constitui em uma relação bipolar professor-aluno, mas em uma relação triangular onde o livro/texto entra como terceiro elemento; que a construção do conhecimento é perpassada pela linguagem escrita, ou seja, pela presença do texto, e pelas interações discursivas, dada que a dinâmica oral incide sobre a interpretação do texto; e, por último, que sala de aula constitui-se em um ambiente que privilegia a língua escrita ao usar o livro.

Embora os estudos acima comprovem a existência de um interesse crescente e particular sobre as questões que envolvem os usos dos livros didáticos em sala de aula e as práticas de leitura, ainda persiste grande desconhecimento da diversidade de tais práticas na sua relação com a cultura escolar, na contemporaneidade. Além disso, são raros os estudos que abordam a leitura e o letramento no contexto da disciplina História que adotam uma perspectiva etnográfica e buscam entender como no dia a dia das salas de aula de História professores constroem com os alunos práticas culturais de leitura dos textos de História contextualmente situadas.

Com o intuito de preencher essas lacunas tanto no campo de estudos da leitura e do letramento em História quanto no interior desse campo onde poucos estudos adotaram uma perspectiva etnográfica, propomos esta pesquisa. Dando continuidade à pesquisa de mestrado (Andrade, 2006) e aos trabalhos dela derivados, citados aqui, nosso objetivo é investigar as práticas de leitura do texto de História a partir da

epistemologia da Etnografia Interacional, entendendo o cotidiano da sala de aula em estudo durante o ano letivo de 2010. No próximo capítulo, seguindo nossa proposta de descortinar a lógica de investigação da Etnografia Interacional que se tornou a lógica-em-uso nesta pesquisa, enfocaremos os princípios e métodos caros à essa perspectiva teórica que conformaram nosso objeto de estudo e ampliaram o potencial expressivo do estudo da leitura e do letramento no contexto do ensino de História.

Capítulo 2

A sala de aula como objeto de investigação

1. Introdução

Para abordar o objeto desta pesquisa, optamos pela perspectiva etnográfica e, mais especificamente, pela lógica da investigação da Etnografia Interacional uma vez que ela permite uma aproximação com os sujeitos investigados e suas práticas, evidenciando o processo de construção da cultura da sala de aula em íntima relação com a apropriação da cultura escolar. Assim, foi possível elucidar os processos de ensino-aprendizagem, práticas de leitura, segundo o recorte desta pesquisa de forma sensível à cultura e ao contexto do grupo social que não são, apenas, um pano de fundo dos processos que ocorrem no interior da sala de aula, mas constituem e são constituídos por eles. Além disso, tal abordagem inclui um enfoque, ao mesmo tempo, microscópico e holístico: existe uma intenção explícita de relacionar os acontecimentos observados com o contexto mais amplo, reconhecendo que as interações entre os sujeitos são marcadas pelos encontros entre o local e o global (Street, 2003). Assim, para analisar as práticas de leitura em aulas de História, foi preciso entender tanto o universo micro como o macro.

Este capítulo está organizado em três seções. Na primeira delas, discorremos sobre alguns dos pressupostos da Etnografia Interacional e os caminhos seguidos sustentados por eles. Na segunda seção, explicitamos nossas escolhas metodológicas (seleção da escola e dos sujeitos). Por fim, apresentamos o desenvolvimento da lógica da investigação em uso que norteou o desenho desta investigação, demonstrando os desdobramentos das questões iniciais e as formas de organização e análise dos dados.

2. A perspectiva etnográfica como escolha teórica e metodológica

A tradição reflexiva da antropologia nos alerta contra o uso de categorias analíticas preestabelecidas. Um trabalho de natureza etnográfica deve ser aquele cujo observador não possui as questões e hipóteses a serem checadas definidas *a priori* nem um esquema de observação que especifica todos os comportamentos e eventos que serão observados. É certo, entretanto, que a análise etnográfica está orientada por categorias teóricas que interessam ao pesquisador, e o mesmo deve defini-las, ou seja, explicar seu problema de interesse e o lugar em que ele se localiza naquele campo, mas

“é a análise fina das interações, a procura de sentidos dos dados para os autores do processo em um ir e vir de referenciais teóricos e leituras sucessivas das transcrições, o que permite ir criando categorias que façam a intermediação entre o observado e a construção teórica, sem separar do complexo caráter expressivo do que é obtido no discurso” (CANDELA, 1998, p.145).

Nessa perspectiva, para analisar as práticas de leitura dos textos que circulam em uma sala de aula de História partimos da suposição de que o letramento, em geral, e as práticas de leitura, em particular, são uma construção social (Castanheira, Green e Dixon, 2007). Desse ponto de vista, em qualquer sala de aula, professores e alunos constroem modelos particulares de leitura e compreensão do texto, próprias daquele grupo social. Esta premissa de que nos valem sugere uma análise conduzida pelos princípios e métodos da Etnografia.

No campo das Ciências Sociais e da Educação existem controvérsias na definição do que pode ser considerado etnografia. Atualmente, muitas pesquisas qualitativas que reivindicam o status de “etnografia” muitas vezes desconhecem a estrutura teórica e metodológica que é inerente ao termo. Frente a essa dificuldade, Green e Bloome (1997) delineiam uma distinção entre três possíveis abordagens: fazer etnografia, adotar uma perspectiva etnográfica e usar ferramentas e técnicas da etnografia. A primeira – fazer etnografia – envolve realizar um estudo aprofundado e de longo prazo de estruturação, conceitualização, interpretação e escrita da vida de um grupo cultural ou social. Essa abordagem está geralmente associada ao campo da antropologia. A segunda – adotar uma perspectiva etnográfica – consiste em assumir uma abordagem mais focada para estudar aspectos particulares da vida cotidiana e das

práticas culturais de determinado grupo social. Aspecto central para essa perspectiva é a apropriação de teorias culturais e interpretativas oriundas do campo da antropologia ou da sociologia. A terceira – usar ferramentas etnográficas – refere-se ao uso de métodos e técnicas geralmente associadas ao trabalho de campo, tais como observação participante, filmagens, notas de campo. Esses métodos e técnicas podem ou não ser orientados por teorias culturais ou questões sobre a vida social de determinado grupo. Diante dessas diferenças de abordagens, fizemos a escolha pela segunda delas. Por isso, não só lançamos mão das ferramentas da etnografia – observação participante, notas de campo, filmagens, entrevistas – como nos ancoramos nos princípios que fundamentam esses estudos culturais, quais sejam, os significados locais, a reflexividade, a perspectiva contrastiva e a perspectiva holística.

Considerando os estudos em Educação, observa-se que as correntes de pesquisa do tipo etnográfico possuem natureza distinta e complementar e assumem vertentes diversas – a microetnografia de Erickson, a etnografia constitutiva de Mehan, a Etnografia Interacional de Green, Dixon, Bloome, Zaharlic, Castanheira, etc. Não obstante a maioria delas encontrar-se enraizada na antropologia, elas se distinguem em termos de foco de análise. A Etnografia Interacional (Green, Dixon, 1993; Castanheira, Crawford, Dixon, Green, 2001), por combinar perspectivas etnográficas com análise do discurso, conduziu nossa investigação (Gee and Green, 1998, apud Castanheira 2004) visto que as práticas de leitura construídas e compartilhadas pelos membros da sala de aula inquirida foram apreendidas por meio da análise do discurso. Este *corpus* analítico resulta do uso de teorias complementares: a antropologia cognitiva, cujos maiores expoentes são Geertz (1983) e Spradley (1980), a sociolinguística interacional (Gumperz, 1992) e a análise crítica do discurso (Fairclough, 1995).

Deste modo, guiamos-nos por alguns princípios e métodos caros à Etnografia Interacional (Green, Dixon e Zaharlic, 2002; Collins e Green, 1994; Castanheira, Crawford, Dixon, Green, 2001). Procuramos, em primeiro lugar, assumir uma posição de estranhamento no familiar, com o intuito de tornar visíveis os comumente invisíveis *princípios de práticas* culturais de leitura do grupo em estudo. Através de um processo iterativo-responsivo, recursivo por natureza, examinamos o que os

reconhecidos e se reconhecerem como membros. A reflexividade é, portanto, inerente aos estudos etnográficos e guiou nossas análises todo o tempo, fazendo com que alterássemos percursos e reformulássemos questões de investigação⁴.

Segundo pesquisadores da Etnografia Interacional, estes *princípios de práticas* culturais que buscamos caracterizar em nossas análises não são fixos, mas abertos para o desenvolvimento, a modificação, expansão e revisão à medida que os membros do grupo interagem com o meio social, ou seja, estabelecem papéis e relacionamentos, normas e expectativas, direitos e obrigações (Green, Dixon, Zaharlic, 2002). Além disso, um período de imersão ao longo de um tempo prolongado (*participant observation overtime*) foi necessário para um maior entendimento das práticas culturais e daquilo que se constitui como leitura para o grupo pesquisado. Estivemos em campo por um período de oito meses.

Em segundo lugar, fizemos uso de alguns contrastes⁵. A perspectiva contrastiva oriunda da Etnografia Interacional implica em três noções: “*triangulating perspective*”, o uso do “*contrast*” e os “*rich points ou frame clashes*”, das quais fizemos uso no processo de produção, tratamento e análise dos dados. A “*triangulating perspective*” consiste em justapor diferentes perspectivas, dados, métodos e teorias a fim de tornar visíveis os *princípios de práticas* culturais que guiam as ações, interações, produções de artefatos, construções de eventos e atividades cotidianas dos membros do grupo.

Segundo Flick (1992), não se trata apenas de uma combinação de métodos e técnicas, “o potencial da triangulação de diferentes abordagens metodológicas está na combinação de diferentes perspectivas de pesquisa e na possibilidade de focalizar diferentes aspectos do problema em estudo” (1992, p.47). Sua utilização visa, portanto, à compreensão em profundidade e à maior segurança na análise interpretativa. Estabelecemos, portanto, uma triangulação de dados de natureza distinta e complementar – dados em vídeo, entrevistas, registros escritos, dados do

⁴ A lógica em uso na pesquisa que guiou o desenho e a análise dos dados a partir do princípio da reflexividade encontra-se mais adiante no capítulo.

⁵ Essa perspectiva leva em conta os estudos de Corsaro (1981) que propõe quatro tipos de contraste

espaço institucional, notas de campo –, bem como nos apropriamos de diferentes teorias e metodologias que, sendo complementares, permitiram ampliar o espectro sobre a turma investigada.

O uso do contraste nos forneceu um caminho para a análise e identificação de práticas culturais de leitura, válidas no grupo observado por meio do foco analítico das escolhas das palavras e ações de seus membros. Como esses membros não apresentam a mesma interpretação das ações e eventos dos quais fazem parte, o contraste entre suas diferentes apropriações permite o acesso a diferentes aspectos do cotidiano desse grupo (Green, Dixon e Zaharlic, 2002). Para isso nos valem, ainda, das entrevistas realizadas com alguns discentes e com a professora escolhida. Finalmente, lançamos mão do conceito de “*rich points*” e “*frame clashes*” (Green, Dixon e Zaharlic, 2002), os quais se configuram como espaços privilegiados onde as normas e expectativas, papéis e relacionamentos, direitos e obrigações dos membros de um grupo se tornam visíveis tanto a eles próprios quanto ao pesquisador. Um estranhamento é provocado a partir de uma situação nova que alterou as formas habituais de comportamento. Estes pontos podem ocorrer no interior do grupo, ao visitar um espaço novo ou mesmo quando o pesquisador já imerso no campo não é capaz de atribuir significados às ações e atividades ali presentes. Nessas situações, as práticas culturais e os recursos que os membros do grupo constroem para participar dos diversos eventos se tornam visíveis em seus esforços para manter o curso das atividades. Neste trabalho foram detectados vários momentos em que isso aconteceu⁶.

Essas reflexões levaram também em conta os estudos de Hymes (1977) que propõe o conceito de relevância contrastiva como forma de “demonstrar a relevância funcional de partes da vida, ou a linguagem e as ações dentro dessas partes” (apud Green, Dixon e Zaharlic, 2002) a partir de uma perspectiva êmica, isto é, sensível aos significados locais dos participantes da turma observada. Igualmente, também lançamos mão da perspectiva ética, isto é, do etnógrafo *outsider*, nos momentos em que, a partir de uma posição distanciada, necessitamos definir uma prática, nomear um padrão para descrever o fenômeno cultural observado.

⁶ Alguns deles encontram-se nos capítulos 4 e 5 que abordam as práticas culturais de leitura do texto

Em último lugar, abordamos a sala de aula investigada em uma perspectiva holística, isto é, consideramos os eventos da sala de aula e os sujeitos neles envolvidos em uma realidade e perspectiva temporal mais ampla: o ano letivo. A vida social de um grupo social não pode ser apreendida apenas como uma série de pequenos acontecimentos desconexos uns dos outros, mas como um fluxo de ações onde alguns eventos são recorrentes, outros não, outros se inter-relacionam, outros se separam. Em uma sala de aula, por exemplo, um evento em particular está envolvido em uma realidade maior – a história de vida daquele grupo social. Uma sala de aula tomada como um grupo social não se esgota em um único dia, ou semana, mas com o fim de um específico período (o fim de um ano letivo), momento este em que o grupo precisa desfazer-se. Neste sentido, a vida é holística para seus membros e o deve ser também para o etnógrafo, que deve se inserir no passado e no futuro do grupo e compreendê-lo como um todo. Portanto, durante um período de nove meses, emergimos no universo desses sujeitos buscando indícios reveladores dessa realidade maior da qual constituem e são constituídos.

Além disso, procuramos estabelecer um diálogo com os vários contextos que interpelaram as práticas de leitura dos textos de História na sala de aula investigada, quais sejam, o contexto interacional, o contexto da cultura local e situada, o contexto dos sujeitos da pesquisa, o contexto do livro didático adotado, o contexto da cultura da instituição escolar, da cultura escolar propriamente dita, o contexto das aulas de História já vivenciadas pelos alunos em suas trajetórias escolares, o contexto dos conhecimentos prévios de História construídos pelos alunos e professor em seus grupos de pertencimento, formação, experiências vivenciadas e meios midiáticos, o contexto da sociedade em que vivem procurando delinear os embates entre o local e o global, segundo terminologia de Street (2003). A relação dos participantes do grupo com tais contextos ou elementos desses contextos configurou a cultura local e concorreu para o processo de produção de sentidos do texto nas práticas de leitura da sala de aula investigada⁷.

3. Seleção do lócus da pesquisa e a produção de dados

3.1 O processo e os critérios de seleção do lócus da pesquisa

Dois objetivos nortearam o processo de seleção do lócus da pesquisa: trabalhar com a rede pública de ensino e escolher uma prática pedagógica considerada bem-sucedida e, acima de tudo, capaz de permitir ao professor instituir práticas de leituras diversas, em variadas condições, espaços e propósitos, e trabalhar com diferentes gêneros textuais favorecendo, por isso, a formação de alunos preparados para ler os diversos textos que circulam no cotidiano relacionados ao conhecimento histórico. No nosso caso, estamos considerando práticas bem-sucedidas aquelas que preenchem dois requisitos: o modo como o professor é percebido pela comunidade e alunos; e as condições gerais em que a leitura se dá. A opção pela rede pública de ensino esteve motivada pela prática política de inclusão social. Investigar as práticas de leitura em classes cujos alunos são, em sua maioria, provenientes de extratos médios e populares contribuirá para a valorização desses sujeitos como agentes do conhecimento, bem como aprimoraria a prática pedagógica no âmbito dessa rede.

Nesta direção, estivemos em várias escolas, tanto de rede pública municipal como estadual, acompanhando e observando aulas até encontrarmos a prática que mais se aproximava dos critérios referidos. Nosso encaminhamento a essas escolas se deu por meio de fontes diversas, quais sejam, outras pesquisas acadêmicas nelas realizadas e indicações por parte de professores e alunos da Faculdade de Educação/UFGM e por parte de professores de História da própria rede pública de Ensino.

Muitos dos professores observados pouco se valiam da leitura do texto histórico para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da História. Levando em consideração as aulas observadas, parece-nos possível ponderar que a aula expositiva ainda é, no âmbito da História, recurso fundamental e central para o seu ensino, e poucos são ainda os esforços dos professores desta disciplina para se engajarem na tarefa de desenvolver nos alunos as habilidades da leitura do texto histórico.

Após um período de observação em várias turmas, recebi indicação de um docente da

Professora Eleonora Pieruccetti, que voltava a lecionar depois de um período de cinco anos afastado em que ocupou um cargo na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED). O contato com o professor Odilon foi estabelecido por telefone e logo seguido de uma reunião em que lhe foram explicadas a proposta da pesquisa e as condições um pouco adversas que sua prática pedagógica experimental, tais como observação participante, filmagens sistemáticas, entrevistas, etc. Tudo foi aprovado sem restrições. Segundo depoimento do professor Odilon, na entrevista, tal procedimento é inerente ao trabalho do professor, faz parte da dimensão ética da profissão: *“Ó, eu sempre, até no período em que eu estava aqui na direção da escola, muitos estagiários me procuravam, às vezes era estagiário que queria fazer o estágio, às vezes queria fazer um pesquisa, eles me davam o seguinte retorno assim: ‘Nossa, que, que maravilha, porque eu já bati em tanta escola e todo mundo, o diretor fazia uma cara feia, mandava a gente embora e tal... recebia a gente mal, falava que não, que não tem jeito e tal’. E eu sempre procurei, aqui na época da direção, encaminhá-los para os professores e os professores, não lembro de nenhum ter recusado, não. Os professores também sempre foram muito acessíveis aqui, com a acolhida de pesquisadores e de, e de estagiários. (...) Então acho que isso para mim é como, faz parte da dimensão ética do professor. Então eu não, eu não diria ‘Não’ para nenhum pesquisador ou estagiário que me procurasse”* .

Passei, então, a frequentar as classes ministradas por este professor e finalmente pude fazer a minha escolha. Após tal acompanhamento, fiz contato com a direção da escola, que aprovou o projeto e disponibilizou a instituição sem restrições.

Assim, a minha seleção recaiu sobre a Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti e sobre o professor Odilon Marciano, por algumas razões. Em primeiro lugar, o professor Odilon instituía variadas práticas de leitura em sala de aula e tinha uma preocupação com o desenvolvimento da compreensão do texto histórico pelos alunos. Em segundo lugar, a prática pedagógica desse professor era marcada por ampla aprovação por parte dos alunos. E, por fim, pelo professor pertencer a uma escola que abria as portas para a investigação, como já foi o caso de outras pesquisas de mestrado e doutorado realizadas na Faculdade de Educação da UFMG,

desenvolvidas neste espaço com outros professores por diferentes pesquisadores⁸. Uma vez que objetivava tornar visíveis práticas pedagógicas de professores que buscavam a inovação e o desenvolvimento da leitura por parte dos alunos com vistas a contribuir para a formação docente, o professor Odilon preencheu muitos dos critérios definidos.

O professor Odilon Marciano ministrava nesta escola, no ano letivo de 2010, aulas para duas turmas de quinta série/sexto ano e para duas turmas de sexta série/sétimo ano do ensino regular no período vespertino, além de assumir algumas turmas de EJA no período noturno. Com o objetivo de eleger uma das turmas para filmagens e observações sistemáticas, frequentamos todas as turmas de ensino regular, em um intervalo de um mês. Durante esse período, constatamos que algumas turmas respondiam melhor do que outras ao incentivo do professor à leitura e à participação oral. Portanto, em consonância com nossos critérios, selecionamos a quinta série/sexto ano A, segundo nomenclatura da escola, que apresentava maior engajamento na leitura e participação oral. O acesso ao discurso do professor Odilon também contribuiu para nossa escolha. Com relação à quinta série/sexto ano A, ele confirmou que seria a melhor opção em função de melhor participação e engajamento dos alunos na leitura.

3.2 A produção dos dados

Os procedimentos de coleta de dados estiveram em sintonia com os princípios e pressupostos da lógica da investigação da Etnografia Interacional. Acompanhamos, sob este viés, uma sala de aula de História de uma turma de quinta série/sexto ano da Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti, observando-se o cotidiano da

⁸ Entre essas pesquisas, podemos citar a de Herbert De Oliveira Timóteo. *Caderno Virtual: a potencialidade das TICE no ensino-aprendizagem de História*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação – Educação e Formação Humana) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Lana Mara de Castro Siman; e de Geraldo Magela Magnani. *Os conhecimentos prévios no processo ensino-aprendizagem da história: um estudo de caso*. 2004. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Lana Mara de Castro Siman; e a de Andreia Assis Ferreira. *A Construção De Um Ambiente Colaborativo Visando À Utilização Das Tic's No Desenvolvimento Profissional De Professores De História: Estudo De Caso* DE Rme/Bh. 2010. Tese (Doutorado em Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação da UFMG Conselho Nacional de

classe. A análise esteve alerta à cultura da sala de aula em estudo, ao contexto em seus variados tipos – interacional, social, histórico, institucional, cultural – e ao conjunto da atividade educacional por meio do discurso. A fim de conferir mais fidedignidade aos dados e empreender uma análise que dê conta da complexidade do fenômeno da leitura em sala de aula, abordando a natureza integral da vida social sem fragmentá-la nem limitá-la a categorias rígidas em nome da conveniência metodológica, empregamos alguns recursos tecnológicos, quais sejam, gravador e filmadora. A utilização desses recursos foi submetida a aprovação dos sujeitos pesquisados.

Além dos dados em áudio, vídeo e notas de campo, adotou-se como princípio, conforme mencionado, trabalhar com diferentes fontes, com o objetivo de estabelecer uma triangulação no processo de análise. Assim, foram utilizadas entrevistas com o professor e alunos, coletados registros escritos dos alunos, quais sejam, cadernos, provas e texto, e feita análise do espaço institucional.

A pesquisa de campo iniciou-se em maio de 2010 e concluiu-se em meados de dezembro do mesmo ano. O tempo prolongado de imersão em campo, oito meses no total, foi motivado pela necessidade inerente a um trabalho com perspectiva etnográfica em educação.

O contato com a turma deu-se em duas fases. A primeira constituiu-se de observações sistemáticas, anotações de campo, sem qualquer apoio tecnológico, em um intervalo de um mês, e a segunda, mais intensificada, foi permeada por registros em vídeo, além das notas de campo. Na qualidade de pesquisador assumi, em campo, uma posição de “*outsider*”, isto é, daquele que observa, participa, estuda, sem propósito de intervenção, posicionando na parte central do fundo da sala. Isso foi deixado claro desde a primeira reunião com o professor. Houve momentos, apenas pontuais, em que o professor solicitou minha participação em algumas discussões. Eventualmente, os alunos me pediam ajuda para participar oralmente das discussões. Eles funcionaram, também, como informantes privilegiados para os dias em que não pude frequentar as aulas e, aos poucos, passaram a me considerar como alguém com quem eles podiam conversar. Procurei, sobretudo, não intervir e deixar que o grupo reagisse a mim,

definindo minha posição em um processo definido por Corsaro (1981) como “reativo”.

A escolha do vídeo como recurso metodológico está relacionada à intenção de analisar tanto os aspectos linguísticos quanto os extralinguísticos dos discursos (da professora e dos alunos) na sala de aula, consonante a perspectiva teórica utilizada que demanda o uso desse recurso como fonte primária.

As aulas de História da turma pesquisada foram acompanhadas no intervalo de maio a novembro de 2010, sendo as gravações em vídeo em um intervalo de seis meses, de junho a final de novembro de 2010. Durante o mês de dezembro afastamos da sala de aula para realizar entrevistas com o professor e alguns alunos. No intervalo de acompanhamento mencionado foram registradas setenta e três aulas de História, sem contar com os feriados, férias e “Semana do saco cheio” de outubro. A carga horária de História abarcava três aulas semanais de uma hora cada. Tudo isso resultou em um conjunto de trinta aulas registrada em vídeo⁹.

A Tabela 3 resume o processo de construção dos dados da pesquisa e a Tabela 4, logo a seguir, apresenta os dias de observação na Escola, separados segundo os meses, estando em negrito os dias em que as aulas foram filmadas.

Tabela 3: Construção dos dados da pesquisa

Escola	Características	Período de observação	Construção dos dados
Escola Municipal Professora Eleonora Pierucetti	31 alunos entre 12 e 13 anos, 14 homens e 17 mulheres	Maio/Dezembro 2010	-Observação participante -Notas de campo -Gravações em áudio e vídeo -Entrevistas com

⁹ Dentro desse universo de aulas acompanhadas, caracterizamos no capítulo seguinte o perfil dos encontros na turma pesquisada bem como detalhamos as práticas de leitura que configuraram o ano

			alunos e professor -Material reunido durante o processo – cadernos, provas e textos.
--	--	--	--

Tabela 4: Trabalho de campo na Escola Municipal Professora Eleonora Pierucetti

Maio	Junho	Julho	Agosto
12	10	01	04
14	17	02	05
19	18	07	06
20	23	08	11
21	24	09	12
	25		13
			18
			19
			20
			25
			26
			27
Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
01	01	03	01
02	06	10	03
03	07	02	07
08	08	05	12
09	20	09	
10	21	16	
15	26	17	
16	27	19	
17	29	23	

22		24	
23		26	
24		30	
29			
30			

O extenso período em campo permitiu-nos examinar conexões e ligações entre os processos, repertórios de ações e conhecimentos demandados no dia a dia da sala de aula pesquisada. Segundo Bloome & Egan-Robertson (1993), na medida em que os membros de um grupo social, neste caso alunos e professor, interagem ao longo do tempo e dos eventos, eles propõem, reconhecem, conquistam, aceitam e confirmam, por meio de palavras e ações, a existência e a significância social das conexões intertextuais. Desse modo, nossos procedimentos metodológicos foram motivados pela preocupação em identificar a natureza socialmente construída da intertextualidade. As conexões intertextuais guiavam nossas análises à medida que permitiam identificar as demandas implícitas e explícitas de participação dos membros do grupo, suas demandas de leitura em História, as oportunidades de leitura e aprendizagem disponíveis aos alunos e as consequências, para esses membros, de terem ou não lançado mão dessas oportunidades de leitura criadas no espaço social da classe.

Nas notas de campo, procuramos registrar as impressões das aulas como um todo, destacando os aspectos relacionados às práticas de leitura que chamavam a nossa atenção. O diário de campo teve papel importante para reconstruir e compreender a dinâmica do grupo na dimensão temporal do ano letivo, sendo, portanto, essencial no momento da seleção das aulas a serem analisadas.

Com relação às filmagens, o posicionamento da câmera teve poucas alterações. Para não atrapalhar o andamento das aulas e ter a mínima intervenção possível, na maior parte dos dias a câmera ocupou o fundo da sala, na ala esquerda. Nos dias em que não foi possível frequentar as aulas, o próprio professor, gentilmente, assumiu a tarefa de filmar, e nesses dias a câmera posicionou-se em frente aos alunos, geralmente no

ocupados pela câmera, sempre que possível, procuramos focar cada aluno no momento em que estava participando oralmente das discussões. Estivemos atentos, também, aos momentos de dispersão dos alunos ou de um grupo deles durante a aula.

Nas aulas de trabalho em grupo, apenas duas registradas, posicionamos a câmera em apenas um dos grupos de forma a captar as interações entre os alunos. É importante registrar que o professor não tem o hábito de propor trabalhos em pequenos grupos. As classes são organizadas basicamente em aulas que priorizam o espaço-interacional (Heras, 1993) alunos-professor.

A câmera foi introduzida na sala de aula no segundo mês de nossa atuação em campo, conforme mencionado. Nos primeiros dias, ela constrangeu um pouco os alunos, a despeito de que esse tempo não tenha sido significativo. *“No início eu ficava tipo assim, nó, tem alguém filmando e eu não vou falar muito não... tem gente filmando e eu não vou ficar participando muito não porque depois eu falo coisa errada aí fica ruim. Mas depois eu fui acostumando e fui soltando o que eu achava. Falando!”* (Stefany); *“É assim, no primeiro dia teve umas pessoas que ficavam olhando pra trás e ficavam meio assustadas com a câmera porque não tinham ainda. Mas agora eles acostumaram, pelo menos eu tô. (...) É, eu às vezes, eu nem percebo que tem câmera”* (Maísa).

A câmera, inclusive, exerceu alguns papéis: foi disciplinadora e motivadora da aprendizagem dos alunos, segundo depoimento deles próprios. *“Ah, [a câmera] ficou ajudando, né? Deixou alguns meninos quietos, que ficavam com vergonha”* (Alexandre); *“Dá mais vergonha. (...) Antes todo mundo ficava em pé, agora não. Não podia mais ficar em pé. (...) Os meninos que ficam na frente da câmera não podem ficar em pé. (...) Presta mais atenção”* (Laís); *“Eu achei boa que, bom que você está pesquisando, está vendo como é que são as aulas. Eu achei bom, bom pros meninos também, que eles veem que você, tipo assim, está filmando, assim, se expressando, que eles interessa mais, sabe? Ai vai, fala, expressa mesmo. Por que, tipo assim, eu acho, tipo assim, foi boa, por causa que os meninos veem, tipo assim, que você tá lá, a presença, que você está fazendo negócio pra pesquisa, tipo assim, filmando, que eles expressa mais, sabe? Fala as respostas, lê mais”* (Paiva).

Em contrapartida, o professor alegou, na entrevista, que a câmera não trouxe nenhuma mudança significativa no comportamento dos alunos. *“É... a questão da... eu acho que os meninos reagiram muito bem. No início havia uma curiosidade... depois não. Eles se soltaram, não é? Acho que não, eles não tiveram um comportamento, comportamento diferente do que teriam. (...) Depois de um certo tempo eles já tinham esquecido da câmera”* (Professor Odilon).

Em seguida, ele reconheceu que nas aulas em que se filmava e a câmera se posicionava na frente da classe, os alunos alteravam um pouco o modo de agir. *“Eu até verifiquei, é... que quando você não vinha e eu ficava com a câmera e colocava na mesa, de frente para eles, eles ficavam ainda mais preocupados em, em ter uma... participação mais assertiva assim, isso eu percebi. (...) De co-, costas, ah... no fundo eles esqueciam mesmo, né?”* (Professor Odilon). Afirmou, inclusive, que a presença da pesquisadora na sala de aula alterou a forma como ele próprio conduziu o processo pedagógico, imprimindo outros comportamentos e práticas, sendo mais um contexto que interpelou as interações da classe estudada. *“A experiência, eu até acho que cheguei a comentar com você, que eu cheguei a trabalhar muito mais é, a qualidade das minhas aulas com a 5ª A, eu acho que foi superior que com a 5ª B, que você não acompanhou. Eu acho até por esse, por ter esse crivo de você dentro de sala, então isso de uma certa forma interferiu. Eu ficava mais atento, eu acho que eu deixei passar muita coisa batida, mas assim, eu sempre fiquei muito atento em dar uma pausa, em... Agora, em alguns momentos eu já estava cansado demais, às vezes por causa de uma outra turma, ou cansado com alguma situ-, cansado por alguma situação da escola, que tinha me desagradado e isso me, interferiu, bastante também nas minhas aulas, este ano. Sofri muita interferência é... de situações externas, assim. Que não eram muito do contexto da sala de aula, da gestão da sala de aula, mas que era da gestão escolar mesmo”* (Professor Odilon). Em sua fala, ele reconheceu os outros contextos que interferiram nas interações da classe. A nossa presença, desse modo, sob a perspectiva do professor, contribuiu para a melhora na qualidade do ensino e foi, em certo grau, assertiva no comportamento e participação dos alunos.

Embora os aspectos positivos da câmera ultrapasassem em grande medida os negativos, estes também fizeram parte do processo. *“No começo, é, ficou ruim, por*

também reconheceu certo incômodo causado pela filmadora: “É... no início é um pouco difícil mesmo, né? Ainda mais que eu tinha uma companheira aqui de História também dentro de sala, então isso é, você fica o tempo inteiro... Não, mas é, isso passa por, né... Você, ‘Nó, será que eu estou, estou deixando muito coisa’... Né?” (Professor Odilon).

Um aluno expressou contentamento em fazer parte de uma pesquisa, além da satisfação pessoal de ter sido escolhido. “Você vai levar as nossas... Você filmou nossas aulas pra levar pra outro lugar, não foi? (...) Ai é bom” (Alexandre). Este fragmento revelou que as representações dos sujeitos pesquisados sobre a câmera não se restringiam a suas características físicas e/ou ao olhar da estudante/pesquisadora, mas também traziam imbricados os olhares de outros. Deste modo, a câmera trazia consigo a presença do outro e de outros.

No tocante às entrevistas, elas funcionaram como fonte de triangulação no processo de análise e de reconhecimento da cultura da classe em estudo. Permitiram, sobretudo, o contraste entre os diferentes significados que os membros do grupo atribuem às ações e aos eventos de leitura dos quais fizeram parte possibilitando, assim, o acesso a diferentes aspectos da vida social do grupo.

A entrevista com o professor, gravada em vídeo, teve duração de aproximadamente uma hora e quarenta minutos e foi realizada no término de uma tarde letiva, em dezembro. Ela pretendeu discutir e contextualizar a prática pedagógica do professor como um todo, do qual merecem destaque alguns aspectos: os significados que atribui as suas práticas de leitura e demais estratégias didáticas utilizadas, o planejamento didático, os materiais didáticos utilizados, o trabalho e a relação com a escola, a relação afetiva com os alunos, a concepção de aprendizagem e de História, e, por fim, o processo da nossa pesquisa vivenciado por ele¹⁰.

As entrevistas com os discentes tiveram duração de aproximadamente meia hora e ocuparam o horário letivo de História, durante os meses de novembro e dezembro de

2010¹¹. Os alunos foram questionados a respeito dos significados que eles atribuem à prática pedagógica do professor, sobretudo as práticas de leitura. Igualmente os alunos teceram comentários sobre o conteúdo abordado, o material didático adotado, a participação em sala de aula, a relação afetiva com o professor e com os colegas, a escola em geral e a respeito da presença da pesquisadora em sala de aula. Alguns alunos se sentiram mais à vontade para falar nas entrevistas e deram vazão a aspectos interessantes do processo vivenciado e outros se limitaram a responder às perguntas e fazer comentários de forma breve.

Foi interessante reconhecer nos depoimentos perspectivas de natureza compartilhada, distinta e complementar. Todo esse conjunto de informações foi útil para a compreensão dos significados atribuídos pelos alunos às práticas de leitura do professor e para o reconhecimento da cultura e do contexto daquela classe da qual abrolham múltiplos significados, alguns distintos, outros compartilhados, que se encontram no capítulo seguinte.

4. A lógica da investigação em uso na pesquisa

Nesta seção apresentaremos o desenho da lógica da investigação que conduziu os procedimentos de tratamento e análise dos dados desta pesquisa até o momento. A definição desta lógica vale-se das premissas da Etnografia Interacional que estabelece como princípio de entrada no campo uma questão abrangente. O engajamento em uma série de processos de indagação dos dados leva à geração de novas questões, relevantes ao contexto local em estudo. Por meio desses processos constroem-se dados sobre as filmagens e os artefatos diversos coletados em campo. Esse processo foi caracterizado por Spradley como Ciclo da Pesquisa Etnográfica (1980, p.29) e forneceu uma base teórica para examinar as práticas de leitura dos textos de História na sala de aula observada.

Esse ciclo explicita a natureza responsivo-interativa e reflexiva da análise etnográfica e tal abordagem inclui modificações do projeto original, busca de respostas para novas questões, busca por novos dados que se sustenta na compreensão obtida por

meio da perspectiva êmica. A apreensão dos “significados locais” por meio da observação participante prolongada, das filmagens, das entrevistas, das análises dos artefatos comporta esse vai e vem de análises, essas mudanças e renovações de questões, enfim, essa disposição reflexiva e recursiva.

O ciclo da pesquisa etnográfica (Spradley, 1980) nesta pesquisa iniciou-se com a seguinte questão abrangente (“*overarching question*”): Como a leitura dos textos de História foi socialmente construída em uma turma de quinta série/sesto ano da Escola Municipal Professora Eleonora Pierucetti, ao longo do ano letivo de 2010? Para construir possibilidades de respostas a esta pergunta, assumimos uma série de tratamentos e análises de dados, cada qual guiado por questões subsequentes que emergiram das indagações dos dados e evidências geradas no processo. A lógica de investigação em uso nesta pesquisa está representada no Quadro 1, elaborado com base no trabalho de Green, Dixon e Zaharlic (2002). Nesse esquema, procuramos demonstrar como se estabeleceu a relação entre a pergunta de caráter mais geral, tomada como referência, e as questões que emergiram da análise do banco de dados de forma reflexiva. A conexão entre as diferentes fases do processo analítico é representada pela intencional justaposição dos retângulos, cujo objetivo é explicitar que a análise feita em certa fase da pesquisa conduz a novas questões e, conseqüentemente, nova fase analítica (Green, Dixon e Zaharlic, 2002).

QUADRO 1

Representação da lógica de investigação em uso na pesquisa

Questão geral: “Como a leitura dos textos de História foi socialmente construída em uma turma de quinta série/sesto ano da Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti, ao longo do ano letivo de 2010?”

Propondo questões analíticas: 1. Como estão organizadas as aulas de História da turma pesquisada e qual proporção a leitura ocupou?

Representando os dados: Elaboração de um mapa de conjunto de todas as aulas com as seguintes categorias: dia, gêneros de texto, prática de leitura e tema.

Analisando os eventos: Por meio desse mapa identificamos o perfil das aulas de História e que as aulas de leitura dos textos históricos do livro didático foram a grande maioria e tiveram papel protagonista na prática do professor. Identificamos, igualmente, os gêneros de texto utilizados pelo professor ao longo do ano letivo de 2010.

Propondo questões analíticas: 2. Quais práticas de leitura foram construídas por participantes desse grupo ao longo do ano letivo?

Representando os dados: Elaboração de uma tabela constando as práticas de leitura servidas pelo professor ao longo das aulas e a porcentagem de cada uma delas.

Analisando os eventos: Constatou-se que 68% das aulas de leitura tiveram a leitura oral e interpretação do texto histórico do livro didático como enfoque da aula.

Propondo questões analíticas: 3. Qual o perfil das aulas que compuseram os ciclos de atividades escolhidos do primeiro e do segundo semestre?

Representando os dados: Seleção de dois ciclos de atividades, um do primeiro e outro do segundo semestre para análises pormenorizadas. Elaboração de um mapa com o perfil das aulas de cada um dos ciclos escolhidos.

Analisando os eventos: Análise dos padrões de atividades das aulas de cada ciclo explicitando a forma como o professor engajou os alunos na leitura, na escrita e na interpretação de textos.

Propondo questões analíticas: 4. Quem leu, o que leu, para quem leu, como leu, sob que condições, com quais objetivos e com quais resultados no contexto da prática de leitura dos textos de História representativa das aulas desse professor?

Representando os dados: Seleção de uma aula de “leitura debatida” de cada ciclo de atividades. Elaboração de um mapa com a transcrição dos subeventos expressivos da aula de “leitura debatida” de cada ciclo em unidades de mensagem (UM) para representar o discurso do professor e dos alunos e unidades de ações (UA) para representar as correntes de ações.

Analisando os eventos: Microanálise dos subeventos quanto à forma como a prática de leitura debatida foi socialmente construída pelos participantes.

Propondo questões analíticas: 5. Quais (re)construções do texto/narrativas históricas foram produzidas nas interações sociais informando o que significou ler História para o grupo observado?

Representando os dados: Mesmo mapa anterior com a transcrição dos subeventos expressivos da aula de “leitura debatida” de cada ciclo em unidades de mensagem (UM) para representar o discurso do professor e dos alunos e Unidades de Ações (UA) para representar as correntes de ações.

Analisando os eventos: Micro análise dos subeventos quanto às (re)construções do texto/narrativas históricas produzidas nas interações sociais.

Propondo questões analíticas:

Representando os dados:

Analisando os eventos:

Quadro 1: Representação da lógica de investigação em uso nesta pesquisa

A questão abrangente: “Como a leitura dos textos de História foi socialmente construída em uma turma de quinta série/sesto ano da Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti, ao longo do ano letivo de 2010?” gerou várias possibilidades de respostas e uma série de tratamentos e análises de dados. Adotamos como princípio, nesta pesquisa, trabalhar com vários níveis de análise para lançar um foco de luz sobre a sala de aula observada de modo holístico, permitindo, assim, o relacionamento das partes individuais com o todo mais amplo, em um diálogo entre o macro e micro e, utilizando os termos de Street (2003), nos encontros entre o local e o global. Metaforicamente, fizemos um exercício similar ao de uma câmera fotográfica de ajustar a lente buscando o foco, neste caso, representado pelas aulas de leitura representativas da prática deste professor. Teoricamente levamos em conta os pressupostos da Etnografia Interacional de que os eventos são interligados uns com os outros, caracterizando os padrões de vida e práticas culturais daquele grupo social ao longo do ano letivo de 2010.

Assumindo essa perspectiva holística, consideramos os eventos da sala de aula e os sujeitos neles envolvidos em uma realidade e perspectiva temporal mais ampla: o ano letivo. Para tanto, em um primeiro esforço, descrevemos o perfil dos encontros de História durante o ano letivo de 2010 na turma pesquisada (questão 1 do Quadro 1). Elaboramos um mapa de conjunto de todas as aulas com as seguintes categorias: dia, gêneros de texto, prática de leitura e tema. Por meio desse mapa, caracterizamos o perfil das aulas de História e identificamos como sendo a grande maioria as aulas de leitura dos textos históricos do livro didático e as que tiveram papel protagonista na prática do professor. Identificamos, igualmente, os gêneros de texto utilizados pelo professor ao longo do ano letivo de 2010.

O perfil dos encontros de História levou-nos à segunda pergunta: “Quais práticas de leitura foram construídas por participantes desse grupo ao longo do ano letivo?”. A resposta a esta questão gerou o Gráfico 1, do Capítulo 3, página 83, constando as práticas de leitura servidas pelo professor ao longo das aulas e a porcentagem de cada uma delas. Constatou-se que 68% das aulas de leitura foram de “leitura debatida” (segundo nome dado a esta aula pelo próprio professor na entrevista), isto é, tiveram a leitura oral e interpretação do texto histórico do livro didático como enfoque da aula.

Para analisar as aulas de “leitura debatida”, prática representativa do que significou ler o texto de História para o grupo pesquisado, optamos por selecionar aulas dessa modalidade que compõem um ciclo de atividades de cada semestre. Essa escolha foi motivada pela necessidade de fazer um recorte que abrangesse o ano letivo de 2010 como um todo. Tal escolha metodológica nos levou à questão 3: “Qual o perfil das aulas que compuseram os ciclos didáticos escolhidos do primeiro e do segundo semestre?”. Para respondê-la, caracterizamos os padrões de atividades das aulas de cada ciclo explicitando a forma como o professor engajou os alunos na leitura, na escrita e na interpretação de textos.

A partir do conjunto das aulas de cada ciclo, selecionamos uma aula de “leitura debatida” de cada um para as microanálises. A microanálise das aulas de leitura debatida selecionadas foi guiada pelas questões 4: “Quem leu, o que leu, para quem leu, como leu, sob que condições, com quais objetivos e com quais resultados no contexto da prática de leitura dos textos de História representativa das aulas desse professor?”; e 5: “Quais (re)construções do texto/narrativas históricas foram produzidas nas interações sociais informando o que significou ler História para o grupo observado?”. Construimos um mapa com a transcrição dos subeventos expressivos da aula de “leitura debatida” de cada ciclo em unidades de mensagem (UM) para representar o discurso do professor e dos alunos e em unidades de ações (UA) para representar as correntes de ações dos sujeitos participantes da interação. Exploramos os subeventos como textos em desenvolvimento e analisamos a forma como a prática de leitura debatida foi socialmente construída pelos participantes e as (re)construções do texto/narrativas históricas produzidas nas interações sociais.

Todas essas lentes de análise sobre a sala de aula investigada permitiram-nos responder à questão abrangente: “Como a leitura dos textos de História foi socialmente construída em uma turma de quinta série/sesto ano da Escola Municipal Eleonora Pieruccetti ao longo do ano letivo de 2010?” e compreender as práticas de leitura dos textos de História desse grupo social em uma perspectiva histórica e holística.

5. Procedimentos de análises dos dados

Os dados da pesquisa foram submetidos a procedimentos analíticos específicos oriundos dos instrumentos metodológicos da Etnografia Interacional, alguns deles já demonstrados no Capítulo 1. Para tratamento e análise do *corpus* documental desta pesquisa foram elaborados mapas de natureza distinta e complementar. Todos os mapas elaborados na pesquisa levaram em consideração a orientação teórica que concebe o ato de mapear como um processo conceptual (Green, Castanheira e Andrade, 2012). Nessa perspectiva, cada forma de elaborar um mapa de análise traz consigo modos particulares de representar os eventos e contribui para o potencial expressivo de cada estudo.

Para as aulas representativas da prática de leitura do professor durante o ano escolar de 2010, especificamente, foram elaborados “mapas de eventos”. Esse instrumento desenvolvido por Green & Meyer (1991), Bloome e Bailey (1992) e Castanheira et al (2001) tem como função representar como a interação entre os alunos e entre estes e o professor foi organizada, quais os padrões interacionais recorrentes na sala de aula e como o tempo foi gasto na realização das atividades desenvolvidas. Além disso, os mapas de eventos permitem a contextualização do discurso produzido na sala de aula, uma vez que são construídos por meio da análise do discurso e das ações dos participantes no processo interacional. Nas palavras de Castanheira, o mapa de eventos seria,

“o conjunto de atividades delimitado internacionalmente em torno de um tema comum num dia específico. Um evento não é definido *a priori*, mas é o produto da interação dos participantes. É identificado analiticamente observando-se como o tempo foi usado, por quem, em quê, com que objetivo, quando, onde, em que condições, com que resultados, bem como os membros sinalizam mudança na atividade” (CASTANHEIRA, 2004, p.79).

Essa ferramenta contribui para a apreensão do modo como o professor e os alunos construíram, na interação, padrões de agir, participar, falar, ler, ensinar e aprender. Concordando com Macedo, Mortimer e Green, alegamos que as categorias de análises e os focos dos mapas de eventos são definidos conforme o recorte de pesquisa. Assim, cada objeto imprime o modo como os mapas serão elaborados. Nas palavras dos autores

“o nível de detalhe representado no mapa difere pela questão que está sendo analisada. Um aspecto que pode ser comum a todos os mapas é o fato de que representam como o tempo foi gasto e como o espaço interacional foi utilizado pelos participantes” (MACEDO, MORTIMER e GREEN, 2004).

Descrevemos, então, cada um dos mapas e os tipos de inscrições feitas neles, com atenção aos objetivos adjacentes.

Na etapa inicial de tratamento e análise dos dados, elaboramos dois mapas que atenderam a determinados propósitos. Com o objetivo de tracejar o que foi o currículo efetivo de História na turma pesquisada e fazer um recorte das aulas que envolveram a leitura dos textos históricos, fizemos um mapa de conjunto com as seguintes categorias: Data; Gêneros de Texto utilizados; Prática de Leitura; Estratégia Didática e Tema. Observe tabela abaixo.

Tabela 5: Mapa de conjunto das aulas de História do ano letivo de 2010

Data	Gêneros de Texto utilizados	Prática de Leitura	Estratégia Didática	Tema
------	-----------------------------	--------------------	---------------------	------

Por meio desse mapa identificamos o perfil das aulas de História do ano letivo de 2010 e, dentro delas, as aulas de leitura. Percebemos, ainda, a proporção que a leitura ocupou no conjunto das aulas, bem como a principal prática de leitura servida pelo professor durante todo o ano escolar que foi a prática de “leitura debatida”, segundo terminologia do próprio professor. Esses mapas deram origem aos gráficos 1: “Perfil das aulas de História, 2010” e 2: “Perfil das aulas de leitura de 2010” que se encontram no capítulo seguinte.

A partir do conjunto das aulas, selecionamos três aulas de “leitura debatida” – uma do início, uma da metade e outra do final do ano letivo – e elaboramos mapas de eventos abrangentes com as seguintes categorias: evento, tempo, espaço interacional, texto, ação professor, ação alunos, oportunidades de leitura, fase da atividade, tema, aspectos culturais, e observações. Observe a Tabela 6 abaixo.

Tabela 6: Mapa de eventos abrangentes das aulas de “leitura debatida”

Evento	Tempo	Espaço Interacional	Texto,	Ação Professor	Ação Alunos
Oportunidades de Leitura	Fase da Atividade	Tema	Aspectos Culturais	Observações	Normas e Expectativas

Nosso objetivo, nesse momento, foi identificar os aspectos gerais da principal prática servida pelo professor, quais sejam, a rotina das aulas de leitura, os padrões de participação das práticas de leitura construídos por professor e alunos, o processo de instituição desses padrões, as oportunidades de leitura que estiveram disponíveis aos alunos em sala de aula e as mudanças que tais práticas foram sofrendo durante o ano escolar.

Apoiado nas contribuições de Wolcott (1994), esse mapa atendeu a necessidade de empreender, em um primeiro momento de uma pesquisa qualitativa, uma análise o mais abrangente possível dos dados coletados. Este autor sugere que

“during early stages of writing, while data are still being sorted and sifted, it may be helpful for the researcher to include too much detail: somewhat similar examples or illustrations, protocols too lengthy, details of questionable relevance. Everything can be edited later. (...) The advantage of moving data from fieldnotes to a working draft is that in so doing you flag items of *possible* importance. That is easier to do the first time than having to sift through everything again later for detail recalled but omitted. Qualitative studies suffer from their length, however, and subsequent efforts to pare overwritten drafts must be as vigilant as initial efforts to be inclusive¹²” (WALCOTT, 1994, p.14).

Na etapa seguinte, a partir do conjunto de aulas filmadas e da identificação dos seus aspectos gerais, selecionamos dois ciclos de atividades – um do primeiro semestre e outro do segundo do ano escolar de 2010 – para análises pormenorizadas. Chamado aqui de “ciclo de atividades”, um circuito completo de atividades comporta uma série de eventos tematicamente interligados, no caso desta pesquisa, uma lição completa de um capítulo do livro didático utilizado. Optamos por eleger um ciclo de cada

¹² Tradução: “durante os primeiros estágios da escrita, enquanto os dados ainda estão sendo selecionados e peneirados, pode ser útil ao pesquisador incluir um extenso nível de detalhes: vários exemplos parecidos ou ilustrações, protocolos de grande extensão, detalhes de relevância questionável. Tudo pode ser editado mais tarde. (...) A vantagem de trazer detalhes das notas de campo para um primeiro esboço é que você pode trazer à tona itens de possível importância. Isso é mais fácil de ser feito no início do que ir atrás de detalhes mais tarde. Estudos qualitativos pecam pelo tamanho extenso, e os esforços subsequentes de peneirar esboços muitos extensos devem ser tão vigilantes quanto os

semestre, pois os mapas de eventos abrangentes, bem como a observação participante e as notas de campo, nos deram a ver que os participantes da sala de aula (professor e alunos) foram, ao longo do tempo e dos eventos, construindo novas formas de agir e participar das práticas de “leitura debatida”. Nossa escolha foi sustentada pela perspectiva da Etnografia Interacional que coloca para os etnógrafos o desafio de entender o fenômeno investigado, neste caso, a prática de leitura dos textos históricos na sala de aula, em uma perspectiva holística, isto é, sensível ao relacionamento das partes individuais com o todo mais amplo e atenta para a história do grupo social com suas continuidades e mudanças. Para analisar tais ciclos de atividades elaboramos outros três mapas com determinados intentos.

O primeiro deles abordou as unidades temáticas trabalhadas em classe durante o ano letivo de 2010, separadas por meses. Essas unidades temáticas conformaram oito ciclos de atividade do ano escolar. Desse modo, nesse mapa foram explicitados os ciclos que anteciparam e sucederam os dois escolhidos, permitindo a compreensão de como eles se encaixaram no todo da vida social do grupo, demonstrando, assim, a relação parte/todo desta investigação. A Tabela 7, a seguir, apresenta os ciclos de atividade e sua distribuição durante o ano letivo de 2010. Nessa tabela, os ciclos de atividade escolhidos encontram-se em negrito.

Tabela 7: Representação dos ciclos de atividades e sua distribuição durante o ano letivo de 2010

<i>Maio</i>	<i>Junho</i>	<i>Julho</i>	<i>Agosto</i>	<i>Setembro</i>	<i>Outubro</i>	<i>Novembro</i>	<i>Dezembro</i>	
<i>Período Paleolítico</i>	<i>Período Neolítico</i>	<i>Férias</i>	<i>Primeiros povos da América</i>	<i>Egito Antigo</i>	<i>Antiga China, Índia e Japão</i>	<i>Grécia Antiga</i>	<i>Roma Antiga</i>	<i>Período Paleolítico</i>

O segundo mapa registrou o perfil das aulas de cada ciclo quanto à forma como o professor engajou os alunos na leitura, na escrita e na interpretação de textos. À título de exemplo, o mapa abaixo mostra os padrões de atividades das aulas que

conformaram o ciclo do primeiro semestre sobre o Período Neolítico e sua distribuição ao longo das seis aulas.

Semana 1		Semana 2		Semana 3	
17 junho, 2010	18 junho, 2010	23 junho, 2010	24 junho, 2010	7 julho, 2010	9 julho, 2010
“Leitura debatida” Discussão de texto após leitura oral pelos alunos	“Leitura debatida” Discussão de texto após leitura oral pelos alunos	Leitura em pequenos grupos & resumo do texto	Leitura em pequenos grupos & resumo do texto	Correção de exercícios da unidade	Correção de exercícios da unidade

Tabela 8: Aulas de leitura do ciclo de atividades sobre o Período Neolítico

Após caracterizar os tipos de aula do ciclo do primeiro semestre e do ciclo do segundo semestre, selecionamos uma aula de “leitura debatida” de cada um deles. Essas aulas foram recortadas em eventos e subeventos conforme mostram as figuras 1: “Eventos e suas porcentagens em relação ao tempo da aula – 17/06/2010”; e 2: “Eventos e suas porcentagens em relação ao tempo da aula – 10/09/2010” dos capítulos 4 e 5 respectivamente. Selecionamos para as microanálises, subeventos expressivos do modo como a prática de leitura debatida foi socialmente construída pelos participantes e das narrativas históricas construídas pelos membros do grupo a partir da leitura do texto do livro didático informando o que significou ler História para o grupo investigado.

Para os subeventos selecionados foram feitas transcrições. Essas transcrições foram o último mapa elaborado nesta pesquisa. Sobre as transcrições, Ochs (1979) postula que elas devem refletir os interesses particulares do pesquisador, seus objetivos e escolhas teóricas. Ainda Green, Franquiz e Dixon (1997) argumentam que uma transcrição é um texto que representa um evento, não um evento em si. Considerando, portanto, a transcrição como uma teoria interpretativa e representacional, utilizamos as “*message units*” (conforme explicitado na análise contrastiva do Capítulo 1) como forma de apresentação dos dados (Green and Wallat, 1981). A “unidade de mensagem” tem como objetivo reconstruir a interação na perspectiva do ouvinte; ela corresponde à menor unidade de significação conversacional produzida pelos falantes. Ela é

tonicidade, entonação, pausa, gestos, entre outros, tendo como objetivo reconstruir a interação de forma mais fiel possível na perspectiva do ouvinte. Ainda segundo Green e Wallat (1981), a unidade de mensagem seria uma unidade social (pragmática) mínima, e não uma unidade linguística (gramatical), de forma que “a identificação da relação semântica existente entre elas fornece elementos para que o pesquisador interprete a intenção dos falantes” (CASTANHEIRA, 2004). Castanheira (2004) acrescenta ainda que essa análise da relação semântica entre as unidades de mensagem permite apreender outras unidades analíticas do discurso, como unidades de ação, de sequência instrucional, e eventos.

Seguindo essa perspectiva de análise, a transcrição dos subeventos analisados foi construída em “unidades de mensagem” para representar o discurso do professor e dos alunos e em “unidades de ação” para representar o desenrolar das correntes de ações entre os participantes. Dentro da coluna das ações do professor, criamos duas subcolunas: “desenvolvendo normas e expectativas” e “desenvolvendo papéis e relacionamentos”. A criação dessas colunas foi inspirada pela premissa de Collins and Green (1992) de que toda sala de aula é um espaço no qual um grupo social constrói e reconstrói uma “cultura” com suas *normas e expectativas, papéis e relacionamentos, direitos e obrigações* próprios. Assim, com as subcolunas, tivemos como intuito melhor entender as ações do professor que estavam direcionadas para construir junto ao grupo normas e expectativas de participação e aquelas produzidas para a construção de papéis e relacionamentos dos participantes. A tabela abaixo mostra a forma como os subeventos foram representados na transcrição/mapa.

Tabela 9: Representação do modelo de transcrição dos subeventos analisados

Discurso do professor	Discurso dos alunos	Ações (professor)		Ações (alunos)
Unidades de mensagem	Unidades de mensagem	Desenvolvimento de normas e expectativas	Desenvolvimento de papéis e relacionamentos	

Capítulo 3

Os contextos da pesquisa

1. Introdução

A sala de aula, como objeto de investigação, mostra-se algo complexo e multifacetado. As pesquisas em seu interior, em geral, e de cunho etnográfico, em particular, guardam algumas exigências de natureza tanto teórica quanto metodológica. Uma delas é a sensibilidade ao contexto investigado. Neste capítulo enfocaremos os vários contextos que interpelaram as práticas de leitura dos textos históricos da sala de aula investigada, constituindo e sendo constituídos por elas, quais sejam, a instituição escolar, os sujeitos da pesquisa (professor e alunos), as aulas de História e, dentro delas, as aulas de leitura da turma pesquisada, durante o ano letivo de 2010, e o livro didático adotado.

2. Definindo as abordagens de contexto

A natureza dos componentes do contexto que constituem e são constituídos pelas práticas cotidianas da sala de aula é múltipla e se altera de acordo com a perspectiva teórica utilizada. O estudo da leitura dos textos de História em sala de aula como algo situado nas possibilidades discursivamente realizadas, encontra sustentação nas noções de contexto originadas a partir dos estudos da sociolinguística interacional, em autores como Gumperz (1992), Erickson e Shultz (1981); da abordagem da Etnografia Interacional, em trabalhos como Collins e Green (1992), Floriani (1993), Santa Barbara Discourse Group (1992), Castanheira (2004) e a perspectiva de Bakhtin (2004).

Bakhtin ressalta a importância do contexto ao mencionar a enunciação como sendo

“determinada de maneira mais imediata pelos *participantes* do ato de fala, explícitos ou implícitos, em ligação com uma situação bem precisa; a *situação* dá forma à enunciação, impondo-lhe esta ressonância em vez daquela, por exemplo, a exigência ou a solicitação, a afirmação de direitos ou a prece pedindo graça, um estilo rebuscado ou simples, etc. A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos de sua estrutura são determinados pelas *pressões sociais* mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor” (BAKHTIN, 2004, p. 45, grifos nossos).

Neste fragmento, Bakhtin delinea os vários componentes contextuais que estão envolvidos em cada situação de enunciação: os participantes do ato de fala, a situação mais imediata e as pressões sociais. Assim, o conceito de contexto ao qual estamos nos referindo, além de não se resumir ao espaço físico e aos participantes que dele fazem parte, apresenta natureza multifacetada, como, por exemplo, as inúmeras pressões sociais a que os sujeitos da enunciação estão submetidos. Tais pressões compõem-se de elementos que fogem aos dados imediatos, aos aspectos visíveis do espaço físico da sala de aula, sendo, portanto, perceptíveis na hora que os sujeitos da enunciação se pronunciam. Nos seus discursos e ações vislumbram-se as marcas desses “estratos mais profundos” que não apenas compõem a situação da enunciação, mas balizam os próprios eventos dela. Existem, portanto, contextos externos à sala de aula que influenciam o desenvolvimento da interação local estabelecida pelos membros durante o fluxo de atividades escolares (como, por exemplo, os parâmetros curriculares nacionais para cada série e disciplina, o contexto da Secretaria Municipal de Educação do Município de Belo Horizonte, o contexto da cultura escolar, da instituição escolar, etc.)

Em consonância com as proposições de Bakhtin, a etnografia interacional introduz a noção de *contexto cultural*, definido por meio da linguagem. Tal contexto se configura como os *princípios de práticas* culturais que guiam as ações, interações, produções de artefatos, construções de eventos e atividades cotidianas dos membros de determinado grupo. Apreende-se esse contexto cultural nas formas de agir, de viver, interpretar e avaliar pelas quais as pessoas optam para se engajar no grupo a que pertencem, bem como através das expectativas desses membros. Esse contexto seria o pano de fundo cultural que está não apenas implícito nas interações

discursivas, mas moldando e sendo moldados por elas. Assim sendo, ele não consiste em um parâmetro exterior, e as ações e expectativas dos participantes de determinado grupo cultural se constituem como uma atividade inseparável desse contexto.

Em sintonia, a partir da abordagem Sociolinguística Interacional (Gumperz, 1992), considera-se o contexto como algo que constitui e é constituído pelos participantes. Assim, ele não é concebido apenas pelo ambiente físico ou ainda pela combinação de pessoas e sim pelo que elas estão fazendo, onde e quando fazem (Erickson e Shultz, 1981). Na perspectiva de McDermont (1976), as pessoas em interação se tornam ambiente um do outro. O *contexto social*, assim, é constituído por definições de situações mutuamente compartilhadas e ratificadas em ações sociais que as pessoas aceitam com base nessas definições. A cada mudança de contexto, os relacionamentos e papéis entre participantes são redistribuídos produzindo configurações diferentes de ação de pensamento.

Ainda segundo Erickson e Shultz, os contextos estão constantemente mudando, são construídos mutuamente e são moldados através de processos discursivos e interpretativos estabelecidos entre os participantes do grupo. Castanheira (2004), a partir dos estudos de Gumperz (1986), Erickson e Shultz (1997), Green (1983), afirma que a noção de que as pessoas se tornam ambiente umas para as outras pressupõe que a mediação entre as pessoas seria o elemento principal no processo de construção do contexto social. Por meio de suas ações verbais e não-verbais, as pessoas estão constantemente sinalizando umas para as outras o que é a situação e estão, ao mesmo tempo, interpretando as ações/sinais dos outros participantes da interação. Nesse sentido, a construção do contexto social é moldada nos processos de inferência conversacional. Ela depende das pistas verbais e não-verbais produzidas pelos participantes e de suas sinalizações sobre como as mensagens devem ser interpretadas a cada momento.

Nessa perspectiva, Gumperz (1992) inaugura a noção de pistas de contextualização traduzidas do inglês *contextualization cues*. Esses índices permitem aos participantes de uma interação identificar e construir seu contexto, determinar com quem eles falam e em que gênero de discurso vão estar ou estão implicados. O sentido da

ênfase ou acentuação e mudanças no registro da entonação); sinais paralinguísticos (de tempo, pausa e hesitação, sincronia de conversação incluindo travamento ou sobreposição de turnos e outras dicas de expressão de voz); escolha do código (trocar o código ou o estilo, ou selecionar entre as opções fonéticas, fonológicas ou morfossintáticas) e escolha de formas léxicas ou expressões formuladas (abertura, fechamento ou expressões metafóricas no nível da semântica referencial)... Só uma boa interpretação desses índices confere aos sujeitos a possibilidade de se comportarem e participarem apropriadamente dos eventos sociais dos quais tornam parte (por exemplo, uma aula de História).

Em linhas gerais, a natureza dos componentes do contexto é múltipla. Tais componentes, segundo a combinação dessas perspectivas complementares delineadas, moldam e são moldados pela situação mais imediata da enunciação, nesta ocorrência, a sala de aula e os processos que incidem em seu interior. Assim sendo, estudar as práticas de leitura em aulas de História requer apreender quem são os sujeitos que interagem, em que tipo de escola e rede de ensino estão inseridos, quais aulas de História e de leitura dos textos de História foram vivenciadas pelos alunos durante o ano letivo de 2010, que padrões e práticas culturais foram sendo instituídas por eles no decorrer do ano letivo por meio de processos discursivos e interpretativos estabelecidos entre os participantes do grupo, qual livro didático foi adotado na turma, e, por fim, quais as pressões sociais oriundas do contexto mais amplo – sejam da secretaria de ensino, sejam da cultura escolar, sejam da escola, etc. –, afloram na situação mais imediata da enunciação. Tais *contextos*, entre muitos outros não citados aqui, configuram a cultura local e concorrem para o processo de produção de sentidos do texto nas práticas de leitura dos textos históricos da sala de aula investigada. O diagrama a seguir delinea alguns dos “contextos” constituintes e constituidores da sala de aula investigada.

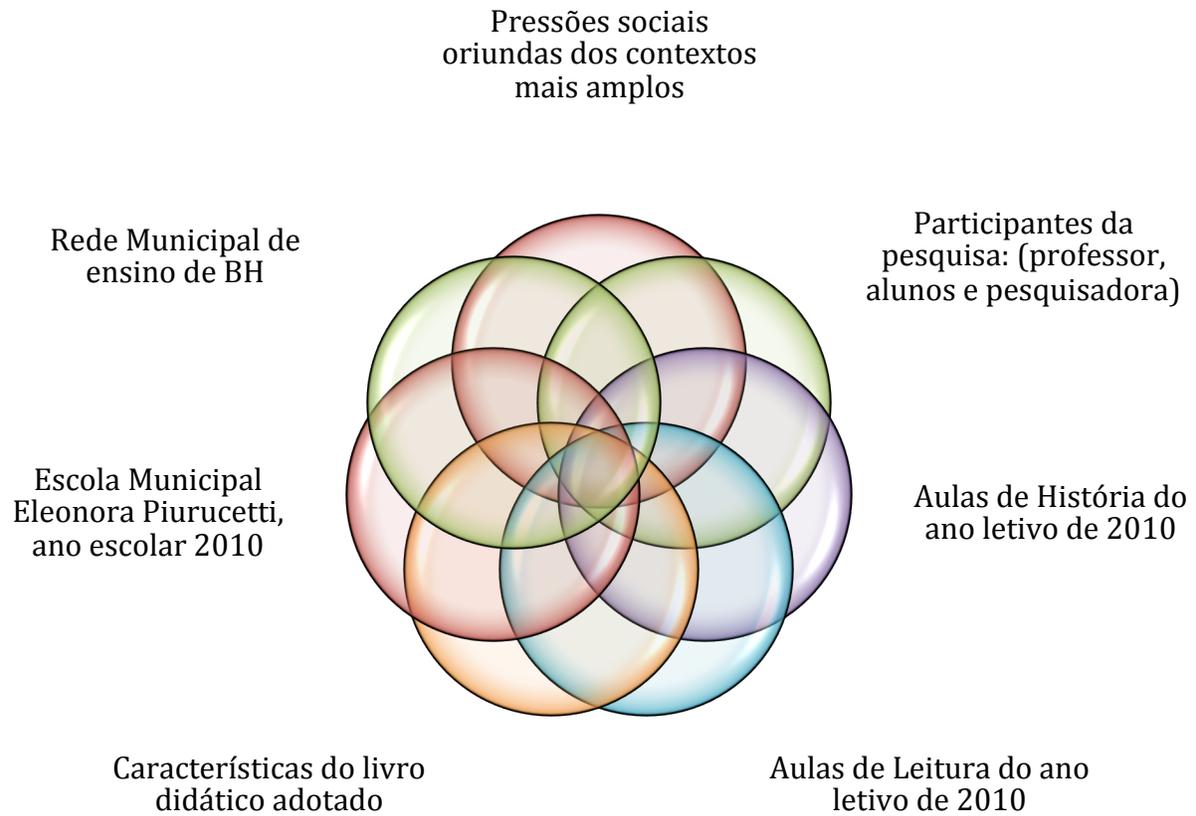


Diagrama 1: Representação de alguns dos “contextos” que interpelaram a sala de aula de História investigada

No Diagrama 1, a forma como inscrevemos e representamos os contextos da sala de aula investigada explicita que eles se encontram em interação uns com os outros, constituindo e sendo constituídos pelas práticas culturais cotidianas da sala de aula.

Nas próximas seções deste capítulo abordaremos alguns desses contextos. Em primeiro lugar, enfocaremos o espaço institucional onde foi realizada a pesquisa. Em segundo lugar, os sujeitos da pesquisa – o professor e os alunos – serão objeto de nossa análise. Em terceiro lugar, focalizaremos o contexto das aulas de História da turma pesquisada durante o ano letivo de 2010 e, dentro dessas, em quarto lugar, o contexto das aulas de leitura dos textos históricos. Em quinto e último lugar, o livro didático adotado na sala de aula investigada será nosso objeto de estudo. Os contextos social e das práticas culturais da turma serão abordados quando da análise pormenorizada das aulas de leitura dos textos de História representativas das práticas desta classe, nos capítulos 4 e 5 desta pesquisa.

3. O contexto escolar

3.1 A escola



Figura 1: Fotografia da entrada da Escola Estadual Professora Eleonora Pierucetti

O espaço institucional escolhido para esta pesquisa foi a Escola Municipal Professora Eleonora Pierucetti, localizada na região Nordeste de Belo Horizonte, na Av. Bernardo Vasconcelos, 288, bairro Cachoeirinha. Ela foi fundada no ano de 1972 e ocupa um terreno de cerca de 30 mil metros quadrados, sendo que a área construída

A escola possui 20 salas de aula, equipadas com quadro branco, um ventilador e aparelhos de TV e DVD guardados dentro de uma estrutura metálica; um laboratório de informática com 22 computadores e uma impressora; uma sala chamada de multimídia equipada com TV de 34 polegadas, duas caixas de som ligadas à TV, um computador, um aparelho de DVD; biblioteca equipada com um amplo acervo de livros, mesas para estudos, cinco computadores e uma impressora; laboratório de Ciências; auditório com capacidade para 120 pessoas, equipado com aparelho de som, um aparelho de DVD, um videocassete, um computador e um projetor multimídia; dois ginásios cobertos e uma quadra descoberta; uma sala de espelhos para a prática de dança; cantina; refeitório; banheiros e vestiários com chuveiros para os alunos; bloco administrativo com sala de professores equipada com forno de micro-ondas, geladeira, dois computadores e impressora; secretaria equipada com três computadores e duas impressoras; sala de mecanografia equipada com três máquinas copadoras; sala da direção equipada com dois computadores, duas impressoras e um aparelho de fax; e quatro salas de coordenação equipadas cada uma com um computador ligado em rede às impressoras da escola.

As construções da escola obedecem a um mesmo projeto arquitetônico. As salas têm um pavimento, piso de cerâmica, janelas cercadas por grades, e portas de metal. Entre as salas existem corredores com muros baixos – que também servem de assento – e jardins entre os blocos. Há espaços de convivência de alunos no pátio, com mesas e bancos de pedra e uma arquibancada ao lado do pátio central. Há, também, rampas para acesso de deficientes, já que a escola foi construída em terreno acidentado e são vários os níveis entre um bloco e outro.

A sala de aula investigada dispunha de 35 conjuntos de carteiras/cadeiras de alunos; uma televisão com aparelho de DVD; dois armários onde ficam guardadas as coleções de livros e filmes; quadro branco; ventilador de parede; e mesa de professor com cadeira. Normalmente, as carteiras ficavam dispostas em fileiras voltadas para a frente da sala.

Sobre o projeto pedagógico da instituição, destacamos aqui dois aspectos. Em primeiro lugar, a escola está organizada em coletivos de trabalho. Para cada seis

para cada turma montada. Isso permite que em um coletivo de seis alunos, haja um professor de cada disciplina, somado a um coordenador pedagógico do grupo e um coordenador de turno que responde à organização do turno como um todo. Desse modo, para cada duas turmas estão disponíveis três professores. Essa organização permite que o professor que está fora da sala de aula tenha uma folga semanal para reunir-se com os colegas e planejar aulas na perspectiva da transdisciplinaridade. Na entrevista, o professor apontou essa organização da escola em coletivos de trabalho como um significativo diferencial da escola.

Em segundo lugar, a Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti trabalha em regime de grade curricular equalizada, isto é, todas as disciplinas possuem um mesmo número de aulas. Trata-se de um total de três aulas para cada uma delas, incluindo matemática e português. Quando a equalização da grade curricular foi aprovada pelo corpo docente no final da década de 1990, os professores de cada uma das disciplinas escolares assumiram o compromisso de dar ênfase à leitura para compensar a diminuição das aulas de português. Diante desse projeto e dessa demanda escolar, o professor Odilon afirmou ter explorado a leitura em suas aulas desde sua entrada na escola: *“Quando eu cheguei na escola/ há dez anos/ há onze anos atrás/ e fiquei sabendo disso/ eu já incorporei isso nas minhas aulas”*. Esse aspecto evidenciou que “pressões sociais” (Bakhtin, 1986) oriundas do contexto da escola emergiram no cotidiano da classe investigada, balizando comportamentos e práticas.

No entanto, o professor lamenta que o compromisso com a leitura não foi adotado por todos os professores e, em decorrência, muitos alunos saem da escola sem uma formação satisfatória na leitura: *“Infelizmente nem todo professor assumiu/ e aí/ de fato/ muitos meninos saem daqui/ sem uma leitura/ uma leitura funcional/ né/ muito precária/ né?!”*.

A escola realiza diversas atividades extraclasse, incluindo excursões variadas, feiras de ciência e eventos esportivos. Estas atividades, conforme será exposto mais adiante neste capítulo, por serem demasiadas, acabaram por afetar a prática pedagógica do professor Odilon sendo mais um dos contextos, das “pressões sociais” das instituição escolar que interpelaram as práticas cotidianas da sala de aula investigada. Na

entrevista, o professor Odilon desabafou afirmando que, muitas vezes, falhou em cumprir seu planejamento em função delas.

Apropriando-se da conceituação feita por Juarez Dayrell (2001) da escola como espaço sociocultural, os sujeitos sociais e históricos, presentes neste espaço, possuem impressões singulares a respeito da instituição.

O professor Odilon, embora aponte críticas, possui uma perspectiva bastante otimista da escola: *“A escola/ eu julgo ela bastante organizada./ É uma escola comparada às outras escolas da rede/ ela é bastante organizada.”* Ele revela, inclusive, uma grande proximidade com o projeto pedagógico escolar: *“Eu tenho uma relação visceral com a escola./ Por quê?/ Porque eu cheguei aqui em oiten-/ em noventa e oito./ Eu era professor do Estado/ e não tinha estrutura nenhuma de trabalho/ né/ assim/ na época que eu estava lá/ era assim/ era caótico mesmo/ quando eu cheguei aqui/ eu fiquei encantado com a prefeitura/ com as discussões/ com a maturidade das discussões/ às vezes no Estado tinha/ quando tinha uma discussão pedagógica/ ela acabava virando uma querela pessoal/ as pessoas ficavam sem conversar até./ E aqui não/ aqui as pessoas eram capazes de discutir pedagogicamente/ de divergir/ mas depois de estar sentado/ tomando café junto/ convivendo bem”*. As críticas do professor recaem sobre as diferenças de trabalho entre os turnos. Por ter sido a primeira vez no turno da tarde, já que é lotado no turno da manhã e da noite, ele queixou-se da organização do turno da tarde e da dificuldade de trabalhar em função do comportamento dos alunos da 5ª série/6º ano e da 6ª série/7º ano, ambas do turno da tarde.

Sobre a escola, os alunos que, em sua maioria, estão há apenas um ano na escola, fazem comparações com a antiga, apontando diferenças positivas a favor da atual escola. Em seus depoimentos, nas entrevistas, vislumbramos algumas dessas comparações e de suas impressões sobre a instituição.

A aluna Stephany ressaltou o tamanho da escola, a sala de informática e a gratuidade das excursões: *“Eu gosto sim [da escola]/ muito/ porque aqui/ é/ eu lembro quando eu tava no Mariano/ eu achava que lá era uma escola grande/ que ia ter muita variedade/ que era/ que tinha muita variedade/ aí quando eu vim pra cá/ no primeiro*

metade dessa escola aqui/ só do auditório/ e algumas salas./ Mas aí eu pensei/ aqui não deve ser grande/ deve ser um pouco maior que o Mariano/ aí quando eu vim pra estudar mesmo/ que eu fiquei a tarde inteira/ que eu vi mesmo que ele tinha muito mais coisas/ tinha laboratório/ tinha várias coisas que o Mariano não tinha/ aí eu gosto de estudar aqui./ (...) e quando eu tava lá no Mariano/ todas as excursões que tinham/ eram pagas/ e aqui já são as excursões grátis”.

Já o aluno Juan teceu elogios relacionados à segurança da escola e à sala de informática: *“antes eu estudava numa no Silvano, mas lá era ruim demais. E tinha menino que ficava ameaçando os outros... Aqui já é tranqüilo, lá não tinha guarda (...) é bem melhor [a escola atual] por causa da sala de informática”.*

A aluna Maísa destacou o maior número de aulas de História proporcionado pela equalização da grade curricular da escola: *“Eu gosto dessa escola/ porque eu estudei em poucas escolas./ Igual/ é/ a minha antiga escola/ era o Mariano/ aqui perto./ E lá a gente.../ eu gostava/ só que tinha muita pouca aula de História./ E eu acho que às vezes/ eu não gosto muito de aula de História/ por causa disso/ porque eu não acostumei muito com aula de História./ Porque eu estudava mais português e matemática/ aí...”*

Por último, Geisson ressaltou a diferença de tamanho da escola, o número de professores e a variedade de atividades extraclasse: *“É legal assim [a escola]/ é/ que é/ são vários professores/ e a gente que troca de sala/ é mais legal./ Também/ é/ é bom que/ tipo assim/ mais quadra assim/ mais lugar pra gente ficar./ É/ aqui também tem muito/ assim/ festa/ comemoração/ esse tipo de coisa”.*

Em síntese, aqui nos ocupamos de esboçar o perfil da escola tanto no que tange aos aspectos físicos, administrativos e pedagógicos quanto aos aspectos socioculturais. Este último compreende a escola,

“na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola enquanto espaço sociocultural implica,

assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição” (DAYRELL, 2001, p. 136).

Esse perfil delineado nos permitiu identificar uma das dimensões dos múltiplos contextos envolvidos no cotidiano da classe estudada.

Por último, sobre a escola, cabe destacar ainda, conforme mencionado no capítulo anterior, que a instituição já abriu suas portas para a investigação de outros pesquisadores, colegas do Laboratório de estudos e pesquisas em ensino de História (Labepeh) da Faculdade de Educação da UFMG.

Geraldo Magela Magnani (2004), em sua dissertação de mestrado intitulada *Os conhecimentos prévios no processo de ensino aprendizagem da História* (FaE/UFMG), realizou um estudo de caso sobre o papel dos conhecimentos prévios dos alunos nos processos de construção de conhecimentos históricos. Ele estabeleceu como foco de análise aulas de História em uma sala do ensino fundamental da Escola Estadual Professora Eleonora Pieruceti ministradas pelo professor Herbert Timoteo.

Em 2012, esse mesmo professor da escola, também membro do Labepeh/FaE/UFMG, investigou a potencialidade didático-pedagógica das tecnologias de informação e comunicação no ensino de História. Sua dissertação de mestrado, de título *Caderno virtual: a potencialidade das TICE no ensino e aprendizagem de História* (FaE/UEMG), também foi realizada na Escola Estadual Professora Eleonora Pieruceti, no formato estudo de caso, com os alunos e o professor de História do 9º ano do ensino fundamental, tomando como ponto de observação as aulas em sala de aula convencional e as aulas mediadas pela tecnologia, por meio do acompanhamento do blog Caderno Virtual.

Ainda em 2010, Andreia de Assis Ferreira defendeu sua tese de doutorado *Desenvolvimento profissional de professores de História: estudo de caso de um grupo colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação* (FaE/UFMG), que buscou investigar como a participação em um grupo de trabalho colaborativo, cujo foco são as tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação (TICE), pode contribuir para o desenvolvimento profissional de

professores de História da rede municipal de Ensino de Belo Horizonte. Para abordar o tema foi constituído um grupo de trabalho colaborativo que envolveu, além da pesquisadora, professores de História da Escola Estadual Professora Eleonora Pierucetti, que tinham em comum o desejo de utilizar as TICE em sua prática docente.

A presente pesquisa de doutorado, desse modo, consiste na quarta pesquisa realizada no contexto do ensino de História nessa escola. A Escola Estadual Professora Eleonora Pierucetti é, portanto, uma escola de referência para nosso grupo de pesquisa com histórico de discussões em ensino de História por seus próprios professores e de investigações de mestrados e doutorandos da Faculdade de Educação da UFMG e da UEMG.

3.2 Os sujeitos

Sob o viés teórico privilegiado neste estudo, os universos socioculturais dos participantes da sala de aula igualmente fazem parte do contexto entendido em toda a sua amplitude epistemológica. São, por conseguinte, componentes contextuais. Para a caracterização destes, elaboramos questionários aos discentes e realizamos entrevista com o professor.

O professor

O professor Odilon Marciano da Mata graduou-se em História na Universidade Federal de Minas Gerais. Ele leciona na Escola Municipal Professora Eleonora Pierucetti desde 1998. No intervalo de 2001 a 2004, o professor assumiu a direção da escola. Em 2005, Odilon foi selecionado para compor a equipe do Centro de Aperfeiçoamento da prática Pedagógica (CAP), passando a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte. Entre 2005 e 2008 permaneceu nos dois espaços na escola e no CAP/SMED. Porém, entre os anos de 2008 e 2010 dedicou-se exclusivamente às atividades da SMED. Durante os cinco anos em que atuou na Secretaria, acompanhou a formação de professores em diversas escolas da rede. Em 2010, retornou ao corpo docente da escola por motivo de

Lacerda]”. Segundo o professor, a política governamental que propunha um plano de “qualidade total” não estava em sintonia com as suas afinidades ideológicas e significava, na sua opinião, um retrocesso. Em suas palavras, “*Aí tudo que você teve/ que você ajudou a construir nos últimos cinco anos/ você ver um cara chegar/ e desmontar tudo/ por causa de números/ por causa de/ de economia besta e porca/ aí eu falei/ ‘Não/ não vou ficar aqui não/ vou embora/’*”. Desse modo, desde 2010, ele voltou a compor o corpo docente da escola. Embora tenha ministrado aulas, durante o ano escolar de 2010, para o turno vespertino assumindo turmas de 5ª série/6º ano e 6ª série/7º ano, o professor Odilon é lotado nos turnos da manhã e da noite, sendo responsável por ministrar aulas para a 7ª série/8º ano, 8ª série/9º ano e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Possui, portanto, dois cargos na escola.

Os alunos

O questionário configurou-se como o principal instrumento para vislumbrar a realidade social e especialmente cultural dos alunos para além dos muros da escola. As principais questões norteadoras foram: Quem são os sujeitos que estão interagindo em classe? O que gostam de fazer? Como passam o dia? Que atividades realizam? A que se dedicam? Qual sua origem social? Como caracterizá-los culturalmente?

A turma escolhida era constituída de um total de 27 estudantes, dos quais 14 eram meninas. Desse total foram-me entregues 25 questionários. O questionário foi aplicado em classe, em dia letivo, e as dúvidas que insurgiram foram aclaradas no momento do preenchimento. Porém, o tempo de uma aula se revelou insuficiente para a conclusão de tal atividade e os discentes levaram o questionário para casa. Nas semanas seguintes, eles foram devolvendo-o a mim paulatinamente.

Coube-nos perceber que este instrumento não foi satisfatório para determinarmos, com maior precisão, a conjuntura econômica dos alunos e seus familiares. Mesmo assim, ele nos permitiu identificar algumas características para a formulação de um perfil da turma em termos socioculturais.

A faixa etária dos discentes era entre 11 e 13 anos, sendo que a grande maioria, 15

turma afirmou trabalhar. A maioria, 18 alunos, mora em casa própria. A maioria, (64%), assegurou ter nascido em Belo Horizonte, sendo a totalidade formada por mineiros. As pessoas com quem os alunos dividem a moradia são majoritariamente os pais (74%), apenas com as mães (24%), outros (2%). Dentre as profissões dos pais, as mais citadas foram: pedreiro, empregada doméstica, dona de casa, vendedor e autônomo.

A respeito da religião, 18 alunos afirmaram ser católicos, seis evangélicos e uma aluna garantiu não possuir religião. No que se refere à cor, nove alunos se consideram pardos, cinco brancos, quatro negros, três morenos, um amarelo e um indígena.

Em relação à vida escolar, eram alunos cuja maior parte (22 alunos) afirmou estudar na escola há apenas um ano. Estão, por conseguinte, se ambientando ao espaço. Esse fato se explica pelos alunos estarem cursando a 5ª série/6º ano que marca o início de um novo ciclo escolar para muitas escolas. Os repetentes eram em número reduzido (três alunos).

As atividades extraclasse mais assíduas foram: assistir TV e navegar na internet (majoritariamente), seguidas de práticas esportivas e ir ao shopping. O número de horas que os alunos certificaram assistir televisão variou entre 48%, que assistem entre 1 e 3h, 30% de 3 a 5h, 18% que assistem menos de 1h, e apenas 4% que assistem TV mais de 5 horas por dia. O período dedicado à leitura foi muito inferior; 54% dos alunos afirmam ler menos de 1h por dia, 36% de 1 a 2h, e apenas 4% leem de 2 a 3h por dia. Nenhum aluno afirmou ler de 3 a 5h por dia.

Com isso pudemos afirmar que a televisão faz parte da vida dos alunos, ela é algo inerente aos seus cotidianos. Um fato curioso é que muitos dos alunos passam mais tempo diário na frente da televisão do que na própria escola. As principais fontes de informação às quais os alunos recorrem também acusam a televisão (36%) como considerável provedora de informações, seguida da internet (30%), da família (26%) e da escola (26%).

Ainda em relação à importância da TV, pudemos concluir que ela não é somente fonte

ela é considerável. Essa “exposição” é permeada pelos seguintes programas, em ordem de preferência: filmes, programas esportivos, novelas, clipes e shows e programas de auditório. No tocante às leituras prediletas, a maioria dos alunos aponta para as revistas em quadrinhos, seguidas das revistas em geral. Os romances ocupam o terceiro lugar na preferência dos alunos.

O que mais atrai a atenção dos alunos no interior da escola são os amigos, em primeiro lugar, com 24%, em seguida, o laboratório de informática, 20%, as mulheres, 12%, e empatados com 8% estão os professores, as brincadeiras, o ginásio esportivo e as aulas.

Ademais, convém pontuar que nas atividades extraescolares, nas leituras e programas de TV preferidos e nas atrações da escola, outras categorias emergiram. Todavia, optamos por listar apenas as mais recorrentes.

Esse conjunto de dados relativos à relação dos alunos com o meio extraescolar levanta várias outras possibilidades de estudo que não são objeto deste trabalho. No entanto, estaremos atentos às marcas que tais vivências passam a deixar nos discursos dos alunos em sala de aula, como, por exemplo, em que medida “dialogam” com os filmes, novelas, etc.

4. O contexto das aulas de História da turma pesquisada

As aulas de História da turma pesquisada foram acompanhadas no intervalo de maio a novembro de 2010 e durante o mês de dezembro nos afastamos da sala de aula para realizar entrevistas com o professor e alguns alunos. No período de acompanhamento mencionado foram registradas setenta e três (73) aulas de História, sem contar com os feriados, férias e a “Semana do saco cheio”¹³ de outubro. A carga horária de História abarcava três aulas semanais de uma hora cada. Dentro desse universo de aulas, caracterizamos o perfil dos encontros, para, em seguida, ajustar a lente para as aulas de leitura propriamente ditas.

¹³ Nome dado à semana de recesso escolar que acontece em outubro em várias escolas de Belo

Para traçar esse perfil, respondendo à questão 1 “Como estão organizadas as aulas de História na turma pesquisada e qual proporção a leitura ocupou?” do Quadro 1, Capítulo 2, p. 51, elaboramos um mapa do conjunto das aulas, constando de cinco (5) colunas: data; gêneros de texto utilizados; prática de leitura; estratégia didática; e tema. A partir dele fizemos uma tabulação dos dados gerando as informações e gráficos que se seguem. Das setenta e três (73) aulas observadas, trinta e uma (31) foram mediadas pelo texto histórico do livro didático (a grande maioria) e de revistas de divulgação científica. Nessas aulas a ação de ler foi central nas atividades desenvolvidas pela turma. Em oito (8) foram exibidos filmes; uma (1) contou com a elaboração de roteiro para um filme; outra (1) foi aula de debate; outra ainda (1) teve como foco a organização da sala em grupos para a avaliação da leitura e demais atividades da classe que aconteceriam durante o ano escolar; seis (6) foram aulas de revisão, realização e correção de provas; quatorze (14) foram interrompidas, canceladas ou adiadas em função de eventos extraclasse e conselhos de classe; e dez (10) foram faltas do professor devido a licenças, mal-estar, cursos e imprevistos. O Gráfico 1 a seguir detalha esses dados e suas porcentagens.

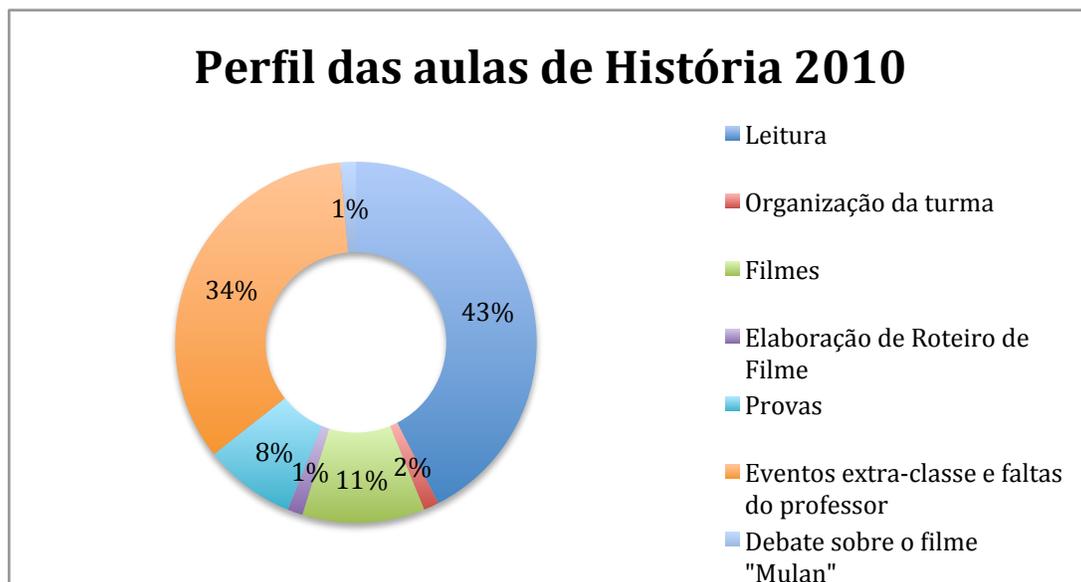


Gráfico 1: Perfil das aulas de História – 2010

Analisando o gráfico, observa-se de imediato a grande porcentagem do ano letivo em que os alunos estiveram sem aula, seja em virtude das faltas do professor, seja em virtude dos eventos extraclasse. Tais dados são preocupantes na medida em que revelam que os alunos estiveram em apenas 66% das aulas de História do total previsto.

Em várias conversas informais e na entrevista, o professor comentou como o desenvolvimento dos trabalhos foi afetado por esse extenso número de eventos realizados na escola. *“Esse ano foi uma loucura assim/ de eu chegar para trabalhar/ e ficar sabendo que metade da turma tinha ido para uma excursão/ no dia seguinte/ a outra metade da turma tinha ido para excursão./ É.../ e isso/ isso me incomodou muito esse ano/ assim/ e você/ você como me acompanhou/ você percebeu a situação./ Tinha aula que.../ (...) Foram muitas excursões/ muita paralisação./ É.../ de eu chegar/ de achar que eu ia conseguir fazer um planejamento assim/ para fechar um determinado conteúdo num período/ e não fechava/”* (Professor Odilon). Esse aspecto pode ser percebido como expressão de como “pressões sociais” (Bakhtin, 1986) oriundas do contexto institucional emergiram no cotidiano da classe, balizando o trabalho pedagógico e, não raro, inviabilizando-o.

Outra questão importante diz respeito ao uso de filmes no ensino de História e seu papel neste contexto. Ocupando 12% das aulas, os filmes tiveram papel relevante e seu uso foi um dos únicos e mais importantes recursos alternativos para as aulas de leitura.

Respondendo à questão 2, *“Quais práticas de leitura foram construídas pelos participantes desse grupo ao longo do ano letivo?”* do Quadro 1, Capítulo 2, p. 51, verifica-se que as aulas de leitura foram a grande maioria e, portanto, centrais ao desenvolvimento do ensino de História nesta turma. Elas ocuparam 70% das aulas efetivas de História de 2010. *“A prática de leitura o que eu fiz esse ano/ e que eu acho que você pôde acompanhar/ eu priorizei com essa turma/ essa estratégia/ que não/ que... acabou ficando assim quase que cem por cento/ (...) Mas eu não diversifiquei muito/ então eu investi muito na leitura e no trabalho com o capítulo/ né¹⁴/”* (Professor Odilon). Nesta pesquisa, denominamos “aula de leitura” todas aquelas que tiveram textos de História mediando a prática pedagógica, tendo em vista que os membros do grupo observado não possuem um “nome” para tal fenômeno. Adotamos, nesse momento, um ponto de vista ético¹⁵, isto é, do pesquisador, de

¹⁴ Pergunta da pesquisadora na situação da entrevista: *“Bom, então me fale um pouco da prática de leitura, qual foi o objetivo”*.

¹⁵ Categoria oriunda da perspectiva etnográfica. O ponto de vista ético define-se como aquele do

alguém de fora do grupo que o observa – para descrever o fenômeno cultural observado.

Dentre essas aulas de leitura registradas (31), onze (11) foram de leitura oral e interpretação do texto. Em quatro (4) dessas quinze (15) aulas o professor, antes de iniciar a leitura oral e interpretação do texto, corrigiu os exercícios do livro didático oralmente com os alunos. Sete aulas(7) tiveram como foco a correção de exercícios do livro didático pelo professor, duas (2) foram aulas de leitura silenciosa em sala de aula de capítulo de livro didático, em duas (2) delas os alunos fizeram exercícios do livro didático em sala, uma (1) abarcou a realização de uma pesquisa pelos alunos online na sala Multimídia, duas (2) contaram com a leitura desses textos produzidos pelos alunos e, por fim, outras duas (2) abarcaram a leitura em grupo do livro didático. O Gráfico 2 abaixo detalha esses dados e suas respectivas porcentagens.

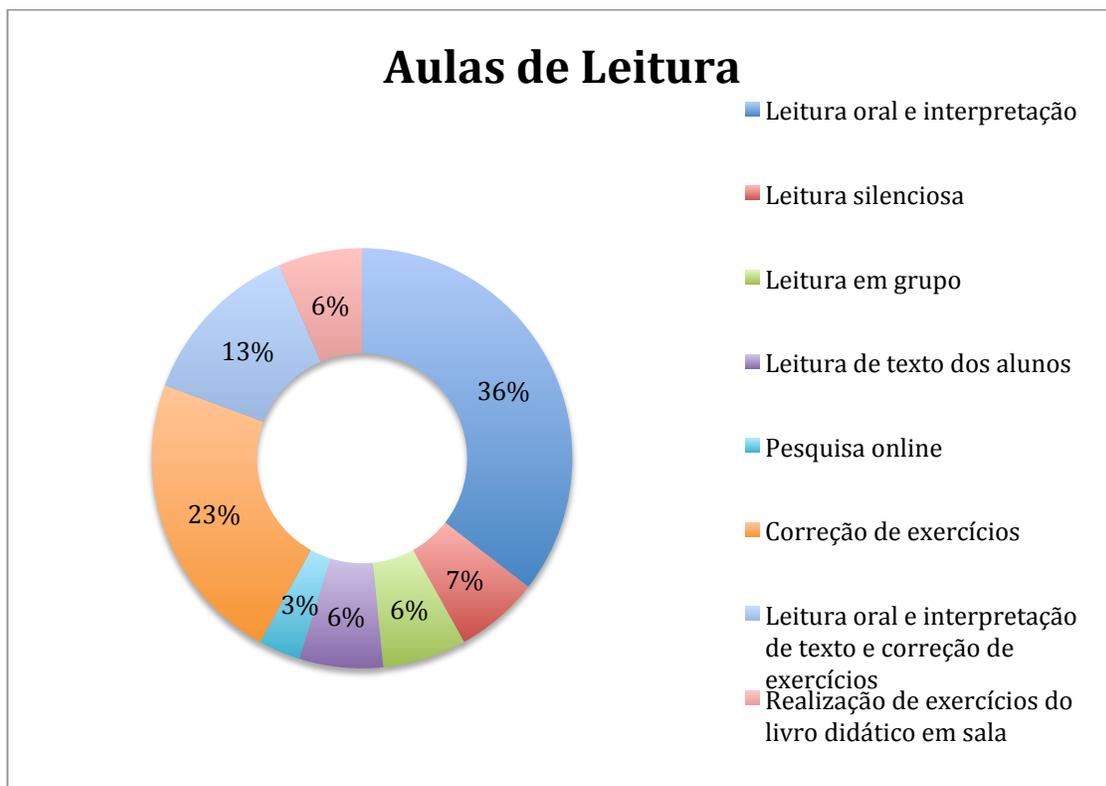


Gráfico 2: Perfil das aulas de leitura

Sobre as aulas de leitura, verifica-se que 49% delas tiveram a leitura oral do texto histórico do livro didático e sua interpretação como enfoque da aula, sendo portanto central ao desenvolvimento das aulas nessa turma. A correção de exercícios do livro didático oralmente com todo o grupo foi o segundo enfoque mais utilizado.

Na próxima seção, caracterizaremos cada uma das aulas de leitura que compuseram o ano escolar de História desta turma para, nos próximos dois capítulos, analisar em pormenor a prática de leitura representativa do ano letivo de 2010 na turma observada. Por último, levantamos os gêneros de texto presentes nas aulas de leitura e sua frequência na prática pedagógica, bem como enfocamos os aspectos gerais do livro didático adotado.

5. As aulas de leitura

Com o intuito de descrever e analisar as práticas de leitura dos textos de História da sala de aula investigada respondendo à questão 3 do Quadro 1, capítulo 2, p.51, Quem leu? O que leu? Como leu? Para quem leu? Por que leu, Com que propósitos? Com quais objetivos? Com quais resultados?, começaremos com a caracterização dos tipos de aula de leitura identificados no conjunto das aulas observadas. A essa caracterização segue análise pormenorizada, nos próximos dois capítulos, da principal aula de leitura desenvolvida pelo professor com os alunos ao longo do ano letivo de 2010: a leitura oral e interpretação do texto, isto é, a “leitura debatida”, segundo as palavras do professor.

5.1 A leitura em grupo

As duas aulas de leitura em grupo aconteceram nos dias 23/06 e 24/06, sendo que uma deu continuidade à outra. Nessas aulas o professor pediu que os alunos se reunissem em seus grupos de trabalho previamente selecionados e se ocupassem de tarefas referentes ao Capítulo 4 do livro didático, intitulado “As primeiras aldeias e cidades”, referente ao período Neolítico.

Na aula do dia 23/06 cada grupo ficou encarregado de fazer um relato de um subitem

relator do grupo, redigisse as ideias centrais amalgamadas na discussão: *“Vocês vão ler o capítulo/ ler esse trecho/ trocar ideias entre si/ o grupo vai escolher o relator/ que pode ser o próprio líder do grupo/ pode ser/ por exemplo/ o Geisson/ Esse relator vai ser o único que vai escrever pra mim/ o que que o grupo discutiu sobre as informações mais importantes desse trecho/”*. Mais adiante em sua fala, o professor discutiu com os alunos o que seria um relato e enfatizou que não queria um resumo: *“Tá/ ou seja/ não é resumo/ prestem atenção/ não é resumo!/ Eu quero que vocês troquem ideias/ discutam entre vocês/ quais são as informações mais importantes/”*; tampouco uma cópia: *“Não é/ repito/ não é pra copiar o livro!/ E é pra debater!/”*.

A seguir, o professor definiu com os alunos que nos vinte minutos finais da aula, eles interromperiam a discussão para que o relator iniciasse o trabalho de escrita a ser entregue no final da aula: *“Durante a primeira meia hora da aula/ vocês vão debater/ e trocar ideias do que é mais importante do texto./ Quando estiver faltando 20 minutos/ eu vou avisar/ vocês vão parar as discussões/ ao longo das discussões/ cada um vai anotando o que é importante/ e depois na hora de juntar/ faltando 20 minutos/ vocês vão arrancar uma folha do caderno/ vão colocar o nome do grupo/ e dos componentes/ e vão me entregar com aquilo que vocês anotaram/ que é o mais importante/”*.

Antes do término da aula, após receber o relato dos grupos, o professor começou a construir com os alunos as atividades que eles assumiriam na aula do dia seguinte: *“Bom gente/ na próxima aula/ eu vou/ cada grupo vai avaliar o trabalho dos colegas./ O grupo 1/ vai avaliar o trabalho do grupo 6./ O grupo 2/ vai avaliar o do 1/ o 3 vai avaliar o do 2/ o 4 vai avaliar o do 3/ e assim por diante/ Com a respon../ Juan/ com a responsabilidade de/ não só corrigir/ Bernardo/ não só corrigir/ mas de melhorar o trabalho/ qualificar o trabalho do grupo que ele está fazendo a avaliação./ Como é que vocês vão fazer isso?/ Eu vou entregar para vocês o trabalho dos colegas/ vocês vão fazer a leitura do grupo/ do material que o colega entregou/ e vão ler novamente o item do livro de onde eles produziram a atividade./ A partir daí/ vocês vão comentar a principal qualidade/ e o principal/ a principal falha do trabalho dos colegas./ O que tem de muito bom/ e o que poderia ter ficado melhor./ Tá?/ E a partir daí vocês vão completar o trabalho dos colegas/”*. Depois de definir

no plano social a atividade de avaliação dos aspectos positivos e negativos dos textos dos colegas, o professor sinalizou para a turma os objetivos da atividade: *“No final nós vamos ter o registro do estudo do Capítulo 4/ não é isso?/ Pois é/ mas é o Capítulo 4/ não é isso?/ Ai ao final da atividade/ nós teremos um registro dos estudos do Capítulo 4/”*.

Em seguida, o professor solicitou que cada grupo fizesse um balanço da atividade em equipe: *“Bom/ eu queria saber de vocês agora/ Felipe/ queria saber de vocês/ levantem a mão para falar/ por favor/ o que vocês acharam de mais difícil nesse trabalho que vocês acabaram de fazer./ O que que foi mais difícil?/ Vamos gente/ pode rasgar o verbo!//”* Os alunos levantaram vários aspectos, quais sejam, suas estratégias, suas dificuldades, o que deu certo, etc. O professor, desse modo, construiu com os alunos uma reflexão sobre o trabalho em equipe que tinham acabado de participar.

Na aula seguinte, o professor definiu novamente a tarefa de avaliação da atividade dos colegas que os alunos assumiriam até metade da aula: *“Eu digitei o relato produzido por vocês ontem/ e hoje a atividade é a seguinte/ passei no quadro o roteiro/ vocês vão pegar no livro/ e vão reler o trecho de número/ do mesmo número que vocês vão receber./ O mesmo número que vocês vão receber o relato./ Então Andréia/ e Alexandre/ se eu entregar pra vocês o grupo 1/ vocês vão abrir o livro/ lá no capítulo 4/ e vão procurar o item 1/ e vão fazer a releitura do item 1 pra mim em silêncio./ Depois vocês vão ler um pedaço de papel/ que eu entreguei que é o relato do grupo./ Depois de ler o item do livro/ e ler o relato do grupo/ vocês vão apontar qual que é a qualidade do relato dos colegas/ ou seja/ qual que é o ponto positivo do relato/ quais são as falhas/ ou seja/ o que o grupo deixou de relatar que era importante mencionar/ e eles não mencionaram/ e por fim/ grifar no papel que eu vou entregar/ os erros de português/ o erros que vocês encontrarem/ as palavras escritas erradas/ tá ok?/ Essa é atividade que vocês vão fazer até a metade da aula/”*.

A partir da metade da aula, os grupos receberam os comentários dos colegas. Ao perceber o tumulto gerado pela crítica alheia, o professor refletiu com os alunos sobre a importância da colaboração do outro, do colega, do grupo alheio para suas

aprendizagens e, ainda, aconselhou que eles deveriam tirar proveito da ajuda dos colegas, pois que sua avaliação seria muito mais rígida: *“Prestem atenção!/ O objetivo aqui/ não é criar confusão!/ Não é ficar caçando confusão com o grupo que fez os comentários pra ajudar o grupo de vocês!/ Quem achou ruim o comentário que o outro grupo fez/ me entrega do jeito que está e eu vou avaliar!/ Vocês estão tendo a chance de melhorar o trabalho de vocês/ a partir das observações que seus colegas fizeram!/ E isso não é ruim/ pelo contrário!/ Eles estão dando a oportunidade de que vocês corrijam aquilo que não ficou tão bom./ A oportunidade para que vocês corrijam aquilo que está falho./ Não é pra ficar saindo da mesa pra ir questionar o outro grupo/ o que que eles fizeram/ não!/ (...)É pra, a partir de agora/ a partir dos comentários que os colegas fizeram/ vocês tentarem melhorar o texto de vocês./ Porque eu vou ser muito mais rigoroso do que seus colegas!/ Eu vou ser muito mais severo do que os colegas foram./ Então os colegas estão alertando vocês sobre a necessidade de melhorar o trabalho/”*.

Sobre essas duas aulas, cabe ressaltar que o professor não só construiu com os alunos a tarefa, mas a reflexão dela, de seus objetivos, de seus valores didáticos. Desse modo, nas duas aulas de “leitura em grupo”, veio à tona a natureza reflexiva do discurso do professor. Ele refletiu sobre o modo de participar da dinâmica de leitura, sobre as características de um relato, sobre a natureza do trabalho em equipe e, até mesmo, sobre os motivos pelos quais os alunos deveriam aceitar a crítica dos colegas. O professor, desse modo, construiu discursivamente o significado das ações dos participantes, transformando-as em atos significativos para a História local. Os registros e análises das demais aulas suportam essa interpretação e mostram que esse padrão discursivo reflexivo, característico da maneira de ensinar desse professor, esteve presente em sua prática cotidiana, conforme vamos verificar nas análises das próximas aulas de leitura e, sobretudo, nas aulas de leitura debatida, nos capítulos seguintes. Essa característica reflexiva do discurso e da prática desse professor foi, portanto, constituinte das práticas sociais desse grupo e pode ter possibilitado a consciência nos membros de suas ações e consequências de seus atos.

5.2 A correção de exercícios

As aulas de correção de exercícios que aconteceram em dez (10) das aulas de leitura registradas seguiram um padrão. Os alunos levantavam a mão para ler suas respostas. Estas eram logo comentadas pelo professor que fornecia *feedbacks* positivos ou pedia que os alunos completassem-nas. Em seguida, novos alunos eram convidados para sugerir outras possibilidades de resposta. Depois de discutir várias respostas possíveis, o professor elaborava uma resposta padrão e a redigia no quadro para *“Quem tiver deixado em branco/ quem tiver colocado diferente/ quem quiser complementar com as ideias...”* (Professor Odilon, aula 07/07/2010).

Sobre essas aulas de correção, cabe destacar alguns aspectos. Em muitas delas, o professor construiu com os alunos orientações para que executassem a tarefa de forma satisfatória. Em primeiro lugar, eles tinham que compreender as questões a serem respondidas: *“Outra coisa que eu combinei com vocês/ que eu disse pra vocês nas nossas primeiras aulas/ o grande macete pra acertar a questão/ é entender o que ela tá pedindo/ não é?/ Se eu não entender a pergunta.../ ahn?/ A chance de errar é maior/ não é Mariana?/(...) Então vamos/ em primeiro lugar/ esclarecer o que que a pergunta tá querendo/ alguém seria capaz aí de me esclarecer isso?”* (Professor Odilon, aula 07/07/2010); *“Gente/ mais uma vez eu queria insistir/ no entendimento da pergunta/ Compare a divisão do trabalho nas aldeias e nas cidades pré-históricas./ Comparem o Atlético com o Cruzeiro/ Como é que eu comparo o Atlético com o Cruzeiro?/ (...) Tá/ olha só/ quando eu falo em comparar/ Quando eu falo em comparar/ pra que que isso fique bem claro/ eu tenho que falar das semelhanças/ e das diferenças./ Ai eu estou fazendo uma comparação/ não é isso?/* (Professor Odilon, aula 09/07/2010); *“Em primeiro lugar/ estão lembrados que eu já disse pra vocês várias vezes/ que se eu não entendo uma pergunta/ como é que eu posso acertar/ não é?/ Se eu não entender a pergunta/ fica muito mais difícil pra achar a resposta/ não é isso?/ Estão lembrados?/ Vocês estão lembrados/ ou não de eu orientar nesse sentido?/ Já falei isso com vocês várias vezes/ não já?/ Ou não?/ Que se eu não entender a pergunta/ a resposta fica ainda mais complicada/ não é isso?/ E essa pergunta aqui/ ela tá/ ela tá clara pra vocês?/ Por que a ideia de reencarnação justificaria o sistema de castas?”* (Professor Odilon, aula 09/09/2010). Assim,

depois de enfatizar a importância de seu entendimento, trabalhava coletivamente a compreensão dela até perceber que os alunos já haviam ganhado autonomia para respondê-la.

Em segundo lugar, os alunos tinham que evitar a prática de localização das informações no texto: *“muitas vezes/ quando vocês vêm até a minha carteira/ e fala assim/ 'professor/ a resposta tá é aqui?'/ né/ aí me mostra um pedaço do livro/ aí eu respondo assim/ 'não/ tá por aí'./ Já repararam nisso/ né?/ Eu nunca falo/ tá aqui/ é aí mesmo/ Não/ tá por aí/ Lê esse pedaço aí/ Isso tudo professor/ mas não tá aqui nessa linha não?'/ Não!/ Leiam esse pedacinho aqui/ tá?/ Uma pergunta que é muito interessante fazer para o professor/ é a seguinte/ professor/ eu não entendi essa pergunta!/. Aí o professor/ por obrigação/ ele tem que explicar o que que ela tá querendo./ Agora quando vocês vêm até minha mesa/ e perguntam/ professor a resposta tá é aqui?/ Aí eu não vou responder”/ (Professor Odilon, aula 07/07/2010).* Aqui o professor parece tentar reverter uma prática de localização de ideias no texto. Nessa mesma aula ela enfatizou que essa estratégia de apenas localizar respostas no texto não funcionaria pela própria natureza do conhecimento histórico: *“lembra quando a gente teve a nossa primeira aula?/ E eu disse que história não é matemática?/ Às vezes em matemática você encontra uma resposta ali/ um cálculo bem direto/ né?/ E em história não/ às vezes você tem que ler um pedaço do livro/ ler um texto/ uma informação/ pra tirar uma conclusão/ Então/ tenho que insistir com vocês/ não procurem as respostas prontas no livro de história/ vocês não vão encontrar./ A ideia pra vocês responderem esses exercícios/ é ler um pedacinho/ ou ler um parágrafo/ ler o item sobre o tal assunto/ e procurar entender e tirar uma conclusão.”/ (Professor Odilon, aula 07/07/2010).*

Sobre isso, pesquisas realizadas no contexto do ensino de História (Aisenberg, 2005, Basuyau & Guyon, 1994 *apud* Aisenberg, 2005) mostraram que as propostas mais frequentes de leitura, por professores de História e por autores dos livros didáticos de História, são as de “decomposição” de um texto em informações pontuais, que colocam em jogo fundamentalmente a “estratégia de localização”. Nesse caso, o trabalho intelectual restringe-se a identificação e reprodução da informação. Essa perspectiva, baseada em estratégias de identificação e de reprodução de informações,

resulta, na maioria das vezes, em uma leitura superficial e insuficiente do texto, prejudicando o processo de aprendizagem da História.

Aisenberg, ainda, concordando com Nicole Lautier (1997), diz que estes usos dos textos correspondem a um modelo de ensino de História que dissocia o ato de ler em duas fases temporais: primeiro a incorporação da informação e, depois, a interpretação e a explicação. E avança o seu raciocínio dizendo que a leitura não é considerada como um trabalho inerente à construção do conhecimento histórico, somente oferece vestígios para ele, e que nessa forma de conceber a leitura, o sentido do texto já está dado. Portanto, nessas situações, o texto encontra-se fora do leitor que precisa, apenas, extrair dos textos as informações nele contidas (Siman e Andrade, no prelo). O próprio professor, na entrevista, observou quão comum e introjetada nos alunos está essa prática de localização de ideias no texto: *“É porque eles/ [os alunos] leem/ eles não têm compromisso com o texto./ Eles leem o texto/ para falar que/ para falar que leu/ e querem ir para a questão./ E se eles não estão conseguindo/ eles chutam/ (...) Quer dizer/ é uma coisa muito mais geográfica/ de geografia do texto/ de achar uma palavra aqui/ e achar que o que está perto daquela palavra/ pode ser a resposta./ Do que ler/ “Essa palavra está aqui?/ Então eu vou ler e entender./” O processo não é esse./ É absurdo dizer isso/ mas.../ o que eu tenho.../ O que eu tenho visto é isso/ é uma tentativa de localizar geograficamente num texto/ a resposta/”* (Professor Odilon). Desse modo, nas aulas de História, o professor Odilon fez um esforço de contrariar e reverter esse modelo e desenvolver junto aos alunos a compreensão do texto e das perguntas sobre ele, evitando que os alunos restrinjam-se a localizar geograficamente as respostas nas páginas.

Em terceiro lugar, quando os alunos apresentavam dificuldade em responder a questão, o professor sugeria a releitura das páginas do livro que tratavam do tema: *“Querida que vocês acompanhassem minha sugestão aqui/ Como a gente está tendo uma certa dificuldade/ o que que a gente faz?/ A gente volta pra fazer uma releitura./ Vamos lá fazer uma nova leitura do item que está tratando sobre/ está tratando da vida na cidade na pré-história/ vamos lá/ página 58/”* (Professor Odilon, aula 09/07/2010).

Desse modo, nas aulas de correção durante todo o ano letivo, o professor refletiu junto aos alunos sobre as ações em que eles deveriam se engajar para responder às questões de modo satisfatório. Essas aulas confirmam, uma vez mais, que o caráter reflexivo do discurso e da prática desse professor configurou-se como uma prática social nessa sala de aula.

5.3 A leitura silenciosa

Nas aulas de leitura silenciosa que aconteceram nos dias 08/07 e 08/09, o professor pediu que os alunos fizessem a leitura individual e silenciosa das páginas do capítulo do livro didático que ele iniciaria o trabalho em classe. Na aula do dia 08/07, os alunos leram o quinto capítulo, intitulado “O povoamento da América”, e na aula que aconteceu dia 08/09, eles fizeram a leitura do capítulo 8, de título “Índia, China e Japão”. A leitura silenciosa antecedeu, portanto, o início da dinâmica de leitura debatida com os capítulos citados.

5.4 A pesquisa online e a leitura do texto dos alunos

Na aula do dia 17/09, o professor reuniu os alunos na sala Multimídia para uma atividade em que foram convidados a pesquisar, em sites da Web, temas relacionados à História da China, da Índia ou do Japão. Os alunos tiveram autonomia para escolher os tópicos de interesse. Após a pesquisa online, os estudantes elaboraram um texto constando das informações e ideias centrais de seus estudos.

Na aula seguinte, dia 22/09, ainda na sala de multimeios, o professor construiu uma dinâmica coletiva em que os alunos ficaram encarregados de ler oralmente suas pesquisas, informar o site consultado (que, de acordo com o professor, “*é um importante componente da pesquisa/ é você sempre informar a sua fonte bibliográfica/ ou o que a gente chama de bibliografia*”) e dar um título a seus textos, atentando-se para suas informações mais importantes. Essa tarefa, proposta pelo professor, aberta e geral, pareceu solicitar que os alunos identificassem a ideia central de seus textos, desenvolvendo, assim, habilidades de leitura. Nas palavras de Kleiman (1989), “O leitor que capta a ideia principal de um texto estabelece uma profunda

atividade, ele contava com o apoio dos demais alunos que podiam auxiliá-lo, criando títulos com base no que escutaram da leitura oral do texto do colega. O professor criou, desse modo, oportunidades para que os estudantes fizessem exercícios de reflexão dos próprios textos: *“Vocês estão percebendo/ como é que é importante a gente/ ao mesmo tempo que a gente estuda um texto/ que a gente lê o texto/ a gente tem uma escuta do texto/ é como se a gente fizesse uma leitura em voz alta/ Amanda/ e não tivesse escutando o que a gente tá lendo/ E aí não funciona/ a gente tem que ter escuta para as pesquisas que a gente faz/ a gente precisa ter escuta para os textos que a gente lê”*. Essa prática confirma, uma vez mais, a natureza reflexiva do discurso desse professor. Além disso, ela revela como a prática desse professor é marcada pela criação de oportunidades de metacognição, isto é, pelo exercício de raciocínio sobre o próprio raciocínio realizado. Neste caso os alunos foram convidados a raciocinar sobre suas próprias elaborações escritas.

5.5 A realização de exercícios do livro didático em sala

Em duas aulas, que aconteceram nos dias 13/07 e 30/11, o professor selecionou exercícios para os alunos fazerem individualmente em sala de aula. Tratava-se de atividades do livro didático sobre o capítulo que estava sendo trabalhado em classe.

A caracterização dessas aulas teve como objetivo traçar um perfil geral e inicial das práticas de leitura dos textos históricos e do que contou como ler textos de História nessa sala de aula. Nos próximos dois capítulos, faremos uma análise minuciosa da principal prática de leitura servida pelo professor, o que nos permitirá melhor elucidar como a leitura dos textos de História foi socialmente construída e que contou como ler e aprender História nessa sala de aula durante o ano letivo de 2010.

6. Levantamento dos textos utilizados em sala de aula

A partir do conjunto das aulas observadas, foi feito um levantamento dos textos utilizados pelo professor ao longo do ano letivo. Constatamos que o livro didático ocupou 60% das aulas efetivas de História, sendo que algumas delas (quatro apenas) não contaram com a utilização de nenhum tipo de texto escrito. Os filmes e

de revistas e jornais se fizeram presentes em 6% das aulas, sempre acompanhados do livro didático. Em seguida, estão textos dos alunos (resumos dos capítulos do livro didático), do professor (resumo da matéria no quadro) e hipertexto com apenas 2% das aulas.

Cabe acrescentar que o livro didático de História em uso na sala de aula é portador de vários outros textos que no ensino de História funcionam como fontes históricas. Entre os textos e/ou “fontes históricas” identificadas destacam-se pinturas históricas, imagens fotográficas, ilustrações, textos didáticos, mapas, gráficos e tabelas, além de historiografia. O Gráfico 3 abaixo ilustra esses dados.

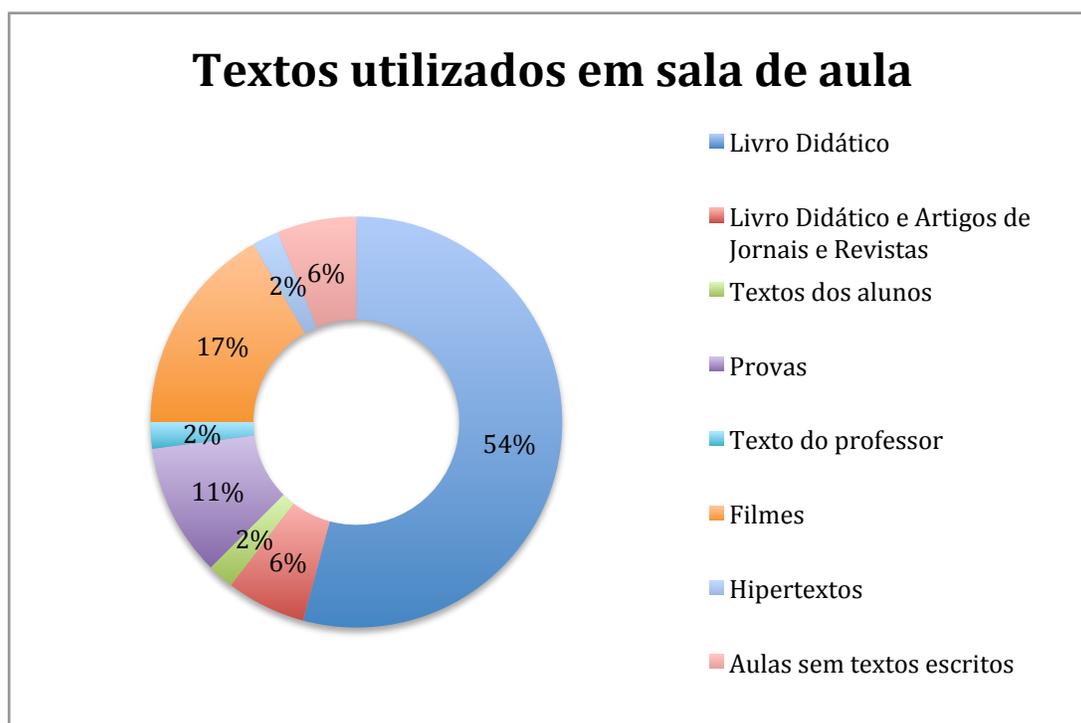


Gráfico 3: Textos utilizados em sala de aula

O livro didático foi o principal texto utilizado pelo professor, ocupando, assim, papel de grande importância para o que significou ler e aprender História para o grupo pesquisado. Ancorados na natureza iterativa-responsiva da perspectiva etnográfica, o campo e os dados nos levaram a perceber que a análise do livro didático utilizado pelo professor era importante para compreender as práticas de leitura da sala de aula em estudo. Fizemos, desse modo, nos dois capítulos seguintes, as análises dos trechos do livro didático no momento em que eles eram lidos e interpretados nas interações

sociais da sala de aula. Neste capítulo enfocaremos apenas suas características gerais e algumas impressões dos sujeitos da pesquisa sobre a obra, oriundas das entrevistas.

7. “História: das cavernas ao terceiro milênio” – 5ª série/6º ano

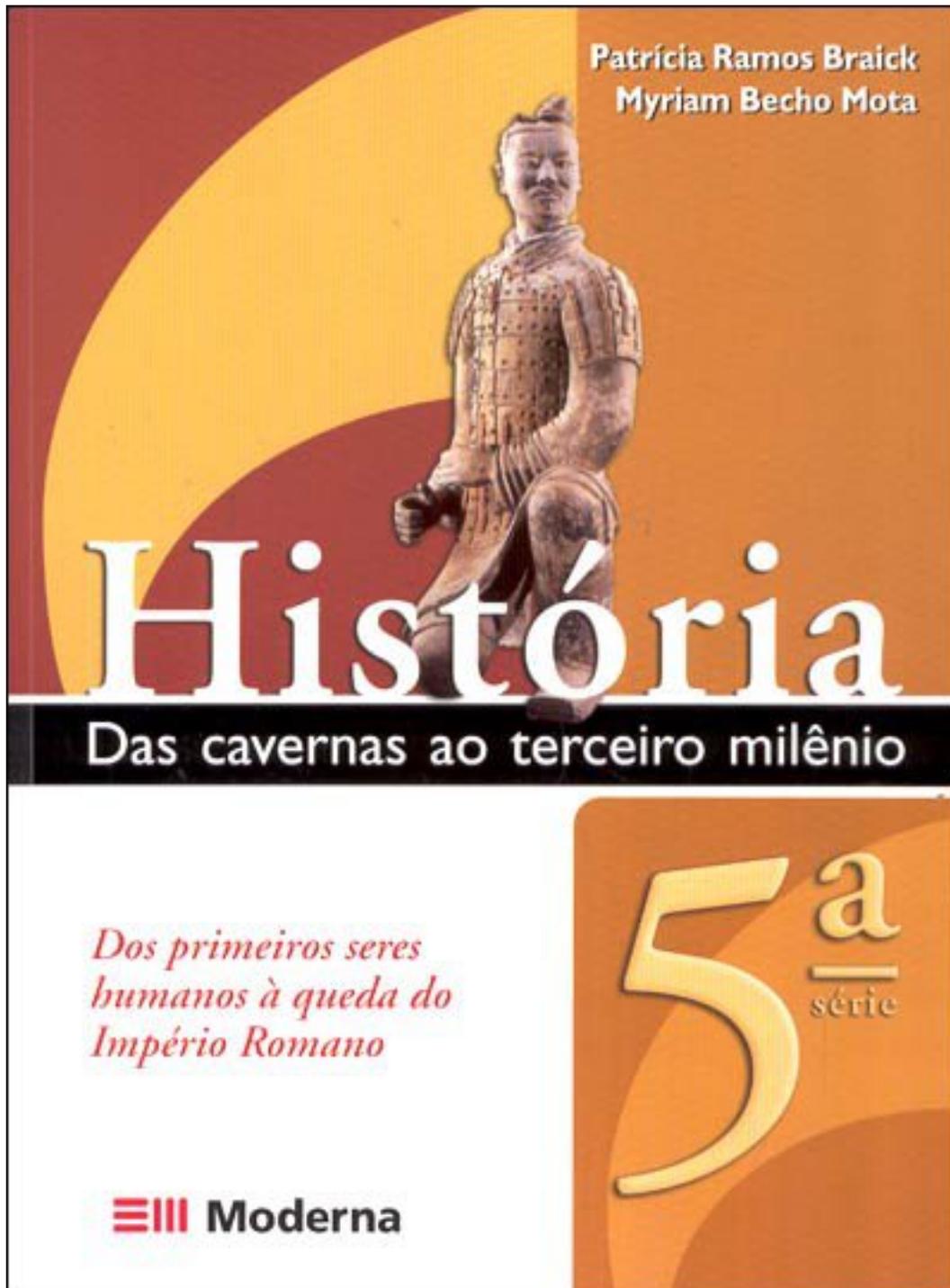


Figura 2: Imagem da capa do livro didático de História adotado na sala de aula investigada

A Escola Estadual Professora Eleonora Pieruccetti adota, desde 2008, o livro *História: das cavernas ao terceiro milênio*, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, Editora Moderna. Este livro foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) equivalente aos anos de 2008, 2009 e 2010¹⁶. Trata-se do primeiro volume utilizado na 5ª série (atual 6º ano) do Ensino Fundamental. Patrícia Ramos Braick é Mestre em História das Sociedades Ibero-Americanas e Brasileira pela PUC-RS e Myriam Becho Mota é Licenciada em História pela Faculdade de Ciências Humanas de Itabira, MG e professora do Ensino Médio e Superior em Itabira, MG.

O Livro ocupa-se dos conteúdos da chamada “História Antiga” e o volume está dividido em 14 capítulos, que são agrupados em quatro unidades temáticas: *Introdução aos estudos de História; As origens do ser humano e sua chegada à América; As civilizações do Antigo Oriente e As civilizações clássicas: Grécia e Roma*; além do Sumário e da Bibliografia. A abertura das quatro unidades contém dupla de páginas, com imagens, textos e propostas para a discussão em sala de aula. Na abertura são enunciados os principais temas dos blocos dos capítulos da unidade. A figura abaixo traz um exemplo de abertura de uma das quatro unidades do livro didático, a unidades III “As civilizações do Antigo Oriente”.

¹⁶ Segundo o professor, para o próximo ano, a escola alternaria o trabalho com nova coleção didática que, de acordo com o professor, criou boas expectativas junto a equipe docente: “*A equipe de história está muito esperançosa/ né?/ É.../ eu acho que é a ‘Vontade de aprender’ que ele chama/ ‘História’ com o nome da coleção é/ ‘Vontade de Aprender’/ uma coisa assim./ Eles tem uma linguagem é/ mais é/ mais amena para a compreensão dos alunos/ trabalha com vários portadores de texto./ Né/ bastante interessante também?*”



Figura 3: Exemplo de abertura de uma das quatro unidades do Livro

A abertura dos capítulos veicula assuntos do presente com o tema central do capítulo. Segue abaixo exemplo da abertura do Capítulo 4 “As primeiras aldeias e cidades”. Nesta página os autores tentaram estabelecer uma ponte entre as cidades modernas e as primeiras aldeias e cidades.

CAPÍTULO

4

As primeiras aldeias e cidades

Poluição, violência, multidões pelas ruas, trânsito caótico — muitas pessoas vêm esses aspectos da vida urbana como características de nosso tempo e consideram esses problemas um preço a pagar por tudo o que as cidades nos oferecem.

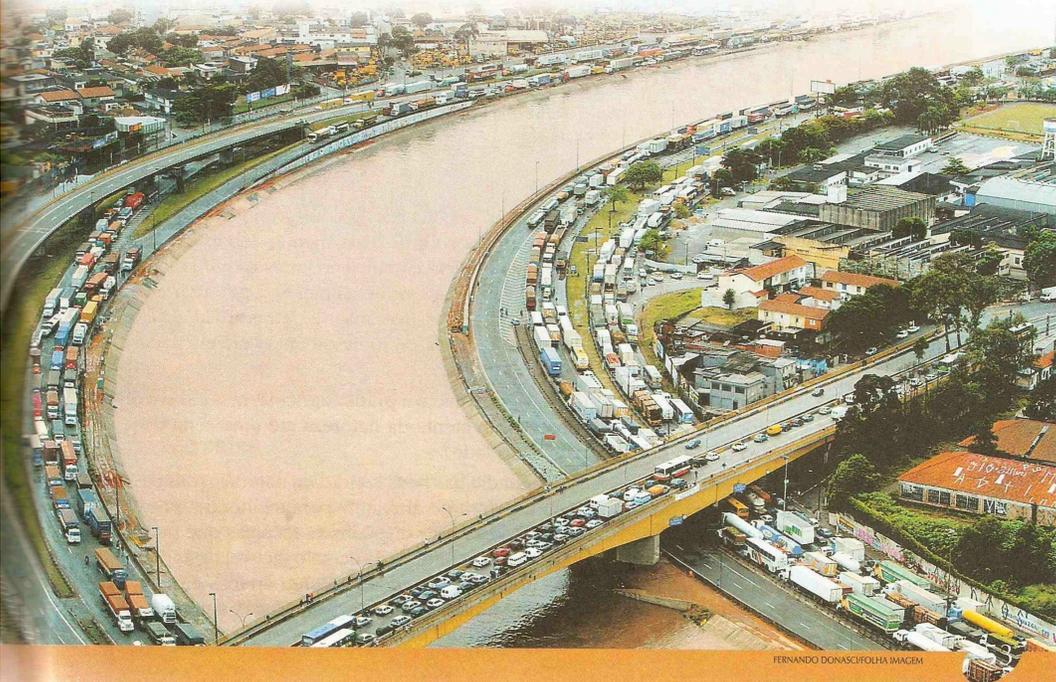
No entanto, os centros urbanos — com suas vantagens, seus desafios e seus problemas — são muito anteriores aos nossos dias. As cidades começaram a se formar ainda na chamada Pré-história e fazem parte de um longo processo que fixou o homem à terra e deu origem às primeiras aldeias agrícolas.

A formação das cidades está relacionada ao surgimento e ao desenvolvimento do comércio e do artesanato, do poder político do Estado, da religião organizada, da desigualdade social. Acompanhe neste capítulo as transformações que produziram as primeiras sociedades complexas da história humana.

▼ Vista aérea de congestionamento na Marginal do Rio Tietê, em São Paulo, depois de forte chuva, em 25 de maio de 2005.

Bate-papo

- Você vive na área urbana (cidade) ou na área rural (campo)? Na sua opinião, o que a cidade oferece de bom? E de ruim?



FERNANDO DONASCIFOLHA/IMAGEM

Figura 4: Exemplo de abertura de um dos capítulos do livro didático

Os capítulos compõem-se de Boxes, Textos explicativos, Bate-papos, Atividades, e três seções intituladas: Para saber mais, Leitura complementar e Oficina de Trabalho. Há três tipos de boxe: *Informação complementar* (ao texto explicativo); *Documento* (reprodução de textos e objetos da época em estudo); e *Glossário*. O *Texto explicativo* desenvolve os fatos e os conceitos principais do capítulo. Os *Bate-papos* propõem discussões sobre os temas em estudo. As *Atividades* estão divididas em dois blocos: *Revisão dos Conteúdos* e *Aprofundamento do estudo*. Em *Revisão dos Conteúdos*, as atividades tendem a exigir apenas a localização de informações no texto. Em contrapartida, na seção *Aprofundamento do estudo*, as questões propostas demandam raciocínios mais elaborados, emissões de opiniões e, em algumas alternativas, interpretações de fontes históricas e/ou textos de historiadores. A seção *Para saber mais* apresenta sugestões de filmes, leituras e sites sobre os assuntos tratados nos capítulos. A seção *Leitura complementar* compõe-se de variados gêneros de texto: matérias de jornais e revistas, obras de ficção, textos de historiadores, entre outros; com questões interpretativas ao final. A *Oficina de Trabalho* apresenta técnicas variadas para o desenvolvimento de trabalhos escolares, a saber, pesquisa, leitura de mapas, elaboração de linhas de tempo, entre outros.

O livro possui uma abordagem historiográfica variada e plural, alternando momentos em que incorpora, na narrativa, elementos do cotidiano e das mentalidades com outros em que prioriza os fatos de natureza econômica e política. Por se tratar de um volume de História Antiga, traz os limites e particularidades que a escrita da História desse período encerra, quais sejam, apresenta escassez de fontes históricas de alguns períodos e espaços, veicula dados de natureza arqueológica, reconhece incertezas no desenrolar do texto embora permaneça uma narrativa estável já que os autores não apresentam outras possibilidades de leitura dos conhecimentos históricos que veiculam. O texto histórico é carregado de conceitos de difícil compreensão por parte dos alunos. Alguns, no entanto, encontram-se esclarecidos em glossários que aparecem na lateral esquerda da página. A linguagem do livro é bastante formal e distante da realidade dos alunos, dado observado pelo professor na entrevista: “*Eu acho que para a quinta série/ ele era muito formal*”. Ademais, o livro didático não aprofunda nenhum dos aspectos tratados. Esse dado foi reconhecido, inclusive, por uma aluna na entrevista: “*Olha, eu gosto dele [do livro]/ porque ele tem umas coisas*

deuses e tal./ Só sei que a coisa ruim desse livro/ é porque não fala tanto assim./ Eu achei lá que eu copieei sobre o livro/ falando dos deuses do Egito/ só que não tava falando o que que eles faziam/ falava o nome e alguns eles falavam/ Então nessa parte o livro não completou/ Devia ter falado também o que que achava/” (Stephany).

O livro ainda veicula variados gêneros e/ou fontes históricas, indo ao encontro das prerrogativas dos PCNs para o ensino de História de quinta a oitava série (atual sexto ano a nono ano).

“Músicas, gravuras, mapas, gráficos, pinturas, esculturas, filmes, fotografias, lembranças, utensílios, ferramentas, festas, cerimônias, rituais, intervenções na paisagem, edificações, bem como textos literários, poéticos e jornalísticos, anúncios, receitas, diários, provérbios, registros paroquiais, processos criminais, processos inquisitoriais, dentre outros, foram transformados em documentos, fontes de pesquisa histórica e são potencialmente recursos pedagógicos fundamentais para o ensino”(PCNs, História, p.84).

Desse modo, o livro disponibiliza fontes históricas primárias, quais sejam, objetos da cultura material, fotografias, iconografias, documentos escritos, porém não as problematiza. Esses documentos ocupam papel ilustrativo perante o texto principal. Não obstante, há que se investigar, acima de tudo, o modo como eles são explorados e que funcionalidades assumem num contexto de interação em sala de aula. Esse mote será objeto dos dois capítulos seguintes.

Acerca do livro, os sujeitos da pesquisa manifestam opiniões diversas. O professor, que não participou do processo de sua escolha, não possui uma avaliação positiva da obra. Segundo ele, a linguagem e os recursos iconográficos deixam a desejar: *“Esse atual achei ele muito fraco./ (...)Esse não gostei muito dele não./ (...) Eu acho que para a quinta série ele era muito formal./ (...) Ele faltou explorar um pouco essa questão mais iconográfica/ com uns desenhos mais/ desenhos e imagens mais chamativas/ assim./ Ele tem bastante ilustração/ agora às vezes o menino passa diante daquilo e não dá muita importância./ Alguns capítulos/ eram acima da média/ conseguiram trazer/ teve uma/ uma imagem daquele filme/ ‘A Guerra do Fogo’/ que os meninos assistiram o filme/ quando eles viram a foto funcionou muito bem./ Mas em outros momentos/ o capítulo de Egito/ achei muito pobre./ Podia Ter explorado*

No entanto, ainda na entrevista, o professor sustenta que o livro deve ser, de fato, um material a ser usado efetivamente em sala de aula: *“Eu procurei seguir o livro didático/ né/ até porque eu acho que se a proposta é de ter um livro didático/ ele não pode ser desprezado não/ a gente tem que procurar utilizar o que ele tem de bom./ Desde o processo de seleção/ como a gente fez esse ano/ à espera de uma nova coleção/ até a prática cotidiana/ não dá para você fazer os meninos carregarem um livro de História na pasta para não usar./”*. Dando continuidade a sua fala, o professor reconhece que o livro teve papel central em sua prática, assumindo, em grande medida, papel de protagonista da aula: *“Ele é/ eu acho que ele é sim/ uma ferramenta prioritária/ vamos dizer assim/ né?/ Então/ eu procurei esgotar as discussões de cada capítulo/ que eu trabalhei com os alunos/ não pude ser é/ é.../ ser um professor mais fora do tradicional esse ano/”*. Em sintonia, na entrevista a aluna Máisa ratifica o papel de destaque que o livro assumiu nessa sala de aula: *“Assim/ acho que a gente aprende bastante com o livro/ e até o professor usa muito./ E todas as/ as nossas perguntas que a gente responde/ são de lá./ Tudo que a gente faz é do livro/ e se a gente não leva o livro/ a gente fica lá boiando na aula”* (Máisa).

Ademais, o professor reclama que o uso quase prioritário da obra deveu-se também ao comportamento dos alunos: *“Eu fiquei meio que escravo do comportamento dos meninos/ de ter que ser uma aula muito é.../ conduzida/ muito segura/ porque senão/ descambava tudo./ (...) Então no meu planejamento/ as minhas estratégias/ ficaram muito restritas a esse/ a essa situação/ quer dizer/ ao livro didático/ à necessidade de ter uma aula muito formatada para ter controle/”*. O comportamento dos alunos apareceu aqui como outro *contexto* que interpelou as situações da sala de aula imprimindo e balizando práticas.

As opiniões dos discentes variaram com relação ao livro. Alguns alunos avaliaram positivamente a obra: *“Eu acho bom [o livro] ./ Assim/ acho que a gente aprende bastante com o livro/”* (Máisa); *“Eu gosto porque o professor não precisa ensinar coisa no quadro/ já tem no livro assim escrito/ o que que a gente precisa/”* (Geisson); *“Eu acho ele muito bom/ por causa que ele tem as perguntas assim/ é/ são boas as perguntas deles/ fala/ e a maioria das coisas que você vê no filme/ que é importante/”*

tipo assim/ da Antiguidade/ também tem no livro/” (Paiva). Outros nem tanto: “Ele é ruim/ os textos são difíceis.../” (Laís).

Dois alunos vincularam suas impressões sobre o livro à prática de leitura criada em torno dele: *“Às vezes assim tem umas palavras que são difíceis de entender/ aí o professor pergunta quais são as palavras/ assim/ o que que significa a palavra/ aí a gente tem que adivinhar/”*(Máisa); *“De vez em quando/ tem umas palavras lá que a gente não sabe/ aí o Odilon manda pegar o dicionário/”* (Geisson).

Nesse sentido, esses alunos estão, de alguma maneira, reconhecendo que os sentidos produzidos no texto do livro didático não residem nele mesmo mas nas práticas de leitura criadas em torno dele. Essa perspectiva de leitura, alicerce desta pesquisa e ensaiada nos depoimentos dos alunos, será melhor explorada nos dois capítulos seguintes. Nos próximos capítulos, vamos trabalhar como os textos do livro didático foram lidos e interpretados no contexto das práticas de “leitura debatida” da sala de aula investigada.

Capítulo 4

Lendo o texto de História: construindo práticas de leitura e narrativas históricas

1. Introdução

“O caso é que, entre o que Ryle chama de ‘escrção superficial’ do que o ensaiador (imitador, piscador, aquele que tem o tique nervoso...) está fazendo (‘contraíndo rapidamente sua pálpebra direita’) e a ‘descrição densa’ do que ele está fazendo (‘praticando a farsa de um amigo imitando uma piscadela para levar um inocente a pensar que existe uma conspiração em andamento’) está o objeto da etnografia: uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são produzidos, percebidos e interpretados, e sem as quais eles de fato não existiriam (...), não importa o que alguém fizesse ou não com sua própria pálpebra”(GEERTZ, 1989)

A citação acima do antropólogo Clifford Geertz sobre o significado da piscadela de olhos ilustra o que o autor define como “descrição densa”. Uma simples contração da pálpebra pode encerrar múltiplos sentidos. Os gestos, e os não gestos, precisam ser interpretados dentro de uma rede de significados tecida no contexto das relações de um grupo social. Esta análise que pretende caracterizar e examinar as práticas de leitura e as narrativas históricas construídas na turma pesquisada no ano letivo de 2010 ancora-se em perspectivas epistemológicas que guiam as pesquisas etnográficas na vertente discursiva – Etnografia Interacional – conduzidas pelo *Santa Barbara Classroom Discourse Group* (e.g., Castanheira et al, 2001; Castanheira, Green & Dixon, 2007; Castanheira, Green, Dixon & Yeager, 2008; Green, Castanheira & Yeager, 2008) cuja proposta é realizar uma “descrição densa” (Geertz, 1989) da realidade observada por meio do discurso.

Segundo Geertz, a descrição densa traduz o trabalho do etnógrafo de desvelar as várias camadas de significados da cultura de determinado grupo social, as *teias de significado*, nos termos desse autor (1989). No caso desta pesquisa essa descrição visa a compreender os princípios de práticas que são construídos e reconstruídos localmente pelos participantes da classe nas aulas de leitura dos textos de História. Almeja-se uma perspectiva êmica, isto é, um entendimento das práticas de leitura da sala de aula do ponto de vista de seus membros e a interpretação que eles dão a tais práticas, em uma tentativa de realizar, na educação, uma análise à moda dos antropólogos que “não estudam *as* aldeias e sim *nas* aldeias. Somada a essa perspectiva de Geertz, a Etnografia Interacional assume ainda um enfoque discursivo por combinar vertentes etnográficas com análise do discurso, visto que as práticas de leitura construídas e compartilhadas pelos membros da sala de aula inquirida foram apreendidas por meio da análise do discurso. Este *corpus* analítico resulta do uso de teorias complementares: a antropologia cognitiva, cujos maiores expoentes são Geertz (1983) e Spradley (1980), a Sociolinguística interacional (Gumperz, 1982, 1986) e a Análise Crítica do Discurso que tem como representantes Fairclough (1995) e Ivanic (1994), conforme delineado no Capítulo 2.

Realizamos o estudo de como as práticas de leitura na sala de aula de História informam o entendimento dos estudantes sobre História e como esse conhecimento de História é construído (“*is talked and acted into being*”) à medida que o professor e os alunos produzem textos a partir do uso do livro didático de História adotado na escola e constroem narrativas históricas, mobilizando seus entendimentos de História. Examinamos como o professor e seus alunos construíram oportunidades de aprendizagem de conhecimentos históricos por meio do estabelecimento de maneiras variadas de ler textos em sala de aula. Foi possível identificar que a leitura de textos na turma observada envolveu, por exemplo, atividades realizadas individualmente, discussões e debates em subgrupos e com toda a turma, além da produção de textos escritos.

Os princípios e pressupostos da Etnografia Interacional (Green, et al., 2008; Baker et al, 2011; Bloome 1983; Castanheira et al. 2007) compreendem a sala de aula como uma atividade humana em que professor e alunos usam o discurso para co-construir

perspectiva analítica busca examinar como os participantes propõem, reconhecem, aceitam e sinalizam entre eles o que conta como “leitura dos textos de História”¹⁷ e “texto” nos eventos de letramento (Bloome et al., 2005), ancorando-se no entendimento do papel central do discurso em processos de construção de conhecimentos nas salas de aula. A nosso ver, a adoção de tal perspectiva pode contribuir para uma melhor compreensão de como as práticas de leitura dos textos de História são construídas por participantes (alunos e professores) à medida que interagem ao longo ano letivo.

Por meio da análise de como, sob quais condições, de quais maneiras, com quais artefatos textuais os alunos engajam-se nos textos associados à leitura dos textos de História, exploramos o que foi considerado como leitura dos textos de História e conhecimento histórico nessa sala de aula.

Partimos do suposto de que a sala de aula deve ser compreendida como uma cultura com suas *normas e expectativas, papéis e relacionamentos, direitos e obrigações próprios* (Collins e Green, 1992; Lin, 1993; Castanheira, 2000; Floriani, 1993; Green, Dixon, Zaharlic, 2002). Ancoramos no conceito de cultura definido por Spradley (1980). Segundo Spradley, o essencial da pesquisa etnográfica é interpretar os significados das ações e dos eventos produzidos pelos membros de determinado grupo e deslocar o foco de análise do comportamento e dos artefatos para seus significados. A cultura, nessa medida, é compreendida como a produção de significados por determinado grupo social. Sendo assim, tais pesquisadores partem da suposição de que toda sala de aula é um espaço no qual um grupo social constrói e reconstrói uma “cultura” dentro da “cultura escolar” (Collins e Green, 1992).

Nessa direção, ensinar e aprender são percebidos como processos comunicativos e sociais localmente definidos, isto é, devem ser compreendidos no contexto educativo em que ocorrem e, no caso desta pesquisa, dentro da sala de aula investigada. Em outras palavras, sempre que um grupo de pessoas convive em um espaço denominado

¹⁷ Ancorados em Villalta (1998) concebemos a “leitura dos textos de História” como uma atividade realizada por pessoas comuns em diferentes contextos (neste caso, por professor e alunos na sala de aula de História). Elas leem os textos de História produzidos pelos historiadores. Esta atividade difere-

“sala de aula”, esse espaço se torna um ambiente que sustenta um grupo social orientado pela organização dos processos de ensino e aprendizagem. A sala de aula, então, se configura como um grupo social (uma turma) construído pelos seus indivíduos: professor, alunos, alunos-ajudantes, alunos-professores, etc. À medida que se relacionam e convivem, esses indivíduos desenvolvem seu próprio modo de trabalhar junto e interagir em busca de seus objetivos específicos, criando, assim, ao longo do tempo, padrões de vida e práticas culturais. É isso que distingue uma sala de aula da outra. Esses padrões de vida e práticas culturais incluem modos específicos de agir e interagir nesse grupo, modos de interpretar as ações e práticas sociais de seus membros e modos de avaliar o que é significativo para si mesmo e para os outros. Deste modo, esses padrões ou princípios de práticas são apreendidos por meio da análise do discurso do que os membros do grupo precisam saber, entender, conhecer, interpretar, agir e produzir de maneira apropriada no seu grupo cultural e social e as formas nas quais esses atores constroem conjuntamente em suas práticas discursivas modos particulares de ser, agir e conhecer (Green, Dixon e Zaharlic, 2000). Este saber construído social e interacionalmente nas e por meio das ações e interações entre professores e alunos influencia sobremaneira a apreensão e apropriação dos conteúdos disciplinares propriamente ditos, pois cria condições potenciais para o aprendizado, traduzido do inglês *potential learning*. Dito de outro modo, ele dá suporte à aquisição e ao acesso dos alunos aos conhecimentos produzidos em outros espaços sociais e em sala de aula.

Nessa perspectiva, os participantes de uma turma escolar (professor e alunos) estabelecem o que é considerado como leitura dos textos de História naquela determinada sala de aula. O modo como os alunos irão interpretar e se apropriar desse conhecimento depende intimamente da forma como ele foi construído por meio de padrões de vida e práticas culturais específicos.

Na trilha desses pressupostos, para analisar as práticas de leitura dos textos de História desenvolvidas pelos alunos e professor no contexto investigado, considerou-se necessário entender a forma como os sujeitos pesquisados produziram e se engajaram na produção de “textos” coletivos e sobrepostos relacionados à leitura dos textos de História delineando, assim, entendimentos e construções particulares da

Desse modo, através desse processo analítico iterativo-recursivo (Green, Dixon e Zaharlic, 2001), buscamos construir um modelo de como a leitura dos textos de História foi ensinada e como ela envolveu textos múltiplos, sejam eles impressos ou orais; produzidos por autores externos ao grupo, pelo professor ou pelos alunos, que conformaram modos específicos de entender e aprender História.

Com o objetivo de *caracterizar e analisar as práticas de leitura e as narrativas históricas construídas pelos participantes do grupo observado e o que foi considerado por eles como ler e aprender História nesse contexto*, elaboramos esse capítulo da seguinte forma: em primeiro lugar, abordaremos o conceito de leitura de que nos valem; em segundo, abordaremos as principais questões a serem respondidas no capítulo; em terceiro, trataremos da metodologia de estudo das práticas de leitura, incluindo a seleção dos ciclos, eventos e subeventos que serão analisados; e, finalmente, em quarto lugar, faremos a análise propriamente dita das práticas de leitura dos textos de História a partir de diferentes níveis de análise, em um exercício similar ao de uma câmera fotográfica de ajustar a lente buscando o foco dos eventos e subeventos que serão objeto de microanálises.

2. Leitura: uma prática social

A Etnografia Interacional, incluindo os estudos de Castanheira, Green e Dixon (2007); Green, Dixon e Zaharlick (2002); e demais membros do Santa Barbara Discourse Group (SBDG), e os estudos no campo da construção social do letramento (Bloome, 1983; Green e Bloome, 1980; Bloome, Carter, Christian, Otto & Shuart-Faris, 2005) buscam abarcar o letramento e a leitura como uma prática social e situada em foco que recai sobre o relacionamento entre as pessoas envolvidas no evento da leitura, no caso desta pesquisa, o professor e os alunos.

Enquanto processo social a leitura é compreendida como uma atividade na qual as pessoas se orientam em relação às outras, controlam-se, assumem *status* ou posições sociais, adquirem acesso a recompensas e privilégios sociais e engajam-se em vários tipos de interação social. Essa ampla concepção postula que as pessoas, ao lerem um

as pessoas podem engajar-se em eventos de leitura por outras razões que não apenas a recepção das apreciações do autor (Bloome, 1983). Esse mesmo pesquisador alega ainda que as habilidades cognitivas adquiridas dependem da natureza dos eventos de leitura, sustentando que duas pessoas letradas podem ter adquirido diferentes habilidades cognitivas ao participarem de diferentes eventos de leitura.

Bloome (1983) especifica três construtos teóricos centrais para definir a leitura como uma prática social. Em linhas gerais, o primeiro construto postula que os eventos de leitura são construídos através de processos de interação social. Nos eventos de leitura os participantes constroem significados do texto, modos de pensar sobre o impresso, modos de se orientar em relação aos outros, modos de distribuir status social, físico e psicológico aos outros e modos de pensar no mundo associado à leitura. Assim, quando os eventos de leitura são compreendidos como estabelecidos através de processos de interação social, os significados do evento são igualmente percebidos como dados pelos participantes na interação, sendo este o segundo construto. O segundo construto alega, então, que os significados da leitura são construídos através de um processo de interação social. Em outras palavras, o contexto da interação social em que o evento de leitura acontece fornece aos participantes pistas sobre o modo como o texto deve ser lido e sobre os significados que podem ser a ele atribuídos pelos participantes. Esses significados da leitura podem ser negociados pelos seus participantes no evento tendo estes maior ou menor grau de autonomia de acordo com o contexto. O professor em sala de aula, por exemplo, pode concentrar ou não em suas mãos o poder de atribuir significados aos textos, permitindo ou não que outras interpretações sejam propostas pelos alunos. E, por último, o terceiro construto afirma que o significado de um evento de leitura é específico da situação em que ele se realiza, mas também é geral, no sentido de que os participantes de determinado evento de leitura se apoiam no sistema social mais amplo como meio de interpretar os significados de determinados textos que estão embebidos nas situações sociais diárias. Essa referência no sistema social mais amplo é moldada pela participação do indivíduo em uma série de eventos análogos que lhe fornece uma referência e um repertório de como participar adequadamente dos próximos, podendo ele obedecer a esse regramento ou código de conduta ou não.

Assim, o que significa leitura do texto histórico na sala de aula investigada torna-se visível na ação de seus participantes, em como se orientam, quais responsabilidades assumem e quais atribuem aos outros, no engajamento com os textos diversos que circulam nessa classe de História. A leitura portanto é um processo dinâmico em que membros de determinado grupo social continuamente constroem e reconstroem os significados da leitura e de letramento naquele contexto particular (Castanheira, Green e Dixon, 2007) Por isso, o significado de leitura não é estático visto que está em permanente construção e reconstrução. Dito de outra forma, os membros de determinado grupo social estão continuamente produzindo o que conta como leitura (da História, neste caso) em determinado grupo social. Por isso, como argumentam Bloome (1983) e Castanheira, Green e Dixon (2007), devemos falar em leituras e não em leitura já que a multiplicidade de ocorrências de práticas de letramento/leitura não se encaixa em uma única definição.

Assim, para entender o que é leitura dos textos de História na sala de aula pesquisada e como os alunos aprendem a ler os textos históricos nesse contexto particular, é preciso examinar como os membros dessa sala de aula – professor e alunos – constroem e reconstroem práticas de leitura como parte de sua vida cotidiana¹⁸. O letramento – a leitura dos textos de História, segundo o recorte desse trabalho – envolve mais que os processos individuais de leitura, pois abarca igualmente os contextos comunicativos compartilhados, nos quais o que se entende por ações letradas é localmente definido. Em suma, “essa perspectiva de análise examina a construção coletiva de práticas de letramento/leitura em um determinado grupo e as possibilidades que se tornam disponíveis aos participantes para se tornarem letrados de uma maneira peculiar ao grupo a que pertencem”(Castanheira, Green e Dixon, 2007, p. 9).

Há que se considerar ainda, e sobretudo, que a leitura de textos de natureza histórica requer a compreensão da natureza e especificidade da História. Isto é, de um conhecimento que envolve a compreensão do mundo social e de sua complexidade – com existência de conflitos e de atores com diferentes interesses –, que se faz a partir

¹⁸ O conceito de prática de leitura de que nos valem está imbuído dessa filiação. A expressão carrega esta disposição de lidar com a leitura em seu acontecimento concreto, diverso e variado, por leitores

de pontos de vista diversos e nas relações entre fatos políticos, religiosos, culturais, sociais e econômicos, estruturados pelas dimensões espaço-temporais presentes na compreensão da História. A leitura dos textos de natureza histórica, desse modo, depende da capacidade do leitor de “entrar” no texto, ou por intermédio dele, entrar no mundo das experiências, das ações, das causas ou motivações das quais o texto fala, e deste modo, (re)construir o “mundo histórico” retratado pelo autor (Aisenberg, 2005). Além disso, ao entrar no mundo das experiências das quais o texto fala, o leitor poderá também, e o faz em grande medida, realizar confrontos e aproximações entre essas mesmas experiências e as suas próprias, criando-se um movimento dinâmico que enlaça temporalidades, sujeitos e contextos diferentes, por meio do crivo subjetivo processado pelo leitor e também por meio das interações na sala de aula. No entanto, cada texto de natureza histórica divulga uma concepção particular desse conhecimento e esse mesmo texto, conforme mencionado, pode ser alvo de múltiplas leituras (significados e compreensões) da História em situações sociais diversas. Desse modo, segundo a concepção de leitura que nos orienta, analisaremos a natureza das práticas de leitura dos textos no campo dos estudos históricos presentes no livro didático e em outras fontes e o que se considerou como História nesse contexto. A partir daí buscaremos responder a: que “mundo Histórico” foi desenhado a partir das leituras dos textos nas aulas de História.

3. Questões orientadoras da análise

Para analisar as práticas de leitura dos textos de História da sala de aula em investigação partimos de duas questões centrais, referidas no Quadro 1: “Representação da lógica de investigação em uso na pesquisa”, Capítulo 2, p. 51:

1. Como a leitura foi socialmente construída por professor e alunos na sala de aula? Quem leu? O que leu? Para quem leu? Como leu? Por que leu? Sob que condições? De quais formas? Com quais objetivos? Com quais resultados?
2. Quais (re)construções do texto/narrativas históricas foram produzidas nas interações sociais informando o que significou ler História para o grupo observado?

Para efetuar essas análises, valemo-nos de nosso *corpus* documental composto, conforme dito no Capítulo 2, por 30 horas/aula filmadas, entrevistas com professor e oito alunos e notas de campo. A partir dele, fizemos um recorte em ciclos de atividades ao longo do ano letivo de 2010 e selecionamos, para análises pormenorizadas, um ciclo de cada semestre. A seleção dos ciclos obedeceu a alguns critérios que trataremos no subitem a seguir.

4.1 A escolha dos ciclos a analisar

“Eu fui percebendo, com o processo de leitura dos meninos, o quê que era, é, assimilado e o quê que não era, o quê que ele digeriria, o quê que ele conseguia entender daquele capítulo, daquele trecho do capítulo e o quê que tinha passado longe, né. E aí mais no segundo semestre acho que eu consegui até jogar melhor com isso, assim, de, de criar uma estratégia de leitura, onde eu pudesse ter intervenções mais imediatas em relação a algumas palavras, alguns termos e que antes eu não me dava conta disso, fazia uma leitura e depois explicava, até sem me preocupar muito com a leitura. Hoje não, hoje eu percebi que, quer dizer, percebi assim né, uma crença, né”(Professor Odilon, entrevista, 2010).

O depoimento acima serviu-nos como âncora para nossas escolhas metodológicas. Como vimos no trecho de entrevista apresentado acima, o professor considerou que à medida que foi construindo, junto aos alunos, no decorrer dos dois semestres, práticas de “Leitura debatida”, segundo seus próprios termos, ele foi, ao mesmo tempo, adquirindo conhecimento de como desenvolver a leitura do texto Histórico com os alunos e entendendo, mais no segundo semestre, “*o quê que era, é, assimilado [pelo aluno] e o quê que não era, o quê que ele digeriria, o quê que ele conseguia entender daquele capítulo, daquele trecho do capítulo e o quê que tinha passado longe*”.

Além do depoimento acima, em conversa informal com o professor no final da aula do dia 10/09/2010, segundo notas de campo, ele observou que com o passar do tempo as práticas culturais de leitura foram apreendidas pelos alunos que já possuíam o conhecimento compartilhado (Edward e Mercer, 1987) de como participar delas. Levando em consideração essas declarações do professor e as observações e notas de campo, em que verificamos mudanças de padrões de práticas de leitura ao longo do ano, optamos por fazer um recorte de análise que incluísse um ciclo de atividades do primeiro semestre e outro do segundo do ano letivo de 2010. Com essas análises

sala de aula em uma perspectiva temporal que compreendeu todo o ano letivo de 2010. Segundo Bakhtin (1986), para entender o que os participantes de determinado grupo social compreendem ativamente, é necessário um estudo de longa duração. Ele argumenta que

“Sooner or later what is heard and actively understood will find its response in the subsequent speech or behavior of the listener. In most cases, genres of complex cultural communication are intended precisely for this kind of actively responsive understanding with delayed action. Everything that we have said here also pertains to written and read speech, with the appropriate adjustments and additions” (BAKHTIN, 1986, p.60)¹⁹.

Nessa perspectiva, a aprendizagem, embora possa ser observada em um momento particular, deve ser examinada a partir de uma busca por onde e quando o falante explicita o que ele entendeu. Esse argumento de Bakhtin, somado à percepção do professor (e do etnógrafo), sustentou nossa escolha de investigar ciclos que contemplassem uma perspectiva temporal mais ampla, os dois semestres.

A seguir apresentaremos os ciclos de atividades trabalhados durante o ano letivo de 2010, para entender o todo em que se encaixam os que serão tratados mais detidamente na análise.

4.2 Ciclos de atividades do ano letivo de 2010

Nesta seção buscamos fornecer ao leitor uma visão panorâmica do trabalho desenvolvido por Odilon e seus alunos nas aulas de História observadas. Esse panorama privilegia a apresentação dos temas abordados ao longo dos oito meses em que a observação participante foi realizada nessa turma.

Dessa forma, a figura a seguir fornece uma representação gráfica de dois níveis de escala analítica: um mapa dos temas e sua distribuição durante o ano letivo de 2010 (8 meses).

¹⁹ Tradução: “Cedo ou tarde o que é ouvido ou ativamente compreendido encontrará sua resposta no discurso subsequente ou no comportamento do ouvinte. Na maioria dos casos, os gêneros complexos da comunicação cultural são intencionados para essa forma de entendimento ativo de ação atrasada. Tudo que dissemos aqui também pertence ao discurso escrito em vida...”

Tabela 10: Representação dos ciclos de atividades e sua distribuição durante o ano letivo de 2010

<i>Maio</i>	<i>Junho</i>	<i>Julho</i>	<i>Agosto</i>		<i>Setembro</i>	<i>Outubro</i>	<i>Novembro</i>	<i>Dezembro</i>
<i>Período Paleolítico</i>	<i>Período Neolítico</i>	<i>Férias</i>	<i>Primeiros povos da América</i>	<i>Egito Antigo</i>	<i>Antiga China, Índia e Japão</i>	<i>Grécia Antiga</i>	<i>Roma Antiga</i>	<i>Revisão e provas</i>

Este mapa teve como objetivo responder à seguinte questão: *Em que temas de História o professor engajou os alunos na leitura?* O mapa explicitou os conteúdos de História trabalhados pelo professor durante o ano letivo de 2010 e o tempo gasto em cada um deles. Analisando os conteúdos do livro didático, verificamos que ele inclui um capítulo de cada tópico citado acima, o que nos permitiu concluir que o livro foi orientador do currículo de História praticado pelo professor durante o ano letivo acima referido.

Em um universo de sete ciclos temáticos, selecionamos um ciclo do primeiro semestre e outro do segundo tendo em vista nosso objetivo de compreender e acompanhar o desenvolvimento das práticas de “leitura debatida” ao longo dos dois semestres. Ao analisar esses dois ciclos, portanto, estabelecemos um contraste entre as cadeias de enunciados (Bakhtin, 2004) que, durante o ano letivo de 2010, conformaram as práticas de leitura do texto de história na sala de aula investigada.

Começaremos então com a análise do primeiro ciclo do primeiro semestre. A partir do exame desse ciclo sobre as práticas de leitura dos textos de História, exploraremos como e de quais formas essas práticas foram reeditadas e/ou reformuladas no ciclo de atividades do segundo semestre.

5. Descrição e análise de um ciclo de atividades do primeiro semestre: “O período Neolítico”

O estudo deste ciclo temático privilegiará diferentes ângulos de análise. O primeiro deles, mais macro, abordará as práticas de leitura que conformaram o ciclo e sua distribuição ao longo das seis aulas. O segundo ângulo, mais micro, analisará em pormenor eventos e subeventos de uma aula da “leitura debatida”, aula essa representativa das práticas sociais dessa classe durante todo o ano letivo conforme comprova o gráfico 2 do Capítulo 3, página 85.

5.1 Lente macro – o ciclo como um todo

O capítulo sobre o Período Neolítico configurou um ciclo de atividades em sala de aula que compreendeu seis aulas no total, durante os meses de junho e julho de 2010. As duas primeiras foram de leitura oral e discussão do texto nas interações discursivas da sala de aula, enquanto as duas seguintes compreenderam a leitura do capítulo em grupo e produção coletiva de seu resumo. Já as duas últimas foram aulas de correção oral das atividades finais da lição. Desse modo, nesse ciclo de atividades, o professor explorou o capítulo de forma integral e lançou mão de variadas “maneiras de ler”, com propósitos diversificados, em situações variadas.

A tabela abaixo explicita os ciclos de atividade de 2010 com destaque para as aulas de leitura que compuseram o ciclo sobre o neolítico.

Tabela 11: Aulas de leitura do ciclo de atividades sobre o neolítico

Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	
<i>Período Paleolítico</i>	Período Neolítico	<i>Férias</i>	<i>Primeiros povos da América</i>	<i>Egito Antigo</i>	<i>Antiga China, Índia e Japão</i>	<i>Grécia Antiga</i>	<i>Roma Antiga</i>	<i>Período Paleolítico</i>

Semana 1	Semana 2	Semana 3
17 junho, 2010	23 junho, 2010	7 julho, 2010
18 junho, 2010	24 junho, 2010	9 julho, 2010
“Leitura debatida” Discussão de texto após leitura oral pelos alunos	“Leitura debatida” Discussão de texto após leitura oral pelos alunos	Leitura em pequenos grupos & resumo do texto
		Leitura em pequenos grupos & resumo do texto
		Correção de exercícios da unidade
		Correção de exercícios da unidade

Os mapas acima, conforme mencionado nos “procedimentos de análise dos dados, no Capítulo 2, foram elaborados levando em consideração a orientação teórica que concebe o ato de mapear como um processo conceptual (Andrade, Green e Castanheira, 2012). Nessa perspectiva, cada forma de elaborar um mapa de análise traz consigo modos particulares de representar os eventos e contribui para o potencial expressivo de cada estudo. Descrevemos, então, os tipos de inscrições feitas nos mapas, com atenção aos objetivos adjacentes.

A primeira linha do tempo foi construída a partir da inscrição de determinado grupo de símbolos (palavras) que representam os tópicos e estrutura temporal de cada ciclo de atividades. A segunda, definida a partir de outra escala temporal (os dias e semanas que conformaram o ciclo de atividades selecionado), inscreveu os padrões de atividades com e acerca dos textos que explicitam de que forma o professor engajou os alunos na leitura, na escrita e na interpretação de textos. As palavras usadas inscrevem relações entre textos-pessoas assim como configurações de produção de

Essas duas linhas de tempo fornecem diferentes informações sobre o contexto observado. O primeiro nível informa sobre cada capítulo do livro didático explorado pelo professor com seus alunos em um dado período de tempo. O segundo nível trouxe detalhes sobre a cadeia de eventos com a inscrição de novas palavras que representaram diferentes dimensões da leitura nessa sala de aula: “leitura debatida”, “leitura em grupos”. Tracejando diferentes formas nas quais o professor engajou os estudantes na leitura do livro didático, inscrevemos no mapa informações sobre as configurações organizacionais desta sala de aula (Green & Meyer, 1991).

Conforme indicado na segunda linha do tempo, o tópico sobre o período Neolítico ocupou três semanas. Os alunos assistiam às aulas de História três dias semanais, uma hora cada. A análise da cadeia de atividades, no entanto, revelou um descompasso entre os dias locados para as aulas de História e aquelas aulas que ocorreram efetivamente. Embora oficialmente três semanas de aulas equivalessem a nove horas/aula de História, os alunos tiveram apenas seis dias (nove horas/aula) de aulas sobre o período Neolítico. Esse dado confirma, uma vez mais, resultados revelados no terceiro capítulo, no Gráfico 1, de que grande parte do ano letivo foi ocupado por eventos escolares extraclasse, feriados, etc. Desse modo, grande parte do que seriam as aulas de História não se realizou por circunstâncias diversas, algo que o professor viu como problemático, segundo seu depoimento na entrevista, transcrito no Capítulo 3, página 84.

O mapa forneceu uma base para explorar os tipos de atividades a que os alunos tiveram acesso sobre o período Neolítico e, além disso, mostrou a quantidade de tempo disponível ao professor para cada tópico em contraponto ao tempo previsto no calendário escolar que estaria designado às aulas de História. Assim, pudemos refletir também sobre como o professor trabalhou com o tempo disponível. Esse contraste tornou visíveis informações contextuais centrais para interpretar os fatores que interferem, nesse caso, limitam o tempo para a aprendizagem de História e para engajar os estudantes na aprendizagem da leitura dos textos de História.

O mapa também revelou o fluxo educativo e as apostas formativas que o professor

seu encadeamento que, nesse caso, foi ditado pelo livro didático. Argumentamos que a ordem dos conteúdos e das práticas promovidas pelos professores no desenvolvimento de algum tema é, também, carregada de sentidos. O ordenamento dos conteúdos não é ocasional no ensino de História, já que ele pode recorrer à cronologia (por exemplo) ou subvertê-la. Ao apresentar o período Paleolítico antes do Neolítico o professor, além de seguir a ordem do livro didático, estava referendando uma tradição no pensamento histórico que põe em uma cronologia os fatos e processos históricos, dos mais antigos aos mais atuais, criando a lógica do processo histórico por meio do encadeamento temporal. Não se ensina, portanto, apenas o conteúdo, mas, ao encadear os processos em ordem temporal, ensina-se o devir histórico. Essa disposição cronológica, portanto, não é natural.

Outra questão foi o fato de que temos aí os povos das Américas “abrindo a conversa”, seguidos do Egito, depois Grécia, e Roma. Nessa escolha também houve arbítrios: houve divisão por continentes e por tradições canônicas no pensamento sobre a Antiguidade. Egito que precede Grécia que antecede Roma e assim por diante. Essas escolhas ancoram-se tanto em “roteiros” interpretativos da História antiga já canonizados tanto no ensino de História quanto na tradição didática, sobretudo porque o início da conversa deu-se por meio do estudo dos povos mais próximos da realidade dos estudantes – os povos das Américas. Desse modo, as escolhas do professor por cronologias, temas e roteiros interpretativos da História antiga estiveram impregnadas de sentidos e concepções de História e de didática.

Além disso, essa análise ao construir a *swing out timeline* (Castanheira et al, 2001), isto é, uma tabela que permite trabalhar com diferentes lentes de análise, e inscrever nela as formas como o professor engajou os alunos na leitura, escrita e discussão do texto ao longo do ciclo de atividades selecionado, revelou o modo como o professor criou uma rede intertextual de atividades (Green & Meyer, 1991) incluindo três padrões: “leitura debatida”, leitura em grupos com elaboração de textos e correção de exercícios.

No primeiro padrão “leitura debatida”, professor e alunos trocaram turnos na leitura oral, seguida de discussão e debate do texto. A leitura oral do texto era feita por

para ler trechos do texto para a turma. Na reconstrução oral do texto, o professor forneceu aos alunos oportunidades de ouvir o texto público e, ao mesmo tempo, de fazer sua leitura pessoal do livro didático. No segundo padrão, houve uma atividade em que os alunos, reunidos em grupos de seis participantes, tiveram que construir relatos de segmentos específicos do capítulo em discussão. Já o último padrão envolveu a correção coletiva dos exercícios do final do capítulo sobre o período Neolítico.

Por meio da análise dos eventos desse ciclo de atividades (Collins and Green, 1992) e de suas ligações intertextuais em termos de estrutura de participação (Erickson & Shultz, 1981), identificamos que o professor despendeu dois dias para realizar cada um dos três padrões descritos acima. Em cada um desses módulos, ele trabalhou uma forma particular de se engajar com o texto de História: os alunos leem e interpretam o texto de História; os alunos sintetizam o que aprenderam; os alunos trabalham com exercícios do livro didático.

O estudo da estrutura de participação de cada dia forneceu-nos uma base para perceber que a forma como o professor engajou os alunos com o texto do livro didático permitiu-lhes uma gama de oportunidades de ler e interpretar o texto impresso. Com isso, eles construíram formas de ler e interpretar a História. Essa análise dos modos em que o professor engajou os alunos no capítulo sobre o período Neolítico ao longo dos seis dias tornou claras suas intenções pedagógicas voltadas para desenvolver junto aos alunos a compreensão dos textos da História²⁰.

A análise dos tipos de texto a que os alunos tiveram acesso revelou que a abordagem do professor para a leitura do texto histórico envolveu o engajamento com

- O texto impresso, do livro didático de História adotado na escola e fornecido pelo governo (17 & 18 de junho)

²⁰ Na entrevista, o professor enfatizou a importância da leitura para a aprendizagem de História: “A História já é, por natureza, ela é uma disciplina muito narrativa, né. (...) A informação, ela vem muito textual, né, e se o menino não está conseguindo fazer um uso dessa ferramenta que é leitura para compreender o processo histórico, nós não vamos conseguir sair da estaca zero, (...) Eu sempre acreditei que se o aluno, é... não entender, quer dizer, se a linguagem não for compatível, a compreensão de História e de processo é jogada fora. A primeira coisa é me fazer entender. Então eu acho que esse ano, essa, essa, estratégia bastante, com bastante ênfase na leitura ajudou nisso”.

- O texto oral de segmentos realizados pelos alunos que pediam para ler (17 & 18 de junho)
- Uma série de “(re)construções textuais” (17 & 18 de junho)
- Interpretações dos textos dos alunos em suas leituras oral e silenciosa (17 & 18 de junho)
- Construção de resumos escritos de segmentos do capítulo do livro didático feitos pelos grupos (23 e 24 de junho)
- Leituras dos resumos por outros grupos (23 e 24 de junho)
- Respostas escritas individuais das questões do final do capítulo (7 e 9 de julho)
- Leitura oral voluntária das respostas das questões (7 e 9 de julho)
- Discussão das respostas e adição de informações por outros alunos e pelo professor (7 e 9 de julho)
- Revisão das respostas pelos alunos (7 e 9 de julho)

Assim, identificamos as práticas culturais de leitura construídas ao longo do ciclo de atividades sobre o Neolítico. Essa análise revelou o modo como elaboramos uma lógica-em-uso nesta pesquisa que nos permitiu iniciar o entendimento do que contou como leitura dos textos de História nessa sala de aula e como essa noção construída levou a uma elaboração conjunta do entendimento dos alunos sobre o período Neolítico da História. As análises mostraram que o ensino da compreensão da leitura nessa classe envolveu aprender modos de ler, escrever, relatar, discutir oralmente e produzir textos. O professor disponibilizou aos alunos oportunidades de explorar diferentes interpretações de textos individual, coletiva e em grupos.

Assim, ao traçar a natureza intertextual das formas de ler e se engajar no texto nessa classe, mostramos como essa prática cultural foi construída no nível dos eventos e subeventos (Green & Wallat, 1981). Esse nível de análise da intertextualidade ao longo dos eventos e do tempo mostrou o desenvolvimento de eventos interligados e ciclos de atividades sendo construídos²¹. Embora forneça uma base para identificar as

²¹ Incluindo os dois níveis de escala analítica, buscamos explicitar como a seleção de informações em um mapa constitui um potencial expressivo particular e, ligando os dois níveis de escala analítica, mostra como a construção das relações entre eles (Green, Dixon & Zuhairi, 2002; Greenhalgh et al.)

oportunidades construídas de engajamento com os textos, esta análise não traz indícios sobre como esses ciclos foram construídos, ou como, por meio do *discourse-in-use* (Bloome & Clarke, 2006; Castanheira et al, 2001; Green & Dixon, 1993; Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1992), o professor construiu junto aos alunos formas de saber, conhecer e fazer a leitura dos textos de História, informando o desenvolvimento de uma perspectiva situada de compreender a História e do letramento em História. Para tanto, selecionamos eventos específicos que serão objeto de análises pormenorizadas.

Assim, dentre as seis aulas que compuseram o ciclo, selecionamos a primeira de “Leitura debatida” para a análise discursiva mais aprofundada, uma vez que conforme mostra o Gráfico 2 do Capítulo 3, esta foi a principal prática pedagógica instituída pelo professor, representativa, portanto, do que significou ler e aprender História para esse grupo durante todo o ano escolar. A aula selecionada para a microanálise foi transcrita em eventos, subeventos, unidades de mensagens e unidades de ações. Esse recorte foi sensível à forma como os próprios participantes sinalizaram os limites e fronteiras das unidades de análise, sendo portanto coerente com a abordagem etnográfica e a busca pelos significados locais, ou seja, a perspectiva êmica.

5.2 Ajustando a lente: a aula do dia 17/06/2010

A análise da *aula do dia 17/06/2010* será organizada em três partes. Em primeiro lugar, analisaremos o evento de início da aula com o objetivo de entender como o professor organizou a dinâmica de leitura produzindo um texto coletivo com os alunos sobre as formas como o texto do livro didático seria lido. Complementaremos essa análise identificando e entendendo os vários textos que vão interpelar a situação da sala de aula na dinâmica de leitura que o professor buscou construir junto aos alunos. Em segundo lugar, delinearemos o modo como recortamos, de acordo com as premissas da etnografia interacional, a aula em estudo em eventos e subeventos. Em último lugar, analisaremos um subevento oriundo da prática de leitura debatida

buscando compreender como a leitura dos textos de História foi socialmente construída nesta classe e quais narrativas históricas emergiram nas interações informando formas de ler específicas da História construídas nessa sala de aula.

5.2.1 Iniciando a aula: organizando as formas de ler

Começaremos esta análise com a representação da interação dos momentos iniciais da aula do dia 17/06 na transcrição que segue abaixo.

Tabela 12: Representação do evento “Organizando a dinâmica de leitura” – Aula de 17/06/2010

Discurso do professor	Discurso dos alunos	Ações (professor)		Ações (alunos)
Unidades de mensagem	Unidades de mensagem	Desenvolvimento de normas e expectativas	Desenvolvimento de papéis e relacionamentos	
		Organizando sua mesa	Alunos interagindo com seus pares	Conversando entre eles
Bom gente		Estabelecendo um nível coletivo de interação usando um termo coloquial – “Bom gente”.	Estabelecendo um relacionamento com os alunos informal e amigável. O tom do professor é informale amigável conforme indicado no uso da palavra “gente” (Bom gente)	Gradualmente orientando-se para o professor. Alguns alunos continuam conversando com os colegas.
Ontem nós fizemos a divisão dos grupos/ e hoje a gente já começa o trabalho baseado/		Referindo-se ao padrão de organização da aula anterior	Sinalizando que os grupos começaram a trabalhar juntos hoje.	Orientando-se para o professor
André/		Chamando a atenção do aluno para a nova forma de participar.		André interrompe o que estava fazendo e direciona sua atenção para o professor.

		A sinalização do professor para as ações do André. indicam para a turma, como um todo, o que eles, como coletividade, devem fazer.		Os outros alunos aparentam estar ouvindo o professor.
Naquela organização/				Orientando-se para o professor
ou seja,/ eu vou pedir/ para que uma pessoa comece a ler,/ essa pessoa já faz parte do grupo que a gente escolheu,/ os componentes vão ficar atentos à leitura/ que essa pessoa tá fazendo,/ porque depois/ eu vou chamar alguém que compõe esse grupo/ para fazer um comentário/ sobre o trecho que foi lido./		Sinalizando expectativas de que os estudantes farão a leitura em voz alta Definindo as ações que os alunos deveriam assumir Estruturando o que acontecerá depois	Localizando o leitor no grupo e estabelecendo expectativas de que os membros do grupo deverão prestar atenção na leitura	Orientando-se para o professor
O comentário que eu quero,/ a pessoa vai fechar o livro/ e vai fazer um comentário daquilo que ela escutou e daquilo que ela leu junto./ Tá?		Definindo as ações que os alunos devem tomar para participar do comentário (fechar o livro) Definindo o conteúdo do comentário		Orientando-se para o professor
	Alguns alunos dizem que alguns colegas do grupo não se encontram em classe.			Conversando simultaneamente com o professor.

Vamos lá/ Vamos começar/		Sinalizando hora de começar. Estruturando a próxima atividade: leitura em voz alta do livro didático de História.		Orientando-se para o professor.
Quem vai fazer a leitura pra mim é o/ Lucas, Cadê o Lucas?/ (...)/	Lucas levanta a mão	Convidando um aluno para ler. Pedindo para Lucas indicar presença	Nomeando Lucas como leitor Checando se o aluno está presente.	Orientando-se para o professor. Lucas – respondendo à questão do professor – levantando a mão.
Página 53, Lucas/ “As primeiras aldeias e cidades”/		Definindo a seção a ser lida.		Orientando-se para o professor.
Todos os demais prestem atenção/ porque se alguém do grupo dele não comentar/ eu posso chamar alguém de outro grupo/		Estabelecendo uma lógica para que os alunos prestem atenção à leitura e às consequências para o grupo, caso um de seus membros não forneça um comentário.	Reestabelecendo o que o grupo deve fazer enquanto o colega lê.	Orientando-se para o professor.
lembrando que a nota/ que a minha avaliação/ vai para o grupo todo/ (...)/ Tá?/			Propondo intercontextualidade ligando as ações passadas com o que os alunos terão que fazer em seus grupos de trabalho.	Orientando-se para o professor.
Pode começar/ Lucas/		Sinalizando que Lucas deve começar. Isso sinaliza a mudança de atividade de falar sobre as ações a serem tomadas para executá-las.		Orientando-se para o professor.

A transcrição e a análise do evento acima e dos demais eventos que serão examinados neste capítulo seguiram a lógica de investigação da Etnografia Interacional, já mencionada na análise contrastiva do Capítulo 1. Em primeiro lugar, as primeiras duas colunas representam o discurso do professor e dos alunos em *Unidades de mensagem (UM)*, enquanto as duas últimas são *Unidades de ações (UA)*. As UA são compostas pela ligação semântica entre as UM. A forma como inscrevemos as UM formando as UA permitiu-nos entender a corrente de ações sendo propostas e as relações entre passado e presente dos eventos. O discurso do professor e dos alunos foi assentado lado a lado com o intuito de relacioná-los sem inscrever hierarquias entre eles; sem assumir, por exemplo, que o professor inicia os turnos ou quaisquer intenções discursivas de antemão (Ochs, 1979). Decidimos incluir a coluna dos alunos, mesmo quando ela ficou em branco, pois entendemos com Bakhtin que todo enunciado/discurso é dialógico por natureza e pressupõe uma atitude responsiva de um ouvinte/falante. A inclusão das colunas do discurso e das ações para ambos (alunos e professor) fornece, nesse sentido, evidências da construção coletiva dos textos ao longo dos eventos.

O uso dos verbos no gerúndio (Green, Skukuskaite, & Baker, 2012) para inscrever as ações dos participantes foi outra convenção utilizada dos trabalhos dos pesquisadores da Etnografia Interacional. Construímos, deste modo, um “*runing record*” (Kelly, Crawford and Green, 2001) das correntes de ações sendo propostas e reconhecidas pelos membros do grupo.

A intenção dessas análises é estudar os eventos como textos em desenvolvimento, explorando o que os atores explicitam uns para os outros como ações sociais e como conteúdos. Com isso, podemos entender de que maneira as práticas discursivas sinalizam para os estudantes como participar dos eventos. Fairclough (1995) postula que todo enunciado é um texto, um processo discursivo e uma prática social. Esta teoria fornece uma base para entender, verificar e constatar o que os enunciados particulares estão propondo aos ouvintes. Examinando cada um dos aspectos do enunciado exploramos não somente as intenções do professor, mas também o que ele sinalizou para os alunos como ações adequadas, descortinando, assim, as formas como os eventos foram conjuntamente construídos.

Há, no evento acima, pistas do processo de passagem para o evento subsequente. A inclusão de uma coluna pontilhada, seguida da primeira UM, é uma convenção adotada do trabalho de Castanheira (2000) para indicar a transição gradativa de um evento ao outro e para indicar que ela não ocorreu instantaneamente. De forma gradual os estudantes foram lendo as pistas contextuais, reorientando e reorganizando a atividade coletivamente, dando origem a um novo contexto interacional, uma nova atividade e tema: um novo evento. Nas suas ações, os participantes foram sinalizando entre eles (e para o analista) novas formas de participar da interação. Eles foram reorganizando a estrutura de participação e construindo um novo evento social (Castanheira, 2004; Erickson & Shultz, 1981). Os alunos foram, portanto, deixando de conversar com os pares para, aos poucos, irem se orientando para o professor, que estabelecia agora um nível coletivo de interação.

O recorte da aula em eventos foi construído por meio da leitura das pistas contextuais (Gumperz, 2000), com foco na percepção de como os membros foram se reorientando e estabelecendo limites entre a atividade anterior e a próxima atividade e tema.

Através de um termo informal – *Bom gente*, o professor iniciou os turnos sinalizando querer a atenção de toda a turma. Ao considerar o registro discursivo como uma pista contextual (Gumperz & Behrens, 1993), argumentamos que o professor procurou estabelecer uma relação amigável e informal com os alunos. Os registros e análises das demais formas de endereçar os alunos ao longo das demais aulas filmadas suportam essa interpretação e mostram que essa forma coloquial e amigável é uma prática social nesta sala de aula.

A seguir, recebendo a atenção da turma, o professor retomou a forma de organização dos trabalhos da aula anterior e afirma que este é o modo de organização para esta aula. Para entender este modo de organização é necessário compreender os eventos que o antecederam, a corrente de enunciados (Bakhtin, 2004). Nesse caso precisamos retomar a aula anterior a esta ocorrida no dia 16/06/2010. Nesse dia o professor fez uma divisão de grupos que iriam, daí em diante, trabalhar juntos em todas as atividades até o final do ano. A aula seguinte, objeto desta microanálise, acabou sendo a primeira a seguir essa divisão. Segundo a perspectiva teórica da Etnografia

é interdependente de símbolos/textos/contextos criados em outros espaços interacionais e relacionados a eles (Castanheira, 2000). Desse modo, determinado evento pode estar ligado a outros eventos constitutivos da História local de uma comunidade de sala de aula produzindo o que Floriani (1993) chamou de conexões intercontextuais ou intercontextualidade. No evento em análise, o professor retomou o contexto da aula anterior para construir com os alunos o modo de participar da dinâmica de leitura.

A análise discurso do evento acima permitiu a visualização do desenrolar das normas e expectativas do grupo: os alunos tinham que ler em voz alta, trabalhar em grupos previamente selecionados e engajar-se em uma série de ações associadas à leitura e produção oral do texto impresso: *“Eu vou pedir a alguém/ para começar a ler/ essa pessoa já é parte do grupo que escolhemos/ os demais vão prestar atenção na leitura”*. Seguida a essas UM, o professor estruturou o que aconteceria a seguir – *“porque depois/ Eu vou chamar alguém do mesmo grupo do que acabou de ler/ para comentar/ a parte lida/”*.

A partir de então, ele definiu ações que os alunos deveriam assumir para participar do comentário bem como o conteúdo do comentário: *“o comentário que eu quero/ a pessoa vai fechar o livro/ e comentar o que ela ouviu e leu junto/ ok?/”*. O “ok” ao final marca o fim dessa sequência discursiva sobre o que eles fariam na leitura do capítulo. Seguindo esse sinal, o professor definiu a hora de começar, organizando e orientando a turma para a próxima atividade: leitura em voz alta do texto de História. O professor iniciou o próximo subevento checando onde o Lucas estava e pedindo para que o aluno indicasse sua presença. Lucas respondeu a essas ações com gestos que demarcavam sua localização na sala. Em seguida, o aluno voltou-se para o livro para indicar o trecho a ser lido. Como parte dessa corrente de unidades de mensagens, o professor reiterou o que o grupo deveria fazer enquanto uma pessoa lesse e forneceu uma lógica do que aconteceria depois se os membros não comentassem a parte lida: *“Todos os outros devem prestar atenção/ porque se alguém do grupo do leitor não comentar/ eu posso chamar alguém dos outros grupos/”*. Ele concluiu essa sequência indicando que o aluno Lucas deveria começar a leitura, o que sinalizou uma mudança de atividades de falar sobre as ações a serem tomadas a executar as ações propostas,

A partir da análise de como o professor coordenou as ações com os alunos, descortinamos as formas como os eventos foram conjuntamente construídos. Por exemplo, a maneira como o professor chamou a atenção do aluno André para as atividades coletivas forneceu uma confirmação para os participantes (e para o analista) da expectativa da aula. Por meio do exame do que o professor propôs e do modo como os alunos foram se orientando, obtivemos indícios para entender como a participação dos estudantes subsidiou a atividade coletiva e o que estava sendo sinalizado para eles como formas de conhecer, ser e realizar a leitura apropriadamente nesta sala de aula: ler, deste modo, foi definido como um processo de performance, interpretação, revisão e (re)construção do texto, e não apenas um processo isolado e individual de compreensão de um determinado texto. Engajar-se na leitura nesta classe envolveu um processo iterativo e recursivo, no qual interpretações pessoais e coletivas seriam submetidas ao comentário e à crítica pública.

Ademais, engajar-se na leitura nesta classe envolveu um procedimento no qual, sob o crivo do professor, posturas individuais ou coletivas podiam reverberar na forma de uma avaliação, já que a “nota vale para todo o grupo”. O professor atuou em camadas – atuou perante cada estudante, atuou diante de cada grupo e atuou diante da turma, conforme mostra o diagrama abaixo. O estudante foi responsabilizado pela sua própria atenção ao que se lê e debate, mas haveria reverberações em seu grupo caso ele fosse relapso. Além disso, o professor garantiu a atenção da turma ao dizer que caso um grupo não respondesse significativamente ao que ele solicitasse, outro membro de outro grupo poderia ser convocado.

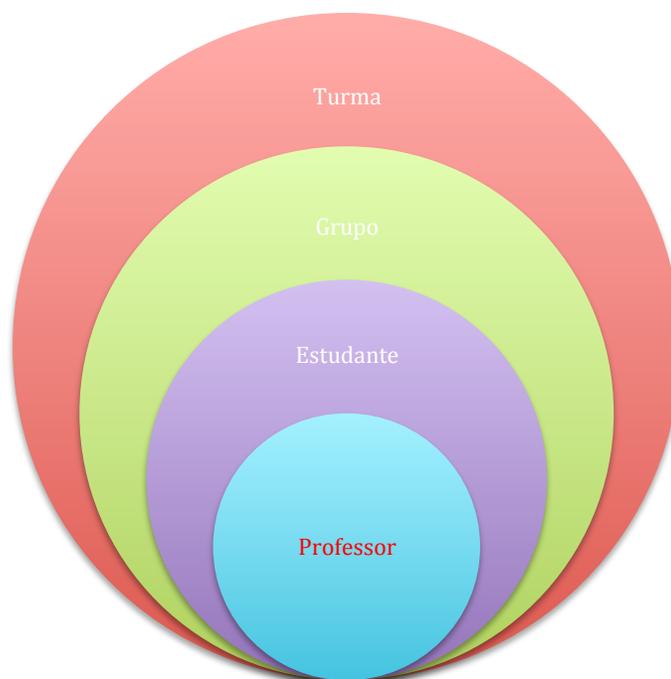


Diagrama 2: Representação da forma como o professor atuou em camadas em sala de aula

A seguir mostraremos como essa forma de organizar a leitura fez emergir uma rede intertextual de textos e uma complexa lógica de interpretação deles.

5.2.2 Construindo uma rede intertextual de textos

A forma como o professor construiu, junto aos alunos no evento transcrito, formas de ler e participar da leitura fez emergir uma rede intertextual de textos e uma complexa lógica de interpretação deles, bem como a construção de narrativas pelos estudantes. Construímos nossa concepção de “texto” com base no trabalho de Green et al (2008), onde o texto inclui todo fragmento de discurso, oral ou escrito, sobre o qual os participantes de determinado grupo social focam, reconhecem e agem sobre.

A prática de leitura dos textos de História que o professor começou a organizar junto à turma, segundo demonstra a análise do evento acima, instituiu quatro textos: o texto impresso, o texto público oral, o texto instrucional e o texto comentado. Esses quatro textos públicos interagem com um quinto: o texto dos conhecimentos prévios dos alunos, a que chamamos de intertextual pessoal.

Essa lógica também criou uma articulação entre a leitura e a escuta da leitura, com exigência, na sequência, da criação de uma narrativa, pelos estudantes, do texto lido pelo colega. A sequência aqui parece ter sido então: leitura, escuta, criação de narrativa a partir do que se escuta e debate. Há, aqui, um regramento disciplinar que orienta tanto a leitura do texto quanto a sua necessária atenção à leitura feita pelo colega como suporte que orientará, então, a construção de uma narrativa ou explicação, por outro estudante, do que escutou da leitura feita. Esse professor criou, então, um processo educacional orientado pela transmissão oral com vistas à recomposição do texto escutado com o objetivo de criação de outra narrativa que, então, orientará o debate. Assim, o acesso que todos os participantes têm ao texto impresso, no momento da leitura, dá-se por meio da atenção, que só é de fato conseguida porque há um código disciplinar que na verdade também constrange os estudantes, pois caso um membro de um grupo não consiga atender às solicitações do professor, todos daquele grupo serão punidos.

Segue um resumo dos textos disponíveis a serem lidos no espaço público. Em primeiro lugar, encontra-se o *texto impresso* do livro didático de História e os “protocolos de leitura” presentes na materialidade do texto (Chartier, 1996), indicadores das possibilidades de leitura e da “correta” interpretação do texto. Em segundo lugar, por meio da leitura oral pelo aluno do texto impresso, o professor disponibiliza um *texto oral*, o qual todos os participantes acessam. O leitor apresenta não apenas as palavras do impresso, mas a interpretação delas através da entonação, do acento, das pausas, do tom, entre outras pistas. Finalmente, os objetivos instrucionais do professor configuram um segundo texto, o *texto instrucional*. O professor foi, ao longo das interações, instituindo expectativas de leitura. Os estudantes tinham que ler em voz alta de forma que todos poderiam acessar o mesmo texto público, e eles tinham que prestar atenção no texto oral para, mais tarde, “comentar o que ouviu e leu junto”. O Diagrama 3 fornece uma representação gráfica desse processo.

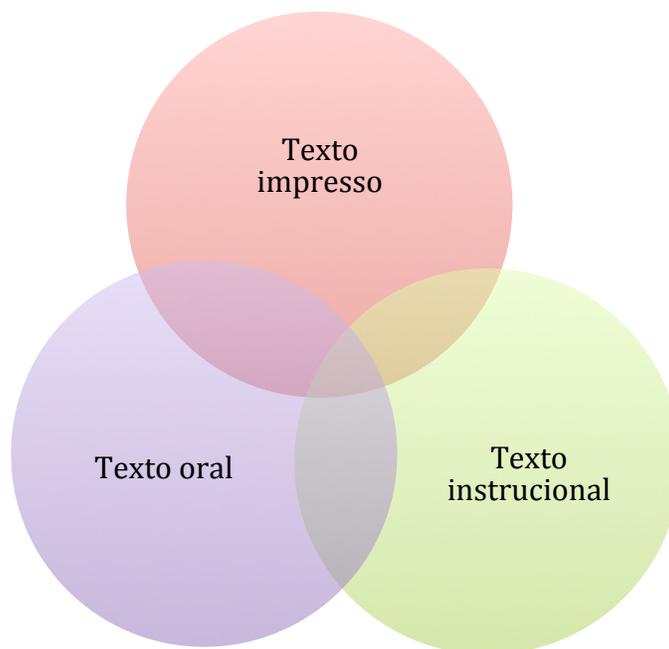


Diagrama 3: Textos disponíveis a serem lidos no espaço público

A construção desses três textos implica na emergência de outros adicionais. Para participar apropriadamente da leitura espera-se dos estudantes que se engajem em um complexo processo interpretativo que envolve o processamento do texto escrito, do texto oral, e a extração das formas de ler do texto instrucional (formas de conhecer, ser e executar a leitura que o professor inscreveu por meio de um metadiscurso sobre a leitura dos textos históricos – Exemplo: “*o comentário que eu quero/ a pessoa vai fechar o livro/ e comentar o que ela ouviu e leu junto/ ok?/*”). Nesse complexo processo interpretativo de processamento dos três textos, os estudantes criam outro texto de relações intertextuais com seus conhecimentos, sua lógica narrativa, suas experiências e esquemas prévios, o que chamamos aqui de texto pessoal com relações intertextuais.

Adicionalmente, depois da leitura oral, outro texto público é disponibilizado no plano social da classe: *o texto comentado*. Ele deve ser construído pelos estudantes que pertencem ao mesmo grupo do leitor e envolve a reconstrução, no espaço público, dos significados dos textos impresso/oral/instrucional/intertextual pessoal. O professor definiu que o aluno escolhido para comentar o texto lido oralmente pelo colega deveria fechar o livro e comentar o que ele “*ouviu e leu junto [com o leitor]*”. O ato de fechar o livro é significativo e sugere que o professor quer que os estudantes

comentem o trecho com suas próprias palavras. O texto comentado, desse modo, é o resultado desse processo em que os estudantes são solicitados a interpretar a rede de textos disponíveis construindo novas narrativas e interpretações de texto (Green & Meyer, 1991).

O Diagrama 4 fornece a representação gráfica dessa complexa rede de interpretação de textos.

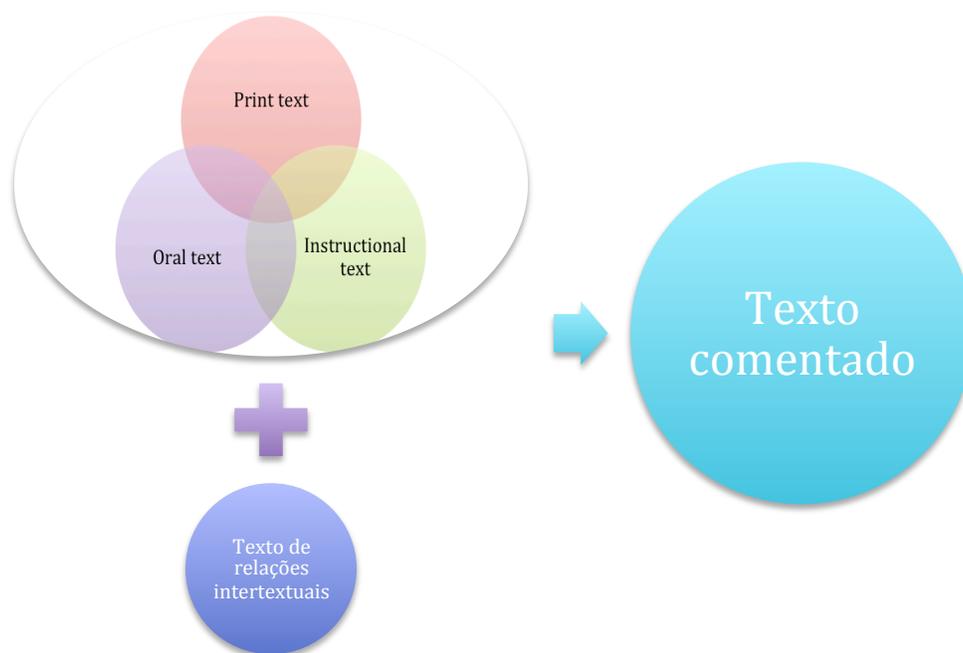


Diagrama 4: Processo de interpretação dos alunos dos textos disponíveis no espaço público da sala de aula

A análise do subevento a seguir vai revelar como o texto comentado é complexo, formado por uma cadeia de textos anteriores oriundos do processamento desses e dos demais textos, revelando e fazendo emergir narrativas e compreensões da História locais.

5.2.3 Recortando a aula em eventos e subeventos

A partir da análise da forma como os participantes construíram coletivamente os limites dos eventos, identificamos nessa aula três deles: “Acomodando-se nas carteiras e conversando entre si”; “Organizando a dinâmica de leitura” (analisado acima); e “lendo o livro didático de História”, eventos que tiveram duração de (aproximadamente) 10, 3, 37 minutos, respectivamente. Segue abaixo o quadro com a

organização dos eventos e suas porcentagens em relação ao tempo da aula. Optamos por mostrar o recorte da aula em eventos depois de analisar o segundo evento – “Organizando a dinâmica de leitura” – pois, dessa forma, o leitor teve acesso, de antemão, ao modo como, ao recortar os eventos, estivemos atentos à forma como os próprios participantes estabeleceram interacionalmente seus limites e fronteiras. Na análise do evento anterior, por exemplo, mostramos que os alunos foram aos poucos redirecionando a forma de participar do evento “Acomodando-se nas carteiras e conversando entre si” e iniciando, gradativamente, o evento “Organizando a dinâmica de leitura” ao direcionar a atenção para o professor no nível coletivo. A própria inclusão da coluna pontilhada mostrou que estivemos sensíveis à forma gradual como ocorreu a transição de um evento ao outro. Essa concepção sensível à perspectiva êmica conduziu o recorte da aula em estudo em três eventos, conforme explicitado no gráfico abaixo.

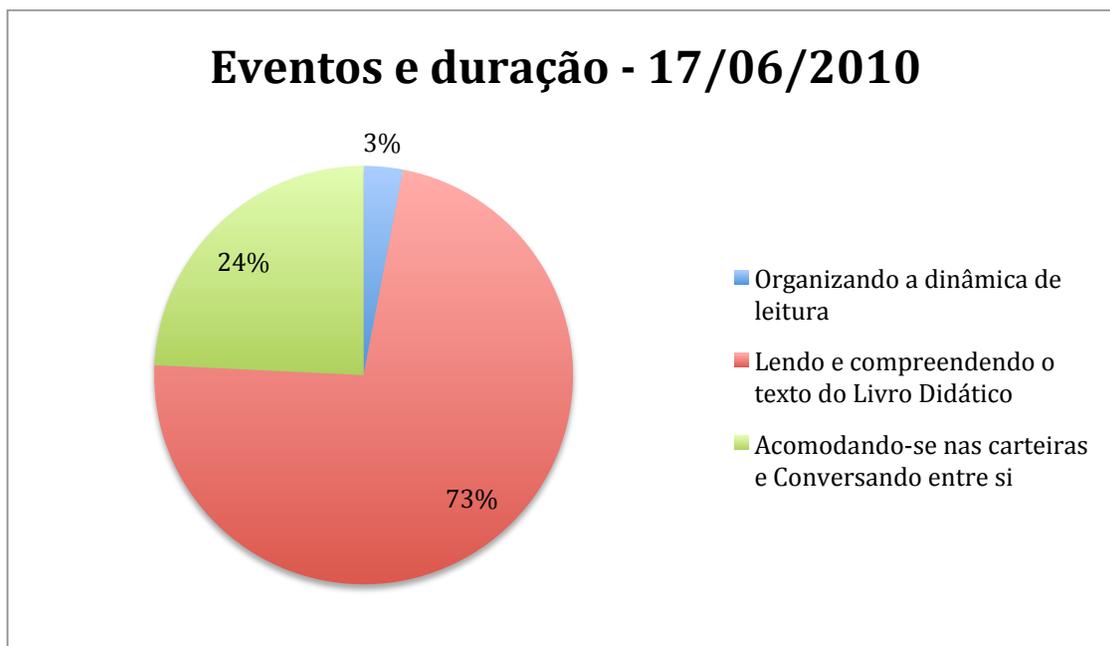


Gráfico 4: Organização dos eventos e suas porcentagens em relação ao tempo da aula de 17/06/2010

No terceiro evento, “Lendo o livro didático de História”, professor e alunos engajaram-se na leitura coletiva e discussão das primeiras páginas do capítulo sobre o período Neolítico. As pistas contextuais e os temas (subtítulos do livro didático) permitiram-nos recortar esse evento em oito subeventos, quais sejam, “As primeiras aldeias e cidades”; “A Revolução Neolítica”; “Outras transformações do período Neolítico”; “Hábitos anteriores à descoberta da agricultura”; “Descoberta da

agricultura”; “O pastoreio”; “O processo de sedentarização”; “O crescente fértil”. O gráfico abaixo mostra os subeventos e suas durações.

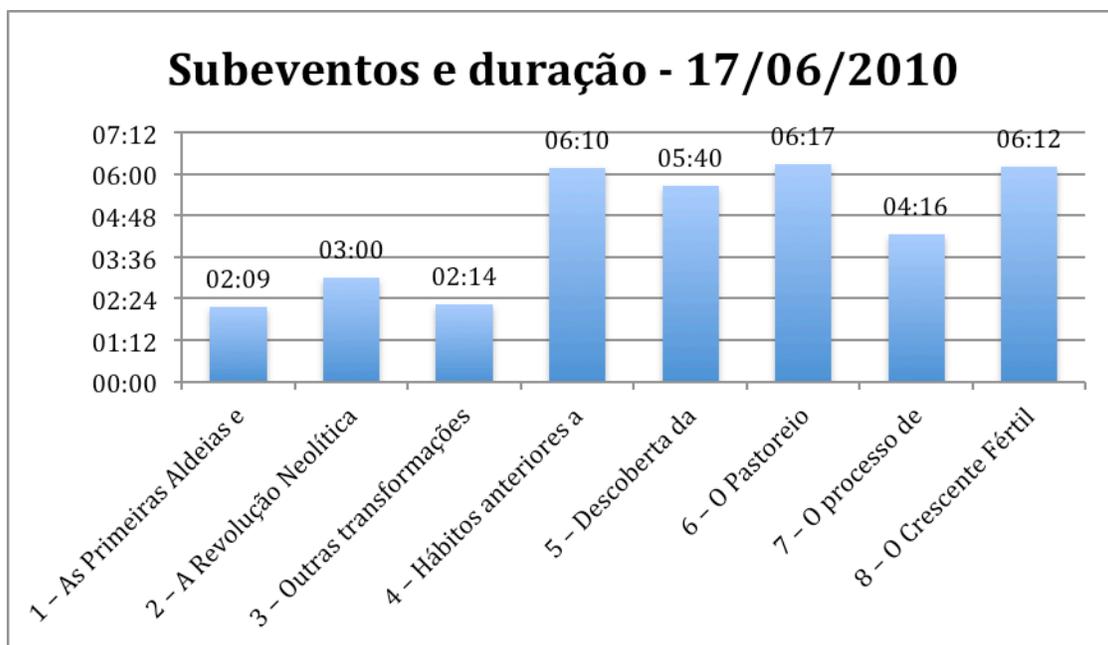


Gráfico 5: Subeventos componente do evento “Lendo o livro didático de História” e suas durações

Os nomes dos subeventos seguem os subtítulos do livro didático pois foi a forma como os próprios sujeitos definiram, na interação, as suas fronteiras, uma vez que o professor organizou a leitura e discussão do texto seguindo os subtítulos do capítulo sobre o período Neolítico. A cada leitura de um subtítulo, o professor solicitava sua interrupção e criava, junto à turma, um espaço coletivo de discussão/(re)construção do trecho lido. Para a análise pormenorizada das práticas de leitura e (re)construções do texto/narrativas históricas construídas na interação, selecionamos o subevento 5, “A descoberta da agricultura”. O diagrama abaixo explicita esta escolha.

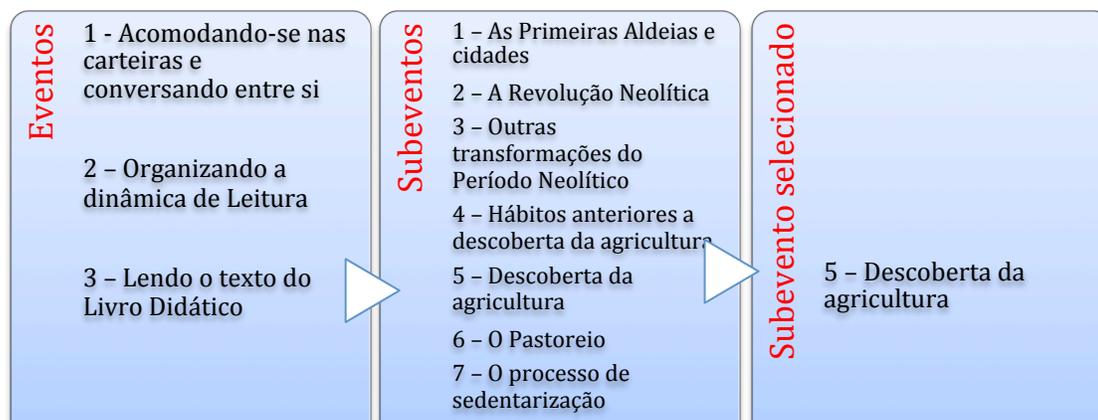


Diagrama 5: Recorte de análise

5.2.4 Analisando Subevento 5: A descoberta da agricultura

A análise desse subevento contou com três lentes distintas e complementares: a primeira enfocou a narrativa do livro didático e as concepções de História veiculadas. A segunda focou a forma como a prática de leitura foi socialmente construída pelos participantes, incluindo quem leu, de que forma, com quais objetivos, com quais resultados, sob quais condições. A última lente focalizou as (re)construções do texto/narrativas históricas produzidas nas interações sociais. Todas essas lentes nos permitiram entender o que contou como ler e aprender História nesta sala de aula.

Começaremos pela primeira lente: analisaremos a narrativa do trecho lido do livro didático em sala de aula por professor e alunos.

[Informação complementar]

Agricultores por acaso

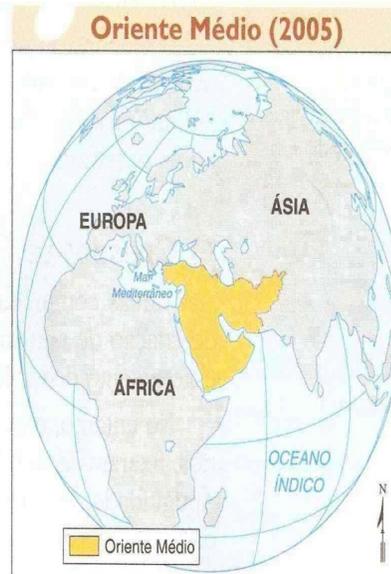
Como surgiu a agricultura?

Deve ter sido mais ou menos assim: os homens já consumiam o trigo silvestre, que coletavam nas regiões onde ele crescia naturalmente. Os pesquisadores supõem, então, que um grão caído na terra começou a brotar e o desenvolvimento da planta foi observado pelas pessoas. Esses observadores perceberam que podiam repetir o processo espalhando outros grãos pela terra. Provavelmente, foi assim que surgiu a agricultura, há cerca de 12.000 anos, no Oriente Médio (veja a figura 2), uma região de passagem entre a Europa, a Ásia, a África, o Mar Mediterrâneo e o Oceano Índico.

A partir de então, a coleta de frutos foi sendo substituída, gradativamente, pelo cultivo de plantas como o trigo e a cevada. O processo foi lento e, durante muito tempo, grupos nômades de coletores, grupos seminômades e grupos sedentários de agricultores conviveram no planeta.

Silvestre: que se reproduz espontaneamente, sem necessidade de cuidados; variante “selvagem”.

Figura 2. Hoje, o Oriente Médio compreende os seguintes países: Arábia Saudita, Barein, Catar, Emirados Árabes Unidos, Iêmen, Irã, Iraque, Israel, Jordânia, Kuwait, Líbano, Omã, Síria e Turquia.



Fonte: Atlas da história do mundo. São Paulo: Folha da manhã, 1995, p. 33. (com atualização).

Figura 5: Excerto do trecho do livro didático lido na aula do dia 17/06/2010

No subevento que analisaremos abaixo, a turma leu o boxe de “informação complementar”, da p. 55 do Livro Didático, com o título “Agricultores por acaso”, onde consta um texto de três parágrafos e um mapa do Oriente Médio, do ano de 2005, que mostra, através de um globo, onde se localiza a região, seguido da legenda: “Figura 2. Hoje, o Oriente Médio compreende os seguintes países: Arábia Saudita, Barein, Catar, Emirados Árabes Unidos, Iêmen, Irã, Iraque, Israel, Jordânia, Kuwait, Líbano, Omã, Síria e Turquia”. Além disso, no corpo do texto a palavra silvestre está destacada e esclarecida em um glossário ao final.

Uma pergunta retórica²² abre o parágrafo: “*Como surgiu a agricultura?*” Sua resposta começa com os dizeres: “*Deve ter sido mais ou menos assim*” e, em seguida, “*Os pesquisadores supõem*” e “*provavelmente*”. A incerteza, própria do conhecimento histórico, parece ser admitida pelos autores nesse momento. A História é terreno de dúvidas, incertezas, possibilidades, suposições. Historiadores herdeiros dos *Annales*, entre eles Chartier, admitem que embora a construção da narrativa histórica tenha como meta chegar o mais próximo possível da verdade do acontecido, a “verdade” na História é parcial, fragmentada e polêmica. Esses historiadores sabem que suas narrativas podem relatar o que aconteceu um dia, mas sabem que esse fato pode ser objeto de múltiplas versões. Com base nessas concepções, a nosso ver, a verdade na História seria um horizonte a alcançar, mais apropriado ainda seria dizer que a História estabelece regimes de verdades e não verdades absolutas. Mesmo assim, embora relativizada, ponderada, pode-se pensar que a “verdade” histórica do livro é fixada como narrativa estável já que os autores não problematizam a questão, não oferecem mais argumentos, tampouco apresentam outras possibilidades de leitura sobre o início da agricultura²³.

A resposta da autoria à pergunta retórica pressupõe um surgimento acidental da agricultura: “*um grão caído da terra começou a brotar e o desenvolvimento da planta foi observado pelas pessoas; esses observadores passaram então a repetir o processo*”. Essa afirmativa nos leva a considerar que a própria observação requer, de certa maneira, uma intenção; sendo assim, a observação casual, acidental do crescimento, seria um tanto exagerada já que a semente não caiu e foi crescendo a olhos vistos. Houve recorrência e observação “prolongada”. A natureza estava lá e foi observada. A observação poderia já fazer parte da prática da caça, por exemplo. A suposição “*um grão caído da terra começou a brotar*” parece, desse modo, simplista e redutora.

²² Entendemos aqui a pergunta retórica em situação de ensino formal como aquela em que se pergunta não para obter uma resposta de algo a saber, mas para checar o conhecimento dos alunos, motivá-los. Ela tem, portanto, propósitos vinculados ao ensino.

²³ Veremos, mais adiante, que as práticas instauradas na sala de aula sustentaram esse posicionamento diante da narrativa histórica que foi marcado nelo debate de possibilidades e de probabilidades

A seguir, o trecho trata do sujeito histórico como um homem que viveu “há cerca de 12.000 anos no Oriente Médio” e passou a utilizar a prática agrícola. A dimensão espaço-temporal do sujeito histórico é definida nessa narrativa. No entanto, a ideia do homem parece abstrata. Não obstante, é necessário considerar que, por razões óbvias, tamanha distância temporal e carência de fontes impõem significativas restrições para a escrita da História do período, constituindo-se, portanto, como um desafio para aqueles que escrevem livros e ensinam História sobre o Neolítico.

A seguir, o comando “veja a figura 2” indica a observação do globo. A noção de processo histórico aparece no parágrafo seguinte com a frase: “O processo foi lento e, durante muito tempo, grupos nômades de coletores, grupos seminômades e grupos sedentários conviveram no planeta”. O fragmento admite a coexistência de várias temporalidades em um mesmo tempo histórico. Nesse trecho, parece que as “porosidades espaço-temporais”, nos termos de Pereira, 2010, entram em cena permitindo justaposições, interpenetrações, imbricações de percepção das durações inerentes ao pensamento histórico e ao seu raciocínio.

Focalizaremos agora o modo como esse trecho foi lido coletivamente em classe, incluindo quem leu, de que forma, com quais objetivos, com quais resultados, sob quais condições, bem como as (re)construções do texto/narrativas históricas produzidas nas interações sociais, conformando o subevento “Descoberta da agricultura”.

A transcrição desse subevento seguiu os mesmos padrões adotados na anterior: inscrevemos duas colunas representando o discurso do professor e dos alunos em Unidades de Mensagem (UM); e inscrevemos Unidades de Ações (UA) também para ambos. Disponibilizamos os discursos lado a lado e construímos um “*running record*” das correntes de ações. Colocamos, ademais, as nossas análises e interpretações entre parênteses. Optamos por fazer uma “revelação progressiva” dos dados, por isso recortamos a transcrição em dois momentos de análise. Assim, o leitor fará um acompanhamento mais próximo do texto coletivo que foi desenvolvido em sala de aula.

Tabela 13: Representação do subevento “Descoberta da Agricultura” – Aula de 17/06/2010

Discurso do professor	Discurso dos alunos	Ações (professor)		Ações (alunos)
Unidades de mensagem	Unidades de mensagem	Desenvolvendo expectativas e normas	Desenvolvendo papéis e relacionamentos	
Muito bem/ Sedentários/ Muito bem Brenda/ Pode/ Pode ler agora/ Juan/ Cê vai ler pra mim/ por favor,/ esse... / na p.55 aí,/ “Informações / “Informação complementar:/ agrícolas por acaso”.	Juan: Fessor/ Posso?/	Elogiando comentário dos alunos Mudando de entonação Abrindo uma nova sequência/ marcando fechamento da sequência anterior. Retomando o direcionamento do fluxo discursivo, indicando parte a ser lida.	Aceitando o aluno como o próximo a ler.	Se voluntariando para levantando a mão.
Devagar/ e tranquilo/ vai	Juan: [começa a ler]: <i>Como surgiu a agricultura? /</i> Lorena: <i>Agricultores</i> Juan: [começa a ler de novo] <i>Deve ter sido/ mais.../ ou menos/ assim/ os homens já/ consumiam/ o trigo/ silvestre/ que/ deve ter sido/ mais ou menos/ ó.../ que colé.../ tavam/ nas regiões/ onde ele/ cres.../ cia/ naturalmente/ Os pesqui.../ pesquisadores/ .../ supõem/ então/ que/ um orão/ caiu/ na terra/</i>			Alunos focam o livro, indicando ao professor seguir a leitura. Poucos estudantes direcionam-se para outros lugares que não o livro.

	<i>começou a/ brotar/ e o desen.../ desenvolvido/ [desenvolvimento] da planta/ foi/ observado/ pelas pessoas. Esses observadores/ perceberam/ que podiam/ repetir o/ .../ progresso</i>			
Processo/		Corrigindo a leitura (substituindo “progresso por processo”) (Certificando-se de que todos os alunos tenham acesso ao mesmo texto corrigido)		
	<i>Processo. / Espalharem /</i>			Repetindo a palavra indicando aceitar a correção e continuando a leitura. Alunos continuam o livro, indicando ao professor seguir a leitura. Poucos estudantes direcionam-se para outros lugares que não o livro.
Espalhando		Corrigindo a leitura (Substituindo “espalharem” por “espalhando”) (Certificando-se de que todos os alunos tenham acesso ao mesmo texto corrigido)		
	<i>Espalhando outros grãos/ pela/ terra./ Provavelmente/ foi assim/ que surgiu/ a/ agricultura/ há cerca/ de 12 mil anos/ no/ Oriente/ Médio/ (veja a figura 2)[Lendo a legenda da figura 2, mapa do Oriente Médio] / uma/ região/ de passagem/ entre/ a/ Europa/ a Europa/ a Ásia/ a/ África/ o Mar Medite.../ o quê?/</i>			Repetindo a palavra indicando aceitar a correção e continuando a leitura. Alunos continuam focando o livro, indicando ao professor seguir a leitura. Poucos estudantes direcionam-se para outros lugares que não o livro
Mediterrâneo		Corrigindo a leitura (Certificando-se de que todos os alunos tenham acesso ao mesmo texto		

Isso	<i>Mediterrâneo/ e/ o/ Oceano/ Índico./ A partir/ de/ então/ o coleta/ a coleta/ de frutos/ foi sendo/ substituído/ gradati/ grada/ gradati-va-mente/ o/ cultivo/ de/ plantas/ como/ o trigo/ e a/ ce- vada./ O progresso</i>			Continuando a leitura. Alunos continuam focando o livro, indicando ao professor seguir a leitura. Poucos estudantes direcionam-se para outros lugares que não o livro
Processo		Corrigindo a leitura (substituindo “progresso” por “processo”) (Certificando-se de que todos os alunos tenham acesso ao mesmo texto corrigido)		
	<i>processo/ foi/ lento/ e/ durante muito tempo/ muitos/ grupos/ nomades?</i>			Repetindo a palavra indicando aceitar a correção do professor. Continuando a leitura. Alunos continuam focando o livro, indicando ao professor seguir a leitura. Poucos estudantes direcionam-se para outros lugares que não o livro. Lê a palavra “nômades” com entonação.
Nômades		Corrigindo a entonação.		
	<i>Nômades</i>			Repetindo a palavra corretamente.
	<i>aí está escrito/ seminômades/ .../</i>	Corrigindo a leitura. (Certificando-se de que todos os alunos tenham acesso ao mesmo texto corrigido)		
<i>seminômades é/ aquilo que a.../ que a.../[professor não consegue lembrar o nome] Brenda / não não / Brenda, não / é... /</i>		Tentando definir um conceito trazendo a voz de um aluno de enunciados anteriores. (Ler nessa sala de aula implica em compreender conceitos históricos. Ler é construir significados e	Definindo os alunos como interlocutores.	

		estão participando dessa mesma construção de significados).		
	Alunos em coro: Maísa			Ajudando o professor a localizar o interlocutor. (Os alunos sinalizam que estão seguindo o fluxo discursivo e coconstruindo o texto coletivo da sala de aula).
a Maísa mencionou/ a pessoa que/ ela já tem uma moradia fixa/ mas/ de vez em quando/ ela sai/ para buscar/ uma coisa nova/ que ela está precisando/ aí é seminômade./		Usando a voz da aluna para definir os conceitos de seminômade. (Explicando um conceito histórico refraseando um comentário de uma aluna de enunciados anteriores – intertextualidade).	Reconhecendo os alunos como agentes do conhecimento.	Alunos orientando-se para o professor.
	Lorena: e sedentário.			Adicionando a fala do professor. Demais alunos orientando-se para o professor.
	Juan: [lê] de <i>coletores/ grupos/ seminômades/ e grupos/ sedentários/ de agricultura [agricultores]/ convidaram no planeta./</i>			Percebendo o fim da interação e, então, continuando a leitura. Demais alunos continuam focando o livro, indicando ao professor seguir a leitura. Poucos estudantes focam outros lugares que não o livro.
Conviveram no planeta.		Corrigindo a leitura (substituindo a palavra “convidaram” por “conviveram”) (Certificando-se que os alunos tenham acesso ao mesmo texto corrigido)		
	<i>Conviveram no planeta</i>			Repetindo a palavra corretamente, aceitando a correção do professor.
	Juan [lê o termo-chave do glossário]: <i>Silvestre/</i>	Começando a ler outro subitem do texto.		

Não tá ótimo/ Geisson!/ Cê é do grupo do Juan/ né?/		Estabelecendo limites de leitura. (um subitem foi suficientes para a pausa e mudança de atividade) Selecionando um aluno membro do grupo do grupo do leitor. (Mudando o padrão de atividade, os membros do grupo agora devem comentar o que se liga ao evento inicial de organização da dinâmica de leitura)	Definindo participantes	
	Geisson: Aham			Confirmando pertencimento ao grupo do leitor
O que você me diz sobre esse trecho/ que ele acabou de ler?/		Solicitando um comentário do aluno.	Definindo o estudante como alguém a comentar o trecho lido.	

Na transcrição acima inscrevemos o processo de transição dos subeventos por meio da linha pontilhada. Essa transição foi observada pela repetição de *feedbacks* positivos aos comentários dos estudantes e por meio da mudança de entonação da fala do professor. Essas pistas contextuais indicaram o fechamento e a abertura de uma nova sequência de atividades.

Interpretando essas pistas, o aluno Juan se voluntariza para ler. Ele levanta a mão e pede permissão ao professor – “Posso?”. O próprio aluno direciona a prática social do grupo. Fairclough, que postula que todo texto está inserido em um processo discursivo e imprime uma prática social, empresta as lentes para a leitura do texto de Juan. O “texto” do aluno explicitou as normas e práticas sociais dessa sala de aula. O professor permitiu a leitura do aluno e indicou a página e o subitem a ser lido. Nesse movimento ele retomou o direcionamento da aula, que havia sido deslocado para o aluno. Desse modo, ele reconduziu a dinâmica. A indicação da parte a ser lida e a sua leitura marca o início de uma nova sequência.

Juan começa a ler. A maioria dos alunos está atenta ao livro, dando indício de que estão focando a leitura. Poucos alunos estão voltados para outros lugares que não o livro. O aluno/leitor executa uma leitura lenta e pausada, conforme mostram as unidades de mensagens.

Logo, o professor corrige a leitura do aluno, substituindo a palavra “progresso” por “processo”, garantindo, assim, o acesso da turma ao texto corrigido. Juan, antes de prosseguir a leitura, repete a palavra “processo”, indicando aceitar a correção do professor. Os demais alunos, em sua maioria, seguem voltados para o texto.

O professor corrige novamente a leitura, substituindo “espalharem” por “espalhando”. Juan repete a palavra certa e segue lendo. Ele não consegue terminar a leitura da palavra “mediterrâneo” e pede ajuda ao professor. O professor pronuncia a palavra, o aluno a repete. Juan substitui novamente a palavra “processo” por “progresso” e o professor, novamente, garante a leitura correta. Juan, novamente, repete a correção do professor e segue a leitura.

A seguir, Juan lê a palavra seminômades como “nomades”. Ele tanto retira o prefixo “semi” da palavra quanto executa sua leitura com entonação incorreta. Lê-a como uma palavra paroxítona em que a sílaba tônica recai sobre a segunda sílaba. O professor pronuncia a leitura correta, o aluno a repete reconhecendo a intervenção do professor. Este afirma que está escrito seminômades em vez de nomades e começa a definir o conceito histórico. Para isso ele tenta lembrar o nome da aluna que o havia definido em enunciados anteriores, estabelecendo um intertexto. O professor sugere que tenha sido a Brenda, mas os alunos corrigem-no em coro. Ao corrigi-lo, indicando o nome da aluna que havia definido anteriormente o conceito, eles demonstram seguir o fluxo discursivo, ao mesmo tempo que constroem, junto ao professor, um texto coletivo nessa classe. Após a intervenção dos alunos, o professor recupera, em sua fala, enunciados anteriores, rephraseando a aluna Maísa – *“seminômades é/ aquilo que a.../ que a.../ a Brenda/ não não/ a Brenda não/ a... a Maísa mencionou/ a pessoa que/ ela já tem uma moradia fixa/ mas/ de vez em quando/ ela sai/ para buscar/ uma coisa nova/ que ela está precisando/ aí é seminômade./”*

Este trecho trouxe à tona dois elementos para a análise. Em primeiro lugar, o professor, diferentemente de turnos anteriores em que apenas repete a palavra para o aluno (como foi o caso de “processo”, “espalhou” e “mediterrâneo”), define o conceito histórico de “seminômades”. Nos turnos anteriores o erro de leitura das

construção de significados do texto e a aprendizagem da História. No caso do conceito histórico de seminômades, a produção de sentidos do texto de História não é garantida, uma vez que a compreensão desse conceito é fundamental para o entendimento do período Neolítico. Daí a pausa do professor para sua definição coletiva. Esse fragmento ajuda a revelar que, consoante com muitos estudos e discussões nas diversas áreas que apontam para a necessidade dos professores de desenvolver as capacidades de leitura junto aos alunos em todas as disciplinas e em todos os níveis escolares, esse professor está, de fato, executando um trabalho de compreensão da leitura das especificidades da História, junto aos alunos²⁴.

Faz parte do letramento de História o exercício da compreensão de conceitos caros ao campo. A interpretação de um texto histórico depende fundamentalmente do entendimento de conceitos históricos. Eles podem ser complexos e gerais como, por exemplo, “poder”, “governo” e “trabalho”. Há também os mais substantivos, entre os quais, “sesmaria”, “capitania hereditária” e “alforria”. Existem conceitos advindos da própria experiência social dos alunos, como parece ser a noção de agricultura que ancorou o debate sobre a causa acidental ou intencional das primeiras práticas agrícolas. Por fim, há os que estão vinculados à ciência ou ao saber ensinado, como aqueles presentes nos livros didáticos. Nesta última categoria, podemos incluir o conceito de seminômade. Essa categorização é fluida, de modo que os conceitos podem se deslocar entre uma e outra. Os textos de História, sempre impregnados de conceitos de várias naturezas, tornam-se mais acessíveis aos alunos que dispõem de ferramentas/recursos de interpretação.

Ainda sobre o trabalho de construção coletiva do conceito de seminômade cabe destacar outro aspecto. Wilhelm Dilthey em *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*, São Paulo, UNESP, 2010, p. 289, nos alerta para algo relacionado ao conteúdo dos conceitos na História – quanto aos conceitos, diz, “aquilo que é enunciado é um transcurso no tempo” (Dilthey, 2010, p.289). No caso do conceito de seminômade, o professor utilizou a palavra moradia, que é, provavelmente, mais contemporânea a nós do que aos povos do Paleolítico... “ela já tem moradia fixa”. Nesse caso, o professor usou um recurso que foi, a partir de uma condição da

²⁴ Segundo as notas de campo, na maioria das aulas de leitura debatida durante todo o ano letivo, o

existência humana contemporânea, fazer o transcurso no tempo com vistas ao entendimento do conceito de nomadismo. Mas as próprias noções e conceitos transcorrem no tempo, e devem-se considerar suas transformações. Por isso, há elementos transformáveis e dinâmicos expressos nos mesmos. Sendo assim, a prática do professor expressa algo também fundamental: “nenhuma parte da história, por exemplo, uma época, pode ser apreendida por meio de conceitos que dão voz a algo fixo nela” (Dilthey, 2010, p. 289). Levando-se em conta o exemplo da moradia, podemos dizer que o professor atuou como narrador, sobrepondo, no tratamento do conceito de nomadismo, diferentes temporalidades.

Em linhas gerais, essa intervenção permitiu-nos entender que para esse professor a leitura nas aulas de História pressupõe a construção de significados dos textos históricos e a garantia do acesso da turma a essa construção de significados. Essa análise ratifica seu depoimento de entrevista, na qual ele afirma que *“A História principalmente se você não, ela é uma, já é por natureza, ela é uma disciplina muito narrativa, né. Quer dizer... (...) A informação, ela vem muito textual, né, e se o menino não está conseguindo fazer um uso dessa ferramenta que é leitura para compreender o processo histórico, nós não vamos conseguir sair da estaca zero (...) Eu sempre acreditei que se o aluno, é... não entender, quer dizer, se a linguagem não for compatível, a compreensão de História e de processo é jogada fora, né, a primeira coisa é me fazer entender. Então eu acho que esse ano, essa, essa, estratégia bastante, com bastante ênfase na leitura ajudou nisso”* (Professor Odilon).

Esse depoimento revela uma preocupação do professor com o processo de leitura em si, sem concebê-lo como algo dado em tempo anterior no processo de escolarização. Parece que ele passou a acreditar, a ter essa “crença” segundo seus próprios termos, que a leitura é algo que deve ser construído para a aprendizagem da História. Assim, o aluno, para aprender História, tem que aprender a ler textos de História. Essa concepção de História do professor vai ao encontro de Mattozzi (2004), para quem a História, devido ao caráter textual e narrativo desse conhecimento, depende fundamentalmente da leitura. Este autor argumenta que a compreensão da História pelos alunos depende da compreensão dos textos/narrativas históricas. Parece que, com respostas próprias, o prof. Odilon está fazendo um movimento semelhante ao que

para a construção de significados dos textos de História e estimulando a formulação de narrativas autorais pelos estudantes (inclusive exigindo que eles fechem o livro para assegurar-se de que estão narrando e não copiando o livro). No caso deste subevento, o professor criou oportunidades para os estudantes construírem narrativas sobre o início da prática agrícola no período Neolítico.

Em segundo lugar, ao ecoar em sua voz a voz da aluna Maísa, o professor define os alunos como interlocutores, reconhecendo-os como portadores de conhecimentos. A aluna Maísa, na entrevista, comenta essa característica do professor de valorizar a fala dos alunos, isto é, o conhecimento construído por eles nas interações discursivas da sala de aula. *“Mas assim eu acho que... aula de leitura... eu gosto porque aí ele fala pra gente comentar em grupo e às vezes uma pessoa fala alguma coisa, ele fala ‘que legal’ ... eu acho que é legal e a gente aprende mais”* (Maísa).

O professor, em entrevista, confirma esse aspecto de sua prática pedagógica revelando ser algo intencional e motivado por três razões:

1. para que os alunos produzam conhecimentos e valorizem o conhecimento que estão construindo, além de servir de exemplo para o resto da turma. *“Quando o menino, é... após a leitura de um parágrafo, você pede para ele comentar e ele comenta e aquilo permite eu chamar atenção da turma ‘Olha que interessante isso que o seu colega falou!’ E tal, eles começam a perceber que tem gente na sala (...) É... se desenvolvendo, tem gente na sala que está lendo, está compreendendo, que está participando, que está contribuindo, eu acho que isso é um elemento importante”* (Professor Odilon);
2. o professor avalia que os colegas conseguem traduzir o conteúdo para os pares de forma mais simples e inteligível. *“Eles muitas vezes, muito mais é, competentes do que o professor, eles são capazes de é, ler, interpretar e juntar de uma maneira mais, é... facilitada para os pares, né? Isso acontece muitas vezes por mais que eu tente trazer um, uma... facilitar uma compreensão de um termo. (...) Muitas vezes é eles que conseguem fazer isso melhor do que eu, né? Aí eu, aí eu exploro isso melhor, porque o meu papel é estar atento para explorar isso mais”* (Professor Odilon);

3. o professor percebe a dimensão coletiva e interacional do processo pedagógico. *“O processo de sala de aula é um processo participativo, então todo aluno tem que participar”* (Professor Odilon).

Na transcrição desse pequeno fragmento em que o professor fez uma pausa na leitura para definir junto à turma o conceito de seminômade, inscrevemos uma linha pontilhada. Procuramos, por meio dela, representar o processo de interrupção da leitura e do fluxo discursivo que, segundo Green (1983), é inerente aos processos discursivos. Esta autora ressalta que as conversas, os discursos, em geral, são interpelados por pausas, interrupções, janelas que são intrínsecas. Ao perceber o fim da interrupção, o aluno retoma o fluxo, prosseguindo na leitura. A maioria dos alunos também retoma o fluxo dando indícios de que está seguindo a leitura realizada pelo colega. O professor continua a corrigir o aluno substituindo, desta vez, a palavra “convidaram” por “conviveram”. O aluno repete a palavra indicando aceitar a correção e prossegue lendo outro subitem do texto. O professor interrompe, sinalizando o final da leitura e a mudança de atividade. Ele, então, seleciona o aluno Geisson para confirmar o pertencimento ao grupo do leitor. Geisson assente. O professor pede um comentário do fragmento lido, atribuindo ao aluno a tarefa de comentar o trecho. O professor então muda o padrão de atividade de leitura oral para comentário dos textos, ligando suas ações ao que ele havia construído anteriormente com os alunos sobre como a leitura funcionaria. Com isso, ele produz um intertexto com o evento inicial da aula.

Prosseguindo o fluxo do evento, focalizaremos agora a forma como o professor e os alunos (re)construíram e (re)significaram o trecho lido oralmente. Observe a continuação do subevento na transcrição a seguir.

Tabela 14: Continuação da representação do subevento “Descoberta da Agricultura” da aula do dia 17/06/2010

Discurso do professor	Discurso dos alunos	Ações (professor)		Ações (alunos)
Unidades de mensagem	Unidades de mensagem	Desenvolvendo expectativas e normas	Desenvolvendo papéis e relacionamentos	
Não tá ótimo/ Geisson!/ Cê é do grupo do Juan/ né?/		Estabelecendo limites de leitura. (Um subitem foi suficiente para interrompê-la e mudar a atividade) Selecionando um membro do grupo do leitor para confirmar pertencimento ao grupo. (Mudando o padrão de atividade – os membros do grupo devem fazer comentários à leitura – o que se relaciona à organização da prática de leitura no evento anterior)	Definindo participantes	
	Geisson: Aham			Confirmando pertencimento ao grupo do leitor
O que você me diz sobre esse trecho/ que ele acabou de ler?/		Solicitando um comentário.	Definindo um aluno como alguém a comentar.	
	Geisson: ele fala pra gente/ que há 12 mil anos/ no Oriente Médio/ os homens/ cultivavam frutos silvestres/ só que aí um dia/ os pesquisadores falam que.../ eles devem ter deixado alguns caírem no chão/ começaram a observar o crescimento de.../ um grão./			Resumindo o trecho lido, destacando o tempo, o espaço, os pesquisadores, e a hipótese do surgimento da agricultura. (Destacando o historiador como membro de uma comunidade intelectual. O que conta como ser historiador)

Tá/ isso que você acabou de dizer/ que os.../ os cientistas imaginaram/ né/ suporam que.../ éééé.../		Refraseando o aluno, destacando a suposição e imaginação dos cientistas sobre a teoria proposta no texto. (inerente ao modo de pensar histórico)		
foi uma situação que eles.../ foi um acidente?/ o que cê acha?/ foi acidental...?		Pedindo a opinião do alunos sobre a hipótese do surgimento da agricultura.	Definindo Geisson como alguém a argumentar.	
	Geisson: foi acidental/ eles terem deixado cair... [?]/			Respondendo à questão do professor ecoando a afirmativa.
então você acha que/ você concorda com os cientistas aqui/ que a.../ descoberta da agricultura/ ela foi/ de certa forma.../ acidental?/		Parafreseando o aluno para verificar sua resposta		
	Geisson: Foi/			Afirmando
alguém discorda disso/ aqui na sala?		Convidando toda a turma para debater	Definindo participantes como debatedores	
	Mauro & outro aluno: Eu/			Indicando desacordo
você acha/ que não foi acidental não/ Mauro?/		Pedindo explicação do aluno que possui opinião distinta		Alunos orientando-se para o professor
	Mauro: ah.../ eu acho que/ que ela.../ algumas coisas plantas dela/ não foram acidental não.../ [?]			Discordando do texto. Demais alunos orientando-se para o professor.
tá, mas vamos pensar o seguinte/ láaaaa na Pré-história/ quando surgiu a prática agrícola/ cê acha/ cês acham que/ foi algo acidental/ ou foi algo pensado?/		Desafiando a proposta do aluno. Reiterando o marcador temporal e repetindo a questão.		Alunos orientando-se para o professor.
	Students: Accidental!			Alunos afirmando a tese do texto lido.
	Stephany: Fessor?			Pedindo a atenção do professor
Oi?/		Indicando escutar a aluna		Alunos orientando-se para o professor
	Stephany: ...			Tentando

	pensando aqui que/ tipo assim.../ ele pode ter pegado/ pego/ uma maçã/ e pode ter sido sem querer/ aí deixou a semente cair/			elaborar sobre a proposta (simplista) do texto
Ham		Encorajando elaboração		Alunos orientando-se para o professor
	Stephany: aí pode ter.../ visto que.../ no mesmo lugar que.../ tava nascendo a plantinha/ aí ele pode ter visto depois/ quando a árvore cresceu./			Tentando produzir sentido para o texto, elaborando sobre ele
e aí/ ele ó.../ ligou uma coisa à outra.../ Ok/ muito bem gente/ tô gostando muito!/ 		Resumindo a última parte do comentário da aluna. Pista contextual: mudança de padrão de entonação e feedback positivo		Alunos orientando-se para o professor
	Stephany: Aí ele começou a plantar./			Tentando concluir sua elaboração
(...) Isso mesmo/		Afirmando Mudando padrão de entonação, dando feedback positivo		Alunos orientando-se para o professor
	Aluna: (?)			
	Lucas: [levanta a mão]			Indicando querer participar. Tentando obter a atenção do professor.
fala Lucas!/ 		Reconhecendo Lucas	Definindo Lucas como o próximo a debater	
	Lucas: Sabe de uma coisa/			Começando a comentar. Demais alunos orientando-se para o professor.
perai/ fala mais alto/ que eu não tô te ouvindo!/ Perai/ vamos esperar as meninas acabarem de arrastar a cadeira aqui/ porque quando que você começa a falar/ elas começaram a arrastar a cadeira./		Tentando tornar o comentário do aluno disponível no plano social da sala de aula. Evidenciando comportamento inapropriado na sala de aula por meio de humor. (O humor suaviza sua mensagem e engaja os estudantes)	Apontando comportamento adequado na sala de aula.	Alunos orientando-se para o professor Alunos rindo.
(Continuing the joke.)				Alunos rindo.

	Lucas: eu acho que foi assim/ eles observaram que/ no lugar que tinham várias plantas/ aí tinham/ aí nasciam mais/ Aí quando eles observaram/ eles/ começaram/ começaram assim também./			Propondo uma ideia sutilmente diferente da ideia da colega Stephany
isso mesmo/ É.../ você tá concordando/ com o que disse a Stephany/ Muito bem		Afirmando. Indicando que a ideia do Lucas foi uma repetição da ideia de sua colega de enunciados anteriores. (Desse modo, mostra para a turma como um todo que devem mudar de atividade) Elogiando. Mudando o padrão de entonação.		Alunos orientando-se para o professor
	[Lorena e outros alunos levantam a mão]			Alunos levantando a mão indicando querer participar da próxima leitura oral. (Antecipando as ações do professor com base no conhecimento da rotina dessa sala de aula)
Pode ir/ Lorena/ lê pra mim/ “O pastoreio”./		Autorizando participação da aluna. Indicando parte a ser lida.		
	Lorena: [Começa a ler]			

Antes de analisar o fluxo discursivo, cabe colocar que na concepção de leitura de que nos valem (Bloome, 1983; Green e Bloome, 1980; Castanheira, Green e Dixon, 2007; Green, Dixon e Zaharlick, 2002), os significados da leitura são construídos através de um processo de interação social, isto é, o contexto da interação social em que o evento de leitura acontece fornece pistas e conforma o modo como o texto deve ser lido. O significado de um texto, portanto, não está nele mesmo, mas na narrativa,

discussão e (re)interpretação em torno dele. Desse modo, é com essas lentes que analisaremos o modo como o texto foi (re)lido, (re)construído em sala de aula.

Após a leitura do texto oral público, os estudantes e o professor construíram um “texto comentado”, resultado de um complexo processo interpretativo no qual os estudantes tiveram que integrar seus entendimentos a essa rede inter-relacional de textos: o texto oral, o texto impresso do livro didático, o texto instrucional, o texto pessoal de relações intertextuais, conforme mostrado no Diagrama 4 da p. 126. Buscaremos, então, compreender esse complexo movimento de interpretação e significação do texto nas interações sociais.

Acompanhando o andamento da aula, o aluno Geisson inicia um comentário resumindo o trecho lido. Ele destaca o tempo, o espaço, os pesquisadores e a hipótese da descoberta da agricultura. Com isso, ele incorpora em sua fala a noção de que o historiador pertence a uma comunidade científica. Ao mesmo tempo, ele percebe a História como construção feita por pesquisadores. *“Ele fala pra gente/ que há 12 mil anos/ no Oriente Médio/ os homens/ cultivavam frutos silvestres/ só que aí um dia/ os pesquisadores falam que.../ eles devem ter deixado alguns caírem no chão/ começaram a observar o crescimento de.../ um grão./”*.

O professor, em seguida, parafraseia o aluno, dando ênfase à suposição e à imaginação dos cientistas (inerente à forma de pensar historicamente). Assim, ele faz referência à controvérsia inerente ao modo de pensar histórico, quando, assentindo com as autoras, ele reforça que os “cientistas imaginaram/ supuseram...”. Em seguida, através de uma pergunta, o professor prossegue com a linha de raciocínio: *“você acha que/ você concorda com os cientistas aqui/ que a.../ descoberta da agricultura/ ela foi/ de certa forma.../ acidental?/”*.

Desse modo, o educador solicita a opinião do aluno sobre a hipótese da descoberta da agricultura, definindo o aluno como alguém a argumentar. O aluno responde à questão do professor ecoando a resposta afirmativa, reiterando a hipótese do livro. O professor verifica a resposta do aluno parafraseando-a. Geisson confirma. O professor convoca a classe, em geral, para debater se eles concordam ou não com a tese do livro

debatedores. O professor convida os alunos para debater assertivas históricas. Ele parece entender que a História se realiza na convergência, faz-se a partir de pontos de percepção diversos, a partir do “princípio da divergência” (Pereira, 2010). Assim, os textos históricos não são como uma janela para o passado, mas uma interpretação de um autor sobre determinados fatos apresentados (Aisenberg, 2005). Problematicando essa ideia, Pereira pondera que

“a História se realiza num campo de disputas e que, também por isso, o seu estudo-pesquisa se faz com interpretação de fontes de natureza variada e com pontos de percepção em alguns casos também divergentes. Do mesmo modo, há interpretações históricas variadas, fundamentadas não apenas em fontes diferentes, mas, em alguns casos, a partir de um mesmo *corpus* documental é possível formular interpretações históricas diferentes” (PEREIRA, 2010)

Considerando esse caráter relativista do conhecimento histórico, o professor parece ensaiar, junto aos alunos, o ofício de interpretar a História, chamando os alunos para debater se foi ou não fortuita a descoberta da agricultura na “chamada pré-História”. Os alunos são convidados a formular versões possíveis da História quando do início da agricultura de forma compartilhada, provocada pelos olhares, escutas e sensibilidades dos colegas e do professor. Nessa dinâmica, eles interpretam a História, constroem saberes históricos em um diálogo entre as informações do livro, suas opiniões e conhecimentos prévios e os vários textos que se interceptam na interação²⁵. Outro ponto interessante foi que o professor, ao convidar os alunos para debaterem, utilizou o conceito histórico de “descoberta”. O livro não havia feito menção a uma “descoberta” da agricultura, pois utilizou o termo “surgimento” da agricultura. Preenchendo as lacunas da narrativa o professor lançou mão da palavra “descoberta”. O conceito “descoberta” tem potencial de contrariar a ideia de um desenvolvimento processual e gradativo da prática agrícola. Será que o início da agricultura era algo que estava ali velado, pronto para ser (des)coberto ou demandou conhecimento, observação prolongada e o desenvolvimento de várias técnicas???

²⁵ Durante o ano letivo, houve outros momentos em que o professor criou um ambiente em que os alunos fizeram o exercício de interpretar a História. Na aula do dia 05/08/2010 os alunos, no estudo da Mesopotâmia, foram convidados a interpretar o período a partir de uma fonte primária: o código de Hamurabi. Em suas tentativas de tecer versões sobre ele, emergiram entendimentos sobre a sociedade, com sua religiosidade e com suas relações de trabalho. Outro exemplo encontra-se na mesma aula em análise dia 17/06/2010. Os alunos foram novamente convidados a debater quão fortuita foi a prática de

Em resposta ao convite do professor, dois alunos levantaram a mão dizendo discordar da hipótese do livro. O professor convidou uma das vozes dissidentes a argumentar. Mauro diz não ter sido acidental para todas as plantas. A resposta do professor “Sim, mas...” parece indicar ou que ele discorda do aluno ou que deseja que ele reconsidere seu argumento. O professor reformula a questão, reiterando o marco temporal “lá, na pré-história”. Com isso, convoca novamente a turma para debater. Muitos estudantes repetem em coro a hipótese do livro, isto é, “acidental”.

Uma outra aluna, Stephanie, ao conseguir a atenção do professor (e da turma), articula uma narrativa que parece tentar relativizar a simplificação do texto considerando os elementos recorrência e observação prolongada. Ela rebate a teoria, veiculada pelo livro, do crescimento acidental das plantas. *“Eu tava pensando aqui que/ tipo assim.../ ele pode ter pegado/ pego/ uma maçã/ e pode ter sido sem querer/ aí deixou a semente cair/ aí pode ter.../ visto que.../ no mesmo lugar que.../ tava nascendo a plantinha/ aí ele pode ter visto depois/ quando a árvore cresceu./(...) Aí ele começou a plantar./”* Para entender esse momento, precisamos ter em vista que qualquer narrativa de História é, em maior ou em menor grau, relativamente rápida, deixa espaços, lacunas, pois é impossível tratar da multiplicidade de acontecimentos e de personagens que compõem cada contexto. Com isso, os leitores são sempre convidados a trabalhar, buscando preencher as lacunas deixadas ou criando explicações plausíveis para processos históricos que não tenham sido plenamente esclarecidos ainda, como é o caso da “descoberta” da agricultura. Desse modo, em sua tentativa de imaginar o passado, deslocar-se no tempo, preencher as lacunas explicativas enunciadas pela narrativa do texto do livro didático, Stephany buscou reconstruir o passado usando a intuição, o intelectual, a imaginação (Siman, 2003) e seu arcabouço pessoal para ancorar seu entendimento. Nessa tentativa, ela fez exercícios de imaginar a experiência dos homens de outros tempos a partir do diálogo/embate com o conteúdo divulgado no impresso e da rede de textos disponíveis nas interações. A imaginação, conforme mencionado em páginas anteriores, é própria do modo de pensar histórico, uma vez que toda narrativa histórica é lacunar ou parcial, ou inconclusa. Recorrendo ao historiador canadense Laville, o ato de pensar/raciocinar historicamente requer mobilizar operações complexas da ordem da imaginação, da intuição, do intelectual, pois “O laboratório

Ricoeur, na década de 1980, nos três volumes da obra *Tempo e narrativa* (1983), são também importantes para refletir sobre a natureza ficcional e imaginativa do conhecimento histórico. O autor fundamenta que toda narrativa histórica pressupõe uma reconstrução do tempo vivido no tempo da narrativa, que, segundo ele, repousaria um terceiro tempo. Nessa reconstrução, a narrativa se apresenta no lugar do que aconteceu, atribuindo-lhe significados que dependem, por sua vez, da capacidade do historiador (do sujeito narrador) de imaginar. Há, nesse processo, a configuração de uma temporalidade narrativa. Esta temporalidade é uma invenção/ficção do historiador que, por meio de uma intriga, reconfigura imaginariamente o passado. Para Ricoeur, o imaginário do historiador, portanto, desempenha um papel central na construção deste ter sido que vem a ser o passado. Nesse trecho que estamos trabalhando, o aluno, à luz de suas experiências, reconfigura o texto escolar, fazendo também um exercício de criação, um exercício de imaginação, em diálogo com colegas, com o texto didático e com o professor.

Há uma análise também significativa nesse caso da imaginação dos alunos que diz respeito ao fato de que o mundo histórico é vivencial. O estudante ao mesmo tempo em que se aproxima da interpretação histórica, ele está no mundo histórico, partilhando experiências, vivendo situações similares. No caso da maçã, da semente da maçã, podemos supor que a estudante também experimentou isso em seu cotidiano em algum momento. Essa suposição faz dialogar sujeitos em temporalidades diferentes. Em sintonia, mais uma vez, Wilhelm Dilthey, em *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*, vai dizer que “O mundo histórico está sempre presente e o indivíduo não o considera apenas de fora, mas está entretido nele. (...) Antes de nos tornarmos observadores da história, somos seres históricos e é somente porque somos seres históricos que nos tornamos tais observadores” (DILTHEY, 2010).

Seguindo o fluxo, durante a fala de Stephany, o professor encorajou-a e, por fim, resumiu a última parte de seu comentário. Ele começou, em seguida, a elogiar, repetidas vezes, as contribuições dos alunos à discussão e, alterando a entonação de sua fala, indicou estar pronto para mudar novamente de atividade.

No entanto, os alunos seguiram tentando contribuir com o debate, levantando a mão e pedindo para falar. O professor reconheceu o aluno Lucas e permitiu sua fala, que aconteceu após a garantia, pelo professor, do silêncio e do acesso da turma como um todo ao comentário do aluno (havia duas alunas dispersas arrastando carteiras, enquanto o aluno tentava falar). Por meio de piadas, o professor suavizou sua mensagem. Portanto, os alunos foram engajados pelo humor.

Lucas elabora uma explicação sutilmente distinta daquela de seus colegas: *“eu acho que foi assim/ eles observaram que/ no lugar que tinham várias plantas/ aí tinham/ aí nasciam mais/ Aí quando eles observaram/ eles/ começaram/ começaram assim também./”*. Essa hipótese embora retenha o elemento do acaso, veiculado pelo livro, parece propor um mecanismo sutilmente diferente no qual as sementes produziram novas plantas. Enquanto Stephany disse que o homem havia pego uma maçã e deixado a semente cair, Lucas imaginou que os homens observaram novas plantas crescendo no lugar onde outras plantas tinham naturalmente deixado cair suas sementes, então começaram a repetir o processo. Sua explicação trouxe complexidade ao discurso simplificado do livro, pois levou em consideração a recorrência da observação, necessária aos humanos para elaborar as conexões entre sementes e plantas. Ao preencher essas lacunas, deixadas pela narrativa do livro e as demais narrativas que despontaram nas interações, e fazer um exercício de imaginação, o aluno inseriu-se no contexto das relações sociais e históricas daquele período. Ele criou uma narrativa mais complexa, corroborando o argumento do acaso, mas com elementos experienciais significativos.

O professor, desta vez, pareceu deixar passar essas percepções uma vez que seu *feedback* positivo equalizou o comentário de Lucas ao de sua colega Stephany. *“Isso mesmo/ muito bem/ você está concordando com o que disse a Stephany/”*. A seguir, elogiando os alunos e alterando a entonação de sua fala, o professor indicou seu desejo de prosseguir, mudar de atividade. Os alunos, lendo tais pistas definidas no contexto interacional e nos contextos dos eventos análogos a esses já por eles vivenciados, anteciparam a mudança, levantando a mão e pedindo para ler. O professor elegeu um deles e, direcionando para a parte a ser lida, recuperou a coordenação da turma, dando início ao próximo subevento.

Desse modo, a narrativa de Stephany e de Lucas extrapolou a narrativa do livro trazendo elementos novos, como a observação prolongada e a recorrência dela, não explorados pelo livro. O professor criou oportunidades para que eles percebessem e refletissem sobre os não ditos da narrativa do livro, bem como para que eles imaginassem o passado, inserindo-se no contexto das relações sociais e históricas daquele período. No subevento em análise, a estrutura da aula de leitura debatida, representativa das práticas sociais desse grupo, criou um ambiente em que os alunos exercitaram suas atividades imaginativas em prol da aprendizagem de História. Ao visualizar e imaginar dimensões históricas que não estão explícitas no texto, mas apenas sugeridas, os alunos desenvolveram reflexões sobre a História e fizeram exercícios próprios do pensar histórico²⁶.

Nessa dinâmica, elementos específicos da forma de pensar historicamente foram produzidos na interação, alguns deles não presentes na narrativa do texto, informando um letramento específico da História, propiciado pelas práticas de leitura do texto de História desta sala de aula. Nas interações, professor e alunos definiram e utilizaram conceitos históricos nas conversações, os alunos tiveram oportunidades de entender o historiador como pertencente a uma comunidade científica, de entender a História como construção realizada por historiadores, onde não existe passado dado e sim, construído. Ao realizar exercícios de interpretar a História, produzir versões, eles entraram no mundo das experiências, das ações, das causas ou motivações sugeridas no texto e (re)construíram o “mundo histórico” retratado pelo autor, elaborando narrativas históricas. Além disso, realizaram um trabalho de identificação de lacunas do texto, ensaiando, assim, um exercício de reflexão e imaginação histórica sobre as práticas agrícolas dos homens do Neolítico. A prática de leitura do texto histórico construída socialmente pelo professor e pelos alunos, desse modo, conformou um

²⁶ A prática de leitura debatida construída pelo professor e pelos alunos motivou os alunos a imaginar o passado em vários outros momentos. Em momento posterior a esta mesma aula, no subevento “A domesticação de animais”, após a leitura do subitem do livro sobre o início da domesticação dos animais, o professor convida os alunos para debater como eles imaginam que os homens começaram a domesticar os animais. Em seus esforços de tentar construir versões e imaginar o vivido dos homens do Neolítico, os alunos trouxeram outros elementos não presentes na narrativa do texto como o elemento da observação, da alimentação, da proteção, etc.

letramento específico, próprio da disciplina História. O diagrama abaixo resume esses aspectos do pensar historicamente que despontaram nas interações.



Diagrama 6: Aspectos do pensar historicamente que despontaram nas interações

Além disso, outros sentidos formativos apareceram na sala de aula. Foram construídos coletivamente o aprendizado da convivência, o aprendizado da atenção, a capacidade de escuta, a capacidade narrativa dos estudantes. Todas essas capacidades foram construídas mediante discurso reflexivo do professor. No caso dos eventos analisados, o professor refletiu com os alunos sobre o modo de participar da dinâmica de leitura, sobre as formas de agir em grupo que deveriam ser referência durante o ano escolar, e sobre o modo como o comentário deveria ser feito. Conforme já apontado nas análises anteriores das práticas de leitura dos textos de História, nesta sala de aula, a partir da reflexão das ações e dos raciocínios que os membros deveriam engajar-se, os participantes construíram formas particulares de participar, de comentar, de agir em grupos, de debater, possibilitando, assim, a construção consciente de um texto coletivo em sala de aula.

Em linhas gerais, o subevento como um todo mostrou como o professor e os alunos co-construíram um entrecruzamento de textos e uma complexa lógica de interpretação

deles no processo de ler e aprender História. A análise do fluxo discursivo mostrou as formas como os participantes engajaram-se no subevento e as oportunidades de aprendizagem construídas ao redor da leitura do texto de História. Explicitou, também, a rede de textos disponível a ser compreendida nas interações. Os significados de leitura, desse modo, foram construídos no processo de interação social que forneceu pistas e conformou o modo como o texto deveria ser lido (Bloome, 1983). Criou-se na interação uma nova narrativa com elementos do impresso e elementos das discussões dos participantes, a partir da interseção dos vários textos disponíveis, e também com elementos experienciais trazidos pelo professor e pelos estudantes. As narrativas históricas construídas pelos participantes na dinâmica discursiva foram muito além da narrativa do livro didático. A interação oral ressignificou o texto, pois as falas repetiram, reforçaram, ampliaram, destacaram, questionaram, contextualizaram, e extrapolaram a materialidade textual. O mundo histórico do texto foi recriado, ressignificado, reconstruído no movimento dialógico produzido em sala de aula e os alunos fizeram exercícios de ‘entrar’ no texto e, por intermédio dele, “no mundo das experiências, das ações, das causas ou motivações das quais o texto fala” (Pereira, 2010) e produzir outros conhecimentos históricos. A prática de leitura do texto histórico co-construída pelos participantes, portanto, tomou como ponto de partida a narrativa do livro e conformou, nas interações, saberes históricos outros, não presentes na materialidade textual.

No capítulo seguinte analisaremos o próximo ciclo de atividades, do segundo semestre, em uma tentativa de rastrear a prática do professor em um todo maior, o ano letivo, e entender suas continuidades e mudanças.

Capítulo 5

Ciclo de atividades do segundo semestre: “Índia, China e Japão”

1. Introdução

Neste capítulo serão tecidas análises pormenorizadas de um ciclo de leitura do segundo semestre do ano letivo de 2010, dando continuidade ao esforço, iniciado no capítulo anterior, de caracterizar e analisar as práticas de leitura e as narrativas históricas construídas, informando o que contou como ler e aprender História na sala de aula investigada em uma perspectiva temporal estendida: o ano letivo de 2010. O estudo deste ciclo, tal como no primeiro, incluirá diferentes ângulos de análise. O primeiro deles, mais macro, abordará as práticas de leitura que conformaram o ciclo, bem como sua distribuição ao longo das aulas. O segundo ângulo, mais micro, analisará em pormenor os eventos e subeventos de uma das quatro aulas de “leitura debatida” que compuseram o ciclo. A aula de “leitura debatida”, conforme dito, configura-se como a prática social representativa do trabalho deste professor durante todo o ano letivo, daí sua escolha para as análises detalhadas.

5.1 Lente macro – o ciclo como um todo

O capítulo sobre a Índia, a China e o Japão antigos configurou um circuito de leitura em sala de aula que compreendeu onze aulas no total, durante o mês de setembro de

2010. Os mapas abaixo explicitam a distribuição dos ciclos de atividade de 2010, com destaque para as aulas de leitura que compuseram o ciclo em análise.

Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	
<i>Período Paleolítico</i>	<i>Período Neolítico</i>	<i>Férias</i>	<i>Primeiros povos da América</i>	<i>Egito Antigo</i>	<i>Antiga China, Índia e Japão</i>	<i>Grécia Antiga</i>	<i>Roma Antiga</i>	<i>Período Paleolítico</i>

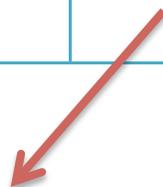


Tabela 15: Aulas de leitura do ciclo de atividades sobre a Índia, China e Japão antigos

Semana 1			Semana 2		
08 set, 2010	9 set, 2010	10 set, 2010	15 set, 2010	16 set, 2010	17 set, 2010
Leitura silenciosa e discussão de exercícios do capítulo	Discussão de exercícios e “Leitura debatida” do texto do livro didático	Leitura oral e discussão de uma revista e “Leitura debatida” do texto do livro didático	“Leitura debatida” do texto do livro didático	“Leitura debatida” do texto do livro didático	Pesquisa online na sala de multimídia
Semana 3			Semana 4		
22 set, 2010	23 set, 2010	24 set, 2010	29 set, 2010	30 set, 2010	
Discussão da pesquisa online na sala de aula	Exibição do filme “Mulan”	Exibição do filme “Mulan”	Avaliação individual e escrita sobre o filme “Mulan”	Discussão oral sobre o filme “Mulan”	

A primeira das onze aulas do ciclo foi a de leitura silenciosa das páginas sobre a Índia, a China e o Japão antigos, realizada pelos alunos individualmente, seguida de discussão de exercícios do capítulo. A segunda aula deu prosseguimento à discussão de exercícios e contou também com a leitura oral e debate das primeiras páginas do capítulo nas interações discursivas da sala de aula. A terceira aula compreendeu a leitura oral e discussão de uma revista sobre mitologia indiana e a leitura oral e discussão do texto do livro didático. Na quarta e na quinta aula, o professor prosseguiu com a prática de “leitura debatida” do texto do livro didático. A sexta aula, distinta das demais, contou com pesquisa online na sala de multimídia pelos alunos

a oitava e a nona aulas tiveram como foco a exibição do filme “Mulan”. Na décima e décima primeira aulas houve espaço para avaliação e debate do filme. Nesse ciclo de atividades, o professor explorou o capítulo de forma integral e lançou mão de variadas “maneiras de ler” e “tipos de textos” com propósitos variados, em situações variadas. A prática de “leitura debatida”, não obstante, se manteve como a principal atividade do ciclo, presente em quatro aulas.

Para representar essas aulas nos mapas fizemos escolhas conceituais (Andrade, Green e Castanheira, 2012) e inscrevemos modos particulares de representar os eventos que contribuíram para o potencial expressivo deste estudo. Mantivemos a mesma forma de mapear do ciclo anterior, onde inscrevemos os tópicos e a estrutura temporal de cada ciclo de atividades, seguidos dos padrões de atividades com e acerca dos textos que explicitaram de que forma o professor engajou os alunos na leitura, na escrita e na interpretação de textos.

Os dois níveis de mapeamento trouxeram diferentes níveis de informação contextual. O primeiro nível forneceu um mapa de cada capítulo do livro didático alocado por tempo. O segundo nível trouxe detalhes sobre a cadeia de eventos que representaram diferentes dimensões da leitura nesta sala de aula. Tracejando diferentes formas nas quais o professor engajou os estudantes na leitura dos variados gêneros de texto trabalhados (livro didático, revista, filme, intertexto), inscrevemos no mapa informações sobre as configurações organizacionais desta sala de aula (Green & Meyer, 1991).

Conforme indicado na segunda linha do tempo, o tópico sobre a Índia, a China e o Japão antigos ocupou quatro semanas. Diferentemente do ciclo anterior em que o professor lançou mão de apenas duas aulas de História semanais, no mês de setembro os alunos tiveram efetivamente as três aulas semanais de História previstas no calendário escolar.

O mapa forneceu uma base para explorar os tipos de atividades a que os alunos tiveram acesso sobre os temas estudados e, além disso, mostrou a quantidade de tempo disponível ao professor para cada tópico. Inscrevemos nessa análise, ao

engajou os alunos na leitura, escrita e discussão do texto. Com isso, revelou-se o modo como o professor criou uma rede intertextual de atividades (Green & Meyer, 1991) incluindo quatro padrões: “correção de exercícios”; “leitura debatida da revista e do livro didático”, “pesquisa e debate a partir de recursos multimídia”, “leitura e debate de filme”.

O primeiro padrão envolveu a correção coletiva dos exercícios do capítulo sobre Índia, China e Japão. No segundo padrão, professor e alunos trocaram turnos na leitura oral, seguida de discussão e debate de um texto sobre mitologia indiana de uma revista de divulgação científica e dos textos do capítulo do livro didático sobre os temas acima. No terceiro padrão, os alunos, reunidos na sala de multimídia, tiveram que realizar uma pesquisa online sobre tópicos relacionados à História da Índia ou da China ou do Japão, seguida de elaboração de um texto escrito e sua discussão coletiva. Já o último padrão envolveu a exibição, avaliação e discussão do filme “Mulan”.

Em cada um desses módulos, o professor trabalhou uma forma particular de se engajar com os variados gêneros e textos disponíveis: o texto do livro didático, o texto de uma revista de divulgação científica, o intertexto e o texto fílmico. Os alunos leram e interpretaram esses variados textos, sintetizaram e discutiram o que aprenderam e trabalharam com exercícios do livro didático.

O estudo da estrutura de participação de cada dia forneceu-nos uma base para perceber que a forma como o professor engajou os alunos nos variados gêneros de História lhes permitiu uma gama de oportunidades de ler e de interpretar os textos. Com isso, eles construíram formas de ler e interpretar a História. O modo como o professor engajou os alunos no capítulo ao longo dos onze dias reforçou, uma vez mais, suas intenções pedagógicas, verificadas na análise do ciclo sobre o período Neolítico, voltadas para desenvolver junto aos alunos a compreensão dos textos da História.

A abordagem do professor para a leitura nas classes de História envolveu, neste ciclo, o engajamento com variados “textos”, entre os quais:

- Respostas escritas individuais das questões do decorrer do capítulo (8 e 9 de setembro).
- Discussão das respostas e adição de informações por outros alunos e pelo professor (8 e 9 de setembro).
- Revisão das respostas pelos alunos (8 e 9 de setembro).
- O texto impresso, do livro didático de História adotado na escola e fornecido pelo governo (8, 9, 10, 15 e 16 de setembro).
- O texto oral de segmentos, construído pelos alunos que realizavam a leitura (9, 10, 15 e 16 de setembro).
- Uma série de “(re)construções textuais” do texto do livro didático (9, 10, 15 e 16 de setembro).
- O texto da revista de divulgação científica sobre mitologia indiana (9 e 10 de setembro).
- Uma série de “(re)construções textuais” do texto da revista de divulgação científica sobre mitologia indiana (9 e 10 de setembro).
- Intertextos de sites de pesquisa variados da web (17 de setembro).
- Uma série de “(re)construções textuais” escritas e orais dos intertextos (22 de setembro).
- O texto filmico “Mulan” (23 e 24 de setembro).
- Respostas escritas individuais das questões da avaliação do filme (29 de setembro).
- Uma série de “(re)construções textuais” orais do texto filmico (30 de setembro).

Essa análise revelou o modo como elaboramos uma lógica-em-uso nesta pesquisa que nos permitiu iniciar o entendimento do que contou como leitura dos textos de História nesta sala de aula e como essa noção construída levou a uma elaboração conjunta do entendimento dos alunos sobre Índia, China e Japão. As análises mostraram que o exercício de compreensão da leitura nesse ciclo permitiu que os alunos interagissem com vários textos, desempenhando, assim, as habilidades de ler, interpretar, discutir e debater. Esse nível de análise da intertextualidade ao longo dos eventos e do tempo mostrou o desenvolvimento de eventos interligados, bem como padrões de atividades

Embora tenha fornecido uma base para identificar as oportunidades construídas de engajamento com os textos, este estudo não trouxe indícios sobre como essas atividades foram construídas, ou como, por meio do *discourse-in-use* (Bloome & Clarke, 2006; Castanheira et al, 2001; Green & Dixon, 1993; Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1992), o professor construiu junto aos alunos formas de saber, conhecer e fazer a leitura dos textos de História, informando, desse modo, o desenvolvimento de uma perspectiva situada de compreender a História e do letramento em História. Para tanto, selecionamos eventos específicos que serão objeto de análises pormenorizadas.

Assim, dentre as onze aulas que compuseram o ciclo, selecionamos a segunda de “leitura debatida” para a análise discursiva mais aprofundada, uma vez que conforme mostram o gráfico 2 do Capítulo 3, essa foi a principal prática pedagógica instituída pelo professor. Ela é, portanto, representativa do que significou ler a aprender História para esse grupo durante todo o ano escolar. A aula selecionada para a microanálise foi, mais uma vez, transcrita em eventos, subeventos, unidades de mensagens e unidades de ações.

5.2 A lente micro: a aula do dia 10/09/2010

A análise dessa aula será recortada em três partes. Em primeiro lugar, analisaremos o evento de início da aula com o objetivo de entender como o professor organizou a dinâmica de leitura no segundo semestre. Em segundo lugar, apresentaremos o modo como recortamos a aula em estudo em eventos e subeventos. Em último lugar, analisaremos um subevento do interior da prática de leitura debatida, buscando compreender como a leitura dos textos de História no segundo semestre foi sendo reeditada e reelaborada nesta classe e quais narrativas históricas emergiram nas interações através de formas de ler específicas da História construídas nesse ciclo.

A transcrição dos subeventos desta aula seguiu os mesmos padrões adotados nas duas anteriores: inscrevemos duas colunas representando o discurso do professor e dos alunos em Unidades de mensagem (UM): e inscrevemos Unidades de ações (UA)

também para ambos. Disponibilizamos os discursos lado a lado e construímos um “*running record*” das correntes de ações. Além disso, para inscrever as ações dos participantes, fizemos uso dos verbos no gerúndio (Green, Skukuskaite, Baker, 2012). Colocamos, ademais, as nossas análises e interpretações entre parênteses. Incluímos ainda colchetes nas colunas do discurso para registrar os aspectos não verbais.

5.2.1 Iniciando a aula: organizando as formas de ler

Começaremos esta análise com a transcrição dos momentos iniciais da aula do dia 10/09 que segue abaixo.

Tabela 16: Representação do evento “Organizando a dinâmica de leitura” – aula de 10/09/2010

Discurso do professor	Discurso dos alunos	Ações (professor)		Ações (alunos)
Unidades de mensagem	Unidades de mensagem	Desenvolvendo expectativas e normas	Desenvolvendo papéis e relacionamentos	
		Organizando sua mesa		Alunos conversando entre si
Gente, eu não vou passar a aula inteira aqui/ falando nome/ de aluno por aluno/ pra pedir a mesma coisa/ quando eu falo “silêncio”/ eu tô falando pra Lorena/ pro Mauro/ pro João/ pra todo mundo!/ Senão não tem sentido!/ Lucas/ ontem nós iniciamos/ estava tomando a leitura dos colegas/ não tem “para casa” ontem não/ tá bom?/ Agora eu quero que todos abram o livro na p. 120/		Estabelecendo um nível coletivo de interação usando um termo coloquial – gente Sinalizando aos alunos que o pedido de silêncio é para a turma como um todo. Referindo-se à aula anterior para responder à pergunta do aluno sobre o “para casa”. Intercontexto. Estabelecendo nova atividade: trabalho com o livro didático.	Estabelecendo uma relação informal e amigável com os alunos.	Gradualmente orientando-se para o professor. Alguns alunos ainda conversam com seus pares.

	<p>Lais: [lê primeiro parágrafo] <i>Pouco se sabe sobre as crenças dos harapenses. A partir do estudo de objetos encontrados nas ruínas de Harapa e de Monhenjo Daro, os arqueólogos concluíram que adoravam a deusa-mãe, representada com seios grandes e quadris largos. Também foram achadas peças adornadas com figuras de unicórnios (cavalos com um chifre único no meio da testa) e de minotauros (homens com cabeça de touro), seres mitológicos que aparentemente eram cultuados pela população. Veja a figura 8.</i></p>			
--	--	--	--	--

Estabelecendo um nível coletivo de interação por meio do uso do termo coloquial “gente”, o professor sinaliza querer a atenção de toda a turma. Ele explica, então, que seu pedido de silêncio é endereçado à turma como um todo. Com isso, ele define como os alunos devem se portar nesse momento.

A seguir, o professor explicita ou estabelece relações entre dois contextos: entre o que foi feito na aula anterior e o que estava acontecendo naquele momento em sala de aula, “*estava tomando a leitura dos colegas/ não teve “para casa” ontem não*”, para responder à pergunta do aluno sobre o “para casa”.

Em seguida, ele funda as bases para nova atividade, o trabalho com o livro didático. “*Agora eu quero que todos abram o livro na p. 120/*”. Enquanto os alunos abrem os livros, o professor confere se todos eles estão com o livro e, a seguir, encaminha a aula para a discussão da revista de divulgação científica com a qual havia trabalhado na aula anterior. Para iniciar a atividade com a revista, o professor recapitula a aula anterior, produzindo um intercontexto (Floriani, 1993) que acabou por sustentar a discussão subsequente.

Após a leitura e discussão da revista, o professor altera o espaço interacional. Ele deixa de interagir com a turma de pé no centro da sala para interagir com a turma assentando-se em sua mesa, folheando o livro didático. A mudança do espaço interacional forneceu indícios do processo de transição da atividade em que ele trabalhava a leitura e discussão da revista para a atividade em que ele trabalha a leitura e discussão do livro didático.

Agregado a essa mudança de espaço interacional, o professor constrói os alicerces para a atividade com o livro. Ele convoca a turma ao mesmo tempo em que folheia o livro didático: “*Vamos lá, gente, continuando. Tá/ vamos lá?/ Vamos voltar aqui o assunto?/ Então vamos lá.*”; negocia com os alunos a parte a ser lida, recapitulando a aula anterior para situá-los na página. “*Não/ não/ essa parte a gente tinha acabado de ler/ aí eu lembrei da revista/ que estava fazendo comentário sobre as castas*”. Considerando as pistas contextuais indicadas na fala do professor (negativa enfática de que a parte indicada pelos alunos não era a correta, indicação do conteúdo a ser lido – comentário sobre as castas), os alunos levantam a mão, indicando querer ler e agem conforme uma prática social do grupo estabelecida em eventos análogos previamente vividos pelo grupo (levantar a mão para se candidatar à seleção do professor). O professor reafirma a prática ao escolher uma aluna para ler a partir da consulta de sua lista de presença. Segundo as notas de campo, o professor anota na lista de chamada os alunos que já leram para que ele alterne, assim, os leitores. O professor concluiu essa sequência indicando a aluna Laís para começar a leitura, o que sinalizou uma mudança de atividades de construir as bases para o trabalho com o livro para executar o trabalho, dando corpo, assim, ao evento seguinte.

Contrastando a organização da dinâmica de leitura desta aula com a do ciclo anterior, verificamos vários pontos de distinção. Em contraste com o início da aula do ciclo anterior, o professor não dispendeu tempo conversando sobre as ações que os alunos deveriam tomar para participar da leitura e do comentário do texto. Tampouco o professor atrelou a participação dos alunos ao grupo a que pertencem, definindo modos de avaliá-los. Coube-lhe apenas a tarefa de solicitar aos alunos que pegassem o livro, indicar a eles a página a ser lida e selecionar o aluno-leitor. Os alunos foram, ao longo do tempo e dos eventos, co-construindo um texto coletivo e um conhecimento

registrada nas notas de campo do dia 10/09, o professor observou esse dado dizendo estar surpreendido com a turma, pois os alunos sabiam como participar da aula, a prática funcionava bem e os estudantes, eles mesmos, pediam para falar sem ele precisar pedir. Ainda para o professor, a prática de leitura dessa turma tinha funcionado bem, ficando mais eficaz que a da outra turma de 5ª série para a qual ele também lecionava (Dados de notas de campo do dia 10/09/2010).

O exame das demais aulas do ciclo revelou que o professor seguiu discutindo junto aos alunos os trechos lidos, não mais direcionando a participação nos comentários. Os alunos passaram a se voluntariar para participar. Suas falas estão, portanto, alinhadas às expectativas estabelecidas pelo grupo, ao longo do tempo e dos eventos, do como ler narrativas históricas nesse grupo, dos procedimentos, das normas, dos direitos, e das obrigações de como participar; conforme mostrarão as análises dos subeventos seguintes desta mesma aula.

Em consonância com esses achados, em depoimento dado em uma entrevista, o professor confirmou que, inicialmente, a prática de Leitura estava muito vinculada à ideia de “contenção”, daí a necessidade de avaliação constante da leitura e da compreensão do texto pelos alunos. À medida que essa prática foi sendo incorporada e (re)construída pelos alunos, constituindo a cultura daquele grupo social, ele passou a flexibilizar um pouco mais. *“No início eu fazia da leitura algo que era meio que obrigatório. Vamos fazer isso aqui porque senão repercute negativamente na sua nota, eu estou é tomando leitura. Ai quando, depois que eu senti que os meninos já tinham se habituado, que eu faça, hoje é leitura, vou fazer a leitura e eles não exigiam um protocolo mais é... é... de contenção... (...) Ai eu comecei a flexibilizar um pouco mais. Porque eu acho que isso no decorrer do ano eles foram assimilando. (...) É, quando falava leitura, eles já estavam mais atentos, eles né, conseguiam acompanhar melhor e no início isso foi a duras penas, né”* (Professor Odilon).

Deste modo, no segundo semestre, o professor manteve a prática de leitura debatida, mas a reeditou de forma mais livre, menos engessada. A rede intertextual de textos foi reelaborada de modo que persistiram o *texto impresso* e o *texto oral* realizados pelos alunos. O *texto comentado* manteve-se não mais obedecendo a regras e normas de

também perdurou de forma agora implícita, internalizada, composto por modos não claros de participar da leitura debatida próprios desse grupo social. Assim, o professor reeditou a rede intertextual de textos e a complexa lógica de interpretação deles de forma mais aberta, uma vez que os alunos, conscientes aprendizes das formas apropriadas de participar desse grupo social, ganharam autonomia para ler, falar, debater, comentar, mobilizar conhecimentos e, com isso, aprender História.

Além disso, ler manteve-se como um processo de performance, interpretação, revisão e (re)construção do texto, e não apenas como um processo isolado e individual de compreensão de um determinado texto.

5.2.2 Recortando a aula em eventos e subeventos

A partir da análise da forma como os participantes construíram coletivamente os limites dos eventos, identificamos nesta aula quatro deles: “Acomodando-se nas carteiras e conversando entre si”; “Organizando a dinâmica de leitura” (analisado acima); “Lendo e discutindo a revista de divulgação científica” e “Lendo o livro didático de História”. Segue abaixo o gráfico com a organização dos eventos e suas porcentagens em relação ao tempo da aula.

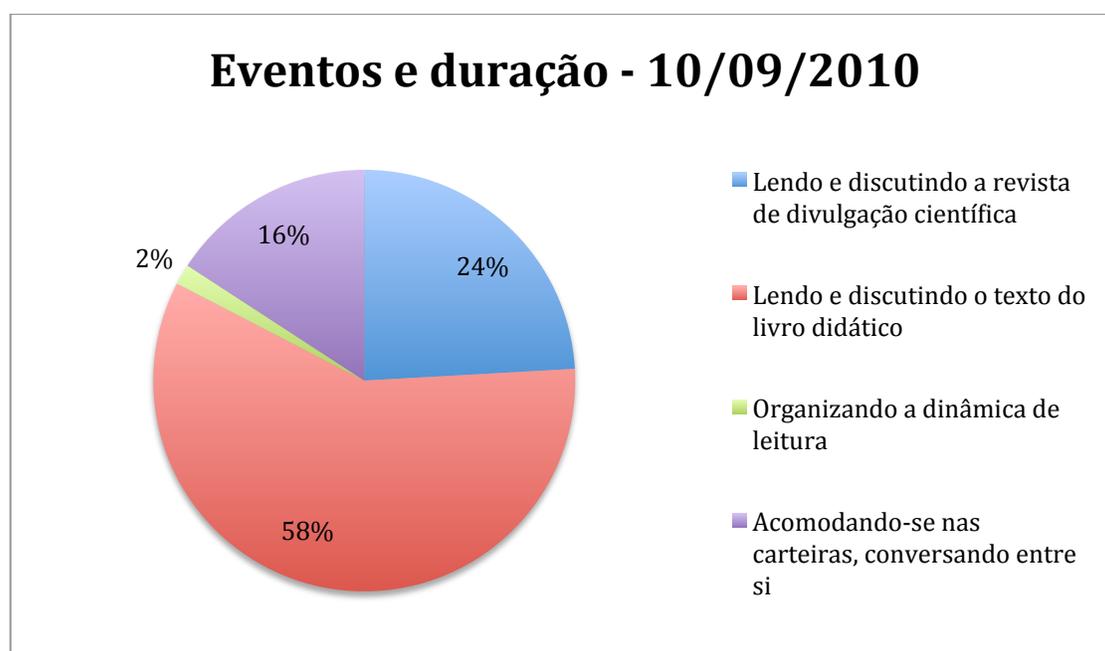


Gráfico 5: Organização dos eventos e suas porcentagens em relação ao tempo da aula – 10/09/2010

No evento “Lendo o livro didático de História” os alunos engajaram-se na leitura coletiva e discussão das primeiras páginas do capítulo que versavam sobre a Índia na antiguidade. As pistas contextuais, as fases de atividade e os temas permitiram-nos recortar esse evento em seis subeventos, quais sejam, “Discutindo a representação da deusa-mãe”; “lendo sobre as manifestações religiosas dos árias”; “Lendo sobre o bramanismo e discutindo”; “Discutindo as características da estatueta da deusa-mãe”; “Lendo sobre o hinduísmo e discutindo”; “Lendo sobre o budismo e discutindo”. O gráfico abaixo mostra os subeventos e suas durações.

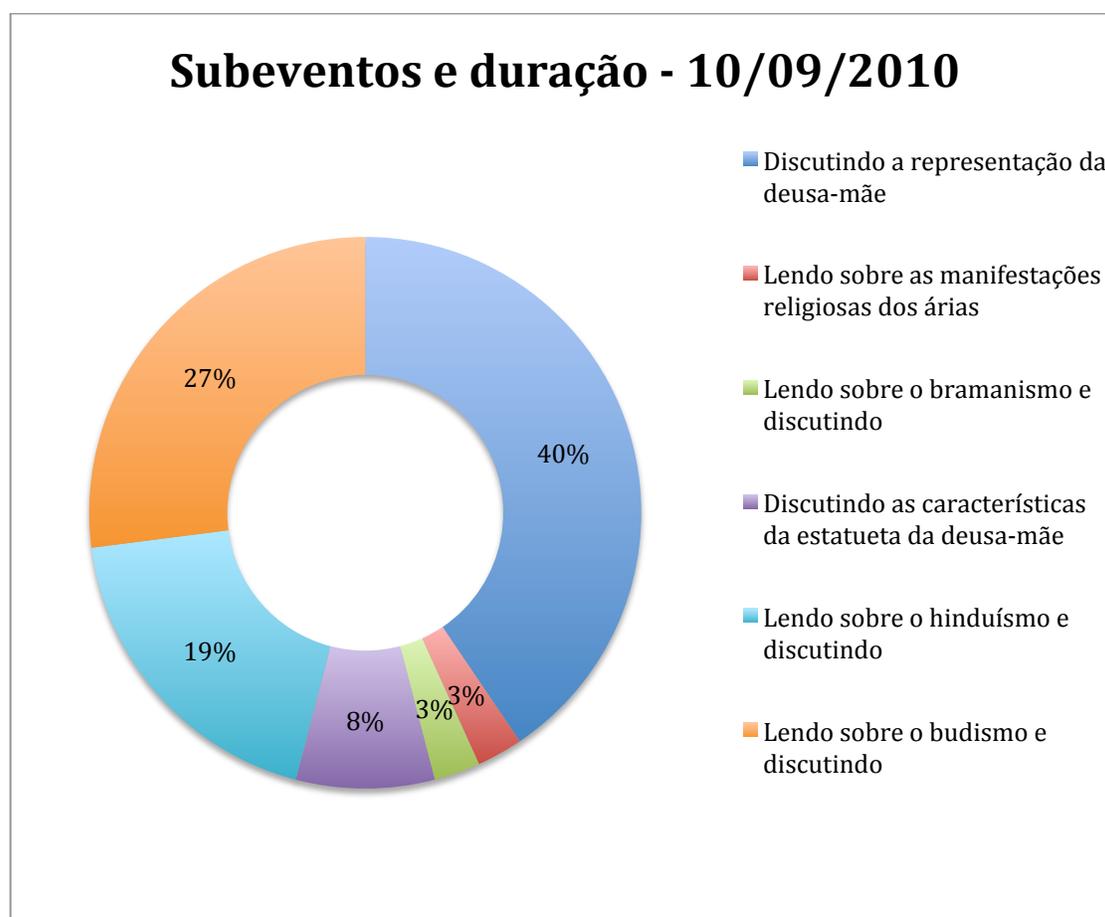


Gráfico 6: Subeventos componentes do evento “Lendo o livro didático de História” e suas durações

Os nomes dos subeventos seguem os temas tratados, mas não mais correspondem, como no ciclo anterior, aos subtítulos do livro didático, pois que as interações sociais deram origem a discussões que foram para além deles. A discussão sobre a representação da deusa-mãe, por exemplo, apenas citada no texto do livro didático, gerou dois subeventos: “Discutindo a representação da deusa-mãe” e “Discutindo as características da estatueta da deusa-mãe”. O recorte da aula em subeventos

possibilitou-nos perceber que as interações ficaram menos moldadas pelo texto do livro didático, pela “ortodoxia do texto” nos termos de Chartier. Para a análise do modo como os participantes co-construíram esses subeventos e reeditaram as práticas de leitura, construindo narrativas históricas na interação, selecionamos os dois subeventos que tratam do debate da representação da deusa-mãe.

5.2.3 *Analisando os subeventos “Discutindo a representação da deusa-mãe” e “Discutindo as características da estatueta da deusa-mãe”*

A análise desse subevento manteve as três lentes do ciclo analítico anterior: a primeira focou a forma como a prática de leitura foi socialmente construída pelos participantes: quem leu, de que forma, com quais objetivos, com quais resultados, sob quais condições. A segunda enfocou a narrativa do livro didático e as concepções de História veiculadas. A última lente focalizou as (re)construções do texto/narrativas históricas produzidas nas interações sociais. Todas essas lentes nos permitiram entender como o professor foi reeditando, no segundo semestre, modos particulares de ler e aprender História nesta sala de aula.

Para analisar os dois subeventos “Discutindo a representação da deusa-mãe” e “Discutindo as características da estatueta da deusa-mãe” optamos, mais uma vez, por fazer uma “revelação progressiva” dos dados. Nesse sentido, recortamos, para fins de análise, o primeiro subevento em três sequências interacionais, quais sejam, “Lendo oralmente o subitem ‘As primeiras manifestações religiosas’ ”; “Discutindo as entrelinhas da representação da deusa-mãe”; “Imaginando a estatueta da deusa-mãe”. Com isso, o leitor acompanhará mais de perto a análise dos dados.

Segue abaixo, portanto, a transcrição e análise da primeira sequência interacional “Lendo oralmente o subitem ‘As primeiras manifestações religiosas’ ”, do subevento “Discutindo a representação da deusa-mãe” que apresenta os mesmos padrões adotados nas anteriores.

Tabela 17: Representação da sequência “Lendo oralmente o subitem ‘As primeiras manifestações religiosas’ ” do subevento “Discutindo a representação da deusa-mãe” – Aula de 10/09/2010

Discurso do professor	Discurso dos alunos	Ações (professor)		Ações (alunos)
Unidades de mensagem	Unidades de mensagem	Desenvolvendo expectativas e normas	Desenvolvendo papéis e relacionamentos	
[Assenta na carteira – estava em pé discutindo o assunto anterior com a turma]		Mudança de espaço interacional – de professor em pé, discutindo com a turma como um todo, para sentado em sua mesa discutindo com a turma. (Pista contextual de que quer mudar de atividade)		
Vamos lá/ gente/ continuando/ Tá/ vamos lá?/ Vamos voltar aqui o assunto?/ Então vamos lá/	[Alunos falam ao mesmo tempo]	Direcionando para uma nova atividade – abrindo uma nova sequência e fechando a anterior.		
[professor folheia o livro enquanto os alunos conversam] Página...		Localizando a parte a ser lida.		
Não/ Nós já tínhamos vencido essa parte.../	Alunos: 120! Alunos: Não			Alunos direcionando a parte a ser lida
Não/ não/ essa parte a gente tinha acabado de ler/ aí eu lembrei da revista que estava fazendo comentário sobre as castas/ É na cento e vinte.../ e um/ Tá?/ “As primeiras manifestações religiosas”/		Retomando o direcionamento e indicando a parte a ser lida.		
	[Alguns levantam a mão]			Indicando querer ler
Leia para mim.../[verificando sua lista de chamada]/ Láis!/ -----		Escolhendo um aluno para ler a partir da lista de chamada.		

	<p>Laís: [lê primeiro parágrafo] <i>Pouco se sabe sobre as crenças dos harapenses/ A partir do estudo de/ objetos encontrados nas ruínas/ de Harapa/ e de Monhenjo/ Daro/ os arque/ ólogos/ concluíram que adoravam/ a deusa-mãe/ representada com seios grandes/ e quadris largos/ Também foram achadas/ peças adornadas/ com figuras de unicórnios/ cavalos com um chifre único no meio da testa/ e de minotauros/ homens com cabeça de touro/, seres mitológicos que/ aparentemente eram/ cultuados/ pela população/ Veja a figura 8/</i></p>			<p>Alunos focando o livro, indicando ao professor seguir a leitura. Poucos alunos estão focando outros lugares que não o livro.</p> <p>Aluna faz uma pausa a partir da indicação do texto da leitura de outro tipo de texto: a legenda.</p>
<p>P: A figura 8/ lê do lado aí pra mim a legenda/</p>		<p>Indicando a leitura da legenda</p>		
	<p>Laís: [lê a legenda] <i>Selo de pedra com a figura/ do unicórnio/ Os pesquisadores acreditam que/ os mercadores/ harapenses/ usavam essas peças para identificar seus produtos/</i></p>			<p>Alunos focando o livro, indicando ao professor seguir a leitura. Poucos alunos estão focando outros lugares que não o livro.</p> <p>A aluna faz uma pausa na leitura após o término da leitura da legenda e para o professor. Parece indicar que aguarda novo direcionamento.</p>
<p>P: tá/</p> <p>nesse texto que a .../ que a .../</p> <p>Laís/ acabou de ler falou da deusa-mãe/ né?/</p> <p>Por que vocês acham que a deusa-mãe/ foi representada/ com seios grandes/ e quadris largos?/</p>	<p>Aluna: Laís</p>	<p>Concordando com a interrupção da leitura da aluna.</p> <p>Selecionando uma parte do texto lido: a representação da deusa-mãe.</p> <p>Propondo aos alunos a leitura de uma representação de uma deusa da antiguidade Indiana.</p>	<p>Definindo os alunos como leitores de uma fonte histórica.</p>	

O início do subevento acima é marcado pelo processo de passagem para o subevento subsequente, representado pela coluna pontilhada, convenção adotada do trabalho de Castanheira (2000) para indicar a transição gradativa de um evento ao outro. Paulatinamente, os alunos foram lendo as pistas contextuais e construindo um novo contexto interacional, uma nova atividade e um novo tema: um novo evento. Essa transição foi observada, em primeiro lugar, pela mudança de espaço interacional do professor, ele alternou entre interagir com a turma de pé no centro da sala e interagir com a turma assentado em sua mesa folheando o livro didático. Em segundo lugar, em conjunto com a mudança de espaço interacional, o professor promoveu o início da atividade com o livro didático, indicando a parte a ser lida e escolhendo uma aluna para ler a partir da consulta de sua lista de presença. Segundo as notas de campo, o professor registrava na lista de chamada os alunos que já haviam lido para que os leitores se alternassem. Isso significou a passagem de uma atividade em que ele trabalhava a leitura e discussão de um texto de uma revista de divulgação científica²⁷ para outra com foco na leitura e discussão do texto do capítulo do livro didático sobre a Índia, China e Japão antigos. Como mostrado na análise do evento inicial da aula, diferentemente dos eventos analisados no ciclo do primeiro semestre, o professor não mais conduziu a leitura dos alunos por grupo, tampouco definiu as formas de ler e comentar na interação. Os alunos, ao longo do ano, construíram um conhecimento cultural que lhes conferiu subsídios para participar adequadamente da prática de leitura debatida que se conformou como parte de um saber compartilhado pelo grupo, além de ter deixado de ser uma forma de contenção.

Todas essas pistas contextuais indicaram o fechamento e a abertura de uma nova sequência de atividades que se iniciou com a leitura, pela aluna Laís, do subtítulo do livro didático “As primeiras manifestações religiosas”.

Enquanto a aluna Laís lia, os demais focalizavam o livro, dando indícios de que acompanhavam a leitura. Laís fez uma pausa na leitura quando o texto direcionava para a leitura de outro gênero de texto: a legenda. O professor solicitou a leitura da legenda. Depois de lê-la, a aluna fez outra pausa, indicando para o professor que estava aguardando novo comando. As pausas deram a entender que os alunos

possuíam um “conhecimento compartilhado” (Edward and Mercer, 1987) de como participar dessa prática e que sabiam que o que seria pedido eram leituras de partes do texto, seguidas de comentários. O professor concordou com a interrupção da leitura da aluna por meio da expressão “*Tá*” e iniciou nova atividade: de ler o texto didático para discuti-lo no plano coletivo. Ele, então, selecionou uma parte do trecho lido relacionado à imagem da deusa-mãe e propôs uma atividade de reflexão sobre a representação deste símbolo da antiguidade indiana.

Antes de prosseguir a análise do fluxo discursivo do evento, faremos uma interrupção para analisar como o trecho lido pelos alunos estava apresentado livro didático de História.

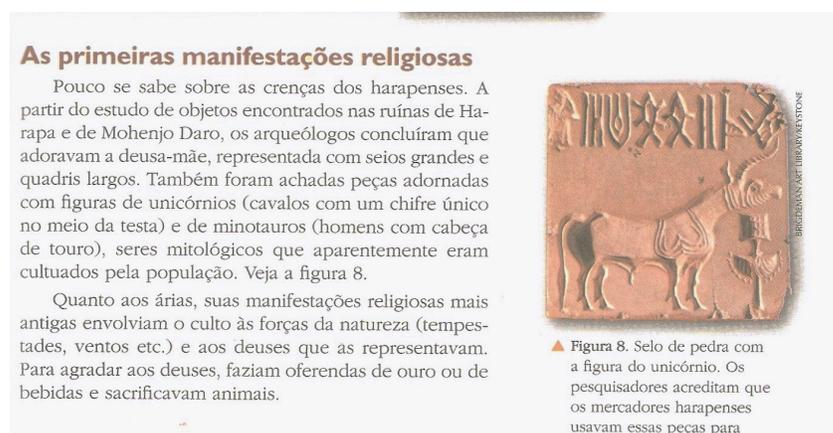


Figura 6: Excerto lido do livro didático da p. 121

No subevento transcrito, a turma leu esse excerto do livro, p. 121, cujo subtítulo era “As primeiras manifestações religiosas”. O texto possuía dois parágrafos e representa uma figura com o desenho de um unicórnio em uma pedra com a seguinte legenda: “*Figura 8: Selo de pedra com a figura de um unicórnio. Os pesquisadores acreditam que os mercadores harapenses usavam essas peças para ...*”. O texto versava, no primeiro parágrafo, sobre as crenças dos harapenses e no segundo, sobre as crenças dos árias. Para tratar da História dos harapenses os autores fizeram referência aos trabalhos dos arqueólogos, tratando de mencionar os objetos encontrados nas ruínas de Harapa e Mohenjo Daro, entre os quais, a deusa-mãe e peças adornadas com figuras de unicórnios e de Minotauros.

O autor do livro didático reconheceu os arqueólogos como responsáveis pelas conclusões a respeito dos cultos desse povo ao expor que “*Os arqueólogos concluíram...*”. No segundo parágrafo, foi associado às crenças dos árias o culto às forças da natureza e aos deuses que as representavam. Os autores registraram, também, informações sobre como eram realizados os cultos: “*faziam oferendas de ouro ou de bebidas e sacrificavam animais*”. Na legenda, a imagem é identificada e, em seguida, são explorados os usos das peças representadas nela. Nesta parte, ao dizer que “*os pesquisadores acreditam*”, os autores admitem a incerteza ou incompletude, própria do conhecimento histórico.

No subevento descrito, embora a turma tenha lido tanto o primeiro parágrafo do texto quanto a legenda, o que foi explorado nas interações foi parte do texto relacionada à representação da deusa-mãe. Não se investiu em outros aspectos da narrativa, quais sejam, os demais objetos cultuados pelos harapenses, o lugar onde foram encontrados e o papel do arqueólogo na construção do conhecimento histórico. Além disso, a imagem e a legenda foram negligenciadas no movimento discursivo produzido na sala de aula. Esse dado ajuda a comprovar, uma vez mais, nossa hipótese de que o significado de um texto está no contexto de leitura criado em torno dele e, portanto, não reside nele mesmo. Existiam, neste caso, condições potenciais de leitura dessas outras partes, mas os significados relativos ao texto da p. 121 girou, no plano coletivo, em torno da imagem da deusa indiana da antiguidade.

A seguir, continuaremos a transcrição da sequência “Discutindo as entrelinhas da representação da deusa-mãe” do mesmo subevento, buscando analisar a forma como o professor e os alunos (re)construíram e (re)significaram o trecho lido oralmente.

Tabela 18: Representação da transcrição da sequência “Discutindo as entrelinhas da representação da deusa-mãe” do subevento “Discutindo a representação da deusa-mãe” – Aula de

Discurso do professor	Discurso dos alunos	Ações (professor)		Ações (alunos)
Unidades de mensagem	Unidades de mensagem	Desenvolvendo expectativas e normas	Desenvolvendo papéis e relacionamentos	
P: tá/ nesse texto que a .../ que a .../ Laís/ acabou de ler falou da deusa mãe/ né?/ Por que vocês acham que a deusa mãe/ foi representada/ com seios grandes/ e quadris largos?/	Aluna: Laís	Concordando com a interrupção da leitura da aluna. Selecionando uma parte do texto lido: a representação da deusa-mãe. Propondo aos alunos a leitura de uma representação de uma deusa da antiguidade Indiana.	Definindo os alunos como leitores de uma fonte histórica.	
	Ruan: Por causa que ela era mais bonita/			Sgerindo que os seios grandes e quadris largos da deusa-mãe sejam sinais de beleza.
	Paiva [atravesando a fala de Juan]: porque era o mais [???]/			
	Lorena: a mais poderosa?/			As associando as características da deusa-mãe a idéia de poder.
P: Pera aí/ o Ruan tá achando que tá relacionado à beleza/ descrição de beleza/ A Lorena/ tá achando que tá relacionado a poder/ Paiva?	Lorena: a mais poderosa?/	Organizando as ideias dos alunos ao repetir cada uma delas e seus autores. Chamando a aluna para participar (sua fala não foi ouvida)	Reforçando o papel dos alunos de leitores da representação.	
	Paiva: é por causa que/ aí eu esqueci!/			Recusando-se a participar.
P: tudo bem/ daqui a pouco eu volto em você/ Lucas/		Aceitando a recusa da aluna Deixando espaço aberto para nova participação desta aluna Aceitando a solicitação do aluno Lucas, permitindo sua fala.	Definindo os alunos como participantes. (aqui a aluna tem liberdade para negar a falar, antes ela prejudicava o grupo)	Lucas levanta a mão
	Lucas: professor/ eu acho que é entre os dois/ por que?/ um/ ela tinha que ser mais			Relacionando as ideias dos colegas.

	que todas as outras mulheres.../			
P: a deusa-mãe?/ É importante que a deusa/mãe seja a mais bonita?/		Interrompendo a fala do aluno Questionando a ideia da beleza.		
	Lorena: é mais poderosa			Reiterando sua ideia que relaciona os seios fartos e quadris largos da deusa-mãe ao fato de ela ser mais ponderosa.
	Lucas: Não/ porque todos pensavam que ela 'seja' mais bonita que todas as mulheres/ e segunda coisa/ mais ponderosa/ mais poderosa porque ela era/ porque ela era/ a deusa mãe/			Desconsiderando o questionamento do professor ao concluir seu comentário que associa as ideias dos colegas.
P: tá/ Leticia/ o que você pensou?/		Aceitando a participação de Lucas Convidando outra aluna para expressar sua opinião.		
	Alunos: é Amanda/ professor!/			Corrigindo o professor, apontando para o nome correto da aluna.
P: é/ desculpa!/		Desculpando-se por sua troca de nomes.		
	Amanda: eu?/ Eu/ eu/ eu/			Hesitando
P: Você falou uma coisinha aqui que eu escutei/		Motivando a aluna, recorrendo à sua participação anterior.		
	Amanda: eu/ eu acho assim.../			Hesitando
P: Quer que repete a pergunta?/ Por que que a deusa mãe teria sido representada/ com seios grandes e quadris largos?/ A deusa mãe ou a deusa Terra?/ A mãe terra?/		Trazendo uma alternativa para a hesitação da aluna: repetir a pergunta. Repetindo a pergunta.		

	Amanda: porque/ é igual.../ assim/ tipo assim/ (...) Willian: Fessor?/ é.../ assim/ tipo que eles 'achava'/ tipo/ eles viram uma mulher/ aí como eles falavam deusa mãe/ era mulher/ aí eles consideravam uma mulher/			Segue hesitando. Pedindo para falar Associando seios grandes a quadricargos a característica de ser mulher.
	Aluno não identificado [em tom mais alto]: eu sei!!!			Solicitando participação ao dizer que sabe.
P: Pera aí/ Pera aí/ Pera aí gente/ Vamos respeitar/ William/		Recusando a participação do aluno. Organizando a participação por ordem de pedidos. Permitindo a fala do aluno Willian	Definindo Willian como o próximo a falar.	
	William: Eles representavam/			Associando a deusa-mãe a sua representação sem explicar o motivo da representação.
P: Mas por que que você acha/ que eles representavam?/ Gente/ vamos lá/ vamo.../ Eu acabei de.../	Alunos falam ao mesmo tempo	Questionando a fala do aluno. Assegurando que o que ele quer discutir são os motivos da representação.		
gente!/ [estala os dedos] Eu acabei de discutir com vocês a importância da gente ler nas entrelinhas/ Da gente ler o que que tá por trás da mensagem/ Tá?/ Então vamos prestar atenção/ por que que a deusa mãe/ tem seios grandes e quadris largos/ Natali!/ [Natali levanta a mão]		Chamando a atenção da turma e garantindo que todos ouçam o que ele vai falar. Chamando a atenção da turma para a importância de ler as entrelinhas do texto. Recuperando discussão de enunciados anteriores (do evento anterior) Intertexto. Definindo o modo como o texto deve ser lido. Repetindo a pergunta. Permitindo a participação da aluna.	Definindo Natali como a próxima a falar.	
	Natali: não/ é porque eu queria ler/			Negando-se a falar.
P: Mas você levantou a		Explicitando a regra de	Definindo os alunos	

		falar/participar.	como debatedores.	
	Natali: não/ eu pensei que você ia chamar pra ler/			Assumindo mal interpretação da regra – frame Clash
P: ah tá/ Paiva/ você levantou a mão também/ queria falar também?/		Aceitando a interpretação errônea da aluna. Convidando outra aluna de mão levantada pra falar, certificando-se se ela fez uma leitura correta da norma.		
	Paiva: ah não/ falar o que?/ é.../ [abaixa a cabeça e começa a rir]			Hesitando e recusando-se a falar.
P: o que que torna uma mulher.../		Reformulando a pergunta de modo que os alunos associem a representação às características de uma mãe.		
	Felipe [interrompendo o professor]: Acho que ela pode amamentar os filhos/			Explicitando que a amamentação que faria de uma mulher mãe.
Isso!/ Felipe/ era isso que eu queria ouvir!/		Elogiando o comentário do aluno, dizendo que supriu suas expectativas.		
	[alunos batem palma]			Parabenizando o colega por meio das palmas.
O que que torna uma mulher.../ gente!!!/ O que que torna uma mulher mãe?/		Repetindo a pergunta sobre as características de uma mãe. (garantindo que a turma compreenda a hipótese de Felipe)		
[espera os alunos rirem e brincarem]	William: fazer sexo/ [alunos começam a rir] [alunos rindo e conversando]	Esperando os alunos rirem e brincarem		Relacionando as características de uma mãe a capacidade de fazer sexo.
Fazer sexo não torna uma mulher mãe/ Não necessariamente!!!/ A mulher pode fazer sexo e não engravidar e não se tornar mãe!/	[alunos falam ao mesmo tempo e continuam rindo]	Negando a ideia do aluno. Levantando a possibilidade do sexo que não acarreta na reprodução.		
	Ruan: Ai fica sendo (?) [ri]			

<p>Ruan/ Ruan!/ Olha só/ a minha pergunta.../ Lorena vira pra frente/ meu bem!/ (...) [encara a aluna esperando ela atendê-lo] Presta atenção na pergunta que eu tô fazendo/ Vocês estão muito preocupados em dar respostas difíceis e elaboradas.../</p>		<p>Chamando a atenção da turma</p>		
<p>[Encara a aluna...] [fica em silêncio, esperando os alunos se calarem]</p>	<p>[Amanda ri alto, interrompendo o professor.] [Alunos começam a rir] [os alunos continuam conversando] [Juan, da primeira carteira conversa com o professor enquanto o resto da turma ainda conversa e ri]</p>			
<p>Gente, olha só/ Natali!/ Posso continuar aqui?/ Bom/ [bebe água]/ Isso que o Felipe acabou de fazer/ e mesmo o que o William acabou de fazer/ embora ele tenha/ ele tenha brincado com a ideia de sexo ai/</p>	<p>Natali: pode/ à vontade!/ [alguns alunos começam a rir, outros começam a conversar]. [Juan começa a falar]</p>			
<p>Só um minutinho [para Ruan, encostando a mão nele]/ Eu tô precisando.../ Lorena/ chega!!/ Lorena!/ Eu tô precisando que vocês falem um pouco mais sem medo!/ Porque eu tô perguntando as coisas/ e todo mundo fica querendo dar uma resposta muito difícil/ e complicada./ Então quando eu perguntei/ o que que faz/ de uma mulher/ ser mãe/ o que que faz uma mulher</p>	<p>[Juan começa a falar]</p>	<p>Definindo o modo de falar, de acrescentar ao debate: de forma simples e sem medo.</p>		
<p>Eu tô precisando que vocês falem um pouco mais sem medo!/ Porque eu tô perguntando as coisas/ e todo mundo fica querendo dar uma resposta muito difícil/ e complicada./ Então quando eu perguntei/ o que que faz/ de uma mulher/ ser mãe/ o que que faz uma mulher</p>	<p>[Juan começa a falar]</p>	<p>Repetindo a pergunta.</p>		<p>Interrompendo o professor</p>

Ruan/ deixa eu terminar uma frase/ só uma!/ Você não deixa eu terminar uma frase!/?		Explicitando para o aluno que é hora do professor falar	Definindo-se como falante.	
Então/ o que que torna uma mulher mãe?/ Ter um filho/ Concordam?/ Quer dizer simples!/? Ter um filho/ torna uma mulher mãe/ E aí o Felipe matou a charada/ porque quando se pensa numa mãe/ e para uma mãe ser boa/ né?/? Ser uma boa mãe/ ela tem que/ no primeiro momento/ ela tem que fazer o quê?/?		Fazendo uma pergunta e respondendo-a. Certificando se a turma está acompanhando. Reforçando a assertiva por meio da repetição. Tentando formular sua explicação a partir da voz do aluno Felipe.	Definindo os alunos como interlocutores.	
	Felipe: Amamentar os seus filhos! [Paiva pede para falar]	Preenchendo a lacuna da explicação do professor.		
Amamentar seus filhos/ Não é?/? Alimentar/ senão ele não vai .../ sobreviver/ Não é?/? Então.../ quando.../ Paiva/ só um minutinho/ eu já vi que você quer falar/ Quando o homem láaaa/ na Antiguidade/ quis representar a deusa-mãe/ qual foi a preocupação/ dele/ em retratá-la?/ O que que ele pensou em agregar à imagem dessa deusa mãe/ para ela simbolizar/ só da gente bate o / e saber que ela era uma deusa/ a deusa mãe/	[Ruan levanta a mão]	Refraseando o aluno. Definindo o momento da participação dos alunos Reformulando a pergunta, incluindo o homem da antiguidade, as intenções e preocupações que tinha em mente ao representar a deusa-mãe.		
	Ruan: eu/ 'fessor'!/? Pra fazer os seios grandes/ e os quadris também/ grandes!/?			Definindo o modo como o homem da antiguidade representou a deusa-mãe: seios grandes e quadris largos.
P: por quê/ o que que isso significa/ seios grandes/ e quadris largos?/? [gesticulando com o dedo, apontando para Juan e gesticula com o braço que Paiva pode falar]		Pedindo os motivos, os significados de tal representação.	Definindo a aluna Paiva como a próxima a falar.	

	Paiva: por causa/ que o quadril tava largo porque ela tava/ grávida/ e os seios grandes/ porque ela ia amamentar/			Trazendo os motivos da representação: quadris largos porque ela estava grávida e seios grandes porque ela ia amamentar.
P: tá/ agora vem a pergunta/ [segurando a revista] Todos vocês aqui/ já conseguiram imaginar a estátua/ da deusa-mãe?/		Aceitando a resposta da aluna. Mudando o foco da atividade. Encorajando os alunos a imaginar a estátua da deusa-mãe.		

Prosseguindo a análise da segunda sequência do subevento, podemos observar que o professor alterou a atividade de ler para a de discutir a leitura sobre uma parte específica do texto lido: a representação de uma deusa indiana da antiguidade. A intervenção do professor “*Por que vocês acham que a deusa-mãe/ foi representada/ com seios grandes/ e quadris largos?/*” trouxe à tona dois elementos para a análise. Em primeiro lugar, em contraste com o que aconteceu nos eventos analisados do primeiro ciclo, neste momento, o professor não chamou alunos específicos, pertencentes ao mesmo grupo do leitor, para tecer comentários que seriam avaliados gerando consequências para o grupo. Ele abriu a discussão para a turma como um todo, permitindo a atividade voluntária dos alunos. A prática se tornou menos protocolada, menos “contida” (segundo as próprias palavras do professor), franqueando aos alunos maior liberdade para falar quando quisessem, liberando-os da preocupação de serem avaliados. Assim, o professor alterou a organização da dinâmica de leitura do livro didático, antes disposta por equipe, com regras e princípios de participação próprios, para outra organizada individualmente, em que os alunos poderiam manifestar o interesse de participar a partir do gesto de levantar a mão.

Em segundo lugar, ao propor aos alunos a “leitura” de uma representação de uma deusa indiana da antiguidade, o professor convocou a turma a fazer um exercício próprio da disciplina História e dos historiadores, qual seja, ler e interpretar fontes históricas. Ele conferiu aos alunos o papel de leitores/debatedores de uma fonte histórica. Mais ainda, ele convidou os alunos a ler a fonte em sua complexidade, ler suas entrelinhas, suas metáforas, seus não ditos, seus simbolismos. A imagem da

costumes, técnicas, condições econômicas, ritos e crenças da antiguidade indiana. Ao fazer com os alunos um esforço de leitura do documento histórico, o professor possibilitou um contato mais concreto deles com a História dos antepassados indianos, trazendo para o presente dos alunos realidades ausentes através dos vestígios que persistiram à revelia do tempo.

No entanto, o documento não fala senão quando interrogado. É necessário fazer-lhe perguntas relevantes susceptíveis de agregar uma multiplicidade de sentidos a ele. Em sintonia com a perspectiva de leitura que ancora nossas análises, os significados de uma fonte histórica, como qualquer outro “texto”, não estão nela mesma, uma vez que são construídos através de um processo de interação social. Desse modo, o evento de leitura co-construído por professor e alunos ao redor da representação da deusa-mãe forneceu pistas e conformou o modo como essa fonte foi lida. O modo como a fonte foi significada, portanto, dependeu da narrativa, discussão e interpretação em torno dela.

O primeiro aluno a se voluntariar para ler e interpretar os simbolismos contidos na fonte histórica foi o Ruan que sugeriu que os seios grandes e os quadris largos da deusa-mãe fossem sinais de beleza: *“Por causa que ela era mais bonita!”*. Já Lorena associou às características físicas da deusa-mãe a ideia de poder: *“a mais poderosa?”*. O professor, então, estruturou o comentário dos alunos, repetindo-os, com a indicação dos autores: *“Pera aí/ o Ruan tá achando que tá relacionado à beleza/ descrição de beleza/ A Lorena/ tá achando que tá relacionado a poder!”*. Desse modo, ele reforçou o papel dos estudantes como leitores da representação/fonte histórica.

Em seguida, a aluna Paiva foi convidada a compartilhar suas ideias. Ela, entretanto, recusou-se a fazê-lo, alegando tê-las esquecido. O professor aceitou a escusa da aluna, deixando, não obstante, espaço aberto para outra participação voluntária sua: *“Tudo bem/ daqui a pouco eu volto em você!”*. Com isso, o professor redefiniu as interações na sala de aula, em contraste com a prática do primeiro semestre. Antes havia uma punição para o aluno que se negasse a participar que se estendia para todos os membros de seu grupo. No segundo ciclo, o controle sobre a prática de leitura ficou

para comentários sem sofrerem maiores consequências. Isso mostra um amadurecimento nas relações. A fiscalização sobre as práticas de leitura diminuiu à medida que os alunos foram assimilando-as. Com isso, a relação ficou mais natural, menos punitiva.

Na continuação da aula, o aluno Lucas pediu para falar. Uma vez autorizado, ele voltou às características da deusa-mãe, numa reflexão que resgatou pontos dos comentários anteriores: *“Professor/ eu acho que é entre os dois/ por quê?/ um/ ela tinha que ser mais bonita que todo mundo/ que todas as outras mulheres.../”* O professor, porém, interrompeu-o questionando-lhe sua interpretação sobre a beleza da deusa-mãe: *“A deusa-mãe?/ É importante que a deusa/ mãe seja a mais bonita?/”*. Lucas, então, retomou sua fala, buscando costurar uma leitura que conciliava as ideias dos colegas. Apesar do esforço, ele não respondeu ao do professor, negligenciando a questão sobre a beleza: *“Não/ porque todos pensavam que ela 'seja' mais bonita que todas as mulheres/ e segunda coisa/ mais poderosa/ mais poderosa porque ela era/ porque ela era/ a deusa-mãe/”*.

Pode ser que os alunos Ruan e Lucas estiveram influenciados pela força semântica da palavra “deusa”, pois logo fizeram referência a beleza da deusa-mãe. Na linguagem coloquial encontramos várias situações em que a palavra “deusa” adquire a conotação de mulher bela. Dizer que uma mulher é uma “deusa”, não quer dizer outra coisa senão, que ela é muito bonita. Por outro lado, como bem observou a aluna Lorena, a mesma palavra sugere poder. Nesse caso, “deusa-mãe” significa a mais importante de todas as mães. Assim, em suas tentativas de ler a fonte histórica e entender os simbolismos da representação da deusa-mãe, os alunos fizeram associações a partir dos valores culturais de que dispunham, oriundos de suas práticas sociais, de seus grupos de pertencimento, do tempo e espaço histórico de que pertencem e de suas próprias percepções de mundo.

Essa análise nos permite evidenciar que os alunos atrelaram às características físicas da deusa-mãe, valores estéticos e sociais do universo cultural a que pertencem. Eles, então, associaram a representação da deusa-mãe de seios grandes e quadris largos, à beleza física e ao poder, características vinculadas à ideia de deusa. O contato com o

ancorados nas experiências plurais com outros textos e no conhecimento histórico. Desse modo, os conhecimentos, valores de mundo dos alunos, foram transpostos e reelaborados na leitura da fonte histórica da antiguidade indiana. Esses valores estéticos, imagens, simbolismos oriundos do universo cultural dos alunos, ao serem ativados na interpretação da representação da deusa-mãe, funcionaram como uma perspectiva referencial a partir da qual a interpretação e produção de significados foi estabelecida.

Seguindo o fluxo, o professor consentiu o comentário de Lucas por meio da expressão “*tá*”. Em seguida, outra aluna foi chamada a participar. Desta vez, a aluna Amanda, que já havia se manifestado. A aluna hesitou e o professor, como forma de motivá-la, lembrou que ela havia falado algo anteriormente. Ela hesitou novamente. O professor repetiu a pergunta como recurso para engajá-la. Ecoada a pergunta, a aluna persistiu titubeando, dando espaço para que o aluno Willian pedisse para falar. Entretanto, Amanda antecipou-se ao comentário de Willian, tecendo, enfim, suas considerações sobre a deusa-mãe: “*É.../ assim/ tipo que eles 'achava'/ tipo/ eles viram uma mulher/ aí como eles falavam deusa- mãe/ era mulher/ aí eles consideravam uma mulher/*”.

Outro aluno, não identificado, pronunciou em alto tom, “*eu sei*”, buscando, com isso, abrir espaço para expressar-se. O professor, porém, manteve a orientação de organizar as falas por ordem de inscrição, recusando-lhe a participação naquele momento. Assim, convida o aluno Willian. Willian teceu um comentário inaudível e, em resposta, o professor reforçou seu objetivo de discutir os motivos da representação: “*Mas por que que você acha/ que eles representavam?/*”.

Depois disso, verificando que o esforço de leitura dos alunos estava aquém do esperado, exigiu um maior empenho de interpretação do documento por parte dos alunos. Para isso, ele chamou a atenção da turma e recuperou a discussão de enunciados anteriores (do evento anterior) sobre a importância de ler as mensagens subliminares do texto: “*Gente/ vamos lá/ vamo.../ Eu acabei de discutir com vocês a importância da gente ler nas entrelinhas/ Da gente ler o que que tá por trás da mensagem*”. Nesse momento, o professor retomou a forma como o texto deveria ser lido, definida nas falas anteriores desta mesma aula, produzindo novas conexões

alunos a relação entre textos/contextos relevantes para a História local e reafirma a necessidade do que haviam discutido anteriormente: a importância de se ler nas entrelinhas, de se ler o que está “por trás da mensagem”.

Ora, a leitura nas entrelinhas constitui-se em exercício fundamental para o modo de pensar histórico. Um dos procedimentos da compreensão da História, já que ela, por ser conhecimento também arbitrado, institui-se por meio de escolhas. Essas escolhas, sabemos, não dão a ver a toda a história, mas a uma versão arbitrada. Ler nas entrelinhas é exercício do pensar investigativo face ao jogo e disputa ideológica entre grupos que buscam fazer prevalecer certas narrativas históricas sobre outras, ou risco de se reificar a narrativa histórica como um entidade única, imutável, e objetiva e impessoal. Parece que aqui ele suscita a percepção de que a narrativa do livro não é unívoca – há algo sob ela, para além dela... algo não dito.

No evento anterior, “Lendo e discutindo o texto da revista” (ao qual o professor se refere: *“Eu acabei de discutir com vocês a importância da gente ler nas entrelinhas”*), o professor leu para a classe um texto da revista de iniciação científica sobre mitologia indiana que versava sobre a origem das castas. A premissa é de que as castas surgiram de um ser que *“era ao mesmo tempo homem e mulher, e deu origem a várias formas de vida”*, e foi *“responsável pela criação das castas indianas”*. De acordo com o texto, as castas indianas brotaram de cada uma das quatro partes de seu corpo, *“da cabeça vieram os sacerdotes, os guerreiros de seus braços, os artistas, comerciantes e fazendeiros vieram de suas coxas e, por fim, os sutras, ou os trabalhadores, surgiram de seus pés”*. Após a leitura desse texto, o professor sugeriu que os alunos pensassem nas intenções implícitas no mito de origem das castas indianas: *“que conclusão que a gente pode tirar/ da origem da casta dos sacerdotes/ e da origem da parte do corpo que originou a casta dos trabalhadores/”*. Os alunos foram levados a fazer uma leitura das entrelinhas do texto, de suas metáforas, de suas analogias, de seus não ditos. No final do debate afluído pela ancoragem do professor, ele fez uma síntese conscientizando os alunos da importância de se ler o texto buscando as mensagens subentendidas: *“Quando a gente tá fazendo a leitura de um texto, qualquer texto, é muito importante a gente ler para além das palavras, do que que a palavra tá escrita, no concreto, mas o que que é, qual é o sentido daquela*

a leitura é, pra gente perceber o que está nas entrelinhas, ou o que que tá sendo dito, também, naquelas palavras, a gente acaba, aprendendo, acaba aprendendo melhor, compreendendo mais facilmente o sentido das coisas, tá bom?”

Esse exercício que o professor fez com os alunos nesses dois momentos configura-se como um exercício fundamental do modo de pensar histórico. Mark Bloch (2001)²⁸, um dos fundadores da escola dos *Annales*, ao discorrer sobre a relação dos historiadores com os testemunhos do passado argumenta que o historiador apega-se muito mais e “com muito mais ardor” ao que os textos nos deixam a entender, sem haver pretendido dizê-lo. Quando interrogamos “textos históricos”, neste caso uma fonte histórica da antiguidade, interrogamos sobre as maneiras de ou de pensar particulares as épocas em que foram feitas. (Essas mensagens estão, muitas vezes, subentendidas na materialidade do texto). Questionamos também, ainda na perspectiva do historiador francês, sobre todas as coisas que os antepassados não tinham intenção de expor, conseguindo, assim, saber sobre o passado “muito mais do que ele julgara sensato nos dar a conhecer”. Desse modo, com respostas próprias, o professor parece realizar com os alunos movimentos semelhantes ao que sugeriu o historiador Marc Block. Parece que, de forma particular, o prof. Odilon está incentivando os alunos a fazerem um movimento de análise dos “textos” históricos, dos “testemunhos da História”, de modo a apreender as mensagens subentendidas, como meio para compreender “mais facilmente o sentido das coisas”.

Assim, nesses dois momentos, a natureza da leitura dos textos de História que o professor arquitetou com os alunos foi de teor mais crítico, para além da superfície do texto, que foge a sua literalidade. Ademais, nessas linhas, o professor reflete sobre a ação de ler o texto histórico nas entrelinhas, como um ato potencial que deve informar as futuras leituras do grupo.

Ler os não ditos do texto foi, desse modo, uma das formas de ler História construídas nesse ciclo. Outros modos de ler o texto histórico foram produzidos neste ciclo,

²⁸ O historiador Mark Bloch escreveu sua obra *Apologia da História ou Ofício do historiador* na prisão na França antes de ser fuzilado pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial. Ela possui várias

informando um letramento específico da História sendo co-construído pelos participantes desse grupo social.

Fazendo uma pequena interrupção no fluxo discursivo para ressaltar esse ponto, observamos no decorrer das aulas a construção coletiva de modos particulares de ler o texto histórico. O professor fez um esforço de entendimento coletivo de várias palavras presentes nos textos, sempre chamando a atenção dos alunos para a necessidade de compreensão delas para o entendimento do texto histórico. Ao longo do ciclo sobre Índia, China e Japão, ele construiu com os alunos, no plano coletivo, significados de conceitos de várias ordens: mais gerais (designar, diversidade, difusão, figura decorativa – aula 15/09); específicos da História (castas, politeísmo – aula 10/09; ascensão, dinastia, principado, poder centralizado – aula 15/09; periferia, especiarias – aula 16/09); do campo da matemática (a partir das perguntas “*o que significa 30%?*”, “*como dizer 50% de outra forma?*” – aula 09/09), do campo da geografia (Cordilheira – aula 09/09; Oriente, Produto Interno Bruto – aula 15/09; densamente povoado – aula 16/09).

Nas aulas dos dias 15/09 e 16/09 o professor explicitou de várias formas suas intenções pedagógicas. Na aula do dia 15/09, o professor interrompeu a leitura de uma aluna para conscientizar o grupo da necessidade de entendimento das palavras para a produção de sentido do texto: “*Por que que eu interrompi a Paiva/assim/ logo na hora que ela leu a palavra?/ Porque ela tá lendo/ porque corria o risco/ né/ eu imaginei/ tanto ela quanto vocês também pudessem estar lendo a palavra sem entender o significado./ E quando a gente lê uma frase sem entender o significado de uma palavra compromete o sentido/ a gente fica sem entender/ Tá?/ O que que é difusão?/ Difundir?/*”. Em outro momento, na mesma aula e com o mesmo objetivo de chamar a atenção dos alunos para o entendimento das palavras do texto, ele comenta “*não. Ascensão. Tá vendo como é que o texto hoje tá difícil, se a gente não parar e conhecer as palavras, o entendimento do texto vai ficar totalmente complicado*”. Ainda nessa aula, depois de comprovar que os alunos não compreenderam muito bem quando o texto expôs que o rei chinês assumia papel de figura decorativa, ele reforçou, uma vez mais, seu objetivo pedagógico: “*Tá vendo,*

ó? Por isso que é importante a gente estar sempre discutindo as palavras pra gente ter um entendimento. O rei se tornou uma figura decorativa significa que ele não manda mais nada, ele só fica lá de enfeite, ele só é o rei”.

Estabelecendo relações intercontextuais entre o momento presente e o que havia sido realizado no dia anterior (Floriani, 1993), o professor reeditou suas intenções pedagógicas de leitura de fazer com que os alunos se atinem para a importância e necessidade de ler um texto compreendendo suas palavras. Isso aconteceu após uma aluna titubear na leitura da expressão “densamente povoados”. Em resposta, o professor disse: *“densamente povoados/ Só um instante/ Igual a gente fez ontem/ O que que é densamente povoado?/ Senão não adianta ler se eu não entender/ Densamente povoado/ vocês sabem?/”*. Aqui, após corrigir a aluna, ele reeditou a forma de ler: compreender as palavras, expressões e conceitos para o entendimento do texto.

Se esse tipo de prática já aparece no ciclo do primeiro semestre, conforme analisado, no segundo ele ganha maior destaque, segundo as próprias palavras do professor Odilon na entrevista (que foram âncora de nossa eleição de analisar ciclos dos dois semestres do ano letivo): *“Eu fui percebendo, com o processo de leitura dos meninos, o quê que era, é, assimilado e o quê que não era, quê que ele digeriria, quê que ele conseguia entender daquele capítulo, daquele trecho do capítulo e o quê que tinha passado longe, né. E aí mais no segundo semestre acho que eu consegui até jogar melhor com isso, assim, de, de criar uma estratégia de leitura, onde eu pudesse ter intervenções mais imediatas em relação a algumas palavras, alguns termos e que antes eu não me dava conta disso, fazia uma leitura e depois explicava, até sem me preocupar muito com a leitura. Hoje não, hoje eu percebi que, quer dizer, percebi assim né, uma crença, né”* (Professor Odilon, entrevista).

Desse modo, as intervenções realizadas pelo professor quando os alunos liam um texto, desde o início do ano, foram motivadas para desenvolver nos alunos capacidades de leitura e compreensão do texto histórico. Sua prática, assim, busca atender a demandas do campo da leitura e da escrita que apontam para a necessidade de os professores desenvolverem as capacidades de leitura junto aos alunos em todas

Retomando o fluxo discursivo do subevento em análise, após fazer um intertexto com o evento anterior, reeditando o modo como os alunos deveriam ler um texto de História, nas entrelinhas, o professor repetiu a pergunta e permitiu a participação da aluna Natali. Natali negou-se a debater. O professor questionou a atitude da aluna explicitando a regra de levantar a mão para falar/participar e definindo os alunos que levantavam a mão como debatedores: “*Mas você levantou a mão pra mim!/?*”. Natali, então, expõe ao professor ter feito uma errônea leitura do contexto interacional (Gumperz, 1992): “*Não/ eu pensei que você ia chamar pra ler/?*” ao pedir para ler no momento em que os alunos de mão levantada cumpriam o papel de debatedores do texto/da representação. Na perspectiva da Etnografia Interacional, o momento descrito constitui um *rich point* ou *flame clash* os quais se configuram como espaços privilegiados onde as “normas e expectativas, papéis e relacionamentos, direitos e obrigações” (Collins and Green, 1992) dos membros de um grupo se tornam visíveis tanto para eles próprios quanto para o etnógrafo. Um estranhamento é provocado a partir de uma situação nova que alterou as formas habituais de comportamento. Nessas situações, as práticas culturais e os recursos que os membros do grupo constroem se tornam visíveis em seus esforços em manter sua participação (Green, Dixon, Zaharlic, 2002). Neste caso o professor estranhou a atitude da aluna que logo assumiu ter feito uma má interpretação do contexto interacional.

O professor, então, convidou outra aluna, de mão levantada, para participar, não sem antes se certificar se a aluna havia feito uma correta interpretação das “normas e expectativas” do grupo. Ele quis saber se ela estava realmente interessada em participar do debate, ou se sua inscrição havia sido feita com o intuito restrito de ler o texto: “*Paiva/ você levantou a mão também/ queria falar também?/?*”. Em resposta, esta aluna hesitou e recusou-se a falar.

Diante da recusa dos alunos, o professor alterou o tom de voz, como forma de chamar a atenção da turma para empenhar-se no esforço de interpretação. A pergunta, então, foi reformulada, para que os alunos entrassem em outra chave de interpretação, na qual a noção de mãe seria mobilizada para auxiliar na constatação de imagens sobre a

deusa-mãe: *“Gente!!!/ O que que torna uma mulher mãe?!”* Sua fala é interrompida pela sugestão do aluno Felipe, que aponta a amamentação como característica de uma mãe: *“Acho que ela pode amamentar os filhos/”*. O professor elogia o comentário do aluno, dizendo ter suprido suas expectativas: *“Isso!/ Felipe/ era isso que eu queria ouvir!!”*. Os demais alunos aclamam Felipe por meio de palmas e gritos.

Visando garantir que a turma compreendesse a hipótese proferida por Felipe, o professor repetiu a pergunta sobre as características de uma mãe: *“O que que torna uma mulher.../ gente!!!/ O que que torna uma mulher mãe?!”*. Para respondê-la o aluno Willian relacionou as características de uma mãe à capacidade de fazer sexo: *“fazer sexo/”*. A participação de Willian gerou um contexto de risos, conversas e brincadeiras. O professor aguardou a desordem da turma para, então, rebater a afirmação de Willian. Para tanto, ele levantou a possibilidade de o ato sexual não estar voltado para a maternidade. Depois disso, há vários turnos de fala em que os alunos continuam rindo e conversando e o professor chamando a atenção da turma. Falar sobre sexo desperta o interesse dos alunos dessa faixa etária, por isso os risos, conversas e a dificuldade do professor de conduzir a aula. Mediados por suas experiências culturais, os alunos interpretam a questão do professor focando nas relações entre homem-mulher (sexo) e não consideram, assim, as relações entre mãe e filho.

Ao conseguir novamente a atenção dos alunos, fazendo com que estes estivessem orientados para o que propunha para a turma e não estivessem dispersos em conversas paralelas, o professor definiu o modo como os alunos deveriam participar da discussão: *“Eu tô precisando que vocês falem um pouco mais sem medo!/ Porque eu tô perguntando as coisas/ e todo mundo fica querendo dar uma resposta muito difícil/ e complicada./”*. Ele critica as explicações elaboradas, complicadas, ressaltando que as características mais diretas das relações entre mães e filhos estão sendo negligenciadas.

Redirecionando o fluxo a partir desse comentário, o professor fez uma pergunta sobre o que tornaria uma mulher mãe, respondendo-a ele próprio: *“ter filhos”*. Então, ele reforça essa assertiva por meio da repetição: *“Quer dizer simples!/ Ter um filho/ torna*

explicação sobre uma das características de uma boa mãe, ou seja, a amamentação: *“E aí o Felipe matou a charada/ porque quando se pensa numa mãe/ e para uma mãe ser boa/ né?/ Ser uma boa mãe/ ela tem que/ no primeiro momento/ ela tem que fazer o quê?/ Amamentar seus filhos/ Não é?/ Alimentar/ senão ele não vai .../ sobreviver/ Não é?/”*. Novamente, os alunos foram definidos como interlocutores do conhecimento que estava sendo produzido na interação e co-construtores do “texto” coletivo da sala de aula.

Dando continuidade a seu raciocínio, o professor reformulou a pergunta sobre a representação da deusa-mãe, incluindo o homem da antiguidade e suas intenções e preocupações ao representá-la: *“Então.../Quando o homem láaaa/ na Antiguidade/ quis representar a deusa-mãe/ qual foi a preocupação/ dele/ em retratá-la?/ O que que ele pensou em agregar à imagem dessa deusa-mãe/ para ela simbolizar/ só da gente bate olho/ e saber que ela era uma deusa/ a deusa-mãe/”* Com isso, ele trouxe para a cena pedagógica o sujeito histórico com suas intenções, ideias e motivações. O professor introduziu o objeto como integrante de uma organização social, de uma parte da vida cotidiana, dos rituais, da arte de determinado grupo social. Os estudantes foram motivados, então, a buscar os sentidos que nortearam a vida de atores sociais de uma determinada época, a civilização indiana em seus primeiros tempos. Eles foram levados a construir possíveis explicações sobre as motivações do autor da imagem, da representação e as ideias que sustentavam essa representação.

Ruan respondeu à pergunta do professor de forma literal repetindo as características da deusa-mãe: seios grandes e quadris largos. O professor pediu os motivos, os significados de tal representação. A aluna Paiva, que havia solicitado espaço para falar, foi convocada pelo professor para debater sobre o tema. Paiva apresentou, em sua fala, os supostos motivos da representação: quadris largos porque ela estava grávida e seios grandes porque ela ia amamentar. O professor expressou um “*tá*”, que pareceu ser uma pista contextual de que estava satisfeito com a síntese elaborada pela aluna, pois logo em seguida construiu um contexto de mudança de foco, conformando a terceira sequência interacional “Imaginando a estatueta da deusa-mãe” que segue abaixo.

Tabela 19: Representação da sequência do subevento “Discutindo a representação da deusa-mãe” - Aula 10/09/2010

Discurso do professor	Discurso dos alunos	Ações (professor)		Ações (alunos)
Unidades de mensagem	Unidades de mensagem	Desenvolvendo expectativas e normas	Desenvolvendo papéis e relacionamentos	
[Assenta na carteira – estava em pé discutindo o assunto anterior com a turma]		Mudança de espaço interacional – de professor em pé, discutindo com a turma como um todo, para sentado em sua mesa discutindo com a turma. (Pista contextual de que quer mudar de atividade)		
Vamos lá/ gente/ continuando/ Tá/ vamos lá?/ Vamos voltar aqui o assunto?/ Então vamos lá/	[Alunos falam ao mesmo tempo]	Direcionando para uma nova atividade – abrindo uma nova sequência e fechando a anterior.		
[professor folheia o livro enquanto os alunos conversam] Página...	Alunos: 120!	Localizando a parte a ser lida.		
Não/ Nós já tínhamos vencido essa parte.../	Alunos: Não			Alunos direcionando a parte a ser lida
Não/ não/ essa parte a gente tinha acabado de ler/ aí eu lembrei da revista que estava fazendo comentário sobre as castas/ É na cento e vinte.../ e um/ Tá?/ “As primeiras manifestações religiosas”/		Retomando o direcionamento e indicando a parte a ser lida.		
	[Alguns levantam a mão]			Indicando querer ler
Leia para mim.../[verificando sua lista de chamada]/ Lais!/ -----		Escolhendo um aluno para ler a partir da lista de chamada.		

	<p>Laís: [lê primeiro parágrafo] <i>Pouco se sabe sobre as crenças dos harapenses/ A partir do estudo de/ objetos encontrados nas ruínas/ de Harapa/ e de Mohenjo/ Daro/ os arque/ ólogos/ concluíram que adoravam/ a deusa-mãe/ representada com seios grandes/ e quadris largos/ Também foram achadas/ peças adornadas/ com figuras de unicórnios/ cavalos com um chifre único no meio da testa/ e de minotauros/ homens com cabeça de touro/, seres mitológicos que/ aparentemente eram/ cultuados/ pela população/ Veja a figura 8/</i></p>			<p>Alunos focando o livro, indicando ao professor seguir a leitura. Poucos alunos estão focando outros lugares que não o livro.</p> <p>Aluna faz uma pausa a partir da indicação do texto para leitura, de outro tipo de texto: a legenda.</p>
<p>P: A figura 8/ lê do lado aí pra mim a legenda/</p>		<p>Indicando a leitura da legenda</p>		
	<p>Laís: [lê a legenda] <i>Selo de pedra com a figura/ do unicórnio/ Os pesquisadores acreditam que/ os mercadores/ harapenses/ usavam essas peças para identificar seus produtos/</i></p>			<p>Alunos focando o livro, indicando ao professor seguir a leitura. Poucos alunos estão focando outros lugares que não o livro.</p> <p>A aluna faz uma pausa na leitura após o término da leitura da legenda para o professor. Parece indicar que aguarda novo direcionamento.</p>
<p>P: tá/ nesse texto que a .../ que a .../</p> <p>Laís/ acabou de ler falou da deusa-mãe/ né?/</p> <p>Por que vocês acham que a deusa mãe/ foi representada/ com seios grandes/ e quadris largos?/</p>	<p>Aluna: Laís</p>	<p>Concordando com a interrupção da leitura da aluna.</p> <p>Selecionando uma parte do texto lido: a representação da deusa-mãe.</p> <p>Propondo aos alunos a leitura de uma representação de uma</p>	<p>Definindo os alunos como leitores de uma fonte histórica.</p>	

		Indiana.		
	Ruan: Por causa que ela era mais bonita/			Sgerindo que os seios grandes e quadris largos da deusa-mãe sejam sinais de beleza.
	Paiva [atravesando a fala de Juan]: porque era o mais [???]/			
	Lorena: a mais poderosa?/			As associando as características da deusa-mãe a idéia de poder.
P: Pera aí/ o Ruan tá achando que tá relacionado à beleza/ descrição de beleza/ A Lorena/ tá achando que tá relacionado a poder/ Paiva?	Lorena: a mais poderosa?/	Organizando as ideias dos alunos ao repetir cada uma delas e seus autores. Chamando a aluna para participar (sua fala não foi ouvida)	Reforçando o papel dos alunos de leitores da representação.	
	Paiva: é por causa que/ aí eu esqueci!/			Recusando-se a participar.
P: tudo bem/ daqui a pouco eu volto em você/ Lucas/		Aceitando a recusa da aluna Deixando espaço aberto para nova participação desta aluna Aceitando a solicitação do aluno Lucas, permitindo sua fala.	Definindo os alunos como participantes. (aqui a aluna tem liberdade para negar a falar, antes ela prejudicava o grupo)	Lucas levanta a mão
	Lucas: professor/ eu acho que é entre os dois/ por que?/ um/ ela tinha que ser mais bonita que todo mundo/ que todas as outras mulheres.../			Relacionando as ideias dos colegas.
P: a deusa mãe?/ É importante que a deusa-mãe seja a mais bonita?/		Interrompendo a fala do aluno Questionando a ideia da beleza.		
	Lorena: e mais poderosa			Reiterando sua ideia que relaciona os seios fartos e quadris largos da deusa-mãe ao fato de ela ser mais ponderosa.
	Lucas: Não/ porque todos pensavam que ela 'seja' mais bonita que todas as mulheres/ e segunda coisa/ mais poderosa/ mais			Desconsiderando o questionamento do professor ao concluir seu comentário que associa as ideias dos colegas.

	poderosa porque ela era/ porque ela era/ a deusa mãe/			
P: tá/ Leticia/ o que você pensou?/		Aceitando a participação de Lucas Convidando outra aluna para expressar sua opinião.		
	Alunos: é Amanda/ professor!/			Corrigindo o professor, apontando para o nome correto da aluna.
P: é/ desculpa!/		Desculpando-se por sua troca de nomes.		
	Amanda: eu?/ Eu/ eu/ eu/			Hesitando
P: Você falou uma coisinha aqui que eu escutei/		Motivando a aluna, recorrendo à sua participação anterior.		
	Amanda: eu/ eu acho assim.../			Hesitando
P: Quer que repete a pergunta?/ Por que que a deusa-mãe teria sido representada/ com seios grandes e quadris largos?/ A deusa-mãe ou a deusa Terra?/ A mãe terra?/		Trazendo uma alternativa para a hesitação da aluna: repetir a pergunta. Repetindo a pergunta.		
	Amanda: porque/ é igual.../ assim/ tipo assim/ (...) Willian: Fessor?/ é.../ assim/ tipo que eles 'achava/ tipo/ eles viram uma mulher/ aí como eles falavam deusa mãe/ era mulher/ aí eles consideravam uma mulher/			Segue hesitando. Pedindo para falar Associando seios grandes a quadric largos a característica de ser mulher.
	Aluno não identificado [em tom mais alto]: eu sei!!!			Solicitando participação ao dizer que sabe.
P: Pera aí/ Pera aí/ Pera aí gente/ Vamos respeitar/ Willian/		Recusando a participação do aluno. Organizando a participação por ordem de pedidos. Permitindo a fala do aluno Willian	Definindo Willian como o próximo a falar.	

	representavam/			representação sem explicar o motivo da representação.
P: Mas por que que você acha/ que eles representavam?/ Gente/ vamos lá/ vamo.../ Eu acabei de.../	Alunos falam ao mesmo tempo	Questionando a fala do aluno. Assegurando que o que ele quer discutir são os motivos da representação.		
gente!/[estala os dedos] Eu acabei de discutir com vocês a importância da gente ler nas entrelinhas/ Da gente ler o que que tá por trás da mensagem/ Tá?/ Então vamos prestar atenção/ por que que a deusa mãe/ tem seios grandes e quadris largos/ Natali!/	[Natali levanta a mão]	Chamando a atenção da turma e garantindo que todos ouçam o que ele vai falar. Chamando a atenção da turma para a importância de ler as entrelinhas do texto. Recuperando discussão de enunciados anteriores (do evento anterior) Intertexto. Definindo o modo como o texto deve ser lido. Repetindo a pergunta. Permitindo a participação da aluna.	Definindo Natali como a próxima a falar.	
	Natali: não/ é porque eu queria ler/			Negando-se a falar.
P: Mas você levantou a mão pra mim!/ 		Explicitando a regra de levantar a mão para falar/participar.	Definindo os alunos que levantaram a mão como debatedores.	
	Natali: não/ eu pensei que você ia chamar pra ler/			Assumindo mal interpretação da regra – frame clash
P: ah tá/ Paiva/ você levantou a mão também/ queria falar também?/		Aceitando a interpretação errônea da aluna. Convidando outra aluna de mão levantada pra falar, certificando-se se ela fez uma leitura correta da norma.		
	Paiva: ah não/ falar o que?/ é.../ [abaixa a cabeça e começa a rir]			Hesitando e recusando-se a falar.

P: o que que torna uma mulher.../		Reformulando a pergunta de modo que os alunos associem a representação às características de uma mãe.		
	Felipe [interrompendo o professor]: Acho que ela pode amamentar os filhos/			Explicitando que a amamentação que faria de uma mulher mãe.
Isso!/ Felipe/ era isso que eu queria ouvir!/		Elogiando o comentário do aluno, dizendo que supriu suas expectativas.		
	[alunos batem palma]			Parabenizando o colega por meio das palmas.
O que que torna uma mulher.../ gente!!!/ O que que torna uma mulher mãe?/		Repetindo a pergunta sobre as características de uma mãe. (garantindo que a turma compreenda a hipótese de Felipe)		
[espera os alunos rirem e brincarem]	Willian: fazer sexo/ [alunos começam a rir] [alunos rindo e conversando]	Esperando os alunos rirem e brincarem		Relacionando as características de uma mãe a capacidade de fazer sexo.
Fazer sexo não torna uma mulher mãe/ Não necessariamente!!!/ A mulher pode fazer sexo e não engravidar e não se tornar mãe!/ 	[alunos falam ao mesmo tempo e continuam rindo]	Negando a ideia do aluno. Levantando a possibilidade do sexo que não acarreta na reprodução.		
	Juan: Aí fica sendo (?) [ri]			
Ruan/ Ruan!/ Olha só/ a minha pergunta.../ Lorena vira pra frente/ meu bem!/ (...) [encara a aluna esperando ela atendê-lo] Presta atenção na pergunta que eu tô fazendo/ Vocês estão muito preocupados em dar respostas difíceis e elaboradas.../		Chamando a atenção da turma		

<p>[Encara a aluna...]</p> <p>[fica em silêncio, esperando os alunos se calarem]</p>	<p>[Amanda ri alto, interrompendo o professor.]</p> <p>[Alunos começam a rir]</p> <p>[os alunos continuam conversando]</p> <p>[Juan, da primeira carteira conversa com o professor enquanto o resto da turma ainda conversa e ri]</p>			
<p>Gente, olha só/ Natali!/ Posso continuar aqui?/</p> <p>Bom/ [bebe água]/ Isso que o Felipe acabou de fazer/ e mesmo o que o Willian acabou de fazer/ embora ele tenha/ ele tenha brincado com a ideia de sexo ai/</p>	<p>Natali: pode/ à vontade!/</p>			
	<p>[alguns alunos começam a rir, outros começam a conversar].</p> <p>[Juan começa a falar]</p>			
<p>Só um minutinho [para Ruan, encostando a mão nele]/</p> <p>Eu tô precisando.../ Lorena/ chega!!/ Lorena!/</p>				
<p>Eu tô precisando que vocês falem um pouco mais sem medo!/ Porque eu tô perguntando as coisas/ e todo mundo fica querendo dar uma resposta muito difícil/ e complicada./ Então quando eu perguntei/ o que que faz/ de uma mulher/ ser mãe/ o que que faz uma mulher mãe?</p>	<p>[Ruan começa a falar]</p>	<p>Definindo o modo de falar, de acrescentar ao debate: de forma simples e sem medo.</p> <p>Repetindo a pergunta.</p>		<p>Interrompendo o professor</p>
<p>Ruan/ deixa eu terminar uma frase/ só uma!/ Você não deixa eu terminar uma frase!/</p>		<p>Explicitando para o aluno que é hora do professor falar</p>	<p>Definindo-se como falante.</p>	

<p>Então/ o que que torna uma mulher mãe?/ Ter um filho/ Concordam?/ Quer dizer simples!/ Ter um filho/ torna uma mulher mãe/ E aí o Felipe matou a charade/ porque quando se pensa numa mãe/ e para uma mãe ser boa/ né?/ Ser uma boa mãe/ ela tem que/ no primeiro momento/ ela tem que fazer o quê?/</p>		<p>Fazendo uma pergunta e respondendo-a. Certificando se a turma está acompanhando. Reforçando a assertive por meio da repetição. Tentando formular sua explicação a partir da voz do aluno Felipe.</p>	<p>Definindo os alunos como interlocutors.</p>	
	<p>Felipe: Amamentar os seus filhos! [Paiva pede para falar]</p>	<p>Preenchendo a lacuna da explicação do professor.</p>		
<p>Amamentar seus filhos/ Não é?/ Alimentar/ senão ele não vai .../ sobreviver/ Não é?/ Então.../ quando.../ Paiva/ só um minutinho/ eu já vi que você quer falar/ Quando o homem láaaa/ na Antiguidade/ quis representar a deusa-mãe/ qual foi a preocupação/ dele/ em retratá-la?/ O que que ele pensou em agregar à imagem dessa deusa-mãe/ para ela simbolizar/ só da gente bate o / e saber que ela era uma deusa/ a deusa- mãe/</p>	<p>[Ruan levanta a mão]</p>	<p>Refraseando o aluno. Definindo o momento da participação dos alunos Reformulando a pergunta, incluindo o homem da antiguidade, as intenções e preocupações que tinha em mente ao representar a deusa-mãe.</p>		
	<p>Ruan: eu/ 'fessor!/ Pra fazer os seios grandes/ e os quadris também/ grandes!/ </p>			<p>Definindo o modo como o homem da antiguidade representou a deusa-mãe: seios grandes e quadris largos.</p>
<p>P: por quê/ o que que isso significa/ seios grandes/ e quadris largos?/ [gesticulando com o dedo, apontando para Ruan e gesticula com o braço que Paiva pode falar]</p>		<p>Pedindo os motivos, os significados de tal representação.</p>	<p>Definindo a aluna Paiva como a próxima a falar.</p>	
	<p>Paiva: por causa/ que o quadril tava largo porque ela tava/ grávida/ e os seios grandes/ porque ela ia amamentar/</p>			<p>Trazendo os motivos da representação: quadris largos porque ela estava grávida e seios grandes porque ela ia amamentar.</p>

P: tá/ agora vem a pergunta/ [segurando a revista] Todos você aqui/ já conseguiram imaginar a estátua/ da deusa-mãe?/		Aceitando a resposta da aluna. Mudando o foco da atividade. Encourajando os alunos a imaginar a estátua da deusa-mãe.		
	Ruan: eu já!/ Eu já!/ [alunos falam ao mesmo tempo] Ruan: Deixa eu/			Solicitando participação
P: Eu deixo!/ Calma/ Ruan!/ Ruan/ Ruan!/ Eu tô deixando todo mundo/ calma!/ Ruan/ eu tô pedindo para as pessoas imaginarem/ então não tem ordem!/ 'Sou eu primeiro'/ eu tô pedindo pra imaginar!/ Lorena: ah fessor... (?)	[alunos conversando]	Acalmando o aluno. Esclarecendo para Ruan que não é o momento de falar, e sim de imaginar.	Definindo o espaço como coletivo	
Pera aí/ [levantando-se de sua mesa, segurando a revista] Queria que vocês imaginassem a deusa- mãe/ Pera aí/ Pera aí!/ Tá/ Brenda/ Pera aí/ Pera aí/ tô pedindo.../ o exercício por enquanto é pra imaginar a .../ por favor/ gente!/ O que eu tô pedindo/ o exercício aqui é pra imaginar/ a deusa/ mãe/	[falam ao mesmo tempo, entusiasmados] [continuam falando] [continuam falando]	Mudando o espaço interacional: professor de pé em frente para a turma. Socilitando que os alunos imaginem a representação da antiguidade da deusa- mãe		
A gente já tem duas informações/ que ela tem os seios grandes/ e os quadris largos/		Recuperando as duas características da representação: seios grandes e quadris largos.		
	[Ruan interrompe] Colega: ô Juan!!!			Interrompendo o professor Chamando a atenção do colega (explicitando que está interessado no assunto e acompanhando a narrativa da aula)
E a Paiva já explicou direitinho/ porque que ela tem essa imagem/ essa representação.		Acrescentando para o exercício de imaginação dos alunos o motivo da representação por meio da voz da aluna Paiva.	Definindo os alunos como interlocutors, co- construtores do “texto coletivo” da sala de aula.	

<p>Queria que todo mundo fechasse os olhos agora/ Pode fechar!/ Gente!/ É só um instantinho/ fechem os olhos/ Procurem imaginar/ uma estátua/ feita na Antiguidade/ pra simbolizar a deusa mãe/</p>	<p>[Alunos falam ao mesmo tempo] [Alunos fecham os] [em alguns instantes começam a falar de novo]</p>	<p>Estimulando a imaginação dos alunos a partir do exercício de ...</p>		<p>Alguns instantes de silêncio.</p>
<p>Conseguiram?/ Será que essa imagem/ que vocês imaginaram/ se parece com essa aqui?/</p>	<p>Alguns alunos: conseguimos/</p>	<p>Contrastando a imagem dos alunos com a imagem/objeto da antiguidade Indiana. (Colocando duas imagens e dois mundos em diálogo)</p>		
<p>[mostra imagem da revista] [espera um tempo o barulho]</p>	<p>alunos gritam e começam a rir, a gargalhar</p>			<p>Mostrando que seguem a narrativa da aula.</p>

<p>Olha aqui/ pshhhhh!/</p> <p>[Deois de um tempo, bate a chave na mesa (para chamar atenção)] Olha só!/ Vamos lá/ vamos lá!/ Pshhh!/ Ruan/ agora chega/ Pshhh/ [continua batendo com a chave] Gente!/ Willian!/ Willian/ pshhhh!/ Por favor/ gente/ Bom/ oooi.../ Lorena/ Olha só/ gente/ Ruan!/ Espera aí/ gente!/ Sem exagero!/ Ruan!/ Sem exagero! [Vai a carteira de Ruan] Vai lá ao banheiro/ e recupera sua.../ pode ir ao banheiro!/ Ruan!/ Ruan/ Pshh/ [para Lorena] ooooou/ tá bom!/ Tô entendendo que você tá achando muita graça/ já tá claro pra todo mundo/ beleza?/ Tá/ olha só/ Pshhhh!/ Natali!/ Naatali!/ Gente/ agora chega/ tem limite pra tudo/ espera aí/ Pshhh... /</p>	<p>[alunos comentam, continuam rindo da imagem]</p> <p>[alunos continuam rindo]</p> <p>....</p> <p>[Alunos continuam rindo] [Ruan vai ao banheiro e sai da sala comentando e rindo].</p> <p>[alunos conversam e continuam rindo]</p>	<p>Chamando a atenção da turma.</p> <p>Reprimindo comportamento inadequado.</p>		
<p>Olha só/ na Antiguidade/ na tentativa de representar/ a fertilidade/ né/ o que que é fertilidade/ é uma mulher que tem muitos filhos/ e aí quando a mulher tem muitos filhos/ né/ os quadris ficam mais largos/ então a deusa mãe.../</p>	<p>[vão se acalmando]</p>	<p>Explicando as intenções e preocupações do autor da imagem.</p>		
	<p>Aluno: Já perdeu a graça.</p>			
<p>Eu também acho/ já perdeu a graça mas tem gente insistindo/ [Para Lorena] Você está me obrigando a ser/ quem eu não gosto de ser/ Você entendeu o que eu disse?/ Você está me obrigando a ser quem eu não gosto de ser/</p>		<p>Chamando a atenção da turma.</p> <p>Chamando a atenção da Lorena.</p> <p>Colocando a reponsabilidade de agir de forma diferente nos alunos</p>		

Então/ o autor/ né/ o artista/ que fez essa obra/ essa estatueta/ ele tinha a preocupação de representar a fertilidade/ da mulher que tem vários filhos/ ela é a deusa-mãe/ ela é a mãe de todos/ né?/ A preocupação em assegurar a sobrevivência dos seus filhos/ com seios fartos/ [aponta para os seios da estátua]/ consequentemente/ com bastante leite/ pra não deixar.../ pra não deixar que nenhum dos seus filhos/ morra de fome/ Tá?/ E ele não se preocupou/ em dar um rosto à imagem/ percebem?/ [apontando para a cabeça da imagem]		Seguindo a explicação. Ressaltando uma característica da imagem.		Orientando-se para o professor
Eu vou deixar a revista aqui/ pra passar de mesa em mesa.		Permitindo o contato dos alunos com a fonte histórica.		
	Mauro: Ah não/ veio/ para/			Reforçando uma atitude de estranhamento diante da imagem quando pensa na possibilidade de novo contato com ela.
Mauro/ se você acha que não tem maturidade pra ver a foto/ quando chegar a sua vez/ você passa pra outra pessoa/ tá bom?/ [Deixa a revista com a aluna na primeira fileira]		Trabalhando o controle da turma para não desencadear em nova euforia coletiva por meio de uma crítica pública a uma atitude do aluno Mauro considerada infantil.		
[Volta e assenta na sua mesa]		Mudando o espaço interacional Pista contextual de que quer mudar de assunto.		
Ô/ Natali/ você tinha pedido pra.../ Não/ não/ é.../ Laís/		Convocando leitor		Orientando-se para o professor
	Stephany: ela já leu/ fessor/.			
P: termina só esse trequinho pra mim/ Laís/		Indicando parte a ser lida. (sinalizando início de nova sequência)		
	Laís: [começa a ler]			

De acordo com a transcrição acima, alternando a atividade, o professor encorajou os alunos a imaginarem a estátua da deusa-mãe. Ruan solicitou a fala dizendo “*Eu já, eu já*”. O professor alegou que o espaço era coletivo e que todos podiam falar – “*Eu deixo!/ Calma/ Ruan!/ Ruan/ Ruan!/ Eu tô deixando todo mundo/ calma!//*” – e, em seguida, esclareceu para o aluno que não era o momento de falar, e sim de imaginar “*Ruan/ eu tô pedindo para as pessoas imaginarem/ então não tem ordem!/ 'Sou eu primeiro'/ eu tô pedindo pra imaginar!//*”. Para isso, ele alternou o espaço interacional: levanta-se de sua mesa portando a revista e, de pé, de frente para a turma, pediu para que os alunos fizessem um esforço de imaginação. Com isso, ele deu continuidade ao diálogo entre os alunos e a fonte histórica da antiguidade. Para povoar a imaginação dos alunos, o professor recuperou as duas características da representação: “*A gente já tem duas informações/ que ela tem os seios grandes/ e os quadris largos//*”; e acrescentou o motivo da representação por meio da voz da aluna Paiva “*E a Paiva já explicou direitinho/ porque que ela tem essa imagem/ essa representação*”. Novamente, aos alunos foi conferido o papel de interlocutores, co-construtores do “texto coletivo” da sala de aula.

Enquanto o professor realizava tais ações, foi interrompido pelo aluno Ruan que recebeu repressão de um dos seus colegas “*ô Ruan!!!*”. Esse gesto do colega explicitou o seu interesse e engajamento na narrativa da aula.

Dando continuidade à nova atividade, o professor estimulou a imaginação dos alunos a partir do exercício de fechar os olhos. Na execução desta tarefa, ele obteve alguns instantes de silêncio da turma. Quando os alunos voltaram a conversar, o professor verificou se eles haviam executado a atividade imaginativa proposta. A partir da resposta afirmativa, ele expôs a imagem da revista para a turma.



Figura 7: Imagem da estatueta da deusa-mãe da revista “Super Interessante” que foi exibida para os alunos

Com isso, o professor contrastou a imagem que povoou o imaginário dos alunos construída a partir do exercício de leitura de referências escritas com a imagem/objeto da antiguidade indiana. Ele colocou duas imagens/representações em choque. Se na antiguidade (indiana) o contexto de visualização de imagens como esta apontava para um uso afetivo e de autoridade e poder da imagem, geralmente atrelada a rituais religiosos (Bezerra de Menezes, 2003), como a própria narrativa do livro didático indicou, o contexto de uma sala de aula de História brasileira de ensino fundamental imprimiu um uso cognitivo da imagem bastante distinto. Em contato com a fonte histórica, a reação dos alunos foi de euforia coletiva: muitos risos, comentários, conversas, gargalhadas durante muito tempo. A forma como os alunos reagiram demonstra que eles acompanhavam a narrativa da aula e, portanto, fizeram os exercícios de dialogar com a representação da deusa-mãe (de pensar sobre o passado a partir dela), de discutir suas metáforas e entrelinhas bem como de imaginar suas características físicas. O professor deixou que os alunos expressassem livremente suas impressões, fazendo um exercício de sensibilidade estética. Coube a ele, em

decorrência, dispensar um tempo considerável na tentativa de controlar essa euforia produzida pelo diálogo entre as duas representações. Parece que essa atividade estimulada pelo professor deu origem a um profundo estranhamento entre as percepções de mundo dos alunos e a percepção de mundo dos homens da antiguidade. A atividade permitiu um exercício próprio do pensar histórico de deslocar-se no tempo e reconhecer o “outro”, o “diferente”. O contato com uma manifestação cultural distinta fez com que os alunos se deslocassem para um tempo histórico distinto, impregnado por outros valores culturais e estéticos e voltassem novamente para o presente refletindo sobre seus próprios valores, reconhecendo-se no mundo e na própria cultura. Os risos, gargalhadas, a euforia coletiva nos deram a saber que os alunos eram partícipes de outro meio cultural que não reconhecia os valores presentes na materialidade da imagem que, por sua vez, revelavam traços da cultura de uma dada sociedade distante da dos alunos. As chaves de leitura de que os alunos dispunham fizeram com que eles se reconhecessem como integrantes de um mundo com valores estéticos diferentes daqueles do objeto histórico oriundo de outra manifestação cultural. Com isso, eles puderam refletir sobre os próprios valores.

Argumentamos, mais uma vez com Wilhelm Dilthey em *A construção do mundo histórico nas ciências humanas* (2010), que o mundo histórico é vivencial. O estudante, ao mesmo tempo em que ele se aproxima da interpretação histórica, está no mundo histórico partilhando experiências, vivendo situações similares. O choque e o estranhamento dos alunos em contato com a fonte histórica da antiguidade fizeram dialogar sujeitos em temporalidades históricas diferentes. Para interpretar a fonte histórica, os alunos, como seres históricos, olharam para ela carregados de valores de seu universo cultural. A leitura deles foi mediada pelos valores do mundo histórico a que pertencem. Outra vez, cabe recuperar a fala do historiador quando afirma que: “O mundo histórico está sempre presente e o indivíduo não o considera apenas de fora, mas está entretido nele. (...) Antes de nos tornarmos observadores da história, somos seres históricos e é somente porque somos seres históricos que nos tornamos tais observadores” (Dilthey, 2010).

A narrativa histórica criada nas interações, desse modo, colocou os alunos diante de “textos”/imagens de outra temporalidade. Esse contato provocou neles um

culturais, num trabalho de reconhecimento de si no mundo. Essa atividade contribuiu para que os alunos fizessem movimentos de pensar historicamente, pois puderam contrastar temporalidades históricas e fazer um exercício de alteridade em que identificaram valores culturais, estéticos e sociais distintos dos próprios, percebendo-se como partícipes de outro universo cultural.

Após alguns minutos tentando controlar a euforia coletiva causada pelo choque entre os dois mundos, o professor fez um ensaio para explicar as intenções e preocupações do criador da imagem. Segundo o professor, o autor tinha a preocupação de representar a fertilidade da mulher e, por isso, a retratou com seios fartos, para *“assegurar a sobrevivência dos seus filhos”*, e quadris largos, *“quando a mulher tem muitos filhos/ né/ os quadris ficam mais largos/ então a deusa-mãe...”*. O professor tecia essa explicação ao mesmo tempo em que apontava para as características da imagem. Fez isso alternando alguns instantes de gestão de classe em que chamava a atenção da turma, principalmente da aluna Lorena quando colocou nela a responsabilidade por ele estar tendo uma atitude mais ríspida: *“Você está me obrigando a ser/ quem eu não gosto de ser/ Você entendeu o que eu disse?/ Você está me obrigando a ser quem eu não gosto de ser?”*.

A seguir, o professor propôs novo contato dos alunos com a fonte histórica, pedindo que a revista fosse repassada pelas carteiras dos alunos para que, individualmente, eles tivessem a oportunidade de contemplar a imagem. A reação de um deles, Mauro, quando brincou *“Ah não, veio, para”*/ recuperou a atitude de estranhamento diante da imagem (que levou aos risos e à euforia) quando pensou na possibilidade de novo contato com a representação, tida como engraçada. Em reação, o professor, por meio de uma crítica pública à atitude desse aluno, trabalhou o controle da turma para não desencadear novamente uma euforia coletiva: *“Mauro/ se você acha que não tem maturidade pra ver a foto/ quando chegar a sua vez/ você passa pra outra pessoa/ tá bom?”*.

Após deixar a revista com a aluna da primeira carteira da direita, o professor retornou a seus assentos, alternando novamente o espaço interacional. Com isso, ele deixou uma pista contextual de que iria alternar a atividade. A seguir, convocou um aluno

No entanto, a leitura seguiu ao mesmo tempo em que a revista com a estatueta da antiguidade percorria as carteiras. A presença da representação se fez sentir no desenrolar da aula, conforme mostra a transcrição a seguir que conformou o subevento “Discutindo as características da estatueta da deusa-mãe”.

Tabela 20: Representação do subevento “Discutindo as características da estatueta da deusa-mãe” – Aula de 10/09/2010

Discurso do professor	Discurso dos alunos	Ações (professor)		Ações (alunos)
Unidades de mensagem	Unidades de mensagem	Desenvolvendo expectativas e normas	Desenvolvendo papéis e relacionamentos	
Enunciados da sequência (os alunos seguem rindo e conversando) – Fazem a leitura sobre os árias.				
P: [sobre a imagem da revista] é só passar/ não precisa ficar comentando não/ é só passar/		Controlando o contato da turma com a revista.		
Enunciados da sequência – Fazem a leitura sobre bramanismo				
Lucas, pode passar		Controlando o contato do aluno com a revista.		[A revista fica muito tempo na carteira de Lucas.] Alunos rindo e conversando.
	Lorena: ô professor/ pra que que você mostrou a revista?/			Questionando a atitude do professor que desencadearia mais euforia.
P: por que não mostrar/ Lorena?/		Devolvendo a pergunta para a aluna como forma de fazê-la refletir sobre a atitude da turma.		
		[professor folheia o livro]		[alunos conversam, riem]
Ô gente/ vamos voltar então aqui?/ Ruan!/ Ruan/ Ruan!/		Tentando controlar a turma		
		[professor folheia o livro]		[Guilherme devolve a revista para o professor, alunos continuam conversando]
Todo mundo já concentrou/ pshhhh/ todo mundo já concentrou aqui novamente?/		Pedindo a atenção da turma como um todo. Estabelecendo um nível coletivo de interação.		[alunos conversam, comentam, pedem para ler]
Lorena!/ Lorena/ e todos os colegas/ Abram o livro/ na página 52/		Direcionando Lorena e os demais para uma página do livro, distinta da que eles estavam.		
	Alunos: é a deusa mãe!			Reconhecendo a imagem no livro didático.

Exatamente/		Confirmando		
				[alunos voltam a rir e a conversar]
Gente/ olha só/... pronto! Ô/ Lorena!/ Tá vendo que não tem nada demais/ tá no seu livro de história?!	Lorena [acena com a cabeça]	Respondendo ao questionamento da Lorena de enunciados anteriores. Delayed response. Questionando a euforia coletiva da turma em relação a uma imagem que está no livro de História.		Alunos conversando.
Tem muito mais a ver/ com o comportamento da gente/ do que com a imagem em si./ Tá bom?/	Lorena: Tá/	Reiterando a teoria que sustenta esta pesquisa de que não existe imagem em si mas um contexto de leitura da imagem que imprime modos particulares de ler.		
	Felipe: era professor/ as 'perninha' dela/ era desse tamanho?/ Ruan: A cabeça dela era assim?	328		Estranhando a imagem. Percebendo a imagem como representação fiel da realidade.
P: gente/ espera aí/ espera aí/ Prestem atenção! Felipe/ Felipe!/ Isso é uma escultura muito antiga/ imagina as ferramentas/ que foram usadas para fazer essa escultura/ tá?/ Então eram outros tempos/		Recuperando o contexto social de produção da imagem Direcionando o raciocínio e o estranhamento dos alunos para o fato de que a imagem é uma escultura, de um outro tempo, com valores e ferramentas distintas.		Alunos conversando agitados.
	Felipe: Ela tem tamanho natural?			Relacionando a representação com as referências estéticas e de mulher que dispõe.
P: Ah/ tamanho natural/ não sei/ não sei/				
Bom. Agora/ voltem à p. 121/		Indicando retorno do fluxo anterior de leitura sobre o bramanismo.		
	Laís: Fessoor/ fessor/ Tá aqui os centímetros/			Trazendo as características da imagem.Explicitando um engajamento na narrativa sobre a estátua.
P: Ah/ tá aí?/ Quantos centímetros?/ 11?/ Metros		Aceitando a intervenção da aluna.	Definindo os alunos como co-construtores	

Nossa!/ Você falou parecia que era uma coisa que estava pronta para ser dita/		Frame Clash. Estranhando o comportamento da aluna pois que ela havia solicitado a fala		
	Stephany: é sobre a estátua...			Confessando que sua fala não estava vinculada ao assunto do trecho lido sobre bramanismo, mas vinculada a uma continuação da discussão sobre a estatueta
P: ah tá/ vamos deixar isso pra depois/ Alexandre/ Alexandre/ pshhh/ Alexandre/ continua a leitura aí/ na p. 122/		Negando a continuidade da discussão sobre a deusa-mãe Convidando o aluno para ler Indicando a parte a ser lida. (Fechando uma sequência, e abrindo outra, redirecionando a atividade, dando origem a um novo subevento)		
	Alexandre [lê]			

A transcrição revela que o professor foi direcionando a leitura e a discussão subsequente ao mesmo tempo em que controlava o contato da turma com a revista. O contato dos alunos com a fonte histórica seguiu causando muitos risos, conversas e comentários que dificultaram o desenrolar da aula. A aluna Lorena, então, questionou a atitude do professor, sugerindo que a decisão de mostrar a revista havia sido equivocada, uma vez que a imagem poderia desencadear mais risos e conversas: “ô professor/ pra que que você mostrou a revista?/”. O professor devolveu a pergunta para a aluna como forma de fazê-la refletir sobre a atitude da turma: “Por que não mostrar/ Lorena?/”.

Enquanto aguardava o silêncio do grupo, o professor folheava as páginas anteriores do livro didático. Depois disso, ele estabeleceu novamente interação com toda a turma e direcionou a aluna Lorena e seus colegas para a p. 52 do livro: “Lorena!/ Lorena/ e todos os colegas/ Abram o livro/ na p. 52”. Os alunos reconheceram a imagem da deusa-mãe no livro didático: “É a deusa-mãe/”. O professor confirmou e, logo em seguida, dirigiu a fala a aluna Lorena: “Ô/ Lorena!/ Tá vendo que não tem nada demais/ tá no seu livro de História?/!”. Parece que enquanto folheava o livro o

Deste modo, motivado pelo desafio da aluna, o professor procurou a imagem enquanto os alunos, ainda agitados, seguiam conversando. O novo contato com a imagem provocou nos alunos mais risos e conversas, manifestando, novamente, uma atitude de estranhamento frente à fonte histórica da antiguidade indiana. Continuando a réplica à aluna Lorena o professor questionou a euforia coletiva gerada por uma imagem que estava no livro de História, e, por isso, “*Não tem nada de mais*”. Nesse momento, o professor conferiu um lugar de autoridade para o livro didático de História como veiculador daquilo que é adequado e deve ser ensinado. Ora, segundo o professor, se a imagem está no livro de História, sua relevância não deve ser questionada. Ou, talvez, sugeriu que a imagem estava disponível como qualquer outra do livro. Portanto, uma imagem comum, banal, que deveria ser encarada com mais naturalidade.

Desenvolvendo mais esta argumentação, o professor disse que “*Tem muito mais a ver/ com o comportamento da gente/ do que com a imagem em si./*”. Aqui, o professor parece reconhecer que o significado do “texto”/imagem não está nele mesmo mas no contexto de leitura criado em torno dele, fundamento este que vai ao encontro da teoria de leitura que sustenta esta pesquisa. Se o professor não tivesse feito o exercício de leitura e construção coletiva da imagem da deusa-mãe a partir do texto escrito, talvez a representação da Índia antiga não provocasse tantos risos. O impulso à imaginação potencializou o estranhamento. As noções depreendidas das palavras “deusa” e “mãe” não encontraram ressonância na imagem. Com isso, as referências de cada aluno individualmente, bem como as referências próprias daquela coletividade, foram postas em xeque a partir do contato com uma imagem de outro contexto cultural. A experiência propiciou aos alunos repensar suas próprias noções, permitindo-lhes situar-se no terreno da própria cultura, com seus valores éticos e estéticos.

Dando continuidade à atitude de estranhamento, Felipe questionou as características da imagem: “*era professor/ as 'perninha' dela/ era desse tamanho?/*”. O aluno pareceu perceber a imagem como uma representação fiel da realidade. Ele não percebeu a dimensão mitológica da imagem. Talvez ele não esteja habituado ao raciocínio sinedóquico, tão comum nas representações imagéticas. A estatueta

imagem que representaria todas as mães. Felipe, entretanto, esperou uma carga de realismo que não é comum neste tipo de representação. A deusa-mãe possui um sentido religioso. Ela não é uma imagem de uma mulher, mas de todas. Ela, com seus seios grandes e quadris largos, sugere a reprodução da espécie, representando a fonte da vida. Daí sua pergunta subsequente que questiona se a imagem tem tamanho natural: *“Ela tem tamanho natural?”*. O aluno parece relacionar a representação da deusa-mãe com as próprias referências estéticas e de mulher de que dispõe que não condizem com o objeto representado. Ele não parece perceber a imagem como uma representação de todas as mães, um simbolismo. Sugerindo manifestar o mesmo raciocínio, o aluno Juan também questiona: *“A cabeça dela era assim?”*. Será que os alunos, em seus exercícios de indagar a imagem, a percebem como uma figura que representa um objeto coletivo de adoração de um povo, como a representação do que a sociedade que o elaborou queria como sua identidade? Parece que as chaves de leitura de que os alunos dispunham fizeram com que eles relacionassem a representação da deusa-mãe com as próprias referências estéticas.

Em resposta, o professor trouxe o contexto de produção da imagem, levantando a diferença temporal que marca os dois mundos históricos: o mundo dos alunos e o mundo em que a imagem foi produzida, com diferentes ferramentas, diferentes tempos: *“gente/ espera aí/ espera aí/ Prestem atenção!! Felipe/ Felipe!! Isso é uma escultura muito antiga/ imagina as ferramentas/ que foram usadas para fazer essa escultura/ tá?/ Então eram outros tempos/”*. Com isso, o professor tentou direcionar o raciocínio dos alunos para o fato de que a imagem é uma escultura de um outro tempo com ferramentas e valores distintos. O professor sugeriu que os alunos desenvolvessem um olhar que lhes permitisse ir além dos próprios referenciais e entender diferenças culturais de diferentes temporalidades.

Sobre o tamanho da imagem, o professor disse não saber. Depois disso, ele tentou prosseguir a narrativa da aula indicando o retorno à página do livro do capítulo em discussão. No entanto, a aluna Laís, explicitando engajamento na narrativa sobre a estátua, trouxe para o plano coletivo essas informações, retomando o fluxo para a discussão da representação da deusa-mãe e, em decorrência, conduzindo o plano social da aula: *“Fessoor/ fessor/ Tá aqui os centímetros/”*. Aceitando a intervenção

professor retornou ao foco, que há muito queria encerrar, definindo, uma vez mais, os alunos como co-construtores, protagonistas do texto da sala de aula e co-orientadores da prática de leitura. Para comprovar a informação da aluna, ele voltou à página do livro que continha a imagem e, em seguida, indicou para a turma, em um gesto com a mão, o tamanho da imagem.

Um dos alunos expressou rejeição à imagem por meio de um enfático “Creedo”. Parece que a imagem, mais uma vez, não condisse com as expectativas, percepções, valores estéticos e de mundo dos alunos. A atitude do aluno indicou que ele pode ter confundido a imagem da deusa-mãe com a própria mãe.

Em seguida, a aluna Lorena, em resposta à discussão do tamanho da estatueta, afirmou a não existência da imagem quando diz: *“Mas ela não existe!”*. Seu comentário divergiu do raciocínio dos colegas. Entre as interpretações possíveis, podemos inferir que a aluna entendeu a imagem como um simbolismo, pois que seres mitológicos, deusas, não existem, são representações de uma cultura. Em resposta, o professor confirmou sua existência, associando-a a sua característica de objeto museológico: *“Quem disse?! Tá no museu!”*.

Depois disso, o professor avaliou a extensão da discussão. *“Tá?! Gente/ espera aí/ espera aí! [estala os dedos]. Nós estamos perdendo muito tempo/ numa discussão/ ééé/. Não/ não é boba/ mas é uma discussão que/ não precisava ter se alongado tanto!”*. Buscando mudar a atividade, ele indicou para os alunos o retorno à p. 122 do capítulo onde haviam interrompido a discussão. Parece que há aqui evidências de outros “contextos” interpelando a “situação mais imediata da enunciação”, quais sejam, o tempo institucional e os currículos. O professor sinalizou que precisava manejar o tempo, pois que tinha mais conteúdos a cobrir.

Depois disso, a aluna Stephany solicitou a fala. Em resposta, o professor garantiu o silêncio da turma: *“Espera aí/ espera aí/ Stephany! Um instante!”* – e antecipou o conteúdo do comentário da aluna com base no novo rumo que encaminhou a interação: *“A Stephany quer fazer um comentário sobre o trecho que ela leu!”*. Com isso, ele definiu a aluna como a próxima a comentar e sinalizou para a turma o tipo de

A aluna pediu que o professor aguardasse enquanto ela retomava a página do livro solicitada pelo professor. Em seguida, ela certificou-se sobre o conteúdo que ela teria que comentar: “*é sobre bramanismo, né?*”. O professor surpreendeu-se com o comportamento da aluna, pois que ela havia solicitado a fala: “*Nossa! Você falou, parecia que era uma coisa que estava pronta para ser dita!*”. Diante do estranhamento do professor de que algo corria fora do previsto, a aluna confessou que sua fala não estava vinculada ao assunto do trecho lido sobre bramanismo, mas atrelada à discussão sobre a estatueta: “*...é sobre a estátua*”. Pelas sinalizações do professor, a aluna percebeu que comentários sobre a estátua naquele momento eram inapropriados, já que o professor havia deslocado a discussão e queria encerrar o assunto. Esse momento configurou-se, portanto, como mais um *Frame clash/rich point* em que as “normas e expectativas” do grupo se tornam visíveis por uma situação incomum que explicitou tais normas. O *frame clash* foi perceptível nos esforços dos membros do grupo de manter sua participação adequada, neste caso, os esforços de Stephany de corresponder às expectativas do professor.

O professor negou a continuidade da discussão sobre a deusa-mãe e indicou um aluno para ler. Com isso, ele marcou o fechamento de uma sequência e o início de outra, dando origem a um novo subevento.

Ficou claro nesse trecho que os alunos seguiam engajados na narrativa sobre a fonte histórica. Eles assumiram uma postura inquisitiva frente ao objeto, questionando suas características físicas, seu tamanho, sua veracidade. A atividade com o documento despertou o interesse dos alunos que foram tomando posições, fazendo leituras, indagando o objeto, importante exercício de compreensão e aprendizagem da História. Porém, o professor, premido por outras razões, entre as quais podemos sugerir a euforia coletiva, o tempo institucional, o tempo do currículo, evitou o desenrolar da narrativa. No entanto, embora nesse momento não tenha dado mais vazão à discussão, ele criou, co-construiu com os alunos um ambiente de leitura de uma fonte histórica em que os estudantes, engajados na narrativa, manifestaram suas percepções de mundo, deslocaram-se no tempo, recriaram seus valores estéticos e culturais, e, por conseguinte, aprenderam História.

Os significados construídos nessa atividade tiveram consequências a longo prazo. Nas entrevistas com os alunos, no final do ano letivo, as lembranças dessa aula ainda povoavam suas memórias: *“(...) teve até uma vez que ele tava explicando uma matéria sobre os deuses, tava lá na revista, tava o nome do deus, do deus e tudo que éé... a vida dele toda, como que ele virou deus, por que que ele era deus”* (Geisson); *“(...) ele pegou uma revista e leu umas histórias pra gente. Leu sobre história lá, sobre a deusa-mãe, sei que foi a maior confusão por causa disso. Por causa da deusa-mãe, aí todo mundo começou a rir, a fazer piadinha, aí atrapalhou a aula inteira, ficou quase metade da aula fazendo isso”* (Stefany). *“Esses dias, é, acho que foi mês passado, ele trouxe uma revista ótima, é, de, é... uma revista que falava da antiguidade, falava dos povos indígenas, falava de uma gueixa lá indiana, falava de umas cartas assim, de uma mulher gorda, assim. Muito, aí, é... essa aula foi muito interessante, todo mundo participou, aí ele deu a revista, até a figura era muito engraçada, aí todo mundo foi passando assim olhando a revista, foi muito engraçado”* (Paiva). Com nuances de nitidez, as memórias dos alunos mostram marcas dessa atividade para suas aprendizagens revelando saberes construídos sobre História particulares desse grupo durante o ano letivo.

Nos subeventos analisados acima, elementos específicos da forma de pensar historicamente foram produzidos na interação, informando modos de ler e aprender História construídos na prática de leitura debatida do texto de História dessa sala de aula. Nas interações, o professor construiu modos particulares de ler os textos nas entrelinhas, buscando as mensagens subentendidas, bem como definiu conceitos de várias ordens visando ao entendimento dos textos pelos alunos. Ademais, os estudantes tiveram oportunidades de dialogar com fontes históricas. Nesses diálogos, os aprendizes fizeram exercícios de alteridade entre dois mundos históricos: o mundo da antiguidade indiana onde a fonte foi produzida e o mundo histórico deles mesmos. Nessa jornada, ao estranhar a fonte histórica, os alunos deslocaram-se no tempo, percebendo realidades históricas distintas. Com isso, eles ganharam consciência de seus próprios valores culturais e estéticos, reconhecendo-se como partícipes do presente em que vivem. A prática de leitura do texto histórico construída socialmente pelo professor e pelos alunos, desse modo, conformou modos específicos de ler e aprender História co-construídos por professor e alunos. O diagrama abaixo resume

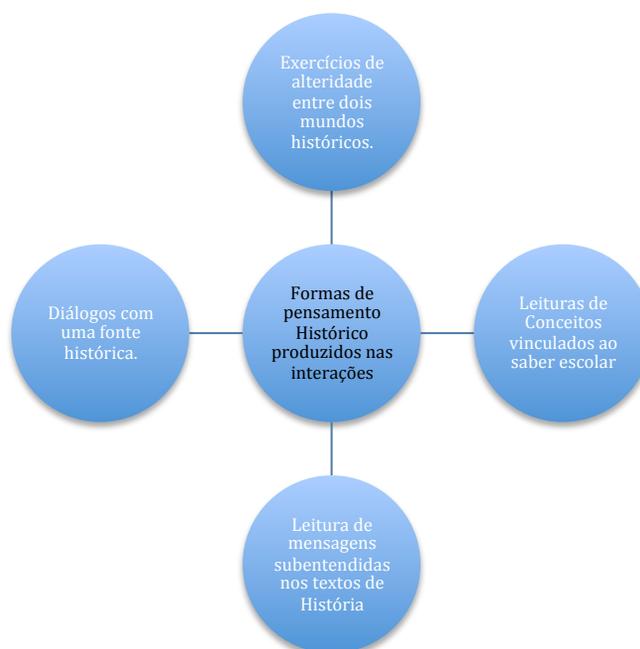


Diagrama 7: Aspectos do pensar historicamente que despontaram nas interações do segundo ciclo

Em suma, a análise do segundo ciclo revelou a forma como o professor foi reeditando sua prática de leitura, no segundo semestre. Ele seguiu privilegiando a prática de leitura do texto do livro didático como a principal estratégia durante todo o ano letivo, ainda que neste ciclo a tenha intercalado com leituras de outros textos, quais sejam, filmes, revistas e intertextos. Nessa prática os alunos foram levados a refletir sobre suas ações e sobre os raciocínios construídos no movimento dialógico produzido em sala de aula. O professor construiu com os alunos reflexões e raciocínios sobre o que significa ler as entrelinhas, os não ditos, as mensagens subentendidas dos textos; sobre como argumentar e preencher lacunas dos textos de História do livro didático; sobre como participar da dinâmica de leitura. A análise desse subevento, portanto, confirmou, mais uma vez, o caráter reflexivo do discurso e da prática desse professor sendo, assim, constituinte e constituidor das práticas de leitura dos textos de História desse grupo social.

A prática de leitura debatida emergiu como forma de enfatizar ainda mais as habilidades de leituras do texto histórico dos alunos, dando destaque à leitura das metáforas e entrelinhas do texto, ao entendimento de conceitos, palavras e expressões do texto. As formas de ler, no que diz respeito a quem podia falar, quando falar, ficaram mais plásticas, menos engessadas, mais livres. Alunos e professor co-

participar da leitura do texto de História em que ler, discutir e comentar é direito e papel de todos. Quanto às narrativas históricas construídas, o contexto dos subeventos analisados produziu outros modos de pensar historicamente, como o trabalho com a fonte histórica e o exercício de estranhamento entre dois mundos históricos.

Cabe acrescentar ainda que ao analisar, momento por momento, o processo de construção das práticas de leitura dos textos históricos do livro didático (sobretudo), revelamos como o professor construiu uma cultura de leitura dos textos de História local e particular. No descortinar desse processo percebemos que o professor instituiu com os alunos uma prática reflexiva e não homogênea de uso do livro didático. Nessa prática não predominou a “ortodoxia” dos textos do livro didático, uma vez que várias vozes do saber histórico tiveram, nas interações, autonomia como enunciadoras da História, entre elas, a voz dos alunos, do professor e dos outros textos utilizados (a revista de divulgação científica, os filmes, os intertextos). O livro didático, embora usado na maioria das aulas, se configurou, portanto, como mais uma voz do conhecimento histórico entre as outras presentes. Foi possível perceber que o professor e os alunos contrariaram, acrescentaram, extrapolaram, ampliaram, questionaram e tomaram apenas como ponto de partida as narrativas históricas do livro didático. A interação oral, portanto, configurou uma prática de leitura dos textos de História plural e dialógica frente ao saber histórico.

A análise dos dois ciclos, desse modo, permitiu-nos compreender a história da leitura do texto de História desse grupo social em uma perspectiva holística, isto é, nos diálogos entre o todo e as partes e a partir de uma dimensão temporal estendida: o ano letivo. Lançamos uma luz sobre a prática de leitura dos textos de História em uma sala de aula de História que conformou modos específicos de ser aluno, de ser professor, e de agir, participar, saber, ler e aprender História.

Considerações Finais

Durante a trajetória deste estudo de caso etnográfico, que teve como foco o estudo das práticas de leitura dos textos de História, em uma sala de aula de ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Ensino de Belo Horizonte, foi-nos possível tecer reflexões de natureza diversa acerca do processo de leitura no contexto da disciplina História. Apontaremos aqui, deste modo, os pontos significativos desta trajetória, bem como os desafios enfrentados em seu desenrolar.

Destacamos, primeiramente, três desafios com os quais nos deparamos durante o desenvolvimento deste estudo. O *primeiro desafio* foi selecionar o professor e a escola para desenvolver esta investigação. Percorri inúmeras escolas das duas redes públicas de Ensino de Minas Gerais. Frequentei várias salas de aula com o intuito de encontrar um professor que se valia da leitura dos textos de História como meio e fim para a aprendizagem da História e, por conseguinte, instituía práticas variadas, com propósitos diversos, e lançava mão de variados textos relacionados ao conhecimento histórico. Esta tarefa mostrou-se bastante árdua, pois muitos dos professores que acompanhei ou valiam-se das aulas expositivas como recurso fundamental e central para o ensino de História ou, embora utilizassem a leitura nas aulas, consideravam-na como algo dado e como função do professor de português. Desse modo, poucos eram seus esforços em engajar-se na tarefa de desenvolver nos alunos habilidades de leitura dos textos históricos. A leitura para muitos dos docentes, desse modo, encerrava uma característica geral e abstrata. Contrariando essa ideia compartilhada por muitos deles, argumentamos com Soares (2003) que a leitura dos textos de História pressupõe determinados raciocínios específicos da disciplina que devem ser trabalhados pelo professor de História e não pelo de português. Existe uma leitura específica para cada área do conhecimento, por isso, enquanto o professor de geografia tem que ensinar seus alunos a ler mapas, por exemplo, o de matemática deve ensiná-los a ler equações,

identificar sujeitos históricos e suas intencionalidades. Depois de tanto procurar, encontramos um professor que, de fato, percebia o desenvolvimento e a compreensão da leitura dos textos de História como essencial para aprendizagem da disciplina.

O *segundo desafio* iniciou-se com a mudança de linhas de pesquisa de um enfoque em ensino de História na pesquisa de mestrado para uma abordagem que focalizava o ensino e aprendizagem com ênfase na leitura/letramento e nas salas de aula como culturas em desenvolvimento; e com o estágio de doutorado na University of California, Santa Barbara. O contato com uma nova comunidade de pesquisa para além dos limites nacionais e, com ela, com novas epistemologias de análise da sala de aula resultou em vários *rich points/frame clashes*. Conforme focado no desenrolar deste estudo, Agar (1994; 2006) define *rich points/frame clashes* como espaços onde a cultura acontece, isto é, espaços em que o etnógrafo (*outsider*) tenta entender o que está acontecendo ou se depara com uma situação nova que contraria suas expectativas e/ou seu entendimento daquele grupo social. Agar argumenta que nesses espaços específicos (*rich points/frame clashes*), o pesquisador busca entender o conhecimento local compartilhado pelos membros (*insiders*) que ele (*outsider*) não possui. Neste caso, os *rich points/frame clashes* com que me deparei neste segundo desafio provocaram um estranhamento nas minhas antigas formas de pensar e entender a sala de aula e me levaram a experimentar um novo par de lentes. Esse novo par de lentes permitiu o entendimento da etnografia não como um método, mas como uma forma de entender o mundo, uma filosofia de investigação, uma epistemologia.

O primeiro *rich point/frame clash* se deu após a entrega para o meu novo comitê científico das primeiras análises dos dados que tinham estreita relação com aquelas que eu havia realizado na pesquisa de mestrado. Se minha banca de mestrado havia considerado essas análises sofisticadas, trazendo então algo novo a ser pensado, o comitê acadêmico do doutorado exigiu-me um enfoque mais discursivo sobre o trabalho desenvolvido por professor e alunos na sala de aula. Percebi, desse modo, que meu novo comitê científico não compartilhava dos mesmos princípios e premissas que eu tinha. Isso levou-me a tomar consciência do meu próprio etnocentrismo intelectual e tornou-me capaz de reformular minhas antigas formas de pensar, compreendendo, assim, outros caminhos para analisar os dados de sala de aula

O segundo *rich point/frame clash* aconteceu no “doutorado sanduíche”. O contato com outra comunidade científica para além dos limites nacionais trouxe novos desafios. Embora a orientadora estrangeira, Green, possuísse estreita relação com Castanheira, a orientadora brasileira, bem como com outros professores da UFMG, havia camadas contextuais tangendo o estudo, oriundas da realidade brasileira, que ela não dominava. Esse segundo *rich point/frame clash* resultou na necessidade de tornar visíveis camadas de informação que balizavam esta pesquisa, mas que não estavam claros nos momentos de análise dos dados, quais sejam, a escolha do professor, da escola, e referências sobre o sistema público educacional brasileiro.

O terceiro e último *rich point/frame clash* aconteceu no estágio de doutorado no exterior quando me propus a experimentar esse novo par de lentes e entender as implicações e o “potencial expressivo” (Strike, 1989) da lógica da investigação da Etnografia Interacional. Essa nova perspectiva trouxe consigo um enfoque discursivo que eu não possuía anteriormente. Se na pesquisa de mestrado meu foco já estava nas conversas, nas trocas de turno e nas interações entre os participantes da sala de aula, a perspectiva teórica adotada no doutorado, em contrapartida, permitiu-me aproximar mais da perspectiva êmica, e empreender uma análise mais fina do discurso ancorada no que estava sendo construído, proposto e reconhecido pelos sujeitos da pesquisa momento por momento. O tempo e esforço de análise foram diferentes do acostumado, da mesma forma os achados. Essa perspectiva discursiva de abordar os dados permitiu-nos explorar os eventos da sala de aula como textos em desenvolvimento e entender como os participantes foram construindo, momento por momento, formas de ser, agir, ler, fazer e aprender na sala de aula em estudo.

Desse modo, esse *segundo desafio* perpassado pelos três *rich points/frame clashes* levou-nos a refletir sobre o que significa trabalhar em diferentes programas e comunidades de pesquisa com diferentes epistemologias, formas de ler e endereçar os dados, teorias orientadoras, questões de análise, isto é, potenciais expressivos diferentes (Strike, 1989); sobre as implicações da realização de um trabalho para além das fronteiras nacionais e todas as camadas de informação que devem ser “desempacotadas”; e sobre o que significa tornar-se um etnógrafo, isto é, um aprendiz

nas práticas discursivas e na realidade socialmente construída em sala de aula. Agar cunhou o termo “*languaculture*” para traduzir o fato de que a língua está embebida na cultura assim como a cultura está embebida na língua. Essa discussão, conforme dito, foi apresentada no congresso “Ethnography and Education” na University of Oxford, Inglaterra, em setembro de 2012.

Diante da quantidade de registros coletados em campo, quais sejam, registros em vídeo; notas de campo; materiais coletados durante a observação participante – cadernos de alunos, textos e testes –; análise do espaço institucional; entrevistas com o professor e nove alunos; e um tempo prolongado de imersão em campo – oito meses, o *terceiro desafio* foi construir uma chave interpretativa ancorada no trabalho discursivo dos participantes quando liam textos históricos em sala de aula. Para tanto, valemo-nos de alguns princípios caros à etnografia interacional que nos possibilitaram identificar âncoras para nossa seleção e tecer uma narrativa sobre as práticas de leitura dos textos de História, transformando esses registros em dados significativos. Sustentados pela natureza holística em sala de aula, um dos princípios da perspectiva etnográfica, optamos por abarcar uma realidade temporal estendida – o ano letivo – e focar ciclos de atividades do primeiro e do segundo semestre. Tomamos como âncora o depoimento do professor na entrevista de que ele, aos poucos, foi mudando e redesenhando suas práticas de leitura ao longo do tempo e dos eventos. As notas de campo e os vídeos de sala de aula também levaram-nos a perceber essas mudanças.

Além disso, trabalhamos com diferentes lentes de análise dos dados tecendo constantes diálogos entre o macro e o micro e entre o local e o global. A multiplicidade de lentes que perpassou as aulas de História, passando pelas aulas de leitura e buscando o foco para as aulas de leitura representativas da prática desse professor durante todo o ano escolar, permitiu-nos um enfoque plural sobre como a leitura dos textos de História foi socialmente construída na sala de aula investigada durante o ano escolar de 2010.

Desse modo, considerando as inúmeras possibilidades de recorte e de análise dos registros, procuramos fazer uma seleção fiel à perspectiva etnográfica e ao que os dados e os próprios participantes sinalizaram como significativo sobre as práticas de

Para além dos desafios, outros pontos e reflexões significativas que afloraram no desenrolar da pesquisa serão delineados a seguir.

Em primeiro lugar, sobre as práticas de leitura dos textos de História instituídas pelo professor, destacamos o modo como ele construiu discursivamente uma cultura de leitura dos textos de História, desenvolvendo junto aos alunos habilidades de leitura. Os alunos foram motivados a entender os conceitos históricos e de outras naturezas intrincados nas narrativas históricas do livro didático e dos outros textos utilizados pelo professor; a compreender as perguntas sobre os textos; a discutir ideias centrais dos textos; a fazer relatos escritos marcados por interpretação histórica; a evitar a prática de mera localização das ideias nos textos do livro didático; e a empreender uma leitura que leve à aprendizagem e à construção do conhecimento histórico. Desse modo, o professor atuou no sentido de formar leitores dos textos de História. Suas práticas de leitura estiveram sintonizadas com muitos estudos e discussões nas diversas áreas que apontam para a necessidade dos professores de desenvolver as capacidades de leitura junto aos alunos em todas as disciplinas e em todos os níveis escolares.

Além disso, nas práticas de leitura construídas pelo professor e seus alunos, elementos específicos da forma de pensar historicamente foram produzidos nas interações. Por meio da análise dos eventos demonstramos como os alunos tiveram oportunidades de entender o pertencimento dos historiadores a comunidades científicas, de entender a História como construção realizada por historiadores, inferindo que não existe passado dado, mas sim construído/narrado/descrito e, portanto, arbitrado. Além disso, os participantes fizeram o exercício de interpretar a História preenchendo lacunas dos textos e ensaiando, assim, a reflexão e a imaginação histórica sobre as práticas agrícolas dos homens do Neolítico. Ademais, os estudantes tiveram oportunidades de dialogar com fontes históricas. Nesses diálogos, os aprendizes (e o professor) fizeram exercícios de alteridade entre dois mundos históricos: o mundo da antiguidade indiana, onde a fonte foi produzida, e o mundo histórico deles mesmos. Eles praticaram exercícios epistemológicos que também estão presentes no saber histórico acadêmico, mas que, de alguma maneira, e mantendo-se a especificidade do saber

partir do tempo presente em que estão, e sob lentes contemporâneas e juvenis. Assim, os alunos foram levados a compreender diferentes temporalidades históricas que compartilham de diferentes valores (estéticos e culturais), concepções, sociabilidades, ritmos (o ritmo da caça, o ritmo da agricultura), hábitos culturais, etc. Segundo Siman (1999), a noção de tempo histórico é estruturante do modo de pensar a História, sendo fundamental sua apropriação pelos alunos. Em suas palavras,

“Identificar os diversos ritmos e níveis de temporalidade, as diversas durações que revelam continuidades e rupturas no processo histórico de diferentes sociedades e nas diferentes dimensões da vida social, ou ainda o de procurar inserir o presente na duração histórica, constituem-se em operações centrais da produção do conhecimento histórico” (SIMAN, 1999, p.603).

Desse modo, as práticas de leitura dos textos históricos construídas socialmente pelo professor e pelos alunos, conformou modos específicos de ler e aprender História nesta sala de aula.

Sobre o modo como a leitura dos textos de História foi socialmente construída em sala de aula, destaca-se ainda a natureza reflexiva do discurso e da prática do professor. Os alunos foram, durante todo o tempo, levados a refletir sobre suas ações e sobre seus próprios raciocínios em interação com os significados produzidos em sala de aula. Com isso, o professor construiu discursivamente o significado das ações dos participantes – incluindo modos de ler, de participar das aulas, de raciocinar a partir dos textos de História, de aprender História, de ser aluno, de ser colega, etc. – transformando-as em atos significativos para a História local. Esse padrão discursivo pode ter possibilitado a consciência nos membros de que eles estavam escrevendo um texto, o que lhes permitia analisar as ações e consequências de seus atos. Outro padrão, merecedor de nota, foi a forma como o professor deu voz aos alunos, valorizou e utilizou o que eles falavam, instituindo, assim, uma prática participativa, colaborativa e democrática em sala de aula.

Em segundo lugar, destacamos que nossa escolha de abarcar uma perspectiva temporal estendida trabalhando com ciclos de atividade dos dois semestres e, além disso, a forma como buscamos, todo o tempo, estabelecer diálogos entre o local e o global, por meio do uso de várias lentes de análise, fizeram com que pudéssemos

continuidades e mudanças. Ao assumir essa perspectiva holística, procuramos ficar atentos às formas como os membros foram construindo e modificando as mencionadas práticas, reeditando-as, e construindo intertextos e intercontextos entre os eventos.

Assim, este estudo demonstrou a importância de trabalhos de natureza etnográfica que deem conta dessa perspectiva holística, uma vez que ancorados na perspectiva da Etnografia Interacional partimos do suposto que as práticas culturais de determinado grupo social não são fixas, mas abertas para o desenvolvimento, a modificação, expansão e revisão, na medida em que os membros do grupo interagem com o meio social, ou seja, estabelecem papéis e relacionamentos, normas e expectativas, direitos e obrigações (Green, Dixon, Zaharlic, 2002). A vida de um grupo social não pode ser apreendida apenas como uma série de pequenos acontecimentos desconexos uns dos outros, mas como um fluxo de ações onde alguns eventos são recorrentes, outros não, uns se interrelacionam, outros se separam. Em uma sala de aula, por exemplo, os eventos estão envolvidos em uma realidade maior: a História de vida daquele grupo social. Neste sentido, a vida é holística para os membros do grupo e, da mesma forma, é também holística para o etnógrafo. Além disso, tomamos como base o argumento de Bakhtin de que,

“Sooner or later what is heard and actively understood will find its response in the subsequent speech or behavior of the listener. In most cases, genres of complex cultural communication are intended precisely for this kind of actively responsive understanding with delayed action. Everything that we have said here also pertains to written and read speech, with the appropriate adjustments and additions” (BAKHTIN, 1986, p. 60)²⁹

Desse modo, para entender o que os participantes de determinado grupo social compreendem ativamente, é necessário um estudo de longa duração. Nessa perspectiva, a aprendizagem, embora possa ser observada em um momento particular, deve ser examinada a partir de uma busca por onde e quando o falante explicita o que ele entendeu.

²⁹ Tradução: “Cedo ou tarde o que é ouvido ou ativamente compreendido encontrará sua resposta no discurso subsequente ou no comportamento do ouvinte. Na maioria dos casos, os gêneros complexos da comunicação cultural são intencionados para essa forma de entendimento ativo de ação atrasada ativa atrasada. Tudo que dissemos aqui também pertence ao discurso escrito ou lido com os

Em terceiro lugar, este trabalho demonstrou quanto e como o contexto, com seus variados componentes, constituem e são constituídos pela situação mais imediata da enunciação. E, sobretudo, quanto seu desconhecimento limitaria uma análise apropriada das práticas de leitura dos textos de História da sala de aula investigada ao longo do ano letivo de 2010. Foi possível demonstrar como o contexto local estava relacionado a contextos distantes, que exerceram um papel expressivo como balizadores privilegiados das práticas de leitura da sala de aula, quais sejam, os acordos da instituição escolar com todos professores, de todas as séries e disciplinas, para assumir um compromisso com a leitura em virtude da equalização da grade curricular; o comportamento dos alunos da 5^a série/6^o ano que, muitas vezes, impossibilitou outros tipos de prática do professor como, por exemplo, maior frequência de aulas expositivas; as inúmeras atividades extraclasse que, não raro, dificultaram o trabalho do professor; o livro didático adotado e suas possibilidades de leitura; entre outros.

Premido por todos esses contextos, destacamos que o professor, de fato, propôs desenvolver a leitura e a compreensão dos textos de História junto aos alunos, instaurou uma prática reflexiva e metacognitiva em sala de aula e fez emergir raciocínios históricos de natureza diversa.

Deste modo, o tempo prolongado de imersão no campo de pesquisa nos permitiu vislumbrar alguns desses “componentes contextuais” que atuaram direta e indiretamente na configuração das práticas de leitura dos textos de História e que criaram potencialidades de aprendizagem – expressão traduzida do inglês “*potencial learning*” – atuando como “ampliadores” ou “cerceadores” das aprendizagens em salas de aula.

Além disso, cabe acrescentar que esses componentes contextuais balizadores só se tornaram palpáveis ao olhar do pesquisador pela via de fontes outras que não apenas os registros imediatos dos dados, quais sejam, entrevistas e filmagens e notas de campo de longa duração, que permitiram a reconstrução da história de vida daquele grupo social e seus princípios e práticas culturais. A partir disso, vem à tona a

prolongado de imersão, mas também fixem uma triangulação no processo de análise. Triangulação essa de fontes, de abordagens teóricas e de metodologias, uma vez que essa triangulação impõe múltiplos olhares sobre o objeto de estudo, possibilitando uma visão fundamentada e holística sobre ele.

Em quarto lugar, este estudo possibilitou expor um caso em que a leitura dos textos de História foi socialmente construída em classe, fornecendo subsídios para que professores, possíveis leitores deste trabalho, possam contrapor o trabalho que desenvolvem em sala de aula com o que aqui se apresenta, refletir sobre ações que podem ampliar e cercear o desenvolvimento da leitura e interpretação dos textos históricos em sala de aula. Este caso pode possibilitar-lhes perceber no outro o que lhe é próprio, o que não é e aquilo que poderia ser em um processo dinâmico e dialético de construção da identidade de sua própria prática escolar. Em outras palavras, esse exercício traz contribuições para a formação de professores como pesquisadores de sua prática pedagógica.

Além disso, em relação aos estudos apontados no primeiro capítulo sobre os usos e as práticas de leitura em sala de aula, este estudo avança na medida em que se propõe a descortinar o cotidiano das práticas de leitura dos textos históricos em sala de aula. A epistemologia etnográfica revelou vários outros aspectos envolvidos nos usos dos livros didáticos, quais sejam, os contextos que balizam e são balizados na interação; o dia a dia da sala de aula que imprime ritmos, práticas, ações, rotinas, padrões; o texto coletivo sendo construído momento por momento em sala de aula conformando “normas e expectativas, papéis e relacionamentos, direitos e deveres” (Collins and Green, 1992) próprios desse grupo social e informando o que significou ler e aprender História nesta sala de aula.

Ao descortinar esse cotidiano da sala de aula, percebemos que mesmo que o professor tenha lançado mão na maior parte das aulas da narrativa do livro didático, ela não prevaleceu como narrativa única da História. Vários outros saberes povoaram a cena e detiveram autonomia como enunciadores da História, qual seja, o saber dos alunos, do professor, dos outros textos utilizados em classe (filmes, revistas de divulgação científica, intertextos). Desse modo, a prática de leitura dos textos históricos

outros contextos apontadas no Capítulo 1 pois que, em muitas delas, conforme mencionado, predominou a “ortodoxia” do texto do livro didático como o principal enunciador da História. O que prevaleceu nessa classe foi uma prática não homogênea e reflexiva em relação ao conhecimento histórico, uma vez que o professor e os alunos construíram saberes históricos que, muitas vezes, contrariaram, acrescentaram, extrapolaram, ampliaram, questionaram e tomaram apenas como ponto de partida as narrativas históricas do livro didático. A interação oral, portanto, configurou uma prática de leitura dos textos de História plural e dialógica frente ao saber histórico.

Ademais, vale acrescentar que desenvolvido em uma escola pública, rede cuja qualidade é hoje assunto de primeira ordem, este estudo evidencia a possibilidade de construção de uma cultura de leitura e participação que favorece o desenvolvimento de leitores aprendizes da História. Assim, precisamos trazer à tona outros trabalhos de natureza semelhante nesta mesma rede de ensino, com o intuito de contrariar saberes e visões dominantes sobre o ensino público.

Por fim, é importante colocar que o potencial expressivo desse estudo levou-nos a responder algumas questões e não outras uma vez que, conforme proposto por Strike (1989), o potencial expressivo de uma “lente de pesquisa” implica tanto reconhecer as possibilidades quanto os limites de uma abordagem. Se nessa pesquisa pudemos responder as questões relacionadas a caracterização das práticas de leitura dos textos de História e as narrativas históricas construídas durante o ano letivo de 2010, não nos indagamos sobre as capacidades de leitura na perspectiva dos autores da didática de leitura, quais sejam, Solé (1998), Kleiman (1989), Cafieiro (2005). Atentamos nesse estudo para os significados da leitura construídos na interação na perspectiva da aprendizagem e dos raciocínios históricos desenvolvidos. Caso tivéssemos indagado também nessa outra perspectiva, outras questões teriam aparecido e sido respondidas ampliando ainda o potencial expressivo deste estudo.

Referências

AGAR, Michael (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York: Quill.

AGAR, Michael (2006). An ethnography by any other name... *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 36, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604367>.

AISENBERG, Beatriz (2005). Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia. *Revista Íber* n. 43. Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia. Barcelona: Editorial Grao, p. 94-104.

AISENBERG, Beatriz (2005). A leitura no ensino de história: as propostas do docente e o trabalho intelectual dos alunos. *Revista Leitura e Vida*, Buenos Aires.

ANDRADE, Luísa Teixeira; GREEN, Judith; CASTANHEIRA, Maria Lúcia (2012). Becoming an ethnographer: exploring the power of different epistemological approaches to analysing literacy events in a History Class in Brazil In: *Ethnography and Education Conference*, University of Oxford, England.

ANDRADE, Luísa Teixeira (2006). *Aula de História: cultura, discurso e conhecimento*. Belo Horizonte: UFMG MG (Dissertação, Mestrado em Educação).

ARAÚJO, Luciana Telles (2001). *O uso do livro didático no ensino de História*. Dissertação (Mestrado), PUC/SP.

ASHBY, R. and LEE, P (1995). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. In *The History Curriculum for Teachers*, edited by C. Portal, 62-88. London, UK: Falmer. Ática.

BAKER, Douglas W.; GREEN, Judith L. & SKUKAUKAITE, Audra (2012). Video-enabled ethnographic research: A microethnographic perspective. In Geoffrey Walford (Ed.), *How to do educational ethnography* (pp.77-114). London: Tufnell Press.

BAKHTIN, M.M (1981). *The dialogic imagination* ed. by Michael Holquist, trans. By Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press.

BAKHTIN, M. M (1986). *Speech genres and other late essay*. Austin: University of Texas Press.

BAKHTIN, M. (2001). Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Hermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes [1953], p. 277-326.

BAKHTIN, Mikhail. M. (V. N. VOLOCHÍNOV) (2004). Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec.

BARCA, Isabel (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Centro de estudos em Educação e Psicologia/ Instituto de educação e psicologia. Universidade do Minho, Braga.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (2004). *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez.

BITTENCOURT, Circe (org.), (1997). *Saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto.

BLOCH, Marc (2002). *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

BLOOME, David; CARTER, Stephanie Power; OTTO, Sheila & SHUART-FARIS, Nora (2005). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: A microethnographic perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

BLOOME, D., & EGAN-ROBERTSON, A. (1993). The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly*, 28(4), 305–333.

BLOOME, D. (1983). Reading as a Social Process. In: *Advances in Reading Language Research*, volume 02, pp. 165-195.

BLOOME, D. and BAILEY, F. (1992). A special issue on intertextuality. *Linguistic and Education*. V.4.

BLOOME, D., & CLARK, C. (2006). Discourse-in-use. In GREEN, J; CAMILLI, G. & ELMORE, P. B.(eds.), *Handbook of complimentary methods in education research* (pp. 2). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (2002). *Parâmetros curriculares nacionais*. História: ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC.

CAFIERO, D. (2005). *Leitura como processo*. 1. ed. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, v. 01.

CANDELA, Antônia (1998). A construção discursiva de contextos argumentativos no ensino de ciência. IN: COLL, César, EDWARDS, Derek (orgs.) *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional*. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, p. 143-169.

CARIE, Nayara Silva de. (2004). *Usos dos livros didáticos em sala de aula: a ortodoxia do professor*. Monografia apresentada ao Curso de História da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

CARRETERO, M (1997). *Construir e ensinar as ciências sociais e a história*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas.

CARRETERO, M; LIMÓN, M. (1994). *La construcción del conocimiento histórico: algunas cuestiones pendientes de investigación*. Cuadernos de Pedagogía.

CASTANHEIRA, M. L. (2004) *Aprendizagem Contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1. 191 p.

CASTANHEIRA, M. L. (2000). *Situating Learning within Collective Possibilities: Examining the Discursive Construction of Opportunities for Learning in the Classroom*. Tese (Doutorado em Educação). University of California, Santa Barbara.

CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J; DIXON, C (2007). *Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social*. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 2007, 20(2), p. 7-38 - CIED – Universidade do Minho.

CASTANHEIRA, M.; CRAWFORD, T.; DIXON, C. & GREEN, J. (2001). *Interactional ethnography: An approach to studying the social construction of literate practices*. *Linguistics and education: Analyzing the discourse demands of the curriculum*, 11 (4), pp. 353-400.

CERTEAU, M. de. (1994). *A invenção do cotidiano*, 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes.

CHARTIER, Roger (1996). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade.

CHARTIER, R. (1994). *A ordem dos livros*. Brasília: Editora UnB.

CHOPAIN, Frances Alain (2004). *História dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. *Rev. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez.

COELHO, Araci; SIMAN, Lana Mara de Castro (2003). *O papel da ação mediada na construção de conceitos históricos*. In. *Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: reflexões para o ensino - CD-ROM-*, Campinas: Graf. FE.

COLL, César; EDWARDS, Derek (orgs.) (1988). *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed, p. 74-106.

COLLINS, E and GREEN, J. (1994). *Learning in Classroom Settings: making or breaking a culture*. In MARSHALL, Hermine (ed.). *Redefining Students Learning*, p. 59-85.

CORSARO, W (1981). *Entering the child's world: Research strategies for field study and data collection*. In GREEN, J & WALLAT, C. (eds.). *Ethnography and language in educational settings* Norwood. NJ: Ablex.

COTRIN, G (1997). *História global: Brasil e geral*. São Paulo: Saraiva.

DAYRELL, Juarez (org.). (1996). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, v. 2000. 194 p.

DICKINSON, A. K.; LEE, P. J. (dir.). *History and historical understanding*. London: Heinemann, 1981.

DILTHEY, Wilhelm (2010). *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. São Paulo, UNESP.

DOWEY, M. T; LEVSTIK, S (1998). Teaching and learning history: research bas". *Social Education*, n. 52, p.340- 358.

DRIVE, Rosalind et al. (1999). Construindo conhecimento científico na sala de aula. In *Química Nova na Escola*, n.9 (<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc09/aluno.pdf>, acesso em 20/03/2010).

DUTRA, Soraia de Freitas. *As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica*. Belo Horizonte: UFMG/MG, 2003. 245p. (Dissertação, Mestrado em Educação).

EDWARDS, D; MERCER, N. (1987). *Common knowledge: the development of understanding in the classroom*. London: Routledge.

ERICKSON, F; & SHULTZ, J. (1981). When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In GREEN, J.L; & WALLAT, C. (eds.), *Ethnography and language in educational settings*. Norwood, NJ: Ablex., 147-160.

ESPÍNDOLA, D. P. A. (2003). *O uso do livro didático em sala de aula: possibilidades para a prática do ensino de história*. Dissertação, Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

FAIRCLOUGH, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. New York: Longman

FERREIRA, Andreia (2010). *A construção de um ambiente colaborativo visando à utilização das Tic's no desenvolvimento profissional de professores de história: estudo de caso D E Rme/Bh*. (2010). Tese (Doutorado em Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação da UFMG, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Lana Mara de Castro Siman.

FLICK, U. (1992). Triangulation revisited – Strategy of or alternative to validation of qualitative data. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 2, 175-197.

FLORIANI, A. (1993). Negotiating what counts: Roles and relationships, content and meaning, texts and context. *Linguistics and Education*, 5 (3 & 4). Norwood, NJ: Ablex, pp. 241-274.

GEE, J. & GREEN, J. (1998) *Discourse Analysis, learning, and social practice: A methodological study*. *Review of Research in Education*. American Educational Research Association. Washington, D.C., 23, pp. 119-169.

GEERTZ, C. (1983). *Local Knowledge. Further essays in Interpretive anthropology*. New York: Basic Books.

GEERTZ, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

GREEN, J.L. (1983). Context in classrooms: a sociolinguistic perspective. *New York University Education Quarterly*, 14(2), 6-12.

GREEN J; YEAGER, B., & CASTANHEIRA, M. (2008). Talking texts into being: On the social construction of everyday life and academic knowledge in the classroom. In MERCER, N; & HODGKINSON, S. (eds.). *Exploring talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes*. London: Sage.

GREEN, J; FRANQUIZ, M; & DIXON, C. (1997). The myth of the objective transcript. *TESOL Quarterly*, 172-176.

GREEN, J; & BLOOME, D. (1997). *Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective*. In FLOOD, J; HEATH, S; & LAPP, D. (eds.), *handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. New York: Simon & Schuster Macmillan, pp. 181-202.

GREEN, J; & DIXON, C. (1993). Introduction to special issue, "Talking knowledge into being: Discursive and social practices in classrooms". *Linguistics and Education*, 5 (3 & 4). Norwood, NJ: Ablex, pp. 231-239.

GREEN, J. L; DIXON, C. N; & ZAHARLICK, A. (2002). *Ethnography as a logic of inquiry*. In FLOOD, J; LAPP, D; SQUIRE, J. R; & JENSEN, J. M. *Handbook of research on the teaching of the English language arts*. 2nd ed. Lawrence Erlbaum associates, publishers, pp. 201-224.

GREEN, J; and MEYER, L. (1991). The embeddedness of reading in classroom life: Reading as a situated process. In LUKE, A. & BAKER, C. (eds.), *Towards a critical sociology or reading pedagogy Philadelphia: John Benjamins*, pp. 141-160.

GREEN, J. & WALLAT, C. (ed.). (1981). *Ethnography and languages in educational settings*. Norwood, NJ: Ablex, p. 161-195.

GREEN, J. L; HARKER, J. O; & GOLDEN, J. M. (1988). Lesson construction: Differing views. In NOBLIT, G. and PINK, W. (eds.), *Schooling in social context: Qualitative studies*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 46-77.

GREEN, J.L. (1983). Context in classrooms: a sociolinguistic perspective. *New York University Education Quarterly* 14(2), 6-12.

GUMPERZ, J.J. (1992). Contextualization and understanding. In DURANTI, A. & GOODWIN, C., (eds.), *Rethinking Context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 229-252.

GUMPERZ, John J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

GUMPERZ e HYMES (eds.). (1972). *Directions in sociolinguistics*. 35-71. New York: Holt, Rinehart and Winston, p. 20-22.

GUMPERS, J. & HERASIMCHUK, E. (1973). The Conversational Analysis of Social Meaning: A Study of Classroom Interaction. In. SHUY, R (ed.), *Sociolinguistics: Current Trends and 39 Prospects*, Monograph Series on Language and Linguistics, 23rd Annual Round Table Vol. 25, (Pp.)Georgetown, Va. Georgetown University Press.

GUMPERZ, J. J. & BERENZ, N. (1993). Transcribing conversational exchanges. In EDWARDS, J. A. and LAMPERT, M. D. (eds.), *Talking data: Transcription and coding in discourse research* (pp. 91-121). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

GUMPERZ, J. (1986). Interactive sociolinguistics on the study of schooling. In Cook-Gumperz (Ed.), *The Social Construction of Literacy*. NY: Cambridge University Press, 45-68.

GUZZETTI, C. R. & HYND, B. J. (Eds.) (1998). *Perspectives on conceptual change: Multiple ways to understand knowing and learning in a complex world*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

HAYDN, ARTHUR & HUNT (1997). *Learning to teach history in the secondary school*. Routledge, UK.

HEAP, J., (1991). "A Situated Perspective of What Counts as Reading." In BAKER, C. & LUKE, A. (eds.) *Towards a critical sociology of reading pedagogy*, pp. 103–39. Philadelphia: John Benjamin.

HEAP, J. (1992). Seeing snubs: an introduction to sequential analysis of classroom interaction. *Journal of classroom interaction*, 27(2), pp. 23-28.

HERAS, A.I. (1993). The construction of understanding in a sixth grade bilingual classroom. *Linguistics and Education* D S(3±4), 275±299

HYMES, D. (1977). Critique. *Anthropology & Education Quarterly*, 8, 91-93. Ivanic, R. (1998). *Writing and identity*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

IVANIC, R. (1998). *Writing and Identity: The discorsal construction of identity in academic writing*. New York: Benjamins.

KELLY, G; CRAWFORD, T; & GREEN, J (2001). Common task and uncommon knowledge: dissenting voices in the discursive construction of physics across small laboratory groups. *Linguistics and Education*, 12 (2), 135-174.

KLEIMAN, A. (1989). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes.

- LAUTIER, Nicole (1996). L'histoire enseignée: une histoire explicative. In: *L'explication en Histoire: problèmes historiographiques et didactiques*. Instytut Historii UAM, Poznan.
- LAUTIER, Nicole (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Presses Universitaires du Septentrion, Paris.
- LAVILLE, C. (1975). Psychologie de l'adolescent et l'enseignement historique: le problème de l'accès à la pensée formelle. *Cahiers de Clio*, n. 43-44.
- LIN, L. (1993). Language of and in the classroom: Constructing the patterns of social life. *Linguistics and Education*, 5 (3 & 4). Norwood, NJ: Ablex, pp.367-409.
- MAGNANI, Geraldo (2004). *Os conhecimentos prévios no processo ensino-aprendizagem da história: um estudo de caso*. 2004. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Lana Mara de Castro Siman.
- MATTOZZI, Ivo. (2004). Enseñar a escribir sobre la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, mar., p. 39-48.
- MEHAN, H. (1979). *Learning Lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MENEZES, Bezerra de. (2003) Fontes visuais, cultura visual, História visual: balance provisório, propostas cautelares. In: *Revista Brasileira de História*; volume 23, número 45, páginas 11-36. Julho 2003.
- MISHLER, E. (1984). *The discourse of medicine: dialectics of medical interviews*. Norwood, NJ: Ablex.
- MONTEIRO, A. M. (2003). A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. In: *História e Ensino. Vol. 9*. Revista do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina. Londrina: Editora da UEL, p. 9-36.
- NUNES-MACEDO, M.S.; MORTIMER, E.F; GREEN, J. (2004). A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. *Revista Brasileira de Educação*, n.25.
- OCHS, E. (1979). Chapter 3: Transcription as theory. In OCHS, E.; & SCHIEFFELIN, B.B (eds.). *Developmental Pragmatics* (pp. 43-71). New York: Academic Press.
- PATAI, Daphne (1993). *Brazilian women speak: Contemporary life stories*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- PEREIRA, Junia Sales; CARVALHO, M.V (2010). Sentidos dos tempos na relação

PEREIRA, Júnia Sales (2010). Parecer do projeto de tese de ANDRADE, Luísa Teixeira. Faculdade de Educação/UFMG.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa* (C. M. César, Trad.). (1993. Campinas: Papirus.

ROCHA, H. A. B. (2009). Livros didáticos de história: diversidade de leitores e de usos. In ROCHA, H. A. B; RESNIK, L.; MAGALHAES, M. S. (orgs). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FAPERJ, FGVCOCKWELL, Elsie (1998). Palabra escrita, interpretación oral: los libros de texto en la clase. In: *El Cotidiano: Revista de la Realidad Mexicana Actual*. Número 87, Janero-Febrero.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos (2006). *O lugar da linguagem no ensino de história: entre a oralidade e a escrita*. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense.

ROMERO, Luiz Alberto (1996). *Volver a La Historia. Sua enseñanza en el Tercer Ciclo de La E.G.B.* Buenos Aires: Aique.

SANTA BARBARA DISCOURSE GROUP (1992). Constructing literacy in classrooms: Literate action as social accomplishment. In MARSHALL, H. (ed.), *Redefining student learning: Roots of educational change* (pp. 119-150). Norwood, NJ: Ablex

SIMAN, Lana Mara. (2007). *Aprendizagem da leitura sobre a escrita da história pelos alunos: um desafio para a prática e formação docente*. Projeto CNPq.

SIMAN, L. M. C (2002). O Papel da ação mediada na construção do conhecimento histórico e no desenvolvimento do seu raciocínio. In: VII Jornada de Ensino de História e Educação, 2002, Passo Fundo, RS. História e construção do conhecimento. Passo Fundo: EDIUPF.

SIMAN, L. M. C; ANDRADE, Luísa Teixeira (2008). Aplicando principios y prácticas culturales de lectura del libro didáctico en la clase de historia. *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia JCR*, v. 6, p. 193-213.

SIMAN, L.M.C; ANDRADE, L.T (2010). *O livro didático lido em sala de aula de história*. São Paulo: Unicamp.

SIMAN, L. M. C. (1999). A construção do conhecimento e do raciocínio histórico e cidadania nas crianças. In: *Anais do IV Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História*, Ijuí. Anais. Ijuí: Inijuí, v. 1. p. 598-605.

SIMAN, Lana Mara de Castro (2004). *A sala de aula de história como espaço de produção de conhecimentos*. In: *Anais do V Encontro Pesquisadores em Ensino de História*. UFFL.

SIMAN Lana Mara de Castro (2003) Projeto de Pesquisa: *O Papel das Interações*

Conhecimentos e Raciocínios Históricos. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da UFMG (texto mimeografado, circulação interna).

SIMAN, Lana Mara de Castro (2003). Temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In ROSSI, Vera L. Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (orgs.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, p.109- 143.

SOARES, M (2003). *O que é letramento*. Diário do Grande ABC.

SOLÉ, Isabel. (1998). *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed.

SPRADLEY, J.P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

STREET, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

STREET, B. V. (2003). What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91. Columbia: Teachers College, Columbia University.

STRIKE, K. (1974). On the expressive potential of behaviorist language. *American Educational Research Journal*, 11, 103–120.

STRIKE, K. (1989). *Liberal justice and the Marxist critique of education: a study of conflicting research programs*. London: Routledge Kegan Paul.

TIMOTEO, Herbert (2012). *Caderno Virtual: a potencialidade das TICE no ensino aprendizagem de história*. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação – Educação e Formação Humana), Universidade do Estado de Minas Gerais, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientadora: Lana Mara de Castro Siman.

VILLALTA, L. (1998). *O ensino de história e a metodologia da investigação*. Caderno do professor. Outubro.

VILLALTA, L. (1997). O livro didático de história no Brasil: perspectivas de abordagem. In: *Revista Pós-História*, Assis, SP, v. 9, 39-59.

VYGOTSKY, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (1981). The development of higher forms of attention in childhood. In WERTSCH, J. V. (ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, N.Y.: Sharpe.

VYGOTSKY, L.S (1998). *Pensamento e linguagem*. 2. edição. São Paulo: Martins Fontes.

WERTSCH, James & SMOLKA, Ana Luíza Bustamante (1994). Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papirus.

WOLCOTT, H. F (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.