

LUÍSA TEIXEIRA ANDRADE

**AULA DE HISTÓRIA:
CULTURA, DISCURSO E CONHECIMENTO**

Dissertação apresentada ao curso de
Mestrado da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas Gerais
como requisito parcial à obtenção do
título de mestre em Educação

Orientadora: Lana Mara de Castro
Siman

BELO HORIZONTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
2006

Aos meus pais: José Carlos e Magna
Com grande alegria e gratidão

Agradecimentos

À professora Lana Mara de Castro Siman, maior referência em minha formação acadêmica desde a iniciação científica, pela orientação criteriosa, pelas preciosas contribuições, pelo carinho e pela amizade.

Ao professor Eduardo Fleury Mortimer pela oportunidade de integrar o grupo de pesquisa, pelas contribuições valiosas e pela gentileza constante.

À professora Maria Lúcia Castanheira e ao professor Orlando Gomes Aguiar pelas importantes contribuições.

Ao CNPq pelo apoio financeiro.

À professora Eneida pela grande generosidade de abrir as portas de sua sala de aula e me permitir conviver todo esse tempo. Aos alunos da turma 204, cujas vozes procurei ouvir, ver e ler com atenção, pela delicadeza e pelo carinho. À direção da Escola Estadual Maestro Villa-Lobos 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.

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

Ao Matiiin por ter me apresentado um novo mundo onde reina apenas a doçura e a fofura.

À Maria de Lourdes pelo enorme apoio e pelas palavras sábias e delicadas durante tanto tempo.

À Sílvia pela companhia, amizade e apoio fundamentais. Ao Fábio pelo carinho e pela amizade. À Adjane pelas experiências compartilhadas e pelas discussões. Aos demais colegas de mestrado, do Labepeh e do grupo Linguagem e Cognição pela companhia, pelas discussões, e pelas festas.

Aos amigos historiadores pelas viagens, pelas festas, pelas conversas de botequim. Em especial, a Priscila pela grande amizade.

Às eternas amigas de infância – sem precisar citar, pelo apoio e pelas gargalhadas.

Às amigas Virgínia, Vanessa e Bianca, pelo carinho e companhia.

Às minhas queridas avós: Vovô Mariinha e Vovô Santa, pela delicadeza e aos meus familiares pelos momentos de alegria.

Resumo

Esta pesquisa buscou investigar os processos de ensino-aprendizagem de História nas interações discursivas da sala de aula. Para tanto, estabelecemos como foco de análise as interações em uma turma de História do 2º ano do ensino médio da Escola Estadual Maestro Villa-lobos da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Os princípios teóricos e metodológicos de análise se basearam 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 com ênfase na Etnografia Interacional. Os procedimentos metodológicos incluíram registros em vídeo, notas de campo, análise do espaço institucional, questionários, entrevistas e um tempo prolongado de imersão em campo – nove meses. Além dos processos de ensino-aprendizagem, a análise feita esteve alerta à cultura inerente à sala de aula em estudo, ao contexto em seus variados tipos (interacional, social, histórico, institucional, cultural, etc.) e ao conjunto da atividade educacional por meio do discurso. As análises dos processos de ensino-aprendizagem propriamente ditos constituíram-se de dois focos: o primeiro, centrado no professor, buscou caracterizar a dinâmica discursiva da sala de aula investigada. O segundo foco, centrado no aluno, procurou identificar indícios do processo de sua aprendizagem e de suas operações cognitivas, além de tornar visíveis as formas como os alunos estão pensando e raciocinando historicamente e sobre que tipo de pensamento/raciocínio está sendo produzido nas interações registradas.

Palavras-chave: processo de ensino-aprendizagem; interações discursivas, História.

Abstract

This research aim was to investigate the History teaching-learning process in the classroom discursive interactions. With this aim, we focused the analysis on the interactions in a 2nd grade History classroom at the State of Minas Gerais Educational Network (Rede Estadual de Educação de Minas Gerais) secondary school Escola Estadual Maestro Villa-lobos. The theoretical and methodological principles that guided the investigation were founded on two contemporary trends for classroom interactions analysis: the social-cultural approach, whose greatest exponents are Vygotsky and Bakhtin and the ethnographic perspective in education with emphasis on the Interaction Ethnography. The methodological procedures included records in video, field notes, institutional space analysis, questionnaires, interviews and a prolonged field immersion period (nine months). Besides the teaching-learning processes, the analysis carried out was aware of the classroom under study inherent culture, their varied type's context (international, social, historical, institutional, cultural, etc) and to the set of educational activity through the discourse. The actual teaching-learning processes analyses were formed by two focuses: the first one, centered on the teacher, sought to characterize the discursive dynamics of the classroom under study. The second focus, centered on the student, sought to identify his/her learning process and cognitive operations clues, besides making visible the students' ways of historically thinking and reasoning and about what kind of thoughts/reasoning is being produced in the registered interactions.

Key-words: teaching-learning process, discursive interactions, History.

ANEXOS

ANEXO I: Mapa de Episódios – aula 01/06/2005.....	199
ANEXO II: Mapa de Episódios – aula 31/05/2005.....	212
ANEXO III: Mapa de Episódios – aula 18/05/2005.....	221
ANEXO IV: Transcrição – aula 01/06/2005.....	230
ANEXO V: Transcrição – aula 31/05/2005.....	239
ANEXO VI: Transcrição – aula 18/05/2005.....	250
ANEXO VII: Questionário sócio, econômico e cultural.....	259
ANEXO VIII: Roteiro de entrevista semi-estruturada com a professora.....	262
ANEXO IV: Roteiro de entrevista semi-estruturada com os alunos.....	263

SUMÁRIO

Introdução.....	9
C a p í t u l o 1: A sala de aula como objeto de investigação.....	12
1. Pesquisas sobre interação em sala de aula.....	12
1.1 Pesquisas sobre sala de aula entre os anos 60 e final dos anos 70: algumas considerações.....	12
1.2 O surgimento de novas abordagens.....	14
1.3 A abordagem sociocultural.....	15
1.4 Pesquisas sobre Interações em sala de aula em Ensino de História – um campo ainda por fazer.....	17
2. Sala de aula de História.....	19
2.1 Abordagem teórica.....	19
2.1.2 Linguagem e discurso em sala de aula: contribuições de Vygotsky e Bakhtin.....	19
2.1.3 A perspectiva etnográfica.....	23
2.2 Pressupostos metodológicos.....	26
2.2.1 O processo e os critérios de seleção do locus da pesquisa.....	26
2.2.2 Procedimentos de coleta, tratamento e análise dos dados.....	28
3. O contexto da sala da aula.....	36
3.1 Delimitando abordagens do contexto.....	36
3.2 O contexto escolar.....	39
3.2.1 A escola.....	39
3.2.1 Os sujeitos.....	49
C a p í t u l o 2: A constituição da cultura da sala de aula.....	56
1. O contexto cultural da classe.....	56
1.1 Significados, ações, eventos e suas relações com a aprendizagem da História.....	56
1.2 Padrões, práticas e episódios de interação.....	58
1.2.1 A dinâmica das interações e a rotina das lições.....	59
1.2.2 Práticas avaliativas.....	78
1.2.3 Estratégias de disciplina e participação.....	81
1.2.4 A prática mediada.....	88
1.2.5 A prática pedagógica mediada pelo tempo institucional.....	99

1.2.6 O olho da câmera: a presença do outro e de outros.....	101
2. O que é História nesta sala de aula.....	107
C a p í t u l o 3: Em direção ao processo de ensino-aprendizagem da História: ajustando a lente.....	109
Outro foco de luz: o ano letivo.....	109
C a p í t u l o 4: Aula de História.....	121
1.Introdução.....	121
2.Mapa de episódios.....	123
3. A Revolução Francesa.....	125
3.1 O debate.....	125
3.2 Aula expositiva dialogada.....	144
4. A Independência dos Estados Unidos.....	166
4.1 Aula expositiva dialogada: recuperação oral dos alunos.....	166
C o n s i d e r a ç õ e s F i n a i s.....	185
R e f e r ê n c i a s B i b l i o g r á f i c a s.....	190
A n e x o s.....	199

Introdução

1. A trajetória de construção do objeto

Esta pesquisa iniciou-se de reflexões realizadas enquanto bolsista de iniciação científica em Ensino de História pela Faculdade de Educação da UFMG. Nos dois anos de bolsa científica (2002-2003), participei da pesquisa-ação, de caráter longitudinal, intitulada “O papel das Interações Discursivas e dos Mediadores Culturais no processo de construção de conhecimentos e raciocínios históricos”, desenvolvida por professoras-pesquisadoras da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, sob orientação da Profa. Lana Mara de Castro Siman. Durante o período de quatro anos, iniciado anteriormente à concessão da bolsa científica, um dos principais objetivos da pesquisa foi investigar o papel da linguagem e das interações discursivas nos processos de ensino-aprendizagem de História no contexto das aulas das duas professoras-pesquisadoras. O registro dessas aulas não foi feito com base em gravações em áudio ou vídeo, mas resultou de observações etnográficas escritas realizadas por bolsistas de iniciação científica. Deste modo, nas observações etnográficas foi possível perceber

“perdas de identificação de algumas crianças; a ausência da entonação das vozes, dos gestos, das posturas corporais dos sujeitos envolvidos na situação, dos risos, das brincadeiras, aspectos esses que formam as interações não verbais presentes em uma sala de aula e que podem revelar aspectos outros não revelados pelas interações verbais”(COELHO e SIMAN, 2003, p.4).

De fato, as transcrições da pesquisa privilegiaram apenas as falas dos alunos e da professora, quem fala e a ordem em que falam e, ainda assim, quando se tratava de falas longas e explicações mais detalhadas, ou ainda de discussões menos ordenadas dos alunos – quando muitos falam ao mesmo tempo – os bolsistas, muitas vezes, se viram na impossibilidade de registrar toda a interação em tempo integral. Detectamos, portanto, que esses limites funcionavam como obstáculos para a análise da dinâmica discursiva da sala de aula numa perspectiva etnográfica.

Paralelamente, a partir do ano de 2004, participei do grupo de estudos e pesquisas sobre a sala de aula, coordenado pelos professores Eduardo Fleury Mortimer e com a participação, dentre outros professores, de Lana Mara de Castro Siman. Os pesquisadores integrantes do grupo vinham ultimamente incorporando os principais aportes da teoria construtivista aliados à perspectiva sociocultural com o objetivo de desenvolver uma visão mais apurada no tocante à complexidade que envolve a relação discurso, ensino e aprendizagem em sala de aula. O grupo travou discussões teóricas, sobretudo a respeito da dinâmica discursiva da sala de aula no interior das diferentes disciplinas escolares e suas relações com os processos de ensino-aprendizagem. Debateu-se também a necessidade de avançar nesses estudos e uma certa insuficiência de produções acadêmicas nesse campo. Tal como observa Mortimer (2002),

“Difícilmente alguém discordaria da importância central do discurso dos professores e alunos nas salas de aula para a elaboração de novos significados pelos estudantes. No entanto, relativamente pouca atenção tem sido dada a esse aspecto, tanto entre professores, formadores de professores e investigadores da área” (MORTIMER, 2002, p. 2).

Deste modo, levando em conta minha experiência como bolsista e a expressão do desejo do grupo ao qual me mantenho ligada em avançar na compreensão deste campo de pesquisa, optei por criar um novo banco de dados com orientações mais sistemáticas e rigorosas de acordo com os métodos das pesquisas numa perspectiva etnográfica. Para tanto, elegi como foco de análise as interações discursivas de uma sala de aula de História do Ensino Médio de Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

Assim, ao concentrar a atenção sobre a sala de aula, na vertente sociocultural articulada à teoria da enunciação de Bakhtin, investigamos os processos de ensino-aprendizagem de História nas interações discursivas da sala de aula em estudo. Essa 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 são dirigidas pelo professor e realizadas em conjunto, indagamos-nos sobre como os professores dão suporte ao processo pelo 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.

Nessa perspectiva, partimos da hipótese de que o discurso e a interação em sala de aula tem uma importância central para os processos de ensino-aprendizagem em geral. O trabalho do professor é um trabalho discursivo. É pelo discurso que se afloram os conteúdos e é por meio dele que a História científica vai sendo construída em sala de aula. Vários estudos de sala de aula de diferentes disciplinas escolares vieram corroborar esta questão. Esses estudos encontram-se delineados no capítulo seguinte.

2. Resumo dos capítulos

Compõem este trabalho quatro capítulos de natureza distinta e complementar. O primeiro capítulo, “A sala de aula como objeto de investigação”, encarrega-se da revisão das pesquisas no campo, da delimitação dos referenciais teóricos e metodológicos e do contexto da sala de aula investigada. O segundo, “A constituição da cultura da sala de aula”, consiste na análise do contexto cultural da classe, tomando o suposto de que esse contexto cria as oportunidades potenciais de aprendizagem, “*potencial learning*”. Já o terceiro capítulo, “Em direção ao processo

de ensino-aprendizagem de História: ajustando a lente”, enfoca o ano letivo a partir de uma descrição analítica de todo o *corpus*, fazendo o exercício de abordar o processo pedagógico de forma global e selecionar as aulas a serem sistematizadamente investigadas partindo de seu conjunto. No último capítulo, “Aula de História”, são tecidas as análises pormenorizadas das aulas selecionadas, em um esforço de caracterizar a dinâmica discursiva da sala de aula e os raciocínios históricos mobilizados pelos estudantes. Por fim, são feitas algumas conclusões e considerações acerca do trabalho acrescidas de apontamentos para estudos futuros.

Capítulo 1

A sala de aula como objeto de investigação

1. Pesquisas sobre interações em sala de aula

1.1 Pesquisas sobre sala de aula entre os anos 60 e final dos anos 70: algumas considerações¹.

Nos anos 1960 e final dos anos 1970, as pesquisas realizadas na sala de aula, segundo alguns autores (Koeher, 1978; Everton e Green, 1986; Delamond e Hamilton, 1987), focalizavam os comportamentos de alunos e professores com a finalidade de estabelecer relações causais entre esses comportamentos e o produto da aprendizagem, avaliado, geralmente, por testes padronizados.

Esses estudos pretendiam determinar a eficácia dos processos de ensino em relação aos resultados da aprendizagem. Alguns representantes dessa tendência (Dunkin e Biddle, 1974) a nomearam como “pesquisas processo-produto”. teoria que sustentou esses estudos foi predominantemente a psicologia behaviorista, fundada por Skinner.

Uma das pesquisas mais influentes da época foi a Pesquisa de Flanders, realizada em 1970, que propôs um sistema de códigos para a observação da sala de aula,

¹ Para uma revisão mais ampla destas pesquisas, consultar o trabalho desenvolvido pela professora Maria do Socorro Macedo, 2004.

denominado FIAC (Flanders Categorias de Análise das Interações). Tratava-se de dez categorias pré-estabelecidas onde o pesquisador analisava o “comportamento verbal” dos alunos e do professor nas interações. Essas categorias que representavam um comportamento lingüístico possibilitaram que o ensino fosse analisado estatisticamente a partir do estabelecimento das relações causais entre os comportamentos, que eram reduzidos a unidades passíveis de mensuração e tabulação (Macedo, 2004).

Muitos autores apontaram os limites dessa abordagem alegando que tais estudos não tiveram um impacto substancial na prática de sala de aula. Segundo Berliner (1978), esses estudos não consideraram a complexidade do fenômeno estudado e não trabalharam com metodologias apropriadas para investigar tal fenômeno. Na perspectiva de Mehan (1979), nesses estudos a natureza das interações era obscurecida, na medida em que não se analisavam aspectos constitutivos das interações tais como o contexto em que esses comportamentos eram produzidos, as contribuições dos estudantes para a interação, a inter-relação entre comportamentos verbais e não verbais.

1.2 O surgimento de novas abordagens

No fim da década de 1970, o interesse pelo que realmente ocorre nas salas de aula faz surgir novas abordagens metodológicas coerentes com a concepção de que alunos e professores são constituídos social e culturalmente e não de modo isolado do contexto social em que vivem. Nesse viés a noção de contexto social também se amplia se referindo, inclusive, a contextos específicos (a sala de aula, por exemplo), e não apenas ao contexto mais amplo, a sociedade. Nessa fronteira, o discurso educacional torna-se foco prioritário de atenção para os pesquisadores dos processos escolares de ensino-aprendizagem. Os trabalhos que surgem, em geral, concordam com a idéia básica de que a

“análise do discurso educacional, e, mais concretamente, da fala de professores e alunos, é essencial para continuar avançando em direção a uma melhor compreensão de por que e como os alunos aprendem – ou não aprendem – e de por que e como os professores contribuem em maior ou em menor grau para a promoção dessa aprendizagem” (COLL e EDWARDS, 1988, p.9).

No entanto, as pesquisas diferem entre si não apenas no que diz respeito às situações e aos problemas concretos estudados, mas também no que tange às opções teóricas e metodológicas e aos aspectos do discurso relevantes para as análises. Essa gama de abordagens teórico-metodológicas e de enfoques de pesquisas diversificados tem produzido um rico e eclético campo de pesquisas sobre as interações em sala de aula.

Na perspectiva da pesquisa aqui apresentada, as principais abordagens que surgem são a da pesquisa etnográfica, as quais se apresentam em múltiplas vertentes: a micro-etnografia de Erickson, a etnografia constitutiva de Mehan, a etnografia interacional de Green, Dixon, Bloome, etc., e as novas teorias no campo da psicologia e da linguagem que passam a influenciar o movimento de constituição da chamada abordagem sociocultural, cujos maiores expoentes são Vygotsky e Bakhtin.

A perspectiva da pesquisa etnográfica parte do princípio de que os processos em sala de aula ocorrem sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de significados que fazem parte de um universo cultural a ser estudado pelo pesquisador. Esses significados são construídos por meio de processos discursivos e interpretativos estabelecidos entre os participantes de um grupo. Nessas pesquisas, desse modo, a contextualização das relações professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem e os seus significados são elementos centrais de análise.

1.3 A abordagem sociocultural

A abordagem sociocultural surge no final da década de 1970. Seu principal interesse consiste no desenvolvimento do conhecimento e da compreensão em sala de aula (MERCER, 1988). Suas proposições teóricas permitiram, principalmente, o deslocamento da concepção de aprendizagem do nível individual para o social, que é dado nas interações coletivas. Em outras palavras, essa abordagem possibilitou a “redefinição do que deve ser analisado em sala de aula, das construções individuais

para as elaborações conceituais nas interações discursivas” (MORTIMER e MACHADO, 2001).

Com efeito, desde a década de 1990, esta perspectiva sociocultural tem servido como fonte de inspiração para diversas análises cujo enfoque são as interações e práticas dialógicas estabelecidas em sala de aula. Entre esses estudos podemos citar, fora do Brasil, os trabalhos de Wertsch, nos Estados Unidos, na Inglaterra os trabalhos de Edwards, Mercer e Scott, e no México os estudos de Candela. No Brasil, pesquisadores como Mortimer, Smolka e Rojo vêm realizando estudos com base nas proposições da vertente sociocultural em aulas de diferentes disciplinas do currículo escolar. Conforme observa Mortimer, a abordagem das interações discursivas da sala de aula veiculada às teorias de Vygotsky e Bakhtin “não é problemática, uma vez que um dos aspectos da teoria vigotskiana é conceber a linguagem como mediadora da ação humana. Isso privilegia a análise semiótica, o que é compatível com a teoria de Bakhtin, que é uma teoria da enunciação” (MORTIMER e MACHADO, 2001).

Especificamente no Brasil, ao investigar aulas de ciências (Mortimer, 1998, 2000, 2001; Mortimer e Machado, 2001; Machado, 1999; Mortimer e Scott, 2003), aulas de estudos sociais (Fontana, 1996; Rojo et al., 2001) e aulas de História (Siman, 2004, 2003, Siman e Coelho, 2003, Rocha, 2006), essas pesquisas focalizam o discurso produzido por alunos e professores no processo de elaboração de conhecimentos. Mortimer (2001), especificamente, está interessado em descrever como as situações de construção de conceitos em sala de aula são laboriosamente construídas nas interações discursivas entre alunos e professor. Sua análise é sensível às características socioculturais do espaço da sala de aula e à linguagem.

Na mesma direção, Siman e Coelho (2003) investigam situações de construção coletiva de conceitos históricos em sala de aula a partir da ação mediadora da professora e também da presença de objetos mediadores. As autoras constatarem que “a formação de um contexto cooperativo e também a utilização de instrumentos mediacionais são valiosos no processo de construção de conceitos históricos” (SIMAN e COELHO, 2003).

Investigando crianças, Fontana (1996) analisa como se desenvolve o processo de elaboração/apropriação de conceitos, pelas crianças, no contexto da prática educativa escolar. Ela constata que os diferentes lugares sociais ocupados por professor e alunos acabam por propiciar a emergência de formas variadas de apreensão e articulação dos conhecimentos que estão sendo elaborados, que fazem circular múltiplos sentidos a eles relacionados.

Deste modo, esse campo sob a “etiqueta” de abordagem sociocultural está em sintonia com as especificidades deste objeto de estudo, uma vez que, além de focar o processo de compreensão em sala de aula, procurou analisar as classes de história em sua dimensão social, histórica e cultural. Tal dimensão permitiu e demandou uma articulação com a perspectiva etnográfica em educação, com ênfase na etnografia interacional, visto que ambas compartilham e exigem um enfoque cultural sobre a sala de aula, sendo que a perspectiva etnográfica amplia os instrumentos teóricos e metodológicos para esse enfoque.

1.4 Pesquisas sobre Interações em sala de aula em Ensino de História – um campo ainda por fazer

As pesquisas reservadas à temática das interações discursivas da sala de aula no âmbito do ensino de História ainda são raras. Na disciplina “Teorias e Pesquisas em Ensino de História”, ofertada no primeiro semestre de 2005 no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação/UFMG, foi realizado um levantamento de teses e dissertações em Educação e em História de todo o país. No que tange a essa temática, os discentes, entre os quais me incluo, localizaram apenas duas dissertações de mestrado. A primeira, cumprida no programa da UNICAMP, em 1996, trata do estudo desenvolvido por Cláudio Borges da Silva intitulado “Nos labirintos da construção do conhecimento histórico”. Nessa investigação, o autor buscou analisar o processo de elaboração do conhecimento histórico a partir de diferentes situações de interlocução entre professor e alunos. A metodologia constou de um trabalho de campo em sala de aula de 5ª série de uma escola pública de Campinas, no qual, foram utilizadas “características da pesquisa de tipo etnográfico em Educação” tais

como a atividade partilhada entre professor e pesquisador, a interação constante entre professor e objeto de investigação e a ênfase no processo de trabalho e não nos resultados finais. Em relação às fontes, o estudo contou com transcrições de episódios de sala de aula, atividades individuais escritas realizadas pelos alunos e entrevista com professor. Quanto aos referenciais teóricos, lançou-se mão da abordagem sociocultural a partir dos estudos de Vygotsky e Bakhtin, da classificação de Adam Schaff no que diz respeito ao processo de conhecimento, dos estudos de Peter Burke e de trabalhos voltados para o Ensino de História no 1º Grau.

A pesquisa revelou o modo como diferentes vozes são apropriadas pelos alunos e como diferentes estratégias de dizer são postas em circulação no contexto da interlocução, participando da construção de significados para a realidade social. Evidenciou também que é na trama do movimento discursivo, tecido no bojo das relações sociais, que conceitos, identidades e valores são construídos.

A segunda constitui-se do estudo desenvolvido por Roseli Cação Fontana, 1996, intitulado “Mediação pedagógica na sala de aula”, realizado também no programa de pós-graduação da UNICAMP. Nesse trabalho, investigando aulas de Estudos Sociais das séries iniciais do ensino fundamental, a pesquisadora procurou focar o processo discursivo de elaboração do conceito de cultura em sala de aula lançando mão das vertentes teóricas da abordagem sociocultural (Bakhtin e Vygotsky), bem como da perspectiva etnográfica de pesquisa no âmbito educacional.

Paralelo a esses trabalhos, conforme mencionado, um grupo de professores-pesquisadores do ensino da História oriundos da Faculdade de Educação e do Centro Pedagógico da UFMG empreendeu esforços nesse sentido. Entre os artigos resultantes dessa pesquisa destacam-se aquele desenvolvido por Siman, 2002, 2003, 2004 e Siman e Coelho, 2003, este acima citado. Siman, (2002), analisou o papel da ação mediadora na construção do conhecimento histórico e no desenvolvimento de seu raciocínio e, na mesma direção, Siman e Coelho (2003) investigaram situações de construção coletiva de conceitos históricos em sala de aula a partir da ação mediadora da professora e da presença de objetos mediadores.

Deste modo, detectou-se a fragilidade dessa natureza de estudos tanto sob um viés prático quanto teórico-metodológico no domínio do ensino da História. Ciente dessa incipiência, esta pesquisa pretendeu igualmente contribuir para o avanço da perspectiva metodológica que atente para as especificidades das salas de aula de História.

2. Sala de aula de História

2.1 Abordagem Teórica

2.1.2 Linguagem e discurso em sala de aula: contribuições de Vygotsky e Bakhtin

Estruturamos a pesquisa a partir de duas premissas que fundam o pensamento de Vygotsky. A primeira consiste nas origens sociais das funções mentais superiores e a outra diz respeito à natureza mediada da cognição. Nessa direção, incorporamos o suposto de que a produção de significados em sala de aula no interior da escola não se “processa diretamente entre o sujeito e o objeto a ser conhecido. Entre esses existe a ação mediada do professor, da linguagem, de signos e de ferramentas” (SIMAN, 2002). Em sua “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, o Vygotsky anuncia que:

“Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, ou em dois planos. Primeiro aparece no plano social e, em seguida, no plano psicológico. Primeiro, entre as pessoas, como categoria interpsicológica e, depois, no interior da criança, como categoria intrapsicológica. Isso também é verdadeiro no que diz respeito à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos, e ao desenvolvimento da vontade (...) É desnecessário dizer que a interiorização transforma o próprio processo e altera sua estrutura e funcionamento. As relações sociais ou as relações entre pessoas embasam geneticamente todas as funções superiores e suas relações” (VYGOTSKY, 1981, p. 163).

Segundo essa lei, as funções psicológicas que emergem e se consolidam no plano social tornam-se internalizadas, isto é, transformam-se para constituir o funcionamento interno. Dessa forma, a relação entre esses dois processos (inter e intramental) é a da “transformação genética e da formação de um plano interno da consciência” (WERTSCH, SMOLKA, 1994), num movimento de construção e

ressignificação da cultura pela ação do sujeito. Nesse processo, “a natureza do próprio desenvolvimento humano transforma-se do biológico para o sócio-histórico” (VYGOTSKY, *apud* SMOLKA, 1988).

Ainda conforme a “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, há uma conexão intrínseca entre os dois planos do funcionamento mental que emerge da utilização de recursos mediacionais semelhantes em ambos os planos. Esses recursos mediacionais, isto é, “signos” ou “ferramentas psicológicas”², que medeiam as funções mentais superiores, possuem natureza e origem social. Em decorrência, Vygotsky sustenta que “o funcionamento mental no plano intrapsicológico reflete seus percursos interpsicológicos em um tal grau que retém uma natureza ‘quase social’” (VYGOTSKY, 1981). Wertsch se refere a essa característica do plano interno da consciência na expressão “*minds extends beyond the skin*”.

Nessa perspectiva, Vygotsky centrou suas atenções na compreensão da natureza das “ferramentas psicológicas” em uma análise semioticamente orientada, acreditando ser o único e mais adequado método de se analisar a consciência humana. Avançando em seus estudos sobre a natureza dos signos, Vygotsky percebeu que a incorporação deles nas funções mentais humanas não as torna mais fáceis ou mais eficientes em um sentido quantitativo, elas resultam em uma transformação qualitativa, isto é, alteram o fluido e a estrutura das funções mentais (Wertsch, 1991).

Em síntese, preocupado em precisar as origens e natureza sociais do funcionamento mental humano, Vygotsky acabou por destacar o papel da linguagem e do “outro” no desenvolvimento cognitivo humano, deslocando a unidade de análise não mais para o indivíduo, mas para a interação social, espaço dinâmico de transformação inter-intrapessoal. Essas proposições teóricas, em decorrência, permitiram o deslocamento da concepção de aprendizagem do nível individual para o social, que é dado nas interações coletivas. Em outras palavras, a teoria de Vygotsky possibilitou a “redefinição do que deve ser analisado em sala de aula, das construções individuais

² Tomando como base as concepções de Engels de que o trabalho humano e o uso de instrumentos são cruciais para a criação da consciência humana, Vygotsky introduziu a noção de “ferramentas psicológicas” ou “signos” sendo que estas, diferentemente dos instrumentos que atuam na transformação e no controle da natureza, têm uma orientação interna e alteram o fluido e a estrutura das funções mentais.

para as elaborações conceituais nas interações discursivas” (MORTIMER e MACHADO, 2001).

Assim como em Vygotsky, 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 alguns conceitos fundamentais, quais sejam, linguagem, interação verbal, dialogia, enunciado/enunciação, etc.

Em relação à *linguagem*, Bakhtin a considera em sua dimensão constitutiva e a define como uma prática social, histórica e ideologicamente marcada. Nas palavras do autor:

“A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizado através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2004, p.125).

Sendo a *interação verbal* a categoria básica da concepção de linguagem, o *enunciado* é a unidade de análise dos processos de interação verbal, “a verdadeira unidade da comunicação verbal”, que é sempre parte de um diálogo social ininterrupto. Conforme Bakhtin, “a situação social mais imediata e o contexto social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 2004). Na dinâmica das trocas verbais, a enunciação refere-se pelo menos a dois sujeitos. “Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação entre locutor e ouvinte” (BAKHTIN, 2004). Deste modo, a enunciação, na concepção bakhtiniana,

“é 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.114).

Assim, na concepção de Bakhtin, as ações discursivas das pessoas devem ser consideradas à luz do contexto social e histórico mais amplo que as constitui. Segundo Macedo, na perspectiva desse autor,

“a análise dos fatores institucionais que condicionam a produção do discurso na sala de aula, ou seja, a análise das condições de produção do discurso pedagógico é fundamental para uma visão mais aprofundada da complexidade que envolve a relação discurso, ensino e aprendizagem” (MACEDO, 2004, p. 31).

Além disso, os enunciados estão sempre em ligação uns com os outros, segundo as proposições de Bakhtin. Esse autor enfatiza que as enunciações se configuram como um elo na cadeia da comunicação verbal. Elas só se realizam no curso da comunicação verbal e só se completam no contato com o meio verbal e extraverbal, isto é, com as outras enunciações. Em suas palavras,

“qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado” (BAKHTIN, 2004, p.123).

Assim, “a enunciação realizada é como uma ilha emergindo num oceano sem limites (...). As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação (contexto imediato e contexto mais amplo) e por seu auditório” (BAKHTIN, 2004).

Outro conceito subjacente aos definidos é o de *dialogia*. Segundo Vice (1997, *apud* Aguiar, 2006), Bakhtin define ao longo de sua teoria duas concepções do que seja dialogia. No sentido mais geral, que perpassa toda a sua filosofia da linguagem, a dialogia configura-se como “uma propriedade da linguagem” (Aguiar, 2006). É entendida como uma idéia muito mais ampla que aquela que normalmente é encontrada associada ao conceito de diálogo na ciência social contemporânea, visto que se constitui não apenas como uma das formas de enunciação, enquanto estrutura de texto, mas como condição de linguagem, traço fundamental do enunciado e da enunciação (Brait, 2001).

À luz do princípio dialógico de Bakhtin, a compreensão do processo de significação configura-se como um processo de articulação de múltiplas vozes em confronto, enfim, como um processo discursivo. Para o autor, qualquer processo de entendimento verdadeiro é dialógico por natureza, pois ele se constitui na medida em que o sujeito gera palavras próprias em resposta a palavras alheias. Em suas palavras,

“Entender a enunciação de outra pessoa significa se orientar em relação a ela, encontrar seu lugar no contexto correspondente. É como se nós especificássemos, em resposta a cada palavra da enunciação que estamos em processo de entendimento, um conjunto de nossas próprias palavras. Quanto maior o número e o peso dessas palavras. Quanto maior o número e o peso dessas palavras, mais profundo e substancial será o nosso entendimento.” (BAKHTIN, 1973, p.112)

Desse modo, “uma enunciação envolve não apenas a voz que a produz, mas também as vozes a que ela se dirige. Isso é consequência da dialogia que caracteriza o processo de entendimento” (MORTIMER e MACHADO, 2001). Em adição, a própria existência humana é dialógica na medida em que “a consciência de cada indivíduo é formada pelo confronto com os outros nas práticas sociais e no uso da linguagem” (AGUIAR, 2006).

O outro sentido de dialogia da obra, mais restrito, relaciona-se à investigação de contextos históricos e culturais específicos nos quais a linguagem é moldada. Nesse caso, o autor faz uma distinção entre discurso de autoridade e discurso internamente persuasivo (Bakhtin, 1981). Essa distinção está na raiz do conceito de *abordagem comunicativa*, elaborado na estrutura analítica proposta por Mortimer e Scott (2003)

³.

2.1.2 A perspectiva etnográfica

As correntes de pesquisa do tipo etnográfico no campo da educação possuem natureza distinta e complementar e assumem vertentes diversas – a micro-etnografia de Erickson, a etnografia constitutiva de Mehan, a etnografia interacional de Green, Dixon, Bloome, etc. Não obstante a maioria delas encontrar-se enraizadas na Antropologia, elas se distinguem em termos de foco de análise. A etnografia

³ Essa estrutura será por nós inspirada nas análises do capítulo 4.

interacional (Green, Dixon, 1993; Castanheira, Crawford, Dixon, Green, 2001), por combinar perspectivas etnográficas com análise do discurso, foi a que melhor norteou nossa investigação (Gee e Green, 1998, *apud* Castanheira 2004)⁴ visto que os princípios e práticas culturais construídos e compartilhados pelos membros da sala de aula inquirida foram apreendidos por meio da análise do discurso embora ancorada sobretudo na perspectiva bakhtiniana.

Deste modo, guiamos-nos por alguns princípios e práticas centrais caros à Etnografia Interacional (Green, Dixon e Zaharlic, 2002; Collins e Green, 1992; Castanheira, Crawford, Dixon, Green, 2001). Procuramos, em primeiro lugar, causar um estranhamento no familiar com o intuito de tornar visíveis os comumente invisíveis padrões e práticas culturais do grupo em estudo, uma vez que estes não se constituem apenas como pano de fundo cultural, mas como constituintes e constituidoras dos próprios processos e eventos que ocorrem no interior da sala de aula. Examinamos, para tanto, o que os membros de um mesmo grupo precisam saber, produzir, entender e prever para se sentirem membros. Segundo pesquisadores da Etnografia interacional, estes princípios e 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 extenso de *emersão (overtime)* foi necessário para uma maior argúcia das práticas culturais e daquilo que se constitui como relevante para o grupo pesquisado. Estivemos em campo por um período de nove meses.

Em segundo lugar, fizemos uso de alguns contrastes. Estabelecemos uma triangulação de dados de natureza distinta e complementar – dados em vídeo, entrevistas, questionários, dados do espaço institucional, notas de campo –, bem como nos apropriamos de diferentes teorias e metodologias que, sendo complementares, permitiram ampliar o espectro sobre a classe investigada. Este

⁴ Esta perspectiva resulta do uso de teorias complementares: a antropologia cognitiva, cujos maiores expoentes são Geertz (1983) e Spradley (1979, 1980), a Sociolinguística interacional (Gumperz, 1982, 1986) e a Análise Crítica do Discurso que tem como representantes Fairclough (1993) e Ivanic (1994).

recurso nos forneceu um caminho para a análise e identificação do que conta como práticas culturais de um grupo cujo foco são as escolhas das palavras e ações que os membros desse grupo fazem para nele se engajarem. 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 da vida social desse grupo. Para isso nos valem, sobretudo, das entrevistas realizadas com alguns discentes e com a professora escolhida. E, ainda, lançamos mão dos “*rich points*” e “*flame 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 se tornam visíveis em seus esforços para manter sua participação. Neste trabalho foram detectados vários momentos em que isso aconteceu⁵.

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. Portanto, fizemos um esforço de nos inserir, durante um período de nove meses, no passado e no futuro desse grupo de sujeitos, buscando indícios reveladores dessa realidade maior da qual constituem e são constituídos.

⁵ Eles encontram-se no capítulo 2, que aborda a cultura da sala de aula.

2.2 Pressupostos metodológicos

2.2.1 *O processo e os critérios de seleção do locus da pesquisa*

Dois objetivos constituíram-se como norteadores do processo da seleção do *locus* da pesquisa: trabalhar com a rede pública de ensino e escolher uma prática pedagógica bem-sucedida e, acima de tudo, interativa. No nosso caso, estamos considerando práticas bem-sucedidas aquelas que preenchem alguns requisitos, tais como: a aprovação dos alunos, a disciplina em sala de aula, a atenção e o interesse por parte dos alunos e ainda o bom aproveitamento escolar na disciplina. Do ponto de vista da interatividade, muitos estudos e pesquisas já mencionados anteriormente evidenciam a sua importância para o sucesso escolar.

A opção pela rede pública de ensino foi motivada pela prática política de inclusão social. Investigar os processos de ensino-aprendizagem de História por parte de alunos, em sua maioria, provenientes de extratos médios e populares, contribuiria para a valorização desses sujeitos como agentes do conhecimento histórico, 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 chegar à prática que mais se aproximava dos critérios referidos. É interessante observar que muitos professores não se sentiam à vontade para abrir as portas de suas salas de aula e se submeterem ao olhar criterioso do pesquisador.

O 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/UFMG.

A nossa escolha recaiu sobre a Escola Estadual Maestro Villa-lobos (EEMVL) e a professora Eneida Carrara por duas razões: a professora apresenta uma prática

pedagógica marcada pela alta interatividade e aprovação por parte dos alunos e por ser uma escola que abria as portas para a investigação, como já foi o caso da pesquisa de mestrado desenvolvida neste espaço com a mesma orientadora⁶.

Portanto, a professora escolhida atendia aos critérios por nós estabelecidos. O primeiro relacionou-se a interatividade. Buscávamos a prática pedagógica de uma professora que disponibilizasse constantemente a fala dos alunos no plano social da sala de aula (e que, ao contrário, não garantisse o monopólio da palavra). A procura de uma prática diferenciada e bem sucedida configurou-se no segundo critério. Assim, objetivávamos tornar visíveis práticas pedagógicas de professores que buscam a inovação com vistas a contribuir para a formação docente, assim como para elucidar os raciocínios históricos que os alunos mobilizam em situações das interações verbais que ocorrem na sala de aula sob a mediação da professora.

O contato foi estabelecido primeiramente com a professora Eneida por telefone e, em seguida, com a direção da escola que aprovou o projeto e disponibilizou a instituição sem restrições. Esse contato foi seguido de uma reunião com a professora em que foi explicada a proposta da pesquisa e as condições um pouco adversas que sua prática pedagógica experimentaria tais como, filmagens sistemáticas, entrevistas, aplicações de questionários aos alunos, etc. Tudo foi aprovado sem restrições.

A professora Eneida Carrara ministra nesta escola seis turmas de segundo ano, o que lhe confere uma carga horária de dezoito horas semanais. Com o objetivo de eleger uma das turmas para filmagens e observações sistemáticas frequentamos todas elas, em um intervalo de dois meses. Durante esse período, constatamos que algumas turmas respondem melhor do que outras ao incentivo da professora à participação oral dos alunos. Portanto, em consonância com nossos critérios, selecionamos a turma 204, segundo nomenclatura da escola, que além de dispor de maior número de

⁶ A pesquisa acima mencionada intitulou-se “O uso do Livro Didático por professores de História” e foi desenvolvida pela estudante Daniele Espíndola Parker na Faculdade de Educação/UFMG em 2003.

alunos alternando turnos de fala com a professora, é a que apresenta essa participação com mais assíduidade.

O acesso ao discurso de outros professores de diferentes disciplinas também contribuiu para nossa escolha. Com relação à turma 204, foi consenso de que era bastante participativa e, ao mesmo tempo, muito agitada.

2.2.2 Procedimentos de coleta, tratamento e análise dos dados

Coleta

Os procedimentos de coleta de dados estiveram em sintonia com a perspectiva teórico-metodológica que norteia a pesquisa: a abordagem sociocultural e alguns princípios tomados das pesquisas do tipo etnográfico em educação com ênfase na etnografia interacional⁷. Acompanhamos, sob este viés, uma sala de aula de História de uma turma do segundo ano da Escola Estadual Maestro Villalobos observando-se o cotidiano da classe. A análise feita esteve alerta à cultura inerente à sala de aula em estudo, ao contexto em seus variados tipos (interacional, social, histórico, institucional, cultural, etc.) 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 de construção do conhecimento em sala de aula, abordando a natureza integral da vida social sem fragmentá-la nem limitá-la por categorias rígidas em nome da conveniência metodológica, empregamos alguns recursos tecnológicos, quais sejam, gravador e filmadora.

Além dos dados de áudio e vídeo, foi adotado 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 e análise do espaço institucional. Além disso, os estudantes,

⁷ Para esta pesquisa foram considerados os estudos de COLLINS e GREEN (1994); GREEN, DIXON e ZAHARLIC, (2002) – Etnografia Interacional – e de alguns expoentes da sociolinguística interacional GUMPERZ, Jonh (1992); ERICKSON, Frederic and SCHULTZ, Jeffrey (1981) e outros.

sujeitos da pesquisa, foram caracterizados quanto ao seu perfil social, econômico e cultural mediante o uso de um questionário.

A pesquisa de campo foi iniciada em fins de março de 2005 e concluída no fim de novembro do mesmo ano. O tempo prolongado de imersão em campo, nove meses no total, foi motivado pela necessidade inerente a trabalhos que adotam princípios da perspectiva etnográfica em educação.

Inicialmente freqüentamos as seis turmas da professora Eneida Carrara e, conforme dito, selecionamos uma turma para filmagens e observações sistemáticas, entrevistas com a professora e alguns alunos, além de questionários para caracterização do universo sócio, econômico e cultural dos discentes, sujeitos da pesquisa.

O contato com a turma se deu em duas fases. A primeira constituiu-se de observações sistemáticas, anotações de campo, sem qualquer apoio tecnológico, em um intervalo de dois meses, e a segunda, mais intensificada, foi permeada por registros em vídeo, além das notas de campo.

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

As gravações em vídeo ocorreram em um intervalo de seis meses, de maio a início de outubro de 2005, contemplando quatro unidades temáticas – A Independência dos Estados Unidos, A Revolução Francesa, A Crise do Sistema Colonial e as Revoluções Européias do século XIX – respectivamente os capítulos 38, 39, 40 e 41 do livro didático adotado. Tudo isso resultou em um conjunto de vinte aulas. Esses procedimentos foram motivados pela preocupação em registrar uma cadeia de enunciados, sempre em ligação uns com os outros, segundo as proposições de Bakhtin, já mencionadas acima. Esse autor enfatiza que as enunciações se

configuram como um elo na cadeia da comunicação verbal. Elas só se realizam no curso da comunicação verbal e só se completam no contato com o meio verbal e extraverbal, isto é, com as outras enunciações (Bakhtin, 2004). Destarte, o registro de várias unidades temáticas serviu para inserir as enunciações em um todo maior – grande parte de um ano letivo – no sentido de explicitar esse elo ao qual Bakhtin se refere.

Mudanças no posicionamento da câmera foram realizadas durante todo o processo com o objetivo de capturar diferentes ângulos da turma. Inicialmente a câmera ficava móvel em frente aos alunos, geralmente no canto esquerdo da sala, de forma a abranger toda a turma e a professora. Em um segundo momento, a câmera ocupou o fundo da sala, na ala esquerda. Essa disposição impediu o registro de muitos dos aspectos extralingüísticos, uma vez que focava as costas dos alunos, e, com efeito, atravessou um breve espaço de tempo. No final das filmagens, a câmera posicionava-se no meio da última fileira do canto esquerdo, entre as carteiras. Nesta posição a filmadora capturava tanto a professora quanto os alunos sem a necessidade de movimentos bruscos.

Em todos os espaços ocupados pela câmera, sempre que possível, procurei focar cada aluno no momento em que estava participando oralmente das discussões. Estive atenta, também, aos momentos de dispersão dos alunos ou de um grupo deles durante a aula.

Nas aulas de “grupão”⁸, realizadas uma vez por semana⁹, a câmera circulava por toda a sala embora atendo aos alunos individualmente no momento de suas falas. É importante registrar que a professora não tem o hábito de propor trabalhos em pequenos grupos. As classes são organizadas basicamente em duas aulas expositivas e uma aula do grupo em círculo, privilegiando debates e opiniões.

⁸ Terminologia utilizada pela professora.

⁹ Exceto dias de prova, revisão ou eventos e reuniões da escola.

Como dito, além dos registros em vídeo, realizei entrevistas com a professora e seis alunos. Essas entrevistas funcionaram como auxiliares no processo de reconhecimento da cultura da classe em estudo.

A entrevista com a professora, gravada em áudio, teve duração de aproximadamente uma hora e quarenta minutos e foi realizada no término de um dia letivo. Essa pretendeu discutir e contextualizar a prática pedagógica da professora como um todo, do qual merecem destaque alguns aspectos: os significados que o professor atribui a suas ações e aos processos de ensino-aprendizagem, o trabalho e a relação com a escola, o planejamento didático, as intenções, a relação afetiva com os alunos e a concepção de aprendizagem e de História¹⁰.

Esses aspectos acentuados na entrevista foram importantes para lançar uma luz sobre a própria base sobre a qual se realiza a relação ensino-aprendizagem definindo as possibilidades daquilo que será produzido.

As entrevistas com os discentes tiveram duração de aproximadamente meia hora e ocuparam o horário letivo de História. Selecionamos seis tipos diferenciados de alunos em termos de participação em sala de aula. O aluno atento e silencioso – Pedro, o conversador e, ao mesmo tempo, participativo – Vitor, o atento, participativo e brincalhão – Luiz, as atentas e participativas – Cláudia (esta também muito estudiosa) e Elaine e a atenta, silenciosa e muito estudiosa – Fernanda¹¹. Esses alunos foram questionados a respeito da metodologia de ensino-aprendizagem da professora, do conteúdo abordado, do material didático adotado, da relação afetiva com a professora e com os colegas, da escola em geral e a respeito da presença da pesquisadora em sala de aula¹². A representação inicial deles no tocante a entrevista era que seriam questionados a respeito de conteúdos de História. Quando perceberam que não se tratava disso, se sentiram à vontade e confortáveis para responder.

¹⁰ Ver ANEXO VIII roteiro para entrevista semi-estruturada com a professora.

¹¹ Os nomes dos alunos são fictícios por motivo de conferir aos sujeitos pesquisados características de imparcialidade.

¹² Ver ANEXO IX roteiro para entrevista semi-estruturada com os alunos.

Foi interessante perceber nos depoimentos perspectivas de natureza compartilhada, distinta e complementar. Ademais, algumas opiniões eram unânimes como a aprovação das aulas e da professora. Todo esse conjunto de informações foi útil para o reconhecimento da cultura e do contexto daquela classe da qual abrolham múltiplos significados, alguns distintos, outros compartilhados, que serão pormenorizados no capítulo dois.

Essa perspectiva da cultura e da natureza compartilhada dos saberes e conhecimentos construídos na sala de aula, sejam eles de natureza pedagógica ou disciplinar, é sustentada pela estrutura teórico-metodológica da etnografia interacional e pelas contribuições de Edwards e Mercer (1987). Estes autores partem do princípio de que todo ensino está relacionado ao desenvolvimento de uma compreensão compartilhada e que a linguagem, como instrumento psicológico e cultural, encontra-se no centro desse processo, na medida em que é o principal meio de comunicação entre alunos e professores. A perspectiva de etnografia interacional vai alegar que os membros de um determinado grupo social, no caso professor e alunos, desenvolvem um determinado conhecimento cultural compartilhado necessário para participar apropriadamente dos eventos cotidianos da sala de aula. Deste modo, segundo essas perspectivas, é da natureza de qualquer grupo social dos quais se inclui a sala de aula criar e instituir práticas e significados compartilhados.

O último instrumento de pesquisa utilizado – o questionário recolhendo informações sociais, econômicas e culturais dos estudantes – teve como finalidade perceber quem são os sujeitos que estão interagindo em sala de aula, o que gostam de fazer, onde moram, como gastam o tempo, a que se dedicam, o que querem ser para uma melhor compreensão do todo da classe investigada¹³. O questionário foi aplicado no horário letivo de aula de História e ocupou todo o tempo. Muitos retardatários o levaram para casa me retornando na semana seguinte. Com alguns, poucos, foi preciso certa insistência de sua devolução. Outros não devolveram. O questionário foi acompanhado por um termo de aceitação para participação na pesquisa que deveria ser preenchido pelos pais e/ou responsáveis pelos alunos menores de idade.

¹³ O tratamento dos dados desse questionário foi feito no item seguinte.

Tratamento e análise – dados em vídeo, notas e entrevistas

Optamos por trabalhar com vários níveis de tratamento e análise dos dados. O primeiro nível encerra um viés macro, pois tem como objetivo alcançar um espectro abrangente da dinâmica discursiva da sala de aula.

Encerradas as filmagens e de posse dos vídeos, o primeiro procedimento foi a captura das imagens em vídeo para CD. O processo é demorado e a captura acontece em tempo real. Em seguida, fizemos um mapa de conjunto de todos os dados em vídeo, isto é, das quatro unidades temáticas registradas. Após assistir às aulas inúmeras vezes, sem contar com aquela da qual se deu o registro, além do exame minucioso das notas de campo, procuramos delinear os princípios e práticas culturais visíveis e invisíveis do grupo social investigado. Isso foi decorrente da perspectiva teórica da Etnografia Interacional por nós apropriada que postula que essa cultura implícita inerente às salas de aula não consiste apenas em um cenário que sustenta os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem em seu interior, mas ao contrário constituem e são constituídas por eles (Green, Dixon e Zaharlic, 2002).

Após caracterizar esses princípios e práticas culturais, foram selecionadas duas unidades temáticas que se mostraram representativas do contexto investigado – a Revolução Francesa e a Independência dos Estados Unidos – para fins de análises sistemáticas. Estas foram representativas por variadas razões explicitadas no capítulo subsequente. Deste modo, mais uma vez em consonância com as proposições de Bakhtin que afirma que “qualquer enunciado é apenas um elo na corrente da comunicação verbal” (Bakhtin, 1986), concebemos primeiramente uma unidade de análise mais ampla – as duas unidades temáticas – que além de nos terem fornecido o contexto, conferiu sentido às ações, documentadas em um segmento mais curto da vida daquela classe, como uma aula ou duas.

Das aulas que compõem as duas unidades selecionadas, fizemos um recorte de cada uma delas em episódios ou unidades de significados tendo em vista outra implicação subjacente à teoria bakhtiniana já mencionada, que se refere à necessidade de

construir um conjunto de dados de como os episódios constituintes dessa unidade temática se organizam temporalmente. Para tal, a partir de uma aproximação global dos dados elaboramos mapas de episódios por meio dos quais cada aula foi segmentada em uma série temporal de episódios. Esses mapas permitiram a contextualização do episódio na unidade temática em que ele se insere. Mortimer *et al* (2005) tomam a noção de episódio como uma adaptação da definição de evento na tradição da Etnografia Interacional (Bloome e Bayley, 1992, p.186). Deste modo,

“um episódio é definido como um conjunto coerente de ações e significados produzidos pelos participantes em interação, que tem um início e fim claros e que pode ser facilmente discernido dos eventos precedente e subsequente. Normalmente, esse conjunto distinto é também caracterizado por uma função específica no fluxo do discurso” (MORTIMER *et al.*, 2005).

Esse instrumento desenvolvido por Green & Meyer, 1991; Bloome e Bailey, 1992; Castanheira, 2000; e apropriado por Mortimer, 2005, sob a terminologia *episódio*; tem como função representar como a interação entre os alunos e entre estes e a professora foi organizada, quais os padrões interacionais recorrentes na sala de aula, e como o tempo foi gasto na realização das atividades e desenvolvidas. Além disso, os mapas de eventos, no caso desta pesquisa de episódios, permitem a contextualização do discurso produzido na sala de aula uma vez que são construídos por meio da análise do discurso e das ações (aqui assumidas como discurso) dos participantes no processo interacional. Esses mapas, portanto, consistiram em um esforço inicial de investigação das aulas, propriamente ditas, que embasaram as análises subsequentes.

Nesta direção, a partir dos episódios mapeados de todas as aulas das duas unidades temáticas, num total de seis, selecionamos as principais estratégias pedagógicas, servidas pela professora. Para tal, elegemos duas aulas de cada unidade temática que abrangem os dois tipos de estratégias pedagógicas que compõem, definem e caracterizam a prática da professora em estudo¹⁴. Estas aulas foram objeto de estudos sistematizados e específicos que visaram lançar um olhar sobre os processos de ensino-aprendizagem de História nessa classe, sob a mediação da professora – objeto

¹⁴ Essa seleção será mais bem aclarada e visualizada quando da exposição dos mapas de conjunto e de episódios apresentados no capítulo 4.

desta pesquisa. Cada aula fragmentou-se em episódios e cada episódio, por conseguinte, dividiu-se em sequências de interação. Estas últimas se constituíram como *corpus* privilegiado e minucioso de análise.

Para perceber que tipo de mediações a professora estabelece, sob que propósitos, em que condições, isto é, para a caracterização da dinâmica discursiva da classe, nos apoiamos em estudos e metodologias de sala de aula de diferentes disciplinas escolares que nos serviram como expectativas teóricas e metodológicas que orientaram a leitura e interpretação dos dados. Entre esses estudos destacamos a estrutura analítica desenvolvida por Mortimer e Scott (2003) e a ampliação desta por Mortimer *et al.* (2005). Esse *corpus* metodológico citado perspectiva citada e os outros estudos existentes foram nuançados em função das especificidades das salas de aula de História. Segundo Mortimer, essas categorias, inspiradas nos aportes teóricos da abordagem sociocultural, permitem “descrever, com um nível de detalhes adequado, as dinâmicas discursivas das salas de aula de ciências, com ênfase na linguagem verbal e na produção de significados” (MORTIMER, 2002)¹⁵.

Igualmente, para a determinação da aprendizagem dos alunos de forma processual, o constructo Engajamento Disciplinar Produtivo também nos serviu como expectativa teórica e metodológica. Esse constructo, elaborado por Engle e Conant (2002), indica o alcance de envolvimento dos estudantes em temas e práticas de uma disciplina e se tal envolvimento resultou em um progresso intelectual. Grosso modo, ele combina dois fatores inter-relacionados: os aspectos interacionais do engajamento dos estudantes com as idéias do que se configura como um discurso produtivo em um domínio específico do conhecimento. Em linhas gerais, esse constructo se configura em um avanço metodológico no que concerne aos estudos sobre aprendizagem escolar, visto que permite analisá-la em sua forma processual. Constitui-se assim num viés analítico que captura elementos imponderáveis por avaliações e comparações estáticas oriundas de pré e pos testes. Essa perspectiva, ao incorporar o

¹⁵ Sobre esses estudos desenvolvidos por Mortimer *et al.*, ver “Meaning making in secondary science classes” (2003) e os artigos “Uma metodologia de análise e comparação entre a dinâmica discursiva de salas de aulas de ciências utilizando *software* e sistema de categorização de dados em vídeo: Parte 1, dados quantitativos” e “Parte 2, dados qualitativos” (2005).

conteúdo e a interação, resgata e realça a percepção da aprendizagem como um processo cognitivo e social, evidenciando, assim, sintonia com o objeto desta pesquisa e com a perspectiva teórica empregada.

Buscamos, ademais e principalmente, na análise, tornar visíveis quais tipos de pensamentos/raciocínios históricos estão sendo produzidos nessas interações registradas.

Em síntese, nesta pesquisa foi feita uma conjugação de vários níveis de análise: os mapas de conjunto, as unidades temáticas selecionadas, os mapas de episódios das aulas que compõem tais unidades temáticas, as aulas selecionadas dessas unidades (que representam a prática pedagógica da professora), os episódios que compõem tais aulas, as sequências de interação de tais episódios e, por último, os turnos de fala. Igualmente, fizemos a conjugação de vários níveis de contexto: o contexto mais amplo, o contexto institucional, o contexto situacional (a sala de aula) *locus* privilegiado desta pesquisa.

3. O contexto da sala de aula

3.1 Delimitando abordagens do contexto

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, objeto deste item.

Igualmente, a perspectiva sociocultural requer esta mesma disposição. 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 múltipla, 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.

Já a abordagem da etnografia interacional prioriza o *contexto cultural*, definido por meio da linguagem. Tal contexto se configura como princípios e 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. Este 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 contexto¹⁶.

Em sintonia, a abordagem Sociolinguística Interacional (Gumperz, 1992) pensa 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

¹⁶ O contexto cultural da sala de aula investigada será objeto de análise do capítulo 2.

perspectiva de McDermont (1976), as pessoas em interação se tornam ambientes 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, o contexto é construído através de processos discursivos e interpretativos estabelecidos entre os participantes do grupo.

Nessa perspectiva, Gumperz (1992) inaugura a noção de índices de contextualização traduzidos 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 contextualização faz com que a comunicação inclua uma prosódia (entonação, enfoque ou acentuação e mudanças no registro da entonação); sinais paralingüísticos (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 a 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 adequadamente nas interações.

Em linhas gerais, a natureza dos componentes do contexto é múltipla e altera de acordo com a perspectiva teórica utilizada. Como vimos, a abordagem sociocultural considera como componentes contextuais os participantes do ato de fala, a situação mais imediata e as pressões sociais. Já a Etnografia Interacional prioriza o contexto cultural, enquanto a Sociolingüística Interacional prioriza o contexto interacional. Alguns autores, ainda, incluem outros. Hymes (1972), por exemplo, além de participantes, lugar, momento e finalidade, inclui aí o tema, o gênero de discurso, o canal, o dialeto empregado, as regras sobre os turnos da fala em uso na comunidade...

Outros pesquisadores abrangem os saberes dos participantes sobre o mundo, seus saberes respectivos de um sobre o outro, um saber sobre o pano de fundo cultural da sociedade de onde emerge o discurso, etc. (Maingueneau, 2000).

Esses componentes contextuais segundo a combinação dessas três perspectivas teóricas delineadas (abordagem sociocultural, etnografia interacional e sociolinguística interacional), 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 os processos de ensino-aprendizagem de História em classe requer apreender, de antemão, quem são os sujeitos que interagem (participantes do ato de fala), em que tipo de escola e rede de ensino estão inseridos, que aparato textual utilizam, 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 e, por fim, quais as pressões sociais oriundas do contexto mais amplo, - sejam da secretaria de ensino, sejam da cultura escolar –, afloram na situação mais imediata da enunciação.

3.2 O contexto escolar

3.2.1 – A escola

A Escola Estadual Maestro Villa-lobos (EEMVL) situa-se na região Centro-Sul de Belo Horizonte – MG. A instituição oferece apenas o ensino médio e funciona em três turnos regulares.

Ela atende a uma clientela de classe média e média baixa, embora esteja localizada no bairro Santo Agostinho – considerado um bairro de classe média alta. Deste modo, o público da instituição não habita o entorno e provém, em sua maioria, da Região Oeste e Noroeste¹⁷. Os dados do questionário sociocultural da turma

¹⁷ Dados relativos a uma pesquisa realizada pelo professor de geografia da escola junto a seus alunos.

pesquisada, que serão apresentados ao longo deste capítulo, também revelaram que grande parte dos alunos reside em bairros distantes e, do mesmo modo, por meio das entrevistas pudemos inferir certo interesse pelo ensino por parte dos alunos e suas famílias refletido em seus deslocamentos diários. “... *minha mãe queria que eu saísse daqui porque é muito longe, sabe; de casa é cinqüenta minutos daqui lá em casa. Aí eu quis vir porque eu já tava acostumada com a escola, com o povo daqui, os professores daqui eu gosto, que eles dão aula bem, a direção eu gosto... Eu gosto da escola, do ambiente da escola*” (Elaine). “*Eu moro longe daqui, quase uma hora pra chegar aqui*” (Fernanda). Mesmo assim, tal deslocamento demanda condição financeira mínima para o custeio do transporte diário. “... *geralmente essas escolas [escolas de bairro], quem estuda nessas escolas assim, geralmente é quem não tem condições pra pagar passagem todos os dias, ter aquele dinheiro fixo, entendeu?*” (Elaine).

No que concerne às finalidades do estabelecimento, durante o ano de 2002, realizou-se uma pesquisa envolvendo toda a comunidade escolar – pais, alunos, professores –, buscando balizar qual deveria ser a principal meta da escola. Os resultados apontaram para a aprovação no vestibular e, em decorrência, desde 2002, a escola vem buscando atingir esse alvo principal – aprovação no vestibular¹⁸. O vestibular, deste modo, se configura como uma das *pressões sociais* provenientes “*dos estratos mais profundos da sociedade*” que deixam marcas na dinâmica das interações desta classe de ensino médio, *locus* central deste trabalho. Essas marcas são visíveis tanto na dinâmica das interações – “*essa pergunta dela cai demais em vestibular*”... (aula 01/06/05, turno 30¹⁹), quanto nos depoimentos da professora e dos alunos entrevistados. “*A gente se especializou, vamos dizer assim, em segundo grau; então, a gente se especializou em preparar aluno pro vestibular, é o nosso objetivo*” (professora); “...*porque o ensino daqui serve como base pro vestibular, e das outras escolas não*” (Vitor); “... [a escola] *é como se fosse um pré-vestibular, né, matéria... dá uma revisão em todas as matérias assim, sabe?*” (Pedro). Esta idéia de revisão expressa por Pedro imprime um ritmo no processo pedagógico. A professora tem que

¹⁸ Dados oriundos da entrevista realizada com a Professora Eneida no dia 5/10/2005. Ela já exerce cargo de professora há vinte anos na EEMVL.

¹⁹ Esta aula foi analisada no capítulo 4.

cumprir toda a matéria, restringindo o espaço para outros saberes. Desse modo, o vestibular exerce uma pressão muito forte que atravessa os muros da universidade e invade o cotidiano das classes em geral, e desta em particular.

Em 2004, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais iniciou a implantação do Projeto Escolas-Referência, para o qual a EEMVL foi uma das selecionadas entre as demais. De acordo com justificativa da Secretaria de Educação, este projeto “busca identificar e apoiar aquelas escolas que se destacam nas respectivas comunidades, seja pelo trabalho que realizam, seja pela sua tradição ou pela dimensão do atendimento à população de ensino fundamental e médio da localidade, visando torná-las focos irradiadores da melhoria da educação no Estado”²⁰. A inserção da escola nesse projeto trouxe algumas implicações. Se por um lado a instituição ganhou apoio financeiro, por outro, foi obrigada a cumprir determinados requisitos. O principal deles constitui-se no Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP). Compõem esse grupo professores²¹ representantes de cada uma das disciplinas escolares. Trata-se de estudos individuais e coletivos com vistas ao aprimoramento da prática docente e a implantação de um novo currículo escolar. Segundo depoimento de alguns professores, as reuniões desse grupo extrapolam a carga horária semanal e, muitas vezes, são realizadas inclusive aos sábados²².

No entanto, em função da inserção da EEMVL neste programa, em 2004, a escola elaborou um projeto para a SEEMG solicitando recursos financeiros para suas demandas. Como a escola possui carências variadas, toda a comunidade escolar participou das decisões sobre o que era prioridade no momento. Os principais projetos alcançados, já em andamento, foram: recursos para a compra de livros do vestibular da UFMG e PUC/MG e de livros didáticos, cobertura da quadra poliesportiva, sala ambiente para todas as disciplinas, entre outros. Pensamos que o fato de a Escola ser referência também pode se configurar como uma *pressão institucional* que emerge no contexto interacional pesquisado, uma vez que serve

²⁰ Dados contidos no site da SEEMG – www.educacao.mg.gov.br

²¹ A professora desta pesquisa participa deste grupo desde a sua implantação.

²² Os professores não possuem benefícios individuais em função de sua inserção no grupo. Alguns chegam a usar o termo “doação”.

como motivadora dos processos de ensino-aprendizagem que incidem em seu interior pelo reconhecimento oficialmente comprovado da qualidade do estabelecimento. Este dado de contexto situacional deixa marcas em muitos depoimentos dos alunos e professora que reconhecem a qualidade de ensino da Escola. “(...) *eu acho um ambiente bom, muitos que trabalham noutras escolas falam que isso aqui é um céu, que aqui é uma maravilha, principalmente o primeiro turno*” (Professora); “*Eu ouvi falar e acho que é, uma das melhores escolas estaduais de Belo Horizonte*” (Vitor); “*A qualidade de ensino é boa*” (Fernanda).

Com relação ao espaço físico da escola, este possui dois prédios de dois andares cada e um anexo, composto por uma sala de aula e uma sala de informática. Os dois prédios dispõem-se juntos de 16 salas de aula, biblioteca, sala de professores, secretaria, sala de direção, sala de vice-direção, sala para orientação pedagógica, cozinha, refeitório central, banheiros feminino e masculino, banheiros para professores, quadra poliesportiva e quadra de vôlei e um pequeno laboratório pouco utilizado.

A escola conta com os seguintes materiais didáticos auxiliares: livros didáticos, dicionários, alguns filmes, TV e videocassete (que ficam na biblioteca e é necessário reservá-los em caso de uso), aparelho de som, retroprojeto, CD player e sala de informática. Não possui sala ambiente para as diferentes disciplinas, sendo que estas estão sendo solicitadas no projeto supracitado.

O quadro de profissionais é composto por 47 professores, sendo sete de História; duas orientadoras educacionais, formadas em pedagogia, que atendem os três turnos, diretora (com formação em História, há 5 anos na função), três vice-diretoras (uma para cada turno) e 34 funcionários distribuídos entre a secretaria, biblioteca, cozinha, manutenção, limpeza e cantina. A direção e a vice-direção são cargos eletivos, escolhidos com a participação de toda a comunidade escolar. A coordenação também é um cargo eletivo, definido pelo grupo de professores de cada turno.

A instituição tem parceria com a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG) que presta a ela consultoria gratuita, auxiliando-a na organização de metas – metas de aprovação, metas para diminuir a evasão, metas para admissão na universidade – a serem alcançadas e promovendo reuniões e eventos dentro da escola. A FDG fornece orientação e ferramentas de gestão, sendo a própria instituição responsável pelo plano de ação. Desse modo, com a parceria, o estabelecimento aprendeu a coletar dados e se basear neles, para alcançar as metas estabelecidas.²³ Segundo a consultora do programa, a diretora da Escola já está bastante apta a desenvolver e a utilizar qualquer ferramenta visto ter adquirido muita habilidade e conhecimento de gestão. Ela acrescenta que a FDG está conseguindo cumprir seu objetivo, qual seja, fazer com que a escola orientada consiga trabalhar sozinha. Algumas dessas metas interferem na sala de aula pesquisada como uma *pressão institucional*, uma vez que a professora deve cumpri-las no cotidiano das lições. No *corpus* desta pesquisa apreendemos alguns indícios deixados pelos sujeitos investigados que nos permitiram vislumbrar a presença desse extrato situacional (FDG) balizando alguns eventos da classe. Algumas vezes a professora, no início das aulas, trabalhou junto aos alunos algumas metas, sobretudo de limpeza da escola, propostas por essa fundação. Outro indício se imprimiu em algumas aulas, cujas reuniões da FDG geraram tumulto e dispersão dos alunos, principalmente dos representantes de turma que eram retirados sistematicamente de sala.

O planejamento é feito pelos professores trimestralmente, num total de três por ano. No final de cada trimestre é realizado o conselho de classe, com a participação dos professores e da orientadora pedagógica do turno. As reuniões pedagógicas ocorrem durante o ano, num total de aproximadamente dez. Muitas reuniões ocupam o horário letivo e os alunos são informados no próprio dia em que elas acontecem. Essa ocorrência é motivo de muitas reclamações por parte deles, expressas nos seguintes depoimentos: “*Olha, aspectos negativos da escola, eu acho que é muito desorganizado, tudo aqui. Os dias, os horários também, às vezes tem uma reunião, atrapalha. Então tem reunião pra feira, então não tem os últimos horários, sei lá, eu acho muito desorganizado*” (Cláudia); “*A escola é um pouco desorganizada (...)*

²³ Dados oriundos da entrevista realizada com a consultora da FDG e da pasta contendo os planos de ação.

Essa coisa de ter... toda hora... às vezes a gente tá aqui pra estudar... na sala de aula esperando o professor e chega alguém e fala: 'Ah... tá tendo conselho de classe'. Então como assim, a gente veio na aula pra ter aula, tá tendo conselho de classe(...). É... Então assim acorda muito cedo, a gente estuda de manhã, igual eu tenho que sai de casa seis horas pra chegar aqui às sete. Então, seis horas eu pego o ônibus, até chegar aqui, fica aquela coisa toda... pra chegar aqui não ter aula, então às vezes a escola é um pouco desorganizada (...) eu acho que eles deveriam avisar” (Fernanda).

O sistema de avaliação se divide em três trimestres, valendo, respectivamente, 30, 30 e 40 pontos. O processo de recuperação é longo e se realiza em diversas etapas. Primeiramente, os alunos com dificuldade realizam uma atividade para recuperar a média. Caso não o façam, em dezembro, são submetidos à progressão parcial tendo que cumprir uma semana de aula e submeter-se a uma prova valendo 100 pontos. Se mesmo assim o aluno não alcança a média, terá direito a outra avaliação de mesmo valor, em fevereiro. Se ainda assim a média não for obtida, o aluno fica com dependência nesta matéria e ao final do ano seguinte, caso tenha recuperado a média anual, ele progride para o próximo ano. Caso contrário retorna ao ano anterior.

Esta flexibilidade no sistema de avaliação, que atinge a maioria das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, tem sido alvo de variadas críticas. Professores de outras escolas da Rede já exprimiram seu descontentamento, declarando, ironicamente, que o aluno tem que fazer um esforço muito grande para conseguir ser reprovado, apenas os extremamente fracos alcançam esse resultado. Outra crítica se expressa na fala de um dos alunos, sujeito da pesquisa, durante entrevista realizada por nós. *“Outro problema da escola também é porque você, sei lá, você fica dez pontos no trimestre, mas você já tá com isso na cabeça, que não vai tomar bomba. Porque tem dependência, tem muito trabalho, você passa em tudo! E consegue passar de ano, sabe? Então eu acho que o povo já... tem dependência, vai fazer um trabalhinho e pronto e já passou! (...) Acho que facilita, porque, sei lá, eu acho que isso é... em algumas escolas estaduais tem isso, que você não vai chegar numa escola que você tá pagando, chegar lá ficar lá conversando, conversando,*

conversando e no final do ano fazer um trabalhinho, um monte de coisa assim e eles ainda te empurram. Eu acho que, nossa, eu acho que a gente é muito empurrado” (Cláudia). Por meio de nossos registros e observações de campo pudemos verificar que esta se trata de uma aluna atenta, estudiosa, interessada, inteligente, participativa e que tem, conseqüentemente, um engajamento efetivo nos processos escolares.

Há diversas atividades extraclasse realizadas na escola. No campo esportivo acontecem anualmente olimpíadas e um torneio extra. No âmbito cultural, ocorre uma Feira de Cultura que em 2005 cedeu lugar à Feira de Arte. Para arrecadação de fundos para esta Feira, realiza-se festa junina com gincana. No domínio do ensino ocorrem três simulados anuais para o terceiro ano e dois para o segundo, além de um evento denominado Vitrine de Profissões que conta com a presença de palestrantes oriundos das faculdades FUMEC e Newton Paiva.

Apropriando-se da conceituação feita por Juarez Dayrell (2001) da escola como espaço sociocultural, existem vários aspectos positivos e alguns negativos, apontados pelos próprios sujeitos sociais e históricos, presentes neste espaço. Segundo depoimentos, a instituição é um bom lugar para trabalhar e estudar e está muito acima da média de qualidade das escolas da Rede Estadual. *“Eu acho uma escola muito boa de trabalhar, a convivência entre os professores é muito boa, a direção dá muita liberdade pra gente, os alunos têm intenção de passar no vestibular, pelo menos é isso que eles falam né, e...”*(professora); *“Eu amo estudar aqui”* (Cláudia); *“Eu gosto da escola, do ambiente da escola”* (Elaine); *“Escola muito boa, convívio bom, pessoal é muito gente boa, professores excelentes”* (Pedro); *“aqui é minha segundo casa”* (professora).

Outro aspecto relaciona-se à qualidade dos professores. São muito elogiados e têm ampla aprovação por parte dos alunos. *“Professores excelentes”* (Pedro); *“... os professores, apesar de serem de escola pública, não são ruins, eu gosto do modo deles ensinarem, acho que são bons professores”* (Elaine); *“Aqui os professores são... são... a Eneida gente... a Eneida ela é formada, muito bem formada, ela é muito inteligente. Têm outros professores aqui também que são bem inteligentes,*

que são dinâmicos, que a gente só do professor falar a gente já, já transmite assim aquela coisa de é... ser é um bom professor, não só com a inteligência, mas da forma que, que a pessoa dá a aula. Então aqui tem muitos professores bons (...) as discussões que eles promovem aqui são muito boas, não são em vão, sabe, tipo, a gente vai pra Praça Sete e sabe alguma coisa de lá, a gente vai pro lugar inteligente, sabe, coisas que, que é... enriquecem o conhecimento, que a gente pode ver, que a gente pode aprender, sempre que a gente vai tem um instrutor pra explicar aquela coisa, então não é pra bagunça, é uma coisa pra aprender mesmo” (Fernanda); “Os meninos têm professores muito bons. Olha pra você ver, aqui tem dentista que dá aula, têm químicos, profissionais de várias outras áreas” (professora); “Os professores, ótimos, os melhores de Belo Horizonte” (Vitor).

A direção e a vice direção igualmente possuem expressivo respaldo de competência – “... a direção da escola é muito boa, muito eficiente (...) tudo que a escola precisa a direção corre atrás. Se você precisa de um material didático, aí você vai lá e fala com a Júlia: ‘oh Júlia, nós tamos precisando disso, disso e disso’. Aí a Júlia vai lá e corre atrás. Se tem que comprar, aí os professores... geralmente os professores do terceiro ano é que ajudam com isso, igual os meninos do terceiro ano que precisavam de uns guias de vestibulares pra estudar, pra fazer vestibular, começaram a vender suco na escola, a fazer altos trabalhos, pra comprar esses livros e doaram pra biblioteca. Isso tudo com a ajuda da direção” (Luiz); “Nossa diretora é ótima, ela dá uma abertura muito grande pra gente, e, é aquilo que eu falei pra você, aquela pessoa que deixa a gente à vontade, sabe? Você pode usar o método que você acha melhor, ela confia plenamente” (professora); “(...) a diretora é uma boa diretora também, ela sempre ouve os alunos, ela... Ela vai na sala, pergunta tudo o que tá acontecendo, talvez eles chegam lá de surpresa, no primeiro horário: ‘Ó gente, hoje a gente veio aqui só pra conversar sobre é... o que vocês estão achando da escola?’ Aí eles relatam tudo e... e vão em busca pra tentar melhorar. Igual a quadra que eles, que eles reformaram agora e que tá faltando só cobrir né. Então assim, já... foi... isso foi a base do depoimento dos alunos, então nesse ponto a diretora ouve (...) eles correm atrás da, da melhoria para os alunos também” (Fernanda); “Eu gosto, que ela, tipo, você vem conversar com ela, ela não,

não fala assim, ela não tem aquela soberba de diretor, sabe? Ela conversa com você numa boa. Outro dia eu fui conversar com ela, das aulas, que não tava tendo condição de ter aula de química nem de física, ninguém deixava. Ela falou que era pra conversar com o professor, ela conversou comigo na boa, sabe, não foi xingando, falando 'o que a sala tava fazendo de errado'. Ela conversou comigo, viu os prós e os contras e a gente teve uma conversa assim, aberta. Porque geralmente, a culpa é da turma, que não deixa o professor explicar e tá conversando. Não, ela falou: 'não, a gente vai sentar, vai ver, se isso não melhorar a gente senta, vê quem que tá errado e quem que tá certo, os professores e os alunos' ” (Elaine).

Esses elementos conferem à instituição o atributo de democrática, seja por professores, pais ou alunos. “*A escola é muito democrática, a direção da escola, o Soesp, ouve muito os professores, ouve muito os alunos, então a gente tenta, na medida do possível, fazer uma escola bem democrática, onde todos participem, dêem opiniões, somando né, melhorando. Eu percebo que vem melhorando, eu falei pra você que eu to aqui há vinte anos né, e eu percebo que a escola tem melhorado muito nesse período todo*” (professora). Deste modo, o ambiente imediato à sala de aula em estudo é de diálogo e de interatividade.

Quanto aos pontos negativos, os alunos lamentam a desorganização da coordenação no que se refere às reuniões, conforme supracitado, e, apesar dos elogios, não raros, existe também por parte de uma aluna alguma insatisfação no que tange à direção. “*Eu acho que eles [a direção], têm hora que eles querem ser rígidos demais, tem horas que eles não têm tanta rigidez, sabe. Sei lá, eu acho que não é muito assim, digamos, igualitária, entre aspas. Porque eu não acho que seja igual pra todos*” (Elaine). A discente se refere ao tratamento dado a alguns alunos ditos “bagunceiros” que é diferenciado em relação ao tratamento dispensado aos outros.

Esta mesma aluna aponta ainda a existência de alguns problemas, segundo ela, inerentes ao ensino público. “*... um monte de professor falta, não tem... não tem assim, porque na outra escola que eu estudei, era particular, aí eu vim toda acostumada, né. Faltava um professor, imediatamente tinha outro que substituía,*

aqui não, faltou um professor, a gente ficou sem aula, ou assim, demora um tempinho pra substituir ele (...) ... lógico que tem coisas que em escolas públicas tem, esse negócio de pichação, que não é bom, a quadra não é coberta” (Elaine). Como vimos, a situação do ensino público configura-se igualmente como uma pressão social que deixa marcas no discurso dos alunos e no cotidiano escolar.

A professora pesquisada também deplora o pouco empenho dos alunos e de suas famílias quanto ao investimento educativo, em geral, e em ingressar na universidade por meio do vestibular, em particular. *“Agora se eles [os alunos] estivessem mesmo querendo passar no vestibular, eles iam querer assistir a aula, aula com mais atenção, com mais cuidado né, e correr atrás, então a gente vê muito isso não né. A gente vê mais o professor que tá interessado que eles passem, não tá ainda interiorizado isso, vamos dizer, e as famílias também, eu não vejo muito empenho nas famílias assim, em... sabe, em desenvolver essa vontade nos meninos não”*. Ela alega que os pais afirmam não estarem dando conta de colocar o filho para estudar porque este *“só fica na internet ou na televisão, chega de madrugada em casa”*. Mesmo assim, o questionário aplicado aos alunos investigados afirmou que 70% deles garantem procurar a família quando querem saber algo, o que de certo modo demarca a presença da família na vida do aluno.

Outro ponto negativo abalizado pela professora é a ausência de articulação entre professores da mesma disciplina e/ou áreas afins, o que, em sua opinião, tornaria o processo de instrução mais linear. *“Eu acho que falta à escola desenvolver uma articulação, dá pra dar algum momento, espaço pra gente articular, pra ser linear este processo, tanto que é cada um muito na sua, pro cê ver então eu estudando agora, entrand, na independência da América Latina. Vou dar um exemplo né, seria ideal que o professor de Geografia estivesse estudando com os meninos países da América Latina, mas não está, está desarticulado e então isso atrapalha, esse processo, ele não é um processo linear”*. Segundo a professora, faltam tempo e remuneração de hora extra para que isso ocorra uma vez que as reuniões geralmente ocupam horários letivos – *“O que falta pra nós é tempo, tempo disponível né, a gente não pode dispensar aluno pra nada (...) se a gente tivesse um espaço maior, nas*

escolas particulares, o professor ele é remunerado inclusive por essas aulas, é... extras que tem né, essas reuniões, nós não temos, a gente tem que trabalhar”.

Em síntese, aqui nos ocupamos de esboçar o perfil da escola tanto no que tange aos recursos humanos, aspectos físicos e administrativos 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, como se verá no decorrer deste trabalho, identificar uma das dimensões dos múltiplos contextos envolvidos no cotidiano da classe estudada.

3.2.2 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 a professora.

A professora

A professora Eneida Carrara graduou-se em História no ano de 1972 na Universidade Federal de Minas Gerais. Atua na área do magistério desde a graduação. Possui também uma segunda formação em Pedagogia e especialização em Inspeção Escolar. Ademais, garante continuar se atualizando por meio de cursos e leituras das produções acadêmicas – principalmente na área de História e de Historiografia.

Presentemente, exerce função docente apenas na EEMVL e é efetiva. Possui mais de 30 anos de docência sendo aposentada em um cargo e há 20 anos no segundo. Na entrevista, a professora afirmou ter lecionado em escolas particulares também, mas que seu empenho e comprometimento estão direcionados para o ensino público. “(...) *já trabalhei em escola particular, trabalhei no colégio Salesiano, entre outras escolas, mas eu gosto de trabalhar na Rede Pública, e eu sinto que sou mais útil aqui do que na Rede Particular*”.

Ainda na entrevista, a professora lamentou não ter investido mais em formação continuada, qual seja, mestrado e doutorado, porém demarcou, nas entrelinhas, que sua formação também está pautada em outros campos que não apenas o puramente acadêmico. “(...) *outro dia uma aluna falou uma coisa para mim: ‘Professora cê tá desperdiçada, cê devia é ter feito mestrado, estar dando aula numa faculdade’, eu falei assim, tem razão, mas em respeito ao mestrado, eu devia ter buscado mais, eu de certa forma eu parei, eu devia estar dando aula é numa faculdade tal, mas eu não me sinto desperdiçada, de jeito nenhum. Eu tô aqui no lugar certo, eu acho que meu objetivo aqui é botar esses meninos para frente, sabe? Fazer eles quererem mais, inclusive eu gosto muito de viajar, volta e meia quando posso, né, e eu acho que as minhas viagens ajudam muito a melhorar, a minha aula, a enriquecer, seja usando o material que eu trouxe, às vezes eu trago muito livro, vídeo, fotografia, e é um conhecimento que eu vou adquirindo cada vez que eu viajo né, acho...*”²⁴.

Os Alunos

O questionário (ANEXO VII) se configurou 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? Onde moram? Como passam o dia? Que atividades realizam? Com quem convivem? A que se dedicam? Qual sua origem

²⁴ Entrevista realizada com a professora após horário letivo no dia 05/10/2005.

social? Quais suas preocupações mais recorrentes? Como caracterizá-los culturalmente?

A turma escolhida era constituída de um total de 45 estudantes, dos quais 57% eram meninas. Desse total foram-me entregues 34 questionários.

O questionário foi aplicado em classe, 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 me foram devolvendo-o 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 características essenciais para a formulação de um perfil da turma em termos socioculturais.

A faixa etária dos discentes era entre 16 e 18 anos, sendo que a grande maioria, 70,5%, possuía a idade de 16 anos. A turma era formada, predominantemente, por alunos que afirmaram não trabalhar (82%) e 73% morando em casa própria. A maioria, (64%), assegurou ter nascido em Belo Horizonte, sendo a totalidade formada por mineiros.

À respeito da religião, 68% afirmaram ser católicos, 5% protestantes, 24% evangélicos e uma aluna garantiu não possuir religião.

Tabela 1 – Religião dos estudantes

Católica	23	68%
Evangélica	8	24%
Protestante	2	5%
Não Tem	1	3%

No que se refere à cor, metade dos alunos (50%) se considera brancos, 18% pardos, 12% negros, 12% morenos e outros 8% se julgam morenos claros.

Tabela 2 – Cor dos estudantes

Branco	17	50%
Pardos	6	18%
Morenos	4	12%
Negros	4	12%
Morenos claros	3	8%

Em relação à vida escolar, eram alunos cuja maior parte (94%) afirmou já estudar na escola há pelo menos dois anos. Estão, por conseguinte ambientados ao espaço. Os repetentes eram em número reduzido (três alunos).

As pessoas com quem os alunos dividem moradia são majoritariamente os pais (74%), apenas com as mães (24%), outros (2%).

Tabela 3 – Pessoas com quem dividem moradia

Pai e mãe	25	74%
Mãe	8	24%
Outros	1	2%

As atividades extraclasse mais assíduas foram: estudar (10 alunos), ouvir música (9), assistir TV (7), praticar esportes (6), jogar videogame, ir ao shopping, ir à igreja, dormir (5). Os estudantes que asseguraram destinar tempo à igreja são, na totalidade, evangélicos. Cabe ressaltar que alguns alunos indicaram mais de uma atividade.

Tabela 4 – Atividades extraclasse mais assíduas

Estudar	10	29%
Ouvir música	9	26%
Assistir TV	7	20%
Praticar esportes	6	18%
Jogar videogame, ir ao shopping, ir à igreja, dormir.	5	15%

O número de horas que os alunos certificaram assistir televisão variou entre 35%, que assistem entre 1 a 3h, 29% mais de 5 horas, 29% de 3 a 5h e apenas 6% assistem TV menos de 1 h por dia.

Tabela 5 – Tempo diário na frente da TV

1 a 3h	12	35%
mais de 5h	10	29%
3 a 5h	10	29%
menos de 1h	2	6%

Ao mesmo tempo, o período dedicado à leitura foi muito inferior; 47% dos alunos afirmam ler menos de 1h por dia, 38% de 1 a 2h, 9% de 2 a 3h e apenas 6% lêem de 3 a 5h por dia.

Tabela 6 – Tempo diário dedicado à leitura

menos de 1h	16	47%
1 a 2h	13	38%
2 a 3h	3	9%
3 a 5h	2	6%

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 (44%) como considerável provedora de informações, perdendo apenas para a família. As famílias exercem uma função importante neste sentido – 50% dos alunos recorrem a elas. Isso lança indícios diferentes daqueles apontados por Lahire (1995) a respeito da forma como se apresenta a família na contemporaneidade. Para o autor,

“Viveríamos em uma sociedade na qual os pais não ‘conversam mais com seus filhos’, não têm ‘mais tempo’ ou ‘mais vontade’ por causa de suas ocupações profissionais, onde os círculos familiares se tornam cada vez mais instáveis, com mães solteiras, famílias implodidas pelos divórcios, separações e situações socioeconômicas precárias” (LAHIRE, 1995, p. 13).

Nesse contexto, supor que metade dos alunos investigados ainda busca na família a principal referência, em momentos que procuram entender o que ocorre a sua volta, é algo que, na nossa compreensão, reforça a importância desse grupo social para eles.

Ainda em relação à importância da TV, pudemos concluir que ela não é somente fonte privilegiada de informações na visão desses alunos, como também sua exposição a ela é considerável. Essa “exposição” é permeada pelos seguintes programas, em ordem de preferência: 74% filmes, 62% novela, 47% clipes e shows, 38% humorísticos e outros. Cabe acrescentar que alguns alunos indicaram mais de um programa e o mesmo ocorreu com as leituras prediletas dos alunos.

Tabela 7 – Programas de TV mais assistidos

filmes	25	74%
novela	21	62%
clipes e shows	16	47%
humorísticos	13	38%

No tocante às leituras prediletas, 47% dos alunos apontam para as revistas, 32% para os livros de romance e outros 32% para revistas em quadrinhos. Além dessas, os livros didáticos e jornais detêm 20% da preferência dos estudantes.

Tabela 8 – Leituras mais contempladas

revistas	16	47%
romances	11	32%
revistas em quadrinhos	11	32%
livros didáticos	7	20%
jornais	7	20%

A quase totalidade dos alunos, com exceção de apenas dois, confirmou seu interesse em prestar vestibular ao concluir o segundo grau, o que corrobora a pesquisa realizada na escola em 2002 que procurou diagnosticar, junto à comunidade escolar, qual deveria ser a principal meta da instituição. O resultado apontou para a aprovação no vestibular e, em decorrência, desde 2002 a escola vem buscando atingir esse alvo basilar – aprovação no vestibular.

O que mais atrai a atenção dos alunos no interior do espaço institucional são os amigos, em primeiro lugar, com 24%, em seguida os professores, 15%, as garotas, 9% e empatados com 6% estão os estudos, as aulas, a matemática, a sala de informática e as novidades da sala de aula. A declaração “nada” também alcançou 21% das respostas dos discentes.

Tabela 9 – O que mais chama a atenção dos alunos na escola

amigos	9	24%
professores	5	15%
garotas	3	9%
estudos	2	6%
matemática	2	6%
aulas	2	6%
sala de informática	2	6%
novidades da sala de aula	2	6%
“Nada”	7	21%

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

Quanto ao grau de escolaridade dos pais, foram apontados os seguintes percentuais: 37% não haviam completado o ensino médio, sendo que 22% não concluíram sequer o ensino fundamental; 28% possuem ensino superior, sendo 4% com pós-graduação e 35% completaram o ensino médio. Dentre as profissões, as mais citadas foram: vendedor, autônomo, mecânico, dona de casa e professora.

Esse conjunto de dados relativos à relação dos alunos com o meio extra-escolar 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.

Capítulo 2

A constituição da cultura da sala de aula

1. O contexto cultural da classe

1.1 Significados, ações, eventos e suas relações com a aprendizagem da História

Pesquisadores da etnografia interacional (Collins e Green, 1992; Lin, 1993; Castanheira, 2000; Floriani, 1993; Green, Dixon, Zaharlic, 2002, por exemplo) advertem que a sala de aula deve ser compreendida como uma cultura com suas *normas e expectativas, papéis e relacionamentos, direitos e obrigações próprios*. Eles se ancoram 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).

Nesta direção, ensinar e aprender são vistos como processos comunicativos e sociais localmente definidos, isto é, devem ser compreendidos dentro da sala de aula em que ocorrem. Em outras palavras, à medida que um grupo de pessoas convive em um

espaço denominado “sala de aula”, esse espaço se torna um ambiente que sustenta um grupo social. A sala de aula, então, se configura como um grupo social construído pelos seus indivíduos: professor, alunos, alunos-ajudantes, alunos-professores, etc. À medida que se relacionam e convivem entre si, esses indivíduos desenvolvem seu próprio modo de trabalhar junto e interagir em busca de seus objetivos específicos, criando, assim, padrões de vida e práticas culturais construídos ao longo do tempo. 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 mesmos. Deste modo, são definidos pela análise do que os membros do grupo precisam saber, entender, conhecer, interpretar, agir e produzir de maneira apropriada no seu grupo cultural e social. 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 uma vez que cria as condições potenciais para o aprendizado traduzido do inglês *potencial learning*. Dito de outro modo, ele dá suporte à aquisição e ao acesso dos alunos aos conhecimentos produzidos em sala de aula.

Nessa perspectiva, o professor constrói junto aos alunos o que conta como conhecimento (História, neste caso) 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. Nessa medida, atribui-se à instrução a responsabilidade de fornecer ou não as oportunidades de aprendizagem aos alunos para se relacionarem com os conhecimentos acadêmicos. É ela que dará suporte ou restringirá/limitará a construção de conhecimento em sala de aula. Assim, a dinâmica de construção de conhecimento em sala de aula está ligada a vários outros fatores que não apenas os puramente conteúdos.

Na trilha dessas suposições, antes de analisar os raciocínios históricos desenvolvidos pelos alunos no contexto investigado, é necessário apreender de que forma os sujeitos pesquisados constroem o conhecimento cultural necessário para participar

apropriadamente dos episódios cotidianos da sala de aula e o que se constitui como História nessa sala de aula.

1.2 Padrões, práticas e episódios de interação

Nesse item faremos uma descrição analítica dos aspectos da cultura da classe que foram sendo construídos durante o ano letivo de 2005, uma vez que constituem a base para a produção de conhecimentos disciplinares, a partir da questão geral – quais são as oportunidades de aprendizagem criadas interacionalmente por professor e alunos? – que se subdivide nas seguintes questões:

- Como se caracterizam os “rituais” nessa sala de aula?
- Como os sujeitos se organizam física e interacionalmente em classe? Existem padrões, práticas e episódios predominantes?
- Qual o papel assumido pela professora e pelos alunos nas situações de ensino-aprendizagem?
- Quais são as estratégias de disciplina e participação oral e avaliação dos alunos servidas pela professora?
- Qual o papel dos recursos mediadores presentes na interação?
- Que pressões sociais oriundas da cultura escolar e do contexto mais amplo (Bakhtin, 1986) emergem neste contexto situacional?
- O que se constitui como História nessa sala de aula?

Deste modo, permeamos o *corpus* integral registrado com o intuito de aproximar-se de uma análise de cunho holístico que procura explorar a natureza inter-relacionada dos eventos da sala de aula e a continuidade das experiências deste grupo social que dão suporte à aprendizagem (Collins e Green, 1992).

Ao longo deste os processos de constituição da cultura dessa sala de aula e sua caracterização serão apresentados ora por meio de transcrições de episódios de sala de aula, ora por meio de fragmentos de mapas de episódios, ora por meio de depoimentos dos sujeitos oriundos das entrevistas. Nas transcrições e nos fragmentos dos mapas procuramos destacar alguns elementos gestuais, de entonação, pausas e alguns aspectos culturais que foram importantes para a análise. Ainda nas transcrições numeramos os turnos de fala, para facilitar o acompanhamento da análise. Os turnos seguem a numeração da aula como um todo. Quando as falas ocorriam simultaneamente optamos por incluí-las em um mesmo turno. Os alunos que aparecem nas transcrições e nos fragmentos dos mapas de episódios possuem nomes fictícios e aqueles identificados por NI consistem nos alunos não identificados. O símbolo (?) corresponde aos trechos ininteligíveis das transcrições. Não utilizamos nenhuma correção no texto produzido oralmente. Os fragmentos dos mapas apresentados detêm apenas quatro colunas – episódio, participantes, ações e aspectos culturais. Os mapas de episódios de forma integral e com todas as colunas propostas por Mortimer *et al* (2005) e as transcrições de todas as aulas que compõem o *corpus* da pesquisa encontram-se disponibilizados nos arquivos do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (Labepeh) da Faculdade de Educação/UFG. Encontram-se nas páginas anexas desta pesquisa apenas os mapas e transcrições integrais das aulas que foram analisadas em pormenor no capítulo 4.

1.2.1 A dinâmica das interações e a rotina das lições

A rotina das aulas semanais de História é quase sempre a mesma: as duas primeiras aulas são expositivas dialogadas e a última consiste em um debate, cujos temas perpassam os contemporâneos e os conteúdos históricos em voga²⁵. A disposição física das carteiras, na maioria dos dias, apresenta apenas duas variações: carteiras enfileiradas de frente para o quadro-negro priorizando a interação professora-classe (primeiras aulas da semana) e carteiras em círculo (última aula da semana). De acordo com a docente, essa primeira forma de organização evita distrações e

²⁵ Os mapas de conjunto expostos no capítulo três evidenciam a frequência e os temas contemplados pelos debates.

conversas paralelas e está sempre na pauta dos acordos iniciais entre os participantes, o que evidencia que essa mesma disposição não foi algo imposto pela professora, mas objeto de negociações constantes por parte dos membros da turma, como bem expressa o mapa abaixo.

Episódio	Participantes	Ações	Aspectos Culturais
2	Prof.	Relembra aos alunos que seu pedido não foi cumprido.	O pedido é que as carteiras se posicionem de frente para o quadro negro.
	Bia	Diz que avisou a turma a esse respeito.	O conhecimento da norma por parte da aluna evidencia que ela já estava em processo de construção no grupo.

Mapa: Aula 30/08/05

Sobre essa forma de organizar o espaço físico, um aluno compartilha a mesma idéia da professora quando afirma que as carteiras *“organizadas em filas e tal (...) até não tumultua tanto, não congestionam tanto as aulas”* (Pedro) ²⁶.

Em decorrência, a professora raramente opta pelo trabalho em duplas ou pequenos grupos, pois segundo ela, os estudantes não reúnem maturidade suficiente para tal e, por conseguinte, se dispersam mais.

Turno	Participantes	Discurso	Aspectos Culturais
1	Professora	Hoje tá uma beleza pra gravar! Eu geralmente não gosto que assente em dupla por causa disso... as duplas ficam batendo papo. Vamos gente, concentrar?	(tom irônico). A professora reclama que por isso não gosta de fazer trabalho em dupla, pois os alunos não estão calados.

Aula: 30/05/05

Este turno exprime certo aborrecimento da professora quanto ao trabalho em duplas. Julgamos que a escassez de trabalhos desta natureza pode contribuir para que os

²⁶ Trecho de entrevista.

esparços momentos em grupo ou em dupla sejam cada vez mais problemáticos aos alunos por sua pouca vivência em situações que envolvam tal estratégia.

A segunda forma de organização do espaço físico, em círculo, valoriza as interações entre os próprios alunos. Esta disposição evidencia a importância do espaço físico como elemento condicionante das interações em sala de aula. Ele assume uma perspectiva também social visto que é construído pelos participantes no processo interacional. Em algumas entrevistas, os estudantes pontuaram a facilidade de sua participação oral em aulas, cujo contato entre os alunos se dava cara a cara – *“No debate é mais fácil, porque aí tá todo mundo falando, porque é próprio pra isso mesmo, aí acaba todo mundo expondo idéias, aí vai clareando, vai clareando... e cê vai vindo idéias na cabeça e você acaba falando (...) Porque empolga, né, e cê vê que todo mundo tá falando, então vêm idéias e cê toma mais coragem nos debates”* (Pedro); *“Todo mundo vira de frente pra todo mundo, todo mundo olha nos olhos da pessoa que tá falando. Aí a pessoa se sente mais segura, fala normalmente, pelo menos no meu caso”* (Vitor); *“Eu gosto muito de debate né, então quando a gente faz as aulas de quarta-feira é... é... aí eu falo um pouco mais”* (Fernanda). Por ocasião da aula de debate do dia 01/06/05 a aluna Fernanda, que quase não participa das aulas expositivas dialogadas, tece notórias contribuições, observadas inclusive pela professora – *“Muito bem. Eu estou surpresa com a Fernanda. – Você fica quietinha aí no seu canto lá... Agora se revelando, pelo menos pra mim, né? (turno 126)”*. Esta ocorrência evidencia uma vez mais o diferencial da aula de debate e da mudança do espaço físico em termos de participação dos alunos.

Ademais, a observação direta da turma, a análise dos vídeos e elaboração dos mapas demonstraram que a professora comumente se dirige ao grupo como um todo, seja estabelecendo acordos, dando instruções, seja expondo os conteúdos, seja incentivando o discurso dos alunos, por meio da atribuição de pontos de participação, aos quais eles se referem como “os positivos” ou simplesmente “positivo”.

A rotina inicial das lições expositivas dialogadas apresenta poucas variações: alunos chegando, acomodando-se nas carteiras individuais, a professora recorrendo à aluna-monitora para a realização da chamada e para a averiguação da posse do livro didático pelos alunos nas duas primeiras lições semanais. Essa é uma forma alternativa de fazer a chamada dos alunos, própria desse grupo social.

Turno	Participantes	Discurso	Aspectos Culturais
30	Professora	Primeira coisa, cê já anotou quem trouxe livro? Já! Como é que hoje cê olhou daí?	Dirigindo-se a aluna-monitora.
31	Paula	Eu levantei e olhei.	Aluna-monitora
32	Professora	Ah, brigada. Então ta bom. Anota pra mim os positivos daqui a pouquinho. Olha o D.João VI.	
33	Aluno NI	Eu trouxe o livro, hein? Não quero nem saber...	
40	Professora	Ô gente, ela já viu, ela já anoto. Ela levantou e já viu. Quem estava com ele em cima da carteira ela já viu o livro.	
41	Aluno NI	Porque o meu estava escondido...	O aluno reclama com a professora o fato de que pode ser que a monitora não tenha visto seu livro e, em consequência, tinha marcado negativo para ele.

Aula: 19/09/05

Deste modo, existe na turma uma aluna que assume o papel de aluna-ajudante. Esta reúne algumas funções, fazer chamada, verificar quem trouxe livro e anotar “positivo” para os alunos que participam oralmente das discussões, entre outras. O fragmento mostra que a parceria entre a professora e a monitora já é algo internalizado pelo grupo e, especialmente, pela monitora que antes mesmo de solicitada já havia cumprido a tarefa estabelecida. Tal parceria faz parte das “*normas e expectativas, direitos e obrigações, papéis e relacionamentos*” próprios desse grupo.

A isto se seguem alguns avisos, acordos pedagógicos e o planejamento da aula – “*Tem hora que nós vamos ler, tem hora que a gente vai explicar*” (aula 30/05/05, turno 5) e, em algumas ocasiões, avisos institucionais. Assim, o início das aulas é

marcado pela ocorrência desses três subepisódios principais os quais se enxertam no episódio maior de gestão de classe:

- Chamada
- Verificação da posse do livro didático
- Avisos, acordos pedagógicos e planejamento da aula.

Em algumas aulas, a esse episódio inicial de gestão de classe segue-se um de revisão do conteúdo anterior seguido de uma introdução oral do novo conteúdo pela professora, sendo este algumas vezes acompanhado de imagens, recortes de jornal, etc. Vide trecho abaixo.

Turno	Participantes	Discurso	Aspectos Culturais
1	Professora	(...) isenção? Não pagar impostos. Mais o quê?	Os alunos participam respondendo em coro.
2	Marcela	Eles vivem do dinheiro arrecadado dos impostos.	Os alunos estão atentos e quietos.
3	Professora.	Eles viviam com o dinheiro arrecadado dos impostos. Bom, mas tinha o terceiro estado. O terceiro estado era formado por quem mesmo?	
4	Alunos		Proferem algumas palavras
5	Professora	Burguesia, camponeses, artesãos, servos. Esse povo todo pagava impostos?	
6	Alunos	Pagavam.	Em coro
7	Professora	Todos eles?	
8	Alunos	Não.	Em coro
9	Fabiana	Porque tem um que vivia na...(?)	
10	Professora	Eu tô dizendo do terceiro estado, né, aquela classe que ficava na base da pirâmide. A gente sabe...	Interrompida.
11	Daniel	A burguesia mesmo pagava.	
12	Professora	Em termos de dinheiro sim, né? Os camponeses pagavam, mas, em alimentos. Eles plantavam, por exemplo, e davam uma parte pro (?). Mas, assim, não era um pagamento em termos de dinheiro, né? Bom, então, continuando. <i>Acho que vocês estão podendo então continuar.</i> Ontem a gente estava falando que a aristocracia, ou seja, a nobreza, eh, se levantou porque o rei estava querendo que eles pagassem impostos. Então eles tiveram uma idéia, sugeriram ao rei que se fizesse a convocação dos Estados Gerais. Quê que é isso? Quê que é isso, convocação dos Estados Gerais?	Fim da revisão
13	Daniel	É uma assembléia?	
14	Professora	Isso, é uma assembléia. E quem estaria convocado para esta assembléia?	
15	Daniel	Ah, os burgueses, as pessoas mais poderosas.	

16	Bia	Os três estados.	
17	Professora	Todo mundoo então. Todo mundo. A palavra geral quer dizer “comum”. Aqui em Minas Gerais, Minas, gerais. Por quê? Aqui tinha várias minas, lugares onde se podia tirar ouro, né, daí o nome geral quer dizer “comum”. Então, os Estados Gerais quer dizer: os três Estados foram convocados. Isso é uma coisa meio que inédita. Há muito tempo que o terceiro estado não era convocado pra... pra nada, né? O rei só precisava deles pra pagar, impostos. Mas pra dar opinião, há muito tempo que não chamava. Então, o terceiro estado agora aproveitou a chance. <i>Então, vamos ver de novo isso aqui? “Revolta Aristocrática”. Começa depois você continua. Você quer ler?</i>	Início da leitura do livro.

Aula 31/05/05

No turno 12 a professora chega à conclusão, junto aos alunos, que pode continuar o conteúdo, pois que estão sabendo. Sua intenção é “manter a narrativa”²⁷. Adiante, turno 17, ela anuncia o arremate de sua introdução e o início da prática com o aparato textual.

Em outras lições, antes da revisão, dá-se um trabalho com conteúdos extraclasse, sobretudo aqueles de natureza atual, como, por exemplo, informações sobre grupos musicais, exposições, artigos de jornal, polêmicas do momento, etc., revelando uma preocupação docente com a formação múltipla dos alunos.

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturais
5	Professora	É o seguinte: é... eu conversei (pausa)... eu falei pra ela que a nossa escola tem nome de maestro, né, um maestro internacionalmente conhecido, o maestro Villa-Lobos. Ele é mais conhecido fora do Brasil do que aqui, né... Mas a fama dele é importante. (pausa)... Então, e que a gente aqui não se manifesta assim de maneira... os nossos talentos, né, musicais. E eu vejo vários alunos aí com dom artístico... Uns tocando violão, outros desenhando, eu sei que tem meninas que dançam, outros que cantam... Então eu tava conversando com a Elaine, ela deu idéia da gente fazer uma apresentação aqui no colégio, num dia letivo, né, em que a gente possa apresentar um talento. Então eu tô passando uma folha, uma lista, eu escrevi assim: “Talentos artísticos	A professora preocupa-se com a formação artística e cultural dos alunos.

²⁷ Esta é uma intenção que compõe uma daquelas descritas na ferramenta analítica elaborada por Mortimer e Scott (2003) contemplada no último capítulo.

		da Escola Estadual Maestro Villa-Lobos”. As categorias são: canto, dança poesia, pintura, artesanato, número musical, ginástica artística, etc., tá, pode ter outra manifestação. Dança, quando eu coloquei, pode ser dança folclórica, dança clássica, pode ser outro tipo... hein? Qual?	
--	--	--	--

Aula: 13/09/05

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturais
1	Professora	U-A-KI-TI. Não... Já ouviram falar?	Traz assuntos, curiosidades extra-classe para a formação musical e cultural dos alunos.
2	Alunos	Não!	Em coro.
3	Professora	Levanta a mão quem já ouviu falar... Você já... Olha, aqui em Belo Horizonte... (pausa)... A gente tem umas manifestações culturais aqui, uma delas é o balé O Corpo. Esse vocês já ouviram falar?	Muito barulho na sala. Aponta para alguns alunos que levantaram a mão.
4		Já.	Alunos em coro
5	Aluno(a) NI	É bom demais!	
6	Professora	São criativos... (pausa).	
7	Fabiana	Minha irmã foi assisti o balé, fessora!	
8	Professora	O Corpo?... Eu também fui ver... hein?	
9	Luiz	O Breno já dançou balé, fessora!	Em tom de brincadeira.
15	Professora	Agora esse aqui apresentou ontem no Praça da Liberdade e foi grátis. É um projeto que está tendo de quinze em quinze dias...	
20	Professora	E eles é que criam os instrumentos deles a partir de sucata, por exemplo, PVC, cordas, cabaça, que é a moranga um dia que endureceu e que a gente chama de cabaça. E eles vão montando aquilo ali e no show deles eles tocam campainha, por exemplo. Ou então eles pegam um garrafão com água, uns ele põe mais cheio de água, outros põem menos cheio, outros eles põem com pouquinha água e dali eles tiram o som. Eles são profissionais. Então fica ligado! O dia que de novo o UAKITI se apresentar vê se vocês vão! Eu hoje instalei ali no painel...	

Aula: 19/09/05

Em seguida, de posse dos livros, a professora solicita a leitura oral de um trecho por determinado aluno acompanhada de interpretação da parte lida; a atividade prossegue com outras leituras e explicações subseqüentes tanto de alunos quanto da professora. Durante a leitura, alguns alunos a acompanham outros não. Essa prática, com o tempo, se “naturalizou” como confirmam as transcrições a seguir.

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturais
102	Aluna	No período de 1811 a 1828, diversas colônias da América foram conquistando a sua independência por meio de revoltas emancipacionistas. Dentre os líderes dessas revoltas destaca-se Simão Bolívar...	A própria aluna faz a pausa para a intervenção da professora.
103	Prof.	Só até aí. Que qui tá falando aí? Em qual período? O que qui aconteceu?...	A professora percebe e pede que os alunos expliquem o trecho lido.

Aula: 13/09/05

Episódio	Participantes	Ações	Aspectos Culturais
3	Aluna	Aluna lê e pára	Ela mesma faz a pausa. Os alunos já sabem que o que vai ser pedido são leituras pontuais do texto, por isso eles mesmos fazem a pausa.
	Professora	Pede para parar e para alguém explicar.	

Mapa: aula 30/08/05

Trata-se então de “normas e expectativas” (Collins e Green, 1992) prontamente estabelecidas e incorporadas de leitura pontual e fragmentada do texto didático e a imediata intervenção da professora convidando os alunos a tomarem a palavra. O fragmento a seguir demonstra que a próxima leitura só é consentida após a explicação concluída, sob a ótica da professora.

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturais
31	Professora	Isso. A palavra cortesã vem de corte. Vivia na corte. Tinha o palácio de Versalhes, um palácio enorme, e lá morava não só o rei, mas os parentes, os amigos dos reis, [corrige-se] do rei, né? E eles viviam usufruindo da vida, né? Curtindo a vida, vamos dizer assim. Eles não pagavam impostos, eles não trabalhavam, né?, Folgados. Então, tinha três tipos de nobreza...	
32	Carolina		Interrompe a professora.
33	Professora	Fala.	
34	Carolina	Não, eu queria ler.	
35	Professora	Não, daqui a pouco. A nobreza, então, cortesã são esses que eu acabei de falar, que viviam na corte. Tinha a nobreza provincial, quem eram?	

Aula 30/05/05

Além disso, usualmente depois da leitura de segmentos do livro, a professora trabalha o vocabulário do texto. Os fragmentos abaixo ilustram esse aspecto²⁸.

Turno	Participantes	Discurso	Aspectos Culturais
11	Professora	Pára aí, teve alguma palavra que vocês não entenderam?	Comumente depois da leitura, a professora trabalha o vocabulário do texto.
12	Letícia	Antagonismo	
13	Professora	Antagonismo, antagonismo é essa contradição ao mesmo tempo em que eram de um jeito tem um outro lado dela também, né? Igual eu dei exemplo.... É esse antagonismo entre ser adolescente e ser adulto tá, outra palavra que apareceu aí?	
14	Luiz	Esse negócio de colônia versos?	
15	Professora	Versos no sentido, é mudou um pouco, é esse sentido é isso aqui né? Atlético versus Cruzeiro. Mais alguma palavra difícil?	

Aula: 29/08/05

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturais
19	Professora	Que... qual palavra difícil que aparece aí?	Vocabulário do texto.
20	Aluno NI	Majoritários.	
21	Professora	Majoritários. O que vocês acham que deve ser essa palavra aí?	
22	Cláudia	Majoritários? Era a maioria.	
23	Professora	Maioria. Isso, maioria. E qual outra palavra que aparece aí, difícil?	
			Silêncio por alguns instantes.
24	Professora	Só essa, né? Leia pra mim, fazendo favor, também o quadrinho amarelo.	

Aula: 31/05/05

Comumente, o episódio delineado perpassa toda a aula. Nas aulas em que o debate foi cancelado, em virtude do breve tempo escolar para o cumprimento de toda a carga curricular instituída²⁹, a dinâmica funcionou da forma habitual: a professora explica um assunto e pede para os alunos sintetizarem – aula expositiva dialogada, ainda que sem o livro didático³⁰. Nesse caso, como os trechos do livro a que os alunos estão acostumados a repetir são menores que as exposições da professora,

²⁸ Tal aspecto aconteceu em várias outras aulas registradas que se encontram anexas.

²⁹ Mais uma vez elementos oriundos da cultura escolar – o tempo institucional – emergem na cultura local balizando práticas e ações.

³⁰ Como mencionado o livro didático só é requerido nas duas primeiras aulas da semana.

após estas os alunos se aquietam visto que não dão conta de repetir toda a sua fala. Vide trecho a seguir.

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturais
42	Professora	(...) Então quem quer falar isso pra nós?	Faz esta pergunta após longa exposição.
			Pausa longa
43	Fabiana	Nossa, professora, é muita coisa...	
44	Professora	É muita coisa né? Ah! Mas dá pra enxugar, né?	
45	Gabi		A aluna Gabi levanta a mão.
46	Professora	Fala Gabi, se você não conseguir falar tudo alguém completa pra você.	

Aula: 14/09/05

Este trecho revela que uma mudança no padrão estabelecido provocou estranhamento na classe e alguns esforços por parte dos alunos de remanejarem sua forma de participar. 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 dos membros de um grupo se tornam visíveis tanto para eles próprios quanto para o pesquisador. 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).

A participação da professora nesses dois tipos de aula (com e sem o livro didático) é efetiva e se dá com explicações, mediações, sínteses finais que fecham cadeias de interação, encorajamentos, acordos pedagógicos, prosseguimentos, feedback, soluções de dúvidas, disciplina e controle e organização da participação dos alunos – “*Olha, quem quer falar? Fala, depois você. Deixa ela primeiro que ela tinha levantado [a mão] primeiro*” (aula 19/09/05, turno 50). Ela funciona como reguladora dos processos de ensino-aprendizagem.

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturais
17	Professora	<i>Deixo, quem quiser, está livre.</i> Então, o quê que aconteceu, no primeiro momento?	
18	Luiz	Iniciou a batalha, lá. Com os “carinha” do exército, lá.	
19	Alunos		Algumas vozes
20	Professora	<i>Faz assim, um só fala, porque, né, a gente... até pra controle de nota, pra ela o positivo ali fica mais fácil. Fala você então, que levantou a mão primeiro.</i>	
21	Cláudia	Os rebeldes americanos tinham depósitos de armas, aí, na guerra pela independência, eh, os soldados ingleses foram lá no depósito e começaram a destruir. Aí... aí não teve lá o segundo congresso, lá, e que... aí já passou pra cartinha lá, pr'o pedaço da carta, que eu li lá em casa. Aí “tava” falando que, eles são... é, que todos cidadãos são iguais e que eles têm os direitos e tal, que isso já começava a fazer o povo pensar que eles queriam mesmo a independência.	
22	Professora	Está bem. <i>Ela e depois você.</i>	

Aula: 17/05/2005

Nos momentos em que a docente valoriza a participação dos discentes, seja pela apresentação de uma dúvida, seja com uma explicação, ela dispõe tal discurso no plano coletivo da classe ou faz elogios. Muitas aulas demonstraram esse aspecto, exposto nos mapas a seguir.

Turno	Participante	Discurso	Aspectos culturais
51	Márcia	Porque no feudalismo era a nobreza que tinha o poder... as armas, né?, o poder militar. Essa provincial não está mais ligada... [inaudível]	
52	Professora	Porque eles tinham antes até treinado, né? <i>Cês prestaram atenção na pergunta dela?</i>	A professora tanto socializa a pergunta quanto a valoriza.
60	Patrícia	Ah, tipo a população assim mais pobre, o rei, tipo assim, a nobreza e o clero assim, só que o... a nobreza e o clero está em cima das costas. Era essa época?	
61	Professora	<i>Muito bom. Exatamente. Você lembrou bem.</i> Era uma charge, um desenho, mas crítica. Mostrando...	A professora valoriza bem a intervenção dos alunos quando eles trazem em suas falas algo novo, nesse caso a charge.
70	Fernanda	(...) porque sempre é a burguesia que faz revolta, sempre é que... que se junta pra fazer alguma coisa.	Nesse turno a aluna a partir de conhecimentos já adquiridos e relacionados faz uma

			generalização quanto ao papel da burguesia na História.
71	Professora	<i>Olha, ela “tá” dizendo sobre o papel da burguesia na história, principalmente, da França. É ela sempre que se junta pra fazer alguma coisa, ela que toma iniciativa, tem muito a ver com dinheiro também, porque eram pessoas que estudavam.</i>	A professora valoriza o conhecimento e o raciocínio histórico proferido pela aluna, socializando-o e criando um ambiente social e de compartilhamento de significados entre os alunos

Aula: 30/05/05

Turno	Participante	Discurso	Aspectos culturais
30	Juliana	(?) perguntando onde que foi parar o ouro do Brasil, aí mostra as igrejas, os candelários de ouro (?) , não uma série de jornal (?) trago sim.	A professora sempre valoriza falas complementares.
31	Professora	Só um minutinho. <i>Ela lembrou das igrejas ali, quando a gente visita países aí fora aí do Brasil é tem lá ouro e as igrejas enfeitando os altares, estátuas né?</i> Só um minutinho. Ela lembrou das igrejas ali, quando a gente visita países aí fora aí do Brasil é tem lá ouro e as igrejas enfeitando os altares, estátuas né? Nos palácios dos reis, palácios dos reis de.... (inaudível) e aqui no Brasil a gente era esperta e nos seguramos um pouco desse ouro aqui, .então o cartão de visita aqui no Brasil. Sabará, Ouro Preto... era uma maneira que o Brasil tinha para segurar esse ouro aqui, então derretia aquele ouro e transformava aquele ouro em pó e pintava lá as imagens dos santos... de qualquer maneira a gente conseguia segurar esse ouro.	Considera a fala da aluna manifestando uma postura dialógica.

Aula: 29/08/05

Turno	Participante	Discurso	Aspectos culturais
118	Gabi	Aí ele veio pra cá, tipo, mas ele ainda, o Brasil, ele transformou o Brasil em reino. Aí tipo ele vinha pra cá, só que, pô, aqui ainda era mó... só tinha índio, ainda não tinha nada muito desenvolvido. Aí ele veio e com ele trouxe o desenvolvimento. Ele criou o Banco do Brasil, criou um tanto de coisa, museu, porque como é que o rei ia, tipo não tinha nada pra ele fazer aqui e tal... Aí tipo a indústria, cê disse que algumas coisas aqui ele ajudou o Brasil, e queria que o Brasil crescesse. Só que ao mesmo tempo, como ele era tipo aliado à Inglaterra, ele baixava o preço, acho que do juros, alguma coisa assim, e a Inglaterra comercializava com o Brasil. Aí aqui tinha coisa muito boa só que, tipo dá Inglaterra, não era do Brasil. O Brasil comprava algumas máquinas da Inglaterra mas não tinha como competir.	Comentário anacrônico.
119	Professora	<i>Adorei Débora, você raramente fala, não é? Gostei.</i> Por isso que você fez hoje essas trancinhas de índia aí, né?	A professora valoriza a resposta da aluna.
120	Gabi	Não é trancinha não, é brinco...	
121	Professora	Ahhh!!! É brinco...	

122			Risos na sala...
123	Professora	Você já começou a estudar o capítulo?	
124	Gabi	Não.	
125	Professora	Porque você falou umas coisas que eu ainda não tinha falado, você enriqueceu. Eu gostei quando ela falou ali, que D. João VI, quando veio, ele melhorou principalmente o Rio de Janeiro. Ele criou aqui biblioteca pública, ele... o passeio público, que era um lugar sossegado para se passear, o Jardim Botânico, ele trouxe várias mudas, etc... No fundo ele estava querendo melhorar o Brasil para esses portugueses que vieram e para os outros que viriam. Então isso foi ruim? Não, foi muito bom. Então o Brasil foi agora, ééé..., elevado. Revolução pernambucana (pausa).	A professora socializa a resposta da aluna.

Aula: 14/09/05

Em trechos de entrevista a professora comenta: *“valorizo muito o que eles falam, valorizo, é... valorizo através de elogio, mas um elogio sincero, principalmente quando o menino usa uma linguagem culta, e às vezes ele explica uma coisa de maneira diferente do que tá no livro, ou quando que ele questiona alguma coisa, ou ele, é... ele faz comparações de situações, ou quando ele coloca a história de hoje no que aconteceu no passado, então aí que eu adoro mesmo, valorizo. Então eu acho que há momento de eu escutar esses meninos, que eles têm muita coisa boa né, eu valorizo, acho interessante, eles de certa forma eles estão na minha frente porque eles dominam essa linguagem aí da informática que eu não domino ainda, então muitas vezes eles trazem pra mim coisas que eles leram lá, pegaram na Internet, então eu tô sempre instigando, instigando é a palavra certa, né?”.*

Em outras ocasiões, a pergunta de um aluno é apreciada e socializada quando a professora pondera que a classe já tem condições de respondê-la, pois que já estudaram o conteúdo contemplado por ela.

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturais
87	Bia	Mas Voltaire, ele tipo não defendia a liberdade de expressão das pessoas...	A aluna estabelece intertexto com a matéria anterior. A professora promove um contexto interativo entre os alunos.
88	Professora	Sim.	
89	Bia	Na França não tinha... o Iluminismo não tinha sido levado em conta, não?	
90	Professora	Tinha. <i>Olha a pergunta da Mariana.</i> Quem sabe responder? (...) das idéias do Voltaire. Repete.	

Aula: 31/05/05

Neste caso, a temática do Iluminismo fora abordada nas lições precedentes e, com efeito, é pressuposto que os alunos saibam relacionar uma matéria com a outra, por isso a professora lhes devolve a questão. Nessa trecho, igualmente, a professora estimula a formação de um ambiente social e de compartilhamento de significados entre os alunos, além de apresentar uma postura dialógica no sentido de que aproveitou em vários outros momentos a “deixa” da aluna sobre o tema do Iluminismo, conforme expressa o trecho abaixo.

Turno	Participantes	Discurso	Aspectos Culturais
125	Professora	Espera aí um minutinho, espera aí um minutinho. Ó Gente, agora sim vai ser escrito o Iluminismo... o quê...	
126	Bia	O Iluminismo veio à tona.	
127	Professora	Muito bem. Foi colocado em prática.	
128	Bia	Em prática.	
129	Professora	Muito bem.	Alunos riem.
130	Professora	Agora, sim, no papel. A partir do momento em que põe no papel, vira lei. O rei falou, colocou, e veio isso aqui. Os homens são iguais, não tem ninguém diferente do outro, todo mundo tem direito igual. As idéias são de Voltaire, mas quem?	
131	Professora	Rousseau...	Os alunos parecem responder timidamente.
132	Professora	Divisão dos poderes, não é? O rei continua segurando tudo nas mãos dele, concentrando, mas o pessoal vai devagar. Vai chegar lá!	

Aula 31/05/05

A professora não tem o costume de solicitar deveres de casa, apenas algumas pesquisas corriqueiras. *“Vocês vão fazer uma pesquisa pra mim, quem quiser, quem gosta de aprofundar, sobre a maçonaria. O que é a maçonaria. Olha na internet, na enciclopédia... Esta semana saiu uma revista, chama Super Interessante, vocês conhecem? Tá na banca, é desta semana. É uma revista ótima para aumentar o conhecimento da gente. E a capa dela fala da maçonaria, vocês viram? Traz artigos, comentários falando sobre a maçonaria. Por que eu tô querendo maçonaria? Porque a maçonaria influenciou muito na história do Brasil, principalmente do Brasil Império. Dom Pedro era maçom, os inconfidentes... Então as idéias deles, né, que eram as idéias das pessoas da elite, influenciaram muito na nossa história.*

Outra coisa que eu queria que cês olhassem para mim, o nome completo de D. Pedro I e D. Pedro II...” (aula 14/09/2005, turno 32).

Com relação à participação dos discentes, estes ganham autonomia intelectual e expõem suas idéias e conhecimentos, embora sempre buscando o conhecimento científico. Muitas vezes, esses alunos, pela autonomia adquirida, assumem o papel de professores conduzindo as interações, embora isso seja mais recorrente nas aulas de debate. Quando isso ocorre, o controle do processo de ensino e a assimetria nas relações entre professor e alunos tendem a diminuir. Um exemplo se encontra no mapa a seguir, em que no derradeiro instante da aula, uma aluna sintetiza todo o seu conteúdo, tarefa que seria desempenhada pela professora.

Episódio	Participante	Ações	Aspectos Culturais
3	Márcia	Expõe, sintetiza o assunto.	
	Professora	Elogia e pede que a aluna repita para a turma.	Socializa a fala.
	Márcia	Repete	Um pouco tímida
	Professora	Diz que a fala da aluna fechou e que era isso que ela queria concluir.	Bate o sinal.

Mapa: aula 17/05/05

Conforme exemplificado acima, os alunos se sentem muito à vontade para falar, se expor, contribuir. *“Com a Eneida assim, eu me sinto com mais liberdade pra eu falar na aula dela, que ela já falou que eu falo bem. Aí eu me sinto com liberdade assim, pra eu chegar e expor aquilo que eu sei e o que eu não sei. Agora, tem uns professores que eu já fico assim, com meio com medo de falar, que tem uns professores que são mais fechados, e a Eneida não, a professora é aberta, ela tá ali pra esperar o que você vai falar e te explicar”* (Luiz). Essa confiança foi sendo adquirida ao longo do ano e a partir do incentivo constante da professora – *“Deixo, quem quiser, está livre”* (aula 23/05/2005, turno 24).

Episódio	Participantes	Ação	Aspectos Culturais
2 01:57	Luiz	Começa a explicar e desiste.	Meio inseguro, sem saber se está certo.
	Professora	Diz que quem quiser falar pode que está aberto.	Incentiva
	Daniel	Responde	No primeiro bimestre esse aluno era muito desatento e com problemas de nota.

Mapa 4: aula 23/05/05

Esta estratégia permissiva e incentivadora da professora levou a um conforto e autonomia dos alunos em se exporem diante da classe.

De modo semelhante ocorre a rotina das discussões que permeiam a última aula da semana: alunos chegando, acomodando-se em círculo. Em seguida, alguns avisos, acordos pedagógicos e o planejamento da aula ocupam o plano social. Posteriormente, inicia-se o debate que pode assumir várias formas, entre elas, disputas entre grupos³¹, exposição de opiniões, debates tradicionais, etc³². Nestas aulas, em especial, a autonomia intelectual conferida aos alunos é ainda maior e mais consistente, e não raro eles assumem papel de professores, coordenando e conduzindo as interações, diminuindo, assim, a assimetria que marca as relações pedagógicas. A professora, por conseguinte, quase não produz enunciados, pois que estão reservados aos alunos. Nesse sentido, percebemos uma tendência a uma apropriação mais efetiva dos espaços da sala de aula pelos alunos, na medida em que há um rompimento de estruturas rígidas de organização e de padrões de interação entre alunos e a professora. Isso demonstra inclusive uma preocupação da professora em transformar a sala de aula num espaço dialógico, em que se permite o que James Wertsch chama de “interanimação de diferentes vozes” (Wertsch, 1991).

Podemos inferir que as oportunidades de aprendizagem criadas interacionalmente pela professora e pelos alunos possibilitam a produção de contrapalavras pelos

³¹ Este debate foi analisado no capítulo 4.

³² Esses debates encontram citados no capítulo 3.

alunos, produto das diversas vozes que ocupam o plano social da sala de aula. O depoimento da aluna Fernanda confirma este aspecto. *“Agora eu gosto muito de, de colocar nota, sabe? Às vezes é... A pessoa fala ali o que ela tem que falar e eu gosto de completar aquilo que, algum conhecimento extra que eu tenho, porque eu leio, eu leio muito outros livros, é... Eu gosto de ler o telecurso 2000, é muito interessante, é... A série sobre história né, às vezes eu, às vezes eu... complemento eu guardo né, pra mim as informações que os alunos, eles disseram e complemento com alguma fala, só que eu sou um pouco tímida tá, às vezes eu fala pouco”*. Nesta fala a aluna expressa que a partir do discurso dos alunos, ela produz suas próprias contrapalavras por meio do diálogo entre o conhecimento que já possui e o novo trazido pelos colegas. Essa fala encontra-se carregada dos pressupostos teóricos de Bakhtin, visto que este autor sustenta que a compreensão é um processo dialógico por natureza e a dialogia, por conseguinte, é inteiramente persuasiva, é pautada na “contra-palavra”, e somente se completa na presença de outrem, já que o discurso é formado por “metade nossa e metade do outro” (Bakhtin, 1986).

Os rituais descritos acima possuem significados particulares para os alunos e a professora. Por meio das entrevistas pudemos inferir alguns sentidos atribuídos às ações delineadas por esses sujeitos que interagem.

Começamos pela professora. Com relação às suas estratégias didáticas, ela atribui o seguinte sentido a elas: *“Eu uso praticamente só dispositivo, dialogada, eu chamo assim porque, eu, não gosto de ficar falando sozinha o tempo todo, mesmo porque isso cansa os meninos. Adolescente não tem essa capacidade de interiorização né, de absorver tudo que o professor tá falando, essa história de cinquenta minutos imagina! Então eu vou segmentando o, o saber ali né, e, com a participação deles, mantendo-os atentos também. Então eu uso o livro, eu uso bastante o livro, eu procuro usar, então eu tentando, eu exijo que eles levem na primeira aula e na segunda, combino com eles antes, que têm que levar, tanto eu tenho até uma aluna que é minha monitora, que anota, os alunos que não trazem o livro e eles são penalizados por isso, através das participações, das notas de participação. Então é*

uma maneira de incentivar, porque se eu deixar correr solto, ninguém traz livro, eles falam que livro é pesado, que pesa na mochila, que têm que trazer cinco livros todo dia, aquela reclamação; eu combino com eles, eles vão trazer pra mim livro na primeira e na segunda aula, mesmo porque na terceira eles têm que trazer livros mais pesados, porque matemática e química, eu já perguntei pra eles isso; então eu geralmente na terceira aula eu dou uma aula assim mais light, que não precisa de livro, a gente faz até debate, no grupão. Então eu procuro, os dias que peço pra trazer eu uso mesmo o livro, então aí eu peço pra abrir, leio, peço um aluno pra ler alto, eles lêem, aí vou dando a minha aula expositiva que é baseada naquilo que a gente leu aí. Uso o sistema também de esquema, peço pra eles estudarem por escrito o capítulo que a gente tá estudando, é uma chantagem que eu faço, pra eles lerem o livro bem lido, porque se eu não fizer isso, eles não lêem o livro, é o mínimo, eu acho que na realidade é o mínimo material que eles têm, então eu dou prova com consulta depois, eles podem olhar livro, olhar o que eles trouxeram por escrito, e aí eu vou fazer perguntas é... perguntas de críticas, de avaliação, de fazer paralelo de situações, então eu não vou pedir nada, detalhe, né, do que eles leram ali”.

Sobre a estratégia de participação oral dos alunos, ela garante que “é a técnica que eu uso, pra aula ficar mais animada, mais interessante (...) me serve muito como feedback né, porque através do que ele tá falando, eu vou ver se eu expliquei bem, o que que, falta explicar... Então vai ser uma complementação e eu vou ver o que que mais que eu posso acrescentar naquilo ali, e os meninos eles são muito receptivos ao colega, às vezes mais do que até o professor, então eles respeitam quando um colega tá falando, de um modo geral, todos ficam atentos, todos prestam atenção e é uma linguagem, uma abordagem diferente, a linguagem do jovem é diferente. Então às vezes é uma coisa que eu falei, o aluno fala do jeito dele dentro do mesmo tema, então eu acho que é mais ouvido, vamos dizer assim, é mais ouvida pelo aluno”. Além desses, a professora sustenta que “tem muito de alto-estima também, ele se sente muito valorizado, e eu deixo ele participar de maneira espontânea, eu pergunto quem quer, né? E tem sempre um grupinho que quer falar e eu fico tentando às vezes, tem aqueles que são tímidos e têm vergonha de falar em público eu fico incentivando: Fala, cê sabe! E às vezes eu consigo e às vezes os próprios

colegas ficam assim, admirados: oh, fulano falou! Porque é um aluno que não fala nunca, ou às vezes é um aluno considerado bagunceiro né, então ele tem um momento ali que, ele vai ser valorizado perante a turma, então eu acho que vale muito pela alto-estima também”.

Os alunos, a grande maioria aprova a rotina das duas primeiras aulas semanais. *“Todo mundo participa da aula, todo mundo, a grande maioria participa e entende, porque eu tava conversando com o povo da sala, tava todo mundo falando que tava gostando das aulas dela, 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, cê querendo mais participar e o modo como ela faz também, porque cê falou, cê deu sua opinião, por mais errada que esteja, cê não vai tar perdendo nada com aquilo. E sala toda não vai ter aquela crítica, que eu nunca vi, a gente tipo, expondo opinião e aquela zoação porque falou alguma coisa errada. Eu acho que, que o modo dela dar é um modo que, além de não ter essa, essa zoação, acaba envolvendo, porque entra questão de ponto, entra questão de interesse e ainda tem os debates na últimas aulas da semana que traz um monte de coisa”* (Elaine); Esta aluna compartilha a opinião da professora de que os alunos têm respeito uns pelos outros.

Além disso, eles apreendem e reconhecem a importância da interação, do diálogo e do confronto com as idéias do outro para suas aprendizagens. *“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. Porque assim, eu sempre tive aula de história assim, com o professor falando e qualquer dúvida que cê tivesse... é ele mesmo tirava. Esse negócio de aluno ficar tirando dúvida de outro, de história, eu nunca tinha tido não. Aí eu achei interessante, porque assim, é mais assim... proveitoso a aula, eu estudei mais esse ano do que ano passado em história”* (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).

Apesar disso, os estudantes assinalaram igualmente alguns pontos negativos. Segundo eles, a não variação de estratégias pedagógicas é desestimulante. *“Prestar atenção eu presto, mas assim, eu tenho um... sei lá, meio assim, eu vou lendo, escutando, entendendo... aí eu dou aquelas viajadas assim! Aí eu viajo, depois volto, assim, é... leitura é um tiquinho chato, cê ficar lendo aquela coisa no livro, todo mundo tem, acaba sendo aquela coisa, noh, monótona. Aí depois, nós acabamos, todo mundo, pres... eu presto atenção porque depois tem a explicação ainda, cê falar, se cê tiver entendido alguma coisa que seu colega não entendeu, você pode explicar. Aí eu gosto da aula do acompanhamento do livro” (Elaine); “Na leitura do livro, que eu acho muito cansativa, ficar lendo e lendo e relendo e depois explicando... aí eu acho cansativa” (Cláudia).*

Com relação às aulas de debate, embora bem aceitas entre os educandos, uma aluna baliza que em muitos deles não há uma estabilização de significados. *“Eu gosto delas [das aulas de debate] e eu sempre venho com as minhas idéias e, às vezes eu acho que a gente não chega a lugar nenhum com os debates. Mas eu acho legal. É, sei lá, eu acho que igual, uma pessoa colocar a idéia dela e a outra é contra, aí começa a misturar a idéia e a sala fica toda perdida e a gente não chega a uma conclusão” (Cláudia).*

1.2.2 Práticas avaliativas

A avaliação da aprendizagem dos alunos parece ser feita em uma perspectiva tradicional em que, salvo os pontos distribuídos nos eventos escolares³³, a professora realiza duas provas mensais, uma prova bimestral, um “resumo por escrito” de cada capítulo estudado, e alguns pontos de participação. Os pontos de participação reúnem discussões orais, deveres cumpridos, disciplina e presença do livro didático nas duas primeiras aulas semanais. Na última semana do trimestre, as classes são dedicadas à auto-avaliação discente de participação. Os alunos se dirigem à mesa da professora, que aproveita para “dar um puxão de orelha em alguns”, declara. Trata-se então de uma estratégia disciplinadora e avaliativa.

Os eventos escolares acumulam pontos no último trimestre e geralmente provocam transtornos e dispersões em sala de aula, evidenciando que “pressões sociais” (Bakhtin, 1986) oriundas do contexto institucional emergem no cotidiano da classe, balizando comportamentos e práticas. “(...) *começou feira. Aí começou todo mundo a falar de feira, aí todo mundo começou a... ah, eu tenho que ensaiar a abertura, ah eu tenho que resolver isso, tem que resolver aquilo. Aí muita gente não deu, não só em história, mas nas outras aulas também, não deram muita atenção. Aí esqueceram. Aí chega simulado, aí esse simulado foi quinta e sexta, segunda, terça e quarta muita gente não veio, aí começou o simulado aí, e agora tem mais detalhes, é mais chance, mais de cair mais ainda [o rendimento]*” (Vitor); *Na aula de história, olha, por questão desta feira, não como só na aula de história, mas em todas as aulas caiu o rendimento, que tava todo mundo preocupado com a feira, fazer isso, fazer aquilo. Aí o rendimento caiu muito na sala*” (Luiz).

Em função das provas bimestrais reserva-se uma semana específica para sua realização. Mais uma vez o contexto institucional se faz presente na classe. As provas mensais ocupam o horário letivo das aulas de História e contemplam um capítulo cada.

³³ No último semestre do ano letivo de 2005, foram distribuídos oito pontos aos alunos por ocasião da Feira de Arte.

O resumo por escrito, na perspectiva da professora, cumpre o papel de “forçar os alunos a estudarem, a lerem o livro”, o que caso contrário não o fariam. “(...) *quando eu peço pra vocês estudarem o escrito, o meu objetivo é que vocês leiam os livros. Porque se eu não fizer isso vocês não lêem, não é verdade. Então, olha, eu confesso, é uma chantagem que eu faço com vocês. Eu divido pontos, olha, quatro pontos é demais, não é? Pra vocês fazerem o escrito... Então alguém tá perguntando pra mim: faz o mapa? Faz o resumo lá do cotidiano da história? Tudo que tá aí é importante, tá, então façam sim. (...)*” (aula 13/09/05 – turno 32). Nesse turno, a professora revê os contratos com os alunos, reelabora-os de forma que eles compreendam seu valor não como imposição, mas como forma de aprendizagem.

Com relação à recuperação, a instituição estipula que cada professor, ao fim do trimestre, faça uma recuperação paralela com os alunos que não obtiveram a média de 60%. A estratégia utilizada pela professora pesquisada consiste na participação oral desses alunos que, por conseguinte, ganham muito espaço para expor.

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturais
2	Professora	... então hoje nós temos a chance ainda de melhorar, que dia vocês têm aula comigo agora	A professora dá chance aos alunos sem média de recuperarem a nota por meio da participação oral.
3	Alunos	Amanhã	
4	Professora	Amanhã e depois de amanhã. A matéria então é essa aqui eu vou explicar a gente vai reunir, e esses alunos aqui que estão sem média se oferecem que dá tempo ainda de comentar. Guarda o celular, só vou falar os nomes que estiverem com nota defasada, quer dizer, com nota baixa, Arthur, Camila, Moisés, Daniele, David, Daiane, Daiane número 15? É número 16, número 18, 21, 28,33, 36, 39, 41 e 45. Walisson é 45?	
5	Walisson	Isso	
6	Professora	É então faz de tudo para prestar atenção, tá?	
15	Professora	E isso tá aqui escrito no livro, vamos ler e esses alunos que têm que melhorar a nota, têm que ler para explicar para mim o que entendeu.	
25	Professora	Então vamos ver quem é que entendeu e quer explicar cujo dando prioridade àqueles alunos que estão querendo melhorar...	

Aula: 29/08/05

Nessas situações, os alunos menos participativos são convocados a falar. *“Eu acho interessante porque, assim, eu não sou muito de falar, mas às vezes quando eu acho interessante a matéria, alguma coisa assim, eu tento falar. E, igual as pessoas que estão de recuperação, às vezes nunca falam e pra recuperar estão falando, estão escrevendo, pra tentar aprender a falar e mostrar que está sabendo”* (Amanda, aula 17/05/05, turno 42). Este comentário dá-se em uma aula em que a professora despende certo tempo para avaliação de suas estratégias pedagógicas pelos alunos. A prática de participação oral dos alunos, após a leitura fragmentada do livro já é tão arraigada na cultura desse grupo social que permeia inclusive a recuperação paralela.

Em uma das aulas em que essa forma de recuperação incidiu, em determinado momento, a aluna Juliana participou, foi elogiada pela professora que questionou se seu nome estava na lista de alunos sem média. Muitos risos se sucederam à resposta negativa da aluna. Os alunos, em primeiro lugar, tinham conhecimento das mínimas chances desta aluna compor tal lista pelo lugar de boa aluna ocupado no grupo. Em segundo lugar, os risos acabaram por denunciar o que é ser aluno nessa sala de aula; neste caso, os risos revelaram que diferentes alunos ocupam diferentes lugares na classe, existindo de tal modo uma separação entre bons e maus alunos. Trata-se então de um exemplo de *rich point* ou *flame clash*, visto que “normas e expectativas, papéis e relacionamentos, direitos e obrigações” do grupo tornaram-se visíveis tanto para seus membros, nesse caso a professora que desconhecia tal papel, quanto para a pesquisadora.

Episódio	Participantes	Ações	Aspectos Culturais
2	Juliana	Pede para falar	
	Professora	Pergunta se a aluna quer completar o que o outro colega falou.	O aluno citado encontra-se na lista de recuperação.
	Juliana	Fala	
	Professora	Elogia e pergunta se o nome da aluna está na lista.	
	Juliana	Diz que não.	Muitos risos dos alunos.

Mapa: aula 17/05/05

1.2.3 Estratégias de disciplina e participação

Nas lições, embora na maior parte do tempo a disciplina seja efetivamente assegurada e reconhecida pelos próprios alunos, pela professora e inclusive pela coordenadora pedagógica da escola – “*ela consegue deixar todo mundo atento nas aulas dela*” (Cláudia); “*Porque ela consegue botar disciplina na sala*” (Pedro); “*Eu acho que eu mantenho a disciplina*” (professora); – alguns momentos de dispersão e conversas paralelas escapam ao controle da professora. Essas ocasiões são contornadas pelas seguintes medidas: a professora abaixa o tom de voz obrigando o silêncio aos alunos – “(Burburinho na sala) *Posso falar mais baixinho um pouquinho?*” (aula14/09/05, turno 65); e a professora aguarda de pé e em silêncio a aquietação dos discentes. Esta estratégia é tomada comumente no início das aulas.

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturais
2			Ainda há alunos andando dentro da sala de aula e muita conversa.
3	Aluno	Ô gente a fessora quer falar...	A professora espera os alunos calarem, encarando-os. Esta é uma das estratégias de disciplina da professora, geralmente usada antes de iniciar a aula.
4	Professora	Gente, então vamos finalmente começar?	A estratégia de esperar não deu certo, então a professora pede para começar ³⁴ .
5	Professora	Vamos!...	

Aula: 13/09/05

Usualmente, alguns momentos de agitação incidem em situações nas quais a professora trava diálogos com os alunos individualmente. Nesses casos, a dispersão da turma tem a ver com a sua não inclusão no assunto. Para retomar a participação de toda classe, ela imediatamente encerra o assunto.

³⁴ Essa estratégia comumente funciona, mas como essa aula ocorre no fim do ano, os alunos estão mais agitados. Esse aspecto é evidenciado no capítulo seguinte.

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturais
105	Professora	Olha, eu prefiro que seja no nosso livro pelo seguinte... Viu, gente, ele tá perguntando se o estudo por escrito, se pode ser de outro livro. Lógico que pode, mas a vantagem pra você é que eu vou me basear nesse livro pra fazer as perguntas. Plano de estudo, reflexão... eu vou tirar muitas coisas daí... E é mais fácil...	
106	Luiz	Fala...	Inaudível
107	Professora	Mas eu acho que você já está no segundo grau, né...	
108		Alunos riem. Professora e Luiz conversam	Muito burburinho na sala
109	Luiz	É um livro de capa branca...	
110	Professora	Ah, esse eu não conheço... Porque tem livros de oitava que são ótimos também... Então vamos lá! Então lê pra mim domínio francês.	Pista contextual - tom de quem que prosseguir.

Aula: 30/05/05

Nesse trecho o aluno Luiz fez perguntas de interesse pessoal, o que causa dispersão na turma e a conseqüente retomada rápida da professora para evitar tal desordem. O mapa a seguir demonstra outra vez essa estratégia de contenção servida pela professora.

Episódio	Participante	Ações	Aspectos Culturais
1	Juliana	Fala sobre notícia de jornal e sobre o ouro.	Surgimento de assuntos que estão fora do planejamento da professora.
	Professora	Valoriza a fala, repete para os alunos e complementa.	
	Alunos	Outros alunos interagem, complementando; há conexões entre suas falas.	Começa a haver muitas conversas paralelas sobre o tema.
	Professora	Para controlar o burburinho gerado, ela pede para obedecerem à seqüência planejada da aula.	

Mapa: aula 19/09/05

Nesse trecho, mesmo tendo cortado a seqüência de interação que vinha sendo feita a partir de uma intervenção inusitada provocada pela aluna Juliana, a professora de

fato dá ouvidos aos alunos, considera o que eles falam e, muitas vezes, altera o planejamento da aula em função da participação deles, adotando, portanto, uma atitude dialógica.

Outra estratégia disciplinadora da professora consiste em solicitar a explicação e/ou leitura de estudantes desatentos e agitados.

Turno	Participantes	Discurso	Aspectos Culturais
138	Professora	Então, resumindo isso aí, Bia.	Em tom ríspido.
139	Bia	Eu? Não muito não, não prestei atenção (?), “fessora”.	Muito sem graça.

Mapa: Aula: 23/05/05

Este momento expressa um *flame clash* ou *rich point* (Green, Dixon e Zaharlic, 2002) isto é, um momento privilegiado em que as normas e expectativas do grupo se tornam explícitas. Neste caso elas se evidenciam no constrangimento aparente da aluna que contraria uma norma estabelecida pelo grupo de prestar atenção na leitura do texto e resumí-lo.

Ainda com relação à disciplina, a professora Eneida admite que a adolescência obsta um pouco a dinâmica das aulas. “Ah, atrapalha né [a adolescência], porque tem outros interesses pra eles, esse final de semana é Pop Rock, hoje o assunto é só Pop rock, custei pôr a turma pra ficar: gente, vamos prestar atenção na aula e tal. Então, sempre tem uma coisa extra que tira a atenção deles, mas à medida que a gente vai conseguindo cativar, porque tem que usar, né, a paciência, cativar, porque com imposição, aí que eles não conseguem mesmo”.

Este depoimento evidencia mais uma vez que elementos do “contexto mais amplo” (Bakhtin, 2004), neste caso, a faixa etária dos discentes, invadem a classe moldando comportamentos e práticas.

Igualmente, algumas iniciativas são adotadas para o encorajamento da participação oral dos estudantes. Os alunos que participam das discussões são recompensados por um “positivo” que contribui para a nota final de participação. Quanto maior a quantidade e qualidade de suas intervenções, mais “positivos” são alcançados – *“Você falou dois assuntos diferentes. Muito bem, dois positivos pra ele”* (aula 18/05/05, turno 18). Os diversos registros revelam que o positivo mobiliza grande parte dos alunos. *“(...) tem aquela questão do positivo, que na média final ajuda bastante. Se você falou, ganhô positivo e, vai ajudar na média mesmo, ajuda bastante (...) porque na escola é tudo em torno do ponto, né?”* (Elaine)³⁵.

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturais
203	Bruna	Não, eu só ia falar que na sociedade tem uma idéia de Rousseau, que é a igualdade jurídica.	
204	Professora	Muito bem. Diz a Gabriela que dentro da sociedade ela identificou a fala de Rousseau, a igualdade jurídica. Gostei de ver a associação.	
205	Bruna	Coloca positivo para mim.	Dirigindo-se à aluna monitora.
206	Professora	Hoje eu não coloquei um positivo, hein? Mas que coisa! Logo hoje!	Os alunos e a professora demonstram frustração pela professora não ter anotado positivo nesta aula cuja participação foi intensa.

Aula: 31/05/05

Esse trecho mostra que a idéia do positivo é tanto uma norma quanto uma expectativa dos membros do grupo. Por outro lado, o excerto revelou que a participação oral dos alunos, antes encorajada pelo positivo, já parece ser um hábito cultural da classe, visto que, apenas no derradeiro instante da aula, uma estudante o reivindicou. Os demais alunos, por sua vez, parecem ter participado voluntariamente e de forma desinteressada.

Em determinada lição, no fim do primeiro trimestre, a professora reservou um espaço para que os alunos avaliassem a estratégia de participação oral e a conseqüente obtenção do “positivo” uma vez que havia reclamações de outras turmas da instituição de que os alunos que não falam por timidez e/ou algum constrangimento

³⁵ Trecho de entrevista.

estariam prejudicados. A transcrição a seguir registra esse fragmento e seus resultados.

Turno	Participante	Discurso
31	Professora	Olha, hoje eu estava ali na turma da 201, turma 201, e a gente teve um tempinho de fazer hoje um balanço: como é que foi esse trimestre que acabou? Então falaram coisas ruins, falaram coisas boas. E entre as coisas ruins que uma aluna lá comentou foi que ela não acha certo isso 'de'u' colocar positivo pra quem fala. Isso deu uma polêmica! Aí teve gente que achava mesma coisa que ela... 'errado, porque tem gente que não tem facilidade pra falar e eu fico obrigando a falar e tal...'. Eu queria ouvir aqui umas três opiniões sobre isso, quem que falar? Pode. Você, você e você. Só três, se não a gente não sai daqui hoje. Depois a gente vai continuar com a matéria. Fala.
32	Márcia	Tem que falar, primeiro, pra você saber se a gente está entendendo ou não. De acordo com o que falou você vai saber como vai estar explicando matéria. Também porque ajuda a gente (?).
33	Professora	Tá. Então vocês escutaram aí?
34	Alunos	Não.
35	Professora	Então fala alto. Diz ela que ajuda porque é uma maneira de saber se está falando certo, se entendeu certo. A gente chama isso de <i>feedback</i> , né. Eu tenho esse retorno, quando ele fala, ela fala. Ela falou uma coisinha errada eu corrigi. Então isso pra mi é muito bom, saber se vocês entenderam. O segundo, é que ganha ponto. Mas, justamente a reclamação dessa menina é que ela falou que ela nunca ganha ponto porque ela não gosta de falar. Então eu expliquei que não é só quem fala não que ganha ponto. A atitude de prestar atenção, de estar aí atento, de estar vindo à aula, isso tudo está ganhando ponto. Tanto que nós tivemos no trimestre passado alunos que nunca falam, ganharam o total em participação, né. Então... e o falar, também, desenvolve a... desenvolve muito o pensamento lógico, a linguagem. Daqui a pouco vocês vão ser chamados aí a fazer entrevista pra conseguir um emprego, se você tem facilidade, tem fluência, você vai ganhar muito com isso. Fala.
36	Juliana	Professora, meu único problema é a questão do livro, esse negócio... cê dá pontinho só pra quem tá com livro, aí eu fico meio assim...
37	Professora	Por que?
38	Juliana	Porque eu não tenho o livro, mas eu tenho outras fontes de estudo lá em casa, entendeu? Aí eu sempre perco ponto.
39	Professora	Outra coisa, o livro é pesado, né, mas olha bem, nós combinamos o seguinte, vocês vão trazer o livro só duas vezes por semana. Hoje está sendo um dia exceção. Agora você pode tirar o xerox do capítulo que a gente está estudando, fica mais levezinho, tá. E você não está perdendo ponto, você traz... ela não coloca negativo, ela coloca positivo para quem está trazendo.
40	Juliana	(?)
41	Professora	Mas você pode superar isso de outra maneira, vai participando, estando atenta, tá? Alguém mais quer falar sobre isto? Fala.
42	Amanda	Eu acho interessante porque, assim, eu não sou muito de falar, mas às vezes quando eu acho interessante a matéria, alguma coisa assim, eu tento falar. E, igual as pessoas que estão de recuperação, às vezes nunca falam e pra recuperar estão falando, estão escrevendo, pra tentar aprender a falar e mostrar que está sabendo.
43	Professora	Foi o caso aqui que aconteceu hoje, três alunos que nunca falou (sic), eles se superaram, não é fácil falar. Não é fácil. Ele está rompendo um bloqueio.

44	Luiz	Em compensação também, professora, tem uns que falam demais.
45	Professora	Falam demais e fora de hora.
46	Luiz	Igual eu aqui.
47	Professora	E tem uma outra coisa, o colega falando, a linguagem é muito mais acessível pra vocês. Às vezes eu falo, eu uso uns termos complicados...
48	Elaine	Tem uma coisa tipo assim: eh, você falou, eu não entendi, mas a Lane entendeu um pedaço, aí ela explicou aquele pedaço que ela entendeu, a Dayse explicou outro pedaço, assim vai juntando. Aí fica até mais fácil de entender porque, pelo modo que você explica, pode ir entendendo um pedaço ou entendendo um outro. Aí, acaba a turma toda entendendo. Então esse modo aí é bem mais fácil de entender.
49	Professora	Aham.
50	Fernanda	Professora...
51	Professora	Fala
52	Fernanda	[...] porque a gente entende melhor o que você fala, presta atenção, porque fica todo mundo querendo ganhar “mais”. Aí fica todo mundo calado prestando atenção pra poder repetir e ganha um “mais”, né.
53	Professora	A menina lá, a tal que falou isso, a crítica dela era justamente isso. “Que só quem fala é que ganha positivo, e que não é certo isso, de ficar ganhando positivo porque está repetindo”. Ela não achava certo. Enfim ela ficou calada, não sei se ela mudou de opinião ou não, mas pelo menos a gente analisou, a gente ouviu as outras opiniões. E eu acho, na minha opinião, de modo geral, a gente lucra sim. Fica meio maçante, meio cansativo, porque a gente escuta uma coisa só várias vezes, mas acaba entrando. Vamos terminar esse assunto? Com a sua fala então.
54	Bia	Você fala que quem não tem positivo, mas também não tem negativo, não perde nada também não. Ganham os pontos de participação.
55	Professora	Vários alunos, o trimestre passado valia 3, vários alunos ganham 2,5, 3, e eles são calados, são quietos. Mas só deles estarem aqui, atentos, participando, eles têm condições, né? Vamos continuar então? Vamos fazer uma última votação então. Quem que acha que deve acabar esse negócio de ganhar positivo para quem participa da aula levanta a mão?
56	Professora	Dois votos. Dois.

Aula: 18/05/05

Ao contrário de outras turmas, a transcrição acima demonstra que a prática do “positivo” conta com ampla aprovação por parte dos estudantes desta turma pesquisada, contribui para seus aprendizados, suas notas, sua desinibição, sua formação, etc. Nos turnos desta passagem, nos foi possível inferir como a relação pedagógica é constantemente permeada pelo poder, o poder conferido ao professor de atribuir “ponto” aos alunos. A seguir, no turno 26, a partir da reclamação da aluna Juliana sobre o peso do livro didático, a professora reafirma o acordo de trazer o livro didático apenas duas vezes na semana. Chama a atenção aqui a fala de Elaine (turno 48) que, em sua argumentação, reúne os pressupostos teóricos bakhtinianos de que toda compreensão é dialógica por natureza e se dá a partir do confronto entre as próprias idéias e as idéias do outro (Bakhtin, 1986). Nos últimos turnos ainda, a

professora revela um modo democrático de conduzir o processo pedagógico ao recorrer à votação da “prática do positivo”.

1.2.4 A prática mediada

Como vimos no capítulo 1, conforme a “lei genética geral do desenvolvimento cultural” elaborada por Vygotsky, a interação social constitui-se na matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo e existe uma conexão intrínseca entre os dois planos do funcionamento mental que se dá a partir da utilização de recursos mediacionais semelhantes em ambos os planos, premissas essas fundamentais de sua psicologia sócio-histórica. Esses recursos mediacionais, isto é, “signos” ou “ferramentas psicológicas”, medeiam as funções mentais superiores e possuem natureza e origem social. Vygotsky (1930), tomando como base as concepções de Engels de que o trabalho humano e o uso de instrumentos são cruciais para a criação da consciência humana, estabelece uma distinção entre os signos – ferramentas psicológicas – e os instrumentos de trabalho. Segundo ele, os instrumentos de trabalho estão dirigidos para o exterior e determinam a transformação dos objetos da realidade circundante, ao passo que os signos se orientam para o interior e transformam os processos psíquicos. Esse mesmo autor nos fornece exemplos de alguns desses signos: a linguagem; vários sistemas para contar; técnicas mnemônicas; sistema de símbolos e algébricos; trabalhos sobre arte; escritos; esquemas; diagramas; mapas e desenhos mecânicos; todo tipo de signos convencionais, etc. (Wertsch, 1988). Ainda sobre os signos, Vygotsky atribui a eles um lugar central como ampliadores (e/ou limitadores, em certos casos) da capacidade de ação e de análise dos homens.

Apoiado em suas contribuições, James Wertsch (1991) qualifica algumas propriedades desses signos – recursos mediacionais, para valer-se da terminologia do autor – das quais nos ateremos a apenas certo número delas³⁶. A primeira consiste em explorar como os recursos mediacionais podem limitar ou ampliar as possibilidades

³⁶ Essas características encontram-se na obra de Wertsch intitulada “Voices of Mind” (1992).

de ação tendo como foco a ação mediada, isto é, a tensão irreduzível entre o agente e o recurso mediacional, e não o agente ou o recurso de modo isolado. Ele pontua, também, que os recursos mediacionais têm múltiplos objetivos, que atuam simultaneamente. O contexto determina o alvo a ser perseguido ao definir o propósito de cada ação, tendo em vista que a unidade de análise é a ação mediada. Os parâmetros para caracterizar a ação, por sua vez, estão relacionados ao motivo da atividade. Esses aspectos serão aclarados e visualizados no diálogo com os dados que se apresentam a seguir.

Na perspectiva delineada nas aulas expositivas dialogadas, a professora lança mão de alguns recursos didático-pedagógicos – livro didático, mapas, iconografias e analogias – que operaram como instrumentos mediadores auxiliando os alunos na aquisição, memorização e uso de conhecimentos históricos. O livro didático, em primeiro lugar, funcionou nessa classe como mediador privilegiado entre o aluno e o conhecimento histórico³⁷. “*Ele é meu maior suporte, é o mínimo necessário. (...) Tem papel principal na minha escola, na minha aula*” (Eneida)³⁸.

³⁷ A Escola Estadual Maestro Villa-lobos adota, desde 1998, o livro *História Global: Brasil e Geral*, de Gilberto Cotrim, Editora Saraiva. Trata-se de um volume único utilizado nos três anos do Ensino Médio. Gilberto Cotrim é professor de História, graduado pela USP, e exerce também a profissão de advogado. O livro do professor é acompanhado de um caderno com questões de vestibular referentes a cada capítulo. Nesse complemento não são encontradas instruções de uso do material ou qualquer tipo de comunicação entre o autor e os professores. Segundo a professora Eneida, que participou do processo de seleção do livro, a escolha deveu-se ao fato de ele apresentar preço acessível aos alunos, qualidade razoável dos textos e linguagem adequada ao nível dos estudantes. O conteúdo é dividido em 58 capítulos, distribuídos em cinco unidades que seguem a visão tradicional européia: Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. A História do Brasil somente entra em cena a partir dos capítulos destinados à Idade Moderna. Compõem os capítulos o texto-base, iconografia, mapas, tabelas, gráficos, exercícios e dados complementares. Intercalados com o texto principal encontram-se *boxes*, nomeados da seguinte forma: *Monitorando o Estudo*, em geral, composto por exercícios; *Definindo Conceitos*, um tipo de miniglossário; *Reflexão*, normalmente sustentando perguntas mais elaboradas que fornecem subsídios para debates e discussões; e alguns quadros, isentos de títulos, trazendo curiosidades e informações adicionais (suplementares). Alguns capítulos reservam um espaço final para temas relacionados ao dia-a-dia das pessoas comuns em uma seção denominada *Cotidiano na História*. É importante colocar, igualmente, que a renovação historiográfica não é incorporada no livro, uma vez que o conteúdo patente no volume privilegia os grandes acontecimentos, em geral aqueles de natureza político-institucional. Do mesmo modo, o livro pouco relaciona os conteúdos tratados com a realidade e a experiência dos alunos. Além disso, elementos do presente em um diálogo com o passado não emergem no texto. Ainda, o livro não trabalha com evidências, disponibiliza fontes históricas primárias, porém não as problematiza.

³⁸ Trecho de entrevista.

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturais
20	Professora	Vamos pegar o nosso livro agora na página dois sete oito onde tá escrito “Domínio francês sobre a Espanha”. Olha bem, eu agora tô falando de uma forma bem superficial, bem resumida... A gente agora lendo o livro é outra coisa porque agora a gente vai ler uma linguagem culta, né, palavras mais elaboradas. Essa é a importância do livro. Por isso eu gosto tanto que tragam o livro e cobro de vocês porque o livro é a linguagem que a gente tem né, é a expressão melhor que a gente tem.	Papel central e de autoridade do livro.

Aula: 13/09/05

No turno 20, após exposição oral introdutória, a professora confirma o papel central e de autoridade do livro uma vez que para ela esse recurso é detentor da linguagem culta e de um conhecimento mais adequado. *“Eu dou suporte, é uma linguagem culta, escrita por uma pessoa, um especialista né, é... feita de maneira sistemática, abordando a matéria de maneira ordenada, o que ele pode dar seqüência pro que está escrito ali, uma coisa que tem princípio, meio e fim né, e uma palavra escrita. Então ele vai ouvir quando o colega ler e vai ler, então vai entrar pelo menos duas vezes, né?”*(professora)³⁹.

Além disso, o próprio discurso oral dos estudantes não raro está permeado por trechos do texto lido, sinalizando assim seu papel como mediador e ampliador da aprendizagem histórica dos alunos. Tal fato reflete-se nesse discurso da professora durante a aula do dia 13/09/05; *“Eu não sei se vocês repararam o antes e o depois. Antes a gente tava falando baseando só na minha explicação. Agora a gente leu o texto do livro. Olha bem como ela falou, ela usou palavras diferentes. Ela usou a palavra elite, é... administração, não é, da metrópole... então são palavras mais adequadas. Então por isso que o texto é importante, e não ficar só na explicação da aula. Então quando eu peço pra vocês estudarem o escrito, o meu objetivo é que vocês leiam os livros. Porque se eu não fizer isso vocês não lêem, não é verdade. Então, olha, eu confesso, é uma chantagem que eu faço com vocês. Eu divido pontos,*

³⁹ Trecho de entrevista.

olha, quatro pontos é demais, não é? Pra vocês fazerem o escrito... Então alguém tá perguntando pra mim: faz o mapa? Faz o resumo lá do cotidiano da história? Tudo que tá aí é importante, tá, então façam sim. Beleza. Vamos continuar, agora, lendo onde está escrito aqui: “luta pela independência”. Quem pode ler pra mim? Faz favor” (aula 13/09/05, turno 32)⁴⁰.

Em contrapartida, no segmento seguinte, a professora demonstra certa independência do texto didático uma vez que neste caso ela não pede para resumi-lo e sim faz uma pergunta usando o conteúdo do livro para checar uma idéia científica. O livro neste caso funcionou como ampliador da capacidade de ação da professora.

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturais
20	Breno	Interesse capitalista por mercados consumidores. Aí o segundo pontinho... Pressão sobre Espanha e Portugal para libertar as colônias escravas.	Leitura do livro.
21	Professora	Só isso aí. O que a Inglaterra então tem a ver com independência desse nosso continente aqui... América Latina e Brasil?	
22			Breno fala algo, mas não é possível entender.
23	Professora	A Inglaterra queria a independência, mas eu tô perguntando por quê? O que qui ela ia ganhar com isso?	
24	Elaine	Fessora, eu acho qui com a independência do Brasil, ia ter mais mercados consumidores...	
25	Professora	Muito bem! Fala Helena!	
26	Letícia	Eu acho que assim, por exemplo, por que a Inglaterra tipo, eu acho que seria mais fácil entrar num país sem uma metrópole em cima. Tipo, se Portugal não fosse assim, se o Brasil fosse independente, seria mais fácil pra ela explorar, e tal.	
27	Professora	Então a Inglaterra queria tirar Portugal da jogada pra ela ter liberdade. Agora... é isso que vocês todos falaram. É isso mesmo, a Inglaterra queria que a América ficasse toda independente, ou seja, livre de Portugal pra ela, Inglaterra, poder colocar aqui os produtos que ela vendia. Portugal não deixava, deixava?	
28	Alunos	Não.	
29	Professora	Porque existia aquele famoso pacto colonial, né, que a gente só podia ficar ligado com a nossa metrópole.	

⁴⁰ Outros momentos em que os alunos incorporam em suas falas “vozes” do livro didático encontram-se nas análises dos processos de ensino-aprendizagem de História apresentados no quarto capítulo deste trabalho.

		Então Portugal saindo, a Inglaterra ia vender a nossa mercadoria, não é isso? Então o interesse da Inglaterra era mercantilista, capitalista, não é mesmo? Não é isso? Lê de novo pra mim o que eu coloquei sobre a Inglaterra.	
--	--	---	--

Aula: 17/05/05

Ademais, cabe completar que quando a professora compreende que o livro é ineficaz, no sentido de trazer para o plano social a idéia de processo histórico, ela intervém e cumpre tal papel⁴¹.

Episódio	Participantes	Ações	Aspectos Culturais
3	Professora	Antes de iniciar a leitura do texto, a professora faz comparações entre as revoltas nativistas e as inconfidências.	O livro entra em cena mais para narrar fatos e suas conseqüências, a noção do processo histórico é feita pela professora.

Mapa: aula 30/08/05

Confirmando este fato, na entrevista a professora igualmente ressalta algumas lacunas deixadas pelo livro e revela sua própria função de preenchê-las para “complementar e enriquecer a aula na medida do possível”, principalmente no que diz respeito à noção de processo histórico. “(...)Vou dar um exemplo do que eu fiz hoje, é... abordando a independência da América Latina, eu coloco assim a Inglaterra, América Latina e o Brasil, o livro não tem isso muito claro; o quê que a Inglaterra tem a ver com a nossa história? Eu vou colocar pra eles, tem tudo a ver, porque a Inglaterra precisava de mercado consumidor, pra vender os produtos, então a Inglaterra ia ser mais interessada em que o Brasil e a América Latina seja independente, a própria ajuda que ela deu ao Rei de Portugal pra ele vir pro Brasil né, ela vai querer em troca de tratados comerciais que a gente faz, então o livro não tem isso muito claro, então é por isso que eles queixam bem a atenção pra isso” (professora).

Nesses casos, ao contrário, o conteúdo do livro está limitando a compreensão da temática em discussão, exigindo da professora uma ação no sentido de ampliar as possibilidades de aquisição do conhecimento histórico pelos alunos, o qual se encontra restringido pelo livro. Aqui se percebe que o recurso mediacional pode, ao

⁴¹ Isso acontece em várias aulas, inclusive aconteceu naquela (31/05/05) analisada no quarto capítulo.

mesmo tempo e em alguns casos, ser um limitador na aquisição, memorização e uso de conhecimentos pelos alunos.

Ainda sobre o livro, trata-se de um recurso mediacional consentido pelos alunos. “*O livro é completinho, tem uns quadros, umas coisas interessantes, eu gosto do livro*” (Fernanda). “*Eu gosto do livro porque ele não é aquela coisa que fica dando muita volta, ele vai direto ao assunto e de uma forma que dê para você entender*”; “*Eu acho ele [o livro] bom, as perguntas que tem nele, os exercícios que tem nele, são aquelas coisas que cê tem que pensar para resolver, não é aquela coisa que é só copiar, eu gosto disso*” (Elaine); “*Eu acho ele [o livro] interessante, porque ele tem alguns quadrinhos extras, alguma coisa que auxilia*” (Cláudia).

Os mapas e iconografias igualmente ocupam a cena pedagógica, todavia seu papel meramente ilustrativo não ganha tanta importância quanto ao aparato textual. “*Às vezes quando eu tenho aquela **ilustração** em casa, ou em outro livro, ou às vezes até fotografias,... eu fui num museu, por exemplo, e consegui tirar fotografia daquele livro eu trago pra enriquecer. Então esse é o Napoleão, a coroação de Napoleão Bonaparte, eu comprei no museu do Louvre, um minipôster da coroação e eles tinham no livro, então é outra coisa ele pegar aquilo e ver, ainda mostrei que no verso do pôster tinha um mapa, assim, mostrando todo mundo que apareceu naquela, pintura, inclusive tinha o Davi que pintou, ele se colocou lá, ele não estava presente no dia, mas ele se colocou na pintura como se ele tivesse ido, ele e a família dele... então os meninos adoram, eles acham interessante isso, então é uma maneira de enriquecer um pouco*” (Eneida). A própria linguagem da professora confirma esse aspecto ilustrativo do aparato iconográfico. Julgamos que a forma como o recurso imagético foi trabalhado nessa sala de aula veio a reduzir a sua potencial riqueza como fonte histórica passível de várias interpretações, leituras e compreensões da realidade, operações estas inerentes ao raciocínio histórico. Neste caso há que se recorrer novamente a Werstch quando ele diz que os instrumentos de mediação não têm o poder de, sozinhos, produzirem ações visto que só podem exercer algum impacto sobre o indivíduo na ação e na interação com eles. Assim, a ação mediadora da professora com as imagens as delimitou como desempenhadoras

de um papel meramente ilustrativo no ensino da História. Como nos adverte Wertsch, “somente como partes de uma ação, podem os instrumentos mediadores adquirir sua existência e desempenhar seu papel”(WERTSCH, 1991). Deste modo, a prática mediada nas classes em geral e nesta em particular é produto da interação/ação entre agentes (professora e alunos) e os recursos mediacionais (as imagens, nesta ocorrência). Segundo esse autor, é errônea qualquer tendência a centrar-se exclusivamente quer na ação, quer nas pessoas ou nos instrumentos mediadores isoladamente: “A essência de examinar agentes e ferramentas culturais na ação mediada é examinar como eles interagem” (WERTSCH, 1998).

Entretanto, por ocasião da aula de debate do dia 19/09/05 em que a professora expôs para a turma algumas imagens e retratos da família real, ela estabeleceu um diálogo com os alunos em torno delas delineando aspectos do contexto de sua produção e, de algum modo, as problematizou recuperando seu potencial como fonte histórica. “(...) *E esse aqui que parece o papai Noel, igual cês falaram aí, é o neto desses todos. É o D.Pedro II, que é filho de D.Pedro I, neto, neto de D.João VI. Quer dizer... É porque ele tinha várias pinturas sobre ele, ele jovem... Mas essa é a mais marcou. Dizem que o objetivo de divulgar essa pintura sobre D.Pedro II, é justamente mostrar a figura de uma pessoa idosa que transmite isso de segurança...*” (professora, turno 123).

Ainda sobre o aparato imagético, na entrevista a professora afirma seu valor como recurso mediacional que permite aos alunos compreender temas históricos tornando possível “imaginar”, reconstruir o não vivido diretamente, fazendo assim o exercício da empatia histórica. “*Ah, a imagem vale mais do que palavras né? Eu acho que um livro bem ilustrado com mapas e gravuras transporta o aluno, para a época, as roupas, a época né, que tava presentes ali naquele momento histórico*”(professora). Em sintonia, Siman (2004) argumenta que o uso de diferentes signos ou meios mediacionais no Ensino de História, tais como imagens, objetos da cultura material, documentos históricos, etc. torna-se importante aos alunos no sentido de lhes propiciar ir além do que a experiência vivida pode revelar, identificando, nos

"testemunhos" do passado, elementos de continuidade e de ruptura com o presente. Neste caso, os recursos mediacionais enquanto ferramentas psicológicas cumprem o papel de representarem a realidade ou referir-se a elementos ausentes no espaço e tempo presentes (Kohl, 1995).

Isto pode ser comprovado inclusive quando um aluno, na entrevista, reconhece o papel das imagens para o exercício da empatia histórica, operação intelectual da ordem do raciocínio histórico. *"Bom, pro cê vê a situação na época tal, né. Você vê é... como eram as pessoas, é... é acho que nesse sentido, de cê vê, cê vê como era a situação na época, assim, tal"* (Paulo).

No que concerne aos significados atribuídos pelos alunos ao uso de imagens pela professora, seus depoimentos demonstram valoração positiva embora ao mesmo tempo nos forneçam pistas de que em sua maioria eles as apreendem sobretudo pelo seu papel ilustrativo, tal como a professora: *"Eu acho interessante também esses negócio que ela traz sempre pra dar uma animada na aula. Ela traz um jornal, um livro, uma foto de um lugar, daquilo relacionado com a matéria, eu gosto disso. É, esses... essas fotos que ela trouxe de Londres, o livro que ela trouxe lá, os livrinhos... ah, eu acho interessante esses negócio que ela traz, pra dar uma animada na aula"* (Elaine); *"É, filmes, ela traz também bastante reportagens, é... principalmente nos debates, que também é legal. Me ajuda a aprender bastante também"* (Pedro); *"Ah, as imagens eu acho meio estranho, que ela... geralmente ela só traz fotozinhas lá, daquele povo lá. No livro geralmente tem..."* (Luiz). Nesse sentido recorreremos mais uma vez a Fontana (1996) quando ela diz que os significados construídos no plano social são apropriados pelos sujeitos oriundos de diferentes lugares sociais de forma que acabam por propiciar a emergência de formas variadas de apreensão e articulação dos conhecimentos que estão sendo elaborados, que fazem circular múltiplos sentidos a eles relacionados, muitas vezes de natureza compartilhada.

No tocante às analogias, estas se configuram como recursos mediacionais expressivos para a aprendizagem na classe pesquisada. A analogia é um recurso

didático muito usado no ensino de História, pois este aspira a aproximar a realidade histórica de algo familiar ao aluno. Como pontua Monteiro, as analogias em História “revelam-se recurso tentador para superar o estranhamento dos alunos face ao desconhecido que é, através delas, relacionado ao que lhes é familiar”(MONTEIRO, 2003). Entretanto, o uso de analogias no ensino de História exige cuidado e atenção para evitar o risco de anacronismos e/ou equívocos históricos, como, por exemplo, a transferência de características e atributos indevidos a processos e fenômenos diferenciados. O segmento abaixo expõe uma analogia feita pela professora que a nosso ver compromete o entendimento dos processos históricos, e assim exerce um papel limitador dos processos de aquisição, memorização e uso dos conhecimentos históricos.

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturais
188	Professora	Creio que sim. Porque a nobreza, ela praticamente se apoiava muito no status que ela tinha e ela não corria muito atrás, não. A burguesia era uma turma que ralava mais, né? De novo, acho que a gente pode comparar um pouco com estudante da rede pública e estudante da rede particular, vamos dizer assim. Pessoal da rede particular tem poder aquisitivo melhor, tem tudo em casa pra estudar e muitos não valorizam aquilo que têm. E, quem é da rede pública, corre atrás do prejuízo. Vai buscar. De certa forma... [reformula] saiu até um artigo muito bom na Folha de S. Paulo semana passada, escrito pelo Gilberto Dimenstein, sabe o que que ele tava (sic) falando no artigo dele, eu achei muito legal? Ele estava falando que ele é contra as cotas especiais para alunos do ensino público. Aí, na hora que a gente leu aquilo: “nossa, mas que absurdo, né!?”	
189	Fabiana	Eu também sou. Igual pra negro também, eu sou contra.	
190	Professora	Mas, olha bem o argumento dele – ele tem um argumento – porque foi feito (sic) uma pesquisa e disse que os alunos da rede pública estão se saindo melhor nos exames do que os alunos da rede particular em termos de qualidade de conhecimento. Então ele tá dizendo que não tem que ser diferenciado, o aluno da rede pública é tão bom quanto o aluno da rede particular.	
191	Alunos		Muitos falam ao mesmo tempo.
192	Márcia	É um preconceito, é um preconceito, não é um racismo, eu acho.	
193	Aluna NI	Eles pregam tanto a igualdade e fazem essa discriminação, digamos assim.	
194	Adriana	Porque eles estão colocando isso (...) porque a escola	

		pública tem um ensino inferior, não é?	
195	Professora	Exatamente.	
196	Adriana	Então, se tivesse que melhorar tinha que melhorar a escola, não dar bolsa para aluno passar.	
197	Professora	Muito bem. Concorro plenamente.	
198	Juliana	Acontece que a maioria das escolas públicas atendem pessoas de baixo nível social. Então, às vezes, não tem condição... o governo ele não dá tanta condição, assim, para poder tá melhorando. Minha mãe é professora, (...) então tipo assim, eu vejo que, às vezes, o nível, não consegue trabalhar. Porque o nível, a sociedade, a questão socioeconômica não ajuda na pessoa. É isso que acontece com a rede pública, entendeu? O nível socioeconômico não...	
199	Professora	Tá, tá.	
200	Elaine	Professora, ao mesmo tempo que eles estão buscando solução, assim, para a escola pública, dando preferência pra estas pessoas que vêm de escola pública, eles estão sendo contraditórios, porque, ao mesmo tempo que eles falam, assim, que a escola... o ensino da escola tá melhorando e tal, eles tão (sic) distribuindo livros e tal, e com isso o ensino vai melhorar... eles vão lá e dão a bolsa para as pessoas que vieram de escola pública, entendeu? Então, assim, eles têm que melhorar é o ensino da escola pública. Eles têm que disputar em pé de igualdade com a escola particular, ué.	
201	Aluna NI	Professora, eles...	
202	Professora	Pois é, por isso que tomar da...	Tenta sobressair-se sobre a aluna.
203	Aluna NI	Não é melhorar o ensino, é melhorar a condição da escola, dos alunos, entendeu?	A aluna se mantém.
204	Márcia	É. É.	
205	Cristina	Por exemplo, minha mãe é professora, na escola atende pessoas, não é discriminando, mas pessoas é... de uma vila. Digamos, uma favela. Olha, a vida(?) que esse povo num leva? Eles não têm, assim, uma questão cultural pra poder tá ali buscando, entendeu?, Não é a qualidade de ensino, ensino a escola da escola pública.	Continua.
206	Professora	E nem futuro. Eles não têm nenhuma perspectiva de futuro em termos de estudo, não é?	Interrompe a aluna.
207	Cristina	O ensino da escola pública...	Ininteligível. Alunos começam a conversar.
208	Professora	Tá bom. Oh gente, vamos seguir mais um pouquinho. Eu vou pedir o seguinte, quem está com conversa paralela, vamos conversar juntos aqui. Evitar, né, quem estava lendo...	Fita é cortada.

Aula 30/05/05

Essa analogia, além de recorrer a equívocos, não cumpriu seu papel, pois deslocou o tema para uma discussão sobre ela mesma e o conhecimento histórico ao qual se referia foi esquecido e saiu da cena pedagógica. Mesmo assim, a aula vira um debate

que faz com que alunos que nunca falam se expressem. Isso nos apresenta indícios de que, em geral, temas que dizem respeito à vida cotidiana dos estudantes – neste caso a comparação entre a rede de ensino pública e particular – os mobilizam bastante.

Além desta, muitas outras analogias emergiram no cotidiano dessa classe durante o ano letivo, embora sua grande maioria não passasse de meras comparações simplistas, muitas vezes se revelando como recursos mediacionais limitadores da aprendizagem da História em toda a sua complexidade. Vide trecho abaixo.

T	Participante	Discurso	Aspectos Culturais
7	Professora	Eu vou dar um exemplo na vida de vocês. Vocês estão vivendo isso aí na pele. Vocês estão numa fase que vocês não são muito criança e nem adultos. Vocês estão na fase da adolescência indo para juventude, então vocês estão vivendo isto claramente. Um exemplo: seu pai. Ele ao mesmo tempo em que quer sua independência quer que você tenha um salário, que você tenha um dinheiro para sobreviver. Ele ao mesmo tempo tem esse medo de você ficar independente e não obedecer-lho mais. Então tem hora que ele trata você igual criança para você enxergar né? Para você perceber que você é criança, então ele trata você como se você fosse um menino ou uma menina, chama sua atenção, cobra, você tem que fazer isso ou fazer aquilo. Então, ao mesmo tempo ele cobra de vocês a atitudes de você de adulto, que você tem que arranjar emprego, você tem que fazer serviço de casa, você tem que tanta coisa você tem que fazer. Não acontece isso com vocês, né? Isso é que agente chama de contradição. Então agora Portugal, então vamos comparar com Portugal. Portugal vivia esse mesmo dilema, essa mesma dúvida. Fazer o que com o Brasil, deixar o Brasil lá é dependente sem desenvolver o Brasil? Ou desenvolver Brasil para dar retorno com o nome para Portugal. O grande perigo era se Portugal começasse a deixar o Brasil abrir fábrica, né? O Brasil ia progredir e ia querer sua independência, então é a mesma coisa que acontece no exemplo de vocês.	Uso de analogia

Aula: 29/08/05

Como expressa Monteiro (2003), meras comparações como as descritas acima não são analogias. Apesar disso, o engajamento demonstrado pelos alunos por meio de participações com risos e comentários demonstrou que a analogia fez sentido para eles. Mais um exemplo é apreendido na aula do dia 31/08/05.

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturais
46	Aluna	Ela falou assim que eles estavam preocupados primeiro com eles mesmos, pra depois se preocupar com os outros. Mas eu acho assim que eles estavam mais preocupados em montar uma sociedade, tipo fazer as leis. É colocar faculdade, pegar... , esses negócios. Colocar tudo certinho e pra depois irem mudando os pensamentos da população.	Tema: projeto dos Inconfidentes de Minas.
47	Professora	Quer dizer que quando você for fazer uma mudança, primeiro você tem que arrumar a casa, não é? E a sociedade deles, a classe deles que é a classe média, né? Vamos arrumar primeiro nossa casa e depois.(?) Eles não poderiam passar por cima conspiração deles pra cuidar os outros primeiro. Até eu tô me lembrando aqui que quando você viaja de avião é, tem lá a aeromoça chega explicando, né? Por medida de segurança caso aconteça alguma coisa. Então cinto de segurança, aquele ar né? Aquela máscara, caso de despressurizarão, né? A moça fala claramente lá, depois que tiver toda arrumada a máscara você coloca no seu filho. Olha bem, uma mãe vê a lógica é colocar primeiro no filho dela. Mas não, primeiro você coloca em você, depois você coloca no seu filho. Então me lembra um pouco isso aí. Primeiro você arruma a sua situação pra depois você dá a mão para os outros.	Uso de analogia

Aula: 30/08/05

Trata-se igualmente de um exemplo em que é feita uma analogia apoiada em comparações simplistas sem que em suas estruturas estejam presentes variáveis comuns, o que, neste sentido, pode comprometer entendimentos mais elaborados por parte dos discentes.

1.2.5 A prática pedagógica mediada pelo tempo institucional

O tempo institucional configura-se como outro elemento oriundo do “*contexto mais amplo*” (Bakhtin, 2004) que intervém na prática pedagógica mediando e balizando eventos e ações. Do ponto de vista desta sala de aula, podemos inferir que a relação da professora com o tempo institucional é flexível. Nas discussões coletivas da turma, geralmente o tempo é excedido visto que a docente tem a preocupação de dar voz a todos os alunos que queiram se expor e, muitas vezes, conforme sua participação, ela altera o ritmo da aula, inaugura outra lógica, reconduz o processo de

ensino. O depoimento a seguir comprova essa flexibilidade e acessibilidade aos alunos. *“As vezes a gente leva... tanto... igual a Cláudia hoje levou uma revista falando sobre o descobrimento do Brasil e ela passou pra todo mundo ver. Então assim... a gente tá... tá... ela é acessível aos alunos... a gente pode... pode passar pra ela: Ô professora tem como passar? Ela passa, não fica aquela coisa: ah não, eu tenho que dar a minha matéria agora. Ela não fica assim, ela, o que a gente levar pra ela, ela mostra, ela passa, então é isso que eu acho legal. Ela passa o material didático, didático que ela tem, as fotos, tudo que ela... que ela... tem de historia, ela mostra pra gente, é legal...”* (Fernanda). No entanto, observamos também que mesmo trabalhando com a flexibilidade, esta relação é, por vezes, tensa e conflituosa. Na aula abaixo, por exemplo, a professora cancelou o debate no “grupão” em virtude do tempo breve para o conteúdo demandado.

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturais
1	Professora	Gente, vamos começar a explicação? Hoje a gente iria fazer um grupão. Como toda quarta-feira a gente conversa sobre os assuntos da semana... Mas como eu falei com vocês, eu quero desenvolver a matéria porque este último bimestre voa e quando vai ver já estamos nas provas, etc. E nos já temos provas marcadas, né? Eu já marquei duas com consulta, uma do capítulo 37 e 38...	A aula de grupão é cancelada em virtude do tempo breve.

Aula 14/09/05

Em outra (vide trecho abaixo), a professora foi flexível no sentido de alterar seu planejamento inicial, porém impôs limites a ele em função da necessidade de dar prosseguimento à matéria que vinha sendo desenvolvida.

Participante	Discurso
Professora (turno 31)	Olha, hoje eu estava ali na turma da 201, turma 201, e a gente teve um tempinho de fazer hoje um balanço: como é que foi esse trimestre que acabou? Então falaram coisas ruins, falaram coisas boas. E entre as coisas ruins que uma aluna lá comentou foi que ela não acha certo isso deu colocar positivo pra quem fala. Isso deu uma polêmica! Aí teve gente que achava mesma coisa que ela... ‘errado, porque tem gente que não tem facilidade pra falar e eu fico obrigando a falar e tal...’. Eu queria ouvir aqui umas três opiniões sobre isso, quem que falar? Pode. Você, você e você. <i>Só três, se não a gente não sai daqui hoje. Depois a gente vai continuar com a matéria. Fala.</i>

Aula 18/05/05

A idéia de tempo permeia todo o processo educativo. Frases como – *“Ô gente, então vão voltar pra matéria...”*; *“eu pretendo hoje terminar a explicação deste assunto aqui aula”*; *“Ô gente, vamos pegar o livro agora, pra terminar, página duzentos e oitenta e três. A partir de amanhã a gente vai pro capítulo seguinte”*; *“Leia, rápido que a gente tá perdendo muito tempo”* – são corriqueiras. A professora precisa cumprir todo o programa estipulado pela escola em um ano letivo. Deste modo, mais uma vez, pressões sociais do contexto institucional emergem no microcontexto da sala de aula, delineando e condicionando práticas e ações.

Os próprios alunos percebem a presença desse fator como constituinte do processo de ensino-aprendizagem. *“(…), eu acho... às vezes eu acho que... a maneira que a matéria é corrida um pouco demais. Então teve um matéria que eu entendi superbem, foi quando falou sobre o Iluminismo, essa matéria... eu tenho ela até hoje na ponta da língua, então aquilo que a gente aprende a gente aprende mesmo, não esquece... Nunca! Então essa matéria foi esse primeiro... foi as que eu tirei as maiores notas e foi a matéria que eu mais entendi, que eu mais pude debater (...) Eu não sei se ela está fazendo de propósito, de propósito que eu falo assim, com o intuito de ligar uma coisa a outra, ou se ela realmente tá correndo sem ver”* (Fernanda).

1.2.6 O olho da câmera: a presença do outro e de outros

A câmera foi implantada na sala de aula no segundo mês de nossa atuação em campo. Como esperado, nos primeiros dias, ela constrangeu um pouco os alunos, a despeito de que esse tempo não tenha sido significativo. *“Ah, primeiro assim, eu fiquei morrendo de vergonha, eu falei Nossa! Aí eu fiquei meio desconcertada, mas aí depois eu fiquei normal, assim, eu já falava o que eu achava, explicava tudo (...) Eu acostumei, entendeu? A gente foi acostumando e tal. O único negativo assim, que teve, foi que no início eu não falava muito, eu falava assim e tal, com a professora, aí cê chegou, aí a gente ficou mais quietinho, ninguém dava muita opinião e tal. Só que o povo acostumou, aí já liberou tudo mesmo* (Cláudia); *“É, no começo todo*

mundo ficou meio assim, né... ficou com vergonha de falar, ah, vão ser filmados, não sei mais o quê... aí ficou meio assim. E aí depois foram se acostumando, depois vimos as filmagens lá, foi até legal, muita gente falou” (Vitor); “Só no começo assim, mas depois eles se soltaram, assim, eles se acostumaram” (Pedro).

O constrangimento apenas inicial se esclarece pela turma escolhida por ser consideravelmente participativa, agitada e extrovertida. *“O povo da sala lá é tudo um bando”... (...) o povo é muito aparecido” (Elaine); “ O pessoal é bem... gosta muito de falar e tal, por isso eu acho que não prejudicou não” (Fernanda). Mesmo assim, as opiniões são controversas entre os alunos com relação à inibição: “Eu acho que não inibiu ninguém não” (Elaine).*

Com o tempo, a câmera se tornou um artefato cultural da classe: que além de alterar a prática, se torna elemento constitutivo das interações: *“Eu tô notando que eles tão ficando envaidecidos quando eles ficaram sabendo que a turma deles foi ‘a escolhida’, a escolhida né, eles já vão modificando, então o dia que você não vem ou que você atrasa, eles ficam perguntando por você. Então você já passou a ser uma pessoa importante na vida deles né, então eu acho que, isso nos faz tornar melhores também. Uns brincam, não passei perfume hoje e não sei o quê, no fundo eles querem é... participar mais, contribuir, crescer, e aparecer, adolescente né, isso pra eles é importante” (Professora, na entrevista); “Ah, quando você entrou assim, aí todo mundo já pensou assim, mais uma estagiária. Que geralmente as estagiárias que entram na escola, assim na sala, sentam lá no canto lá, geralmente não falam nada, fica lá caladinha lá, só prestando atenção na aula e ia fazendo as anotações. Você não, você chegou na sala, começou... pegou amizade com todo mundo, assim, quase todo mundo, não foi?” (Luiz); “Eu acho que no começo foi meio, um choque né, porque ninguém esperava que fosse filmar as aulas e tal... e... eu acho que isso foi mais dinâmico no começo, também as aulas foram mais dinâmicas no começo, porque era uma novidade né? Nó[Interjeição que traz uma idéia de espanto, uma forma abreviada de Nossa Senhora], ela ia gravar então a gente ia falar bonito, a gente vai... vai mostrar o nosso conhecimento realmente... só que quando as coisas*

vão, vão... toda vez cê ia e tal filmava, então acabou que ficou monótono, tanto é que a gente quase não notava mais que a gente estava sendo filmado, tá no costume já se você sempre estar lá e tal” (Vitor). Neste contexto a câmera inclusive exercia alguns papéis: era disciplinadora e motivadora da aprendizagem dos alunos. “Acho que estimulou. O negócio da gente... de você escolher a nossa sala também, pra você começar a acompanhar mais, acho que deu uma estimulada tipo, oh, foi a nossa sala! Acho que isso deu assim, acho que uma moral” (Elaine). “Eu achei legal, achei... a gente nem se importou mais, foi só Oh! Novidade, né! Tá filmando a gente! Só que depois ficou bom” (Cláudia) “a disciplina lá na sala aumentou demais” (Cláudia). “Acrésceta eu acho, e dá estímulo, por exemplo, é uma coisa que me ajuda, eu fico envaidecida, vamos dizer assim, não sei se é isso que você tá perguntando né, deu ter sido escolhida por uma aluna da Universidade Federal, pra assistir minhas aulas? Eu acho que é um estímulo e tanto, e quero melhorar, na medida do possível. Tem muita barreira que atrapalha a gente, a gente poderia ser melhor, do que é, mas de certa forma estimula sim, eu acho que só acrescenta” (Eneida); “A gente está mais comunicativo... e positivo é isso, que a gente tá mais comunicativo. Eu por exemplo, eu não tinha vergonha, muita gente já tinha, mas perdeu a vergonha lá, falou: não, vamo falar! E vai e fala, viu que não era um bicho de sete cabeças” (Vitor).

Mesmo assim, a presença da câmera era constantemente sentida pelos alunos e, sobretudo, pela professora.

Turno	Participante	Discurso	Aspectos culturais
134	Professora	Você sabe que você entrou na fita? Cê viu que tá sendo filmado?	Risos coletivos
135	Aluna NI	Sorria, você está sendo filmado!	
136	Funcionária Nilza	Nem prestei atenção.	
137	Daniel	Isso é bastante segurança, viu...	
138	Felipe	Sorria, você está sendo filmado!	

Aula 19/09/05

Nesta aula, uma funcionária foi dar um recado na sala quando a câmera já estava há dois meses em classe e mesmo assim foi referendada. Além disso, nas aulas em que

a câmera esteve posicionada no fundo da sala,⁴² a professora, após as leituras pontuais do texto, deslocava-se entre as carteiras para que os rostos dos alunos, ao procurarem fazer interlocução com a professora, aparecessem na filmagem. *“Porque você ficou de trás, né! Deu pra ver se pegou bem? Porque o que importa é sua a fala. Inclusive na hora que você tiver repetindo, dá uma viradinha pra facilitar, pra não ficar tudo de costa”* (professora, aula 30/08/05, turno 9). Tal deslocamento gerou um pouco de timidez nos alunos. A presença da câmera, desse modo, estava constantemente implícita na aula.

Muitos alunos expressaram contentamento em fazerem parte de uma pesquisa da UFMG e contribuírem para a melhoria do ensino público, além da satisfação pessoal de terem sido escolhidos entre as seis turmas do segundo ano da escola. O trecho abaixo mostra a representação e as expectativas dos alunos, e sobretudo da professora sobre o trabalho da pesquisadora.

Turno	Participante	Discurso	Aspectos culturais
3	Professora	Ó gente, esta filmagem que a Luísa tá fazendo é uma filmagem muito importante pra mim e pra vocês.	
4	Aluna	É a nossa cara, né?.	
5	Professora	É a cara da escola pública que vai ser levada para Universidade Federal. Eles lá querem... Dá licença, deixa eu falar. Eles lá vão ficar sabendo como alunos de segundo grau uma escola considerada boa. Com que os alunos, os jovens entendem uma história. Então o estilo o que eu....., Eu falo um pouco, a gente lê no livro e vocês dão a sua explicação. Essa é a tese da Luisa. É sobre, como é que é mesmo o nome, Luísa?	Os alunos estão atentos.
6	Pesquisadora	Construção de conhecimento	
7	Professora	Construção do pensamento histórico, né? Como que você constrói o pensamento da história. Porque às vezes eu falo uma coisa e você elabora aquilo do seu jeito e repete do jeito que você entendeu. Isto que é o trabalho da Luísa. Então por isso que ela filma vocês. Cada hora um fala de um jeito, isso é muito importante. Então hoje ela tá fazendo outra filmagem. A de ontem ficou boa?	
8	Pesquisadora	Ficou	

⁴² Conforme mencionado na introdução deste trabalho, a câmera ocupou vários lugares da sala.

9	Professora	Porque você ficou de trás, né? Deu pra ver se pegou bem? Porque o que importa é sua a fala. Inclusive na hora que você tiver repetindo, dá uma viradinha pra facilitar, pra não ficar tudo de costa.	
10	Alunos	rsrsrs	Risos
11	Professora	Notícia global, né! (...) Porque se não ela vai filmar só o cabelo, né?	

Aula:30/08/05

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 daqueles que pesquisam o ensino, professores universitários, pessoas que estariam lançando uma visão crítica sobre a educação pública. Deste modo a câmera trazia consigo a presença do outro e de outros.

Embora os aspectos positivos da câmera ultrapassassem em grande medida os negativos, estes também fizeram parte do processo. Além do constrangimento inicial, os alunos, algumas vezes, se esquivavam da câmera (escondendo atrás dos outros) no momento de suas falas, – *“Tinha gente lá na sala que fica assim, vou falar, fica na minha frente, fica na minha frente”* (Cláudia) –, outros ficavam aborrecidos – *“Oi, psiu, aqui, você fala que não gosta de ser filmada, você vai ser filmada, e seu colega de trás (?), né? Então, colabora aí”* (prof. Aula 17/05/2005).

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturais
1	Professora	A Luísa está com a filmadora, eu sei que tem gente que não gosta de ser filmado,	
2	Aluna (NI)	Eu gosto.	
3	Professora	Mas, a gente não gosta de tanta coisa e faz, não é?	
4	Aluna (NI)	Mas... você já pediu autorização pra Globo pra me filma?	
5	Pesquisadora		Ri.

Aula: 17/05/05

Ainda na entrevista, a professora reconheceu certo incômodo causado pela filmadora: *“Atrapalhar, atrapalha um pouco sim. (risos). É, porque é uma pessoa a mais ali na sala, então os alunos ficam assim, diferentes, vamos dizer assim, sempre modifica um pouquinho, ou eles querem se exhibir, ou o contrário, eles ficam inibidos, com a*

presença principalmente, com a presença da câmera né, então sai um pouquinho da realidade, do dia-a-dia. Agora eu, eu acho que eu não mudo muito não, eu continuo do mesmo jeito, tá, não modifica, eu acho que eu tenho um pouco de vocação pra artista, talvez não é?”.

Os padrões, práticas e episódios de interação delineados evidenciaram um conhecimento cultural internalizado pelos alunos e também pela professora de como agir, interagir, interpretar, ser aluno, ser professor, aprender e engajar-se nesse grupo social, a sala de aula. São esses princípios e práticas culturais, por vezes invisíveis, que estão criando as possibilidades de aprendizagem e dando suporte à construção e aquisição do conhecimento histórico na sala de aula (Collins e Green, 1992), objeto do quarto capítulo deste estudo. Existe, portanto, uma íntima relação entre o contexto criado pelas interações, sobre o qual emergem vários outros componentes contextuais (cultural, institucional, social, histórico), e as possibilidades de aprendizagem. Assim, para que a aprendizagem ocorra faz-se necessária a criação e consolidação de um grupo social que possui “normas e expectativas, direitos e obrigações, papéis e relacionamentos” (Collins e Green, 1992) próprios. Nesse sentido, como vimos, a professora pesquisada criou junto aos alunos um ambiente que sustentou um grupo social que se tornou apto ao processo de ensino e aprendizagem da História, o que não seria possível se este ambiente não fosse criado.

Cabe acrescentar que é nessa relação que surge a demanda de articular duas abordagens teóricas de natureza distinta e complementar – a perspectiva etnográfica em educação e a abordagem sociocultural –, pois que a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem de História nas interações,⁴³ requer uma apreensão dos componentes contextuais que os constituem e são por eles constituídos. Estes componentes são mais bem visualizados e sustentados teoricamente e metodologicamente se analisados a partir de um viés etnográfico.

⁴³ Objeto deste trabalho.

2. O que é História nesta sala de aula

A História nesta sala de aula traduz-se no discurso histórico, sobretudo aquele oriundo do livro didático. *“E eu acredito que o aluno lendo, escutando e depois escrevendo, através desse estudo [estudo por escrito] que ele vai fazer, ele vai assimilar aquele conhecimento ali, e através depois da minha explicação, então vai entrar”*. A professora preocupa-se deste modo com a compreensão histórica dos alunos, isto é, com a assimilação do conhecimento veiculado pelo livro, em prejuízo da construção do conhecimento histórico. Em uma das várias conversas informais que tivemos, ela revelou que se o aluno compreender bem o conteúdo do livro didático adotado está *“de bom tamanho”*. Segundo ela o livro é *“o mínimo necessário”*.

Assim, a renovação historiográfica, de fato, não é incorporada, uma vez que o conteúdo patente em suas aulas privilegia os grandes acontecimentos, em geral aqueles de natureza político-institucional. Não se pode negar, entretanto, que a professora utilize alguns recursos considerados “inovadores” do ponto de vista historiográfico, tais como textos de historiadores, textos jornalísticos, iconografias, entre outros. Mesmo assim, esses “textos coadjuvantes” têm um papel mais ilustrativo, complementar, esvaindo com isto suas possibilidades enquanto fontes históricas passíveis de problematizações, questionamentos, interpretações e construção de conhecimento em sala de aula. Nesse sentido, as competências cognitivas históricas básicas por ela desenvolvidas restringem-se puramente à capacidade de memorização, análise, síntese e compreensão, reservando pouco espaço à investigação, à argumentação, à imaginação, à intuição, operações estas inerentes ao raciocínio/pensamento histórico que são, ao mesmo tempo, condições essenciais para que as primeiras competências cognitivas históricas se realizem de forma mais consciente e aprofundada. Ademais, podemos observar que a professora pouco relaciona os conteúdos tratados com a realidade e a experiência dos alunos; a História nesta sala de aula nos parece então ser um conhecimento isolado, sem vínculos com a realidade imediata dos alunos. *“Eu acho que tudo aquilo que está*

relacionado com a matéria, tudo assim, mesmo que não seja aquilo que a gente tá vendo ali, mas que tem relação com a matéria, eu acho que ela deixa a gente à vontade. Mas aí ela tá falando da Revolução Francesa, a gente fala da morte do Papa ontem, eu acho que ela não vai assim... agradar muito” (Elaine).

Segundo os pressupostos teóricos da etnografia interacional, a professora constrói junto aos alunos o que conta como História nesta sala de aula. O modo como os alunos irão interpretar e se apropriar do conhecimento depende intimamente da forma como ele foi construído. Em decorrência, os estudantes acabam por compreender a História do modo como foi construída nessa sala de aula. Sobre essa forma como os alunos se apropriarão dos conhecimentos e mobilizarão raciocínios históricos nessa classe tratará o capítulo seguinte.

Capítulo 3

Em direção ao processo de ensino-aprendizagem da História: ajustando a lente

Outro foco de luz: o ano letivo

Neste capítulo faremos a exposição do conjunto integral do *corpus* documental, que foi registrado no sentido de tornar visível e de contextualizar nosso percurso metodológico incluindo a escolha das unidades temáticas e as aulas elegidas para as análises sistematizadas. Assim, para definirmos as aulas e unidades que serão foco de nossa análise partiremos de seu conjunto, considerando que elas não existem isoladas e que aquilo que as circunscreve é igualmente de grande importância para a compreensão do processo pedagógico. Partimos, portanto, de um universo mais amplo de todas as aulas acompanhadas para aquelas trabalhadas em pormenor com vistas a fornecer um espectro abrangente da prática pedagógica da professora e do processo de ensino durante grande parte do ano letivo acompanhado. Metaforicamente, fizemos o exercício de ajustar a lente buscando o foco representado pela análise das aulas selecionadas. Teoricamente estamos levando em conta os pressupostos da teoria bakhtiniana de que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal” (Bakhtin, 2004) e só é compreendido se imerso nessa cadeia em que aparece e só se completa na presença do outro.

Para evidenciar os pontos centrais desse percurso, começamos pelo mapa de conjunto das aulas documentadas apresentado a seguir. Esse mapa registra todos os dias efetivos em campo, filmados ou não, incluindo seu tema e estratégia pedagógica,

e se configura como a unidade de análise global desta pesquisa. Conforme já explicitado no Capítulo 1 deste estudo, estamos trabalhando com vários níveis de análise os quais se organizam hierarquicamente e se complementam.

Mapa de conjunto das aulas observadas na Escola Estadual Maestro Villalobos/ 2005 – 2º ano – diurno, turma 204.

MÊS OBSERVADO	DIA	TEMA	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	RECURSO
Março	31	Big Brother Brasil 5	Debate em grupo	Notas de campo
Abril	04	Revolução Industrial	Aula expositiva dialogada	Notas de campo
	05	Revolução Industrial	Aula expositiva dialogada	Notas de campo
	06	Papa João Paulo II	Debate	Notas de Campo
	11	Socialismo	Aula expositiva dialógica	Notas de campo
	20	Socialismo	Estudo dirigido	Notas de Campo
	Semana de provas			
Maio	16	Dois últimos horários – conselho de classe		
	17	<i>Independência dos Estados Unidos</i>	<i>Aula expositiva dialogada</i>	<i>Notas de Campo e Filmagem</i>
	18	<i>Independência dos Estados Unidos</i>	<i>Aula expositiva dialogada</i>	<i>Notas de Campo e filmagem</i>
	23	<i>Independência dos Estados Unidos</i>	<i>Aula expositiva dialogada</i>	<i>Notas de Campo e filmagem</i>
	24	Prova mensal		
	30	<i>Revolução Francesa</i>	<i>Aula Expositiva dialogada</i>	<i>Notas de Campo e Filmagem</i>
	31	<i>Revolução Francesa</i>	<i>Aula Expositiva dialogada</i>	<i>Notas de Campo e Filmagem</i>
Junho	01	<i>Revolução Francesa</i>	<i>Debate</i>	<i>Filmagem</i>
	Licença de três semanas da professora			
	27	Era Napoleônica	Estudo dirigido	Notas de Campo

MÊS OBSERVADO	DIA	TEMA	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	RECURSO
Julho	04	Era Napoleônica e o Congresso de Viena	Aula expositiva dialogada	Notas de Campo e filmagem
	PROVAS E FÉRIAS			
Agosto	08	Era Napoleônica e o Congresso de Viena	Estudo dirigido (chama menos atenção)	Notas de Campo
	Feriado, semana de prova, entrega de notas			
	29	Crise do Sistema Colonial	Aula expositiva dialogada	Filmagem
	30			
	31		Debate	
Setembro	05	Crise do Sistema Colonial	Exposição de filme	Filmagem
	06	APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS		
	12	Crise do Sistema Colonial	Exercícios no quadro – Reunião do GTD	Filmagem curta
	13	Crise do Sistema Colonial	Aula expositiva dialogada	Filmagem
	14			
	19			
	20	Formação dos Estados Nacionais Europeus	Aula expositiva dialogada	
	26			
	27			
	28			
	Outubro	03	Reunião de professores	
04		Formação das nações européias	Aula expositiva dialógica c/ <i>mapa mundi</i> .	Filmagem
Entrevista com os alunos				

Conforme se observa neste mapa, as estratégias pedagógicas da professora configuram um padrão composto principalmente por aulas expositivas dialogadas e debates concernentes a temas variados. Ademais, a professora lançou mão de estudos dirigidos, embora estes, segundo as notas de campo, não tenham chamado muito a atenção da turma. Ainda segundo essas notas e as gravações e entrevistas, o filme documentário sobre a Inconfidência não foi, igualmente, elemento de destaque nos depoimentos dos alunos nem em suas posturas em sala de aula. Por outro lado, os

debates despertaram interesses expressivos por parte dos alunos, tendo sido contemplados significativamente nesta classe, sendo seus temas os mais variados –, aborto (bem no início do ano, antes dos registros em vídeo e notas), Big Brother Brasil, João Paulo II, Referendo sobre porte de armas (mais para o fim do ano) além de outros concernentes à matéria em andamento. Há que se ressaltar que durante o período de observação, muitas aulas foram interrompidas e, por vezes, canceladas em função de reuniões, semana de provas, entrega de notas, feriados, licença da professora, férias, eventos comuns ao processo educacional e seu tempo institucional. Encerradas as gravações foram realizadas entrevistas com os discentes já mencionados.

No contexto desse ano letivo demonstrado no mapa, alguns aspectos concernentes ao ensino de forma geral sobressaíram-se merecendo atenção especial. Tais aspectos nos permitiram tornar visíveis elementos outros que estão em jogo no processo educacional e tecer reflexões valiosas acerca desse processo além de direcionar nossas escolhas sobre as unidades temáticas e as aulas que foram inquiridas em pormenor.

Os dados nos revelaram que as aulas registradas no primeiro semestre contaram com uma participação mais numerosa e intensa dos discentes. No segundo semestre, ao contrário, houve uma queda na participação e no entusiasmo por parte da classe. Os motivos da queda do rendimento da turma não foram causados por apenas um fator mas pela combinação de vários, sendo alguns mais expressivos que outros. Nos registros em vídeo e notas de campo esta ocorrência ficou evidente e se fez presente inclusive nos depoimentos dos próprios alunos na entrevista. Os mapas de evento disponibilizados nos arquivo do Labepeh⁴⁴ comprovam que nas aulas do segundo semestre houve menos troca de turnos de fala entre os sujeitos da investigação e maior número e intensidade de falas da professora em uníssono.

As explicações fornecidas pelos discentes a este respeito apresentaram pontos em comum e pontos dissidentes, revelando que os significados atribuídos pelos sujeitos

⁴⁴ Laboratório de estudos e pesquisas em ensino de História da Faculdade de Educação/UFMH

sobre os eventos sociais da sala de aula não são únicos, mas passíveis de várias interpretações por vezes distintas e por vezes complementares. Este fato nos demandou o uso de uma análise contrastiva (Green, Dixon e Zaharlic, 2002). A idéia de contraste é oriunda da Etnografia Interacional e alude menos a uma comparação de realidades distintas, que pressupõe muitas vezes emissão de juízos de valor, e mais a um exercício de alteridade entre elas. Deste modo, estabelecemos uma triangulação das perspectivas dos discentes no sentido de construir interpretações fundamentadas, necessidade esta inerente a pesquisas do tipo etnográfico em educação.

Foi unânime, por parte dos discentes entrevistados⁴⁵, o reconhecimento do declínio do rendimento da classe em termos de participação oral no segundo semestre: *“Acho que, acho que a participação caiu um pouco sim”* (Cláudia); *“É, talvez sim, caiu sim, um pouco, que no início era mais participativo, no início do ano, até na metade, assim”* (Pedro); *“Acho que o interesse da turma caiu um pouquinho”* (Fernanda).

A maioria fez associação com o final do ano letivo e o cansaço dele decorrente: *“Achei que deu [uma queda], porque todo mundo no final do ano não tá agüentando mais, né. Aí a sala fica uma bagunça, ninguém presta atenção...”* *“Só que tá todo mundo cansado, de saco cheio”* (...) *“Ela, a Eneida, ela se esforça bastante, ela fala pra gente pra prestar atenção, eu acho que o problema é o final do ano mesmo”* (Cláudia); *“Tá, é que muita gente... eu, agora eu não tô mais com aquele empenho... (...) que todo mundo, não só história, mas em todas as matérias, chega no final do ano, já viu... já enjoou da cara do professor, já viu ele o ano inteiro, já viu a cara dos colegas o ano inteiro, aí começa a enjoar, doido pro ano acabar, aí fica fazendo hora”* (Luiz); *“Acho que sim, acho que é esse negócio agora de fim de ano, todo mundo agora já cansado, o ano todo passou aí, aí vem aquela coisa: noh, tô cansado, o final de ano tá chegando!”* (Elaine); *“É... final do ano também né... eu acho que o pessoal desinteressa um pouco...”* (Fernanda).

⁴⁵ Optamos por não utilizar nenhuma correção no texto produzido oralmente.

Ao cansaço de final de ano, alguns alunos acrescentaram o fato de a prática pedagógica inovadora da Professora, no sentido de estimular a participação oral dos alunos, já não ser mais novidade. *“Eneida é muito mais dinâmica, explica muito melhor. Então eu acho que talvez porque estava no começo... aí ninguém conhecia... queria saber mais e mais, mais de história... e... agora que tá, que tá conhecendo mesmo... que tá, que tá tipo assim, vendo... é... o jeito da professora mesmo..... acaba que desinteressa um pouco... pode ser isso...(...) É... já tá ficando normal... (...) Antes era ‘a professora’, pelo jeito que ela explica e tal, agora participar muito eu acho que o pessoal não tá... mas isso não tá acontecendo não foi só em história não... em outras matérias também.”* (Fernanda); *“Parou, parou ela... sei lá, eu acho que é aquilo que eu falei, no começo do ano ela tava empolgada, porque coisa nova, ninguém nunca tinha visto esse modo de ensinar da Eneida. Aí todo mundo começou a empolgar mais, aí agora saiu, acho que a discussão parou um tiquinho. Que antes tinha, tipo, eu falei uma coisa aqui, aí ela não concordou atrás, aí ela vai discutir comigo, eu acho que isso parou um pouquinho. Acho que o interesse da turma caiu um pouquinho. Agora, porque eu não sei não”* (Elaine). Nesse sentido, destacaríamos a importância fundamental da variação constante das estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor durante todo o ano letivo, evitando, assim, lições rotineiras que com o tempo já não mais prendem tanto a atenção e o interesse dos alunos, conforme aconteceu. A professora, ela mesma na entrevista, menciona que suas aulas são “arroz com feijão”, segundo sua terminologia. Entretanto os alunos entrevistados deixaram claro em seus depoimentos sua satisfação com a professora, reconhecendo seu valor pelo que viveram, sobretudo no primeiro semestre, que fez com que criassem uma imagem muito positiva da professora.

Questões relacionadas à nota igualmente influenciaram o desinteresse da turma, embora as opiniões dos discentes foram algumas vezes controversas e contraditórias a este respeito: *“Começo de... de... de... de trimestre também... então eu acredito assim, que quando chega ao final do trimestre todo mundo fica doido por causa de ponto, porque tá precisando... então participa mais, fala mais, então... como é começo de trimestre eles acham assim, ah eu não preciso ganhar tanto ponto agora porque não final eu posso recuperar, entendeu? Então às vezes...(...) É o último*

trimestre, mas eu falo assim, não vou participar tanto agora porque eu posso recuperar ponto em prova e... e esse trimestre é o trimestre que a gente tem mais oportunidade de tirar nota boa, porque tem a feira, né, que dá... são oito pontos e tem gente que só precisa de oito, então são oito pontos que são dados assim... é só cê trabalhar mesmo que você ganha os pontos.(...) É... tem os pontos de participação, então assim... acaba que o pessoal acha... (...) Tem outras formas de ganhar os outros pontos, ah já ganhei muitos os pontos, não preciso de tantos...” (Fernanda); “Eu acho que eu passei de ano em história, muita gente lá na sala eu acho que também, a gente já não tá com aquele entusiasmo, assim...” (Luiz); “Tem muita gente preocupada com nota também, pra próxima... porque se não achar, não tirar nota toma pau. Aí eu acho que tudo isso gera um desist... desestimula a turma.(...) Não é porque tem muita matéria aí que cê num já passou, e tem pessoa que precisa de muito ponto, coisa de acima da média... aí eu acho que esse negócio, todo mundo preocupado com ponto, acaba falando assim: noh, isso é aquilo! Aí vai acaba não prestando atenção, fica preocupado com ponto ao invés de prestar mais.(...) Eu, eu quando eu tô preocupada com nota, nem é o meu caso agora, mas quando eu tô preocupada com nota, eu geralmente não presto atenção.(...) É, a professora... apesar de precisar prestar mais atenção, eu geralmente não presto, porque fico preocupada em aprender e acabo não aprendendo nada, porque, tipo, eu tô preocupada com meus pontos, os pontos que eu vou precisar, aí fico tentando prestar atenção, mas tô pensando lá... Eu tenho que aprender isso, porque vai cair na prova, aí cê já esquece, já não pega outra coisa importante, entendeu?”(Elaine); “É. Já passei, pra quê que eu vou prestar atenção agora” (Elaine)”.

Podemos associar a influência da avaliação sob a forma de pontos, nota, à presença do contexto mais amplo a que se refere Bakhtin (2004) interferindo indiretamente na situação mais imediata da enunciação. A “cultura do ponto” já é algo arraigado na cultura escolar e portanto está ligada ao *contexto mais amplo*. Podemos inferir esse traço como um tipo de *pressão social*⁴⁶, neste caso institucional, balizando o cotidiano daquele grupo social.

⁴⁶ Conceito elaborado por Bakhtin para definir um dos componentes contextuais que estão presentes e interferem nas situações mais imediatas das enunciações.

Outro fator levantado por alguns dos alunos foi a dispersão causada por eventos extra-classe realizados na escola, como foi o caso da feira de arte, que veio interferir diretamente no cotidiano da classe: *“É que teve, é que você começa esses negócios, começou feira. Aí começou todo mundo a falar de feira, aí todo mundo começou a... ah, eu tenho que ensaiar a abertura, ah eu tenho que resolver isso, tem que resolver aquilo. Aí muita gente não deu, não só em história, mas nas outras aulas também, não deram muita atenção. Aí esqueceram. Aí chega simulado, aí esse simulado foi quinta e sexta, segunda, terça e quarta muita gente não veio, aí começou o simulado aí, e agora tem mais detalhes, é mais chance, mais de cair mais ainda”* (Daniel). *“Na aula de história, olha, por questão desta feira, não como só na aula de história, mas em todas as aulas caiu o rendimento, que tava todo mundo preocupado com a feira, fazer isso, fazer aquilo. Aí o rendimento caiu muito na sala”* (Luiz).

Cabe apontar que os aspectos causadores da queda de rendimento da turma no segundo semestre, apontados pelos entrevistados, quais sejam, o cansaço de final de ano, problemas de nota, eventos extraclasse, não se restringiram à cultura local da sala de aula de História mas também às demais disciplinas e à instituição de um modo geral: *“Mas isso não tá acontecendo não foi só em história não... em outras matérias também.”* (Fernanda).

Não obstante, alguns aspectos foram específicos da classe de História, como é o caso das aulas e estratégias pedagógicas utilizadas pela professora Eneida não serem mais novidade e da influência dos conteúdos no interesse dos alunos. A maioria dos entrevistados afirma apreciar estudos de guerras, revoluções, independências, matérias estas que estiveram em voga no primeiro semestre. *“Iluminismo era mais fácil porque era o jeito que a gente tinha de, de... falar sobre... quando fala dos ideais do Iluminismo: “Igualdade, Liberdade e Fraternidade” era mais ou menos o que tá mais ligado com a gente mesmo, o que o jovem tá querendo mesmo, o que a gente tá querendo, liberdade. Então assim, acabava que a gente intercalava isso e era mais uma forma da gente tá participando. É... tem mais sentido! É, Iluminismo, Estados Unidos também... então assim essas matérias assim.. essas coisas de revolução, de movimento eu acho que é... que liga mais, sabe? Que... que os alunos*

interessam mais. Agora essas matérias que tem que ler mais... tem que prestar mais atenção. É... fica aquela coisa toda de independência... de como surgiram os outros países, como eles foram se tornando independentes, né? Aí... os alunos ficam é... mais atentos: Nossa! Aconteceu isso para ele serem independentes. Tal país teve de se unir a tal e depois guerrear pra poder e tal... Então assim essas coisas me interessam mais. Agora quando fala de uma coisa monótona assim, porque também tem monotonia em história, né. Tem matérias que eu acho que... que... que não são tão interessantes assim com outras. Tem umas que são bem mais legais” (Fernanda); “Por exemplo, as revoluções e as idéias iluministas, acho, eu acho que isso é a parte mais importante da história porque é quando... os nossos pensamentos são baseados nas idéias iluministas” (Cláudia); “É... gostei muito da Revolução Francesa.” (Luiz).

Coube-nos inferir que os temas de maior interesse dos jovens estão ligados àquilo que provoca mudanças, rupturas, transformações nos processos históricos tais como ideais, revoluções, guerras. Deste modo, se interesam em grande medida pelo “novo”, por aquilo que dá idéia de movimento.

No que tange à História do Brasil, alguns poucos alunos garantem apreciá-la sendo que outros não lhe conferem apreço. *“Brasil... Porque a gente parece que a gente envolve mais, envolve mais com a nossa história, a gente tenta, pelo fato de ser na nossa nação, a gente sente... parece que interessa mais, a gente procura saber mais, ler mais, participar mais das aulas, é... ter mais atenção na fala do professor e tal...”* (Pedro); *“A matéria que eu tô gostando mais é essa que a gente tá vendo agora, do Brasil. (...) porque eu sou fascinada pelo Brasil, eu gosto muito daqui sabe, se eu tivesse oportunidade de mudar pra outro país eu não mudaria não. Aí eu me interesse por tudo que é Brasil, tanto agora quanto antes. Aí assim...”* (Elaine); *“Ah, eu acho que ficou, porque eu gosto da história desde a, do feudalismo até... eu detesto a independência brasileira, a história brasileira, eu acho... eu detesto! (...) Eu acho superpobre. (...)Eu gosto até mais ou menos quando chega nas treze colônias, por aí. Depois eu não gosto não. (...) Ah, eu acho muito pobre... é. Não tem nada.(...) É, mas assim, sei lá, todas as vezes que eu pego um texto pra ler, falando,*

não assim... eu falo, gente! Não tem história nenhuma, sabe? Só um negocinho que aconteceu lá e não tem História assim! Não alterou em muita coisa.(...)Por exemplo, as revoluções e as idéias iluministas, acho, eu acho que isso é a parte mais importante da história porque é quando... os nossos pensamentos são baseados nas idéias iluministas. O resto assim... (...) É, não teve nada.(...) Só chegaram aqui e tá igual tá hoje” (Cláudia); “Não sei. Acho que é por causa do Brasil, não me interessa muito assim. Brasil... eu tô vivendo aqui já, tá bom já. Aí não me interessei muito não, me interessei mais foi pela França, pela Europa” (Vitor).

Fato curioso ocorreu na fala da Fernanda que, por ser História do Brasil, pensou que a turma se expressaria mais, o que de fato não ocorreu: *“Isso também vem... acho que isso não vem tanto do professor, porque ela é assim... é a professora que é, então às vezes ela... ela falha em alguns aspectos mais é a professora que é... os alunos que eu acho que às vezes tem uma época que interessa mais, que interessa menos... Eu achei que quando ela falava de Sistema Colonial, não foi?... Achei que fosse interessar mais, eu esperava mais dos alunos é... mais incrível... foi menos, quando falava aquela coisa toda do ouro, da mineração né... não é? (...) Eu achei que fosse... que fosse interessar mais... mas não foi tão dinâmico não... então eu acho que vem do aluno...(...) É... eu acho que vem do aluno também...(...) E igual eu tava... tinha falado com as meninas... e a Eneida passou figuras, você lembra que ela passou umas fotos... um material didático todo preparado e interessante... ela passou tudo, então assim mais um jeito da gente tá participando né, e tal. Mas não, não rendeu muito não” (Fernanda).* Esses depoimentos nos fornecem assim pistas interessantes sobre os conteúdos que interessam aos jovens alunos. Nesse caso, a abordagem e estratégia pedagógica parece nem sempre garantir o interesse da turma uma vez que os conteúdos também exercem este papel.

Outro aspecto relevante, de natureza situada, encontra-se no fato de que nenhum aluno e nem mesmo a professora se mostraram satisfeitos e interessados com a última unidade temática registrada “As revoluções européias do século XVII”, matéria esta do segundo semestre. *“Revolução Européia. Esse foi um capítulo*

bastante longo, foi difícil aprender, porque são, envolve muitos países, muitas lutas, muitos personagens, aí dificulta um pouco, assim, o aprendizado (palavra incompreensível” (Pedro); “Eu acho que a matéria tá mais difícil... Essa matéria que a gente tá estudando agora tá mais difícil... e...” (Pedro); “Foi a parte que eu confundi todos os Luízes! Depois de Napoleão, ali, chegou, eu já não tava entendendo mais nada. Quem era quem, quem saiu, quem entrou” (Cláudia); “Chatinha.... tem muito detalhe, muito nome, porque é nome que repete. Aí eu acho essas matérias assim chatinha.(...) Parente! É tudo parente, dá tudo no mesmo, mas tem que saber né? E tem um nome que repete. Qual que é? Acho que é Carlos, né? Carlos II? Ah, tem um nome que repete, que eu não sei qual é, mas tem um nome que repete, que acaba complicando a gente. Ah, eu acho que, que... sei lá, o povo não tá gostando não. Porque é o que ela falou, é uma matéria mais complicada, porque repete demais” (Elaine).

A aluna repete o discurso da própria professora que expôs em sala de aula a dificuldade do conteúdo. Isso demonstrou que a docente ajudou a construir junto aos alunos uma idéia negativa e de dificuldade do conteúdo trabalhado, da qual todos os alunos entrevistados vieram a compartilhar. Conforme demonstrou Cação, “diferentes lugares sociais ocupados por professor e alunos acabam por propiciar a emergência de formas variadas de apreensão e articulação dos conhecimentos que estão sendo elaborados, que fazem circular múltiplos sentidos a eles relacionados” (CAÇÃO, 1996). Assim, a própria fala da professora, fez *circular múltiplos sentidos* por parte dos alunos de natureza compartilhada. Desse modo, ela construiu junto aos alunos uma visão partilhada do que seja História nessa sala de aula e, nesse caso, este conteúdo específico (Collins e Green, 1992).

Assim, vários fatores concorreram para o declínio do rendimento da classe no que tange à participação oral, quais sejam, temáticas pouco interessantes aos jovens, cansaço de fim de ano, não variação de estratégias pedagógicas, eventos extraclasse.

Nossa escolha das unidades temáticas e aulas a serem investigadas esteve, portanto, em sintonia com os aspectos descritos acima. Optamos, por conseguinte, por investigar metodicamente as duas unidades registradas do primeiro semestre do ano letivo de 2005 – A independência dos Estados Unidos e A Revolução Francesa. Esses dois temas situaram-se em um momento privilegiado no curso do processo pedagógico uma vez que, ocupando o primeiro semestre letivo, localizaram-se em um período cujas estratégias pedagógicas da professora eram ainda novidade para os alunos e por se tratarem de conteúdos com ampla aprovação dos jovens. Deste modo, muitos elementos vieram a favorecer a interatividade intensa verificada ao longo dessas duas temáticas.

Faz-se mister considerar que descartamos as demais aulas e unidades em termos de análise pormenorizada não por desconsiderar ou negligenciar sua importância no processo de ensino. Ao contrário, acreditamos não haver hierarquia entre elas. Entretanto, nossa escolha subordinou-se aos pressupostos teóricos por nós apropriados e à demanda central do objeto desta pesquisa que consiste em tornar visíveis práticas interativas revelando o valor da interação para os processos de ensino-aprendizagem e, além disso, analisar os tipos de raciocínios históricos que foram mobilizados pelos alunos nesse tipo específico de interação, sob mediação da professora. Cabe ainda ponderar e considerar que as aulas selecionadas não representam o todo, mas apenas parte dele e que no interior do processo educativo, muitos elementos estão em jogo e não existe uma prática que seja ideal e impermeável aos fatores acima descritos.

Em síntese, neste capítulo revelamos, por meio dos mapas de conjunto e dos depoimentos dos discentes, aquilo que caracterizou e representou o conjunto do *corpus* da pesquisa sobre o qual tecemos reflexões acerca do processo pedagógico e a partir do qual fizemos as escolhas teóricas e metodológicas em função do nosso objeto principal. O capítulo seguinte, portanto, contempla as unidades selecionadas e suas análises propriamente ditas.

Capítulo 4

Aula de História

1. Introdução

Este capítulo tem como escopo tecer as análises sistemáticas e pormenorizadas das aulas de História selecionadas por sua representatividade no conjunto de todas as classes que compuseram o ano letivo de 2005, sobretudo no que concerne aos processos de ensino-aprendizagem de História que ocorrem em seu interior, objeto central desta pesquisa. Assim, como visto, para a contextualização das aulas analisadas na unidade temática e, em uma perspectiva mais ampliada, na cadeia de enunciados (Bakhtin, 2004) em que ela se insere foram elaborados mapas de conjunto⁴⁷ e, para todas as aulas das duas unidades temáticas selecionadas, mapas de episódios. Deste modo, da unidade de análise global – os mapas de conjunto – passamos para a análise em um segundo nível, sob um viés micro – os mapas de episódios – visto que estes permitem aprofundar a descrição obtida por meio de dados ordenados no primeiro nível.

As análises dos episódios e das seqüências de ensino propriamente ditas se constituíram de dois focos: o primeiro, centrado no professor, buscou caracterizar a dinâmica discursiva da sala de aula investigada. Em outras palavras, dirigimos esforços para a caracterização do gênero de discurso (Bakhtin, 2001) dessa sala de aula. O conceito Gênero do discurso proposto por Bakhtin e seu círculo centra-se no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos. O autor estabelece que a utilização da língua dá-se em forma de

⁴⁷ Os mapas de conjunto foram detalhados no capítulo 3.

enunciados (orais e escritos; concretos e únicos), que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu *conteúdo* (*temático*) e por seu *estilo verbal*, mas também por sua *construção composicional*. Os enunciados relacionam-se, portanto, com as especificidades de uma dada esfera da comunicação. Assim, para o autor, “cada esfera na qual a linguagem é usada desenvolve seus *tipos relativamente estáveis de enunciados* os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, grifos nossos).

No caso desta pesquisa concentraremos esforços para a caracterização de “um conjunto de estratégias enunciativas comuns à área para introduzir e desenvolver os conteúdos de ensino que seriam atualizadas por cada professor de uma maneira particular” (Andrade, Araújo e Mortimer, 2006), no nosso caso as estratégias enunciativas da professora Eneida. Cabe lembrar que o conceito de estratégia enunciativa configura-se como em uma adaptação feita por Mortimer *et al.* (2005) para o conceito de enunciado proposto por Bakhtin (2004). Para tal, levamos em conta as interações verbais produzidas entre professor e alunos e entre alunos e como as diferentes estruturas de interação utilizadas corresponderam a diferentes funções do discurso bem como alguns traços da epistemologia da professora.

O segundo foco, centrado no aluno, procurou identificar indícios do processo de sua aprendizagem e de suas operações cognitivas, além de avaliar e relacionar estas com as demandas cognitivas que aparecem no interior desse gênero.

Esses dois focos contemplaram os mesmos episódios e seqüências de ensino permitindo, portanto, analisar a relação entre as estratégias enunciativas da professora e as possibilidades de raciocínio histórico pelos alunos. Expondo de outra forma, identificamos as aprendizagens e os raciocínios históricos que foram produzidos no interior desse gênero do discurso particular – as aulas de História da professora Eneida.

2. Mapas de episódios

Das duas unidades temáticas selecionadas fizemos um recorte das aulas em episódios ou unidades de significados tendo em vista outra implicação subjacente à teoria bakhtiniana, que se refere à necessidade de construir um conjunto de dados de como os episódios constituintes dessa unidade temática se organizam temporalmente. Para tal, a partir de uma aproximação global dos dados elaboramos mapas por meio dos quais cada aula foi segmentada em uma série temporal de episódios. Esses mapas permitiram representar como a interação entre os alunos e entre estes e a professora foi organizada, quais os padrões interacionais recorrentes na sala de aula, e como o tempo foi gasto na realização das atividades desenvolvidas, entre outros. Além disso, esses mapas permitiram 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.

Para a elaboração desses mapas guiamo-nos por algumas categorias propostas por Mortimer *e. Al.* (2005). Esses autores tomam a noção de episódio como uma adaptação da definição de evento na tradição da Etnografia Interacional (Bloome e Bayley, 1992). Deste modo,

“um episódio é definido como um conjunto coerente de ações e significados produzidos pelos participantes em interação, que tem um início e fim claros e que pode ser facilmente discernido dos eventos precedente e subsequente. Normalmente, esse conjunto distinto é também caracterizado por uma função específica no fluxo do discurso” (MORTIMER *et al.*, 2005, p.4).

Segundo os autores, esses episódios “são construídos no fluxo das interações entre os próprios participantes e entre os participantes e os recursos materiais” (livro ou texto didático, quadro de giz, documentos históricos) e “podem coincidir com as fases da atividade previamente planejada” (MORTIMER *et al.*, 2005). No entanto, “como eles são constituídos na interação *on-line* entre os participantes, a imprevisibilidade está sempre presente” (*idem*), o que vem corroborar com as balizas de Perrenoud (2000) acerca da imprevisibilidade do que ocorre em sala de aula. Os episódios e suas fronteiras são demarcados por um conjunto de características que preenchem

nove colunas nos mapas por nós elaborados, quais sejam tema, fase da atividade, ações dos participantes, posicionamento deles no espaço físico⁴⁸, formas de interação, recursos materiais, número do episódio, tempo e duração.

A determinação de suas fronteiras conta também com os índices de contextualização traduzidos do inglês *contextualization cues* a que se referem Bloome e Bailey (1992) e Gumperz (1992), conforme colocado no primeiro capítulo. Esses índices permitem aos participantes de uma interação identificar e construir seu contexto, determinar com quem eles falam e em que gênero do discurso vão estar ou estão implicados. Nesses índices se incluem “pistas verbais e não verbais que abrangem mudanças Proxêmicas (relacionadas a orientação entre os participantes) e knestésicas (relacionadas aos gestos e movimentos corporais), mudanças de entonação, de ênfase, de tópico ou tema, de gênero, pausas, etc” (MORTIMER *et al*, 2005). Esses mapas, portanto, consistiram em um esforço inicial de investigação das aulas propriamente ditas, que auxiliaram as análises subseqüentes.

Conforme mencionado, foram elaborados mapas para todas as aulas que compõem as duas unidades temáticas escolhidas. De cada unidade temática selecionada – Independência dos Estados Unidos e Revolução Francesa –, elegemos para análises sistemáticas aquelas aulas que representaram as variabilidades de estratégias pedagógicas utilizadas pela professora para o processo de ensino durante o ano letivo. No tema da Independência dos Estados Unidos foi acurada apenas uma estratégia pedagógica servida pela professora – aula expositiva dialogada. Deste modo, das três aulas expositivas dialogadas registradas sobre a temática selecionamos apenas uma. Por outro lado, na temática da Revolução Francesa verificamos dois tipos diferenciados de estratégias pedagógicas – aula expositiva dialogada e debate. Esses dois tipos de estratégias foram representativos não apenas das duas unidades temáticas selecionadas, mas de todo o ano letivo conforme

⁴⁸ Os autores (2005) diluem as posições do professor em quatro categorias: 1. Quadro de Giz: quando o professor escreve no quadro ou aí se posiciona para falar com a classe; 2. Frontal: a professora posiciona-se de frente para a primeira fila de carteiras dos alunos; 3. Deslocamento: a professora desloca-se pela classe; 4. Mesas dos alunos: a professora se posiciona junto ao grupo de estudantes.

verificamos nos mapas de conjunto. Configuraram, dessa maneira, em objeto de nossas investigações metódicas no tocante a cada temática.

Deste modo, para uma melhor leitura e orientação das aulas, elaboramos mapas de episódios que foram construídos com base em um conjunto composto por dez categorias, sendo nove delas sugeridas por Mortimer *et al.* (2005), conforme mencionado, e uma, a última coluna, criada por nós para elucidar os aspectos culturais. Tais categorias nos possibilitaram conformar os diferentes episódios contidos na aula definindo seu princípio, meio e fim e as seqüências de interação que configura cada um deles. A leitura do mapa, portanto, possibilitou compor uma visão global e contextualizada dos episódios e seqüências de ensino analisados⁴⁹ tendo em vista os pressupostos teóricos de Bakhtin (2004) de que todo enunciado é um elo na corrente da comunicação verbal e só existe e se completa na presença do outro. Por sua dimensão, optamos por disponibilizá-los nas páginas anexas desta pesquisa.

3. A Revolução Francesa

3.1 O Debate

As aulas selecionadas compõem duas das três aulas registradas sobre a Temática da Revolução Francesa⁵⁰. A primeira a ser analisada trata-se de uma aula em forma de debate após duas aulas expositivas. Para o debate a professora organizou a turma em círculo e dividiu a sala em dois grupos. Os grupos alternavam as funções. Em um primeiro momento um era encarregado de elaborar uma questão a respeito do tema e o outro de responder e vice-versa. Esta dinâmica permeou todo o tempo da aula (50 minutos). Para uma melhor leitura e orientação dessa aula, ver mapa da aula 01/06/2005 (ANEXO I).

⁴⁹ As seqüências de ensino analisadas em pormenor encontram-se em negrito nos mapas.

⁵⁰ Dado o escopo deste trabalho, não nos dedicaremos a uma revisão historiográfica dos conteúdos, mesmo sabendo da importância de fazê-la caso o foco fosse sobre os conteúdos, ainda que tenhamos considerado que muitas vezes os conteúdos interferem no raciocínio histórico. Mesmo assim, no capítulo três fizemos algumas alusões e elucidações a respeito dos conteúdos e de seu papel no processo pedagógico.

Conforme se verifica neste mapa, a aula dividiu-se em 3 episódios, sendo dois deles de gestão de classe, e um de conteúdo disciplinar. Cada um deles teve duração de 2 min., 1 min., 25 min, respectivamente. Observamos que a professora não despendeu muito tempo em episódios de gestão de classe, o que pode se configurar como mais um indício⁵¹ de disciplina na classe.

Selecionamos o episódio 2 por contemplar o discurso do conteúdo da disciplina. Esta seleção não significa que negligenciamos a importância dos demais tipos de conteúdo do discurso⁵², mas que limitamos aqui as análises mais detalhadas àqueles tipos relacionados ao conteúdo disciplinar que condiz com o objeto desta pesquisa – os processos de ensino-aprendizagem de História nas interações discursivas, sob a mediação da professora. Deve-se também ao fato de que os demais conteúdos foram úteis mais especificamente nos capítulos anteriores, no sentido de que permitiram configurar traços característicos da cultura da classe em estudo.

O episódio selecionado, 2, foi composto por oito seqüências de interação. As seqüências de interação foram definidas por Mortimer *et al* (2005) como aquelas providas de fronteiras temáticas claras, indicadas no mapa. Elas constituem os enunciados típicos do gênero do discurso da sala de aula, em geral, e de História, em particular.

A seqüência de ensino selecionada mostrou-se representativa da aula, de modo geral, e do episódio selecionado em particular, pois conforme expresso no mapa, as estratégias enunciativas da professora não alteraram⁵³. A seqüência transcrita teve duração de aproximadamente 6 minutos. Os nomes dos alunos são fictícios por motivo de conferir à pesquisa as características de sigilo de identidade dos sujeitos

⁵¹ Os outros indícios neste sentido foram trabalhados no capítulo da cultura da sala de aula, expressos, por exemplo, nos depoimentos dos alunos, no fato de estarem sendo filmados, entre outros.

⁵² Mortimer *et al.* (2005) propõem cinco tipos de conteúdo de discurso que permeiam a sala de aula; o discurso do conteúdo da disciplina propriamente dito (provavelmente envolvendo questões factuais, teóricas e conceituais); o discurso de gestão e manejo de classe (dar orientações sobre provas, trabalhos, pedir silêncio); o discurso procedimental (no caso da História, como fazer leituras de documentos e iconografias históricas); o discurso da experiência (quando o professor demonstra ou os alunos fazem o experimento sem usar palavras, mas somente ação) - este com pouca sintonia com a disciplina em voga sendo, portanto, não utilizado; e, por último, o discurso de conteúdo escrito (quando o professor escreve no quadro de giz sem nada dizer).

⁵³ Esta seqüência de ensino analisada em pormenor encontra-se em negrito no mapa (ANEXO I).

pesquisados e os aspectos extralingüísticos e/ou pistas contextuais (Gumperz. 1992), quais sejam, pausas, expressões, gestos e outros; os comentários da pesquisadora ocupam uma coluna separada⁵⁴. Os alunos identificados por NI consistes nos alunos não identificados e o símbolo (?) corresponde aos trechos ininteligíveis das transcrições. Não utilizamos nenhuma correção no texto produzido oralmente.

Seqüência de Interação III: O que foi o juramento do jogo da pela? (01/06/2005)

Turno	Participantes	Discurso	Comentários e pistas contextuais
21	Bruna	Posso fazer uma pergunta agora para vocês? O que foi o juramento do jogo da péla?	
22	Alunos	“Não vale colar não” “Foi uma pelada”.	Comentários paralelos
23	Alunos		Mais comentários paralelos. Pausa longa
24	Bruna	O que foi o juramento do jogo da pela?	
25	Alunos		Comentários paralelos, pausa longa,
26	Bruna	Olha o tempo, hein gente?	
27	Professora	Essa pergunta dela é detalhe. Isso entra demais em vestibular, porque vestibular quer eliminar candidato. Então eles fazem essas perguntinhas assim, de detalhe. Então já caiu mais de uma vez. O que foi esse tal de juramento do jogo da pela? A gente viu isso na aula, não viu? Logo no início.	
28	Bia	É pergunta que tem que saber responder?	
29	Professora	Seria bom, não é?	
30	Alunos		Pausa
31	Bruna	Posso responder então?	
32	Professora	Isso, senti firmeza... Você sabe? Você desconfia, pelo menos?	Dirigindo-se para uma aluna
33	Fernanda	Eu sei mais ou menos.	
34	Professora	Então fala mais ou menos.	
35	Fernanda	Eu acho... eu acho que foi assim: os burgueses, eles tinham que fazer, é tipo uma reunião, né? Então o que que eles fizeram: eles se dirigiram à sala de jogos que é o jogo da péla. Lá eles fizeram essa reunião. Só que eu não sei para quê?	
36	Professora	Ahá... E porque eles foram para essa sala?	
37	Bia	Porque o rei fechou a sala de reuniões.	
38	Elaine	Porque eles fizeram...	
39	Alunos	(vozes em tumulto)	Vários alunos falando ao

⁵⁴ Esta aula na íntegra consta no ANEXO VI.

			mesmo tempo. Pedem para a aluna se calar.
40			Risos
41	Aluno		Ininteligível
42	Bia	(...) não acontecesse, só que aí o primeiro estado convocou o terceiro estado também para fazer essa reunião.	Trechos Ininteligíveis Conversas ao fundo.
43	Dani	Aí depois o rei tentou contornar essa situação por causa do negócio da (...)	Trechos Ininteligível
44	Professora	Tem que dar uma consertadinha aí.	Fazendo gestos
45	Fernanda	Eu acho que, na verdade, ele deixou essa sala porque ele tava se sentindo ameaçado pela burguesia porque até mais à frente, depois de alguns acontecimentos, a burguesia se tornou mais forte, né, porque ela era a maioria. Aí eu acho que, na verdade, o rei tava era com medo dessa reunião acontecer para aí começar o poder dele ficar embaixo, por isso que ele fechou a sala.	
46	Bia	Porque o rei era absolutista.	
47	Professora	Muito bem Fernanda. Alguém do lado de lá agora quer completar?... Do lado de cá todo mundo... tem mais alguém para acrescentar alguma coisa sobre esse acontecimento, o juramento do jogo da péla? Não? Vamos deixar para completar um pouquinho de lá porque ainda está faltando algumas coisinhas. Você gostaria então de responder, de completar?	Alguns alunos levantam a mão para fazer outra pergunta.
48	Bruna	Não.	
49	Professora	Falaram tudo?	
50	Bruna	Falaram.	
51	Professora	Mas por que juramento? Eles juraram o quê?	
52	Luiz	Eles fizeram à Constituição. Há, há,há. Professora olha para mim assim dá até medo.	Segunda sentença, muda o tom de voz
53	Alunos		Risos coletivos.
54	Professora	ham, ...	
55	Luiz	É tipo que, igual ela falou, eles fizeram uma Constituição lá, tipo que eles tavam numa sala, aí o rei mandou fechar essa sala, aí o pessoal do terceiro estado não aceitou isso, aí eles queriam tipo uma igualdade para todos aí, ... Eles fizeram essa Constituição na na... no salão de jogos que era onde eles faziam o jogo da péla e nisso, nessa Constituição, que eles fizeram, fizeram a reunião deles lá. Se eu falar aqui eu vou falar minha pergunta professora, não vai dar certo professora, aí não vai ter jeito de eu te explicar...	Risos
56			Pausa
57	Luiz	Aí tipo que eles iam conseguir. Aí eles tinham que fazer a Constituição de qualquer jeito só que essa Constituição ia ser na sala do jogo da péla.	
58	Bruna	Não eles tavam fazendo a reunião pra para conseguir fazer a constituição. Não era bem já a constituição.	
59	Bia	Pois é, mas falou, falou, mas ninguém explicou o que era o juramento.	
60	Professora	Você sabe, você sabe, você sabe?	se dirigindo a alguns alunos
61	Elaine	Sei mas não quero falar mais.	

62	Bia	Mentira, não sabe nada.	
63	Elaine	Não quero falar mais, me recuso.	Fala em tom de brincadeira
64	Aluno NI		Ininteligível
65	Professora	Como é que é?... ó então eu acho que eu vou ter que falar, né?	
66	Gabi	Deixa eu falar?	
67	Professora	Ó, melhor ainda.	
68			risos
69	Professora	Fala!	
70	Gabi	Não é porque todo mundo tava mó confuso, né? Porque esse episódio aconteceu ééé... Deu-se o nome a esse episódio lá que a burguesia se reuniu no salão de jogos como juramento do jogo da péla. Por quê? Porque ali era o salão de jogos onde se jogava a péla. Aí ficou conhecido como juramento porque todo mundo acho que pô jurou, entendeu? Porque eles falaram que não iam sair dali enquanto a Constituição não fosse concretizada.	Estende as mãos para cima representando o juramento.
71	Professora	Isso que foi o juramento que eles fizeram.	
72	Gabi	é que...	
73	Professora	Juramos que não saímos daqui enquanto a Constituição	Interrompendo final da fala
74	Alunos		Aplausos, risos, comentários.
75	Professora	Continuando...	Em tom de quem quer mudar de assunto. Pista contextual.

Para fins desta análise, começemos pela caracterização da dinâmica discursiva dessa aula, focalizando a sequência de interação supracitada, sob a mediação da professora.

Em seguida, enfocaremos os alunos e suas aprendizagens históricas.

O trecho selecionado demonstra uma estratégia enunciativa típica que se repete ao longo de toda a aula. Nela a professora quase não produz iniciações, pois que estão reservadas aos alunos. Ademais, faz parte dessa estratégia adotada pela professora, além de dar suporte para a internalização (Vygotsky, 1981) de conhecimentos e raciocínios históricos, conferir aos estudantes autonomia para formularem perguntas estando estas agregadas de valor. Deste modo, não só as respostas dos alunos foram objeto de avaliação pela professora, mas as próprias perguntas. O episódio 1 (e, mais especificamente no turno 4)⁵⁵ e o turno 30 da sequência em estudo confirmam este aspecto. No turno 4, a professora pede que os alunos formulem perguntas já

⁵⁵ Ver anexo IV.

inteligentes – “*Essa pergunta tem que ser uma pergunta já inteligente*” e o turno 30 apresenta a avaliação feita pela professora a uma pergunta de uma aluna – “*Essa pergunta dela é detalhe. Isso entra demais em vestibular, porque vestibular quer eliminar candidato. Então eles fazem essas perguntinhas assim, de detalhe. Então já caiu mais de uma vez. O que foi esse tal de julgamento do jogo da péla? A gente viu isso na aula, não viu? Logo no início*”.

No tocante às intenções da professora, estas, igualmente, não se alteraram no decorrer da lição. Ela manteve todo o tempo a intenção global que foi revisitar o conteúdo trabalhado nas duas primeiras aulas da semana, “guiando os estudantes no trabalho de internalização das idéias científicas” (Mortimer e Scott, 2003)⁵⁶.

Como podemos notar na transcrição e no mapa, o episódio inicia-se a partir de uma pergunta elaborada por uma aluna que mobiliza grande parte da classe. Para respondê-la os alunos alternaram turnos de fala entre eles com algumas intervenções da professora. A esse respeito Candela (1998) e Mehan (1979) pontuam que nem sempre o professor inicia a seqüência de turnos ou enunciações. Muitas vezes são os próprios alunos que o fazem, como foi o caso desta aula em que a maioria dos turnos iniciou-se pelos estudantes, uma vez que neste caso a professora lhes conferiu tal autoridade e autonomia.

A seqüência de turnos não apresentou padrões interativos predominantes. Levando em conta os estudos de Mehan (1979), Mortimer e Scott (2003) e Mortimer,

⁵⁶Esta categoria “Intenções do professor” consiste em uma das seis categorias elaboradas por Mortimer e Scott (2003) em seus estudos relativos às aulas de ciências. Segundo esses autores, as intenções do professor correspondem a metas que se encontram presentes no momento da elaboração do seu roteiro e seleção de atividades que serão propostas aos seus alunos e que, portanto, determinarão um tipo de performance pública no plano social da sala de aula. As categorias propostas, derivadas de aspectos da teoria sociocultural e da experiência dos autores como pesquisadores da sala de aula, podem ser assim sintetizadas: criar um problema, explorar a visão dos estudantes, introduzir e desenvolver a estória científica, guiar os estudantes no trabalho de internalização das idéias científicas, guiar os estudantes na aplicação das idéias científicas e na expansão de seu uso, e manter a narrativa sustentando o desenvolvimento da estória científica. No caso da professora pesquisada, inferimos que sua principal intenção se relaciona menos a uma problematização dos conteúdos e mais a sua assimilação e portanto preocupa-se principalmente em guiar os estudantes no trabalho de internalização das idéias científicas.

Tiberghien e Massicane (2005), entendemos padrões de interação como aqueles que emergem à medida que professor e alunos alternam turnos de fala na sala de aula.

O mais comum deles, descrito como **IRA**, se constitui de **Iniciação** do professor, **Resposta** do aluno e **Avaliação** do professor. O padrão **IRA** segue a assimetria que constitui normalmente as relações de ensino, uma vez que cabe ao professor o papel de iniciar o diálogo e estabelecer a avaliação das respostas dos alunos, coordenando, assim, todo o processo. Nessa seqüência, o professor, ao formular perguntas, não procura obter uma resposta e sim checar o entendimento do aluno (EDWARD e MERCER, 1988).

Segundo Mehan, alguns episódios de ensino podem quebrar o padrão triádico **IRA** produzindo o que ele chamou de “seqüência estendida de interação” (1979). Isso acontece de formas variadas – quando os alunos iniciam turnos de fala, quando estes não respondem às perguntas do professor e quando não respondem de acordo com as expectativas do professor. Nesses casos a seqüência triádica é quebrada e altera-se o padrão **IRA**. Essa cadeia interacional alargada, na perspectiva de Mehan, somente se finaliza quando a resposta esperada vem à tona culminando com a avaliação do professor.

Expandindo e desenvolvendo essa idéia, Mortimer e Scott (2003) sustentam que, além das tríades I – R – A, quando o professor tem propósitos outros que não avaliar a resposta dos alunos, são previstos outros padrões. Quando a intenção do professor é promover o fluxo discursivo em sala de aula, produzem-se cadeias interativas do tipo **I-R-F-R-F...** ou **I-R-P-R-P**, sendo que F é o *feedback* produzido pelo professor, cuja função consiste em fornecer suporte para que os alunos elaborem melhor as suas falas; e P significa uma ação discursiva que permite que o aluno dê prosseguimento a sua fala. Nele o professor interage com o aluno sustentando a sua fala por meio de intervenções curtas ou por repetições de parte da fala do aluno. Ou mesmo do tipo **I-Ra1-Ra2-Ra3-F-Ra2...**, em que a1, a2, a3 representam diferentes alunos. Ou ainda cadeias abertas do tipo **I-R-P-R-P-R-P-R...** nas quais o professor não faz uma avaliação final. Isso mostra que as respostas do professor nem sempre se configuram

como avaliações estritas do discurso dos alunos, mas cumprem outras funções além da função avaliativa.

Além desses, existem igualmente outros tipos de padrão. São eles: aquele cuja iniciação é procedente dos próprios alunos, como pontuou igualmente Mehan, 1979; as situações de “trocas verbais” em que as interações entre professor e alunos se complexificam de tal maneira que não cabe reduzi-las a iniciações e respostas; aquele quando o professor, comumente após fechar uma sequência com uma avaliação, produz um enunciado final para sintetizar os pontos principais ou o conteúdo do enunciado que foi produzido na sequência; e, por último, sem interação quando apenas o professor fala, sem trocar turnos com os alunos ou sem que essa fala seja o fechamento de uma sequência de troca de turnos (Mortimer, Tiberghien e Massicame, 2005).

Levando em conta ainda o estudo de Mehan (1979), Mortimer, Tiberghien e Massicame (2005) consideram que o “tipo de iniciação ou questão formulada pelo professor ou estudante tem uma influência importante na duração e natureza das respostas e no potencial para gerar cadeias de interação por meio de *feedbacks* ou prosseguimentos do professor” (MORTIMER, TIBERGHIEEN e MASSICAME, 2005)⁵⁷. Uma questão que demanda uma escolha (“Quem descobriu o Brasil Cabral ou Colombo?”) ou um produto (qual foi o personagem mais conhecido da Inconfidência Mineira?) tende a eliciar respostas curtas, constituídas por uma única palavra, que são avaliadas pelos professores, gerando seqüências do tipo I-R-A. Por outro lado, questões que demandam descrição ou explicação de processos (O que aconteceu quando os jacobinos tomaram o poder na França?; “Por que houve a tomada da Bastilha?”; “O que você quer dizer com isso?”) tendem a eliciar enunciados completos ou a gerar cadeias de interação. Para dar conta dessa diversidade de situações e padrões, – tomando por base o trabalho de Mehan (1979)–, Mortimer, Tiberghien e Massicame (2005) definiram quatro tipos de iniciação, aplicáveis tanto à professora quanto aos estudantes:

⁵⁷ Neste caso foi necessário tecermos adaptações para as classes de História.

1. Iniciação de escolha: de acordo com Mehan, “a elicitação de escolha demanda ao respondente que concorde ou discorde com uma afirmação feita pelo perguntador” (MEHAN, 1979, *apud* MORTIMER *et al.*, 2005).
2. Iniciação de produto: segundo o autor, “a elicitação de produto demanda ao respondente uma resposta factual como um nome, um lugar, uma data, uma cor” (Idem).
3. Iniciação de processo: de acordo com Mehan “a elicitação de processo demanda a opinião ou interpretação do respondente” (Idem).
4. Iniciação de metaproceto: ainda de acordo com o autor “um quarto tipo de elicitação demanda aos estudantes que sejam reflexivos sobre o processo de estabelecer conexões entre elicitações e respostas. Essas elicitações são chamadas de metaproceto porque elas pedem ao estudante para formular as bases de seu pensamento” (Idem). Em outras palavras, o metaproceto consiste em raciocinar sobre o próprio raciocínio.

Correspondendo a esses quatro tipos de iniciação, existem também quatro tipos de resposta. No fluxo de discurso da sala de aula, há que se considerar que uma iniciação de um tipo pode gerar respostas do mesmo tipo ou de outros tipos (Mortimer, Tiberghien e Massicame, 2005)⁵⁸.

Voltando à análise, a seqüência de turnos inicia-se com uma cadeia de interação do tipo Ipc-A-Rpc-P-Rpc-P-Rpc-A (turnos 24 aos 47). Conforme exposto, após a primeira iniciação da aluna, a professora fez uma avaliação e conduziu a cadeia dando prosseguimento para os alunos irem, eles mesmos, compartilhando significados para a elaboração da resposta correta. Os alunos foram tecendo respostas que privilegiaram, na maioria das vezes, os processos históricos. Exemplo, turno 45: “*Eu acho que, na verdade, ele deixou essa sala porque ele tava se sentindo ameaçado pela burguesia porque até mais à frente, depois de alguns acontecimentos, a burguesia se tornou mais forte, né, porque ela era a maioria. Aí eu acho que, na verdade, o rei tava era com medo dessa reunião acontecer para aí começar o poder dele ficar embaixo, por isso que ele fechou a sala*” (Fernanda).

⁵⁸ Para melhor entender esses pressupostos teórico-metodológicos propostos por Mehan ver Mortimer *et al.*, 2005.

Essa cadeia culminou na avaliação da professora. Nessa sequência de turnos, as formas de intervenção da professora (Mortimer e Scott, 2003)⁵⁹ estão expressas nos turnos 36 e 44 – “*Ahá... E porque eles foram para essa sala?*” (turno 36) e “*Tem que dar uma consertadinha aí*” (turno 44). No turno 36 a professora considera a resposta da aluna e seleciona um significado-chave por meio de um prosseguimento e no turno 44 ela ignora a fala da aluna explicitando que o ponto de vista considerado é apenas o científico.

A seguir a professora demonstra aproximar de uma iniciação de metaprocessos, turno 47 – “*Muito bem Fernanda. Alguém do lado de lá agora quer completar?... Do lado de cá todo mundo... tem mais alguém para acrescentar alguma coisa sobre esse acontecimento, o juramento do jogo da péla? Não? Vamos deixar para completar um pouquinho de lá porque ainda está faltando algumas coisinhas. Você gostaria então de responder, de completar?*”. Neste turno, a professora pretende refletir junto aos alunos sobre as eliciações decorrentes da questão inicial, sobre o que foi raciocinado até o momento, demonstrando que o entendimento precisa ser ampliado. Para tal, convida novos alunos para alagarem o plano social da aula. Além disso, ela procura verificar os significados que foram compartilhados na interação. Deste modo, de um lado, ao retomar as eliciações, ela está revendo o progresso das idéias científicas, e, de outro, ao identificar os significados compartilhados, está checando o entendimento dos estudantes além de ampliar o plano social da aula.

Em vão ela retoma a pergunta inicial, gerando as cadeias do tipo Ipc-Rpca1-Rpca2, Fa3 (turnos 52 a 60). Nessa cadeia os alunos estão, eles mesmos, dirigindo e coordenando as sequências de interação, isto é, assumindo a postura de professores, evidenciando o contexto cooperativo construído nas interações. No turno 59, a aluna Bia dá um *feedback* sob a forma de avaliação às respostas dos dois alunos alegando que ainda não alcançaram a resposta correta. No turno 55 e 57 parece que o aluno Luiz está fazendo o exercício de pensar em voz alta, pensar junto com os colegas – “*É tipo que, igual ela falou, eles fizeram uma Constituição lá, tipo que eles tavam*

⁵⁹ Mortimer e Scott (2003) identificam seis formas de intervenção pedagógica do professor: dar forma aos significados, selecionar significados, marcar significados, compartilhar significados, checar o entendimento dos estudantes e rever o progresso da estória científica.

numa sala, aí o rei mandou fechar essa sala, aí o pessoal do terceiro estado não aceitou isso, aí eles queriam tipo uma igualdade para todos aí ,... Eles fizeram essa Constituição na na... no salão de jogos que era onde eles faziam o jogo da péla e nisso, nessa Constituição, que eles fizeram, fizeram a reunião deles lá. Se eu falar aqui eu vou falar minha pergunta professora, não vai dar certo professora, aí não vai ter jeito de eu te explicar... Aí tipo que eles iam conseguir. Aí eles tinham que fazer a Constituição de qualquer jeito só que essa Constituição ia ser na sala do jogo da péla”.

Ao fim, deu-se também uma seqüência do tipo **Ipc-Rpc-A** (turnos 65 a 73). No turno 70 a aluna Gabi, para chegar a resposta correta, utiliza de um recurso de retórica em que ela coloca perguntas para ela mesma que vão estruturando seu pensamento – *“Não é porque todo mundo tava mó confuso, né? Porque esse episódio aconteceu ééé... Deu-se o nome a esse episódio lá que a burguesia se reuniu no salão de jogos como juramento do jogo da péla. Por quê? Porque ali era o salão de jogos onde se jogava a péla. Aí ficou conhecido como juramento porque todo mundo acho que pô jurou, entendeu? Porque eles falaram que não iam sair dali enquanto a Constituição não fosse concretizada.”* A professora então, após a avaliação positiva, repete a fala do estudante para toda a classe, compartilhando os significados com toda a classe.

É importante considerar que alguns turnos escaparam a essas categorias por consistirem de risos, piadas, gestão de classe, etc., não sendo, portanto, prioritários nesse viés analítico, ainda que nos forneçam indícios do engajamento efetivo dos estudantes nesta aula.

Essa variedade de formas de intervenção e padrões aflorados e a visualização deles por meio da caracterização realizada acima nos possibilitaram apreender o contexto cooperativo que foi sendo construído nessa aula, a partir da estratégia didática de debate conduzido pelos próprios alunos. Os alunos foram debatendo entre si, gerando tensões entre suas respostas na busca pela resposta correta. Deste modo, a voz considerada foi sempre a voz de um conhecimento histórico escolarizado. Cabe aqui acrescer mais uma categoria e/ou conceito – abordagem comunicativa – oriundo do

estudo a que já nos referimos⁶⁰, visto que se mostrou bastante útil a esta análise. O conceito ou categoria abordagem comunicativa configura-se como aspecto central do estudo citado desenvolvido por Mortimer e Scott (2003) e é sustentado tanto pela distinção feita por Bakhtin (1986) entre discurso de autoridade e discurso internamente persuasivo quanto pela idéia de dualismo funcional dos textos tratada por Lotman (1988).

Abalizados nessas idéias, os autores citados identificaram quatro classes de abordagem comunicativa, que são definidas por meio da caracterização do discurso entre professor e alunos ou entre alunos, em termos de duas dimensões: discurso *dialógico* ou *de autoridade* e discurso *interativo* ou *não-interativo*. As duas primeiras classes se situam em termos de dois extremos: no primeiro o professor considera o que os estudantes têm a dizer do seu próprio ponto de vista, mais de uma voz é considerada e existe uma interanimação de idéias. No segundo, apenas uma voz é considerada e não há exploração de diferentes idéias.

Mesmo assim, conforme pontua Wersteh, na prática qualquer interação contém aspectos das duas funções. Pelo fato de os discursos descritos poderem ambos ser realizados por único falante ou por vários, os autores propõem uma outra distinção entre abordagem interativa ou não-interativa. Essas duas dimensões combinadas geraram quatro classes de abordagem comunicativa: A) Interativo/Dialógico; B) Não-Interativo/Dialógico; C) Interativo/De autoridade; e D) Não-Interativo/De autoridade.

Nessa perspectiva, nos foi possível inferir que a abordagem comunicativa predominante nesta aula foi à Interativa de Autoridade, pois que, como dito, a voz considerada foi sempre a voz da ciência escolar. No entanto, a interanimação e socialização de idéias pelos alunos e pela professora, o diálogo e o confronto de idéias entre os próprios alunos embora ancorados sempre no plano científico, evidenciam do mesmo modo um componente dialógico inerente a essa aula. O quadro a seguir condensa os aspectos enfatizados nas análises.

⁶⁰ A estrutura analítica desenvolvida por Mortimer e Scott (2003).

Episódio	Tempo	Conteúdo temático	Padrões	A. comunicativa	Intenções da professora	Formas de Intervenção
3	0:03 – 0:09 min	Revolução Francesa – Juramento do jogo da Péla	► Ipc-A-Rpc-P-Rpc-P-Rpc-A (turnos 24 aos 47) ► Imc (turno 47) ► Ipc-Rpca1-Rpca2, Fa3 (turnos 52 a 60) ► Ipc-Rpc-A (turnos 65 a 73)	Interativa-de autoridade com nuances dialógicas.	Guiando os alunos no desenvolvimento das idéias científicas.	► Selecionando significados-chave (turnos 36 e 44); ► checando o entendimento dos estudantes (turno 49 e 51); ► compartilhando significados (turno 73).

Quadro 1

Para apreender indícios da aprendizagem dos alunos em História lançamos mão do constructo Engajamento Disciplinar Produtivo (2002). Esse constructo, elaborado por Engle e Conant (2002)⁶¹ a partir de grupos focais de estudantes do tipo *Fostering Communities Learners (FCL)* nos Estados Unidos, indica o alcance de envolvimento dos estudantes em temas e práticas de uma disciplina e se tal envolvimento resulta em progresso intelectual. Ele combina dois fatores inter-relacionados: os aspectos interacionais do engajamento dos estudantes e as idéias do que se configura como um discurso produtivo em um domínio específico do conhecimento.

As evidências de engajamento são fornecidas pela análise do discurso amplamente construído, a qual considera principalmente aspectos tais como os modos de participação dos estudantes nas diversas atividades propostas em sala de aula; em que proporção tal participação ocorre; e como as diferentes contribuições dos estudantes são receptivas às de outros. Levando em conta diversos grupos de estudantes nos Estados Unidos, os autores apontam seis características discursivas e/ou aspectos interacionais que permitem inferir um maior engajamento: a) Amplo

⁶¹ Esse conceito foi apresentado em “Guiding Principles for fostering Productive Disciplinary Engagement: Explaining an Emergent Argument in a Community of Learners Classroom”.

número de estudantes fornece aportes substantivos ao conteúdo em discussão; b) As contribuições dos estudantes estão em sintonia com aquelas apresentadas pelos colegas em turnos anteriores, sem consistirem, portanto, em comentários isolados; c) Poucos estudantes encontram-se distraídos; d) Os estudantes demonstram estar atentos uns aos outros por meio de postura corporal e contato olho no olho; e) Os estudantes freqüentemente expressam envolvimento passional com os temas; f) Os estudantes continuam engajados nos tópicos por um longo período de tempo.

Entretanto, para que essas características expressem engajamento disciplinar é necessário que exista íntima relação entre as ações dos estudantes e questões e práticas do discurso curricular ou de uma disciplina. Nessa perspectiva, o engajamento disciplinar se dá quando os estudantes incorporam tanto o discurso escolar em geral, quanto, e sobretudo, o discurso de uma disciplina em particular, a História no nosso caso.

Por fim, o engajamento é considerado produtivo quando os estudantes expressam progresso intelectual. Os autores discutem que esse progresso pode ser principalmente inferido, entre outros aspectos, pelo avanço na qualidade e sofisticação dos argumentos e pela apresentação de novas idéias e questionamentos relacionados ao conteúdo disciplinar. Em outras ocasiões, ele pode ser aparente no reconhecimento de uma confusão cognitiva por parte do estudante, pela construção de uma nova conexão entre idéias ou pelo planejamento de algo para satisfazer um objetivo. No entanto, é importante ponderar que o que se baliza como produtivo depende da disciplina, do conteúdo ou tema específico e ainda do ponto de partida intelectual dos estudantes quando do início de uma temática. No que concerne à disciplina, nesta pesquisa esse progresso pôde ser inferido, igualmente, pelo avanço e complexificação do conhecimento e do raciocínio histórico dos alunos.

Deste modo, do ponto de vista do engajamento disciplinar produtivo, há evidências que comprovam alguns dos aspectos descritos por Engle e Conant, (2002)⁶², quais

⁶² Cabe acrescentar que Engle e Conant (2002), além de cunhar o conceito ou constructo o qual nos apropriamos nesta análise, propuseram outros relativos a este qual seja quatro princípios-guia, conformados durante a análise de um caso de EDP evidente, oriundo de uma sala de aula do tipo

sejam, poucos estudantes encontram-se distraídos; os alunos demonstram estar atentos uns aos outros por meio de postura corporal e contato olho no olho; amplo número de alunos fornece aportes substantivos ao conteúdo em discussão; essas contribuições dos alunos estão em sintonia com as dos colegas em turnos anteriores sem consistirem, portanto, em comentários isolados. Nas falas de alguns alunos pode-se verificar a presença de várias outras falas: de colegas, do professor, do tema. Um exemplo encontra-se no turno 55 em que o aluno Lucas incorpora em sua fala a dos colegas a respeito do tema tratado: *“É tipo que, igual ela falou, eles fizeram uma Constituição lá, tipo que eles tavam numa sala, aí o rei mandou fechar essa sala, aí o pessoal do terceiro estado não aceitou isso, aí eles queriam tipo uma igualdade para todos aí, ... Eles fizeram essa Constituição na na ... no salão de jogos que era onde eles faziam o jogo da péla e nisso, nessa Constituição que eles fizeram, fizeram a reunião deles lá ...”*. Nesse turno o aluno recupera a voz dos colegas e tenta trazer algum elemento do conteúdo que possa auxiliar na formação do seu raciocínio. Fica evidente a apropriação da voz alheia em voz própria (Bakhtin, 1986), visto que nessa recuperação ecoa em sua fala a voz do grupo. Além disso, os alunos trabalham todo o tempo com os conteúdos históricos tornando também patente que o engajamento é disciplinar. As evidências de que o engajamento foi produtivo verifica-se na elaboração progressiva do entendimento da aluna Camila, por exemplo, aparente nos turnos 37 e 46. Outro indício aparece na fala final da aluna Gabi, que no mesmo enunciado foi construindo progressivamente seus argumentos até chegar, de forma não intencional e não consciente, na resposta correta, turno 71.

No que concerne à construção do conhecimento e do raciocínio histórico, alguns turnos revelaram indícios de compreensões e raciocínios históricos. A esse mote é necessário abrir aqui um parêntese.

Fostering Communities Learners (FCL), para favorecer a criação de um ambiente de aprendizagem que fomenta o engajamento disciplinar produtivo dos estudantes. Configuram-se tais princípios: 1. problematizar os conteúdos; 2. conferir autoridade aos estudantes; 3. levar os discentes a considerar pontos de vista dos colegas e da disciplina; 4. prover os estudantes de recursos relevantes. Esses princípios foram elaborados com o intuito de, por um lado, serem gerais o suficiente para o entendimento de demais casos, não apenas o descrito, por outro, favorecer o planejamento docente de situações de aprendizagens que promovam o engajamento disciplinar produtivo.

Tradicionalmente, a perspectiva positivista do conhecimento histórico, linear, mecanicista e acabado que privilegia os grandes acontecimentos, em geral aqueles de natureza político-institucional, foi bastante aceita e propagada no Ensino de História. Com efeito, as habilidades e competências intelectuais exigidas para esse raciocínio restringiram-se basicamente a capacidade de memorização.

Entretanto, atualmente, essa perspectiva foi bastante criticada nos discursos acadêmicos (Carretero, 1997, Siman, 2001, e outros), oficiais (PCNs - História e Geografia, 2000) e mesmo nos discursos dos professores; em decorrência, tem-se reforçado a importância de fazer com que o aluno compreenda os conteúdos históricos de forma apropriada a toda a sua complexidade explicativa. Tal complexidade envolve várias habilidades e competências as quais costumamos qualificar como aspectos da ordem do raciocínio/pensamento histórico.

Nesta direção, no âmbito dos estudos e pesquisas em ensino de História tem se conformado um domínio de conhecimento sobre o pensamento histórico dos estudantes que configura estudos esparsos e fragmentados dentro e fora do país. Entre esses trabalhos podemos citar os estudos de Carretero, 1997 e Carretero e Limón, 1994, na Espanha; de Laville, 1975, Laville e Rosenzweig, 1982 e de Segal, 1982, no Canadá; de Lautier, 1994, 1996, na França; de Dickinson e Lee, 1975, Ashby, R. and Lee, P. 1987, de Haydn, Arthur e Hunt 2001, Arthur e Philips 2000, na Inglaterra; de Downey e Levstik, 1998, Armento, 1986, Goodman e Adler, 1985, nos Estados Unidos; de Barca, 2000 e 2006 em Portugal; e de Siman, 1998, 2001, 2003, 2004 Dutra, 2003, no Brasil.

Esses estudos por vezes apresentam diferenças de ordem conceitual, teórica e metodológica. Do ponto de vista conceitual, alguns deles se referem aos aspectos da cultura histórica (Segal, 1982) e outros à natureza desse conhecimento (Siman, 2001, Lautier, 1994, 1996, etc). Sob a ótica teórica e metodológica persiste uma divisa de estudos. Uns priorizam as características epistemológicas da compreensão histórica – Carretero, 1997, Carretero e Limón, 1994– e outros perpassam os aspectos dessa compreensão e acrescentam aqueles concernentes à construção do conhecimento

histórico – Lee, Ashby, Lautier, Laville, Siman, Villalta –, trazendo para o ensino de História a metodologia da investigação, que aproxima os alunos do exercício do historiador, por meio do trabalho com evidências, pesquisas, indagações, questões-problema, etc. Os autores acreditam, deste modo, que o trabalho com essa metodologia possibilita o desenvolvimento de outros raciocínios históricos⁶³.

Nesse episódio descrito detectamos que a maior parte dos raciocínios históricos desenvolvidos pelos alunos, vislumbrados em seus enunciados, contemplou habilidades e modos de pensar da ordem da compreensão histórica de um conhecimento dado e arraigado na cultura escolar em detrimento da construção do conhecimento histórico. Uma das possíveis razões para isso é que a professora trabalha nesse viés, isto é, prioriza o discurso histórico escolar, sobretudo aquele oriundo do livro didático em detrimento do trabalho com evidências históricas e possíveis interpretações delas. Em uma das muitas conversas informais que estabelecemos, ela expôs que se os alunos entendessem o que está no livro já estava de “bom tamanho”. Outra explicação parece passar pelo tipo de aula dessa professora, ou seja, seu estilo de ensinar, que compõe o gênero específico da aula de História por ela atualizado. Deste modo, verificamos que tipo de raciocínios históricos foram produzidos nesse tipo particular de aula.

No turno 36, por exemplo, a aluna Fernanda demonstra capacidade de memorização, mas embora saiba fatos, ainda não estabelece relações entre eles. Essas relações são estabelecidas no turno 45 em que a mesma aluna organiza, analisa e relaciona fatos, e principalmente tece explicações históricas que contam com motivos e intencionalidades e não apenas causas. Esse tipo de explicação, como sustenta Carretero (1997), é a que constitui a especificidade da explicação histórica. Ele sustenta que as explicações históricas incluem motivos e intenções dos agentes e são mais bem definidas como explicações intencionais ao invés das puramente causais, visto que fenômenos históricos têm muito mais chance de se repetirem se as intenções dos agentes históricos e sociais forem similares e não somente as causas. Essa mesma aluna demonstra inclusive dominar as operações cognitivas da

⁶³ Sobre essa metodologia investigativa no Ensino de História ver Villalta, 1996.

compreensão narrativa, sendo estas igualmente inerentes ao raciocínio histórico (Carretero, 1997). Segundo Ricoeur (1983), qualquer situação histórica possui ação, agentes, seqüência no tempo e um desenlace. Se a História perder seu caráter narrativo não é mais história. Não se trata, pois, daquela narrativa de heróis caricaturados, protagonistas dos acontecimentos, restringindo a história a uma simples anedota de fatos, mas de várias possibilidades e várias interpretações dos dados empíricos que geram diversas narrativas históricas. Deste modo, há evidências de uma compreensão narrativa por parte da aluna, embora essa compreensão não seja de ordem complexa e, portanto, não esteja em consonância com esta nos moldes dessa qualificação feita por Ricoeur (1983).

No turno 46, a aluna Bia também nos fornece sinais de compreensão histórica uma vez que ela associa fatos com as estruturas políticas e sociais, evitando, assim, explicações teleológicas. Deste modo, ainda conforme Carretero (1997), a aluna demonstra apreender os acontecimentos em seu sentido histórico, a partir de valores daquele tempo histórico. Essa compreensão histórica contextualizada é qualificada como empatia histórica. A noção de tempo histórico também aparece imbricada nesse enunciado. Segundo Siman (2003), a noção de tempo histórico é estruturante desse modo de pensar, 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).”

Ademais, a discente revela possuir uma apreensão adequada do conceito de absolutismo visto que evidencia que compreende conceitos a ele imbricados tal como o conceito de poder. Sobre os conceitos históricos faz-se necessário tecer algumas considerações. Em primeiro lugar, segundo alguns autores ingleses (Barca, 2006), no domínio do conhecimento histórico configuram-se conceitos de primeira e de segunda ordem. Os de primeira ordem referem-se àqueles estruturantes do pensamento histórico como, por exemplo, o conceito de tempo histórico e de causalidade histórica. Já os de segunda ordem são definidos pelos temas e conteúdos

históricos. Absolutismo, democracia, revolução, Idade Média são exemplos de alguns deles. Assim, nesse caso descrito, a aluna apreendeu um conceito de segunda ordem. Em segundo lugar, ainda sobre os conceitos históricos é interessante considerar que possuem um nível de abstração muito elevado, além de que muitos deles exigem a compreensão de outros, como é o caso acima em que a compreensão do conceito de absolutismo pressupõe o entendimento do conceito de poder. Em último lugar, é importante ressaltar o caráter polissêmico dos conceitos históricos – são mutáveis, temporais, históricos, isto é, seu significado depende do momento histórico, do contexto, da perspectiva historiográfica utilizada, da influência cultural do ambiente em que são cunhados, etc. São, portanto, bastante difusos e pouco definidos. Essas peculiaridades acabam por demandar operações cognitivas complexas, qual seja, a capacidade de metacognição a qual a aluna citada neste caso não alcançou.

Outro indício de raciocínio histórico é patente no turno 70. Nele, Gabi tece explicações históricas relacionando fatos, intenções e motivos dos agentes próprias do conhecimento histórico e parece dominar as operações cognitivas da compreensão narrativa em uma perspectiva limitada, uma vez que não se baseia nas várias possibilidades e várias interpretações dos dados empíricos que geram diversas narrativas históricas, tal como define Ricoeur (1983).

3.2 A aula expositiva dialogada

A próxima aula a ser analisada, sobre a Revolução Francesa, é a segunda aula ministrada sobre o tema e representa a principal estratégia didática servida pela professora durante todo o ano letivo – a aula expositiva dialogada. Nesta aula, segundo consta nas notas de campo e nos próprios vídeos, os alunos estão bastante disciplinados e participativos. O mapa de episódios (ANEXO II) e a subsequente transcrição⁶⁴ do episódio selecionado confirmam isso. Para uma melhor leitura e orientação dessa aula, ver mapa da aula 31/05/06 (ANEXO II).

⁶⁴ A transcrição integral da aula consta no ANEXO V.

A partir do mapa pudemos inferir alguns aspectos indicadores da prática escolar. A aula divide-se em cinco episódios sendo dois deles de gestão de classe, um de revisão da matéria da aula anterior, um de conteúdo disciplinar e, por último, um de conteúdo disciplinar com mediação do livro didático. Cada um deles teve duração de aproximadamente 1 min, 1 min, 25 min, 30 seg e 30 seg, respectivamente, (ANEXO II). Podemos verificar indícios do engajamento efetivo dos estudantes uma vez que a professora não gasta muito tempo no discurso de gestão de classe. A posição dela pouco se altera. Grande parte do tempo ela se posiciona em frente ao quadro de giz, e nos momentos de leitura do texto, desloca-se pela classe. Essa estabilidade no posicionamento da docente traz indícios de que sua estratégia didática, do mesmo modo, apresentou poucas variações.

O episódio selecionado, número três, contempla igualmente o discurso do conteúdo da disciplina propriamente dito com mediação do livro didático. Esse episódio foi composto por onze seqüências de interação. Ele teve duração de aproximadamente 25 minutos⁶⁵.

Turno	Participante	Discurso	Comentários e pistas contextuais
18	Elaine	“Revolta aristocrática: o tiro saiu pela culatra.” Para solucionar os graves problemas econômicos da França, o rei Luís XVI viu-se obrigado a criar novos tributos para o terceiro estado ou acabar com a isenção tributária do primeiro e segundo estados. Sentindo seus privilégios tradicionais ameaçados, a nobreza e o clero se revoltaram em 1787 e pressionaram o rei a convocar a Assembléia dos Estados Gerais. O objetivo era obrigar o terceiro estado a assumir os tributos. Contavam para isso com o sistema tradicional de votação na Assembléia. A votação era feita por grupo(?), ou seja, cada ordem social tinha direito a apenas um voto, independente do número de representantes. Assim, o clero e a nobreza reunidos teriam sempre dois votos contra apenas um voto do terceiro estado. No início de maio de 1789, a Assembléia dos Estados Gerais, convocada por Luís XVI, reuniu-se no Palácio de Versalhes. Logo surgiram os conflitos entre as ordens privilegiadas, nobreza e clero, e o terceiro	Seqüência 1 Leitura do texto

⁶⁵ Nessa transcrição foram adotados os mesmos critérios da anterior – nomes fictícios, coluna destinada aos aspectos extralingüísticos ou pistas contextuais e comentários da pesquisadora e nenhuma correção do texto produzido oralmente. As legendas NI são para alunos não identificados e (?) para trechos ininteligíveis.

		estado. A nobreza e o clero queriam votar os projetos em separado, valendo um voto por ordem social. O terceiro estado, que tinha mais representantes do que a nobreza e o clero juntos, não aceitou o sistema tradicional de votação. Insistiu que a votação fosse realizada pelo voto individual dos deputados, pois assim teria condições de vencer e fazer valer suas decisões. Afinal, os deputados representantes do terceiro estado eram majoritários na Assembléia e, ainda, passaram a contar com o apoio do baixo-clero. Apoiados pelo rei, os representantes da nobreza e do clero não concordavam com a mudança no sistema de votação pretendida pelo terceiro estado. O conflito entre as ordens paralisou os trabalhos”.	
19	Professora	Que... qual palavra difícil que aparece aí?	
20	Bia	Majoritários.	
21	Professora	Majoritários. O que vocês acham que deve ser essa palavra aí?	
22	Cláudia	Majoritários? Era a maioria.	
23	Professora	Maioria. Isso, maioria. E qual outra palavra que aparece aí, difícil?	
24			Silêncio por alguns instantes.
25	Professora	Só essa né? Leia pra mim, fazendo favor, também o quadrinho amarelo.	
26	Luiz	Pode ler?	
27	Professora	Deixa ela primeiro, tá? Estados Gerais.	
28	Elaine	“Construindo conceitos. Assembléia dos Estados Gerais: instituição antiga que não se reunia há 175 anos. Participavam dessa instituição parlamentar os representantes dos três estados”.	
29	Professora	Quase 200 anos então que o rei não chamava... né? Então, desde o avô dele, né? Desde Luís XIV que não se convocava os Estados Gerais. Então, eles agora vão aproveitar essa chance, né? Tem aquele ditado: “se a vida te der um limão, faça dele uma limonada.” Não tem esse ditado? Vocês já ouviram falar desse ditado? Então os Estados Gerais aproveitaram esse limão na mão deles, né, e fizeram uma boa limonada. Vocês vão ver. Daí, vai surgir, agora, uma movimentação e o rei vai ficar meio que apavorado e a nobreza também e o clero também, de ver a força desse terceiro estado. Como que eles estão coesos, quer dizer, unidos em torno de um ideal que é implantar um iluminismo na França. Quem quer explicar, então, isso que aconteceu aí, esse lance da votação? Mas quem que entendeu e qué explicar? Tá. Tá bem. Então, vou pedir pra ela, pode? Tá, explica pra nós.	Erro histórico.
30	Letícia	Olha só, tipo que o... eles conseguiram e tal essa assembléia pra... pra ter os votos e tal. E o rei, ele queria, assim, dar... dar isenção dos impostos pra sociedade também porque tava dando muita confusão. Aí foi estourou (?) essa assembléia e eles puderam votar. Só que aí, como o terceiro estado era assim... eram duas ordens, duas classes, aliás, contra uma classe só que era o terceiro estado, era o clero e a nobreza contra o terceiro estado, e cada ordem valia um voto, então ficava sempre dois contra um. Então ele, ele resolveu tipo... eles se revoltaram contra ... essa, essa regra e tal, porque eles tinham condição de vencer. Aí eles quiseram que, tipo assim, cada pessoa tivesse um voto único, cada pessoa fosse lá e votasse, voto individual. Aí, o clero e a nobreza acharam	

		assim que seus privilégios estariam ameaçados com isso e tal e aí eles não aceitaram.	
31	Professora	Você falou muito bem aí “voto individual”, é a mesma coisa que voto por cabeça, né? Você só se enganou um pouquinho no início, quando você falou qual era o objetivo da convocação dos Estados Gerais. Vocês perceberam o que que ela falou?	
32	Gustavo	Falou que era a isenção dos impostos, e não era!	
33	Professora	Isso. (?) Guilherme, não era. Que que era então? Por que que o rei convocou os Estados Gerais?	
34	Gustavo	Era pra ver se eles começavam a pagar também, e não (?).	Trecho ininteligível, outros alunos respondem ao mesmo tempo
35	Professora	Isso aí. Era pra ver se os aristocratas, ou seja, os nobres pagavam também. Que sensibilizassem... eu acredito que o rei deve ter falado assim: “nessa reunião dos Estados Gerais, eles vão ver tanta gente pobre aqui – né – tanta gente pobre aqui, esse camponeses e tal. E os aristocratas que vivem uma vida boa, eles vão ficar sensibilizados e vão falar “vamos pagar também”, né? Mas, não foi isso que aconteceu. Continuando... Quem pode ler pra mi,? Bia pode ler?	
36	Bia	“Assembléia Nacional Constituinte”. “Assembléia Nacional Constituinte: a revolução nas ruas”. Em 17 de junho de 1789, os representantes do terceiro estado se revoltaram proclamando-se em Assembléia Nacional Constituinte. Com o objetivo de elaborar uma Constituição para a França.	Sequência 2 Leitura do texto
37	Professora	Olha, é tão pequenininho esse parágrafo, mas é ele importantíssimo. Que que quis dizer esse trequinho aí?	
38	Cláudia	Que o terceiro estado foi convocado	Fala bem baixinho.
39	Juliana	Que a burguesia se revoltou.	
40	Professora	Então, aquele terceiro estado que tinha sido convocado, ele agora falou: não saio daqui! Eu quero permanecer junto com a nobreza e com o clero, porque juntos nós vamos estabelecer uma constituição pra França. Aqui fala em derrubar o rei, eles estão aí pensando em derrubar o rei?	
41	Bia	Não, eles tão querendo fazer leis pro rei também.	
42	Professora	Isso, eles querem fazer uma coisa legal, né? Uma carta pra todos...	
43	Elaine	(...) justa.	Completa o que a professora ia dizendo.
44	Professora	Isso, justa, muito bem! A intenção deles, dede o início, é consertar. Talvez, que a França vire uma monarquia constitucional. Uma coisa assim, mas foi que ... [reformula] não foi isso que aconteceu. A gente vai ver o desenrolar. Quem pediu pra ler? Pode.	
45	Letícia	“Tomada a Bastilha”. Tomada da Bastilha. O governo ordenou o fechamento da sala de reuniões, tentando dissolver a assembléia (?). Mas, o terceiro estado, liderado pela burguesia, transferiu-se para o salão de jogos do palácio, que era utilizado pela nobreza. Nesse local improvisado, os membros do terceiro estado decidiram permanecer reunidos até redigir uma constituição para o país. Esse episódio ficou conhecido como “juramento	Sequência 3 Leitura do texto

		do jogo da péla”...	
46	Professora	Pode continuar.	
47	Letícia	“Luís XVI tentou reagir, organizando tropas para lutar contra o terceiro estado. Mas, a revolta popular já tomava as ruas. Um dos principais slogans (?) pelos revolucionários era ‘liberdade, igualdade e fraternidade’ ”.	As tosses de um aluno atrapalham a compreensão da leitura da aluna.
48	Professora	Como é que fala isso em francês?	
49	Alunos	<i>Liberté, égalité, fraternité.</i>	Respondem num coro quase unânime.
50	Professora	Muito bem. Faltou só fazer o biquinho, né?	Alunos riem.
51	Professora	Muito bem, parando aí então. Interrompendo aí. Então, o que que aconteceu, mesmo?	
52	Luiz	O rei tava... pode falar?	
53	Professora	Pode!	Entonação firme
54	Luiz	É que o rei ordenou para eles não ficarem fazendo constituição mais. Com isso, a nobreza não aceitou. Aí, eles tavam fazendo aquela Constituição que a gente tava falando no parágrafo acima. E, para isso, como o rei falou que não era para fazer a reunião mais, eles retiraram, saíram para uma sala, improvisaram uma, fizeram aquela Constituição ali pra ter uma igualdade, uma, como é que fala em francês também, professora? Pra ter uma igualdade para todos.	
55	Professora	Isso aí. Então, o rei agora deu uma de “absolutista”, né? De jeito nenhum, vocês não vão se reunir aqui, está fechado este salão!	
56	Gustavo		Pergunta ininteligível.
57	Professora	Hein?	
58	Gustavo	Ele não tinha moral pra fazer isso não.	
59	Professora	Pois é. Ele não conseguiu segurar a barra, né? Acho que ele...	
60	Luiz	Porque depois volta, tá falando aqui em cima ó, é... há 175 anos que eles não faziam essa reunião, com isso o rei foi perdendo seu poder, depois ele queria impor uma coisa que ele não ia conseguir nunca.	
61	Professora	É, 175 anos que o terceiro estado não era convocado. Isso mesmo, tinha reunião, mas só para o primeiro e segundo estados. Então eles...	
62	Elaine	Excluíam eles tadinhos.	
63	Professora	Excluíam.	
64	Luiz	No caso, o terceiro estado era o maior, né?	
65	Professora	Era o maior. Eles agora têm consciência de que eles são maiores, né? Isso faz a grande diferença. Então, eles se retiraram para um salão de jogo. Jogo da péla. É um jogo que tinha lá na França na época. Ficaram lá tipo num estádio. Não tem importância, qualquer lugar tá bom. Desde que eles fiquem ali. Mas o rei está, assim, sem saber o que fazer. Então, vamos lá. Seguindo, quem quer ler agora? Pode.	
66	Raquel	“No dia 14 de julho de 1789, o povo em massa invadiu e tomou a velha prisão da Bastilha, símbolo do poder absoluto do rei, onde eram aprisionados os inimigos políticos da monarquia francesa. Além de libertar os prisioneiros, a multidão esperava apossar-se das armas estocadas na Bastilha. E usá-las na defesa dos ideais do terceiro estado. De Paris, a revolta popular espalhou-se por toda a França”.	Sequência 4 Leitura do texto
Episódio de Gestão de Classe			

			Aula interrompida. Professora conversa com aluno à porta da sala. Ao fim, o aluno acaba por entrar.
67	Professora	Então, voltando aqui. Esse subtítulo é “Tomada da Bastilha”. Então, o que significava a Bastilha na França?	Continuação do episódio anterior.
68	Aluno NI	A prisão.	
69	Professora	Ela era uma prisão si, si... Por que era um símbolo de poder absoluto?	
70	Alunos	(?) político.	Alunos respondem. Dificil identificar o que dizem.
71	Professora	É, todo mundo que incomodava o rei, falava mal dele, escrevia alguma coisa contra ele... jogava na Bastilha, né? Hoje não existe mais essa Bastilha lá em Paris, na França. Foi – depois, mais tarde, né – foi derrubada. Mais no momento aí, foi uma tomada! Quer dizer, o terceiro estado foi na direção da Bastilha, invadiu, abriu. Dizem até que não tinha tantos presos lá dentro assim não. Ehh, mas aquilo era um símbolo do poder.	
72	Bia	Falasse mal do rei ia preso?	
73	Professora	Como é que é?	
74	Bia	Falasse mal do rei?	
75	Professora	Falasse mal do rei, escrever sobre ele, o rei ainda era realmente absolutista.	
76	Elaine	Aqui, falou aqui “o povo em massa”, o povo seriam os integrantes do terceiro estado?	
77	Professora	Terceiro estado é. Praticamente tinha alguns...	
78	Gustavo	Do baixo-clero.	
79	Professora	Do clero, é, do baixo-clero que vivia mais diretamente com o povo, né. Sentia assim...	
80	Elaine	Mas a maioria era do...	
81	Professora	A maioria era o terceiro. Porque o primeiro e o segundo “tava” tudo bem.	
82	Elaine	Não tinham interesse nenhum.	
83	Professora	Eles tinham até medo, pra falar a verdade, de uma revolução. De mudar o status deles.	
84	Elaine	Eles iam se dar mal se perdessem os privilégios.	
85	Professora	Privilégio e imagina se aquela corja, como eles falavam, aquele bando de marginais tentassem invadir as propriedades deles. Fala Mariana.	
86	Bia	Mas Voltaire, ele tipo não defendia a liberdade de expressão das pessoas...	
87	Professora	Sim.	
88	Bia	Na França não tinha... o Iluminismo não tinha sido levado em conta, não?	Continua.
89	Professora	Tinha. Olha a pergunta da Mariana. Quem sabe responder? (...) das idéias do Voltaire. Repete.	
90	Bia	É que o Voltaire defendia a liberdade de expressão, pra todo mundo.	
91	Professora	Isso.	
92	Bia	E nessa época aqui, já está falando que se falasse mal do rei ia preso, tudo. Era tudo diferente. Porque nessa época aqui ainda não tinham levado em conta as idéias iluministas.	
93	Professora	Você mesma respondeu. Isso aí.	Alunos riem.
94	Professora	Essa revolução é pra isso, né?	
95	Bia	Porque o capítulo era antes, mas esse aqui foi...	

96	Professora	Isso. Antes tinha as idéias. As idéias estavam pairando no ar. E só quem tinha acesso a essas idéias era quem lia, né...	
97	Bia	Quem queria, né?	
98	Professora	E queria. Porque os nobres liam, achavam muito bonito, mas: “tomara que esse negócio não chegue do nosso lado não, né?” Porque ia complicar a vida deles.	
99	Elaine	Na teoria tudo é muito bonito, agora vai ver na prática!	
100	Professora	Muito bem. Você resumiu muito bem aí. Continuando... Quem vai ler pra mim? Quem não leu ainda? Pode.	
101	Bruna	“Fim do regime feudal e dos privilégios”. No esforço (?) para dominar a agitação política e social, o rei Luís XVI foi obrigado a reconhecer a legitimidade da Assembléia Nacional Constituinte. Por sua vez, a Assembléia procurou tomar medidas de grande alcance popular para conter a fúria revolucionária das massas camponesas e pânico. Em 4 de abril de 1789, a Assembléia aboliu o regime feudal, eliminando os direitos senhoriais sobre os camponeses e acabou com os privilégios tributários do clero e da nobreza”.	Seqüência 5 Leitura do texto Trecho ininteligível.
102	Professora	Só até aí. Quais as palavras difíceis que apareceram aí?	
103	Luiz	Legitimidade. O que que é isso?	
104	Professora	É uma coisa legítima. É uma coisa aceita, efetiva, oficial, né?	
105	Professora	Então o que que o rei fez agora?	
106	Luiz	Aí ele aceitou a... porque ele não estava agüentando a pressão da Constituição e teve que aceitar, o que eles queriam.	
107	Professora	O povo unido, jamais será vencido. Aqui no Brasil a gente teve uma época que (?) pelas ruas. E é verdade, quando as pessoas se unem em torno de um ideal, é difícil o governo continuar duro com eles. Tem que aceitar. Tem que ser maleável. Se não ele cai do poder. Então, o que que o rei fez? Luís XVI ficou achando... ficou preocupado, né, com a situação. Então, ele resolveu abrir mão de alguma coisa. Então, o que que ele fez? Ele falou que estava terminado aquele sistema de feudalismo. Aquele sistema dos campos, onde tinham os privilégios feudais. É, dos suseranos. Do senhor feudal. Então, pelo menos já foi um grande passo.	
108	Bia		Pergunta ininteligível.
109	Professora	É, aquela nobreza... como é que chama mesmo aquela nobreza que vive no campo, hein?	
110	Alunos	- Gentry. - Gentry, não.	Algumas conversas sobre a pergunta.
111	Professora	Aquela nobre... Isso é na Inglaterra, né? Aquela nobreza que vive no campo?	
112	Bia	Nobreza de toga... [redime-se] provincial.	
113	Professora	Provincial, isso.	
114	Márcia	Professora, quando ocorreu (?), essa nobreza de toga ainda era regime de subsistência lá, ou não?	
115	Professora	É.	
116	Márcia	Aí eles passaram a vender os produtos?	
117	Professora	Exatamente. E a pagaram (?) os camponeses, né? Então acabou (?). Continuaram as fazendas, produzindo, mas agora o antigo senhor feudal ele tem que pagar salário, né? Tem que ser uma coisa, eh, organizada. Continuando Bia...	Trechos ininteligíveis. <i>Continuando</i> – marca lingüística de transição muito usada pela professora.

118	Aluno NI	Ela já leu professora.	Seqüência 6
119	Professora	Mas a Bia está precisando de ler um pouquinho, ela tá conversando!	Risadas.
120	Bia	É o quadro roxo?	
121	Professora	Sim.	
122	Bia	“Direitos do Homem`. No dia 26 de agosto de 1789, a Assembléia Nacional proclamou a célebre Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão`. Os principais pontos defendidos por esse documento foram: • Respeito pela dignidade da pessoa humana. • A liberdade e a igualdade dos cidadãos (sic), ó, cidadãos perante a lei. • O direito à propriedade individual. • O direito a resistência à opressão política. • A liberdade de pensamento e opinião. A partir do século XIX, a dec...”	Leitura do texto
123	Professora	Espera aí um minutinho, espera aí um minutinho. Oh Gente, agora sim vai ser escrito o Iluminismo... o quê...	
124	Bia	O iluminismo veio à tona.	
125	Professora	Muito bem. Foi colocado em prática.	
126	Bia	Em prática.	
127	Professora	Muito bem.	Alunos riem.
128	Professora	Agora sim no papel. A partir do momento em que põe no papel, vira lei. O rei falou, colocou, e veio isso aqui. Os homens são iguais, não tem ninguém diferente do outro, todo mundo tem direito igual. As idéias são de Voltaire, mas quem?	
129	Professora	Rousseau...	Os alunos parecem responder timidamente.
130	Elaine	Montesquieu.	
131	Professora	Montesquieu ainda não.	
132	Aluna NI	Ah, tô falando (?)...	Alguns riem.
133	Professora	O que o Montesquieu pregava?	
134	Alunos	Divisão dos poderes.	Dito por alguém.
135	Professora	Divisão dos poderes, não é? O rei continua segurando tudo nas mãos dele, concentrando, mas o pessoal vai devagar. Vai chegar lá!	
136	Márcia	(?) a burguesia começou a tomar o poder (?).	Difícil decifrar o que foi dito.
137	Professora	A burguesia vai roendo pelos lados, até chegar no centro que é exatamente o poder político.	
138	Gustavo	Mas eles já alcançaram o direito do voto já, né?	
139	Professora	Bruna, lê pra mim.	A professora parece dizer um não um tanto inseguro ou se esquivar da resposta!
140	Bruna	“A partir do século XIX, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão alcançou grande influência na Europa, na América e em toda a parte onde começou a prevalecer o liberalismo democrático. Os princípios básicos dessa declaração foram incorporados às constituições de muitos países do mundo”.	Seqüência 7 Leitura do texto
141	Professora	Só um minutinho aqui, eh, nós estamos falando então de	

		1800... século XIX, né, 1801 a 1889. Então, pensando um pouco em Brasil. Nós estávamos aqui também lutando contra um rei absolutista, né, que... família de Bragança que era rei(?) de Portugal. Aqui na América, também, os países estavam se organizando ainda. Se libertando do jugo espanhol. Então, essa declaração... esses direitos humanos... declaração de direitos humanos da França foi a base pra todo mundo. Todo mundo falou: “vamos copiar, a coisa é boa demais”. É muito interessante, vocês vão ver que a burguesia que está ascendendo, quer dizer, subindo, né, na política.	
142	Juliana	Deixa eu ler?	Seqüência 8
143	Professora	Deixo. Leia pra gente só o quadrinho amarelo.	
144	Bruna	“Cidadão: pessoa capaz de exercer plenos direitos dentro da sociedade nacional. Exemplo: direito de votar e ser votado”.	Leitura do livro
145	Professora	Tá. Então cidadão começou a ser assim... a cidadania começou a ser um ideal, todo mundo queria participar do Estado, com direito a votar, a dar opinião, a ser escutado, enfim. Era coisa que nunca acontecia no absolutismo. Continuando, quem quer ler? Pode.	
146	Juliana	“Redução do poder do clero` Em 1790, a Assembléia Constituinte confiscou inúmeras terras da Igreja e subordinou o clero à autoridade do Estado. Essa medida foi tomada através de um documento chamado Constituição Civil do Clero. O papa não aceitou as determinações da Assembléia. Os sacerdotes fiéis a ele viram-se em duas opções: sair da França ou ficar para lutar contra a revolução. Muitos, porém, acataram as novas idéias francesas. Os religiosos descontentes (?) os membros da nobreza e no exterior decidiram organizar” um exército para reagir a essa revolução.	Seqüência 9 Leitura do texto
147	Professora	Quem quer explicar a situação do clero, então?	
148	Bia	Eu acho que o clero, depois que assumiu essa Assembléia Constituinte, que diminuiu o poder dele, né, entre aspas, confiscou as terras e tudo... ele se sentiu ameaçado, né, e tiveram duas opções: ou eles fugiriam, entre aspas também, ou eles ficavam pra lutar naquele momento. Então, eles, ehhh, saíram da França, como se eles estivessem fugindo, mas por trás, lá, eles estavam armando um exército pra meio que pegar de jeito a França quando eles voltassem. Porque a França já não ia ter nada já, né, pra poder, tipo, contestar isso, porque no momento eles não estavam preparados pra contestar isto. E ter uma, tipo, uma guerra entre eles.	
149	Professora	Então, uma das grandes queixas do terceiro estado era isso. Pedir reforma agrária, porque tinha gente com terras demais, tanto os nobres quanto o clero. E o clero foi agora atingido pela lei. O rei então disse com a lei, né, que o clero tinha que devolver as terras. Ele tinha terra em excesso. Para se distribuir para o terceiro estado. Então, a gente viu que vai acontecer aqui uma reação dentro da França e fora da França. Tinha muitos religiosos que moravam em outros lugares, né. Por exemplo, na Inglaterra, na Suíça. Não estavam na França, mas eram franceses. Então, eles se preocuparam com aquilo. “O que está acontecendo com o nosso país?”, né, e tentaram se organizar, pra ver o que eles poderiam fazer. Continuando agora: Monarquia.	
150	Cláudia	Professora, lá atrás estava falando assim que quando teve aquele... a Assembléia dos Estados, ehhh, falou que paralisou os trabalhos, na criação desses “direitos humanos”, eles	

		voltaram a trabalhar?	
151	Professora	Paralisou momentaneamente. Mas depois a burguesia, muito forte, começou a fazer pressão, tanto que o rei voltou atrás. Permitiu que eles continuassem as reuniões, né? Continua a leitura pra mim.	
152	Carolina	Ai!	Seqüência 10
153	Professora	Você não gosta de ler? Esse “ai” quer dizer “ruim”?	
154	Carolina	Não. É um “ai” de “até que enfim”...	
155	Professora	Ah tá, agora deu certo!	
156	Carolina	“Monarquia Constitucional, (?) da burguesia`. Em 1791, foi concluída a Constituição elaborada pela a Assembléia Constituinte. A França tornava-se uma monarquia constitucional, onde o rei perdia os poderes absolutos do Antigo Regime, (?) mais acima das leis. Como soberano constitucional, seu dever era respeitar e fazer valer a Constituição. Vejamos alguns dos principais pontos da Constituição francesa de 1891 que exprimia os ideais da burguesia”.	Leitura do texto
157	Professora	Então o que que aconteceu agora?	
158	Elaine	O rei ele passou... ele passou de rei absoluto para um rei que seria obrigado a cumprir a Constituição, ehhe, ele não mandaria. Ele só faria o povo cumprir aquela Constituição que foi proposta.	
159	Professora	Ele teria o poder sim, mas não seria mais absoluto.	
160	Elaine	Ele, como que eu posso dizer...	
161	Fabiana	Não seria só ele.	
162	Elaine	É, não seria tipo “ele governava”, seria uma democracia.	
163	Professora	Muito bem. Quase chegando. Fala agora você.	A aluna ainda fala algumas coisas junto à professora.
164	Aluna NI	É, olha só é, não uma pergunta que eu tenho pra você, como assim, ele podia fazer leis, ele podia... como assim, aqui... de que modo o poder dele era exercido? Por ela falou assim que ele perdeu e tal, ah não sei, mas, assim, até que ponto ele podia fazer... até que ponto ele podia governar?	
165	Professora	Bom, ele podia governar mas agora ele teria que ouvir a opinião dos três estados, principalmente, do terceiro estado, né? E essa coisa vai evoluir pr’um ponto em que eles vão deixar um grupo fazendo leis. Que é o poder legislativo, vai chegar nesse ponto, mas, por enquanto, ainda não. Por enquanto, o rei ainda estava opinando nas leis.	
166	Letícia	Ah tá, eles faz leis...	
167	Professora	É, mas junto com todos os estados, né? Mas eles estão evoluindo para a democracia total. É, Mariana.	
168	Bia	O terceiro estado ele teve muita... grande participação nessa Constituição aqui?	
169	Professora	Muita, principalmente... a gente agora vai tirar... trair camponês e vai tirar servo, artesão; não é que a gente vai tirar, eles mesmos se retiraram do processo. Porque pensa bem, a gente vai fazer parte de uma reunião, aí alguém fala lá: “nós temos que elaborar o estatuto para a associação que nós vamos fundar”. Aí a pessoa que não tem muito estudo: “Ah, eu não sei fazer não, isso é coisa de advogado”, não é natural?	

		A pessoa que não tem muito estudo ela mesmo se recolhe. Ela sai. Então foi o que aconteceu com o pessoal que não tinha muito estudo. Então, ficou basicamente a burguesia. Eram pessoas, geralmente profissionais liberais, médicos, advogados, dentistas, esse pessoal que tinha mais estudo acadêmico. Eles sabiam elaborar um documento, sabiam redigir. Então, basicamente, ficou tudo na mão da burguesia.	
170	Bia	Aí que começa a burguesia, né?	
171	Professora	Aí que começa a burguesia!	Conceito de burguesia da professora – passível de críticas.
172	Professora	Exagerou no mando dela, ela começou ficar autoritária. Aquele absolutismo que era só do rei, ela agora vai... assumir! Continuando, quem podia ler pra mim?	
173	Professora	Vai, sociedade.	Seqüência 11
174	Carolina	“‘Sociedade’. A igualdade(?) política entre todos os indivíduos; extinguíam-se os privilégios da nobreza hereditária, da nobreza e do clero; aboliam-se totalmente a tortura; mantinha-se, por fim, a escravidão nas colônias francesas”.	Leitura do texto
175	Professora	Só até aí, vamos devagarzinho. Então, como é que ficou a sociedade?	
176	Luiz	Era...	
177	Bia	Igualitária.	
178	Luiz	Posso falar?	
179	Professora	Pode.	
180	Luiz	(...) É, tudo igual, pra todo mundo!	
181	Professora	Pelo menos no papel, né?	
182	Luiz	Pelo menos no papel, tava ali, aí ia começar a sociedade em igualdade.	
183	Professora	Não tinha mais privilégio. Fala	
184	Marcela	A igualdade jurídica prevalecia, mas aqui está falando que a (?) mantinha (?) a escravidão de camponeses. Então, a igualdade de todos, política, não tava prevalecendo aqui. Mas a igualdade jurídica tava. (?) eu nem entendi isso!	Voz baixa, trechos difíceis de ouvir
185	Professora	O que quer dizer “igualdade jurídica”?	
186	Alunos		Murmúrios. Ouve-se “perante da lei”.
187	Marcela	É o direito a ser julgado. Direito de manter seus direitos e seus deveres.	
188	Professora	Por exemplo, se roubam... vamos dizer aí, se alguém rouba uma venda, uma loja, uma coisa assim, ninguém vai perguntar: você é nobre? Você é clero? Você é camponês? Ninguém vai perguntar pra ele isso. Roubou, vai ser julgado do mesmo jeito. Pelo menos no papel estava escrito isso, mas você viu muito bem, o camponês ainda está alijado do processo, ele é um ninguém, um zé-ninguém ainda.	Alguns alunos fazem comentários ininteligíveis enquanto a professora fala.
189	Márcia	Cada passo deles do jeito que as coisas “tão” andando tá servindo mais pra dar mais nitidez à separação dos poderes, né?	
190	Professora	Isso.	
191	Márcia	Aí então seria mais na parte judiciária(?), né?	
192	Professora	É. Quem que queria falar? Mariana depois você.	
193	Bia	Essa questão do privilégio... “extinguiu-se os privilégios	

		hereditários da nobreza e do clero”, quis dizer que não ia só quem nascia no clero ou na nobreza ia ficar rico, ou seja, ter mais poder; que podia também... os burgueses – os burgueses não – os mais pobres lá ficar rico também, subir. É isso que quer dizer com isso?	
194	Professora	É isso. Só que no clero a pessoa não nascia, no clero, a pessoa adotava, né, a Igreja. Ela estudava teologia e ela abraçava o clero. Agora a nobreza tinha...	
195	Alunos	Professora, é porque normalmente só a nobreza que podia...	Os alunos querem falar!
196	Professora	Deixa eu completar. A nobreza que tinha aquela nobreza de nascimento, não é? Que era o filho do conde se tornava conde também, ou então ele podia comprar o “cargo”.	
197	Alunas	“Professora”; “fessora”...	Várias vozes.
198	Professora	Hein?	
199	Marcela	Os enjeitados que iam pra igreja porque eram colocados na roda, eles também eram adotados (?) nobreza, do clero ser hereditário?	Difícil entender.
200	Professora	Não entendi. Fala de novo.	
201	Marcela	Os enjeitados, que eles eram colocados na roda, não é isso?, eles eram criados por freiras ou então por padres. Eles também não participavam do clero com esses padres (?).	Soa o sinal.
202	Professora	Não, porque eles não eram pessoas que faziam parte da Igreja. São pessoas comuns, eram como se fossem órfãos criados num orfanato. Eles não participavam da Igreja. O que você ia falar, Bruna?	
203	Bruna	Não, eu só ia falar que na sociedade tem uma idéia de Rousseau, que é a igualdade jurídica.	
204	Professora	Muito bem. Diz a Bruna que dentro da sociedade ela identificou a fala de Rousseau, a igualdade jurídica. Gostei de ver a associação.	

Esse episódio retratou uma estratégia enunciativa característica que se repetiu todo o tempo da aula, e ao longo de todo o ano letivo. Nela a professora lança mão de três “vozes” – a voz do livro didático, a sua própria voz e a voz dos alunos – mesmo que essas vozes estiveram sempre promulgando uma única voz – a voz do conhecimento histórico escolar. Isso nos permite elucidar de antemão que o tipo de discurso ou abordagem comunicativa predominante foi a de autoridade. Entretanto, é inegável o componente dialógico inerente a essa aula visto que os alunos possuem espaço para falar, para debater, para confrontar suas idéias com as dos colegas em um processo de construção coletiva de significados que emergem no plano social da sala de aula.

Essa estratégia se dá da seguinte forma: a professora pede que os alunos leiam um trecho do livro e em seguida solicita que o resumam. Como muitos alunos pedem

para explicar⁶⁶, ela organiza suas falas por ordem de pedidos. Em seguida a professora ora avalia a resposta dos alunos, ora dá prosseguimento a suas falas e, na maioria das vezes, fecha a cadeia de interação por meio de uma síntese final. Esse tipo de estratégia, desse modo, mobiliza grande parte dos alunos a participar, a expor suas idéias e em decorrência a desenvolver compreensões e raciocínios históricos.

Em sintonia, a teoria sociocultural, da qual nos valem, postula que o conhecimento se constrói socialmente por meio da linguagem e do outro e, nesse processo, os alunos confrontam suas idéias com as dos próprios colegas e da professora, produzindo sempre uma atitude responsiva (Bakhtin, 1986) em relação ao outro, ao colega. Na perspectiva de Bakhtin, nesse contexto, os alunos,

“Em vez de tomar as enunciações dos outros como pacotes imutáveis de informações a serem recebidas, eles são estimulados a tomá-las como estratégias de pensamento, como um tipo de matéria-prima para a criação de novos significados” (WERTSCH & SMOLKA, 1994, p.140).

A dinâmica desse episódio, em particular, foi predominantemente interativa e mais centrada na professora. No entanto, por várias vezes, os alunos, eles mesmos, iniciaram turnos de fala que geraram cadeias de interação, às vezes esclarecendo dúvidas, outras solicitando *feedback* da professora, outras ainda tecendo comentários. Do mesmo modo, a professora priorizou a compreensão do discurso histórico em detrimento da construção do conhecimento histórico, e quase sempre os estudantes produziram enunciados longos evocando processos históricos. Sua intenção geral foi introduzir e desenvolver a história científica e guiar os estudantes no processo de internalização das idéias científicas. O quadro a seguir, mais uma vez, resume os aspectos analisados.

⁶⁶ Os alunos pedem para explicar por várias razões, uma delas consiste no positivo que a professora dá aos alunos que falam. Entretanto, por ocasião dessa aula a professora esqueceu de pedir para sua aluna-monitora anotar e mesmo assim os alunos participaram muito. Essa estratégia da professora já está tão internalizada pelos alunos que eles já se sentem muito à vontade para participar.

Episódio	Tempo	Estratégia Pedagógica	Conteúdo Temático	Intenções	Abordagem Comunicativa
2	25 minutos aproximadamente	Aula expositiva dialogada	Revolução Francesa	► introduzir e desenvolver a estória científica; ► guiar os estudantes no processo de internalização das idéias científicas.	Interativa de autoridade com nuances dialógicos.

Quadro 2

Em termos quantitativos, das 11 seqüências discursivas que compõem o episódio descrito, oito são produzidas interativamente com os alunos, duas são produzidas sem interação e uma possui uma parte interativa e uma não interativa. Para análises mais específicas do ponto de vista, sobretudo, do desenvolvimento do raciocínio histórico pelos alunos, destacaremos uma de cada tipo⁶⁷. Procuramos perceber com mais nitidez como essas seqüências discursivas produzem formas típicas de enunciado que constitui o gênero do discurso dessa sala de aula e quais raciocínios históricos aparecem desses enunciados.

A primeira seqüência discursiva a ser analisada (No 1 e turnos 18 a 35) possui uma parte interativa e uma não interativa e inicia-se com um marcador lingüístico de transição muito comum da língua portuguesa – “*Então, vamos ver...?*” (turno 17⁶⁸) –

⁶⁷ As seqüências analisadas estão em negrito na transcrição acima.

⁶⁸ Ver transcrição integral ANEXO V.

e algumas pistas contextuais como uma entonação mais forte e mudança da postura corporal da professora.

A seqüência inicia-se com a leitura oral de um trecho do livro por parte de uma aluna e um comentário da professora sem interação. Nesse comentário ela faz uso de analogia, que é um recurso didático muito usado no ensino de História que tem como objetivo aproximar a realidade histórica de algo familiar ao aluno. Como pontua Monteiro, as analogias em História “revelam-se recurso tentador para superar o estranhamento dos alunos face ao desconhecido que é, através delas, relacionado ao que lhes é familiar” (MONTEIRO, 2003). Entretanto, o uso de analogias no ensino de História exige cuidado e atenção para evitar o risco de anacronismos e/ou equívocos históricos, como, por exemplo, a transferência de características e atributos indevidos a processos e fenômenos diferenciados.

Nesse caso (turno 29), a professora explica a situação do terceiro estado francês a partir de um ditado popular muito conhecido pelos alunos. Entretanto, como pontua Duit, (1991)⁶⁹, simples comparações com base em similaridades superficiais, não são analogias. Para o autor, deve-se existir uma identidade profunda entre partes das estruturas, como não é o caso descrito.

Nesse mesmo turno a professora faz uma iniciação de processo e obtém uma resposta também de processo em um enunciado completo da aluna Letícia (turno 30). Em seguida, a professora dá um *feedback* para que a aluna perceba algum erro cometido, embora, neste momento, solicitando os demais alunos da classe. O aluno Guilherme (turno 32) atende e completa, a professora dá um prosseguimento para que ele dê continuidade a seu pensamento (turno 34) e, por fim, ela avalia e faz uma síntese final do conteúdo. Verificamos, portanto, nessa seqüência o padrão Ipc-Ra1pc-f-Ra2pc-p-Ra2pc-Sf. O conteúdo tratado foi o processo de convocação da Assembléia dos Estados Gerais.

⁶⁹ Sobre esse tema ver Monteiro, 2003.

Nessa seqüência de turnos, as formas de intervenção da professora (Mortimer e Scott, 2003)⁷⁰ foram selecionar significados-chave por meio de um *feedback* (turno32 – nele a professora considera a fala da aluna elegendo algumas partes e excluindo outras); checar o entendimento dos estudantes (turno 36 – a professora pede que o aluno dê continuidade a sua idéia); e rever o progresso da estória científica (turno 38 – nesse caso a professora recapitula os significados que foram compartilhados na interação).

Conforme dito, a abordagem comunicativa que perpassou todo o episódio foi a interativa de autoridade. Entretanto, nessa seqüência a professora concedeu ao aluno autoridade e autonomia para explicar para a colega, o que demonstrou igualmente um componente dialógico na abordagem e na estratégia da professora.

Seqüência Discursiva	Tempo	Conteúdo Temático	Padrões	Formas de Intervenção
1	3 minutos	Revolução Francesa - processo de convocação da Assembléia dos Estados Gerais	► Ra1pc-f- Ra2pc-p- Ra2pc-Sf	► selecionando significados-chave; ► checando o entendimento dos estudantes ► revendo o progresso da História científica

Quadro 3

Do ponto de vista do engajamento disciplinar produtivo, percebemos uma conexão de idéias entre os dois alunos participantes da interação e a formulação gradual do raciocínio pelo aluno Guilherme para satisfazer um fim – a indagação da professora.

⁷⁰ Mortimer e Scott (2003) identificam seis formas de intervenção pedagógica do professor: dar forma aos significados, selecionar significados, marcar significados, compartilhar significados, checar o entendimento dos estudantes e rever o progresso da estória científica.

Além disso, poucos alunos da classe, de modo geral, encontravam-se distraídos e mostravam engajamento por meio do contato olho no olho.

No que tange às compreensões e raciocínios históricos dos discentes, no turno 30 a aluna Helena demonstra possuir uma compreensão de fatos e processos históricos, estabelece relações entre eles que contam com motivações e intencionalidades, além de ter evidenciado compreender o conceito de voto, seja ele individual ou coletivo. Ademais, nos turnos 32 e 34 o aluno Guilherme demonstrou compreensão dos fatos históricos, além de estabelecer relações causais entre eles.

A próxima seqüência a ser analisada (3) foi produzida interativamente com os alunos e corresponde aos turnos 45 a 65. Ela inicia-se com a leitura do livro por parte de uma aluna. O trecho lido consiste no “Juramento do Jogo da Péla”⁷¹. Após algumas brincadeiras para descontrair a turma, expressas nos turnos 48 a 50, que demonstram mais uma vez o envolvimento dos sujeitos e o caráter de grupo social conformado, a professora faz uma iniciação de processo – “*Então o que aconteceu mesmo?*”. O aluno Luiz fornece uma resposta de processo. Em sua fala ele recupera a voz do livro – “... *aquela constituição que a gente tava falando no parágrafo acima...*” (turno 60). Infere-se destarte que o discurso do texto didático está sempre presente na fala dos alunos, ele ocupa um papel central na interação como porta-voz do discurso da ciência propriamente dito. Em outras aulas isso pode ser igualmente constatado⁷². A seguir, a professora avalia a resposta do aluno, parafraseando-a. Logo depois, alguns alunos, involuntariamente, tecem comentários a respeito do tema e a professora novamente os parafraseia. Isso é feito nos turnos 58, 60 e 62 pelos alunos: Gustavo, Luiz⁷³ e Elaine, respectivamente. Por fim, Luiz, turno 64, demanda um *feedback* para a professora a fim de certificar seu entendimento. A professora responde fazendo uma síntese final que fecha a cadeia de interação. Sua forma de intervenção final foi, portanto, recapitular significados, “revendo o progresso da estória científica”. A palavra “*Então*” proferida pela professora no turno 65 revela-se como um marcador

⁷¹ Esse conteúdo foi trabalhado na aula de debate analisada anteriormente.

⁷² Sobre isso, ver capítulo dois – “A constituição da cultura da sala de aula” em que enfocamos o papel do livro didático nessa classe específica.

⁷³ Esse aluno (Luiz) teve uma participação substancial na aula (debate) seguinte para responder a questão em voga.

de transição para a sequência seguinte. Os padrões de interação dessa sequência obedeceram à seguinte ordem – um Ipc-Rpc-A inicial e três iniciações subsequentes de alunos finalizadas com a síntese final feita pela professora.

Percebemos que a sequência descrita suscitou por várias vezes a participação involuntária dos alunos, às vezes tecendo comentários, outras solicitando *feedback* à professora, etc. Esse fato contribui mais uma vez para identificarmos o elemento dialógico presente nessa sequência e no episódio de modo geral, não obstante a abordagem comunicativa predominante fosse sempre a interativa de autoridade.

Sequência Discursiva	Tempo	Conteúdo Temático	Padrões	Formas de Intervenção
4	3 minutos	Revolução Francesa – Juramento do jogo da péla.	► Ipc-Rpc-A; ► Iniciações dos alunos; ► (Sf) Síntese final pela professora	► Dando forma aos significados ► revendo o progresso da História científica

Quadro 4

No que concerne aos engajamentos disciplinares produtivos dos alunos, vários indícios descritos por Engle e Conan (2002) foram verificados nessa sequência. Em primeiro lugar, os alunos forneceram aportes substanciais ao conteúdo em voga visto que eles mesmos foram construindo as explicações históricas, cabendo à professora apenas o papel de dar forma aos significados e recapitular os conteúdos ao fim. Em segundo lugar, além das falas dos alunos estarem conectadas umas com as outras, elas contribuíram para a complexificação da explicação histórica feita pelo aluno Luiz. No turno 54 esse aluno inicia sua explicação a partir do texto didático. Em seguida, valendo-se das contribuições de seu colega Gustavo e da professora (turnos 55 a 59), Luiz insere elementos trazidos por eles (colegas e professora) em sua

explicação e na formação de seu raciocínio, evidenciando o papel do outro e da linguagem na construção de conhecimentos. Verificamos, igualmente, a presença de outras vozes, além das dos colegas nas falas dos alunos. Mais uma vez, no turno 60, o aluno Lucas incorpora em sua fala a voz livro didático - *“Porque depois volta, tá falando aqui em cima ó...”*. Nesse turno Luiz recupera a voz do livro para auxiliar no desenvolvimento do seu entendimento. Manifesta-se aí a apropriação da voz alheia (voz do aparato textual) em voz própria (Bakhtin, 1986), visto que nessa recuperação ecoa em sua fala a voz do texto didático. Ademais, os risos, as iniciações dos próprios alunos também se configuram como indícios. Os registros em vídeo igualmente revelaram que poucos alunos da classe encontravam-se distraídos e mostravam engajamento por meio do contato olho no olho.

Do ponto de vista dos raciocínios e compreensões históricas, os alunos participantes da interação (Luiz e Gustavo), de modo geral, teceram explicações históricas que contam com intencionalidades e agentes (Carretero, 1997) e demonstraram conhecer fatos históricos e estabelecer relações entre eles. Além disso, possuem uma compreensão histórica contextualizada, visto que apreenderam os acontecimentos em seu sentido histórico. O aluno Gustavo, em especial, demonstrou apreensão do conceito de tempo histórico, uma vez que no turno 58 ele parece compreender rupturas nos processos históricos, como, por exemplo, a queda do poder absoluto do rei no período que antecede a Revolução Francesa propriamente dita - *“Ele [o rei] não tinha moral para fazer isso”* -.

A seguir, investigamos a sequência 4 (turnos 66 a 100) que, além de ter sido produzida interativamente com os alunos, constitui-se de algumas perguntas/iniciações elaboradas pelos próprios estudantes. Esta sequência inicia-se com um marcador lingüístico de transição bem comum na língua portuguesa - *“Então, vamos lá”* (turno 65) - e com a subsequente leitura do texto didático realizada por uma aluna. Nesse momento, a aula é interrompida por alguns minutos (3'), dando origem a um novo episódio de gestão de classe. A professora retoma a mesma sequência com o mesmo marcador lingüístico anterior- *“Então, voltando aqui”* (turno 67) - para imediatamente, fazer uma iniciação de processo sobre o

assunto lido – “*Então, o que significava a Bastilha na França?*”. Esta gera uma resposta de produto de um aluno não identificado – “*A Prisão*” (turno 68). Tal não satisfaz por inteiro a indagação da professora que fornece um prosseguimento para que os alunos dêem continuidade ao raciocínio. Sua intenção, nesse momento, foi introduzir e desenvolver a estória científica, “selecionando significados” fornecidos pelos alunos. Muitos deles respondem ao mesmo tempo. A professora opta por ela mesma elucidar a questão (turno 71). Dá-se então a seguinte sequência Ipc-Rpd-p-R-Sf. Logo, Bia tenta iniciar uma pergunta que, ao mesmo tempo, dá suporte à construção de seu raciocínio. No entanto, é interrompida pela questão tecida por outra aluna (Elaine), e por respostas e comentários da professora e da aluna imediatos a ela. Feito isso, Bia retoma sua dúvida e o processo de formação de seu raciocínio. A professora valoriza a pergunta da Bia e a socializa para toda a classe, “compartilhando significados”, e a devolve para os alunos. A própria Bia consegue respondê-la e essa cadeia culmina em uma síntese final feita pela professora – Ipcx2-Rpc-Sj. Nesse instante, a professora revê o progresso da estória científica, recapitulando significados. Foi recorrente nessa classe, durante todo o ano letivo, que as intervenções orais dos alunos, quando valorizadas pela professora, recebem destaque no plano social da sala de aula, tornando os significados disponíveis aos alunos⁷⁴.

Nessa sequência, as intenções da professora foram introduzir e desenvolver a estória científica, guiar os estudantes no trabalho de internalização das idéias científicas e manter a narrativa. A sequência finaliza-se com outro marcador linguístico de transição muito utilizado pela professora – “*Continuando*” – (turno 100).

⁷⁴ Várias aulas ilustram esse aspecto. Ver capítulo 2.

Seqüência Discursiva	Tempo	Conteúdo Temático	Padrões	Formas de Intervenção	Intenções
5	4 minutos	Revolução Francesa – Tomada da Bastilha.	▶ Ipc-Rpd-p-R-Sf; ▶ Iniciações dos alunos; ▶ Ipcx2-Rpc-Sf.	▶ selecionando significados; ▶ compartilhando significados; ▶ revendo o progresso da História científica	▶ introduzir e desenvolver a estória científica; ▶ guiar os estudantes no trabalho de internalização da idéias científicas; ▶ manter a narrativa.

Quadro 5

Muitos indícios revelaram o engajamento dos alunos, quais sejam, poucos estudantes encontravam-se distraídos; os alunos demonstraram estar atentos uns aos outros por meio de postura corporal e contato olho no olho; os alunos-participantes da interação forneceram aportes substantivos ao conteúdo em discussão e fizeram muitas iniciações, levando a professora, muitas vezes, a se redirecionar, a alterar a seqüência que vinha construindo a partir de sua lógica, a alterar o ritmo da aula. Ainda na fala de uma aluna pode-se verificar a presença de outra fala: a de intertextos. A aluna Bia, nos turnos 88, 90, 92 e 95, incorpora em sua fala conteúdos trabalhados em aulas anteriores - *Na França não tinha... o iluminismo não tinha sido levado em conta, não?; “E nessa época aqui, já está falando que se falasse mal do rei ia preso, tudo. Era tudo diferente. Porque nessa época aqui ainda não tinham levado em conta as idéias iluministas”;*. *“Porque o capítulo era antes, mas esse aqui foi...”* – revelando indícios de engajamento já de longa duração. Nesses turnos a aluna recupera a voz de outras aulas para auxiliar na formação do seu raciocínio. Fica evidente a apropriação da voz alheia em voz própria (Bakhtin, 1986) visto que nessa recuperação ecoa em sua fala a voz de aulas anteriores. Além disso, os alunos trabalham todo o tempo com os conteúdos históricos tornando também evidente que o engajamento foi disciplinar. As evidências de que o engajamento foi produtivo verificam-se na apresentação de novas idéias e questionamentos relacionados ao conteúdo em discussão contendo

neles o reconhecimento de uma confusão cognitiva, pela aluna Bia, patente nos turnos 72, 86 e 92 - *“Falasse mal do rei ia preso?”*; *“Mas Voltaire, ele tipo não defendia a liberdade de expressão das pessoas...”*; *“E nessa época aqui, já está falando que se falasse mal do rei ia preso, tudo. Era tudo diferente. Porque nessa época aqui ainda não tinham levado em conta as idéias iluministas”*. Além disso, esses turnos revelaram uma construção progressiva do entendimento da aluna. Mais adiante, turno 123, a professora recupera a voz dessa aluna, evidenciando que, diante da fala do outro, muitas vezes a docente redireciona os argumentos, altera sua lógica e, nesse sentido, assume uma postura dialógica.

Em relação à elaboração de compreensões e raciocínios históricos, a mesma aluna (Bia) nos turnos 72, 86, 90 e 92, ao incorporar em sua fala noções das aulas anteriores, relaciona fatos e processos históricos com a conjuntura social, política e cultural, trazendo para o contexto histórico em estudo as idéias políticas que nele circulavam. Estes enunciados demonstram que a aluna possui entendimento dos acontecimentos em seu sentido histórico, a partir de elementos daquele tempo histórico, isto é, possui uma compreensão histórica contextualizada, a que classificamos como empatia histórica (Carretero, 1997), e consegue estruturar seu pensamento em uma perspectiva temporal. Nessa direção, a aluna consegue identificar “rupturas nos processos históricos” (Siman, 2003), como, por exemplo, a idéia de que a emergência das idéias iluministas contribuiu para a queda do Antigo Regime na França.

Além desses, nos turnos 76, 80, 82 e 84, a aluna Elaine demonstra compreender fatos e processos históricos, fazer relações entre eles, além de proferir explicações de ordem histórica (Carretero, 1997) uma vez que inclui motivos e intenções dos agentes históricos.

A próxima seqüência a ser analisada (7) foi produzida sem interação. Ela perpassa os turnos 140 e 141. A professora inicia a fala solicitando a leitura da aluna Bruna, demarcando, assim, o início de uma nova seqüência cujo tema era a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Posteriormente, ela tece considerações que

recuperam o contexto mais global da Revolução Francesa inserindo nele a América, de um modo geral, e o Brasil, de modo particular. Inferimos que, por parte da professora, a contextualização dos fatos e conhecimentos históricos em uma perspectiva mais global além de ser difícil por parte dos alunos (o que ajuda a esclarecer a ausência de trocas de turnos de fala na seqüência), é igualmente limitada e incompleta por parte do livro didático adotado. Em várias aulas registradas pudemos averiguar esse aspecto – quando o aparato textual utilizado é negligente em abordar os fatos e conhecimentos históricos sob uma ótica global, reconhecendo os processos históricos a eles inerentes, a professora intervém e cumpre esse papel.

As outras seqüências de interação desse episódio igualmente trazem novos elementos que contribuem para a caracterização do gênero do discurso desta aula, além de que elucidam outros raciocínios históricos. Porém, de modo geral, elas corroboram a descrição desse gênero e evidenciam a mesma natureza de raciocínios produzidos pelos alunos – aqueles da ordem da compreensão histórica de um conhecimento dado a arraigado na cultura escolar.

Em síntese, essa estratégia pedagógica analisada foi representativa da maior parte do ano letivo e, com efeito, foi bastante significativa para a caracterização do gênero de discurso da aula de História da professora Eneida, e dos raciocínios históricos que emergem de seu interior. Deste modo, a seguir abordaremos uma outra aula em que a mesma estratégia foi utilizada enfocando a dinâmica discursiva da aula e as possibilidades de raciocínios históricos emergidos, todavia, nesse momento, tendo como foco outro conteúdo de História – A Independência dos Estados Unidos.

4. A Independência dos Estados Unidos

Do universo das três aulas registradas que compõem a temática da Independência dos Estados Unidos, por se tratarem de aulas expositivas dialogadas, lançamos mão de apenas uma delas para análises sistemáticas. Seleccionamos aquela que nos permitiu observar aspectos outros e importantes a respeito das relações entre a linguagem e a

interação e a construção do conhecimento, aspectos esses que estão balizando a todo tempo esta pesquisa.

4.1 Aula expositiva dialogada: recuperação oral dos alunos

A aula do dia 18/05/05, delineada no mapa de episódios (ANEXO III), divide-se em sete episódios sendo cinco deles de gestão de classe, um de revisão da matéria da aula anterior (03min e 30seg.) e outro, mais extenso (18 min aprox.), de conteúdo disciplinar com mediação do livro didático. Dentre os episódios de gestão de classe, em um deles a professora faz, junto aos alunos, um balanço do trimestre⁷⁵, e em dois outros estabelece e restabelece normas e expectativas da recuperação oral que ocorrerá na aula. Estes episódios de gestão foram, em sua maioria, de curta duração – 2, 1, 0:40, 1 minutos – sendo apenas um mais longo (6 minutos), o de avaliação do trimestre. Como a professora gastou pouco tempo da aula chamando ou solicitando a atenção dos alunos, pôde-se inferir, de antemão, certo engajamento da turma.

A posição da professora, como de hábito, apresentou poucas variações – em frente ao quadro de giz e, nos momentos de leitura do texto, deslocando-se pela classe.

Ao contrário da aula analisada anteriormente, nesta aqui a professora, embora tenha mantido a estratégia pedagógica de aula expositiva dialogada, lançou mão de outras duas com objetivo de complementar sua estratégia tradicional: a recuperação oral dos alunos sem média no trimestre⁷⁶, por meio da aquisição de “positivos”, e de avaliação coletiva do trimestre com ênfase, sobretudo, na estratégia de participação oral.

A professora, no que tange à sua exposição dialogada, abordou os conteúdos obedecendo à sequência original do livro didático que é cronológica e linear. Do mesmo modo, a “epistemologia da professora”, também sintonizada com o livro didático, apresentou traços tradicionais.

⁷⁵ Por sua importância no interior desse grupo, este episódio foi analisado no capítulo referente à cultura da sala de aula.

⁷⁶ Esta estratégia ocorre comumente em início de trimestre.

Selecionamos, para fins de análise, o episódio cinco que contempla o discurso do conteúdo disciplinar mediado pelo livro didático. Esse episódio foi interrompido por dois outros de gestão de classe, os quais se encontram em negrito e itálico. Composto por apenas duas seqüências interativas, este episódio teve duração de aproximadamente 18 minutos⁷⁷.

T	Participantes	Discurso	Comentários e Pistas contextuais
63	Professora	Oi meu filho, mas você está tão agitado, o que que está rolando aí hoje? Hein? Deixa o seu fichário pra depois, vamos parar para ler a página 244.	Seqüência 1
64	Bia	Eu tô aqui já.	
65	Professora	Faz favor, lê aí pra mim.	
66	Bia	Começa aonde?	
67	Professora	“A dominação inglesa”. Tá escrito em verde, aí, um subtítulo.	
68	Bia	“A dominação inglesa. Na tentativa de recuperar sua economia, na segunda metade do século XVIII, a Inglaterra aprovou uma série de leis que reforçavam a dominação colonial, o que desagradou a burguesia americana. Entre essas leis, destacam-se: • Lei do açúcar (1764) – estabelecia a proibição de importação do rum estrangeiro e cobrava taxas sobre a importação do açúcar (melaço) que não viesse das Antilhas britânicas. • Lei do Selo (1765) – cobrava uma taxa sobre os diferentes documentos comerciais, sobre jornais, livros, anúncios, etc. • Lei dos Alojamentos (1765) – exigia que os colonos americanos fornecessem alojamentos e alimentação às tropas inglesas. • Lei do Chá (1773) – concedia o monopólio do chá nas colônias à Companhia das Índias Orientais. Revoltados com essa concessão, no dia 16 de dezembro, os comerciantes da colônia destruíram diversos carregamentos de chá que estavam nos navios da Companhia, atracados no porto de Boston. • Leis intoleráveis (1774) – para conter o clima de revolta que se espalhava pelas colônias, a Inglaterra adotou duras medidas, que foram recebidas como “leis intoleráveis”. Essas leis determinavam o fechamento do porto de Boston e autorizavam o governo colonial inglês a julgar e a punir todos os colonos envolvidos nos distúrbios políticos contra a Inglaterra. Com o objetivo de protestar contra as Leis Intoleráveis foi realizado, no dia 5 de setembro de 1774, o primeiro congresso de Filadélfia...”	
69	Professora	<i>Aí pode parar, dá licença um minutinho só. Olha, teve um aluno que me perguntou se ele ainda continua na recuperação. Então, da turma de vocês, né, hoje termina a</i>	<i>Gestão de classe 6 Recuperação oral</i>

⁷⁷ Nesta transcrição foram adotados os mesmos critérios da anterior – nomes fictícios, coluna destinada aos aspectos extralingüísticos ou pistas contextuais e comentários da pesquisadora.

		<i>recuperação. Então, aqueles alunos que ainda estão com nota pendente, né, que ainda não conseguiram atingir lá os 18, ainda têm chance. A listinha está com ela aqui.</i>	
70	Luiz	<i>Professora, como é que a gente vai ficar sabendo?</i>	
71	Professora	<i>Ontem eu li o nome, não li, a lista? Li ontem. Vê se seu nome está aqui?</i>	
72	Luiz	<i>Tá.</i>	
73	Professora	<i>Tá? Então, aproveita.</i>	
74	Luiz	<i>Não, mas eu falo, assim, professora, como é que você vai avaliar isso aí...</i>	
75	Professora	<i>Agora, nessa apresentação que eu estou fazendo aqui, tá.</i>	
76	Luis	<i>Tudo bem, vamos supor, igual os meninos falaram ali (...)</i>	
77	Professora	<i>Tá melhorando a nota deles, tá melhorando, viu (...)</i>	
78	Luiz	<i>O cara que repetir ganha ponto professora?</i>	
79	Professora	<i>Não, mais ou menos, não é assim (...) certinho, não.</i>	
80	Aluna (NI)	<i>Ele tem que falar, né professora?</i>	
81	Professora	Tem que participar. Quem que quer repetir pra mim, o que que a Inglaterra fez então com seus colonos? Você quer tentar Thiago? Não prestou muita atenção agora não?	A professora incita os alunos sem média a falar.
82	Marcelo		Responde com a cabeça que não.
83	Professora	Então presta atenção daqui pra frente. Ele e os meninos que estão na lista principalmente, querendo melhorar! Quer tentar?	
84	Luiz	Eu?	
85	Professora	É. Lei do Açúcar, fácilimo! O que a Inglaterra fez com seus colonos?	
86	Luiz		Desencorajado.
87	Professora	Também quer, tentar?	
88	Luiz	Da Lei do Alojamento eu sei.	
89	Professora	Da Lei do Alojamento você sabe.	
90	Professora	David de novo. Vai ser meu aluno melhor nessa sala. Está até achando graça, ó!	
91	Daniel	Que eles criam muitas leis, né, de benefício pra eles, mas pra alguns ruins. Por exemplo, os indígenas. Eles eram, tipo, aprisionados por causa das leis. Porque eles fundaram, tipo, a lei do açúcar, do selo, do alojamento pra eles. Aí para os outros não foi muito bom, essas leis assim. E, tipo, foi... por causa da localização do governo da colonização inglesa lá, queriam vigiar e punir eles (?).	Frase ininteligível.
92	Professora	David, você embolou um pouquinho o meio-de-campo aí, mas não tem problema. A gente está na escola é pra aprender, o tempo todo a gente está aprendendo. Então a gente vai tornar a explicar, você vai ler o texto que tem no livro... Explica.	
93	Aluna (NI)		Ininteligível.
94	Professora	Vamos dar chance pra quem está, primeiro, em recuperação, porque é a última chance deles. Você está na listinha, então vai lá.	
95	Vanessa	A Inglaterra na intenção de recuperar sua economia (...) criou uma série de leis. (...)	A maior parte está ininteligível.
96	Professora	Muito bem. Dá uma paradinha aí. Olha, "Lady", se liga aí, né. Então, a Inglaterra, depois que ela perdeu a guerra, aliás, ela ganhou... mas se ela ganhou a Guerra dos Sete Anos, ela perdeu foi dinheiro nesta guerra. Aí que ela resolveu então taxar os seus colonos. Até então eles estavam em negligência salutar. A partir da Guerra dos Sete Anos acabou a política de	

		negligência salutar e a Inglaterra resolveu então cobrar taxas deles.	
97	Luiz	Essas taxas são essas leis?	
98	Professora	Isso. Então essas leis aí, são as taxas. Então ele (sic) começou a cobrar imposto pelo açúcar, pelo chá, pelo selo. E então os colonos se rebelaram. Rebelaram quer dizer: fizeram revolta. Eles falaram: “não há taxaço sem representação”. Como que nós vamos pagar se nós não votamos essa lei, quem votou foram os deputados lá da Inglaterra. Aí começou a briga entre Inglaterra e colônia. Sacou agora? Repete pra mim, vamos ver.	
99	Daniel	Eles criaram uns negócio (?)...	
100	Professora	Que negócio? Explica melhor.	
101	Daniel	As leis...	
102	Professora	Isso.	
103	Daniel	Por causa que eles estavam debilitados lá, porque eles ganharam a Guerra do Sete Anos.	
104	Professora	Mas ficaram sem dinheiro.	
105	Daniel	Isso.	
106	Professora	Tudo bem, até agora tudo bem.	
107	Daniel	Aí eles criaram lá as leis e...	
108	Professora	Aí, o Parlamento Inglês	
109	Daniel	O Parlamento Inglês...	
110	Professora	Resolveu...	
111	Daniel	Resolveu ganhar o dinheiro às custas deles...	
112	Professora	Isso. Muito bem. Cobrar taxas dos...	
113	Daniel	Inglese.	
114	Professora	Dos ingleses que vieram pra cá. A gente chama de colonos.	
115	Daniel	É.	
116	Professora	Que vieram pra colônia. E os colonos, aceitaram isso numa boa?	
117	Daniel	Não, eles travaram tipo uma briga com eles lá.	
118	Professora	Isso. Tá bom David. Você agora já entendeu esse trequinho aí.	
119	Leo	Deixa eu falar?	
120	Professora	Vai, deixa.	
121	Leo	A Inglaterra, na tentativa de recuperar sua economia, aprovou uma série de leis.	O aluno parece decorar um trecho do livro. Os outros riem.
122	Professora	Espera aí gente, olha, sabe o que eu estou percebendo? Vocês não estão sendo bons colegas. Invés de vocês darem uma força, incentivar, esses que nunca falam, que são tímidos, né, não ri não gente. Se não Deus me livre, coitado. Já não é fácil falar em público. É verdade? Então tá. Vamos aí...	
123	Leo	Uma série de leis que reforçavam a dominação das colônias. E isso a burguesia não gostou disso não, professora. E essas leis são: lei do açúcar, lei do selo, lei do alojamento etc. Então eles colocavam um imposto na (sic) açúcar, no selo, esse negócio aí. Aí os colonos fizeram uma revolta, entendeu? Aí foi isso que eu queria dizer.	
124	Professora	Parabéns, eu quero que você seja sempre assim. Não é tranquilo, não falou fácil? Facinho. Fala pra mim a lei do alojamento agora. Deixo. Pode ficar tranquilo e pode falar.	Alunos riem. Alguns pedem pra falar e não são atendidos.
125	Breno	Era que eles exigiam que os colonos dava (sic) uma, tipo, tipo assim, casa... não é tipo que eles tinham que... os colonos tinham que fornecer... os colonos americanos tinham que	

		fornecer alimentação, dar casa, eles tinham que ter uma boa... como é que fala, fala a palavra?	
126	Professora	Acomodação.	
127	Breno	Isso, acomodação boa para os colonos.	
128	Professora	Ganhei positivo.	Alunos riem.
129	Breno	Pra eles chegarem lá. Por causa dessa lei. E é isso.	
130	Professora	É isso, certinho.	
131	Breno	Aí, tá vendo.	
132	Professora	Ó gente, é o cúmulo, não é? Um colono ter que receber na casa dele um homem que vai vigiar a vida dele.	
133	Breno	Que vai vigiar a vida dele e que propôs uma coisa que os colonos não estavam lá na hora e ele ia ter que ficar em cima lá, babando o ovo dele.	
134	Professora	Tá bom.	
135	Breno	Oh professora, e o positivo?	
136	Professora	Aqui meu amor.	
137	Professora	<i>Sua vez agora. Aqui, coloca um negativo também para essas duas meninas, porque elas estão atrapalhando demais os colegas.</i>	<i>Gestão de classe 7 A professora chama a atenção de duas alunas</i>
138	Bia	<i>Tem problema não, ué.</i>	
139	Professora	<i>O problema não é o negativo, o problema é vocês estarem atrapalhando os colegas.</i>	
140	Bia	<i>Atrapalhando nada não, ué, to quieta aqui.</i>	
141	Carla	Que na tentativa de recuperar sua economia, a Inglaterra aprovou uma série de leis. A lei do açúcar, do selo, do alojamento, a lei do chá e dos intoleráveis. Resumindo, (?) muita gente não gostou. E foi realizado um processo para proteção contra essas leis. Porque era a única alternativa dos colonos se livrarem da Inglaterra.	
142	Professora	Pôs positivo pra ela?	
143	Professora	Pergunta?	
144	Aluna (NI)	É esses impostos, (difícil de entender)	
145	Professora	Os colonos não participaram da decisão na votação. Não tinha nenhum representante dos colonos lá na Inglaterra no dia em que o Parlamento Inglês votou essas leis.	
146	Aluna (NI)	Ah, por nada os ingleses chegaram e fizeram isso?	
147	Professora	Por nada, é! Impuseram essas leis: vocês têm que pagar ou pagar!	
148	Leo	E essas idéias foram influenciadas pelas idéias iluministas de liberdade, igualdade...?	
149	Professora	Nunca, era totalmente o oposto. Não tem nada de liberdade aí, né.	
150	Leo	Então, é isso que eu estou falando, não foi!	
151	Professora	Não, exato. Aí é que os colonos falaram: onde é que está nossa liberdade? Tem aquela lei... aquela máxima dos iluministas que dizia o seguinte: os homens nascem iguais. Por que que os ingleses eram mais bonitos do que eles? (aponta para o Mapa dos EUA). Vocês já estão lendo aquele livro “A Revolução dos Bichos”, já estão lendo? Então lá tem uma hora em que os porcos, os que estão dirigindo, né?, o sítio, falam: todos os animais são iguais, mas alguns são mais iguais que outros. É isso. Os ingleses se achavam mais iguais que os outros. Ou seja, mais superiores aos outros.	
152	Leo	Mas isso até hoje!	
153	Professora	É.	

154	Aluna (NI)	Olha o que acontece, eles revoltaram até nem é por causa dos impostos(?), é porque a Inglaterra deixou muito tempo eles livres...	(?) trecho de difícil compreensão, conferir.
155	Professora	Muito bem.	
156	Aluna (NI)	e do nada chegou e impôs...	
157	Professora	Entre aspas. Eles foram mal-acostumados com a liberdade.	
158	Aluna (NI)	Isso. Se a Inglaterra talvez tivesse imposto antes às vezes eles não tinham revoltado.	
159	Professora	Muito bem, até agora está todo mundo entendendo legal. Fala, Thiago.	
160	Marcelo	A Inglaterra... a Inglaterra, na tentativa de recuperar sua economia, fez(?) num processo de Lei do açúcar, Lei do Selo, com o propósito de... (a voz está muito distante, impossível ouvir o resto!)	Repetição do livro.
161	Professora	Muito bem, você falou tudo! Está vendo, você nunca participa, né?, hoje participou pela primeira vez. Vai participar pela segunda, pela terceira. Não doeu tanto assim não, doeu? Não, né? (A professora sorri). É tranquilo, é tranquilo. Tinha alguém com a mão pra cima?	Alguns alunos participam pela primeira vez na aula.
162	Letícia	Olha só, eles... a Inglaterra chegou tipo... eles fizeram, o que você explicou na aula passada... eles foram lá, o rei, eles estavam uma religião tal e aí ele deixou as pessoas, como as pessoas não queriam a religião deles, já tinham suas próprias religiões, aí trouxeram os colonos pra cá. Mas nisso, eles não falaram nada não. Tipo, “agora vocês vão pra lá mas daqui a algum tempo vocês vão ter que pagar tal coisa”. Eles simplesmente deixaram eles chegar lá e... numa boa e tal, se estabelecer naquele... naquele... nesses estados e tal, fazerem suas coisas, depois colocaram esses impostos para eles pagarem assim do nada. Depois deles terem ganhado, porque eles precisavam de, precisavam de dinheiro, certo? Aí eles falaram: “tem aqueles colonos lá da outra terra, vamos explorar deles”, é tipo isso?	
163	Professora	Tipo isso que você falou. Certinho. Não foi combinado, o rei não falou para eles assim: “oh, vocês vão ficar lá um tempo, sem fazer... pagar... cobrar nada... pagar nada. Daqui a uns tempos, eu vou cobrar de vocês”. Não, ninguém imaginava isso. O rei, depois de que o Parlamento votou as leis, né, então aí que começou então a exigir deles, mas, até então, estava negligência salutar. Está bom? Vamos seguir então? Vamos. Quem está com meu livro? Você pode ler pra mim, fazendo favor? Sabe onde é que parou? Isso, é, faz favor.	
164	Aluna (NI)	“Guerra pela Independência”.	Seqüência 2
165	Professora	“Guerra pela Independência”. Está na página 245.	Repete como se pedisse à aluna para que fale mais alto.
166	Aluna (NI)	“A guerra pela independência americana teve início com a Batalha de Lexington, em 19 de abril de 1775. Nesse dia, tropas inglesas comandadas pelo general Gage tentaram destruir um depósito de armas controlado pelos rebeldes americanos. O destacamento inglês encontrou severa resistência das tropas coloniais semi-improvisadas. Em maio de 1775 realizou-se o segundo Congresso de Filadélfia, que conclamou os cidadãos às armas e nomeou George Washington comandante das tropas americanas. No dia 4 de julho de 1776, surgiu a declaração oficial da independência dos Estados Unidos, cujo o principal redator foi Thomas	

		Jefferson”.	
167	Professora	Pode dar uma paradinha aí. A aluna me fez uma perguntinha aqui, baixinho assim, mas ela fez uma pergunta tão boa, que eu até vou falar alto. Ela está me questionando aquilo lá no início da colonização, ela falou assim: “qual foi a perseguição política do rei Henrique VIII?” Aí eu falei: é porque ele quis impor a religião anglicana sobre as pessoas da Inglaterra. E já tinham uns grupos religiosos que não queriam mudar de religião. Então, por isso, eles mudaram da Inglaterra para a colônia. Aí ela perguntou: “Mas perseguição política?”. É isso. Na época, a religião e a política estavam tão ligadas, o rei ele era absolutista. Então, eles misturavam as coisas. Ao mesmo tempo em que era um representante da política, ele também se julgava no direito de obrigar as pessoas a adotar a religião que ele quisesse. Misturava-se religião com política. Tá? Sua pergunta está muito legal.	
168	Márcia		Ininteligível
169	Professora	Até então não.	
170	Márcia	Mas é porque a religião era muito forte, então quando ele quis impor pra pessoas...	Difícil de entender, até porque o sinal toca no meio da fala.
171	Professora	Não, tinha que ser anglicano. Então, o negócio é a imposição. Ninguém queria obedecer uma coisa... né? Está bom. Ó gente valeu, foi bom. Não vai dar tempo de ler esse resto com vocês, do capítulo, mas vocês leiam em casa, não é difícil!	

Nas duas seqüências acima, os alunos participaram mais, tanto em termos de tempo gasto quanto em termos de número de falantes, participantes em recuperação. A aula, assim, contou com a fala de alunos que raramente ou mesmo nunca discorriam oralmente. No turno 42 dessa mesma aula⁷⁸, uma das alunas percebe esse advento – *“Eu acho interessante porque, assim, eu não sou muito de falar, mas às vezes quando eu acho interessante a matéria, alguma coisa assim, eu tento falar. E, igual as pessoas que estão de recuperação, às vezes nunca falam e pra recuperar estão falando, estão escrevendo, pra tentar aprender a falar e mostrar que está sabendo”* (Amanda). Segundo normas da escola, oriundas da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, todos os professores, com o término do trimestre, devem realizar, a seu critério, atividades de recuperação para alunos sem média. Como mencionado, esta estratégia definida pela professora, além de convidar mais alunos ao plano social da sala de aula, é sintomática no sentido de que legitima a participação oral em sala de aula como uma prática da cultura desse grupo, uma vez que permeia inclusive a recuperação.

⁷⁸ Ver ANEXO V

Assim, nesse episódio permeado pelo conteúdo disciplinar mediado pelo livro didático, foco privilegiado deste capítulo, as interações entre professora e alunos se deram em grande volume. Conseqüentemente, por apenas duas vezes foi feita a leitura do texto didático, dando seqüência à dinâmica, como é habitual nesse tipo de estratégia da professora. Inferimos, deste modo, que o uso da mesma estratégia pedagógica nem sempre produz os mesmos efeitos no processo pedagógico. Ora, conforme sustenta Perrenoud (2000), a imprevisibilidade está sempre presente no bojo dos processos que incidem na sala de aula. Ademais, como foi constatado no capítulo 3 deste trabalho, muitas variáveis de natureza contextual estão em jogo balizando eventos e práticas da sala de aula, quais sejam, o interesse dos alunos pelos conteúdos, a época do ano letivo, etc., contribuindo ainda mais para tal imprevisibilidade. No entanto, nessa aula particularmente, julgamos que a imprevisibilidade se deveu principalmente a uma pressão social de ordem institucional – recuperação paralela – o que acabou por tornar a aula bastante previsível, o contrário do que era presumido.

Assim, notamos que, diferentemente das demais, nesta aula a professora está premida todo o tempo e de modo explícito por uma pressão social – a recuperação oral dos estudantes. Embora as demais aulas analisadas igualmente revelassem que componentes contextuais oriundos do “contexto mais amplo” a que se refere Bakhtin (2004) intervêm diretamente nas situações imediatas da sala de aula, nesta especificamente essas pressões, além de explícitas, ganham força determinante – a professora passa todo o tempo da aula premida por uma circunstância do processo pedagógico e institucional – a recuperação paralela. E os alunos, por sua vez, estão premidos por suas avaliações. A aula assim é balizada por sua finalidade. Além disso, nessa aula a noção da participação ganhou outra conotação - inclusão daqueles que estiveram a maior parte do tempo excluídos do plano social, alunos esses, coincidentemente, os mesmos, com exceção de um, que aparecem com notas defasadas. Isso nos leva a pensar se esse dado se deve realmente a um acaso ou nos traz pistas relativas à importância da verbalização para as aquisições dos alunos. Ora, segundo os pressupostos da teoria de Vygotsky, 1986, o pensamento está intrinsecamente ligado à palavra. Para o autor, não existe pensamento pré-palavra e

linguagem pré-pensamento. Por outro lado, sabemos também que alguns dos alunos que poucas vezes se expressaram alcançaram boas notas. Será que estes, em outras instâncias da vida social, tiveram a possibilidade de desenvolver essa verbalização? Essas questões podem se multiplicar, pois tocam em pontos fundamentais que merecem uma investigação mais cuidadosa, intensa e diversa para uma melhor compreensão dos processos de compreensão em sala de aula.

Deste modo, no que concerne às intenções da professora, estas parecem ser muito menos desenvolver os conteúdos e mais incluir e assegurar a fala dos alunos sem média, bem como aumentar suas notas; embora pretenda também, ainda que minimamente, assegurar certa compreensão dos conteúdos pelos alunos.

A abordagem comunicativa da professora seguiu mais uma vez o padrão recorrente em suas aulas – interativa de autoridade – visto que a voz considerada foi sempre a da ciência escolar. Não obstante, o fato de os alunos receberem muito espaço para falar e expor suas idéias concernentes ao conteúdo, confere a esta abordagem uma nuance dialógica.

Episódio	Tempo	Estratégia Pedagógica	Conteúdo temático	Intenções	Abordagem Comunicativa
5 ► Duas seqüências temáticas ► Dois episódios de Gestão de classe.	18 min	► Balanço do trimestre; ► Recuperação oral; ► Aula expositiva dialogada.	Independência dos Estados Unidos.	► Recuperar a nota dos alunos sem média. ► Assegurar-lhes constantemente a palavra ► Garantir-lhes um mínimo de compreensão	Interativa de autoridade com nuances dialógicos

Das duas seqüências didáticas que compõem o episódio, selecionamos a primeira delas, aquela em que houve maior troca de turnos de fala entre professor e alunos e maior tempo de duração (20 minutos). Esta seqüência, interrompida por dois episódios de gestão de classe, versou, dentro da temática da Independência dos Estados Unidos, sobre as leis intoleráveis inglesas.

Começamos por caracterizar a dinâmica discursiva. Cabe reforçar que essa seqüência acontece sempre premida pela recuperação oral dos alunos sem média e por sua inclusão no plano social da aula, conforme mencionado. Tal seqüência inicia-se com a leitura de um trecho do livro didático, pela aluna Bia, correspondente ao item “A dominação Inglesa”. Interrompendo a leitura, a professora estabelece novamente as normas e expectativas de recuperação oral visando convidar os alunos sem média para integrar a cena pedagógica. Esse procedimento configurou-se em um episódio de gestão de classe no interior do episódio de conteúdo disciplinar. Estabelecido o acordo, a professora incita os alunos a participar. Na terceira tentativa o aluno David produz uma resposta de processo. A professora o corrige por meio de um *feedback* avaliativo sem, entretanto, desencorajá-lo. A seguir uma aluna responde, a professora avalia e faz uma síntese final fechando a cadeia de interação que produziu o padrão Ipc-Ra1pc-fA-Ra2pc-sf. No momento seguinte, o aluno Luiz faz uma iniciação na forma de pergunta. A resposta da professora é seguida de uma síntese final. Esta síntese direciona-se ao aluno Daniel no sentido de encorajá-lo a fazer um esforço de compreensão. Em decorrência, ele tenta novamente responder e a professora inicia uma troca de turnos com ele, dando-lhe *feedback* e prosseguimentos no sentido de sustentar a elaboração de seu raciocínio⁷⁹. No decorrer dos turnos a professora produz um procedimento de meta processo (p(mpc)), conferindo ao aluno indícios de seu raciocínio e, ao mesmo tempo, animando-o a prosseguir. A cadeia conclui com uma avaliação final da professora, outra vez de metaproceto, visto que indica ao aluno sua compreensão do trecho em questão.

No turno seguinte, o aluno Léo toma a palavra, mas recebe pouco ou nenhum incentivo da turma em função da baixa expectativa dos colegas quanto ao seu

⁷⁹ Essa seqüência deu origem à cadeia do tipo Ipc-Rpc-f-Rpc-f-Rpc-p-Rpc-p(mpc)-Rpc-p-Rpc-p-Rpc-p-Rpc-p-Rpc-p-Rpc-A(mpc).

desempenho. A professora percebe e surpreende a turma quanto à negatividade do ato cometido. Nessa acepção, Bressoux (2003), investigando pesquisas sobre efeito-escola e efeito-professor, ressalta que os resultados de algumas delas comprovam que as expectativas que os professores têm em relação às competências de seus alunos exercem efeitos sobre suas aquisições. Nessa direção, a ação da professora no sentido de coibir a ação dos colegas para favorecer o aluno em recuperação, valendo-se das preposições de Bressoux, é considerada adequada no processo pedagógico. Depois de encontrar apoio na professora, esse mesmo aluno produz um enunciado que culmina na avaliação positiva da professora, o que lhe rendeu um “positivo”. Essa seqüência define uma cadeia do tipo I-Rpc-A.

Continuando, outro aluno sem média pede para falar, produzindo mais uma seqüência do tipo I-Rpc-A, seguida de dois comentários carregados de juízos de valor da professora e desse mesmo aluno no que tange ao conteúdo em questão, lei do alojamento. *“Oh gente, é o cúmulo, não é? Um colono ter que receber na casa dele um homem que vai vigiar a vida dele”* (professora, turno 132); *“Que vai vigiar a vida dele e que propôs uma coisa que os colonos não estavam lá na hora e ele ia ter que ficar em cima lá, babando o ovo dele”* (Breno, turno 133).

O episódio segue interrompido por outro de gestão de classe. Neste a professora chama a atenção de duas alunas que, sob sua ótica, “estão atrapalhando a aula”. A seqüência é retomada com a tentativa de resposta de outra aluna, seguida de uma avaliação positiva da professora. Os próximos turnos são assinalados por iniciações dos discentes (dois deles) e respostas da professora. Em seguida, uma das alunas questionadoras pede para resumir, com o intuito de ganhar “positivo”, e produz mais uma cadeia do tipo I-Rpc-A (avaliação da professora). No turno seguinte, o aluno Thiago que nunca havia falado, pelo menos na aula de História, pede a palavra. Junto à professora produz a seqüência I-Rpc-A. A avaliação da professora é acompanhada por elogios enfáticos ao aluno. Outra seqüência I-Rpc-A é produzida pela aluna Bar que culmina com a solicitação da professora da leitura do livro, configurando assim a próxima seqüência de interação.

Nesta seqüência, a professora está todo o tempo “incluindo alunos na cena da aula”, “checando o entendimento dos estudantes” e “compartilhando significados”, principalmente com aqueles com baixo rendimento no semestre. Alguns de seus enunciados comprovam isso: “*Daniel, você embolou um pouquinho o meio-de-campo aí, mas não tem problema. A gente está na escola é pra aprender, o tempo todo a gente está aprendendo. Então a gente vai tornar a explicar, você vai ler o texto que tem no livro...*” (turno 92); “*Então, aqueles alunos que ainda estão com nota pendente, né, que ainda não conseguiram atingir lá os 18, ainda têm chance*” (turno 69); “*Vamos dar chance pra quem está, primeiro, em recuperação, porque é a última chance deles. Você está na listinha, então vai lá.*” (turno 94); “*Isso. Tá bom Daniel. Você agora já entendeu esse trequinho aí.*” (turno 118) “*É isso, certinho.*” (turno 130); “*Muito bem, até agora está todo mundo entendendo legal*”. (turno 158).

Observamos que nesta aula, diferentemente da anterior, os padrões de interação apresentaram certa homogeneidade, já que a maior parte deles foi o tradicional I-R-A. Além do mais, outros alunos participaram da interação, permanecendo os mais freqüentes de boca fechada. Cabe reforçar uma vez mais que, não por acaso, os alunos mais falantes da sala de aula conquistaram a média desejada no semestre o que levanta pistas relativas à íntima relação entre as verbalizações dos alunos e suas compreensões. Caso expressivo ocorre como o aluno Daniel. Este, ao apresentar notas defasadas no primeiro trimestre, se tornou nas aulas seguintes, aluno empenhado e participante ativo das interações. Suas falas demonstram um início de compreensão do conhecimento histórico por parte do aluno. No turno 90 a professora o confere esse reconhecimento – “Daniel de novo. Vai ser meu aluno melhor nessa sala”.

Seqüência Discursiva	Tempo	Conteúdo Temático	Padrões	Formas de Intervenção
1	20 minutos	Independência dos Estados Unidos – Leis Inglesas	► Ipc-Ra1pc-fA-Ra2pc-sf; ► Ipc-R-f-R-f-R-p-R-p(mp)-R-p-R-p-R-p-R-p-R-A(mp); ► Iniciações dos alunos; ► I-Rpc-A (x 5).	► incluindo alunos na cena da aula; ► checando o entendimento dos estudantes; ► compartilhando significados

Quadro 7

No que concerne ao engajamento disciplinar produtivo dos estudantes, vários indícios comprovam alguns dos aspectos descritos por Engle e Conan (2002), quais sejam, vários alunos sem média entram em cena ocupando o plano social da classe; suas falas contemplam sempre os conteúdos históricos em voga; a professora, como mencionado, não ocupa muito tempo disciplinando os estudantes; e a fala dos discentes não consiste em comentários isolados, visto que nas enunciações de alguns alunos pode-se verificar a presença de vários outros – das aulas anteriores, da aula anterior e do livro didático. Tal fato demonstra indícios de engajamento disciplinar produtivo dos estudantes já de longa duração. Em primeiro lugar, o aluno Léo, no turno 148 recorre em sua fala às idéias iluministas, capítulo este trabalhado no início do ano letivo. *“E essas idéias foram influenciadas pelas idéias iluministas de liberdade, igualdade...”*. Nesse turno, o aluno, em processo de elaboração de uma pergunta, recupera a voz do capítulo anterior. Torna-se patente a apropriação da voz alheia – voz do capítulo anterior – em voz própria (Bakhtin, 1986). A professora, como habitual, valoriza essa recuperação trabalhando com a idéia advinda do estudante. Isso revela, mais uma vez, uma postura dialógica da professora no sentido de considerar a fala dos alunos. Cabe destacar o fato de que o tema “Iluminismo”, após seu desenvolvimento em classe, permeou várias outras aulas, sobretudo nas

vozes dos alunos. Não por acaso o capítulo três retratou que tal temática se configura como uma das de maior aprovação por parte dos estudantes.

Outro indício do engajamento disciplinar produtivo dos estudantes, que ultrapassa os limites da aula em questão, se expressa nos turnos 154 e 162 *“Olha o que acontece, eles revoltaram até nem é por causa dos impostos (?), é porque a Inglaterra deixou muito tempo eles livres...”* (turno 154) *“Olha só, eles... a Inglaterra chegou tipo... eles fizeram, o que você explicou na aula passada... eles foram lá, o rei, eles estavam uma religião tal e aí ele deixou as pessoas, como as pessoas não queriam a religião deles, já tinham suas próprias religiões, aí trouxeram os colonos pra cá. Mas nisso, eles não falaram nada não. Tipo, ‘agora vocês vão pra lá mas daqui a algum tempo vocês vão ter que pagar tal coisa’. Eles simplesmente deixaram eles chegar lá e... numa boa e tal, se estabelecer naquele... naquele... nesses estados e tal, fazerem suas coisas, depois colocaram esses impostos para eles pagarem assim do nada. Depois deles terem ganhado, porque eles precisavam de, precisavam de dinheiro, certo? Aí eles falaram: ‘tem aqueles colonos lá da outra terra, vamos explorar deles’, é tipo isso?”*; (turno 162). Nesses turnos, as alunas recuperam o conteúdo da aula anterior, sobretudo oriundo da fala da professora – *“você explicou na aula passada”*-, estabelecendo relações com aquele que está sendo dado. Nesse sentido, ecoam em suas falas a voz da aula anterior em um processo de apropriação da voz alheia – voz da aula anterior – em voz própria (Bakhtin, 1986).

Ademais, afloram-se igualmente indícios de engajamento disciplinar produtivo situado nos limites imediatos da aula em estudo. No intervalo dos turnos de 91 a 118, o aluno Daniel, sob a ação mediadora da professora, vai elaborando cada vez mais seu raciocínio até a compreensão do assunto. Outros alunos, do mesmo modo, à medida que tomam a palavra nos fornecem pistas de que a compreensão está sendo efetiva e compartilhada em classe. Ainda em vários outros momentos, perpassa na fala dos estudantes a voz do livro didático de forma repetitiva, sendo que eles quase lêem o livro para emitir suas explicações. Neste processo, os alunos estão iniciando um processo de apropriação da voz alheia – voz do livro didático – em voz própria (Bakhtin, 1986).

Os conhecimentos e raciocínios históricos elaborados pelos alunos na interação foram da ordem da compreensão histórica de um conhecimento dado e arraigado na tradição escolar, principalmente veiculado pelo livro didático. Nos turnos 95, 141, 160 e 123– *“A Inglaterra na intenção de recuperar sua economia (...) criou uma série de leis. (...)”* (Luiz); *“Que na tentativa de recuperar sua economia, a Inglaterra aprovou uma série de leis. A lei do açúcar, do selo, do alojamento, a lei do chá e dos intoleráveis. Resumindo, (?) muita gente não gostou. E foi realizado um processo para proteção contra essas leis. Porque era a única alternativa dos colonos se livrarem da Inglaterra* (Laura); *A Inglaterra... a Inglaterra, na tentativa de recuperar sua economia, fez(?) num processo de Lei do açúcar, Lei do Selo, com o propósito de...* (Marcelo); *Uma série de leis que reforçavam a dominação das colônias. E isso a burguesia não gostou disso não, professora. E essas leis são: lei do açúcar, lei do selo, lei do alojamento etc. Então eles colocavam um imposto na (sic) açúcar, no selo, esse negócio aí. Aí os colonos fizeram uma revolta, entendeu? Aí foi isso que eu queria dizer* (Léo) – os alunos demonstraram a capacidade de tecer algumas explicações históricas que contam com intencionalidades e agentes históricos (Carretero, 1997), além de dominar algumas operações cognitivas da narrativa e da empatia histórica. Ficou patente nesses fragmentos a recuperação feita pelos alunos da voz do livro didático. Essa mesma voz parece ter servido como ponto de partida para a elaboração do raciocínio pelos estudantes.

Outro indício de raciocínio histórico aparece no turno 125, em que o aluno Breno parece compreender fatos históricos e estabelecer relações entre eles evocando processos históricos. Ademais, no turno 148 – *“E essas idéias foram influenciadas pelas idéias iluministas de liberdade, igualdade...”* – o aluno Léo tenta fazer uma relação entre os processos históricos demonstrando possuir uma noção adequada de tempo histórico. Esse mesmo aluno, no turno 152, faz uma relação entre passado e presente identificando permanências, operação esta inerente ao raciocínio/pensamento histórico. *“Mas isso até hoje!”*.

Outras pistas de raciocínios históricos mobilizados pelos alunos aparecem nos turnos 154 e 162 – *“Olha o que acontece, eles revoltaram até nem é por causa dos impostos*

(?), *é porque a Inglaterra deixou muito tempo eles livres...*"; *"Olha só, eles... a Inglaterra chegou tipo... eles fizeram, o que você explicou na aula passada... eles foram lá, o rei, eles estavam uma religião tal e aí ele deixou as pessoas, como as pessoas não queriam a religião deles, já tinham suas próprias religiões, aí trouxeram os colonos pra cá. Mas nisso, eles não falaram nada não. Tipo, 'agora vocês vão pra lá mas daqui a algum tempo vocês vão ter que pagar tal coisa'. Eles simplesmente deixaram eles chegar lá e... numa boa e tal, se estabelecer naquele... naquele... nesses estados e tal, fazerem suas coisas, depois colocaram esses impostos para eles pagarem assim do nada. Depois deles terem ganhado, porque eles precisavam de, precisavam de dinheiro, certo? Aí eles falaram: 'tem aqueles colonos lá da outra terra, vamos explorar deles', é tipo isso?"*. Nesses turnos as alunas (NI e Letícia) ao estabelecerem relação com o que foi ensinado e aprendido na aula anterior, demonstraram possuir uma compreensão mais ampla e aprofundada dos processos históricos, pois estabeleceram uma relação entre a colonização inglesa e o processo de Independência das treze colônias.

Assim, no contexto das três aulas analisadas, verificamos que os raciocínios históricos mobilizados pelos alunos em situações de interatividade na sala de aula, sob a mediação da professora, foram da ordem da compreensão histórica que privilegia o discurso histórico dado em detrimento da construção do conhecimento histórico. Igualmente, apreendemos que a professora pesquisada trabalhou nesse mesmo viés da compreensão histórica de um conhecimento arraigado na cultura escolar. Assim sendo, ela raramente trouxe para a cena pedagógica a metodologia da investigação, que aproxima os alunos do exercício do historiador, que se efetiva por meio do trabalho com evidências, pesquisas, indagações, questões-problema, etc. Em decorrência, constatamos que nesse viés de compreensão privilegiado pela professora, alguns raciocínios inerentes ao pensamento histórico ficaram marginalizados e não foram mobilizados pelos estudantes.

Ora, além da compreensão de um conhecimento histórico dado e hermético, sobretudo aquele veiculado pelos livros didáticos "tradicionais", o pensamento histórico exige outros raciocínios. Em primeiro lugar, ele demanda uma estratégia

inferencial que depende de processos conceituais que não têm uma tradução física na realidade imediata. Em outras palavras, ele exige mobilizar pensamentos da ordem da imaginação, da intuição, do intelectual (Siman, 2004). Estes pensamentos não foram mobilizados pelos alunos, sujeitos da pesquisa.

Do mesmo modo, vários aspectos imbricados nos conceitos históricos e inerentes a esse raciocínio, sobretudo sua característica polissêmica, não foram apreendidos nos enunciados dos alunos. Os conceitos históricos são mutáveis, temporais, seu significado depende do momento histórico, do contexto, da perspectiva historiográfica utilizada, da influência cultural do ambiente em que são cunhados, etc. Possuem um nível de abstração muito elevado e muitos deles exigem a compreensão de outros. São, portanto, bastante difusos e pouco definidos. Essas peculiaridades acabam por demandar operações cognitivas mais complexas, por exemplo, a capacidade de metacognição⁸⁰.

Além desses, o caráter relativista do conhecimento histórico, que também se constitui como próprio deste pensamento/raciocínio, não foi possível ser vislumbrado nas falas dos alunos. Existem diferentes versões, ou explicações, sobre um mesmo acontecimento histórico, das quais os alunos têm que dar conta, além de uma justaposição de orientações teóricas. O pensamento histórico, portanto, exige a compreensão de que na História não há verdade absoluta e única e que é necessário confrontar e contrastar informações contraditórias sobre um mesmo acontecimento. Além disso, é da natureza do conhecimento histórico o fato de que essas diferentes versões são decorrentes de diferenças de bases ideológicas e até mesmo políticas. Nesse viés, a História atua como conformadora de realidades e identidades sociais sempre estruturadas em oposição a outros grupos sociais, comumente aqueles que estão à margem do poder político. Desse modo, é patente o papel social e político do conhecimento histórico, uma vez que influi nas representações da sociedade e impulsiona seu comportamento de forma decisiva. Podemos apresentar como

⁸⁰ Alguns autores debruçaram-se sobre esses aspectos relativos aos conceitos históricos. Para uma melhor visualização desses aspectos ver Ashby, R. and Lee, P. 1987, Carretero, 1996 e Carretero e Limón, 1994.

exemplo a legitimação das guerras a partir de justificativas históricas e sociais, bem como a deformação da História por parte de líderes ditadores.

A dimensão temporal e causal, além de serem, do mesmo modo, inerentes a esse raciocínio, são categorias estruturantes do próprio pensamento histórico. Tais categorias, em toda sua complexidade, não vieram à tona nos enunciados dos estudantes. Sobre elas Siman sustenta que,

“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 procurar inserir o presente na duração histórica, constituem-se em operações centrais da produção do conhecimento histórico. (SIMAN, 1999, p. 603)”.

A noção de causalidade histórica é do mesmo modo de ordem complexa. A historiografia atual considera que as explicações históricas sobre determinados fenômenos não são únicas e não estão situadas, obrigatoriamente, no passado imediato, uma vez que envolvem uma série de fatores constituintes de uma realidade social, definida em sua dimensão espaço-temporal.

No que concerne às leis gerais, a História não obedece à mesma natureza de preceitos das ciências naturais, mas lança mão de um tipo de generalização o qual é inerente a seu raciocínio. A generalização histórica deixa de ser uma simples coleção de nomes e datas. Embora dependa da perspectiva historiográfica adotada, atualmente a maioria dos historiadores concorda em dizer que a História tem manifestado a existência de regularidades ou modelos gerais que podem ser aplicados a situações distintas no tempo. Existem, por exemplo, aspectos comuns na forma em que aparecem e desaparecem os impérios, ou mesmo semelhanças entre os processos de colonização cultural ao longo da História (Carretero, 1997). Caso a História não possuísse regularidades e abordasse o diferente, o único e o particular todo o tempo, ela não sobreviveria enquanto ciência e perderia sua identidade.

Assim, constatamos que em uma prática pedagógica cujo objetivo visa prioritariamente à compreensão histórica do texto histórico do livro didático, muitos outros raciocínios da ordem desse pensamento ficam marginalizados não tendo sido, pois, mobilizados pelos alunos. São exemplos de alguns deles: o relativismo histórico, a problematização e o questionamento das fontes, o diálogo aprofundado entre passado e presente, as operações cognitivas da compreensão narrativa, a empatia histórica, operações complexas da ordem da imaginação, da intuição, do intelectual, constructos estruturantes do pensamento histórico, quais sejam, tempo e causalidade, o caráter polissêmico dos conceitos históricos e a generalização histórica. De certo, alguns desses raciocínios foram mobilizados pelos alunos, mas de forma menos consciente, menos complexa e menos aprofundada, tais como a empatia histórica, o tempo, a causalidade, a compreensão dos conceitos históricos, algumas operações epistêmicas da narrativa, entre outros.

Em síntese, a dinâmica discursiva das aulas analisadas nos permitiu analisar que vários elementos se colocam como importantes e concorrem para o desenvolvimento de conhecimentos e para a mobilização de raciocínios históricos em sala de aula: a natureza dos conteúdos da História, o tipo de mediação pedagógica que condicionará, em grande parte, o aprendizado dos alunos, as características epistemológicas do conhecimento histórico, os diversos componentes contextuais que se fazem presentes nas situações mais imediatas da enunciação e as práticas culturais que definem os sujeitos como um grupo social.

Considerações Finais

Durante o desenvolvimento deste “estudo de caso”, que teve como foco o estudo das interações e práticas discursivas em sala de aula, nos foi possível tecer reflexões de natureza diversa acerca do processo de ensino-aprendizagem em geral e de História em particular. Essas reflexões nos permitiram ampliar e renovar o olhar sobre ele bem como levantar pistas que merecem ser aprofundadas.

Em primeiro lugar, este estudo possibilitou expor um caso em que a aprendizagem e os significados estão se construindo coletivamente em classe, fornecendo aos professores subsídios que lhes possibilitem um exercício de alteridade, contrapondo a própria prática com a do colega, tendo consciência de suas ações e do que pode ampliar e cercear a compreensão e a construção do conhecimento pelos alunos. Este caso tem lhes possibilitado 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 contribuirá para a formação de professores como pesquisadores de sua prática pedagógica. Além disso, este estudo nos parece haver permitido compreender o papel real e potencial da interação e da linguagem no processo de ensino-aprendizagem, além de nos levar a conhecer a multiplicidade de operações mentais em ação na aquisição de compreensões e conhecimentos históricos. Em consonância com as proposições de Vygotsky a respeito da relação entre pensamento e linguagem, pudemos, em vários dos episódios analisados, constatar quanto as verbalizações orais dos alunos contribuíam para a estruturação de seus raciocínios e pensamentos. Especificamente na terceira aula analisada, vimos manifestar-se uma coincidência.

Alunos que não obtiveram a média trimestral eram os mesmos - à exceção de um - que nunca tiveram suas vozes presentes no plano social da aula. Essa coincidência, não é pouco recorrente e sobre ela deveríamos nos debruçar com o objetivo de melhor compreender o valor da verbalização para os processos de produção de significados. Nesse sentido é que se coloca um grande desafio aos professores que se engajam em promover uma educação inclusiva e comprometida com o desenvolvimento sociocognitivo de seus alunos: como gerir a participação de todos com vistas a desenvolver o pensamento? Como incluir todas as vozes na cena da aula, em um contexto balizado por limites temporais, diretrizes curriculares, resultados, salas numerosas, diversidade de sujeitos, expectativas sociais as mais diversas, tais como as dos pais, dos próprios alunos e do corpo docente, pedagógico e administrativo da instituição? Como abranger alunos que desenvolvem as mais variadas estratégias de omissão, de não exposição, sem coibir aqueles participativos que muitas vezes atuam na “zona de desenvolvimento proximal” da classe? Vimos que a esse respeito a professora lança mão de uma estratégia – recuperação oral – que, embora exercida sob pressão de ordem institucional, revelou-se eficiente na inclusão daqueles alunos cujas falas estiveram ausentes das dinâmicas discursivas realizadas no decorrer do ano escolar.

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 participação que favorece as aprendizagens sociais e intelectuais. Assim, se existiu um, significa que podem existir outros trabalhos de natureza semelhante nesta mesma rede de ensino, e nesse sentido contraria saberes e visões dominantes a esse respeito. Este é o nosso segundo ponto de vista.

Em terceiro lugar, este trabalho demonstrou quanto e como o contexto e seus variados componentes constituem e são constituídos pela situação mais imediata da enunciação, e principalmente quanto seu desconhecimento limita uma análise apropriada dos processos de ensino-aprendizagem em geral e de História em particular.

Alguns “contextos” exerceram um papel expressivo como balizadores privilegiados das interações da sala de aula, quais sejam, a influência do interesse dos alunos pelos conteúdos históricos e sua conseqüente participação e empenho em sala de aula; o vestibular; as concepções de História da professora e sua preocupação com a “compreensão histórica”; o final do ano letivo e as implicações dele decorrentes; a história de vida daquele grupo social que nos permitiu inferir, entre outras coisas, que os indícios de desinteresse pela aula apontavam para o fato de esta não ser mais novidade. Deste modo, o tempo prolongado de imersão no campo pesquisados nos permitiu vislumbrar alguns desses “componentes contextuais” que atuam direta e indiretamente na configuração das interações e que criam as potencialidades reais de aprendizagem, - expressão traduzida do inglês “*potencial learning*” – atuando como “ampliadores” ou “cerceadores” das aprendizagens em salas de aula.

Dentro desse quadro, coloca-se a necessidade de ampliar pesquisas no campo das interações da sala de aula que se comprometam efetivamente com esses aspectos contextuais, balizadores expressivos da prática pedagógica, para que se avance na percepção do alcance de sua interferência e influência nos processos pedagógicos.

Além disso, cabe acrescentar que esses “componentes contextuais” apenas se tornaram palpáveis ao olhar do pesquisador via 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 outra necessidade de pesquisas desta natureza que não apenas estabeleçam um tempo prolongado de imersão, mas também estabeleçam uma triangulação no processo de análise. Triangulação esta 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. Acrescentamos que, nesta pesquisa, além da triangulação de fontes, triangulamos duas abordagens teóricas – a abordagem sociocultural e a perspectiva etnográfica com ênfase na etnografia interacional –, o que permitiu, além de vislumbrar os processos de

produção de significados em sala de aula, enxergar os “contextos” que balizam esse processo.

Em quarto lugar, especificamente sobre a influência do interesse dos alunos pelos conteúdos históricos, esse “componente contextual” permitiu elucidar, para além dos limites do campo das pesquisas em sala de aula, alguns aspectos referentes a outro campo que se configura hoje para nós, que é a relação dos jovens com a História. Este campo – oriundo, sobretudo de países europeus como Portugal, Espanha e França – se dedica a pensar o que, no palco da disciplina História, cria mais significado hoje para os jovens. Tal perspectiva também nos leva a refletir se a escola, ao pensar seus currículos, deveria levar em conta o que esses sujeitos pensam e até que ponto o interesse deles vem ao encontro da necessidade da instituição ou da sociedade. Assim, as pesquisas devem levar em conta além da natureza do conteúdo, o grau de vinculação deste com os conhecimentos prévios e o interesse que ele gera nos alunos.

Em quinto lugar, com relação às análises de sala de aula, nas falas dos alunos não foram significativas as marcas que a exposição aos meios de comunicação e a relação dos alunos com o mundo da cultura extra-escolar, expostos no primeiro capítulo, mediante a análise do questionário sócio, econômico e cultural, imprimem nos seus discursos. Os conteúdos escolares não incitariam essas relações? A disciplina História seria desprovida de conexões com o universo cultural dos estudantes?

Em último lugar e não menos importante, vale reforçar que no contexto das três aulas analisadas verificamos que os raciocínios históricos mobilizados pelos alunos em situações de interatividade na sala de aula foram predominantemente da ordem da compreensão histórica, que privilegia um conhecimento dado e arraigado na tradição escolar, em detrimento da construção do conhecimento histórico. Assim, embora a professora enfatize a importância das operações de análise, de síntese, de memorização, etc., os meios oferecidos aos alunos para desenvolvê-las não nos pareceram os mais efetivos. Ora, a análise e a compreensão de natureza histórica necessitam do desenvolvimento de outras competências como argumentação,

investigação, imaginação, intuição, e outras desta ordem. Deste modo, os raciocínios mobilizados pelos alunos, sujeitos desta pesquisa, nas interações tiveram natureza menos aprofundada e mais genérica.

Nessa perspectiva, abrem-se para nós possibilidades de futuros estudos que visem a analisar que tipos de raciocínios históricos emergem nas classes de professores que buscam a inovação e aproximam o aluno do exercício do historiador, partindo da conjectura de que o trabalho com evidências históricas, interpretações, questões-problema, diálogos presente-passado, enfoques culturalistas, possibilita o desenvolvimento de conhecimentos, raciocínios históricos e competências cognitivas de natureza mais complexa.

Por fim, esperamos que os benefícios e frutos desta pesquisa tenham alcançado também os alunos pesquisados e a professora. Confiamos que eles tenham, do mesmo modo, aprendido sobre o valor das trocas, do envolvimento como grupo social para suas aprendizagens e formações. É o que podemos dar para eles durante o processo.

Referências Bibliográficas

ABRIC, J-C *Pratique sociales et representations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

AGUIAR, O. Verbete Dialogismo. In: *Anais do III Encontro Internacional Linguagens e Mediações na Educação em Ciências: Discurso e Comunicação na Educação Científica – FaE/UFMH*, Belo Horizonte, 2006.

ANDRADE, L.; ARAUJO, A.; MORTIMER, E. Verbete Gênero. In: *Anais do III Encontro Internacional Linguagens e Mediações na Educação em Ciências: Discurso e Comunicação na Educação Científica – FaE/UFMH*, Belo Horizonte, 2006.

ARTHUR e PHILIPS. *Issues in History Teaching*. **Routledge, UK**, 2000.

ASHBY, R. and LEE, P. 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, 1995.

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

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

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

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

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec / Annablume 10ª ed, 2002.

BARCA, I Educação Histórica. In: *Anais do VII Encontro Nacional Pesquisadores em Ensino de História – FaE/UFMG - CD ROOM-*, 2006.

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

BEVERLY J. Armento, "Research on Teaching Social Studies," in Merlin C. Wittrock, ed., *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed. New York: Macmillan, 1986.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. História: ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 2002.

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

BRAIR, B (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, S.P.: 1997

BRESSOUX, P. *As Pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor*. Educação em Revista: Revista da Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, n.38, p.17-88, dez. 2003.

CANDELA, Antônia. 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: 1998, p. 143 a 169.

CARRETERO, M. e LIMÓN, M. *La construccción del conocimiento histórico: algunas cuestiones pendientes de investigación*. Cuadernos de Pedagogia, 1994.

CARRETERO, Mario. *Construir e Ensinar as ciências Sociais e a História*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

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

CASTANHEIRA, M., CRAWFORD, T., DIXON, C. & GREEN, J. *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, 2001.

COELHO, Araci e SIMAN, Lana Mara de Castro. 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, SP: Graf. FE, 2003a.

COLL, César, EDWARDS, Derek (orgs.). *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional*, Porto Alegre: Artmed, 1988, p. 74- 106.

COLLINS, E and GREEN, J. Learning in Classroom Settings: making or breaking a culture. IN: Marshall, Hermine (ed.). *Redefining Students Learning*, p. 59-85, 1994.

COOK-GUMPERZ, Jenny (editor). *The social construction of literacy*. [Studies in international sociolinguistics](#). Cambridge, England: Cambridge University Press, 1986. 248 p.

COTRIN, G. *História Global: Brasil e Geral*. Editora Saraiva.

DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996. v. 2000. 194 p.

DICKINSON, A. K.; LEE, P. J. (dir.), *History and Historical Understanding*. London: Heinemann, 1981.

DOWEY, M. T., LEVSTIK, S., Teaching and learning History: research bas", *Social Education*, no 52, p.340- 358, 1998.

DUIT, R. On the Role of Analogies and Metaphors in Learning Science'. In: *Science Education*, 1992. v.79, n.6, p.649-672

DUNKIN e BIDDLE. *The study of teaching*. New York: Holt, Rineart and Winston, inc., 1974.

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. *Common knowledge: the development of understanding in the classroom*. London: Routledge, 1987.

ENGLE, R. A., & CONANT, F. R. Guiding principles for fostering productive disciplinary engagement: Explaining an emergent argument in a community of learners classroom. *Cognition and Instruction*, 20,2002. 399–484.

ERICKSON, F. & SHULTZ, J. When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In J.L. GREEN & C. WALLAT (Eds.), *Ethnography and language in educational settings*, Norwood, NJ: Ablex., 1981. 147-160

EVERTON, C. & GREEN, J. Observation as inquiry and method. In: M. MITROCK (ed.), *Handbook of research on teaching* New York. Machmillan Company, 1986. Third ed., pp. 162-213

FAIRCLOUGH, N Critical Discourse Analysis and the marketization of public discourse: the Universities. *Discourse & Society*, v. 4, 1993. n. 2, p. 133-168.

FLORIANI, A. Negotiating what counts: Roles and relationships, content and meaning, texts and context. *Linguistics and Education*, 5 (3 & 4). Norwood, NJ: Ablex, 1993. pp. 241-274

FONTANA, Roseli A. *Cação Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GEE, J. & GREEN, J. *Discourse Analysis, learning, and social practice: A methodological study. Review of Research in Education*. American Educational Research Association. Washington, D.C., 1998. 23, pp. 119-169.

GEERTZ, C.,. *Local Knowledge. Further Essays in Intrepretive Anthropology*. New York: Basic Books, 1983.

GOODMAN, J. and ADLER, S. *Becoming an Elementary Social Studies Teacher: a study of perspectives*. Theory and Research in Social Education, Summer, 1985.

GREEN, J. & BLOOME, D. *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, 1997. pp. 181-202.

GREEN, J. & DIXON, C. *Introduction to special issue, "Talking knowledge into being: Discursive and social practices in classrooms"* *Linguistics and Education*, 5 (3 & 4). Norwood, NJ: Ablex, 1993. pp. 231-239.

GREEN, J. L., DIXON, C. N. & ZAHARLICK, A. *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, 2002. pp. 201-224.

GREEN, J., and MEYER, L. *The embeddedness of reading in classroom life: Reading as a situated process*. In A. Luke, & C. Baker, (Eds.), *Towards a critical sociology or reading pedagogy* Philadelphia: John Benjamins, 1991. pp. 141-160.

GUMPERZ, J.J. Contextualization and understanding. In A. Duranti & C. Goodwin(Eds.), *Rethinking Context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1992. pp. 229-252.

GUMPERZ, John J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, John J. "Contextualization revisited". In *The Contextualization of Language*, P. Auer and A. di Luzio (eds),. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1992. pp. 39-53

HAYDN, ARTHUR & HUNT *Learning to Teach History in the Secondary School*. Routledge, UK, 1997.

HYMES, D. On Communicative Competence. In J.B. Pride & J.Holmes (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England:Penguin Books, 1972.

IVANIC, Roz. I is for interpersonal: discorsal construction of writer identities and the teaching of writing. *Linguistics and Education*, 1994. v. 6, n. 1, p. 3-15

KOHL. M. *Pensar a Educação : contribuições de Vygotsky*. São Paulo, Ática, 1995.

LAHIRE, B. *Tableaux de familles, heurts et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard-Le Seuil, 1995.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAUTIER, Nicole. L'histoire enseignée : une histoire explicative. In : *L'explication en Histoire : problèmes historiographiques et didactiques*. Instytut Historii UAM, Poznan, 1996.

LAUTIER, Nicole. *La comprensión de l'histoire : un modèle spécifique*. Revue Francaise de Pedagogie, n. 106, 1994.

ADLER, S. & GOODMAN, J. Critical theory as a foundation for methods courses. *Journal of Teacher Education*, 1986. pp. 2-8.

LAVILLE, C. Psychologie de l'adolescent et l'enseignement historique: le problème de l'accès à la pensée formelle, *Cahiers de Clio*, no 43-44, 1975.

LAVILLE, Christian, ROSENZWEIG, Linda. Teaching and learning history developmental dimensions. In ROSENZWEIG, Linda W. B(dir.), *Developmental perspectives on the social studies*. Washington: Ness, 1982, p. 54-66.

LEE, Peter; DICKINSON, Alaric; ASHBY, Rosalyn . Las ideas de los niños sobre la historia. In: CARRETERO, Mario; VOSS, James (orgs.). *Aprender y pensar la*

historia. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2004.

LIN, L. Language of and in the classroom: Constructing the patterns of social life. *Linguistics and Education*, 5 (3 & 4). Norwood, NJ: Ablex, 1993. pp.367-409

LOTMAN, Yu.M. Text within a text. *Soviet Psychology*, 26(3): 1988. pp. 32-51.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. *Interações e Práticas de Letramento em Sala de Aula: o uso do livro didático e da metodologia de projetos*. Belo Horizonte: FaE/UFMG/MG, 2004. 324p. (Tese, Doutorado em Educação).

MACHADO, A. H.; *Aula de Química. Discurso e Conhecimento*, ed. UNIJUÍ: Ijuí, 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2000

MEHAN, H. *Learning Lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Havard University Press, 1979.

MERCER, Neil. As perspectivas socioculturais e o estudo do discurso em sala de aula. IN: COLL, César, EDWARDS, Derek, (orgs). *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional*, Porto Alegre: Artmed, 1988, p.13- 28.

MONTEIRO, A. M. 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, 2003, p. 9-36.

MORTIMER, E. F. Multivoicedness And Univocality In The Classroom Discourse: An Example From Thery Of Matter. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENCE EDUCATION*, LONDRES, v. 20, n. 1, 1998. pp. 67-82

MORTIMER, Eduardo F., SCOTT, Phil. Atividade discursiva nas aulas de ciências: uma ferramenta sócio-cultural para analisar e planejar o ensino. 2002. Disponível em < <http://www.if.ufgs.br/public/ensino.htm> >

MORTIMER, Eduardo F., SCOTT, Phil. *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill/2003.

MORTIMER, Eduardo Fleury & MACHADO, Andréa Horta. *Elaboração de conflitos e anomalias na sala de aula*. In: MORTIMER, Eduardo Fleury, SMOLKA, Ana Luiza(orgs). *Linguagem, cultura e Cognição : reflexões para o ensino e sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 107-138.

MORTIMER, Eduardo Fleury & MACHADO, Andréa Horta. Múltiplos olhares sobre um episódio de ensino: “Por que o gelo flutua na água?”. In.- *Encontro sobre teoria e pesquisa em ensino de ciências*. Unicamp, 2000,p 139-162.

Mortimer, E.F., Massicame, T., Buty, C. e Tiberghien, A. *Uma metodologia de análise comparação entre a dinâmica discursiva de salas de aulas de ciências utilizando software e sistema de categorização de dados em vídeo: Parte 1, dados quantitativos*. Artigo submetido ao V ENPEC, 2005.

Mortimer, E.F., Massicame, T. e Tiberghien, A. *Uma metodologia de análise e comparação entre a dinâmica discursiva de salas de aulas de ciências utilizando software e sistema de categorização de dados em vídeo: Parte 2, dados qualitativos*. Artigo submetido ao V ENPEC, 2005.

MORTIMER, Eduardo Fleury, SMOLKA, Ana Luiza (orgs). *Linguagem, cultura e Cognição : reflexões para o ensino e sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. Norwood, NJ: Ablex, pp. 241-274

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000. 31 Id. *ibid*.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa* (C. M. César, Trad.). Campinas: Papyrus, 1994. (Original publicado em 1983)

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. *O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita*. 2006. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense.

ROJO, R. H. R. ; CAVALCANTE, J. C. ; PIO, D. A. . *Práticas de Linguagem no Ensino Fundamental: Circulação e apropriação dos gêneros do discurso e a construção do conhecimento*. Intercâmbio, São Paulo, SP, v. 10, p. 125-136, 2001.

SILVA, Cláudio Borges da. *“Nos Labirintos da Construção do Conhecimento Histórico”* Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1996 (dissertação de mestrado).

SIMAN, L. M. C. *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, 2002.

SIMAN, L. M. C. *A construção do conhecimento e do raciocínio histórico e cidadania nas crianças*. In: *Anais do IV Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História*, 1999, Ijuí. *Anais. Ijuí : Editora Inijuí*, 1999. v. 1. p. 598-605.

SIMAN, Lana Mara de Castro. *A sala de aula de História como espaço de produção de conhecimentos*. In: *Anais do V Encontro Pesquisadores em Ensino de História*. UFFL, 2004.

SIMAN, Lana Mara de Castro. *Projeto de Pesquisa: O Papel das Interações Discursivas e dos Mediadores Culturais no Processo de Construção de*

Conhecimentos e Raciocínios Históricos. Departamento de Métodos e técnicas de ensino da Faculdade de Educação da UFMG, 2003b. (texto mimeografado, circulação interna).

SIMAN, Lana Mara de Castro. Temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios par o ensino e a aprendizagem. In ROSSI, Vera L. Sabongi e ZAMBONI, Ernesta(orgs). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea Editora, 2003, p.109- 143.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita*. A alfabetização como processo discursivo. Campinas -SP Cortez. 1988. 135p. (Coleção passando a limpo).

SPRADLEY, J.P. *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1979.

SPRADLEY, J.P. *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1980.

VICE, S. *Introducing Bakhtin*. Manchester: Manchester University Press, 1997.

VILLALTA, L. *O Ensino de História e a metodologia da investigação*. Caderno do professor. Outubro, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. The development of higher forms of attention in childhood. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, N.Y.: Sharpe, 1981.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*, 2e edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. (1930) Tool and sign in the development of the child. IN: *The collected works of L. S. Vygotsky*. New York: Kluwer Academic/ Plenum Press, 1999. pp. 01-68.

WERTSCH, J.V *Mind as action*. Nova York: Oxford University Press, 1998.

WERTSCH, J.V. *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

WERTSCH, J.V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA.: Harvard University Press, 1990.

WERTSCH, James & SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In-. *Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos*, Campinas, Papirus, 1994.

ANEXO I

Mapa de Episódios

Aula: 01/06/05

Terceira aula sobre Revolução Francesa - debate

Tempo: 24:30

Numero	Tempo inicial	Duração	Formas de Interação	Recursos Materiais	Fases da Atividade	Posição dos Participantes	Ações Professora	Ações Alunos	Tema	Observações	Normas e expectativas
01	00:00	00:16	Professora-classe		Gestão de Classe – organizando a dinâmica	Em círculo	Orienta os alunos para a dinâmica	Conversam um pouco mais ouvem	Gestão de classe - organizando a dinâmica	Os alunos estão agitados e contentes com a atividade	As perguntas a serem feitas devem ser inteligentes, por isso o positivo para elas.
02	00:16	00:24			Pausa para o início da atividade	Em círculo	Esperando	Tomando coragem	Pausa para o início da atividade	Os alunos estão esperando alguém tomar coragem e começar a atividade.	Alguém deve fazer a primeira pergunta.
03	00:40	23:50	Alunos-alunos		Dinâmica	Em círculo		Alana começa a fazer uma pergunta Gabriela pede para Alana mesmo responder Alguns pedem para repetir a pergunta Gabriela pergunta a mesma coisa Alana responde que sim	Revolução Francesa a Matar charada	Seqüência 1 Com algumas intervenções da professora Risos Conversas Risos	Cada grupo tem que fazer uma pergunta sobre o tema para o outro grupo responder.

	2:58						Avalia e elogia e pergunta se um aluno quer completar Do lado completa Gabriela pede para fazer uma pergunta Aluna pede para repetir a pergunta Gabriela repete Comenta a pergunta Comenta que isso já foi visto na aula Confirmam Mariana pergunta se tem que saber responder Responde que seria bom Gabriela pede para responder então Alunos não deixam Professora elogia atitude de Gabriela.	Da frente responde O que foi o juramento do jogo da pela? É uma pergunta de detalhe de vestibular	Conversas, agitação Muitos alunos falam ao mesmo tempo Seqüência 2 Silêncio Ruídos conversas Ruídos Conversas Presença de intertexto Risos	O outro grupo deve elaborar uma pergunta. Presença de intertexto Espera-se que os alunos saibam responder a pergunta pois ela já foi vista na aula anterior. Agora é a vez do outro grupo tentar responder.
--	------	--	--	--	--	--	---	--	---	--

							Pergunta para os alunos intercaladamente se eles sabem, desconfiam Pede que responda então Dá prosseguimento Ri também Avalia Faz sinal com as mãos de que está mais ou menos e diz que precisa dar uma concertadinha	Camila diz que sabe mais ou menos Camila inicia resposta Mariana e Camila respondem Elienai tenta completar Pedem que cale a boca Mariana prossegue Mariana continua Deise completa		Conversas Rindo um pouco sem graça Alunos riem e pedem para ela parar, a do mesmo time a cutuca, pois é do outro time Mais risos Ruídos Conversas Ruídos Conversas Um pouco inaudível	A expectativa é que só os alunos desse grupo devem responder agora. A professora busca a resposta certa
--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	---

							a Elogia Camila e pergunta se alguém do lado de lá quer completar e depois pergunta se do lado de cá tem mais alguém para acrescentar Pede para o grupo de lá agora ter chance de responder por que ainda falta algo. Pede a Gabriela. Pergunta se tudo foi falado Retoma a pergunta	Camila completa Mariana completa Negam Ela responde não querer Ela responde que sim Lucas tenta responder Continua a resposta		Começa a rir e faz piada Mais sério Faz referência a resposta dos colegas. Falas conectadas. Evidências do Engajamento. Risos, faz piada	
--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	---	--

							Continua a resposta Gabriela contesta Mariana coloca que muito foi falado mas que ninguém conseguiu responder a pergunta. Alunos concordam Começa a perguntar quem sabe. Pergunta para Elienai Elienai se recusa a responder já que em enunciados anteriores toda a sala impediu-a de responder Alunos brincam que ela não sabe responder Comenta que vai ter que falar Gabi pede Consente elogiando Gabi fala Aprova sua resposta Tenta completar Interrompe e define o juramento		Enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal Mais conversas Gesticula o juramento	O espaço é reservado para a fala dos alunos e não da professora.
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

							Mariana reivindica resposta completa Elieenai cita dois Elieenai reclama Gabriela prossegue tentando responder a Mariana Mariana diz que quer saber todos os direitos Mariana responde que está respondendo a um desafio. Diz a Gabriela que quer saber todos. Flávia pergunta se o grupo deles não souber responder se eles respondem Mariana desconversa Diz que a Gabriela também não respondeu a pergunta que fez. Alguns alunos dizem que a outra respondeu do	Sobre Rousseau	Gabriela já tinha falado dele na aula anterior (elo) Alunos reclamam em coro, começam a rir. Risos Gozações e risos em coro	Alunos exercem papel de professores. Isso é permitido pela professora.
--	--	--	--	--	--	--	--	-----------------------	---	---

																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					</
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----

							Incentiva a Camila Completa Completa Avalia e explica Avalia positivamente Avalia positivamente e se diz surpresa com a participação da aluna que é calada nas aulas. Pede que continuem	Não entendem Lucas repete. Incentivam a Camila Camila fala Deixe completa Deixe completa Mariana acrescenta Camila pede para falar e fala Gabriela pede que os alunos façam a pergunta		Ruídos, conversas Alunos conversam muito, alguns pedem silêncio. Conversas paralelas. Fala pausadamente Pausa risos	As aulas em círculo favorecem a participação de alunos que são quietos nas aulas usuais. Isso foi exposto até mesmo na entrevista. Os alunos, eles mesmos conduzem a turma, a professora concede essa
--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	---	---

	15:15						Daiana pergunta "que?" Daiana repete devagar Dizem que isso não apareceu na aula. Mariana argumenta que está no capítulo Eliezer pergunta se é só o que ela (a professora) falou Professora esclarece um pouco a pergunta Aluna ao lado da Mariana responde Pergunta se alguém quer completar Não respondem Professora entende o silêncio como uma resposta negativa e pergunta aos	Maçonaria	Sequência 5 Os alunos não entendem a pergunta Presença do livro didático na sala de aula também como uma autoridade por si só além da aula da professora. Essa idéia do livro vem sendo construída coletivamente. Flame clash – Eliezer explicita um ponto da cultura da sala de aula que está para ser construído. Alunos procuram no livro a resposta. Há trechos inaudíveis. Ouve-se ruídos de alunos pedindo o livro emprestado. O silêncio significa que não	liberdade a eles. Presença do livro como autoridade Os assuntos
--	-------	--	--	--	--	--	---	-----------	--	--

							alunos se ela já explicou aquilo na sala de aula. Pede então para falar, elogia a pergunta Permite que fala interrompendo sua própria fala.	Respondem que não Aluna fala	Traz conhecimentos pessoais misturados com os Históricos para a sala de aula	avaliados, questionados devem ser quase que obrigatoriamente tratados e explicados de antemão no plano social da sala de aula. A professora tem essa demanda e os alunos também ao questionarem a validade da pergunta por não ter sido explicada no plano social da sala de aula. A aluna que fez a pergunta manifesta através de gestos a vontade de falar. A fala dos alunos ocupa o primeiro plano de importância nessa aula, nesse tipo de dinâmica, até mais que da própria professora.
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	---

							Incentiva a contar histórias, segredos do tio Pede que fale Pergunta Manifesta preocupação com a dispersão da turma. Fala, explica o assunto. Recupera a voz da aula Continua Continua sua própria fala Responde Complementa Complementa	Nega Fala Fala Completa Completa mais uma vez Guilherme pergunta Gabi completa Explica		Timidamente Inaudível a conversa fica entre as duas em tom mais baixo. A aluna parece não querer disponibilizar para todos. Pelo seu tom de voz e expressão corporal virada para a professora. Os alunos então se dispersam. Dialogia, voz alheia, voz própria. Compartilhamento de significados. Voz baixa dirigindo-se a professora. Não considera muito a fala da aluna para evitar a dispersão Parece que é hora da professora explicar. Um pouco inaudível Os alunos conversam um pouco	A dispersão dos alunos tem a ver com a sua não inclusão no assunto. Tentando incluir os alunos no assunto novamente.
--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--

	20:55						Pede que sigam Pede para Flávia falar Mostra nota de dólar aproveitando a “paradinha” Passa o peso e o dólar para os	Vários alunos pedem para perguntar. Eles se organizam com o apoio da professora em ordem. Elienai pergunta Flávia demonstra saber Flávia responde Elienai pede a resposta da outra pergunta Daise responde Elienai brinca que a nota não volta mais Elienai pede positivo para	Rei, assembléia e clero	Seqüência 6 (risos) Risos Conversas Positivo	Quando há conversa, dispersão, a professora corta um pouco o assunto. Tudo ali naquele momento deve ser construído coletivamente. Os alunos tem autonomia para se organizarem. A turma dá uma dispersada com a entrada de alguém e a professora aproveita para mostrar o dólar.
--	-------	--	--	--	--	--	--	---	--------------------------------	---	--

	23:55						alunos Pede que continuem Avaliação da dinâmica pela professora e os alunos.	Francine Amiga da Amanda fala Elienai sugere.		Tenta retomar o controle da classe A turma está dispersa, conversa muito, está agitada. O sinal bate Agitação, risos conversas	
--	-------	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--

ANEXO II

Mapa de Episódios

Aula: 31/05/05

Segunda aula sobre Revolução Francesa

Tempo: 32:00

Numero	Tempo inicial	Duração	Formas de Interação	Recursos Materiais	Fases da Atividade	Posição dos Participantes	Ações Professora	Ações Alunos	Tema	Observações	Normas e expectativas
01	00:05 00:20 00:52	1:07	Professora-classe		Revisão do Conteúdo	Frontal	Pergunta Conclui Pergunta Pergunta Explica melhor a pergunta Responde encima	Respondem Respondem Se calam Tentam responder Gui Comenta	Revolução Francesa	Faz sempre revisões da aula anterior. A professora responde junto com os alunos. A professora chega a conclusão junto aos alunos que pode continuar o conteúdo pois que estão sabendo.	Revisão antes de iniciar novos conteúdos mantendo a narrativa.
02	1:12 1:36	1:18	Professora-classe		Introduzindo o novo conteúdo.	Frontal	Explica Pergunta Dá prosseguimento Sintetiza	Responde Muitos alunos respondem	Revolução Francesa	Ruídos	Depois da última fala a professora faz uma síntese final para começar nova leitura.
03	2:30	25:00	Professora-	Livro	Mediação com	Frontal		Elieenai lê	Revolução	Seqüência 1	

	4:27		classe	didático	o livro – desenvolvimen to do conteúdo		Pergunta sobre as palavras difíceis	Respondem	Francesa – Revolta Aristocrát ica. Palavras difíceis	A maioria dos alunos segue a leitura.	Esclarece palavras difíceis.
	05:02 05:50						Pergunta o que significa	Flávia Responde			
							Pergunta se tem outra	Negam			
							Pede para ler quadrinho amarelo	Elieai lê			Presença de analogia
							Sintetiza Pergunta quem quer resumir,			Faz analogia com um ditado popular	
							Percebe e pede um de cada vez	Helena explica		Vários alunos levantam a mão.	
	06:00						Dá um feedback	Gui detecta o erro			Presença de correções na fala dos alunos
							Avalia e pergunta novamente o erro.				
	07:08						Avalia e sintetiza Pede para Mariana ler	Gui e Mariana respondem juntos		Presença de marcador lingüístico de transição - <i>Continuando</i> <i>Seqüência 2</i> “Parágrafo é muito pequeno mais	
							Comenta. Pergunta o que quis	Mariana Lê			

							dizer o trecho			extremamente importante.”	
							Comenta. Pergunta	Flávia responde		Parafraseia, sintetiza.	
							Parafraseia, e sintetiza	Mariana responde			
							Avalia e sintetiza Pergunta quem pediu para ler	Elienai complementa			
	08:03						Pergunta como se pronuncia em Francês	Helena lê		Sequência 3	A professora ora indica alguém para ler, ora pergunta quem quer ler e ora pergunta quem queria ler em episódio anterior.
	08:26						Comenta do biquinho Pede para parar a leitura e alguém resumir	Alunos pronunciam em coro		Descontrai a aula. Risos	
	08:53						Avalia e sintetiza	Lucas resume			
	09:02						Comenta e deixa Lucas falar	Gui comenta			
	09:03						Avalia e explica mais	Lucas fala			
							Avalia	Elienai completa			

							Comenta em cima do que Lucas falou e Sintetiza. Pergunta quem quer ler	Lucas acrescenta Amiga da Elienai lê		Selecionando significados-chave. Presença de marcador lingüístico de transição - <i>Seguindo Sequência 4</i> Os alunos começam a se dispersar com a chegada de alguém na porta	
04	12:26	00:24	Professora-alunos		Gestão de classe	À porta	Professora conversa com os dois alunos malandros que querem entrar e permite que eles entrem.	Para de ler com a chegada de alguém Os alunos observam atentamente e silenciosamente. Os dois alunos entram.	Gestão de Classe	Os alunos observam atentamente e silenciosamente.	
03	12:50 13:38		Professora-classe	Livro didático	Prosseguindo a matéria	Frontal	Continuando Pergunta Concorda e sintetiza Tenta entender Responde e explica	Da frente responde Mariana interrompe solucionando uma dúvida Elienai interrompe e pergunta Alguns alunos falam juntos com a		Presença de marcador lingüístico de transição para continuar a aula.- <i>Continuando</i>	Pronuncia uma marca lingüística típica para transição de seqüências de interação.

	14:23 14:35						professora complementando sua fala		Contexto cooperativo. Os alunos tem muito espaço para falar. As vezes eles mesmos respondem as perguntas dos outros.	
							Concede	Mariana pede para falar		
							Valoriza a questão e a socializa perguntando quem sabe responder. Pede a Mariana que repita	Mariana pergunta	Sobre iluminismo	
								Mariana repete e acaba respondendo.		Estabelece um intertexto com a outra matéria
							Avalia e comenta	Mariana completa		A aluna vai elaborando seu raciocínio em sua própria fala.
							Continua	Eliana acrescenta		Presença de marcador lingüístico de transição - <i>Continuando Sequência 5</i>
	15:03						Elogia. Pede para continuar a leitura do livro	Do canto lê		
							Pede palavras difíceis	Respondem		
							Explica e pergunta	Lucas responde		
							Comenta	Mariana completa		
	15:24						Continua e			

Quando há algo fora do script a professora valoriza. Foi algo já dado na matéria e é pressuposto que os alunos já saibam relacionar uma matéria com a outra por isso a professora pede que os próprios alunos respondam.

	15:33 16:10						pergunta Pergunta de novo Avalia Responde e pede para Mariana continuar Brinca que Mariana está precisando ler Pede para parar e explica. Pergunta aos alunos A professora corrige um e pergunta o que ele pregava Sintetiza	Ficam meio sem saber Mariana responde consultando o livro Da frente pergunta Do canto reivindica leitura Mariana lê Vão respondendo Alguns alunos respondem Alunos complementa			Quem eram os iluministas que estavam influenciando a Revolução Francesa.	Sequência 6 Pausa silêncio, os alunos recorrem ao livro Em que momento os alunos recorrem ao livro?	Os alunos não são passivos, reivindicam, tem espaço para isso. Presença de humor A professora tem uma postura dialógica no sentido de que aproveitou o tempo todo a deixa da Mariana sobre os iluministas. Postura dialógica, constrói com os próprios alunos o que Montesquieu
--	----------------	--	--	--	--	--	---	---	--	--	--	--	---

	18:14 18:45 19:11 19:21						Completa a explicação Pede para Gabriela ler Interrompe a leitura e explica. Resume e comenta. Pergunta quem quer ler Pergunta quem quer explicar Sintetiza. Pede para continuar Responde e pede para continuar a leitura. Indica uma aluna para ler Interrompe a leitura Organiza a ordem das	m Gui comenta Gabriela lê Ouvem Janda pede para ler e Gabriela lê (quadrinho amarelo) Janda lê Mariana pede e fala Flávia pergunta Expressa um ai e lê Elienai resume Mariana levanta a mão.	Faz paralelo com o que estava acontecendo na América	<i>Seqüência 7</i> Trecho sem interação. <i>Seqüência 8</i> Trecho sem interação <i>Seqüência 9</i> Presença de marcador lingüístico de transição - <i>Continuando</i> <i>Seqüência 10</i>	pregava. Tece explicações que complementam a explicação do livro didático. Usa o marcador lingüístico de transição típico de sua aula – <i>Continuando.</i>
--	--	--	--	--	--	--	---	---	---	--	--

	19:25						falas Comenta pede a Mariana para falar	Helena fala			
	19:32							Mariana pergunta			
	19:36						Responde faz analogia	Mariana completa		Presença de analogia. Equívoco Histórico.	
	19:41						Comenta Continuand o pergunta quem quer ler				
	19:47							Mesma aluna lê		Presença de marcador lingüístico de transição - <i>Vai Seqüência 11</i>	
	20:10						Interrompe e pergunta como ficou a sociedade	Lucas fala, Elienai levanta a mão, outra aluna fala, Mariana levanta a mão			
							Sintetiza.	Da frente pergunta			
	20:51						Aprova, pergunta quem mais queria falar. Organiza as falas				
							Comenta	Mariana fala			
								Mariana interrompe			
	21:09						Continua a fala Pede para explicar	Mesma pergunta			

	21:28 22:12						melhor Responde e pergunta o que Gabriela ia falar Valoriza a fala, repete o que ela falou e elogia a associação.	Gabriela fala das idéias de Rousseau de igualdade jurídica		Bate o sinal. Intertexto O intertexto é sinal de engajamento produtivo nas aulas da professora.	O intertexto, o fora do script é valorizado pela professora
05	31:39	00:20	Professora-classe		Encerramento da aula	Frontal	Lamenta não ter pedido o positivo já que os alunos participaram tão bem Pergunta para mim se ficaram bem na fita Faz que sim com a cabeça	Gabriela pede o positivo interrompendo Janda Janda continua a perguntar a professora mesmo com o sinal batido		Ficam tristes por não ter anotado positivo. A professora disse que compensará depois	A idéia do positivo já é tanto uma norma quanto uma expectativa

ANEXO III

Mapa de Episódios

Aula: 18/05/2005

Terceira aula da semana sobre Independência dos EUA

Tempo: 30:00

Antes de começar a filmar a professora explica para os alunos sobre minha pesquisa e a necessidade de filmar.

Numero	Tempo inicial	Duração	Formas de Interação	Recursos Materiais	Fases da Atividade	Posição dos Participantes	Ações Professora	Ações Alunos	Tema	Observações	Normas e expectativas
01	00:26 01:44		Professora-classe		Gestão de classe	Frontal	Dá algumas explicações e orientações. Pergunta quem mais não recebeu planejamento Pergunta onde parou no livro. Dá um papel e pede para Daise colocar um positivo para os alunos	Escutam Pede planejamento e diz que não faltou aula. Outra aluna diz que ela chegou depois. Levantam a mão para que Francine possa entregar.	Recuperação oral Término da matéria Prova semana que vem Necessidade do livro hoje mesmo que é a terceira aula da samana. Planejamento. Positivo. Recuperação oral.		Toda terceira aula da semana os alunos não precisam trazer o livro. Nesse caso era véspera de prova. Todo trimestre a professora entrega o planejamento para os alunos com os conteúdos e datas de provas. Nesse momento ela reforça a existência dele e a sua necessidade construindo com os alunos essa idéia. O planejamento dos alunos faltantes já está com o nome deles. Positivo.

	01:55						que falem principalmen te os em recuperação.				Recuperação oral.
							Permite.				
								David já pede para falar.			
02	02:01		Professora- classe		Desenvolvimen to do conteúdo, revisão da aula anterior.	Frontal	Pede para colocar positivo. Elogia muito o David.	David fala	Diferenças entre norte e sul dos EUA.	Francine está entregando os planejamentos dos faltantes.	Dois assuntos diferentes, dois positivos. Estratégia de incentivo. Voz sempre da ciência.
	03:56						Diz que depois corrigirá e dá prosseguime nto.	Outra aluna pede e fala		Pausadamente e em tom baixo.	
							Fala do positivo e diz que concluirá as duas falas fechando.	Aluna continua.			
	04:59						Diz que ela anotou, e pede para anotar	Aluna lá do fundo (Pâmela) pede para falar e fala.		Também pausadamente e em tom baixo.	

	06:36						Pergunta se os alunos escutaram		entendendo direito e ganhar ponto.		
	06:58						Socializa a fala. Traduz como feedback para o professor e o aluno. Comenta da crítica da menina da outra sala.	Dizem que não.			
	07:38						Comenta dá a solução do xérox.		Não perde ponto quem não fala. Falar desenvolve pensamento lógico, linguagem, entrevista de emprego. Sobre o peso do livro.		
	07:55						Pergunta se alguém mais quer falar.	Janda fala.			Reafirma o acordo de trazer o livro só duas vezes por semana e diz que essa aula é exceção.
							Comenta. Acrescenta				

	08:26								Sobre a fala e a recuperação oral. Importância da fala do colega para a aprendizagem – linguagem acessível. Bakhtin em sua fala.		
	08:30						Comenta.	Amanda fala.		Risos.	
	09:15						Conclui o assunto		Sobre a crítica da aluna da outra sala.		
	09:25						Comenta Pede para continuar. Propõe última votação.	Elieenai interrompe e fala. Outra aluna fala			
	09:47										
	10:05										
	10:41							Mariana ainda pede para falar.			
	11:00							Ninguém			A professora revela um modo democrático de conduzir o processo

06	13:00					Deslocamento.	Percorre a carteira dos alunos para conferir se estão acompanhando. Pede para parar. Diz que hoje é o último dia de recuperação.	Mariana lê. Alunos acompanham a leitura.			Chama atenção dos alunos participativos do mesmo modo que dos outros bagunceiros. Norma: acompanhar a leitura.
	14:49		Professora-classe		Gestão de classe	Frontal					Estabelece mais uma vez as normas e expectativas da recuperação oral.
	15:15						Responde Pergunta quem quer repetir. Chama o Tiago.	Lucas pergunta como a professora vai avaliar isso.			
07	15:33		Professora-classe	Livro didático	Desenvolvimento do conteúdo	Frontal	Ressalta que prefere que os meninos que estão na lista falem. Pergunta se o Lucas quer tentar.	Não aceita.	Leis intoleráveis		

							Chama o playboy.				
							Permite. Diz que será o melhor aluno da sala.				
							Corrige-o, torna a explicar.	Ele não quer.			
							Professora pede para dar chance aos em recuperação.	David pede.			
	15:53 16:01						Interrompe para comentar e corrigir um pouco a fala de David.	Flávia ri. David fala.			
	16:09 17:00						Pede para David repetir.	Janda pede.	Recuperação oral		
							Ajuda	Do fundo fala.		Sem deixar de incentivar o aluno	

	17:25 17:44						Fecha e dá prosseguimento.	Do tio pede para falar.			
							Diz que está bom.	David fala			
	18:48						Permite.	Vacila um pouco. Conclui.			
	18:56						Interrompe criticando os alunos que estão rindo. Diz que eles não estão sendo bons colegas.	Continua.		Usa linguagem coloquial que é corrigida pela professora.	
	19:23							Playboy pede para falar. Playboy fala.			
	19:50						Pede para ele ir em frente.				
							Parabeniza o aluno incentivando-o.			Os alunos riem em tom de gozação porque ele é um	A professora é

	20:02						Continua envolvida com o aluno e pede para o Lucas que fale sobre a lei do alojamento.			aluno malandro.	muito democrática. Todos tem espaço para falar. A expectativa dos alunos em relação a esse colega é baixa. A professora tenta construir outra idéia.
	20:22						Elogia comenta a lei.	Continua.			
							Diz que ta bom.	Do tio pede para falar.		Alunos se calam mas alguns têm tom de gozação.	
	20:51						Permite mas antes pede para colocar negativo para duas meninas.			Risos.	
							Responde.	Lucas fala, faz pausa para pensar, continua.			
								Comenta também.			

	21:09						Responde	Pede positivo. Do tio insiste mais uma vez em falar.		Risos.	
	21:42						Elogia a aluna. Elogia e incentiva o aluno. Pergunta quem estava com a mão para cima.	Mariana revida, discute. Do tio fala. Janda pergunta.			
	22:10						Elogia e conclui a fala da aluna. Pede para seguir. Pede para aluna ler.	Lucas pergunta			
	22:27						Pede para parar. Diz que a gorda fez uma pergunta baixinha e muito boa e por isso vai socializar a pergunta. Socializa e responde a pergunta.	Lucas comenta. Janda conclui.			
	23:00										
	23:19						Responde.				

	24:24						Responde. Agradece os alunos. Diz que o resto os alunos devem ler em casa para estudar para a prova e diz que não é difícil.	Helena fala.			
	24:45							Aluna lê.			
	25:28										
	26:22										
	27:10							Janda pergunta			
	28:05							Janda continua a pergunta.			

	29:10							Aluno pergunta sobre estudo por escrito.	Sobre idéias ilmunistas. Cita o livro a Revolução dos bichos.		
	29:30										
	29:40										
									Perseguição política. Ligação entre política e religião.	O sinal bate.	O estudo por escrito já está internalizado que deve ser mostrado no dia da prova.

ANEXO III

Mapa de Episódios

Aula: 18/05/2005

Terceira aula da semana sobre Independência dos EUA

Tempo: 30:00

Antes de começar a filmar a professora explica para os alunos sobre minha pesquisa e a necessidade de filmar.

Numero	Tempo inicial	Duração	Formas de Interação	Recursos Materiais	Fases da Atividade	Posição dos Participantes	Ações Professora	Ações Alunos	Tema	Observações	Normas e expectativas
01	00:26		Professora-classe		Gestão de classe	Frontal	Dá algumas explicações e orientações.	Escutam	Recuperação oral		Toda terceira aula da semana os alunos não precisam trazer o livro. Nesse caso era véspera de prova. Todo trimestre a professora entrega o planejamento para os alunos com os conteúdos e datas de provas. Nesse momento ela reforça a existência dele e a sua necessidade construindo com os alunos essa idéia. O planejamento dos alunos faltantes já está com o nome deles. Positivo.
	01:44						Pergunta quem mais não recebeu planejamento	Pede planejamento e diz que não faltou aula. Outra aluna diz que ela chegou depois.	Término da matéria		
	01:55						Pergunta onde parou no livro. Dá um papel e pede para Dani colocar um positivo para os alunos que falarem principalmente os em recuperação.	Levantam a mão para que Paula possa entregar.	Prova semana que vem		
								Daniel já pede para falar.	Necessidade do livro hoje mesmo que é a terceira aula da semana. Planejamento. Positivo. Recuperação oral.		

							Permite.				Recuperação oral.
02	02:01 03:56 04:59 05:26		Professora-classe		Desenvolvimento do conteúdo, revisão da aula anterior.	Frontal	Pede para colocar positivo. Elogia muito o Daniel Diz que depois corrigirá e dá prosseguimento. Fala do positivo e diz que concluirá as duas falas fechando. Diz que ela anotou, e pede para anotar positivo.	Daniel fala Outra aluna pede e fala Aluna continua. Pâmela pede para falar e fala.	Diferenças entre norte e sul dos EUA.	Paula está entregando os planejamentos dos faltantes. Pausadamente e em tom baixo. Também pausadamente e em tom baixo.	Dois assuntos diferentes, dois positivos. Estratégia de incentivo. Voz sempre da ciência.
03	05:33		Professora-classe		Balanço do trimestre.	Frontal	Fala e pede três opiniões sobre as falas orais e os positivos senão não poderá prosseguir a matéria.	Muitos alunos pedem.	Balanço, Turma 201 e sobre positivo e fala oral.	Viu os alunos se esforçando para falar e lembrou das críticas na turma anterior.	Balanço no meio do conteúdo. Viu os alunos se esforçando para falar e lembrou das críticas na turma anterior. Permite que os alunos dêem opinião sobre a dinâmica da

							Escolhe três por causa do tempo.				classe. É democrática. Reforça junto aos alunos a idéia do positivo. Tempo escolar oriundo da cultura escolar e portanto do contexto mais amplo influenciando diretamente na sala de aula.
	06:36							Márcia fala	Importante para saber se está entendendo direito e ganhar ponto.	Pensamento conectado linguagem.	a
							Pergunta se os alunos escutaram	Dizem que não.			
							Socializa a fala. Traduz como feedback para o professor e o aluno. Comenta da crítica da menina da outra sala.		Não perde ponto quem não fala. Falar desenvolve pensamento lógico, linguagem, entrevista de emprego. Sobre o peso do livro.		
	06:58						Comenta dá	Juliana fala.			

	08:26						a solução do xérox.				Reafirma o acordo de trazer o livro só duas vezes por semana e diz que essa aula é exceção.
	09:15						Pergunta se alguém mais quer falar. Comenta. Acrescenta	Amanda fala.	Sobre a fala e a recuperação oral. Importância da fala do colega para a aprendizagem – linguagem acessível. Bakhtin em sua fala.	Risos.	
							Comenta.	Elaine interrompe e fala. Outra aluna fala	Sobre a crítica da aluna da outra sala.		
							Conclui o assunto	Bia ainda pede para falar.			
							Comenta Pede para continuar. Propõe última votação.	Ninguém levanta a mão. Depois duas pessoas levantam.		Risos.	A professora

04	11:25 12:10		Professora-aluna de outra sala Professora-classe		Gestão de classe	Frontal	Comenta que a menina da outra sala a chama e faz os alunos perderem o tempo da aula.			Pausa, alguém chega a porta. Alunos conversam.	revela um modo democrático de conduzir o processo pedagógico. Constrói junto aos alunos uma idéia negativa sobre a interrupção da aula.
05	12:27 13:00		Professora-classe	Livro didático	Desenvolvimento do conteúdo.	Frontal Deslocamento.	Retoma a leitura do livro e pede para um aluno ler. Chama a atenção do Gustavo. Percorre a carteira dos alunos para conferir se estão acompanhando.		Dominação Inglesa.		Trata todos os alunos iguais. Chama atenção dos alunos participativos do mesmo modo que dos outros bagunceiros. Norma: acompanhar a leitura.
06	14:49 15:15		Professora-classe		Gestão de classe	Frontal	Pede para parar. Diz que hoje é o último dia de recuperação.	Bia lê. Alunos acompanham a leitura. Luiz pergunta			Estabelece mais uma vez as normas e expectativas da recuperação oral.

07	15:33 15:53 16:01 16:09 17:00		Professora- classe	Livro didático	Desenvolvimen to do conteúdo	Frontal	Responde Pergunta quem quer repetir. Chama o Marcelo. Ressalta que prefere que os meninos que estão na lista falem. Pergunta se o Luiz quer tentar. Chama Leo Permite. Diz que será o melhor aluno da sala. Corrige-o, torna a explicar. Professora pede para dar chance aos em recuperação. Interrompe para comentar e corrigir um pouco a fala de Daniel. Pede para	como a professora vai avaliar isso. Não aceita. Ele não quer. Daniel pede. Cláudia ri. Daniel fala. Juliana pede. Carolina fala. Fabiana pede para falar.	Leis intoleráveis Recuperação oral	Sem deixar de incentivar o aluno	
----	---	--	-----------------------	-------------------	---------------------------------	---------	---	---	--	---	--

	19:23						Daniel repetir.	Daniel fala		Usa linguagem coloquial que é corrigida pela professora.	
	19:50						Ajuda	Vacila um pouco.			
							Fecha e dá prosseguimento.	Conclui.			
							Diz que está bom.	Continua.			
							Permite.	Leo pede para falar.		Os alunos riem em tom de gozação porque ele é um aluno malandro.	
	20:02						Interrompe criticando os alunos que estão rindo. Diz que eles não estão sendo bons colegas.	Leo fala.			A professora é muito democrática. Todos tem espaço para falar. A expectativa dos alunos em relação a esse colega é baixa. A professora tenta construir outra idéia.
							Pede para ele ir em frente.	Continua.		Alunos se calam mas alguns têm tom de gozação. Risos.	
							Parabeniza o aluno incentivando-o.				
								Fabiana pede para falar.			

	20:22						Continua envolvida com o aluno e pede para o Luiz que fale sobre a lei do alojamento.				
	21:09						Elogia comenta a lei.	Luiz fala, faz pausa para pensar, continua.		Risos.	
							Diz que ta bom.	Comenta também.			
							Permite mas antes pede para colocar negativo para duas meninas.	Pede positivo. Do tio insiste mais uma vez em falar.			
							Responde.	Bia revida, discute. Fabiana fala. Julianapergunta.			
							Responde	Luiz pergunta			
							Elogia a aluna.	Luiz comenta. Juliana conclui.			
	24:45						Elogia e incentiva o aluno. Pergunta	Marcelo fala			

	27:10					quem estava com a mão para cima. Elogia e conclui a fala da aluna. Pede para seguir. Pede para aluna ler. Pede para parar. Diz que a gorda fez uma pergunta baixinha e muito boa e por isso vai socializar a pergunta. Socializa e responde a pergunta. Responde. Responde. Agradece os alunos. Diz que o resto os alunos devem ler em casa para estudar para a prova e diz que não é difícil.	Letícia fala. Aluna lê. Juliana pergunta Juliana continua a pergunta.	Sobre idéias iluministas. Cita o livro a Revolução dos bichos.		
	29:10									
	29:30									
	29:40						Aluno pergunta sobre estudo por escrito.	Perseguição política. Ligação entre política e religião.	O sinal bate.	O estudo por escrito já está internalizado que deve ser mostrado no dia da prova.

ANEXO IV

Aula debate: 01/06/05

Tema: Revolução Francesa

Turno	Participantes	Discurso	Comentários
1	Professora	Olha, eu falei com ela para dar positivo para quem perguntar porque quem pergunta é uma pergunta já inteligente...Tem gente que não sabe perguntar...	
2			Pausa
3	Alunos		Muitas vozes
4	Professora	Começando...	
5			Pausa
6	Alunos		Risos
7	Alunos		Conversas
8	Amanda	Ehhhh...pô falar?Eh...tinha um ditado que era usado que era assim ó... O que é o terceiro estado? Tudo. O que ele tem sido em nosso sistema político? Nada. O que ele pretende? Eh, ser alguma coisa. Ai, o que tinha a ver...	
9			Pausa
10	Amanda	O que que a resposta tinha a ver com a Revolução Francesa?	
11	Bruna	Vai Amanda	Comentários
12	Alunos		Risos coletivos (a que perguntou fica sem entender o motivo dos risos)
13	Bruna	Repete ai... Amanda esse negócio desse ditado aí, o que é o terceiro estado, tudo, o que que tem a ver com a Revolução Francesa?	
14	Amanda	Tudo a ver	
15	Bruna	Ai a Alana ta respondendo	
16	Alunos	Vai Alana	Risos Comentários Conversas
17	Alunos		Falas inaudíveis
18	Márcia	O terceiro Estado era a burguesia e o... campesinato, as pessoas mais humildes lá e essas pessoas ficavam na base de nossa sociedade. Então elas que davam eh o... como se fosse os privilégios para o clero, a nobreza e elas que mantinham o clero e a nobreza. Então, com a Revolução Francesa eles ficavam falando que não eram nada mas que eles queriam ser alguma coisa. Então foi quando eles tomam uma atitude para realmente ser alguma coisa e tirar aquela nobreza, aquela nata ali do poder e também subir como poder político.	
19	Professora	Gostei dos argumentos muito bem, quer completar?	
20	Marcela	Tem muito a ver que foi a partir do terceiro estado que começou a Revolução Francesa, foi dali que tomou-se a iniciativa pois isso é que ta ali falando que a gente é,	

		nada, mas eles conseguiram fazer a revolução ali do baixo. Acho que isso tem um pouco de... muito a ver. Concordo com a...	
21	Bruna	Posso fazer uma pergunta agora para vocês? O que que foi o juramento do jogo da pela?	
22	Alunos	“Não vale colar não” “Foi uma pelada”.	Comentários paralelos
23	Alunos		Mais comentários paralelos. Pausa longa
24	Bruna	O que que foi o juramento do jogo da pela?	
25	Alunos		Comentários paralelos, pausa longa,
26	Bruna	Olha o tempo, heim gente?	
27	Professora	Essa pergunta dela é detalhe. Isso entra demais em vestibular, porque vestibular quer eliminar candidato. Então eles fazem essas perguntinhas assim, de detalhe. Então já caiu mais de uma vez. O que foi esse tal de julgamento do jogo da pela? A gente viu isso na aula, não viu? Logo no início.	
28	Bia	É pergunta que tem que saber responder?	
29	Professora	Seria bom, não é?	
30			Pausa
31	Bruna	Posso responder então?	
32	Professora	Isso, senti firmeza... Você sabe? Você desconfia, pelo menos?	Dirigindo-se para uma aluna:
33	Fernanda	Eu sei mais ou menos.	
34	Professora	Então fala mais ou menos.	
35	Fernanda	Eu acho... eu acho que foi assim: os burgueses, eles tinham que fazer, é tipo uma reunião, né? Então o que que eles fizeram: eles se dirigiram ‘a sala de jogos que é o jogo da pela. Lá eles fizeram essa reunião. Só que eu não sei para que?	
36	Professora	Ahá... E porque eles foram para essa sala?	
37	Bia	Porque o rei fechou a sala de reuniões.	
38	Elaine	Porque eles fizeram...	
39			Vários alunos falando ao mesmo tempo. Pedem para a aluna se calar.
40			Risos
41	Aluno		Inaudível
42	Bia	(...) não acontecesse, só que aí o primeiro estado convocou o terceiro estado também para fazer essa reunião.	Trechos inaudíveis Conversas
43	Dani	Aí depois o rei tentou contornar essa situação por causa do negócio da (...)	Trechos inaudíveis
44	Professora	Tem que dar uma consertadinha aí.	Fazendo gestos
45	Fernanda	Eu acho que, na verdade, ele deixou essa sala porque ele tava se sentindo ameaçado pela burguesia porque até mais a frente, depois de alguns acontecimentos, a	

		burguesia se tornou mais forte, né, porque ela era a maioria. Aí eu acho que, na verdade, o rei tava era com medo dessa reunião acontecer para aí começar o poder dele ficar embaixo, por isso que ele fechou a sala.	
46	Bia	Porque o rei era absolutista.	
47	Professora	Muito bem Fernanda. Alguém do lado de lá agora quer completar?... Do lado de cá todo mundo... tem mais alguém para acrescentar alguma coisa sobre esse acontecimento, o juramento do jogo da pela? Não? Vamos deixar para completar um pouquinho de lá porque ainda esta faltando algumas coisinhas. Você gostaria então de responder, de completar?	Alguns alunos levantam a mão para fazer outra pergunta.
48	Bruna	Não.	
49	Professora	Falaram tudo?	
50	Bruna	Falaram.	
51	Professora	Mas porque juramento? Eles juraram o que?	
52	Luiz	Eles fizeram à constituição. Há, há,há. Professora olha para mim assim dá até medo.	Segunda sentença, muda o tom de voz
53	Alunos		Risos coletivos.
54	Professora	ham, ...	
55	Luiz	é tipo que, igual ela falou, eles fizeram uma constituição lá, tipo que eles tavam numa sala, aí o rei mandou fechar essa sala, aí o pessoal do terceiro estado não aceitou isso, aí eles queriam tipo uma igualdade para todos aí, ... Eles fizeram essa constituição na na... no salão de jogos que era onde eles faziam o jogo da pela e nisso, nessa constituição, que eles fizeram, fizeram a reunião deles lá. Se eu falar aqui eu vou falar minha pergunta professora, não vai dar certo professora, aí não vai ter jeito de eu te explicar...	Risos
56			Pausa
57	Luiz	Aí tipo que eles iam conseguir. Aí eles tinham que fazer a constituição de qualquer jeito só que essa constituição ia ser na sala do jogo da pela.	
58	Bruna	Não eles tavam fazendo a reunião pra para conseguir fazer a constituição. Não era bem já a constituição.	
59	Bia	Pois é, mas falou, falou, mas ninguém explicou o que era o juramento.	
60	Professora	Você sabe, você sabe, você sabe?	se dirigindo a alguns alunos:
61	Elaine	Sei mas não quero falar mais.	
62	Bia	Mentira, não sabe nada.	
63	Elaine	Não quero falar mais, me recuso.	Fala em tom de brincadeira
64	Aluno NI		Inaudível
65	Professora	Como é que é?... ó então eu acho que eu vou ter que falar, né?	
66	Gabi	Deixa eu falar?	
67	Professora	Ó, melhor ainda.	
68			risos
69	Professora	Fala	
70	Gabi	Não é porque todo mundo tava mó confuso, né? Porque esse episódio acontecido ééé... Deu-se o nome a esse	Estende as mãos para cima

		episódio lá que a burguesia se reuniu no salão de jogos como juramento do jogo da pela. Porque? Porque ali era o salão de jogos onde se jogava a pela. Aí ficou conhecido como juramento porque todo mundo acho que pô jurou, entendeu? Porque eles falaram que não iam sair dali enquanto a constituição não fosse concretizada.	representando o juramento.
71	Professora	Isso que foi o juramento que eles fizeram.	
72	Gabi	é que...	
73	Professora	Juramos que não saímos daqui enquanto a constituição	interrompendo final da fala: inaudível...:
74	Alunos		Aplausos, risos, comentários.
75	Professora	Continuando...	Em tom de que quer mudar de assunto.
76	Alunos		Conversas inaudíveis
77	Luiz	Posso fazer pergunta?	
78	Professora	Lógico!	
79	Alunos		Conversas e risos
80	Alunos	É (sic) eles que perguntam.	
81	Professora	Ah, é nossa vez, “tá” muito apressado! Capricha aí gente.	
82			Pausa, conversas
83	Patrícia	Quais os principais, eh, pontos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão?	
84	Elaine	Repete que eu não ouvi, faz favor.	
85	Patrícia	Quais as (sic) principais pontos dos direi..., da Declaração dos Direitos do Homem e dos Cidadões(sic)?	
86	Professora	Cidadãos.	
87	Bia	E quais iluministas inspiraram esses direitos.	Conversas sobre a pergunta
88	Alunos		Mais conversas
89	Letícia	[...] de liberdade, fraternidade e... igualdade. Então, é bem isso! Eles fizeram a constituição e na constituição eles colocaram esses direitos humanos, sabe? Respeito, entendeu? Todos são iguais – pausa – perante a lei [...] o direito de ser julgado. Ehhh, isso é [...] respeito, todo mundo – pausa - (outra aluna diz a palavra: “liberdade”) os direitos que cada um tem. Deixa eu ver, a liberdade de pensamento e direito de resistência à opressão política, ou seja, o direito de chegar e falar o que eles pensavam “pr’os” governantes e tal. E o direito de manifestar... [...] em cada caso.	Silencia na sala
90	Luiz	Era um direito de jurídico, certo professora?	
91	Professora	Com certeza. A partir do momento em que aquilo vira uma lei, né? Uma constituição é um direito jurídico.	
92	Alunos		Conversas
93	Professora	A Bia acrescentou: qual filósofo que inspirou?	
94	Alunos		Conversas sobre a questão.
95	Alunos		Reformulam a

			questão.
96	Alunos		Conversas, risos.
97	Alunos		Mais risadas. Mais conversas Discutem as regras do debate.
98	Bruna	Mas a professora perguntou não foi pra mim, foi pra todo mundo!	
99	Alunos		Mais conversas. Ouve-se palavras sobre o tema, tais como: “liberdade”, “igualdade”...
100	Professora	Mais só que antes...	Os alunos continuam conversando!
101	Professora	Gente, oh, vocês estão ansiosos aí preparando a próxima pergunta, vamos terminar essa primeiro...	A professora é interrompida.
102	Bia	Pode responder por alto aí... Só os caras...	
103	Professora	Pode falar Elaine.	
104	Elaine	O Voltaire defendia a liberdade...	
105	Bruna	De pensamento.	
106	Elaine	... e a igualdade dos cidadãos perante a lei, respeitando a dignidade da pessoa humana, o direito à propriedade individual. E o Rousseau, ele defendeu lá ...	
107	Bruna	A igualdade jurídica.	Risos.
108	Gustavo		Conversas. Ouve-se: O “Voltaire, ele...”
109	Alunos		Risos.
110	Professora	Terminou esta, vocês já estão satisfeitos?	
111	Alunos		Respondem a professora positivamente.
112	Alunos	Vai Luiz...	Vários alunos pedem para que o Luiz elabore uma pergunta.
113	Luiz	É, eu quero saber qual é o significado da queda da Bastilha?	
114	Elaine	Da o quê?	
115	Luiz	Da Queda da Bastilha.	
116	Alunos		Conversas
117	Bruna	Gente, a Fernanda vai falar.	
118	Fernanda	A Bastilha era um lugar aonde ficava (sic) presos os inimigos do rei, não é?, tipo uma prisão. Então se as pessoas falam (sic) mal do rei ou não gostavam do rei, o rei condenava elas – pequena pausa – a essa prisão, né?, que eles chamavam “Bastilha”. A queda da Bastilha... foram os burgueses que invadiram e tomaram... Na verdade nem..., igual a professora falou, nem tinha muita gente lá não. É, e foi isso!	
119	Professora	Mas não foi só a burguesia que tomou a Bastilha, não.	
120	Alunos	Foi o povo!	

	Als. e prof.		Conversas
	Professora	Então o quê que significou isso? O significado disso? É uma desobediência ao rei. Um enfrentamento ao rei. O rei prende lá o grupinho que ele acha que é contra ele, vai lá um outro grupinho e solta? É o máximo de desobediência.	
	Bia	Também professora, (...), tomar essa Bastilha, eles também queriam pegar as armas, pegar as armas, pr'a poder usar a favor do terceiro estado.	
	Professora	Isso, completou.	Conversas
	Fernanda	Fessora (sic), acho que, na verdade, cada vez que a burguesia... ela se fortalecia, né? Porque, eh, todos os ataques que ela fazia, ela era muito assim... ela era muito perseverante. Ela, ela lutava pra... pra conseguir mesmo liberdade, a igualdade de direitos, pra nobreza "tá" perdendo esses privilégios (sic) que ela tinha. E, quanto mais ataque que acontecia, mas o rei, ele ia perdendo poder. Até que depois ele se sentiu assim... totalmente ameaçado pela burguesia, que "tava" em maioria.	Silencio na sala.
	Professora	Muito bem. Eu estou surpresa com a Fernanda. – Você fica quietinha aí no seu canto lá... Agora se revelando, pelo menos pra mim, né?	
	Alunos		Alguns risos.
	Professora	Continuando...	
	Bruna	Pergunta aí gente...	Outras palavras inaudíveis.
	Fabiana	Aqui...eu queria que vocês falassem pra mim sobre a loja maçônica e os objetivos?	
	Alunos	O quê? O quê? Como é que é?	
	Fabiana	Falar sobre a loja maçônica e os objetivos.	
	Raquel	Falou isso na aula passada	
	Bia	Não, mas "tá" no capítulo.	
	Alunos		Conversas. Demonstram achar a questão difícil.
	Bruna	Oh professora, é só o que você falou ou pode pegar dos livros?	
	Alunos		Conversas
	Márcia	Ah, eu sei alguma coisa sobre maçonaria, não sei se vai está certo. É porque, na maçonaria, só os homens que podiam ir nas reuniões. Nessa época, (pausa) eram os homens que... eles tinham mais, é, mais voz do que... Então, a mulher nem participava muito. Então, como os maçons, geralmente, eram burgueses, eles quando se encontravam lá também faziam com que essas idéias pudessem tomar mais uma nitidez, como se eles fizessem isso pr'a poder dar, o quê?, dar mais força à Revolução, quando cada um conversava com outro juntando as idéias.	
	Professora	Mais alguém quer completar?	
	Alunos		Conversas
	Professora	Eu não sei se falei isso aqui na sala de vocês, sobre maçonaria?	

	Alunos	Não	Respondem em coro.
	Professora	Então deixa eu falar, aproveitar, né? A abertura foi muito boa, mas o quê que é?	A professora é interrompida.
	Fabiana	É porque meu tio é maçom...	
	Professora	Ah, então conta.	
	Fabiana	Existem vários segredos. Existem...	A professora interrompe novamente.
	Professora	Você tá (sic) melhor pr'a falar do que eu.	
	Fabiana	Não, não...	Responde como que demonstrando certa humildade, mas querendo falar mais sobre o assunto.
	Professora	Nós queremos os segredos também!	
	Fabiana	Não, é que ele fala que têm vários segredos da maçonaria. Eu fico perguntando algumas coisas pr'a ele, ele não pode me falar.	
	Professora	Mas, mais ou menos, você sabe o que é a maçonaria?	
	Aluno(a) NI	É uma seita.	
	Fabiana	(...)	Aluna tenta responder à pergunta, mas fala em voz baixa.
	Professora	Olha, a maçonaria, ou lojas maçônicas, não tem nada a ver com comércio não. A palavra "loja" é porque a maioria das pessoas que participavam... que participam ainda são pessoas de poder aquisitivo bom, pessoas que tem um nível cultural bom. E o objetivo deles é estudar, eles estudam filosofia... variadas. Pensamentos, né, de todas as tendências. E desde a época ainda da Revolução Francesa esse grupo era muito forte; era formado a maioria por burgueses, pessoas que liam iluministas. Então, eram pessoas esclarecidas que tinham esses ideais de liberdade, de fraternidade e de igualdade e queriam ir contra esse absolutismo do rei. E até hoje existem as lojas maçônicas. São sociedades fechadas. A maioria igual você falou (a professora aponta para a menina que havia dito as primeiras palavras sobre a maçonaria) são freqüentadas por homens. As mulheres freqüentam mais elas ficam mais com a parte social.	Conversas ao fundo.
	Fabiana	É, quando tem festa as mulheres ajudam.	
	Professora	É, parte social, parte de ajuda assim, por exemplo, campanhas de alimentos, de cobertores, festas	
	Fabiana	[?] meu vô, meu tio e meu pai, sabe?, [?]	Comentário em voz baixa.
	Professora	É? Eles não contam o que acontece lá, então essa coisa de segredo, de mistério, atrai muita gente, todo mundo fica curioso pra saber. E as pessoas são geralmente convidadas pra fazer parte desses grupos, vão e ficam	Silêncio na sala

		em estágio só assistindo. Depois é que eles vão pra outro estágio, vão evoluindo lá dentro. E é uma sociedade, assim, muito tradicionalista. Eles, por exemplo... o tipo de roupa que eles usam nas festas parecem roupas medievais, quando tem aquelas cerimônias... Tem o grão, quer dizer, o maior que usa uma farda comprida.	
	Gustavo	Professora, tem a possibilidade de um crescimento econômico após a entrada na maçonaria.	
	Professora	Eu acredito que sim. Eles se ajudam. A gente ouviu falar que quando tem um na iminência de ficar... falida a venda dele, todos se cotizam, se ajudam, né? E o objetivo deles é crescimento mesmo, espiritual, de todo tipo.	
	Alunos		Conversas
	Gabi	Aqui, [...], uma entidade filosófica, igual [...].	
	Professora	É, filosófica, filantrópica, religiosa porque eles facilmente aceitam várias, várias crenças.	
	Gabi	Entendeu? Porque a gente tem visão do maçom como uma religião. Uma coisa assim... que a gente acha que lá [...] Deus.	Algumas palavras são ininteligíveis.
	Professora	Um dos símbolos deles é o olho, que significa Deus. Acima de tudo está Deus. Abaixo o trabalho. Tem até um esquadro. Esquadro ou compasso? Um compasso. Uma pirâmide, né?, mostrando que tudo vai pra Deus. Mas assim, Deus é um ser supremo. Mas eles não pregam assim...[...] em particular, eles generalizam. Seguindo!	
	Alunos		Conversam sobre quem devem perguntar.
	Elaine	Eu quero saber por que o rei Luís XVI foi obrigado a aceitar a legitimidade da Assembléia Nacional Constituinte e o quê que aconteceu com o Papa e com os sacerdotes fiéis a ele com a Constituição Civil do Clero?	
	Aluna NI	Então são duas perguntas em uma!	
	Cláudia	Então, o Papa ele meio que fugiu de lá, porque ele estava se sentindo ameaçado. Ele não concordava com aquilo. Mas, nisso que fugiu, ele já estava preparando as tropas e tudo lá pra poder atacar, né? É isso o que eu sei do Papa.	
	Elaine	E a outra pergunta?	
	Dani	Qual que é a outra pergunta?	
	Dani	Eu acho que [...] a agitação política e social. Então, ele teve que reconhecer a legitimidade da Assembléia. E aí a Assembléia tomou medidas grandes pra alcançar a fúria do pessoas.	
	Luiz	Que isso professora?	Algumas pessoas riem, a aluna que falava acaba interrompida. A câmera visualiza a professora analisando para

			uma nota de um dólar, enquanto a aluna fala. Muda-se de assunto sem desenvolver as questões pertinentes à pergunta.
	Professora	Oh gente, aproveitando aqui a paradinha, ele me perguntou se [...] esse olho, essa pirâmide têm a ver com a nota de dólar. Eu sinceramente não tinha reparado nela. Tô (sic) vendo aqui que é uma pirâmide, tem um olho em cima, vou passar para vocês verem com detalhe, do lado de cá, ta bom?	
	Elaine	Volta não professora, ela não vai voltar não, viu profe (sic)? ... ô Paula, para mim são vinte mais.	
	Alunos		Conversas, risos.
	Luiz	De quem é essa nota aí, heim?	
	Outro aluno NI	Era do Luiz.	Risadas.
	Professora	Aproveitando que a gente acabou de falar sobre Estados Unidos, então, essa moedinha aqui é inglesa, é “pence”. Então tá (sic) aqui o dólar americano e o “pence”. Passa pra mim...	A professora mexe em sua bolsa e retira uma moeda.
	Professora	Continuando...	
	Bárbara	Aqui, tá (sic) falando que a Assembléia Constituinte [...] confiscou as terras da Igreja e reduziu a autoridade do Estado... [...] falou que o Papa fugiu. Mas aqui não tá(sic) falando assim que o Papa fugiu, tá falando que ele não aceitou as determinações. E que os sacerdotes eles viviam entre duas opções...	Há muito barulho. A aluna acaba interrompida pelo sinal.
	Alunos		Lamentam, dizem que queriam perguntar.
	Professora	Foi uma experiência válida, foi a primeira vez que a gente fez isso, eu aprovei. A única coisa que atrapalhou um pouquinho foi as pessoas conversando ali, tentando fazer a próxima pergunta... Vamos fazer mais vezes, vocês topam?	
	Alunos		Topam em coro
	Elaine	As perguntas deveriam ser feitas em casa.	

ANEXO V

Aula expositiva dialogada: 31/05/05

Tema: Revolução Francesa

Turno	Participante	Discurso	Comentários
1	Professora	(...) isenção? Não pagar impostos. Mais o quê?	Os alunos participam respondendo em coro.
2	Marcela	Eles vivem do dinheiro arrecadado dos impostos.	
3	Professora.	Eles viviam com o dinheiro arrecadado dos impostos. Bom, mas tinha o terceiro estado. O terceiro estado era formado por quem mesmo?	
4	Alunos		Proferem algumas palavras
5	Professora	Burguesia, camponeses, artesãos, servos. Esse povo todo pagava impostos?	
6	Alunos	Pagavam.	
7	Professora	Todos eles?	
8	Alunos	Não.	
9	Aluna	Porque tem um que vivia na ...	
10	Professora	Eu tô dizendo do terceiro estado, né, aquela classe que ficava na base da pirâmide. A gente sabe...	Interrompida.
11	Gustavo	A burguesia mesmo pagava.	
12	Professora	Em termos de dinheiro sim, né? Os camponeses pagavam, mas, em alimentos. Eles plantavam, por exemplo, e davam uma parte pro (?). Mas, assim, não era um pagamento em termos de dinheiro, né? Bom, então, continuando. Acho que vocês estão podendo então continuar. Ontem a gente estava falando que a aristocracia, ou seja, a nobreza, eh, se levantou porque o rei estava querendo que eles pagassem impostos. Então eles tiveram uma idéia, sugeriram ao rei que se fizesse a convocação dos Estados Gerais. Quê que é isso? Quê que é isso, convocação dos Estados Gerais?	
13	Daniel	É uma assembléia?	
14	Professora	Isso, é uma assembléia. E que estaria convocado para esta assembléia?	
15	Daniel	Ah, os burgueses, as pessoas mais poderosas.	
16	Bia	Os três estados.	
17	Professoras	Todo muito então. Todo mundo. A palavra geral quer dizer “comum”. Aqui em Minas Gerais, Minas, gerais. Por quê? Aqui tinha várias minas, lugares onde se podiatirar ouro, né, daí o nome geral quer dizer “comum”. Então, os Estados Gerais quer dizer: os três Estados foram convocados. Isso é uma coisa meio que inédita. Há muito tempo que o terceiro estado não era convocado pra... pra nada, né? O rei só precisava deles pra pagar, impostos. Mas pra dar opinião, há muito tempo que não chamava. Ntão, o terceiro estado agora aproveitou a chance. Então, vamos ver de novo isso aqui? “Revolta Aristocrática”. Começa, depois você continua. Você quer ler?	

18	Elaine	“Revolta aristocrática: o tiro saiu pela culatra.” Para solucionar os graves problemas econômicos da França, o rei Luís XVI viu-se obrigado a criar novos tributos para o terceiro estado ou acabar com a isenção tributária do primeiro e segundo estados. Sentindo seus privilégios tradicionais ameaçados, a nobreza e o clero se revoltaram em 1787 e pressionaram o rei a convocar a Assembléia dos Estados Gerais. O objetivo era obrigar o terceiro estado a assumir os tributos. Contavam para isso com o sistema tradicional de votação na Assembléia. A votação era feita por grupo(?), ou seja, cada ordem social tinha direito a apenas um voto, independente do número de representantes. Assim, o clero e a nobreza reunidos teriam sempre dois votos contra apenas um voto do terceiro estado. No início de maio de 1789, a Assembléia dos Estados Gerais, convocada por Luís XVI, reuniu-se no Palácio de Versalhes. Logo surgiram os conflitos entre as ordens privilegiadas, nobreza e clero, e o terceiro estado. A nobreza e o clero queriam votar os projetos em separado, valendo um voto por ordem social. O terceiro estado, que tinha mais representantes do que a nobreza e o clero juntos, não aceitou o sistema tradicional de votação. Insistiu que a votação fosse realizada pelo voto individual dos deputados, pois assim teria condições de vencer e fazer valer suas decisões. Afinal, os deputados representantes do terceiro estado eram majoritários na Assembléia e, ainda, passaram a contar com o apoio do baixo-clero. Apoiados pelo rei, os representantes da nobreza e do clero não concordavam com a mudança no sistema de votação pretendida pelo terceiro estado. O conflito entre as ordens paralisou os trabalhos”.	
19	Professora	Que... qual palavra difícil que aparece aí?	
20	Bia	Majoritários.	
21	Professora	Majoritários. O que vocês acham que deve ser essa palavra aí?	
22	Cláudia	Majoritários? Era a maioria.	
23	Professora	Maioria. Isso, maioria. E qual outra palavra que aparece aí, difícil?	
24			Silêncio por alguns instantes.
25	Professora	Só essa, né? Leia pra mim, fazendo favor, também o quadrinho amarelo.	
26	Luiz	Pode ler?	
27	Professora	Deixa ela primeiro, tá? Estados Gerais.	
28	Elaine	“Construindo conceitos. Assembléia dos Estados Gerais: instituição antiga que não se reunia há 175 anos. Participavam dessa instituição parlamentar os representantes dos três estados”.	
29	Professora	Quase 200 anos então que o rei não chamava... né? Então, desde o avô dele, né? Desde Luís XIV que não se convocava os Estados Gerais. Então, eles agora vão aproveitar essa chance, né? Tem aquele ditado: “se a vida te der um limão, faça dele uma limonada.” Não tem esse ditado? Vocês já ouviram falar desse ditado? Então os Estados Gerais aproveitaram esse limão na mão deles, né, e fizeram uma boa limonada. Vocês vão ver. Daí, vai surgir,	Erro histórico.

		agora, uma movimentação e o rei vai ficar meio que apavorado e a nobreza também e o clero também, de ver a força desse terceiro estado. Como que eles estão coesos, quer dizer, unidos em torno de um ideal que é implantar um iluminismo na França. Quem quer explicar, então, isso que aconteceu aí, esse lance da votação? Mas quem que entendeu e qué explicar? Tá. Tá bem. Então, vou pedir pra ela, pode? Tá, explica pra nós.	
30	Letícia	Olha só, tipo que o... eles conseguiram e tal essa assembléia pra... pra ter os votos e tal. E o rei, ele queria, assim, dar... dar isenção dos impostos pra sociedade também porque tava dando muita confusão. Aí foi estourou(?) essa assembléia e eles puderam votar. Só que aí, como o terceiro estado era assim... eram duas ordens, duas classes, aliás, contra uma classe só que era o terceiro estado, era o clero e a nobreza contra o terceiro estado, e cada ordem valia um voto, então ficava sempre dois contra um. Então ele, ele resolveu tipo... eles se revoltaram contra ... essa, essa regra e tal, porque eles tinham condição de vencer. Aí eles quiseram que, tipo assim, cada pessoa tivesse um voto único, cada pessoa fosse lá e votasse, voto individual. Aí, o clero e a nobreza acharam assim que seus privilégios estariam ameaçados com isso e tal e aí eles não aceitaram.	
31	Professora	Você falou muito bem aí “voto individual”, é a mesma coisa que voto por cabeça, né? Você só se enganou um pouquinho no início, quando você falou qual era o objetivo da convocação dos Estados Gerais. Vocês perceberam o que que ela falou?	
32	Gustavo	Falou que era a isenção dos impostos, e não era!	
33	Professora	Isso. (...)? Guilherme, não era. Que que era então? Por que que o rei convocou os estados gerais?	
34	Gustavo	Era pra ver se eles começavam a pagar também, e não (?).	Trecho ininteligível, outros alunos respondem ao mesmo tempo
35	Professora	Isso aí. Era pra ver se os aristocratas, ou seja, os nobres pagavam também. Que sensibilizassem... eu acredito que o rei deve(sic) ter falado assim: “nessa reunião dos Estados Gerais, eles vão ver tanta gente pobre aqui – né – tanta gente pobre aqui, esse camponeses e tal. E os aristocratas que vivem uma vida boa, eles vão ficar sensibilizados e vão falar “vamos pagar também””, né? Mas, não foi isso que aconteceu. Continuando... Quem pode ler pra mi? Mariana pode ler?	
36	Bia	“Assembléia Nacional Constituinte”. “Assembléia Nacional Constituinte: a revolução nas ruas”. Em 17 de junho de 1789, os representantes do terceiro estado se revoltaram proclamando-se em Assembléia Nacional Constituinte. Com o objetivo de elaborar uma Constituição para a França.	
37	Professora	Olha, é tão pequenininho esse parágrafo, mas é ele importantíssimo. Que que quis dizer esse trechinho aí?	
38	Aluna NI	Que o terceiro estado...	Fala bem baixinho.
39	Aluna NI	Que a burguesia se revoltou.	
40	Professora	Então, aquele terceiro estado que tinha sido convocado, ele agora falou: não saio daqui! Eu quero permanecer junto	

		com a nobreza e com o clero, porque juntos nós vamos estabelecer uma constituição pra França. Aqui fala em derrubar o rei, eles estão aí pensando em derrubar o rei?	
41	Bia	Não, eles tão querendo fazer leis pro rei também.	
42	Professora	Isso, eles querem fazer uma coisa legal, né? Uma carta pra todos...	
43	Elaine	(...) justa.	Completa o que a professora ia dizendo.
44	Professora	Isso, justa, muito bem! A intenção deles, dede o início, é consertar. Talvez, que a França vire uma monarquia constitucional. Uma coisa assim, mas foi que ... [reformula] não foi isso que aconteceu. A gente vai ver o desenrolar. Quem pediu pra ler? Pode.	
45	Letícia	“Tomada a Bastilha”. Tomada da Bastilha. O governo ordenou o fechamento da sala de reuniões, tentando dissolver a assembléia (?). Mas, o terceiro estado, liderado pela burguesia, transferiu-se para o salão de jogos do palácio, que era utilizado pela nobreza. Nesse local improvisado, os membros do terceiro estado decidiram permanecer reunidos até redigir uma constituição para o país. Esse episódio ficou conhecido como “juramento do jogo da péla”...	
46	Professora	Pode continuar.	
47	Letícia	Luís XVI tentou reagir, organizando tropas para lutar contra o terceiro estado. Mas, a revolta popular já tomava as ruas. Um dos principais slogans (?) pelos revolucionários era “liberdade, igualdade e fraternidade”.	
48	Professora	Como é que fala isso em francês?	
49	Alunos.	Liberté, égalité, fraternité.	Respondem num coro quase uníssono.
50	Professora	Muito bem. Faltou só fazer o biquinho, né?	Alunos riem.
51	Professora	Muito bem, parando aí então. Interrompendo aí. Então, o que que aconteceu, mesmo?	
52	Luiz	O rei tava... pode falar?	
53	Professora	Pode!	
54	Luiz	É que o rei ordenou para eles não ficarem fazendo constituição mais. Com isso, a nobreza não aceitou. Aí, eles tavam fazendo aquela constituição que a gente tava falando no parágrafo acima. E, para isso, como o rei falou que não era para fazer a reunião mais, eles retiraram, saíram pr’uma sala, improvisaram uma, fizeram aquela constituição ali pra ter uma igualdade, uma, como é que fala em francês também, professora? Pra ter uma igualdade para todos.	
55	Professora	Isso aí. Então, o rei agora deu uma de “absolutista”, né? De jeito nenhum, vocês não vão se reunir aqui, está fechado este salão!	
56	Gustavo		Pergunta ininteligível.
57	Professora	Hein?	
58	Gustavo	Ele não tinha moral pra fazer isso não.	Novamente ininteligível.
59	Professora	Pois é. Ele não conseguiu segurar a barra, né? Acho que ele...	

60	Luiz	Porque depois volta, ta falando aqui em cima ó, é... há 175 anos que eles não faziam essa reunião, com isso o rei foi perdendo seu poder, depois ele queria impor uma coisa que ele não ia conseguir nunca.	
61	Professora	É, 175 anos que o terceiro estado não era convocado. Isso mesmo, tinha reunião, mas só para o primeiro e segundo estados. Então eles...	
62	Elaine	Excluíam eles tadinhos.	
63	Professora	Excluíam.	
64	Luiz	No caso, o terceiro estado era o maior, né?	
65	Professora	Era o maior. Eles agora têm consciência de que eles são maiores, né? Isso faz a grande diferença. Então, eles se retiraram para um salão de jogo. Jogo da péla. É um jogo que tinha lá na França na época. Ficaram lá tipo num estádio. Não tem importância, qualquer lugar tá bom. Desde que eles fiquem ali. Mas o rei está, assim, sem saber o que fazer. Então, vamos lá. Seguindo, quem quer ler agora? Pode.	
66	Raquel	No dia 14 de julho de 1789, o povo em massa invadiu e tomou a velha prisão da bastilha, símbolo do poder absoluto do rei, onde eram aprisionados os inimigos políticos da monarquia francesa. Além de libertar os prisioneiros, a multidão esperava apossar-se das armas estocadas na Bastilha. E usá-las na defesa dos ideais do terceiro estado. De Paris, a revolta popular espalhou-se por toda a França.	
67	Aula interrompida. Professora conversa com aluno à porta da sala. Ao fim, o aluno acaba por entrar.		
68	Professora	Então, voltando aqui. Esse subtítulo é “Tomada da Bastilha”. Então, o que significava a Bastilha na França?	
69	Aluno NI	A prisão.	
70	Professora	Ela era uma prisão si, si... Por que era um símbolo de poder absoluto?	
71	Alunos	(...) político.	Alunos respondem, difícil identificar o que dizem.
72	Professora	É, todo mundo que incomodava o rei, falava mal dele, escrevia alguma coisa contra ele... jogava na Bastilha, né? Hoje não existe mais essa Bastilha lá em Paris, na França. Foi – depois, mais tarde, né – foi derrubada. Mais no momento aí, foi uma tomada! Quer dizer, o terceiro estado foi na direção da bastilha, invadiu, abriu. Dizem até que não tinha tantos presos lá dentro assim não. Ehh, mas aquilo era um símbolo do poder.	
73	Bia	Falasse mal do rei ia preso?	
74	Professora	Como é que é?	
75	Bia	Falasse mal do rei?	
76	Professora	Falasse mal do rei, escrever sobre ele, o rei ainda era realmente absolutista.	
77	Elaine	Aqui, falou aqui “o povo em massa”, o povo seriam os integrantes do terceiro estado?	
78	Professora	Terceiro estado, é. Praticamente tinha alguns...	
79	Gustavo	Do baixo-clero.	
80	Professora	Do clero, é, do baixo-clero que vivia mais diretamente com o povo, né. Sentia assim...	

81	Elaine	Mas a maioria era do...	
82	Professora	A maioria era o terceiro. Porque o primeiro e o segundo “tava” tudo bem.	
83	Elaine	Não tinham interesse nenhum.	
84	Professora	Eles tinham até medo, pra falar a verdade, de uma revolução. De mudar o status deles.	
85	Elaine	Eles iam se dar mal se perdessem os privilégios.	
86	Professora	Privilégio e imagina se aquela corja, como eles falavam, aquele bando de marginais tentassem invadir as propriedades deles. Fala Mariana.	
87	Bia	Mas Voltaire, ele tipo não defendia a liberdade de expressão das pessoas...	
88	Professora	Sim.	
89	Bia	Na França não tinha... o iluminismo não tinha sido levado em conta, não?	Continua.
90	Professora	Tinha. Olha a pergunta da Mariana. Quem sabe responder? (...) das idéias do Voltaire. Repete.	
91	Bia	É que o Voltaire defendia a liberdade de expressão, pra todo mundo.	
92	Professora	Isso.	
93	Bia	E nessa época aqui, já está falando que se falasse mal do rei ia preso, tudo. Era tudo diferente. Porque nessa época aqui ainda não tinham levado em conta as idéias iluministas.	
94	Professora	Você mesma respondeu. Isso aí.	Alunos riem.
95	Professora	Essa revolução é pra isso, né?	
96	Bia	Porque o capítulo era antes, mas esse aqui foi...	
97	Professora	Isso. Antes tinha as idéias. As idéias estavam pairando no ar. E só quem tinha acesso a essas idéias era quem lia, né...	
98	Bia	Quem queria, né?	
99	Professora	E queria. Porque os nobres liam, achavam muito bonito, mas: “tomara que esse negócio não chegue do nosso lado não, né?” Porque ia complicar a vida deles.	
100	Elaine	Na teoria tudo é muito bonito, agora vai ver na prática!	
101	Professora	Muito bem. Você resumiu muito bem aí. Continuando... Quem vai ler pra mim? Quem não leu ainda? Pode.	
102	Bruna	“Fim do regime feudal e dos privilégios”. No esforço(?) para dominar a agitação política e social, o rei Luís XVI foi obrigado a reconhecer a legitimidade da Assembléia Nacional Constituinte. Por sua vez, a Assembléia procurou tomar medidas de grande alcance popular para conter a fúria revolucionária das massas camponesas e pânico. Em 4 de abril de 1789, a Assembléia aboliu o regime feudal, eliminando os direitos senhoriais sobre os camponeses e acabou com os privilégios tributários do clero e da nobreza.	
103	Professora	Só até aí. Quais as palavras difíceis que apareceram aí?	
104	Luiz	Legitimidade. O quê que é isso?	
105	Professora	É uma coisa legítima. É uma coisa aceita, efetiva, oficial, né?	
106	Professora	Então o quê que o rei fez agora?	
107	Luiz	Aí ele aceitou a... porque ele não estava agüentando a pressão da constituição e teve que aceitar, o que eles queriam.	
108	Professora	O povo unido, jamais será vencido. Aqui no Brasil a gente teve uma época que (?) pelas ruas. E é verdade, quando as pessoas se unem em torno de um ideal, é difícil o governo	

		continuar duro com eles. Tem que aceitar. Tem que ser maleável. Se não ele cai do poder. Então, o quê que o rei fez? Luís XVI ficou achando... ficou preocupado, né, com a situação. Então, ele resolveu abrir mão de alguma coisa. Então, o quê que ele fez? Ele falou que estava terminado aquele sistema de feudalismo. Aquele sistema dos campos, onde tinham os privilégios feudais. É, dos suseranos. Do senhor feudal. Então, pelo menos já foi um grande passo.	
109	Bia		Pergunta ininteligível.
110	Professora	É, aquela nobreza... como é que chama mesmo aquela nobreza que vive no campo, hein?	
111	Alunos	- Gentry. - Gentry, não.	Algumas conversas sobre a pergunta.
112	Professora	Aquela nobre... Isso é na Inglaterra, né? Aquela nobreza que vive no campo?	
113	Bia	Nobreza de toga... [redimi-se] provincial.	
114	Professora	Provincial, isso.	
115	Márcia	Professora, quando ocorreu (?), essa nobreza de toga ainda era regime de subsistência lá, ou não?	
116	Professora	É.	
117	Márcia	Aí eles passaram a vender os produtos?	
118	Professora	Exatamente. E a pagaram(sic)(?) os camponeses, né? Então acabou (?). Continuaram as fazendas, produzindo, mas agora o antigo senhor feudal ele tem que pagar salário, né? Tem que ser uma coisa, eh, organizada. Continuando Mariana...	
119	Aluno NI	Ela já leu professora.	
120	Professora	Mas a Mariana está precisando de ler um pouquinho, ela tá conversando!	Risadas.
121	Bia	É o quadro roxo?	
123	Professora	Sim.	
124	Bia	“Direitos do Homem”. No dia 26 de agosto de 1789, a Assembléia Nacional proclamou a célebre “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”. Os principais pontos defendidos por esse documento foram: • Respeito pela dignidade da pessoa humana. • A liberdade e a igualdade dos cidadãos (sic), ó, cidadãos perante a lei. • O direito à propriedade individual. • O direito a resistência à opressão política. • A liberdade de pensamento e opinião. A partir do século XIX, a dec...	
125	Professora	Espera aí um minutinho, espera aí um minutinho. Oh Gente, agora sim vai ser escrito o iluminismo... o quê...	
126	Bia	O iluminismo veio à tona.	
127	Professora	Muito bem. Foi colocado em prática.	
128	Bia	Em prática.	
129	Professora	Muito bem.	Alunos riem.
130	Professora	Agora sim no papel. A partir do momento em que põe no papel, vira lei. O rei falou, colocou, e veio isso aqui. Os homens são iguais, não tem ninguém diferente do outro, todo mundo tem direito igual. As idéias são de Voltaire, mas quem?	
131	Professora	Rousseau...	Os alunos parecem

			responder timidamente.
132	Elaine	Montesquieu.	
133	Professora	Montesquieu ainda não.	
134	Aluna NI	Ah, tô falando (?)...	Alguns riem.
135	Professora	O que o Montesquieu pregava?	
136	Alunos	Divisão dos poderes.	Dito por alguém.
137	Professora	Divisão dos poderes, não é? O rei continua segurando tudo nas mãos dele, concentrando, mas o pessoal vai devagar. Vai chegar lá!	
138	Márcia	(?) a burguesia começou a tomar o poder (?).	Difícil decifrar o que foi dito.
139	Professora	A burguesia vai roendo pelos lados, até chegar no centro que é exatamente o poder político.	
140	Gustavo	Mas eles já alcançaram o direito do voto já, né?	
141	Professora	Bruna lê pra mim.	A professora parece dizer um não um tanto inseguro ou se esquivar da resposta.
142	Bruna	A partir do século XIX, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão alcançou grande influência na Europa, na América e em toda a parte onde começou a prevalecer o liberalismo democrático. Os princípios básicos dessa declaração foram incorporados às constituições de muitos países do mundo.	
143	Professora	Só um minutinho aqui, eh, nós estamos falando então de 1800... século XIX, né, 1801 a 1889. Então, pensando um pouco em Brasil. Nós estávamos aqui também lutando contra um rei absolutista, né, que... família de Bragança que era rei(?) de Portugal. Aqui na América, também, os países estavam se organizando ainda. Se libertando do jugo espanhol. Então, essa declaração... esses direitos humanos... declaração de direitos humanos da França foi a base pra todo mundo. Todo mundo falou: “vamos copiar, a coisa é boa demais”. É muito interessante, vocês vão ver que a burguesia que está ascendendo, quer dizer, subindo, né, na política.	
144	Juliana	Deixa eu ler?	
145	Professora	Deixo. Leia pra gente só o quadrinho amarelo.	
146	Bruna	Cidadão: pessoa capaz de exercer plenos direitos dentro da sociedade nacional. Exemplo: direito de votar e ser votado.	
147	Professora	Tá. Então cidadão começou a ser assim... a cidadania começou a ser um ideal, todo mundo queria participar do Estado, com direito a votar, a dar opinião, a ser escutado, enfim. Era coisa que nunca acontecia no absolutismo. Continuando, quem quer ler? Pode.	
148	Juliana	“Redução do poder do clero.” Em 1790, a Assembléia Constituinte confiscou inúmeras terras da Igreja e subordinou o clero à autoridade do Estado. Essa medida foi tomada através de um documento chamado Constituição Civil do Clero. O papa não aceitou as determinações da Assembléia. Os sacerdotes fiéis a ele viram-se em duas opções: sair da França ou ficar para lutar contra a	

		revolução. Muitos, porém, acataram as novas idéias francesas. Os religiosos descontentes (?) os membros da nobreza e no exterior decidiram organizar um exército para reagir a essa revolução.	
149	Professora	Quem quer explicar a situação do clero, então?	
150	Bia	Eu acho que o clero, depois que assumiu essa Assembléia Constituinte, que diminuiu o poder dele, né, entre aspas, confiscou as terras e tudo... ele se sentiu ameaçado, né, e tiveram duas opções: ou eles fugiriam, entre aspas também, ou eles ficavam pra lutar naquele momento. Então, eles, eh, saíram da França, como se eles estivessem fugindo, mas por trás, lá, eles estavam armando um exército pra meio que pegar de jeito a França quando eles voltassem. Porque a França já não ia ter nada já, né, pra poder, tipo, contestar isso, porque no momento eles não estavam preparados pra contestar isto. E ter uma, tipo, uma guerra entre eles.	
151	Professora	Então, uma das grandes queixas do terceiro estado era isso. Pedir reforma agrária, porque tinha gente com terras demais, tanto os nobres quanto o clero. E o clero foi agora atingido pela lei. O rei então disse com a lei, né, que o clero tinha que devolver as terras. Ele tinha terra em excesso. Para se distribuir para o terceiro estado. Então, a gente viu que vai acontecer aqui uma reação dentro da França e fora da França. Tinha muitos religiosos que moravam em outros lugares, né. Por exemplo, na Inglaterra, na Suíça. Não estavam na França, mas eram franceses. Então, eles se preocuparam com aquilo. “O que está acontecendo com o nosso país?”, né, e tentaram se organizar, pra ver o que eles poderiam fazer. Continuando agora: Monarquia.	
152	Cláudia	Professora, lá atrás estava falando assim que quando teve aquele... a Assembléia dos Estados, eh, falou que paralisou os trabalhos, na criação desses “direitos humanos”, eles voltaram a trabalhar?	
153	Professora	Paralisou momentaneamente. Mas depois a burguesia, muito forte, começou a fazer pressão, tanto que o rei voltou atrás. Permitiu que eles continuassem as reuniões, né? Continua a leitura pra mim.	
154	Carolina	Ai!	
155	Professora	Você não gosta de ler? Esse “ai” quer dizer “ruim”?	
156	Carolina	Não. É um “ai” de “até que enfim”...	
157	Professora	Ah tá, agora deu certo!	
158	Carolina	“Monarquia Constitucional, (?) da burguesia”. Em 1791, foi concluída a constituição elaborada pela a Assembléia Constituinte. A França tornava-se uma monarquia constitucional, onde o rei perdia os poderes absolutos do Antigo Regime, (?) mais acima das leis. Como soberano constitucional, seu dever era respeitar e fazer valer a constituição. Vejamos alguns dos principais pontos da constituição francesa de 1791 que exprimia os ideais da burguesia.	
159	Professora	Então o quê que aconteceu agora?	
160	Elaine	O rei ele passou... ele passou de rei absoluto para um rei que seria obrigado a cumprir a constituição, eh, ele não mandaria. Ele só faria o povo cumprir aquela constituição	

		que foi proposta.	
161	Professora	Ele teria o poder sim, mas não seria mais absoluto.	
162	Elaine	Ele, como que eu posso dizer...	
163	Fabiana	Não seria só ele.	
164	Elaine	É, não seria tipo “ele governava”, seria uma democracia.	
165	Professora	Muito bem. Quase chegando. Fala agora você.	A aluna ainda fala algumas coisas junto à professora.
166	Letícia	É, olha só é, não uma pergunta que eu tenho pra você, como assim, ele podia fazer leis, ele podia... como assim, aqui... de que modo o poder dele era exercido? Por ela falou assim que ele perdeu e tal, ah não sei, mas, assim, até que ponto ele podia fazer... até que ponto ele podia governar?	
167	Professora	Bom, ele podia governar mas agora ele teria que ouvir a opinião dos três estados, principalmente, do terceiro estado, né? E essa coisa vai evoluir pr’um ponto em que eles vão deixar um grupo fazendo leis. Que é o poder legislativo, vai chegar nesse ponto, mas, por enquanto, ainda não. Por enquanto, o rei ainda estava opinando nas leis.	
168	Letícia	Ah tá, eles faz leis...	
169	Professora	É, mas junto com todos os estados, né? Mas eles estão evoluindo para a democracia total. É, Bia.	
170	Bia	O terceiro estado ele teve muita... grande participação nessa constituição aqui?	
171	Professora	Muita, principalmente... a gente agora vai tirar... trair camponês e vai tirar servo, artesão; não é que a gente vai tirar, eles mesmo se retiraram do processo. Porque pensa bem, a gente vai fazer parte de uma reunião, aí alguém fala lá: “nós temos que elaborar o estatuto para a associação que nós vamos fundar”. Aí a pessoa que não tem muito estudo: “Ah, eu não sei fazer não, isso é coisa de advogado”, não é natural? A pessoa que não tem muito estudo ela mesmo se recolhe. Ela sai. Então foi o que aconteceu com o pessoal que não tinha muito estudo. Então, ficou basicamente a burguesia. Eram pessoas, geralmente profissionais liberais, médicos, advogados, dentistas, esse pessoal que tinha mais estudo acadêmico. Eles sabiam elaborar um documento, sabiam redigir. Então, basicamente, ficou tudo na mão da burguesia.	
172	Bia	Aí que começa a burguesia, né?	
173	Professora	Aí que começa a burguesia! Exagerou no mando dela, ela começou ficar autoritária. Aquele absolutismo que era só do rei, ela agora vai... assumir! Continuando, quem podia ler pra mim? Vai, sociedade.	
174	Carolina	“Sociedade”. A igualdade(?) política entre todos os indivíduos; extinguíam-se os privilégios da nobreza hereditária, da nobreza e do clero; aboliam-se totalmente a tortura; mantinha-se, por fim, a escravidão nas colônias francesas.	
177	Professora	Só até aí, vamos devagarzinho. Então, como é que ficou a sociedade?	
178	Luiz	Era...	

179	Bia	Igualitária.	
180	Luiz	Posso falar?	
181	Professora	Pode.	
182	Luiz	(...) É, tudo igual, pra todo mundo!	
183	Professora	Pelo menos no papel, né?	
	Luiz	Pelo menos no papel, tava ali, aí ia começar a sociedade em igualdade.	
184	Professora	Não tinha mais privilégio. Fala	
185	Marcela	A igualdade jurídica prevalecia, mas aqui está falando que a (?) mantinha (?) a escravidão de camponeses. Então, a igualdade de todos, política, não tava prevalecendo aqui. Mas a igualdade jurídica tava. (?) eu nem entendi isso!	Voz baixa.
186	Professora	O quê quer dizer “igualdade jurídica”?	
187	Alunos		Murmúrios. Ouve-se “perante da lei”.
188	Marcela	É o direito a ser julgado. Direito de manter seus direitos e seus deveres.	Difícil entender.
189	Professora	Por exemplo, se roubam... vamos dizer aí, se alguém rouba uma venda, uma loja, uma coisa assim, ninguém vai perguntar: você é nobre? Você é clero? Você é camponês? Ninguém vai perguntar pra ele isso. Roubou, vai ser julgado do mesmo jeito. Pelo menos no papel estava escrito isso, mas você viu muito bem, o camponês ainda está alijado do processo, ele é um ninguém, um zé-ninguém ainda.	Alguns alunos fazem comentários ininteligíveis enquanto a professora fala.
190	Márcia	Cada passo deles do jeito que as coisas “tão” andando tá servindo mais pra dar mais nitidez à separação dos poderes, né?	
191	Professora	Isso.	
192	Márcia	Aí então seria mais na parte judiciária(?), né?	
193	Professora	É. Quem que queria falar? Mariana depois você.	
194	Bia	Essa questão do privilégio... “extinguiu-se os privilégios hereditários da nobreza e do clero”, quis dizer que não ia só quem nascia no clero ou na nobreza ia ficar rico, ou seja, ter mais poder; que podia também... os burgueses – os burgueses não – os mais pobres lá ficar rico também, subir. É isso que quer dizer com isso?	
195	Professora	É isso. Só que no clero a pessoa não nascia, no clero, a pessoa adotava, né, a Igreja. Ela estudava teologia e ela abraçava o clero. Agora a nobreza tinha...	
196	Alunos	Professora, é porque normalmente só a nobreza que podia...	Os alunos querem falar!
197	Professora	Deixa eu completar. A nobreza que tinha aquela nobreza de nascimento, não é? Que era o filho do conde se tornava conde também, ou então ele podia comprar o “cargo”.	
198	Alunas	“Professora”; “fessora”...	Várias vozes.
199	Professora	Hein?	
200	Marcela	Os enjeitados que iam pra igreja porque eram colocados na roda, eles também eram adotados (?) nobreza, do clero ser hereditário?	
201	Professora	Não entendi. Fala de novo.	
202	Marcela	Os enjeitados, que eles eram colocados na roda, não é isso?, eles eram criados por freiras ou então por padres. Eles também não participavam do clero com esses padres (?).	Soa o sinal.
203	Professora	Não, porque eles não eram pessoas que faziam parte da Igreja. São pessoas comuns, eram como se fossem órfãos	

		criados num orfanato. Eles não participavam da Igreja. O que você ia falar, Bruna?	
204	Bruna	Não, eu só ia falar que na sociedade tem uma idéia de Rousseau, que é a igualdade jurídica.	
205	Professora	Muito bem. Diz a Bruna que dentro da sociedade ela identificou a fala de Rousseau, a igualdade jurídica. Gostei de ver a associação.	
206	Professora	Hoje eu não coloquei um positivo, hein? Mas que coisa! Logo hoje!	
207	Professora	Ficamos bem na fita aí?	
208	Pesquisadora	Ficaram.	
209	Professora	Estão vendo como é que faz a diferença vocês sentarem assim. Não é verdade?	

ANEXO VI

Aula expositiva dialogada: 17/05/05

Tema: Independência dos Estados Unidos

Turno	Participantes	Discurso	Comentários
1	Professora	Na medida do possível, ainda tenho de melhorar, né, a nota desse pessoal. Eu pedi pra trazer o livro hoje, hoje não é dia de trazer o livro, mas vocês escutaram né, trouxeram o livro, fica com ele aí em cima da carteira. Eu pretendo terminar este capítulo hoje, porque vocês vão fazer prova semana que vem, não é isso?	
2	Alunos	É.	Em coro.
3	Professora	A turma de vocês é uma turma assim... hein?	Interrompida.
4	Aluno (NI)	Ah ta...de História, né?	
5	Professora	É. A Paula guardou ali os planejamentos de quem faltou. Tem gente me perguntando: que dia que tem prova, quando vai cair? Tá? É só olhar no planejamento, se não recebeu o planejamento é porque não veio à aula.	
6	Aluna (NI)		Inaudível.
7	Professora	Você faltou aula? Não? Uai, todo mundo que estava aqui ganhou!	
8	Aluno (NI)	Eu não ganhei.	
9	Aluna (NI)	Acho que ela chegou depois.	
10	Professora	Chegou depois.	
11	Alunos		Conversas.
12	Professora	Quem mais que não recebeu o planejamento? Fica com a mão pra cima quem não recebeu. Fica com a mão bem pra cima. Faz favor, Paula.	
13	Professora	Na turma de vocês onde que a gente já parou... onde que a gente parou de ler (...).	Finalzinho ininteligível.
14	Aluna	A gente falou assim...(....).	Conversas
15	Aluno	Já?	
16	Professora	Já. Você vai anotar pra mim, você vai colocar um positivo na frente do nome de quem falar. Você já está pronto pra falar ou você quer que eu fale primeiro?	Diz para Paula. Diz para Daniel.
17	Daniel	Não. Eu falo agora. É que no sul eles plantaram uma grande quantidade (?), não, eles plantaram em plena dificuldade... E que a Inglaterra precisava muito da ajuda do norte e do centro. Do norte tinha... e a Inglaterra também ganhou a “Guerra dos Sete Anos”, só que ela ficou muito debilitada com isso. (?) afetou. Com isso ela criou impostos pra ajudar ela se bancar também.	
18	Professora	Você falou dois assuntos diferentes. Muito bem, dois positivos pra ele.	
19	Bia	Olha.	
20	Professora	E vou repetir aqui, porque... fala seu nome pra mim de novo.	
21	Daniel	David.	
22	Professora	Eu estou gostando ver seu empenho, sabe David, você ganhou uma nota ruim e você não se acomodou com ela. Você não está satisfeito. Você quer melhorar. Eu estou vendo que você já chegou já hoje, assim, doido pra falar, pra mostrar que você estudou, que você acompanhou a explicação. É isso aí, porque não adianta só o professor querer que o aluno melhore a nota dele...	
23	Aluna	Aí professora, posso falar agora?	

24	Professora	Fala.	
25	Aluna	Norte (?). Sul, baseado na grande propriedade rural (...)	Quase impossível escutar, fala muitíssimo baixo.
26	Professora	Tá. Depois eu vou dar uma corrigidinha numa coisa que você falou aqui que não está muito legal, não. Mas tudo bem, pode ir em frente.	
27	Aluna	(continua, mas está muito difícil entender o que ela diz. Salvo alguns trechos de frase, tais como “a Inglaterra ganhou a guerra dos ‘Sete anos’”).	
28	Professora	Tá, então, faz um favor pra mim? Coloca um positivo pra ela, ela falou num assunto só. Então, deixa eu repetir o que os dois meninos falaram, só para fechar, né? Então assim que os colonos começaram a desenvolver a economia deles aqui, eles se adaptaram à geografia do lugar. Então, os que ficaram morando aqui no norte e no centro, eles plantaram, eles desenvolveram uma agricultura, mas era uma agricultura, vamos dizer, pra desenvolver o próprio interesse deles. Seria de subsistência. Agora, os do sul, eles plantaram em grandes territórios, que a gente chama de latifúndio, em inglês é plantation, né? Eles precisaram inclusive, mais tarde, de buscar escravos africanos, pra trabalhar pra eles de graça aqui. E eles plantavam produtos... eles plantavam o que interessava à Inglaterra. Então eles ficaram muito ligados à Inglaterra. Isso que eu estou do sul, né? Fala.	
29	Clara	(...) aí eles iam lá e produziam o que eles queriam. E a Inglaterra “tinha lutado(?)” a guerra dos Sete Anos com a França, e estava buscando dinheiro para se fortalecer. A Inglaterra resolveu (...).	Pode-se entender por leitura labial, a aluna fala muito baixo.
30	Professora	Você anotou também, né, o que eu falei, muito bem! Fala seu nome pra mim? Clara. Põe um positivo pra ela.	(Dirigindo-se para outra aluna)
31	Professora	Olha, hoje eu estava ali na turma da 201, turma 201, e a gente teve um tempinho de fazer hoje um balanço: como é que foi esse trimestre que acabou? Então falaram coisas ruins, falaram coisas boas. E entre as coisas ruins que uma aluna lá comentou foi que ela não acha certo isso de u colocar positivo pra quem fala. Isso deu uma polêmica! Aí teve gente que achava mesma coisa que ela... ‘errado, porque tem gente que não tem facilidade pra falar e eu fico obrigando a falar e tal...’. Eu queria ouvir aqui umas três opiniões sobre isso, quem que falar? Pode. Você, você e você. Só três, se não a gente não sai daqui hoje. Depois a gente vai continuar com a matéria. Fala.	
32	Márcia	Tem que falar, primeiro, pra você saber se a gente está entendendo ou não. De acordo com o que falou você vai saber como vai estar explicando matéria. Também porque ajuda a gente (?).	
33	Professora	Tá. Então vocês escutaram aí?	
34	Alunos	Não.	
35	Professora	Então fala alto. Diz ela que ajuda porque é uma maneira de saber se está falando certo, se entendeu certo. A gente chama isso de <i>feedback</i> , né. Eu tenho esse retorno, quando ele fala, ela fala. Ela falou uma coisinha errada eu corriji. Então isso pra mi é muito	

		bom, saber se vocês entenderam. O segundo, é que ganha ponto. Mas, justamente a reclamação dessa menina é que ela falou que ela nunca ganha ponto porque ela não gosta de falar. Então eu expliquei que não é só quem fala não que ganha ponto. A atitude de prestar atenção, de estar aí atento, de estar vindo à aula, isso tudo está ganhando ponto. Tanto que nós tivemos no trimestre passado alunos que nunca falam, ganharam o total em participação, né. Então... e o falar, também, desenvolve a... desenvolve muito o pensamento lógico, a linguagem. Daqui a pouco vocês vão ser chamados aí a fazer entrevista pra conseguir um emprego, se você tem facilidade, tem fluência, você vai ganhar muito com isso. Fala.	
36	Juliana	Professora, meu único problema é a questão do livro, esse negócio... cê dá pontinho só pra quem tá com livro, aí eu fico meio assim...	
37	Professora	Por que?	
38	Juliana	Porque eu não tenho o livro, mas eu tenho outras fontes de estudo lá em casa, entendeu? Aí eu sempre perco ponto.	
39	Professora	Outra coisa, o livro é pesado, né, mas olha bem, nós combinamos o seguinte, vocês vão trazer o livro só duas vezes por semana. Hoje está sendo um dia exceção. Agora você pode tirar o xerox do capítulo que a gente está estudando, fica mais levezinho, tá. E você não está perdendo ponto, você traz... ela não coloca negativo, ela coloca positivo para quem está trazendo.	
40	Juliana	(?)	Ininteligível.
41	Professora	Mas você pode superar isso de outra maneira, vai participando, estando atenta, tá? Alguém mais quer falar sobre isto? Fala.	
42	Aluna (NI)	Eu acho interessante porque, assim, eu não sou muito de falar, mas às vezes quando eu acho interessante a matéria, alguma coisa assim, eu tento falar. E, igual as pessoas que estão de recuperação, às vezes nunca falam e pra recuperar estão falando, estão escrevendo, pra tentar aprender a falar e mostrar que está sabendo.	
43	Professora	Foi o caso aqui que aconteceu hoje, três alunos que nunca falou (sic), eles se superaram, não é fácil falar. Não é fácil. Ele está rompendo um bloqueio.	
44	Breno	Em compensação também, professora, tem uns que falam demais.	
45	Professora	Falam demais e fora de hora.	
46	Breno	Igual eu aqui.	
47	Professora	E tem uma outra coisa, o colega falando, a linguagem é muito mais acessível pra vocês. Às vezes eu falo, eu uso uns termos complicados...	Interrompida
48	Elaine	Tem uma coisa tipo assim: eh, você falou, eu não entendi, mas a Lane entendeu um pedaço, aí ela explicou aquele pedaço que ela entendeu, a Dayse explicou outro pedaço, assim vai juntando. Aí fica até mais fácil de entender porque, pelo modo que você explica, pode ir entendendo um pedaço ou entendendo um outro. Aí, acaba a turma toda entendendo. Então esse modo aí é bem mais fácil de entender.	
49	Professora	Aham.	
50	Fernanda	Professora...	
51	Professora	Fala	
52	Fernanda	[...] porque a gente entende melhor o que você fala, presta atenção, porque fica todo mundo querendo ganhar “mais”. Aí fica todo mundo calado prestando atenção pra poder repetir e ganha um “mais”, né.	

53	Professora	A menina lá, a tal que falou isso, a crítica dela era justamente isso. “Que só quem fala é que ganha positivo, e que não é certo isso, de ficar ganhando positivo porque está repetindo”. Ela não achava certo. Enfim ela ficou calada, não sei se ela mudou de opinião ou não, mas pelo menos a gente analisou, a gente ouviu as outras opiniões. E eu acho, na minha opinião, de modo geral, a gente lucra sim. Fica meio maçante, meio cansativo, porque a gente escuta uma coisa só várias vezes, mas acaba entrando. Vamos terminar esse assunto? Com a sua fala então.	
54	Bia	Você fala que quem não tem positivo, mas também não tem negativo, não perde nada também não. Ganham os pontos de participação.	
55	Professora	Vários alunos, o trimestre passado valia 3, vários alunos ganham 2,5, 3, e eles são calados, são quietos. Mas só deles estarem aqui, atentos, participando, eles tem condições, né? Vamos continuar então? Vamos fazer uma última votação então. Quem que acha que deve acabar esse negócio de ganhar positivo para quem participa da aula levanta a mão?	
56	Professora	Dois votos. Dois.	Alunos riem.
57	Professora	Ah, eu tenho que ir aí...	Chamada na porta, pareceu responder com ironia.
58	Alunos		Conversam.
59	Professora	Gente, olha bem pra vocês verem, a menina resolveu o problema dela, me chama lá, a gente perde ponto... Desculpa, a gente perde o fio da meada, tempo, né, então a gente tem que pensar mais quando vai interromper a sala dos outros, atrapalha, né? Bom, então vamos continuar lendo aqui livro. A gente vai começar a ler agora “A dominação inglesa”, quem trouxe o livro, está na página 244. Só pra quem trouxe o livro.	
60	Professora	Oi meu filho, mas você está tão agitado, o quê que está rolando aí hoje? Hein? Deixa o seu fichário pra depois, vamos parar para ler a página 244.	
61	Bia	Eu to aqui já.	
62	Professora	Faz favor, lê aí pra mim.	
63	Bia	Começa aonde?	
64	Professora	“A dominação inglesa”. Tá escrito em verde, aí, um subtítulo.	
65	Bia	A dominação inglesa. Na tentativa de recuperar sua economia, na segunda metade do século XVIII, a Inglaterra aprovou uma série de leis que reforçavam a dominação colonial, o que desagradou a burguesia americana. Entre essas leis, destacam-se: • Lei do açúcar (1764) – estabelecia a proibição de importação do rum estrangeiro e cobrava taxas sobre a importação do açúcar (melaço) que não viesse das Antilhas britânicas. • Lei do Selo (1765) – cobrava uma taxa sobre os diferentes documentos comerciais, sobre jornais, livros, anúncios, etc. • Lei dos Alojamentos (1765) – exigia que os colonos americanos fornecessem alojamentos e alimentação às tropas inglesas. • Lei do Chá (1773) – concedia o monopólio do chá nas colônias à Companhia das Índias Orientais. Revoltados com essa concessão, no dia 16 de dezembro, os comerciantes da colônia destruíram diversos carregamentos de chá que estavam	

		nos navios da Companhia, atracados no porto de Boston. • Leis intoleráveis (1774) – para conter o clima de revolta que se espalhava pelas colônias, a Inglaterra adotou duras medidas, que foram recebidas como “leis intoleráveis”. Essas leis determinavam o fechamento do porto de Boston e autorizavam o governo colonial inglês a julgar e a punir todos os colonos envolvidos nos distúrbios políticos contra a Inglaterra. Com o objetivo de protestar contra as Leis Intoleráveis foi realizado, no dia 5 de setembro de 1774, o primeiro congresso de Filadélfia...	
66	Professora	Aí pode parar, dá licença um minutinho só. Olha, teve um aluno que me perguntou se ele ainda continua na recuperação. Então, da turma de vocês, né, hoje termina a recuperação. Então, aqueles alunos que ainda estão com nota pendente, né, que ainda não conseguiram atingir lá os 18, ainda têm chance. A listinha está com ela aqui.	
67	Luiz	Professora, como é que a gente vai ficar sabendo?	
68	Professora	Ontem eu li o nome, não li, a lista? Li ontem. Vê se seu nome está aqui?	
69	Luiz	Tá.	
70	Professora	Tá? Então, aproveita.	
71	Luiz	Não, mas eu falo, assim, professora, como é que você vai avaliar isso aí...	
72	Professora	Agora, nessa apresentação que eu estou fazendo aqui, tá.	
73	Luiz	Tudo bem, vamos supor, igual os meninos falaram ali (...)	
74	Professora	Tá melhorando a nota deles, tá melhorando, viu (...)	
75	Luiz	O cara que repetir ganha ponto professora?	
76	Professora	Não, mais ou menos, não é assim (...) certinho, não.	
77	Aluna (NI)	Ele tem que falar, né professora?	
78	Professora	Tem que participar. Quem que quer repetir pra mim, o quê que a Inglaterra fez então com seus colonos? Você quer tentar Thiago? Não prestou muita atenção agora não?	
79	Marcelo		Responde com a cabeça que não.
80	Professora	Então presta atenção daqui pra frente. Ele e os meninos que estão na lista principalmente, querendo melhorar! Quer tentar?	
81	Luiz	Eu?	
82	Professora	É. Lei do Açúcar, fácil! O que a Inglaterra fez com seus colonos?	
83	Luiz		Desencorajado.
84	Professora	Também quer, tentar?	
85	Luiz	Da Lei do Alojamento eu sei.	
86	Professora	Da Lei do Alojamento você sabe.	
87	Professora	David de novo. Vai ser meu aluno melhor nessa sala. Está até achando graça, ó!	
88	Daniel	Que eles criam muitas leis, né, de benefício pra eles, mas pra alguns ruins. Por exemplo, os indígenas. Eles eram, tipo, aprisionados por causa das leis. Porque eles fundaram, tipo, a lei do açúcar, do selo, do alojamento pra eles. Aí para os outros não foi muito bom, essas leis assim. E, tipo, foi... por causa da localização do governo da colonização inglesa lá, queriam vigiar e punir eles. [frase ininteligível].	
89	Professora	David, você embolou um pouquinho o meio-de-campo aí, mas não tem problema. A gente está na escola é pra aprender, o tempo todo	

		a gente está aprendendo. Então a gente vai tornar a explicar, você vai ler o texto que tem no livro... Explica.	
90	Aluna (NI)		Ininteligível.
91	Professora	Vamos dar chance pra quem está, primeiro, em recuperação, porque é a última chance deles. Você está na listinha, então vai lá.	
92	Vanessa	A Inglaterra na intenção de recuperar sua economia (...) criou uma série de leis. (...)	A maior parte está ininteligível.
93	Professora	Muito bem. Dá uma paradinha aí. Olha, “Lady”, se liga aí, né. Então, a Inglaterra, depois que ela perdeu a guerra, aliás, ela ganhou... mas se ela ganhou a Guerra dos Sete Anos, ela perdeu foi dinheiro nesta guerra. Aí que ela resolveu então taxar os seus colonos. Até então eles estavam em negligência salutar. A partir da Guerra dos Sete Anos acabou a política de negligência salutar e a Inglaterra resolveu então cobrar taxas deles.	
94	Luiz	Essas taxas são essas leis?	
95	Professora	Isso. Então essas leis aí, são as taxas. Então ele (sic) começou a cobrar imposto pelo açúcar, pelo chá, pelo selo. E então os colonos se rebelaram. Rebelaram quer dizer: fizeram revolta. Eles falaram: “não há taxa sem representação”. Como que nós vamos pagar se nós não votamos essa lei, quem votou foram os deputados lá da Inglaterra. Aí começou a briga entre Inglaterra e colônia. Sacou agora? Repete pra mim, vamos ver.	
96	Daniel	Eles criaram uns negócio (sic)...	
97	Professora	Que negócio? Explica melhor.	
98	Daniel	As leis...	
99	Professora	Isso.	
100	Daniel	Por causa que eles estavam debilitados lá, porque eles ganharam a Guerra do Sete Anos.	
101	Professora	Mas ficaram sem dinheiro.	
102	Daniel	Isso.	
103	Professora	Tudo bem, até agora tudo bem.	
104	Daniel	Aí eles criaram lá as leis e...	
105	Professora	Aí, o Parlamento Inglês	
106	Daniel	O Parlamento Inglês...	
107	Professora	Resolveu...	
108	Daniel	Resolveu ganhar o dinheiro às custas deles...	
109	Professora	Isso. Muito bem. Cobrar taxas dos...	
110	Daniel	Inglese.	
111	Professora	Dos ingleses que vieram pra cá. A gente chama de colonos.	
112	Daniel	É.	
113	Professora	Que vieram pra colônia. E os colonos, aceitaram isso numa boa?	
114	Daniel	Não, eles travaram tipo uma briga com eles lá.	
115	Professora	Isso. Tá bom David. Você agora já entendeu esse trequinho aí.	
116	Léo	Deixa eu falar?	
117	Professora	Vai, deixa.	
118	Léo	A Inglaterra, na tentativa de recuperar sua economia, aprovou uma série de leis.	O aluno parece decorar um trecho do livro. Os outros riem.
119	Professora	Espera aí gente, olha, sabe o que eu estou percebendo? Vocês não estão sendo bons colegas. Invés de vocês darem uma força, incentivar, esses que nunca falam, que são tímidos, né, não ri não gente. Se não Deus me livre, coitado. Já não é fácil falar em	

		público. É verdade? Então tá. Vamos aí...	
120	Léo	Uma série de leis que reforçavam a dominação das colônias. E isso a burguesia não gostou disso não, professora. E essas leis são: lei do açúcar, lei do selo, lei do alojamento etc. Então eles colocavam um imposto na (sic) açúcar, no selo, esse negócio aí. Aí os colonos fizeram uma revolta, entendeu? Aí foi isso que eu queria dizer.	
121	Professora	Parabéns, eu quero que você seja sempre assim. Não é tranquilo, não falou fácil? Facinho. Fala pra mim a lei do alojamento agora. Deixo. Pode ficar tranquilo e pode falar.	Alunos riem. Alguns pedem pra falar e não são atendidos.
122	Breno	Era que eles exigiam que os colonos dava (sic) uma, tipo, tipo assim, casa... não é tipo que eles tinham que... os colonos tinham que fornecer... os colonos americanos tinham que fornecer alimentação, dar casa, eles tinham que ter uma boa... como é que fala, fala a palavra?	
123	Professora	Acomodação.	
124	Breno	Isso, acomodação boa para os colonos.	
125	Professora	Ganhei positivo.	Alunos riem.
126	Breno	Pra eles chegarem lá. Por causa dessa lei. E é isso.	
127	Professora	É isso, certinho.	
128	Breno	Aí, tá vendo.	
129	Professora	Oh gente, é o cúmulo, não é? Um colono ter que receber na casa dele um homem que vai vigiar a vida dele.	
130	Breno	Que vai vigiar a vida dele e que propôs uma coisa que os colonos não estavam lá na hora e ele ia ter que ficar em cima lá, babando o ovo dele.	
131	Professora	Tá bom.	
132	Breno	Oh professora, e o positivo?	
133	Professora	Aqui meu amor.	
134	Professora	Sua vez agora. Aqui, coloca um negativo também para essas duas meninas, porque elas estão atrapalhando demais os colegas.	
135	Bia	Tem problema não, ué.	
136	Professora	O problema não é o negativo, o problema é vocês estarem atrapalhando os colegas.	
137	Bia	Atrapalhando nada não, ué, to quieta aqui.	
138	Sandra	Que na tentativa de recuperar sua economia, a Inglaterra aprovou uma série de leis. A lei do açúcar, do selo, do alojamento, a lei do chá e dos intoleráveis. Resumindo, (?) muita gente não gostou. E foi realizado um processo para proteção contra essas leis. Porque era a única alternativa dos colonos se livrarem da Inglaterra.	
139	Professora	Pôs positivo pra ela?	
140	Professora	Pergunta?	
141	Aluna (NI)	É esses impostos,	
142	Professora	Os colonos não participaram da decisão na votação. Não tinha nenhum representante dos colonos lá na Inglaterra no dia em que o Parlamento Inglês votou essas leis.	
143	Aluna (NI)	Ah, por nada os ingleses chegaram e fizeram isso?	
144	Professora	Por nada, é! Impuseram essas leis: vocês têm que pagar ou pagar!	
145	Léo	E essas idéias foram influenciadas pelas idéias iluministas de liberdade, igualdade...	
146	Professora	Nunca, era totalmente o oposto. Não tem nada de liberdade aí, né.	
147	Léo	Então, é isso que eu estou falando, não foi!	
148	Professora	Não, exato. Aí é que os colonos falaram: onde é que está nossa liberdade?	

		Tem aquela lei... aquela máxima dos iluministas que dizia o seguinte: os homens nascem iguais. Por que que os ingleses eram mais bonitos do que eles? (aponta para o Mapa dos EUA). Vocês já estão lendo aquele livro “A Revolução dos Bichos”, já estão lendo? Então lá tem uma hora em que os porcos, os que estão dirigindo, né?, o sítio, falam: todos os animais são iguais, mas alguns são mais iguais que outros. É isso. Os ingleses se achavam mais iguais que os outros. Ou seja, mais superiores aos outros.	
149	Léo	Mas isso até hoje!	
150	Professora	É.	
151	Aluna (NI)	Olha o que acontece, eles revoltaram até nem é por causa dos impostos(?), é porque a Inglaterra deixou muito tempo eles livres...	(?) trecho de difícil compreensão, conferir.
152	Professora	Muito bem.	
153	Aluna (NI)	e do nada chegou e impôs...	
154	Professora	Entre aspas. Eles foram mal acostumados com a liberdade.	
155	Aluna (NI)	Isso. Se a Inglaterra talvez tivesse imposto antes às vezes eles não tinham revoltado.	
156	Professora	Muito bem, até agora está todo mundo entendendo legal. Fala, Thiago.	
157	Marcelo	A Inglaterra... a Inglaterra, na tentativa de recuperar sua economia, fez(?) num processo de Lei do açúcar, Lei do Selo, com o propósito de... (a voz está muito distante, impossível ouvir o resto!)	
158	Professora	Muito bem, você falou tudo! Está vendo, você nunca participa, né?, hoje participou pela primeira vez. Vai participar pela segunda, pela terceira. Não doeu tanto assim não, doeu? Não, né? (A professora sorri). É tranquilo, é tranquilo. Tinha alguém com a mão pra cima?	
159	Patrícia	Olha só, eles... a Inglaterra chegou tipo... eles fizeram, o que você explicou na aula passada... eles foram lá, o rei, eles estavam uma religião tal e aí ele deixou as pessoas, como as pessoas não queriam a religião deles, já tinham suas próprias religiões, aí trouxeram os colonos pra cá. Mas nisso, eles não falaram nada não. Tipo, “agora vocês vão pra lá mas daqui a algum tempo vocês vão ter que pagar tal coisa”. Eles simplesmente deixaram eles chegar lá e... numa boa e tal, se estabelecer naquele... naquele... nesses estados e tal, fazerem suas coisas, depois colocaram esses impostos para eles pagarem assim do nada. Depois deles terem ganhado, porque eles precisavam de, precisavam de dinheiro, certo? Aí eles falaram: “tem aqueles colonos lá da outra terra, vamos explorar deles”, é tipo isso?	
160	Professora	Tipo isso que você falou. Certinho. Não foi combinado, o rei não falou para eles assim: “oh, vocês vão ficar lá um tempo, sem fazer... pagar... cobrar nada... pagar nada. Daqui a uns tempos, eu vou cobrar de vocês”. Não, ninguém imaginava isso. O rei, depois de que o Parlamento votou as leis, né, então aí que começou então a exigir deles, mas, até então, estava negligência salutar. Está bom? Vamos seguir então? Vamos. Quem está com meu livro? Você pode ler pra mim, fazendo favor? Sabe onde é que parou? Isso, é, faz favor.	
161	Aluna (NI)	“Guerra pela Independência”.	
162	Professora	“Guerra pela Independência”. Está na página 245.	Repete como se pedisse à aluna

			para que fale mais alto.
163	Aluna (NI)	A guerra pela independência americana teve início com a Batalha de Lexington, em 19 de abril de 1775. Nesse dia, tropas inglesas comandadas pelo general Gage tentaram destruir um depósito de armas controlado pelos rebeldes americanos. O destacamento inglês encontrou severa resistência das tropas coloniais semi-improvisadas. Em maio de 1775 realizou-se o segundo Congresso de Filadélfia, que conclamou os cidadãos às armas e nomeou George Washington comandante das tropas americanas. No dia 4 de julho de 1776, surgiu a declaração oficial da independência dos Estados Unidos, cujo o principal redator foi Thomas Jefferson.	
164	Professora	Pode dar uma paradinha aí. A aluna me fez uma perguntinha aqui, baixinho assim, mas ela fez uma pergunta tão boa, que eu até vou falar alto. Ela está me questionando aquilo lá no início da colonização, ela falou assim: “qual foi a perseguição política do rei Henrique VIII?” Aí eu falei: é porque ele quis impor a religião anglicana sobre as pessoas da Inglaterra. E já tinham uns grupos religiosos que não queriam mudar de religião. Então, por isso, eles mudaram da Inglaterra pr’a colônia. Aí ela perguntou: “Mas perseguição política?”. É isso. Na época, a religião e a política estavam tão ligadas, o rei ele era absolutista. Então, eles misturavam as coisas. Ao mesmo tempo em que era um representante da política, ele também se julgava no direito de obrigar as pessoas a adotar a religião que ele quisesse. Misturava-se religião com política. Tá? Sua pergunta está muito legal.	
165	Aluna (NI)		Ininteligível
166	Professora	Até então não.	
167	Aluna (NI)	Mas é porque a religião era muito forte, então quando ele quis impor pra pessoas...	Difícil de entender. O sinal toca no meio da fala.
168	Professora	Não, tinha que ser anglicano. Então, o negócio é a imposição. Ninguém queria obedecer uma coisa... né? Está bom. O gente valeu, foi bom. Não vai dar tempo de ler esse resto com vocês, do capítulo, mas vocês leiam em casa, não é difícil!	

ANEXO VII**QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÕES**

Caro(a) aluno(a),

Gostaria de contar com a sua colaboração preenchendo esse questionário. Ele faz parte da pesquisa de mestrado que venho desenvolvendo na Faculdade de Educação/UFMG intitulada "As Interações Discursivas e a Construção do Conhecimento: um estudo de sala de aula de História".

Muito obrigada

01- DADOS PESSOAIS

a) _____ Nome completo: _____

b) Local de nascimento: _____ c) Data de nascimento _____

d) _____ Endereço atual: _____

e) Idade: _____ f) Telefone: _____

g) Moradia: () própria () alugada outros (cedida, conjunta, invasão etc) _____

h) sua religião: _____ i) sua cor _____

j) Trabalha? () sim () não k) Em caso afirmativo, que tipo de atividade você faz? _____

l) Quantas horas você trabalha por dia? () até 5 hs. () entre 5 e 8 hs. () mais de 8 hs.

m) Quem são as pessoas (adultos, jovens e crianças) que moram com você?

NOME	GRAU DE PA- RENTESCO OU RELACIONA- MENTO	PROFISSÃO OU OCUPAÇÃO PRINCIPAL	GRAU DE INSTRUÇÃO	IDADE	RELIGIÃO

- 1- Nunca frequentou a escola
- 2- Ensino fundamental (1ª à 8ª série) incompleto
- 3- Ensino fundamental (1ª à 8ª série) completo
- 4- Ensino médio (2º grau) incompleto
- 5- Ensino médio (2º grau) completo
- 6- Superior
- 7- Pós-graduação

n) Quem são as pessoas com as quais você convive diariamente?

NOME	GRAU DE PA- RENTESCO OU RELACIONA- MENTO	PROFISSÃO OU OCUPAÇÃO PRINCIPAL	GRAU DE INSTRUÇÃO	IDADE	RELIGIÃO

- 8- Nunca frequentou a escola
- 9- Ensino fundamental (1ª à 8ª série) incompleto
- 10- Ensino fundamental (1ª à 8ª série) completo
- 11- Ensino médio (2º grau) incompleto
- 12- Ensino médio (2º grau) completo
- 13- Superior
- 14- Pós-graduação

o) Numere, por ordem de preferência, as atividade que você mais dedica tempo quando não está na escola: (numere quantas opções achar necessário)

- | | | |
|-----------------------------------|---------------------------|--------------------------------|
| () passear em praças | () ler revistas | () ler jornais() ir à igreja |
| () passear em shopping center | () ir ao cinema | () brincar na rua com os |
| () estudar | () ir ao teatro | amigos |
| () viajar | () visitar amigos | () ir a museus |
| () praticar esportes | () ver televisão | () escrever |
| () jogar vídeo-game ou fliperama | () navegar pela internet | () assistir filmes em casa |
| () escutar musicas | () dormir | |
| () ler livros | () ir a shows | |
| () ir a estádios de futebol | () ir a clubes | |
| () outros. Especifique: _____ | | |

p) Quantas horas por dia você assiste televisão?

- () menos de 01 hora () de 01 a 03 horas () de 03 a 05 horas () mais de 05 horas

q) Marque de 1 a 4 os programas abaixo:

- (1) assisto com muita frequência
 (2) assisto com frequência
 (3) assisto com pouca frequência
 (4) nunca assisto

- () concertos clássicos
 () clips e shows
 () culinários
 () documentários
 () esportivos
 () entrevistas
 () humorísticos

- () telejornalismo (político-econômico)
 () telejornalismo popular
 () telenovelas
 () programas de auditório
 () filmes
 () turismo

() outros: Especifique:

r) Numere (por ordem de prioridade), entre as opções abaixo, aquelas retratam seus tipos prediletos de leitura. (numere quantas opções achar necessário):

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------|
| () romances | () ficção científica |
| () livros técnicos e científicos | () jornais |
| () livros didáticos | () esotéricos |
| () revistas | () religiosos |
| () revistas em quadrinhos | () auto-ajuda |
| () outros. | Especifique: |

s) Quanto tempo do seu dia você utiliza para a leitura?

- () menos de 01 hora () de 01 a 02 horas () de 02 a 03 horas () mais de 03 horas

t) Dos aparelhos/utensílios abaixo quantos existem em sua casa?

- | | |
|-----------------------------------|------------------------|
| () carro | () DVD |
| () motocicleta | () freezer |
| () bicicleta | () microondas |
| () aparelho de telefonia fixa | () geladeira |
| () aparelho de telefonia celular | () fogão |
| () televisão a cores | () exaustor de fogão |
| () Tv a cabo | () lavadora de louças |
| () videocassete | () aspirador de pó |
| () aparelho de som sem CD | () tanquinho |
| () aparelho de som com CD | () ar condicionado |
| () micro computador | () enceradeira |
| () rádio | |

u) Quando você pretende obter alguma informação, saber algo mais sobre determinado assunto, a quem você recorre com mais frequência?

- () revistas
 () televisão
 () jornais escritos
 () rádio
 () alguém da família
 () amigos ou colegas
 () escola

() igreja

(

)

outro.

Especifique:

v) Pretende fazer vestibular? (se a resposta for afirmativa indicar a área ou curso)

02. VIDA ESCOLAR

a) Há quanto tempo você estuda na EMPER? _____

b) Em que tipo de escola você estudou antes?

() pública estadual () pública municipal () particular

c) Você já interrompeu os estudos antes? () sim () não

d) Você já “tomou bomba” antes, tendo que repetir o ano? () sim () não

e) Dentro da escola o que mais atrai sua atenção?

ANEXO VIII

Roteiro para entrevista semi-estruturada com a professora Eneida

I – Quanto ao trabalho na escola

- 1.1 – Há quanto tempo você leciona nessa escola.
- 1.2 – Como você vê essa escola em termos de organização escolar.
- 1.3 – Como você caracteriza os alunos dessa escola.
- 1.4 – A forma como a escola está organizada administrativa e pedagogicamente favorece o desenvolvimento do trabalho do professor.
- 1.5 – Até que ponto é possível articular nessa escola o processo de ensino-aprendizagem de acordo com as suas concepções acerca desse processo.
- 1.6 – Como é a sua relação com os professores, direção e demais funcionários da escola.

II – Quanto ao planejamento didático

- 2.1 – Estratégias didáticas adotadas
 - 2.1.1 – Quais estratégias didáticas você adota (aula expositiva, debate, aula interativa, leitura do Livro).
 - 2.1.2 – Qual a importância e a função de cada uma delas.
 - 2.1.3 – Qual papel você atribui à fala dos alunos.
 - 2.1.4 – Qual a importância de promover a participação dos alunos na sala de aula.
- 2.2 – Suporte teórico utilizado (livros diversos, artigos de jornais, revistas especializadas, etc.).
- 2.3 – Material didático utilizado (livro didático, outros livros, apostilas, iconografias).
 - 2.3.1 – O que você acha da abordagem que o livro didático dispensa quanto a sua concepção de História. Você concorda com ela. Como você contorna possíveis inconvenientes dessa abordagem, caso existam.
 - 2.3.2 – Você participou da escolha do livro didático. Quais foram os critérios utilizados.
 - 2.3.3 – O que você pretende ao pedir que os alunos façam resumos dos capítulos do livro.
 - 2.3.4 – Porque você raramente utiliza as imagens presentes nos capítulos do livro.

III – Quanto à relação afetiva com os alunos da turma pesquisada

- 3.1 – Como você caracteriza a sua relação com os alunos dessa turma.
- 3.2 – Como você vê a participação dos alunos durante as aulas e sua motivação para a realização das tarefas que você solicita.

IV – Quanto ao processo de pesquisa

- 4.1 – O que você acha de dispor a sua sala de aula para participar de uma pesquisa.
- 4.2 – É a primeira vez que participa de uma experiência desse tipo.
- 4.3 – Você sente algum tipo de incômodo com relação à operacionalização da pesquisa (filmagens, entrevistas, presença de pesquisadores na sala de aula, etc.).
- 4.4 – Que contribuições dessa experiência você espera para a sua prática profissional.

V – Quanto à concepção de aprendizagem

- 5.1 – Como você acha que os alunos aprendem.

- 5.2 – Você acha que você faz isso na sala de aula.
- 5.3 – Como você acha que os alunos aprenderiam melhor.
- 5.4 – Qual a avaliação que você faz da aprendizagem desta turma.

ANEXO IX

Roteiro para entrevista semi-estruturada com os alunos

I – Quanto ao conteúdo abordado e a disciplina História

- 1.6 – O que está mais fácil de compreender?
- 1.7 – O que está mais difícil?
- 1.8 – O que significa aprender?
- 1.9 – Que usos você faz da História no dia-a-dia?
- 1.10 – O que significa aprender História?

II – Quanto à metodologia de ensino-aprendizagem

- 2.1 – Comente sobre possíveis aspectos positivos e negativos das aulas expositivas
- 2.2 – Comente sobre possíveis aspectos positivos e negativos das aulas envolvendo debates
- 2.3 – Em que situações você participa mais das aulas? Por que?
- 2.4 – Em que situações você participa menos? Por que?
- 2.5 – Você considera que a fala e a participação de seus colegas é proveitosa? Por que?
Você acha que contribui para a sua aprendizagem? De que forma isso acontece?
- 2.6 – Você se sente à vontade para expor aos colegas e ao professor as suas idéias e questionamentos durante as aulas? Por que?
- 2.7 – A forma como as aulas estão organizadas facilita sua aprendizagem?
- 2.8 – Você se sai bem na disciplina História?
- 2.9 – Você gosta das aulas de História? Comente.

III – Quanto ao material didático adotado

- 3.1 – O que você acha do livro didático adotado? E dos outros materiais trazidos pelo professor (filmes, iconografias)?
- 3.2 – Você costuma utilizar outras fontes, além do livro didático adotado, para estudar fora da Sala de aula? Comente.

IV – Quanto à relação afetiva com o professor, os colegas e a escola em geral

- 4.1 – Você gosta de estudar nessa escola? Fale sobre os aspectos positivos e negativos de Estudar aqui.
- 4.2 – Como você caracteriza a sua relação com a professora? Ela é diferente da sua relação Com os demais professores?
- 4.3 – O que você acha dos colegas da turma em geral? E dos colegas mais próximos?

V – Quanto à presença da pesquisadora na sala de aula

- 5.1 – Como você percebeu a nossa presença na sala de aula?
- 5.2 – O que você acha de ser entrevistado durante a pesquisa?